INSTITUT FÜR INNOVATION UND BERATUNG AN DER EVANGELISCHEN HOCHSCHULE BERLIN

**Abschlussbericht**

# Durch gelingenden Beziehungsaufbau Schule verändern? Eine explorative Studie zur Implementation des ChangeWriters-Ansatzes an Schulstandorten

**ChangeWriters e.V.**

**November 2019**


Dr. Sarah Fichtner
(fichtnersarah@gmail.com)

Dr. Heike Schimkat
(heike.schimkat@inib-berlin.de)

**Institut für Innovation und Beratung**
an der Evangelischen Hochschule Berlin e.V.
Teltower Damm 118-122
D-14167 Berlin
www.inib-berlin.de

# Inhalt


1. Anliegen der explorativen Studie *Sarah Fichtner/Heike Schimkat* ..... 2
2. Vorgehen und Methoden *Sarah Fichtner/Heike Schimkat* ..... 3
   - 2.1 Methoden ..... 4
   - 2.2 Zugang (mit und ohne Kamera) ..... 5
   - 2.3 Umfang der Erhebung und Datenauswertung ..... 6
   - 2.4 Pseudonymisierung/Datenschutz ..... 7
   - 2.5 Rolle im Forschungsprozess ..... 7
   - 2.6 Positiver Bias ..... 8
   - 2.7 Emotionalität als zentrales Element der Beziehungsarbeit ..... 8
   - 2.8 Das ChangeWriters Skript ..... 8
3. Gesellschaftspolitischer und wissenschaftlicher Kontext *Sarah Fichtner* ..... 9
4. Ergebnisse *Sarah Fichtner* ..... 11
   - 4.1 Auf welche Problemlage soll die ChangeWriters Fortbildung an den Standortschulen reagieren? ..... 11
   - 4.2 Was sind die Kernelemente der ChangeWriters Fortbildung? ..... 12
   - 4.3 Wie wirkt die Fortbildung? ..... 17
   - 4.4 In welcher Form erfolgt die Umsetzung an den Schulen? ..... 19
   - 4.5 Wie wird der Transfer der Methoden ins Klassenzimmer erlebt? ..... 23
   - 4.6 „Einfach machen“ nach der Fortbildung und Zielerwartungen anpassen ..... 31
   - 4.7 Ist das noch „Unterricht“? ..... 32
   - 4.8 Die Begleitung in der Umsetzungspraxis: Folge- und Netzwerktreffen ..... 33
   - 4.9 Wie geht es weiter? Vom Pilotprojekt zum Rahmenplan? ..... 34
5. Fazit und Ausblick *Sarah Fichtner/Heike Schimkat* ..... 35
6. Literaturverzeichnis ..... 40
7. Annex ..... 42

## 1. Anliegen der explorativen Studie *Sarah Fichtner/Heike Schimkat*

In den aktuellen Mediendiskussionen um Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe ist „Wertschätzung“ sowohl im Förderkontext[1] als auch in der Bildungsforschung (vgl. Anders 2019, Eichel 2014, Prengel et al. 2017, Rosa und Endres 2016) ein zentraler Begriff. In der Pädagogik steht er für eine Graswurzelstrategie, die einen sozialen Wandel im Schulsystem anzustoßen versucht. Schulen werden durch eine Reihe von Akteur*innen Fortbildungen angeboten, um Pädagog*innen im Umgang mit Schüler*innen im Klassenraum zu unterstützen und Schulentwicklungsprozesse zu initiieren. Sie stützen sich dabei in der Regel auf Grundlagen (empirischer) Bildungsforschung, transferieren diese in die Praxis und verfolgen u.a. partizipative Strategien des Wandels, die an den Schulen von den Beteiligten selbst gesteuert werden (vgl. Burow 2012, S.2).

ChangeWriters e.V.[2] ist ein Akteur, der sein Methodentraining für Lehrer*innen und andere pädagogische Fachkräfte aufbauend auf Übungen und Empowerment-Strategien der Freedom Writers[3] aus den USA in die bundesrepublikanische Schulrealität transferiert und angepasst hat (vgl. Knüfgen 2013). Seit 2016 wurde diese Initiative unter dem Namen ChangeWriters e.V. systematisch zu einem viertägigen Fortbildungsprogramm ausgebaut (u.a. unter Einbezug von Elementen des Erfahrungsorientierten Lernens (EOL)). Das Programm wird Schulen bundesweit angeboten. ChangeWriters e.V. setzt auf Beziehungsarbeit als Kern des Wandels, die angeleitet wird, um Schüler*innen besser zu erreichen. ChangeWriters e.V. Vision ist es, Schule zu einem lebendigen Ort des wertschätzenden Miteinanders zu gestalten (vgl. ChangeWriters Webseite).
Das Angebot des ChangeWriters e.V. umfasst „offene“ Praxisseminare[4], die von Lehrkräften aus unterschiedlichen schulischen Kontexten individuell buchbar sind (und für die Kosten anfallen) sowie für Standortschulen (im aktuellen Sprachgebrauch: ChangeWriters Schulen) reservierte, viertägige Fortbildungen/Praxisseminare (beide Begriffe werden synonym verwendet) mit Folgeangeboten für Lehrer*innen, Sozial- und Sonderpädagog*innen. Letztere sind für die Schulen kostenfrei, da das Programm in einer ersten Förderphase von September 2016 bis August 2019 durch mehrere Stiftungen gefördert wurde.[5] In diesem Rahmen wurden an neun Standortschulen im Sekundarbereich I, die sich mehrheitlich beworben hatten, je 10-15 Pädagog*innen in Praxisseminaren fortgebildet. Die Umsetzung der von ihnen erlernten Methoden im Schulalltag wurde anhand von bis zu sechs Folgetreffen durch ChangeWriters e.V. unterstützt.

Dieses Angebot von ChangeWriters e.V. wurde im Rahmen der ersten Förderphase vom 1.4.2018 bis 30.11.2019 durch das Institut für Innovation und Beratung (INIB), ein An-Institut der Evangelischen Hochschule Berlin (EHB) (www.inib-berlin.de) begleitet. Die wissenschaftliche Begleitung wurde als explorative, wissensgenerierende und impulsgebende Studie konzipiert, die perspektivisch der Weiterentwicklung des ChangeWriters e.V. Programms vorgeschaltet ist.
Es galt die Zielsetzungen des ChangeWriters e.V. (Wirkungslogik, Transferkern) zu überprüfen und herauszufinden: Inwieweit gelingt es, durch methodische Weiterbildung einen Perspektivenwechsel und eine Rollenreflexion des Schulpersonals anzuleiten und somit die Beziehungskultur an den beteiligten Schulen zu verändern? Können die Kompetenzen und Potenziale von mitunter schwer erreichbaren Jugendlichen auf diese Weise gefördert werden und die Pädagog*innen in einer den Schüler*innen zugewandten Haltung gestärkt und entlastet werden? Darüber hinaus wurden uns

[1] Der Deutsche Schulpreis 2019 wurde bspw. an eine Grundschule in Hamm für ihre „Kultur der Wertschätzung“ verliehen (https://www.deutscher-schulpreis.de/).
[2] Firmiert seit 2016 unter diesem Namen, gegründet als gemeinnütziger Verein 2014 in Dorsten (vgl. ChangeWriters e.V. 2018, S.10).
[3] „Our mission is to provide educators with tools to empower all students to succeed.“ (Freedom Writers Webseite)
[4] Sie sind nicht Gegenstand der vorliegenden Studie.
[5] Seit 2016 sind Förderer des ChangeWriters e.V. u.a. Aqtivator, Beisheim Stiftung und WÜBBENStiftung.

einige übergeordnete Fragen an die Hand gegeben, durch die sich ChangeWriters e.V. eine externe Perspektive auf die Wirkung des Programms versprochen hat (vgl. ChangeWriters e.V. 2018, S. 51). Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung war es, mittels qualitativer, v.a. ethnografischer Methoden der Sozialforschung die Wirkungen des ChangeWriters Ansatzes entlang des Implementierungsprozesses (vier Seminartage, Folgetreffen an den Schulen, Vertiefungsseminare, Netzwerkveranstaltungen mit Schüler*innen und Pädagog*innen, Umsetzung im Klassenzimmer) in ihrer Mehrdimensionalität und Multiperspektivität aufzunehmen, darzustellen und zu analysieren, mögliche Gelingens- und Hinderfaktoren abzuleiten, wie auch etwaige „blinde Flecken" aufzuzeigen.

Als Besonderheit wurde die ChangeWriters Fortbildung und Implementierung nicht nur mit Zettel, Stift und Aufnahmegerät, sondern an zwei Schulen auch mit der Filmkamera begleitet, so dass die textbasierte wissenschaftliche Begleitung sowohl in Methodik als auch Dokumentation durch die filmische Arbeit von Susanne Dzeik und Sarah Fichtner erweitert und ergänzt werden konnte. Die drei erstellten Kurzclips (1. „Ein Tag in Aktion", 2. „Was bewirken ChangeWriters Methoden? Schüler*innen im Gespräch", 3. „Was macht ChangeWriters Methoden aus? Pädagog*innen im Gespräch") werden mit Abschluss der Studie auf der Webseite von ChangeWriters zugänglich sein. Somit kann das Filmmaterial für zukünftige Fortbildungen an Schulen genutzt werden. Der Langfilm „ChangeWriters macht Schule" wurde auf der Abschlusspräsentation am 15.11.2019 im Cornelia-Funke Baumhaus der Stadtbibliothek Dorsten gezeigt und soll darüber hinaus der internen Entwicklung des ChangeWriters Programms dienen.

Die Kooperation mit dem ChangeWriters-Team, den Pädagog*innen und ihren Schüler*innen an den Standortschulen war aus unserer Sicht stets konstruktiv, produktiv - und oftmals gekennzeichnet durch eine anregende kreative Atmosphäre. Abschließend sei allen Beteiligten dafür sowie für ihre Mitwirkung an der Studie gedankt.

## 2. Vorgehen und Methoden *Sarah Fichtner/Heike Schimkat*

Auf die Annahme des Angebots vom INIB (29.12.2017) folgte im Februar 2018 ein erstes persönliches Treffen des ChangeWriters- und INIB-Teams in Dorsten, in dem das methodische Vorgehen entwickelt und abgestimmt wurde. Das Konzept wurde angepasst und eine Variante der filmischen Begleitung ausgewählt[6]. Bei diesem ersten Treffen wurde bereits deutlich, was den weiteren Forschungsverlauf der Pilotphase charakterisieren sollte: die realen Gegebenheiten und jeweils aktuellen Entwicklungen erforderten von allen Beteiligten einen hohen Grad an Flexibilität, v.a. bezüglich der Terminabsprachen zwischen ChangeWriters und ihren Standortschulen. Zu dem Zeitpunkt musste ChangeWriters e.V. die Akquise von Standortschulen strategisch an die durch ihre Öffentlichkeitsarbeit entstandene hohe Nachfrage anpassen, die ein Artikel auf Spiegel Online (Greiner 2017) ausgelöst hatte. Unser Zeitplan wurde im Verlauf mehrfach angepasst (s. Annex für die letztlich realisierte Version).

Unter den teilnehmenden Standortschulen (im Folgenden Schule A bis I) gab es zu Studienbeginn im April 2018 sowohl Schulen, deren Mitarbeitende das viertägige Praxisseminar durchlaufen hatten und sich bereits in der Umsetzung befanden, das Gelernte an den Schulen zu implementieren, wie noch zu akquirierende Schulen und solche, bei denen die Fortbildung kurz bevorstand. An einer Schule wurde die Fortbildung aus internen Gründen ins Jahr 2020 verschoben und rückte so außerhalb des Untersuchungszeitraums. Die zeitlich ungleiche Umsetzung erlaubte uns Einblicke in verschiedene Phasen des Programms. Die neun Standortschulen wurden von uns, wenn möglich mehrfach mit zeitlichem Abstand besucht, im Fall der zwei filmisch begleiteten Schulen sogar bis zu

[6] Konzeptuelle Überlegungen Explorative Studie ChangeWriters e.V. / Anpassung des Kostenplans (nach dem Treffen in Dorsten vom 20.2.18). Drei Filmvarianten wurden vorgelegt, die maximale Variante (drei Clips und ein Langfilm) wurde umgesetzt.

acht Mal. Wir befragten einige Interviewpartner*innen mehrmals, um Veränderungs- und Entwicklungsprozesse zu erfassen. Leider waren diese Mehrfachbefragungen aufgrund zeitlicher Engpässe der Pädagog*innen nicht an allen Schulen möglich.

Für unsere Durchführung der Erhebungen war der direkte Kontakt zu ChangeWriters e.V. ein wichtiger Aspekt. Es wurde ein monatliches Jour Fixe vereinbart, um uns gegenseitig über den aktuellen Stand auf dem Laufenden zu halten. Der Zwischenbericht wurde als Beitrag für den ChangeWriters Jahresbericht zur Verfügung gestellt (ChangeWriters e.V. 2018, S. 50). Im INIB nutzten wir die Forschungswerkstatt, um unsere Vorgehensweise, erste Erfahrungen an den Schulen, Interviewauszüge und die im Rahmen der Studie erstellten Filmclips zu diskutieren (2.7.2018, 20.1.2019). Erste Ergebnisse (inklusive Filmclips) wurden ferner in einem Workshop am INIB (26.6.2019) gemeinsam mit Expert*innen der EHB, dem ChangeWriters-Team und einer Vertreterin einer der fördernden Stiftungen diskutiert, um Impulse für die weitere Reflexion und Analyse aufzunehmen.

## 2.1 Methoden

Entsprechend der zentralen Fragestellungen der Studie, die Einblicke in das Handeln von Pädagog*innen und die von ihnen erfahrenen Herausforderungen im Schulkontext erforderte, wählten wir eine ethnografische Forschungsstrategie, sowohl für die textbasierte, wie für die filmische Arbeit. Die ethnografische Filmarbeit „verbindet (…) zwei gewichtige, eigenständige (…) Ansprüche. (…): Nämlich einerseits Ethnographie als wissenschaftlichen Forschungsansatz und andererseits Film als anspruchsvolle Kunstrichtung“ (Miko und Sardadvar 2009, S. 3). Ethnografie ist dabei mehr als Methode:

> „Konstitutiv für das ethnografische Forschungsinteresse sind das grundlegende Interesse an den diskursiven und stummen Wissens- und Praxisformen ganz unterschiedlicher Felder, eine sozialwissenschaftliche Haltung der Neugier, die davon ausgeht, dass soziale Wirklichkeiten Überraschendes und Verwunderliches bereithalten, sowie die Bereitschaft, sich der Dynamik und Logik eines Feldes auszusetzen“ (Breidenstein et al. 2015, S. 7).

Interessanterweise ähnelt die „sozialwissenschaftliche Haltung der Neugier“, die Breidenstein et al. (2015) für den Forschungsprozess beschreiben, dem vielbeschworenen Satz des ChangeWriters e.V. Vereinsgründers und Fortbildungsleiters Jörg Knüfken: „Erwarte das Unerwartete!“ Dieser wurde von ihm eingesetzt, um sowohl die Teilnehmer*innen der Fortbildung auf die Methoden einzustimmen, als auch auf eine andere Haltung für den Einsatz der Methoden im Klassenraum vorzubereiten.
Um von innen heraus zu verstehen, was die Pädagog*innen bewegte und ihre Perspektiven im Kontext ihrer Standortschule nachzuvollziehen und abzubilden, nutzten wir neben qualitativen leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews auch die teilnehmende Beobachtung der Programmaktivitäten in Seminar, Folge- und Netzwerktreffen und führten Unterrichtsbeobachtungen durch.

Eingangs nahmen zwei Ethnografinnen als Forschungstandem an den vier Praxisseminartagen der Standortschule E teil und lernten das Methodenrepertoire und die Fortbildungsweise der ChangeWriters kennen. So konnte der spätere gemeinsame Einsatz mit der Filmemacherin vorbereitet werden. Dabei war eine Forscherin stärker teilnehmend involviert, die andere stärker beobachtend (was wir im Verlauf unserer Besuche abwechselten). Während eine vor allem mitschrieb, aufnahm, fotografierte, nahm die andere auch an einzelnen und gruppendynamischen Übungen teil, um diese selbst zu „erleben“ und die Wirkung der Fortbildungsmethoden einschätzen zu können. In unseren Beobachtungsprotokollen hielten wir beides fest, kombinierten und kontrastierten unsere Beobachtungen miteinander. Denn als Ethnografin und Filmemacherin begreifen wir uns nicht als eine austauschbare "Methodenmaschine [...], alterslos, geschlechtslos, geruchlos, farblos" (Breuer 2003, §19) – sondern tragen unserer Subjektivität und Emotionalität, als "leibhaftig-personal-soziale Forscherperson-in-Interaktion" Rechnung (§22). Die im ethnografischen

Forschungsansatz angelegten „Spannungen zwischen Teilnahme und Distanznahme, Präsent-Sein und Re-Präsentieren“ (Breidenstein et al. 2015, S. 7) reflektierten wir in unseren Forschungsnotizen und bezogen dies generell in die Auswertung und Analyse sowohl des textbasierten als auch des audiovisuellen Datenmaterials ein.
Ziel des Films ist es, „eine andere [weitere] Form des Endberichts, jenseits der sprachlichen Möglichkeiten, zu produzieren“ und innovative Formen der Wissensvermittlung für die Praxis zu wählen. „Datenerhebung und –analyse finden dabei in der gleichen Weise statt wie bei einem Forschungsprojekt mit [rein] schriftlichem Abschlussbericht. Unterschieden sind die beiden Vorgangsweisen nur durch den Schnitt und andere filmische Gestaltungsmittel. Dazwischen aber liegt klassisches soziologisches Handwerk: das der Analyse“ (Miko und Sardadvar 2009, S. 4, 8). Als Gütekriterium wissenschaftlichen Arbeitens, war es uns sowohl im schriftlichen Abschlussbericht als auch im Langfilm ein Anliegen, „[d]ie intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung des Forschungsprozesses [zu integrieren], um die wissenschaftliche Community an der Produktion teilhaben zu lassen“ (Miko und Sardadvar 2009, S. 5).

## 2.2 Zugang (mit und ohne Kamera)

Schulen sind ein schwieriges Feld für die Forschung: mit und ohne Kamera. ChangeWriters e.V. hat uns den Weg in die Schulen geebnet. Da die wissenschaftliche Begleitung Bestandteil der Förderung war, durch das die Standortschulen kostenlos an der Fortbildung teilnehmen konnten, wurde vorausgesetzt, dass sie sich in ihrer Umsetzung der ChangeWriters Methoden wissenschaftlich begleiten lassen würden. So stellten wir den Kontakt zu unseren Interviewpartner*innen in der Regel über unsere Teilnahme an ChangeWriters Fortbildungstagen, Folgetreffen, Aktionstagen und Netzwerktreffen her. Hier ergaben sich auch erste Gelegenheiten für informelle Gespräche mit Lehrpersonen, Schüler*innen und ChangeWriters Mitarbeiter*innen in den Pausen, für Beobachtungen auf dem Schulhof sowie Möglichkeiten nach Interviewpartner*innen zu suchen und die filmische Umsetzung anzusprechen. Wir hatten vor allem aber auch Gelegenheit uns und unser Anliegen persönlich vorzustellen und ggf. Fragen zu beantworten. Die Teilnehmenden waren meistens vorab durch ChangeWriters e.V. über unser Kommen informiert. Manchmal wurde ad hoc ein Interview nach einem Folgetreffen geführt oder es konnte, wie auf dem Aktionstag in Dorsten im September 2018, erstmals gefilmt werden (s. Filmclip „Ein Tag in Aktion“). Hier konnten wir auf das existierende Vertrauen in den ChangeWriters e.V. bauen. Da wir auch direkt Kontakt zu den Schulen aufnehmen konnten, erfolgte der Erstkontakt manchmal ohne eine von ChangeWriters initiierte Aktivität, setzte dann allerdings längere Emailkonversationen oder Telefonate vorab voraus. Pädagog*innen, die uns bereits bekannt waren, wurden ohne die Vermittlung durch das ChangeWriters Team, um Interviews bzw. Folgeinterviews und Klassenbeobachtungen gebeten.
Wie wichtig dieser zuweilen langsame Kontakt- und Vertrauensaufbau für unsere Studie war, wie sehr die Offenheit unserer Gesprächspartner*innen von unserer Offenheit abhing und die Beziehungsarbeit als Kernelement der ChangeWriters Fortbildung auch ein Kernelement unserer Arbeit darstellte, wurde uns insbesondere im Rahmen der filmischen Begleitung bewusst.

Um den Zugang zu einer Schule zu bekommen, die bereit war, sich von uns filmisch begleiten zu lassen, bedurfte es mehrerer Anläufe. Die Zugangsbedingungen waren hier sehr von den jeweiligen Schulleitungen und der gelebten „Schulkultur“ abhängig. Letztlich glückte uns der Zugang sogar an zwei Schulen, deren Lehrkräfte uns und unsere Vorgehensweise beim Aktionstag kennengelernt hatten. Wir konnten diese Pädagog*innen mit der Kamera an einzelnen Tagen ihrer ChangeWriters Fortbildung begleiten und führten mit ihnen und einigen ihrer Schüler*innen Einzel- und Gruppeninterviews vor laufender Kamera.
Schüler*innen hatten zunächst Bedenken geäußert, dass die Filmaufnahmen von ihnen sofort auf Youtube einsehbar wären. Hier war viel vertrauensstiftende Vorarbeit nötig und natürlich eine Absicherung durch schriftliche Einverständniserklärungen; im Fall der Schüler*innen auch von ihren Erziehungsberechtigten. An einer der beiden Schulen baten uns die Schüler*innen vorab um einen

Videoanruf, um unser Vorhaben vorzustellen. Die Schüler*innen beider Schulen wurden aktiv als Ideengeber*innen, Interviewer*innen ihrer Lehrkräfte, Kamera-, Ton- und Lichtassistenz in den filmischen Begleitprozess integriert.
Waren wir erst einmal vor Ort, wurde uns von den Pädagog*innen und Schüler*innen viel Offenheit entgegengebracht. Manche Gesprächspartner*innen waren zudem voller Dankbarkeit, über ihre Erfahrungen und Herausforderungen mit uns sprechen zu können, gehört – und vor der Kamera auch gesehen – zu werden und Impulse für ihre eigene Reflexion des ChangeWriters-Ansatzes zu bekommen. Diese Beobachtung konnte für unsere weitere Analyse produktiv gemacht werden (vgl. S. 7, S. 38).

### 2.3 Umfang der Erhebung und Datenauswertung

Insgesamt führten wir im Erhebungszeitraum 25 Feldbesuche (teilweise mit, teilweise ohne Kamera, wie unten aufgeschlüsselt) und 40 Interviews/Gespräche (davon eins per Videoanruf) durch. Wir erstellten drei Filmclips, die (wie im Langfilm ersichtlich) während der Erhebung eingesetzt wurden.

| Seminarbegleitung | Folgetreffen | Aktionstag & Netzwerk-treffen | Klassen-beobachtungen | Interviews* | Videoanruf mit Schüler*innen |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 vollständig (2x2 Tage ohne Kamera zu zweit), 3 von 4 Tagen mit Kamera | 6 ohne Kamera, 2 mit Kamera | 1 Aktionstag mit Kamera, 1 Netzwerk-treffen ohne Kamera | 5 ohne Kamera, 4 mit Kamera | 43 interviewte Personen, davon einige mehrfach mit zeitlichem Abstand | 1 |

*40 Interviews mit 43 Personen an neun Schulstandorten aufgeschlüsselt:

| davon: Lehrer*innen | davon Referendar-*innen | davon Sozial-pädagog*-innen | davon Sonder-pädagog*-innen | davon Schul-leitungen | davon: Schüler*-innen | davon: Projekt-leitung |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 ohne Kamera, 6 mit Kamera (davon 3 mehrfach) | 1 ohne Kamera | 1 mit Kamera (3x), 2 ohne Kamera | 4 ohne Kamera, davon 2 je 2 Mal = 6 Interviews | 3 ohne, 1 mit Kamera | 16 mit Kamera (mehrfach, einzeln und in der Gruppe) | 1 Person 3 Mal mit Kamera |

Wie bei leitfadengestützten Interviews üblich, dienten die Leitfäden (s. Annex) mehr als Stütze für ein sich entwickelndes, fließendes Gespräch, denn als rigides Schema. Die Interviews wurden bei Einwilligung der Gesprächspartner*innen mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und transkribiert. Folgegespräche griffen offen gebliebene Fragen aus den Erstinterviews auf und fokussierten v.a. auf den Umsetzungsprozess der in der Fortbildung erlernten Methoden und Sichtweisen. Beobachtungsnotizen wurden im Feld handschriftlich in Notiz- bzw. Feldtagebüchern festgehalten und im Anschluss systematisch in abgetippte, pseudonymisierte Beobachtungsprotokolle transformiert, um sie mit Kolleg*innen diskutieren zu können und für die softwaregestützte Datenauswertung nutzbar zu machen. Insgesamt wurden 65 Dokumente ausgewertet. Die Datenauswertung erfolgte mithilfe einer Software zur qualitativen Datenanalyse (MAXQDA) in Anlehnung an die Reflexive Grounded Theory durch offenes, axiales und selektives Codieren, Memoschreiben und die Verdichtung zu zentralen Themenfeldern (vgl. Breuer et al. 2018). Diese insgesamt 33 Themenfelder (bspw. „Beziehungsarbeit“, „Umsetzung und Hindernisse“, „Atmosphäre“, siehe Annex S. 44) und ihre 87 Untercodes wurden während der Redaktion des

Abschlussberichts, wie auch des Filmschnitts zwischen Ethnografin und Filmemacherin diskutiert, überprüft und miteinander in Beziehung gesetzt. Die textbasierte Codierung und Analyse einzelner Interviewpassagen mit MAXQDA fand so ihre Parallele in der Montage einzelner Filmsequenzen in der Timeline des Schnittprogramms.

### 2.4 Pseudonymisierung/Datenschutz

Von den nur mit Zettel, Stift und Audioaufnahmegerät interviewten und beobachteten Personen wurde ein mündliches Einverständnis für die Nutzung ihrer pseudonymisierten Daten zum Zweck der wissenschaftlichen Begleitung des ChangeWriters Projekts eingeholt. Ihre Namen wurden mit Ausnahme des davon absehenden Vereinsgründers zur Wahrung ihrer Persönlichkeitsrechte durch Pseudonyme ersetzt. Eine Liste der zugeordneten Pseudonyme wurde auf einem anderen Datenträger als die zugehörigen Daten gespeichert und passwortgeschützt.
Von den Personen, die sich an unseren Filmaufnahmen beteiligten, ließen wir vorab eine Einverständniserklärung unterschreiben. Die unter 18-jährigen Schüler*innen baten wir zusätzlich zu ihrer eigenen Unterschrift um die Unterschrift eines Erziehungsberechtigten. Alle zu veröffentlichenden Filmaufnahmen wurden von den darin zu Wort kommenden Beteiligten freigegeben.

### 2.5 Rolle im Forschungsprozess

Generell diente das bereits Beobachtete und Aufgezeichnete einer „zirkulär angelegte[n] Forschungspraxis“ (Breidenstein et al. 2015, S. 9) und damit der ständigen (Weiter-)Entwicklung unserer Forschungsfragen, was sich u.a. in den Leitfäden mehrfach befragter Pädagog*innen niederschlug. Filmsequenzen wurden rückgespielt und als Fallbeispiele in Interviews eingesetzt, um Interpretationen der Akteur*innen selbst zu erhalten; als „Trigger“ für weitere Befragungen und zusätzliche Quellen der Analyse. In die Analyse wurde auch die Reflexion der eigenen Rolle im Forschungsprozess einbezogen, denn wir waren durch die interaktive und partizipative Forschungspraxis unmittelbar in den Prozess der Umsetzung von ChangeWriters Methoden an den Schulen involviert.[7] Die Form unserer Beziehungsgestaltung lässt sich als „Professionelle Nähe“ (Meyer-Legrand 2011) beschreiben, wie sie in sozialpädagogischen Kontexten im Rahmen professioneller Beziehungsgestaltung vorkommt. Im Forschungskontext war sie Voraussetzung für eine partizipative filmische Begleitung, wie sie hier umgesetzt wurde, um die Prozesse von innen heraus zu verstehen und Erkenntnisse über die Wirkungsweise der ChangeWriters Methoden zu gewinnen. Beispielhaft ist hier die filmische Begleitung von Schüler*innen zu nennen: An beiden Schulen gab es Schüler*innen, die sich zuerst entschieden, hinter der Kamera bei der Technik zu assistieren. Im Laufe eines Drehtages änderten sie von sich aus ihre Meinung und brachten sich mit bereichernden Impulsen vor der Kamera in die Gespräche ein. Dies bestätigte unser Ansinnen, durch das Medium Film den Schüler*innen eine Möglichkeit zu bieten, sich individuell auszudrücken und soziale Bindungen herzustellen. Die partizipative Methode erlaubte Einblicke in ihre Sichtweise auf ChangeWriters Methoden, gleichzeitig wirkte sie als Empowerment für die Schüler*innen. Der „Besuch aus Berlin“ mit der Kamera motivierte sie in manch einem Falle zum Unterricht zu gehen, anstatt die Schule zu schwänzen. Auch der im Programm anvisierte Perspektivenwechsel wirkte vor der Kamera verstärkt, wenn Schüler*innen beispielsweise ihre Pädagog*innen interviewten (s. Langfilm). Diese Vorgehensweise war eng mit dem ChangeWriters Ansatz verbunden, da die Schüler*innen zur Selbstreflexion angeregt wurden. Durch die Filmaufnahmen teilten sie ihre Reflexionen der ChangeWriters Methoden nicht nur im Klassenraum, sondern diese erfuhren eine weitere Dimension von Öffentlichkeit. In einer spontan verabredeten Abschlusssequenz, in der sie

[7] „Welche Wirkungen hat der Einsatz audiovisueller, partizipativer Methoden im Feld - auch auf die Positionierung der Ethnographin?“ Diese Frage diskutieren Dr. Sarah Fichtner und Susanne Dzeik auch in ihrem Konferenzbeitrag: „Tagebuchschreiben vor der Kamera: Zwischen Intimität und Öffentlichkeit. Eine ethnographisch-filmische Begleitstudie von ChangeWriters an Haupt- und Gesamtschulen“, Going Public? Ethnography in Education and Social Work and its Publics, November 2019, Halle.

sich als „The New Generation of ChangeWriters“ inszenierten, gaben sie der Situation eine Rahmung (Framing). Eine Rahmung kann ein Mittel sein, um bestimmte Ziele strategisch zu erreichen. Die Frage, wie ihre Botschaft zu deuten ist und wer die Adressat*innen ihrer Botschaft sind, behielten wir für die weitere Analyse im Blick.

### 2.6 Positiver Bias

Was sich mehr und mehr im Begleitprozess herauskristallisierte, war ein positiver Bias der an der Studie Beteiligten gegenüber dem ChangeWriters Programm: Wir fingen – vor allem mit den Filmclips– eben jene positive Stimmung ein, die wir im Feld vorfanden (Ergebnis Diskussion INIB-Forschungswerkstatt). Gab es nur Befürworter*innen des Programms? Wo waren die negativen Stimmen? Wir hörten zwar von ihren Schwierigkeiten, aber es gab keine grundlegende Kritik des ChangeWriters-Ansatzes. Über kritische Stimmen an den jeweiligen Schulen erfuhren wir nur aus „zweiter Hand“ von unseren Interviewpartner*innen, die Vermutungen darüber anstellten, worauf die Kritik „der Anderen“ basiere.
Wir hatten also in erster Linie Kontakt zu Pädagog*innen, die motiviert waren, mit uns zu sprechen, weil sie sich für die ChangeWriters Methoden begeisterten; sie ganz im Sinne der ChangeWriters, einen konstruktiven, ressourcenorientierten Ansatz verfolgten oder zumindest offen dafür waren – und sich aus diesem Grund für die Teilnahme an der Fortbildung beworben hatten. Insofern konnte unsere Darstellung der Stimmen erstmal nur selektiv sein. Wir stellten also fest, dass wir durch den Einsatz der visuellen Methode nicht nur in besonderer Weise die emotionale Wirkungsweise des ChangeWriters-Ansatzes (s.u.), sondern zunächst auch dessen Fokus auf Positives erfasst hatten. Das ließ uns einerseits den Selektionsprozess reflektieren (Positiver Bias) und in den Folgedreharbeiten stärker auf die Herausforderungen fokussieren, andererseits rückte es einen weiteren Aspekt der ChangeWriters Methode in den Blick, der sich als „das Negative liegen lassen“ [8] bezeichnen ließe. Die Aufmerksamkeit auf das Positive zu richten statt auf die Defizite, um den Blick darauf zu trainieren, Gelungenes wahrzunehmen und wertzuschätzen, empfiehlt auch Burow (2012, S. 2-3) für den pädagogischen Kontext.

### 2.7 Emotionalität als zentrales Element der Beziehungsarbeit

Die filmische Begleitung hatte zunächst unbeabsichtigt das Positive akzentuiert sowie die emotionale Berührung dokumentiert und damit stärker betont als es im Medium Text möglich ist. Im Film wurde Aussagen ein Gefühl, ein Gesicht und eine Stimme gegeben. Das lenkte den Blick darauf, dass Emotionalität ein wichtiges Element der Beziehungsarbeit ist, wie sie von den ChangeWriters praktiziert wird. In den filmischen Sequenzen spiegelte sich, dass „das Erleben positiver Gefühle, wie Nähe und Vertrauen durch emotionale Unterstützung, die Möglichkeit über Probleme zu sprechen und Rückhalt zu erhalten ….“ und „das Vertrauen in Beziehungen“ zu gewinnen, „soziale Unterstützung“ bedeutet (Mays 2019). Beziehungsaufbau setzt gemäß diesem Ansatz in der Förderpädagogik Emotionalität voraus. Die ChangeWriters-Akteur*innen sehen sich durch entsprechende Studien mit den von ihnen angeleiteten Methoden für den Klassenraum bestätigt. Es ist daher folgerichtig, dass die Pädgog*innen die Methoden in ihrer Emotionalität selbst erlebt haben müssen, um sie mit ihren Schüler*innen umsetzen zu können.

### 2.8 Das ChangeWriters Skript

Darüber hinaus fiel auf, dass in ChangeWriters Praxisseminaren und Aktionen eine ritualisierte Begrüßung erfolgte, Übungen in immer gleicher Art und Weise kommuniziert, ein- und angeleitet wurden („ich lade euch ein“ usw.). Dies erweckte den Eindruck, Selbstdarstellungen und Interaktionen mit den Teilnehmer*innen wurden wie auf einer Goffmanschen Theaterbühne

[8] Jörg Knüfken O-Ton: „Die negativen Sachen lasse ich liegen.“

inszeniert. Nach dem Klassiker der Interaktionstheorie „Wir alle spielen Theater“ (Goffman 1959, 2003) ist die Theatermetapher ein Grundmodell für die Beschreibung sozialen Lebens. Danach spielen alle Menschen in Interaktion mit ihrem Gegenüber eine Rolle auf der Vorderbühne, während auf der Hinterbühne, zu der die anderen Interaktionspartner keinen Zutritt haben, jene drehbuchartigen Skripte für alltäglich erscheinende Verläufe von Ereignissen, wie es die ChangeWriters Aktivitäten darstellen, vorbereitet werden. So gesehen setzt ChangeWriters ein auf der Hinterbühne entwickeltes Skript um, das für die Beteiligten nicht unmittelbar ersichtlich ist, wie das folgende Zitat andeutet:

> „Es gibt immer wieder Pädagoginnen und Pädagogen, die sagen, dass sie die ChangeWriters nicht erklären können. Man müsse das einfach erlebt haben. Ich sehe das Potenzial darin, dass der Film die ChangeWriters erlebbar macht.“ (Jörg Knüfken, INIB-Workshop 26.6.2019)

Was auf der Vorderbühne geschieht, wird sowohl im Langfilm als auch im vorliegenden Bericht dokumentiert. Die Schüler*innen im Langfilm sprechen davon, dass sie sich in der Schule wie in einem Rollenspiel wahrnehmen und stellen ihre Tagebucheinträge wie auf einer Bühne vor. Welche Erkenntnisse lassen sich aus ihren Selbstdarstellungen über die Wirkung der ChangeWriters Methoden im Schulsystem gewinnen? Was sagt es über die Hinterbühne aus? Wie wird die Umsetzung der Fortbildungsinhalte von den Pädagog*innen erlebt? Bevor wir uns den Ergebnissen zuwenden, interessieren jedoch zunächst die Ideen und Konzepte, die den gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Kontext des ChangeWriters-Skriptes umreißen.

## 3. Gesellschaftspolitischer und wissenschaftlicher Kontext *Sarah Fichtner*

Gesellschaftliche Teilhabechancen sind in Deutschland stark vom individuellen Bildungserfolg, d.h. von schulischen Qualifikationen, und diese wie in kaum einem anderen europäischen Land von der sozialen Herkunft abhängig (Eichel 2014). Für den Bildungserfolg wiederum spielt eine gute Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung eine signifikante Rolle (ebd., Hattie 2009, bzw. in deutscher Fassung 2013; Anders 2019).
Über die an Pädagog*innen adressierten Praxisseminare und Begleitangebote zielt der ChangeWriters e.V. darauf ab, die Beziehungskultur an Schulen in Deutschland zu verändern, um Kompetenzen und Potenziale von mitunter schwer erreichbaren Jugendlichen zu sehen, zu fördern und somit ihre Teilhabechancen zu verbessern und gleichzeitig die Pädagog*innen in einer den Schüler*innen zugewandten Haltung zu stärken und zu entlasten (vgl. ChangeWriters Wirkungslogik).

Das Angebot stützt sich auf die Erfahrungen, die Jörg Knüfken, Gründer und Geschäftsführer des ChangeWriters e.V., als Schulsozialarbeiter an Schulen mit als „unbeschulbar“ geltenden Schüler*innen gemacht hat (Knüfken 2013; s. auch Vereinsgeschichte auf der ChangeWriters Webseite und ChangeWriters e.V. 2018). Wie die vorliegende Studie zeigt – und was als ein zentrales Ergebnis mit gesellschaftspolitischer Relevanz vorweg genommen werden kann – ist ein gelingender Beziehungsaufbau durch Methoden der Beziehungsarbeit jedoch nicht nur an vermeintlichen „Brennpunktschulen“ mit einem besonders „verhaltensoriginellen“, ablehnenden oder aggressiven Klientel relevant, sondern stellt in den Worten einer interviewten Lehrerin (G1) eine „Grundkompetenz“ dar, die ganz selbstverständlich in jeden Schulunterricht einzubringen sei und daher auch in die allgemeine Lehrerausbildung integriert werden sollte. Denn dort, so gaben alle unsere Interviewpartner*innen an, hätte Beziehungsarbeit *nicht* auf dem Lehrplan gestanden.
Zu diesem Schluss kommen auch Autor*innen auf dem Portal der Deutschen Schulakademie, die im Frühjahr 2019 in ihrem Bericht über das Forum „Beziehungen gestalten – erfolgreich lernen! Pädagogische Beziehungen in der Schule erfolgreich entwickeln“ – und einem sich dem Bereich widmenden Dossier – Pädagogische Beziehungen als „lang vernachlässigtes Thema“ in den Vordergrund rückten (Anders 2019).

Beziehungsarbeit in der Schule: gesellschaftlich von höchster Relevanz, wissenschaftlich als lernförderlich belegt und bildungspolitisch doch vernachlässigt? Christine Eichel kommt in ihrem 2014 erschienenen Buch „Deutschland, deine Lehrer“ zu folgender Konklusion:

> „Eigentlich ist es eine Binsenweisheit: Menschen sind Beziehungswesen. Was wir denken, fühlen und tun, ereignet sich in sozialen Konstellationen, in einem Geflecht von Bedürfnissen, Erwartungen, Rückkopplungen. Wir suchen in Beziehungen Wertschätzung, wollen in unserer Individualität erkannt und anerkannt werden; andernfalls wenden wir uns enttäuscht ab. Dies gilt im Besonderen für die Beziehungen innerhalb der Schule. Für das Verhältnis von Lehrern und Schülern, von Schülern untereinander, von Lehrern im Kollegium, von Lehrern und Eltern. Deshalb ist die Beziehungskultur ein wichtiger Indikator, wenn wir wissen wollen, warum Schule mittlerweile oft ein Synonym für das Scheitern ist – das Scheitern von Bildungskonzepten, Erziehungsaufträgen, Integrationszielen.
> Doch seltsam genug, wenig ist davon die Rede, wenn heute über Schule gestritten wird. Die destruktiven Beziehungsmuster, die den Unterricht oft zur Qual machen, bleiben weithin ausgeblendet: der tägliche Kampf der Lehrer um Aufmerksamkeit und Respekt, das tägliche Ringen der Schüler um Beachtung und Bestätigung. Lieber betrachtet man die Schule aus der Vogelperspektive. Deshalb werden Reformen vorzugsweise von oben gedacht. All die ehrgeizigen Konzepte, die zurzeit Konjunktur haben, argumentieren mit systemischen Änderungen: Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems, neues Curriculum, veränderter Unterrichtsrhythmus, innovative Neurodidaktik. Dass schulisches Lernen wesentlich durch das Verhältnis von Lehrer und Schüler geprägt wird, diese fundamentale Voraussetzung gelingenden Unterrichts ist merkwürdigerweise selten Gegenstand der öffentlichen Debatte.“ (Eichel 2014, S. 30f.)

Wie Eichel in ihrem oben zitierten Buch argumentieren die Mitarbeitenden bei ChangeWriters e.V. für eine Haltungsänderung im Klassenzimmer, an der Basis; für eine Kultur der gegenseitigen Wertschätzung durch angeleiteten Perspektivenwechsel und Methoden, die neue Impulse im Schulalltag setzen und den Beziehungsaufbau erleichtern (vgl. ChangeWriters Wirkungslogik, s. auch Prengel et al. 2017 zur Ethik pädagogischer Beziehungen, Prengel 2019, Rosa und Endres 2016). Den wenig ergiebigen „systemischen Reformvorhaben“ und der Sicht auf Schule aus der „Vogelperspektive“ stellen sie eine Graswurzelperspektive entgegen, die in der Praxis ansetzt.
Der angeleitete Perspektivenwechsel ruft in Erinnerung, was Hattie bereits 2009 in seiner Meta-Analyse „Visible Learning“ (auf Deutsch 2013: „Lernen sichtbar machen“) betonte, auf die sich der ChangeWriters e.V. in seiner Wirkungslogik bezieht: Effektiver Unterricht findet dann statt, wenn es gelingt, dass „Lehrer das Lernen durch die Augen ihrer Schüler SEHEN UND wenn Lernende sich selbst als ihre eigenen Lehrpersonen SEHEN“ (Hervorhebungen im Orig., 2013, S. 281). „Das Modell des sichtbaren Lehrens und Lernens kombiniert lehrerzentriertes Lehren und schülerzentriertes Lernen, statt beide gegeneinander auszuspielen“ (ebd., S. 31). In den Worten von Terhart (2014, S. 23) „Im Zentrum steht eine Lehrperson, für die allerdings die Lernenden im Zentrum stehen.“ Ausschlaggebend hierfür ist, dass sich Lehrpersonen und Schüler*innen aktiv zueinander in Beziehung setzen; **sich an-erkennen** (vgl. Prengel 2019, Rosa und Endres 2016).

Hartmut Rosa und Wolfgang Endres gehen mit ihrer Darstellung der **„Resonanzpädagogik“** (2016) noch einen Schritt weiter: Perspektivenwechsel mache Lernen sichtbar, durch Resonanz werde Lernen „regelrecht hörbar“, denn Unterricht gelinge, „wenn es im Klassenzimmer knistert.“ (ebd., S. 8): „Mit der Welt in Beziehung zu treten, heißt, sich Welt anzuverwandeln.“ Dabei meint „Anverwandlung“: „sich eine Sache so zu eigen zu machen, dass sie mir nicht nur gehört, sondern dass sie mich existenziell berührt oder tendenziell sogar verändert“ (ebd., S. 15f), dass es über die pure Aneignung hinaus geht. Eine Resonanzbeziehung zu Menschen, aber auch zu Dingen, ist den Autoren zufolge „eine Beziehung des Hörens und des Antwortens. Also offen zu sein dafür, von Dingen berührt zu werden, aber auch in der Lage zu sein, darauf zu antworten“ (ebd., S. 23). Dies

meint bezogen auf die Beziehung zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen keine „Kuschelpädagogik“ (das wäre eine Echo- statt eine Resonanzbeziehung), sondern eine positive, eine „schwingende“ Grundhaltung, in der man sich wechselseitig irritieren und widersprechen können darf und muss, um sich als verstanden und selbstwirksam zu erleben (ebd., S. 21, 49, 56). Es finden sich einige Bezüge auf diese Grundhaltung und dadurch entstehende Resonanzerfahrungen – sowie auch auf das Gegenteil dessen: das Erleben des Klassenzimmers als „Kampf- bzw. Entfremdungszone“ mit „stummen“ bzw. „repulsiven“ Beziehungen (ebd. S. 37) – in unseren Interviews und Beobachtungen, die wir im folgenden Ergebnisteil darstellen und mithilfe der hier eingeführten Konzepte interpretieren.

# 4. Ergebnisse *Sarah Fichtner*

Unter den neun im Rahmen dieser Studie besuchten Standortschulen in fünf Bundesländern befanden sich fünf Gesamt- bzw. Verbundschulen, eine Realschule, eine Hauptschule, eine Werkschule und eine integrative Gemeinschaftsschule, die nach Montessori-Prinzipien unterrichtet. Die kleinste Schule umfasste im Untersuchungszeitraum 55 Schüler*innen und 12 Pädagog*innen, die größte 1300 Schüler*innen und 136 Pädagog*innen.

## 4.1 Auf welche Problemlage soll die ChangeWriters Fortbildung an den Standortschulen reagieren?

Zwar war die Fortbildungsteilnahme der jeweils 10-15 Pädagog*innen an den Standortschulen kostenlos, doch ihre Freistellung bzw. Vertretung war für viele Schulleitungen nicht unproblematisch und ließ sich oft nur dadurch sicherstellen, dass die Pädagog*innen für einen Teil der Fortbildungszeit auch ihre Freizeit „opferten“. Eine Schulleitung sagte allerdings: „Der Bereich ist uns wichtig, weil wenn wir keine starken Lehrer haben, kriegen wir auch keine starken Schüler“ (Schulleitung G, Interview 32) und verwies damit auf die auf lange Sicht erwartete **stärkende und entlastende Funktion** der Fortbildung.

So unterschiedlich die Schulformen der ChangeWriters Standortschulen waren, so unterschiedlich war jedoch auch die Gewichtung ihrer Motivation, am ChangeWriters Programm teilzunehmen und somit auch die Funktion der Fortbildung im jeweiligen Schulkontext. Die unterschiedlichen Herausforderungen und Zielsetzungen prägten die Sichtweise darauf, was den Kern der ChangeWriters Methoden ausmachte. Dies hatte auch Konsequenzen darauf, was, wie, von wem umgesetzt wurde und wo Schwierigkeiten identifiziert wurden.

Für einige Schulen, die ihrer Auskunft zufolge **Probleme mit schuldistanten/ „schulmüden“ Schüler*innen** vorwiegend aus „bildungsfernen Haushalten“ haben, ging es vordergründig darum, diese Schüler*innen mittels der ChangeWriters Methoden (bspw. aus dem Erfahrungsorientierten und Erlebnispädagogischen Lernen) **wieder stärker für die Schule zu begeistern**, einen „anderen“ Unterricht anbieten zu können, der das Interesse der Schüler*innen wecken, sich für sie interessieren und mehr Lebensweltbezug herstellen konnte (Sozialpädagogin E1). Auch ihre Eltern sollten so besser erreicht und einbezogen werden. Die Pädagog*innen sollten durch einen **besseren Zugang** zu den Schüler*innen und Eltern, so die Zielsetzung, zu mehr Begeisterung und **Erleichterung im Arbeitsalltag** finden (Schulleitung E). Die Schüler*innen besser zu erreichen, bedeutet im Umkehrschluss aber auch: als Lehrkraft erreichbarer für sie zu sein, d.h. aktiv eine Beziehung anzubieten und zu gestalten.

Diese **Beziehungsarbeit** bzw. eine Bestärkung des darauf liegenden Fokus, stand für andere interviewte Pädagog*innen im Zentrum ihres Interesses an der Fortbildung. Dabei ging es für sie sowohl um die Beziehungsarbeit zwischen den Schüler*innen und Pädagog*innen, wie auch die,

unter den Schüler*innen. Und dies nicht nur, wie einige Interviewpartner*innen es formulierten, bezogen auf „verhaltensoriginelle“ Schüler*innen, sondern im gesamten Klassen-, Kurs- und Schulgefüge. Die Problemlage an diesen Schulen bestand darin, die **Zeit, die Freiräume und die Kontinuität** für Beziehungsarbeit im bestehenden Unterrichtssystem zu finden. Nicht alle teilnehmenden Standortschulen gaben an, ein Problem mit schuldistanten Schüler*innen zu haben. Sie sahen sich nicht als „Brennpunktschule“ und die ChangeWriters Methoden nicht als „Interventionspaket“ für „Rabauken“, sondern als in allen pädagogischen Beziehungen relevante Alltagsmethoden (Schulleitung G). Der sich aus der Entstehungsgeschichte des ChangeWriters e.V. begründende Fokus auf schwer zu erreichende Jugendliche könnte, so wurde uns mitgeteilt, evtl. auf ein „Imageproblem“ des ChangeWriters e.V. hinweisen, mit dem sich nicht alle Schulformen identifizieren.

Für andere Interviewpartner*innen wiederum war die Teilnahme des Kollegiums an der Fortbildung eine **Teamentwiclungsmaßnahme** an und für sich, v.a. im Kontext von schulinternen Umstrukturierungs-maßnahmen, oder an Schulen, an denen sich die Kolleg*innen noch nicht gut kannten und aus unterschiedlichen Bereichen (Fachlehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen) kamen. Hier stand also durch das Ausprobieren und Reflektieren der Methoden eine Stärkung bzw. **Verbesserung der Beziehungskultur im Kollegium** im Vordergrund, sowie eine Bestärkung der eigenen Haltung. Dies traf v.a. bei den kleinen Schulen zu, die ihr gesamtes Kollegium an der Fortbildung teilnehmen lassen konnten und die bereits sehr „sozialpädagogisch“ arbeiteten bzw. Erfahrungen mit einigen der Methodenbausteine der ChangeWriters hatten (bspw. Schule F, Schule H).

## 4.2 Was sind die Kernelemente der ChangeWriters Fortbildung?

Jörg Knüfken, Vereinsgründer, umschrieb den ChangeWriters Ansatz folgendermaßen:

> „ChangeWriters ist ein Verein, der im Bildungsbereich arbeitet und wir haben uns auf die Fahne geschrieben, dass wir die **Beziehungskultur** an Schulen verändern wollen (…) Wir arbeiten in der Form, dass wir mit Lehrern Methodentrainings durchführen um eben Beziehungsaufbau gelingend zu gestalten (…) **auf Basis von Wertschätzung**.“ (Interview 6)

Wertschätzung tauchte als zentraler Begriff des ChangeWriters *Skriptes* immer wieder auf, wurde allerdings wenig theoretisiert und mit Bedeutung gefüllt. Wir erkennen in dem Gebrauch des Begriffs in ChangeWriters Dokumenten (Wirkungslogik, Transferkern), Interviews und der gelebten Fortbildungspraxis eine dem Menschen ganzheitlich zugewandte, positive, an-erkennende Haltung.

Der in J. Knüfkens Zitat zum Ausdruck kommende Fokus auf eine **Veränderung des Umgangs im Klassenzimmer, auf eine Veränderung der Sichtweise und dadurch des Verhaltens/der Haltung**, spiegelte sich auch in den Ausführungen der Fortbildungsteilnehmer*innen wieder (s. auch Filmclip: Was macht ChangeWriters Methoden aus? Pädagog*innen im Gespräch). Die Frage, was für sie den Kern der ChangeWriters Fortbildung ausmache – und auch: was daran besonders herausfordernd sei– war bewusst offengehalten:

> Lehrer I1: „Der Kern ist die Haltung und eben auch wie gehe ich daran. Und die Methoden richte ich danach aus. Also, grundsätzliche Haltung: Ja, es gibt eine problematische Schülerschaft, aber nicht zu sagen: „die sind ein Problem“, sondern eher (…) zu sagen, „ok, die haben vielleicht eine herausfordernde Situation, auch zu Hause“. Das ist auch keine neue Erkenntnis, aber .... welchen Weg kann ich da individuell finden, um die doch zu fördern?“ (Interview 29)

Aus demselben Gruppeninterview:

> Sonderpädagogin I: „Aber ist es nicht letztlich auch so ein **Menschenbild** was da so mitgetragen wird? Also (…), ich bin an diese Schule gekommen und ich habe ganz oft erlebt (…) diese starren Strukturen, (…) diese krasse Hierarchie, dieses Lehrersein von oben herab und dieses Schülersein immer so ein bisschen so, also zwischen: ich heule gleich los und ich werde aufmüpfig. Dass da so eine starke Gegenwehr war, aber auf beiden Seiten. Lehrer, die eben über Schüler meckern, Schüler, die über Lehrer meckern und es gab nicht das Miteinander." (Interview 29)

Dieses **„Miteinander"** zu fördern - die **gegenseitige, ressourcenorientierte An-Erkennung** („Stärken in den Blick nehmen (…) so diese **Potenzialorientierung**" (Lehrerin G1, Interview 11)) und das Aufbrechen von starren Hierarchien und Erwartungen - was es ermöglicht, **den Anderen als ganzheitlichen Menschen zu sehen** und nicht nur als „Pauker" bzw. „Problemschüler" und „Leistungserbringer", war für viele Teilnehmer*innen ein Kernbestandteil dessen, was sie aus der Fortbildung mitnehmen wollten.

> Lehrerin B6: „**Dass es von beiden Seiten zugewandter ist**. (…) Schüler nicht nur als Schüler zu sehen, sondern Schüler als Menschen zu sehen in ihrer Individualität. Das hört sich alles so platt an, aber so ist es aber: sie in ihrer Menschlichkeit zu sehen, in ihren Bedürfnissen zu sehen und da einen positiven Blick drauf zu bekommen. Als Lehrer ist man gerade durch diese Standardorientierung, diese Outputorientierung, (…) [da] kommt man in diese Defizithaltung: (…) Und dann verlier ich als Lehrer den Spaß, mit den Schülern zu arbeiten und sehe die Schüler eben auch nicht mehr als das, was sie sind und was sie mitbringen (…), sondern nur noch [als] das, was sie nicht sind. (…) Dann wird der Graben zwischen Lehrern und Schülern nochmal größer. **Wir sind (…) so ein bisschen wie Feinde. Und durch diese Idee, Beziehungsarbeit aufzubauen, zu leisten, wird diese Feindschaft für mich aufgelöst**. (…) Es gibt ja so die zwei Dogmen, „Wir müssen Unterricht machen, Unterricht machen, Unterricht machen … Es darf kein Unterricht ausfallen, dann bringt das was, das ist effizient. Aber auf der anderen Seite: um effizient unterrichten zu können, ist es manchmal auch wichtig, einen Umweg zu machen, eben nicht Unterricht zu machen, in dem man 'nen Ausflug macht und 'ne Beziehung zu Schülern herstellt. Damit Schüler einen auch nicht nur als Pauker erleben, sondern auch sehen: ich bin ein Mensch, ich esse Brötchen und ... dann löst das diese natürliche Feindschaft - sag ich mal - so ein bisschen auf." (Interview 1)

Sich einander zuzuwenden, Verständnis füreinander zu entwickeln, welches über die funktionale Zuschreibung Schüler-Lehrer hinausgeht, dies kann dieser Interviewpartnerin zufolge die „natürliche Feindschaft" zwischen Schüler*innen und Pädagog*innen auflösen. Wobei aus ihrer Wortwahl interpretiert werden könnte, dass diese „natürliche Feindschaft" und das „Dogma": „Wir müssen Unterricht machen (…); [e]s darf kein Unterricht ausfallen", Normalzustand sei. Laut Rosa und Endres (2016, S. 37ff.) wird Schule dann zur „Kampf- bzw. Entfremdungszone", wenn sie als vom übrigen Leben abgekoppelter, fremdbestimmter Raum wahrgenommen wird, in dem die Akteur*innen (Schüler*innen, wie auch Pädagog*innen) das Gefühl haben, nicht gesehen, nicht gemocht zu werden und keine Selbstwirksamkeitserfahrungen zu erleben. Miteinander etwas außerhalb des Klassenzimmers zu erleben, sich als Menschen kennenzulernen, die „auch Brötchen essen", versinnbildlicht im obigen Interviewausschnitt einen Ausbruch („Umweg") aus der mitunter als „gewohnt" entfremdet („feindlich") wahrgenommenen Rollenkonstellation, hin zu einer auf wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung basierenden Beziehung. Hier liegt aber auch eine zentrale Herausforderung des Ansatzes.

> Lehrerin B6: „Wir hatten auch jemand bei den Change Writers [in der Fortbildung] dabei, die sich jetzt da sozusagen verabschiedet hat, weil sie gesagt hat, sie kann das nicht. (…) Weil das Kraft kostet, Energie kostet … Das ist bei Lehrerin B3 ja auch rausgekommen, „wenn ich investiere auf 'ner menschlichen Ebene - und das ist ja dann Beziehungsarbeit - dann kann ich auch enttäuscht werden - persönlich enttäuscht werden" (Interview 1)

**Sich auf die Beziehungsebene einzulassen**, ist den Fortbildungsteilnehmer*innen zufolge insbesondere für die Pädagog*innen herausfordernd, die sich in erster Linie als Wissensvermittler*innen sehen und Schüler*innen v.a. auf das reduzieren, was sie (noch) nicht wissen:

> Lehrerin G1: „Menschen, die so sehr (…) defizitorientiert erscheinen, für die ist das sehr viel, wenn da so eine ganz andere Sicht auf die Welt eröffnet wird und sie auch merken, dass das eben vielleicht Schülerinnen und Schüler auch schätzen: diese Sicht auf die Welt und vielleicht möchten die sich ja, wenn die aus so einer Fachperspektive kommen, gar nicht *so* sehr auf diese Beziehungsebene einlassen. Also da geht's ja im Prinzip um Beziehungsarbeit und wenn ich eher sage, ich bin der Fachlehrer oder die Fachlehrerin, dann ist das natürlich vielleicht auch schwierig und dann empfinde ich das als überfordernd und hab vielleicht auch Sorge, dass ich das nicht kann oder vielleicht auch einfach nicht möchte. Und vielleicht aus anderen Gründen Lehrerin oder Lehrer geworden bin" (Interview 8)

Im Verlauf der ChangeWriters Fortbildung nahm die **Reflexion der eigenen Rolle und Haltung** der Teilnehmenden (der ChangeWriters Wirkungslogik entsprechend) einen prominenten Raum ein. Übungen luden dazu ein, Möglichkeiten zu finden, sich, wie auch die Schüler*innen als ganzheitliche Personen im Klassenzimmer in Erscheinung treten zu lassen und einen **ressourcenorientierten Blick** auf Schüler*innen zu generieren (s. Folgekapitel: Wie wirkt die Fortbildung?). Dies setzte voraus, sich auf den Perspektivenwechsel einzulassen und

> „sich mit dem auseinanderzusetzen, was Schüler*innen so in ihrem Schulalltag erleben, was wir als Lehrer*innen vielleicht gar nicht mehr wahrnehmen, weil wir eine gewisse (…) bildungsbürgerliche Brille aufhaben und uns teilweise dann gar nicht mehr in das hineinversetzen können, was die Schüler*innen bewegt. Und daran anknüpfend, kann man dann wirklich viele Methoden und Arbeitstechniken mitnehmen, die man mit Schüler*innen machen kann, um denen besser gerecht zu werden (…), um mit ihnen in einen besseren Kontakt zu kommen." (Lehrer G3, Interview 17).

Auf die Frage an unsere Interviewpartner*innen, ob die ChangeWriters Fortbildung eine Lücke bezüglich des Themas Beziehungsarbeit schließe, die in der Lehrerausbildung und Lehrpraxis nicht thematisiert wurde, antwortete Lehrer I1: „Ich denke, schließen nicht, dafür ist die Lücke zu groß und ChangeWriters zu klein." Die Fortbildung habe aber dem Thema Beziehungsarbeit an der Schule eine andere Wertigkeit gegeben und die **Teilnehmenden in ihrer Haltung bestärkt** (Interview 29).

Der ChangeWriters e.V. ist auch nicht der einzige Anbieter auf dem Lehrerfortbildungsmarkt, der Beziehungsarbeit seit dem Start seines Programms im Jahr 2016 groß schreibt[9]. Was macht den Ansatz der ChangeWriters besonders?
Ein zentraler Methodenbaustein der ChangeWriters – und Alleinstellungsmerkmal in der deutschen Lehrerfortbildungslandschaft - ist die aus den USA kommende ***Freedom-Writers-Methode*: das Tagebuchschreiben** (vgl. Gruwell 1999, 2007, 2009; Gruwell und The Freedom Writers Foundation 2007). Die Hollywoodverfilmung der von Erin Gruwell in Long Beach, Los Angeles entwickelten Methode (vgl. Paramount Pictures 2007) eignet sich laut den ChangeWriters „ideal als Türöffner zu Schülerinnen und Schülern" (ChangeWriters Webseite), wird in der Fortbildung aber auch als „Türöffner" zu den Pädagog*innen eingesetzt: als Aufhänger, um sie für die Methode zu sensibilisieren. Im Anschluss an die Betrachtung einzelner Filmpassagen wird mit den Teilnehmer*innen des Praxisseminars das Tagebuchschreiben geübt und diskutiert. Transferiert ins Klassenzimmer soll es ihren Schüler*innen die Möglichkeit geben, Gefühle vor sich selbst und

[9] Unsere Forschungsteilnehmer*innen bezogen sich bspw. auch auf das Kooperative Lernen, Lions Quest und Teach First.

anderen auszudrücken, sich etwas „von der Seele zu schreiben“, ihre eigene Entwicklung zu beobachten, sowie Resonanz und Vertrauen zu generieren, denn sie entscheiden ob ihre Lehrkräfte ihre Tagebucheinträge lesen und gegebenenfalls kommentieren dürfen. Bewertet werden die Einträge nicht.
Hier wird also gegebenenfalls etwas für beide Seiten sichtbar gemacht, was über fachspezifische Lernzuwächse hinausgeht und was die Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden als ganzheitliche Personen mit diversen Stärken, Schwächen, Sorgen, Belastungen und Erwartungen, wie in den obigen Interviewauszügen thematisiert, in den Vordergrund rückt (vgl. Hattie 2013, S. 284).
Das ChangeWriters Vereinsmotto lautet entsprechend: **„Deine Geschichte – Deine Zukunft“**, was Jörg Knüfken zufolge zum Ausdruck bringen soll:

> „dass wir neugierig sind auf die Geschichten von Schülerinnen und Schülern, auf deren Lebensgeschichten, die wir [als Lehrpersonen] zunächst mal über die Tagebücher in Erfahrung bringen, aber vielleicht auch über Gespräche, Austausch, Kommunikation und Übungen, um (…) auch zu schauen: Deine Geschichte ist kein Hindernisgrund Dich zu entwickeln, sondern ist die Grundlage, Deine eigene Zukunft aufzubauen. […] Wir arbeiten in der Gegenwart, schauen aber auf die Lebensgeschichte von jungen Menschen zurück und gehen dann gemeinsam weiter und bauen Zukunftsperspektiven auf.“ (Interview 39)

Das Thema Beziehungsaufbau und -gestaltung in der Schule als Möglichkeit, Teilhabechancen zu verbessern, umfasst also mehrere Dimensionen, mit denen sich die Teilnehmenden der ChangeWriters Fortbildung auseinandersetzen: **die Beziehung zu sich selbst, zu den jeweils anderen Anwesenden in der Gruppe** (den Mitschüler*innen in der Klasse, den Fortbildungsteilnehmer*innen in der Fortbildung) **und zu den Pädagog*innen** (im Falle der Schüler*innen) **bzw. Schüler*innen** (im Falle der Pädagog*innen)**.**

Je nach Vorwissen, Vorlieben und Rahmenbedingungen griffen sich die von uns interviewten und beobachteten Fortbildungsteilnehmer*innen die Bestandteile aus dem Methodenbaukasten als „Kernelemente“ heraus, die sie dort unterstützten, wo sie ihre Bedarfe im Klassenzimmer, oder auch im Kollegium wahrnahmen. In den Worten der Sonderpädagogin H1: „Ich glaube, jeder für sich, findet auch so ein bisschen seinen eigenen Kern“ (Interview 19). Für manche war es vorrangig, individuelle Ressourcen, wie auch die Teamfähigkeit in der Klasse zu stärken und hierfür auf **Kooperationsübungen** zurückzugreifen:

> Lehrer G 2: „Also, für mich ist relativ eindeutig, dass ChangeWriters möchte, dass man den Schüler in seiner Individualität erstens begreift und viel stärker in den Blick nimmt, als man's vielleicht vorher gemacht hat und auf der anderen Seite aber auch (…) befähigt im Team mit anderen Dinge zu bewältigen, Herausforderungen zu meistern und einfach zu sehen, dass man an vielen Stellen auch alleine es gar nicht schaffen kann. [Also] sowohl den individuellen Schüler als auch dann so Teamfähigkeit, Kooperation, das zu fördern.“ (Interview 12)

Für andere ging es primär darum, den Blick auf die eigene Geschichte der Schüler*innen durch das **Tagebuchschreiben** zu schärfen und im Austausch darüber eine andere Beziehungsebene zu ihnen herzustellen.

> Lehrerin G5: „Also unter dieser ChangeWriters Methode fasse ich vor allem diese Beziehungsarbeit über dieses Tagebuch zusammen. Das hat ja noch einige andere Elemente mit den kooperativen Spielen, und Stärken erkennen und Stärken fördern. Die sind für mich noch gar nicht so sehr in den Fokus getreten im letzten halben Jahr, sondern (…) wirklich diese Tagebuch-Beziehungsebene, die ich halt eben besonders wichtig finde, weil wenn die Beziehungsebene gut ist dann hat man einen guten Zugang zu den Schülern. Und ich glaube, dass man die dann auch noch mehr zu schulischer Leistung bringen kann neben dem Ganzen

> Gefühlschaos, das die bewältigen müssen. (…) Wenn die sich wohlfühlen dann können die auch bessere Leistungen bringen“ (Interview 20).

Dies setzt im Klassenzimmer ein **wechselseitiges Vertrauensverhältnis** voraus, das als einer der Hauptfaktoren für einen gelingenden Beziehungsaufbau von den von uns interviewten Lehrkräften genannt wurde. Interessanterweise thematisierte diese, wie auch andere Interviewpartner*innen, die funktionale Bedeutung, welche die ChangeWriters Methoden für sie haben: die Schüler*innen letzten Endes zu **besseren Leistungen** zu bringen *über* ein positives Klima im Unterricht durch „gute“ (resonante) Beziehungsebenen. Im regelmäßigen Tagebuchschreiben (einmal in der Woche 10 Minuten im Fachunterricht der Klasse, die sie als Klassenlehrerin betreute - wie an anderer Stelle im Interview mit ihr hervorgeht), sah sie eine Möglichkeit, ihre Beziehung und dadurch den Zugang zu ihren Schüler*innen zu verbessern, sowie das **Wohlgefühl** der Schüler*innen -durch einen besseren Zugang zu sich selbst, durch die Atmosphäre, die dadurch entstand - zu stärken.
Eine weitere Lehrkraft sagte diesbezüglich:

> Lehrerin D2: „Für mich ist der Kern Beziehungsarbeit (…) sowohl Lehrer-Schüler, als auch Schüler-Schüler. (…) Es ist schon einfach auch schön Zeit zu haben, wenn man da sagt, so du sitzt jetzt 10 Minuten, wenn du möchtest und schreibst Tagebuch oder Musik läuft im Hintergrund, dann ist das einfach mal was anderes, was einen, sag ich mal, **entlastet** aus diesem doch sehr strengen Mathe, Deutsch, Englisch, was weiß ich-Korsett und man das wirklich in der **Atmosphäre**, wenn man den Raum betritt, auch merkt“ (Interview 4).

Die Funktion der Methoden wurde hier also auch in der Entlastung der Pädagog*innen durch eine andere Form des Unterrichts wahrgenommen, die der Wirkungslogik der ChangeWriters zufolge eins der Outcomes der direkten Zielgruppe sein soll. Viele der Fortbildungsteilnehmer*innen sind J. Knüfken zufolge „so engagiert, dass sie eigentlich schon jenseits ihrer Leistungsgrenze sind. (…) Und das ist ‘ne große Herausforderung da immer wieder auch nen Platz zu finden und auch (…) so gesehen zu werden, dass wir die Arbeit, für die Menschen, die so engagiert sind, auch erleichtern, dass unsere Methoden erleichternd wirken“ (Interview 9) und dass sie die Pädagog*innen nicht in den Burn-out treiben. Interessanterweise führen Rosa und Endres (2016, S. 97) Burn-out auf das „Verstummen von Resonanzachsen [zurück]; wenn bei der Arbeit nichts zurückkommt, wenn es keine Resonanzen gibt (…), wenn Erfolge nicht mehr wahrgenommen werden“. Insofern kann das Herstellen von Resonanzbeziehungen im Klassenzimmer und Kollegium und eine insgesamt ressourcenorientiertere Wahrnehmung dem Burn-out vorbeugen. Dabei setzen die Autoren „**Anstrengungslosigkeit“** - als ein Merkmal eines resonanten Klassenraums – in Zusammenhang mit der „Abwesenheit von Selbstzwang“:

> „Das soll nicht heißen, Lernen wäre in diesem Fall nicht anstrengend. Aber ich nehme die Herausforderung bereitwillig an, weil ich mich hier voll und ganz akzeptiert fühle. Und in dieser positiven Grundhaltung erleben Lehrer wie Schüler das Gelingen von Unterricht“ (ebd., S. 48f.).

Lernatmosphäre und Beziehungsebenen bedingen sich also wechselseitig und sind dem Lernzuwachs förderlich, wenn sich Schüler*innen und Pädagog*innen akzeptiert fühlen, sich wohl fühlen, ihren Unterricht nicht als fremdbestimmt wahrnehmen (das „Korsett“), sondern sich als selbst wirksam begreifen. Während der Fortbildung verbildlichte Jörg Knüfken diesen Kerngedanken hinter der ChangeWriters Methodik mit einer Teebeutelmetapher:

> Er lenkt „die Aufmerksamkeit der Teilnehmer*innen auf zwei Gläser: eins mit kaltem und eins mit warmem Wasser, in die er einen Teebeutel hängt. Dazu fragt er: „Wie funktioniert ChangeWriters? Was sollen die Methoden bewirken?“ (…) Es gehe darum, eine Wirkung zu entfalten und den Kontext zu verändern. In einem warmen Kontext, in dem man sich

> angenommen fühle, könnte diese Wirkung besser entfaltet werden, so wie der Tee seine Aromen im warmen Wasser entfalte, nicht aber im kalten. Es gehe darum, „die Entfaltung von jungen Menschen zu ermöglichen." Und: „Hier an der Schule können wir was verändern. (…) Die Schüler sind wie sie sind; wir wollen die Umgebung verändern und schauen, was passiert" (Beobachtung 5).

Diese der Entfaltung förderliche Umgebung sollten die Fortbildungsteilnehmer*innen auch während des Praxisseminars am eigenen Leib nachempfinden können, um persönliche Öffnung und Reflexion, sowie die Bereitschaft zum spielerischen Ausprobieren der Methoden, zu ermöglichen. Gemäß des ChangeWriters Skriptes, das „Wertschätzung" in den Vordergrund stellt, wurde hier ein für wertschätzendes Verhalten dienlicher, **geschützter „Wohlfühl"- Rahmen** geschaffen, der die Teilnehmenden einlud, diesen zu verinnerlichen und in die Klassenzimmer ihrer Schulen zu transferieren (ChangeWriters Wirkungslogik, Beobachtung 8 Seminartag 1 und 2).

## 4.3 Wie wirkt die Fortbildung?

Die vier ChangeWriters Praxisseminartage beinhalten vier Bausteine: 1. „Tagebuch schreiben und mehr – die Freedom-Writers-Methode aus den USA", 2. „Mit Kopf, Herz und Hand- aktivierende Übungen für Lebendigkeit und Wertschätzung", 3. „Toleranz leben und Verantwortung übernehmen – Lesen und Schreiben mit Anne Frank", 4. „Stärken erkennen – Stärken nutzen" (vgl. ChangeWriters Webseite). Im Folgenden geht es nicht darum, den Ablauf der Fortbildung nachzuerzählen, sondern anhand einzelner, von unseren Interviewpartner*innen genannter und von uns selbst beobachteter Elemente, die *Wirkung* auf die Teilnehmenden nachzuvollziehen, um anschließend die Umsetzung in den Blick zu nehmen.

Viele Pädagog*innen betonten in den Interviews und in den Auswertungsrunden im Praxisseminar, wie wichtig es für sie war, dass sie alle ChangeWriters Methoden auch **selbst in der viertägigen Fortbildung praktiziert und erlebt hatten;** dass es dadurch eine kurzweilige, praxisnahe Fortbildung war mit viel Zeit für Austausch und Reflexion (in Zweierkonstellationen, in Gruppen, im Plenum). Das Erlernen und Erleben der Methoden in der Fortbildung regte somit die Beziehungsarbeit in den drei Dimensionen an: die Beziehung zu sich selbst, bspw. durch das Tagebuchschreiben, zu den jeweils anderen Anwesenden durch teamstärkende, gruppendynamische Übungen und Reflexionsrunden und zu den Schüler*innen durch Übungen des Perspektivenwechsels.

> Sozialpädagogin E1: „Das besondere an der Fortbildung ist, dass wir alles, was wir später mit den Schülern machen auch selber ausprobieren, dass wir ja dadurch sehr viel Praxiserfahrung haben und das, was man selber schonmal erlebt hat, kann man auch besser weitergeben und weiß dann auch besser, wie die Schüler sich in dieser Übung fühlen. (…) Ja, also in vielen Übungen wird man selber auch betroffen, weil es hat immer was mit einem selbst zu tun, zum Beispiel das Tagebuchschreiben: da sollten wir ein prägendes (…) Erlebnis aus unserem Leben aufschreiben und da ist man natürlich berührt, wenn man sich damit auseinandersetzt und aber genau das soll ja auch ein Weg sein um die Jugendlichen zu erreichen und das konnte man sehr deutlich spüren." (Interview 15)

Berührt zu werden, sich berühren zu lassen, nachzufühlen, nachzuspüren – diese Schlagworte umreißen, was wir eingangs als den **zentralen Aspekt der „Emotionalität" in der Beziehungsarbeit** – und damit in der Arbeit der ChangeWriters - thematisiert haben. Ein von uns interviewter Referendar, der an einer Standortschule am Praxisseminar teilgenommen hatte, sprach von der „Emotionalisierung des Gegenstands" Unterrichtsgestaltung, die in der Fortbildung zum Tragen kam und ihn nachhaltig angesprochen habe (Referendar I, Interview 29). Andere Teilnehmer*innen sprachen davon, dass sie „euphorisiert" und „geflasht" aus der Fortbildung kamen (Sonderpädagoge C3, Interview 2; Teilnehmerin Beobachtung 21).

In vielen Übungen wurden die Teilnehmer*innen eingeladen, sehr **Persönliches** über sich mitzuteilen (Vorstellungsrunde mittels Peace Zeichen, Linienspiel, Kernquadrat...), was sich durch das generierte Vertrauensverhältnis auch auf weitere Übungen und die Stimmung insgesamt übertrug. Auch in unseren eigenen Aufzeichnungen hielten wir fest, wann uns die Seminarmethoden „berührten", bspw. beim Einspielen von Filmsequenzen des Films „Freedom Writers", bei Übungen wie dem Linienspiel, Auseinandersetzungen mit Tagebucheinträgen von Schüler*innen aus Knüfkens Buch „Das Wunder bleibt aus" (2013), oder auch beim Hören der von den Teilnehmer*innen verfassten persönlichen Porträts ihrer Schüler*innen (Beobachtungen 5, 8). Die emotionale Öffnung ermöglichte das in Beziehung treten – zu den Menschen und zu den Dingen/Inhalten, um einen herum; sie eröffnete einen Resonanzraum (Rosa und Endres 2016). Gegenstand des Praxisseminars war es dabei immer auch, nicht nur das eigene Berührt- oder Nichtberührtwerden zu reflektieren, sondern ebenso die Möglichkeit der Übertragung ins Klassenzimmer, den **Perspektivenwechsel** (und somit den „Weg [um] die Jugendlichen zu erreichen" wie im obigen Zitat ausgedrückt).
Dabei betonten einige Lehrkräfte, wie positiv sie die **Wirkung spielerischer Methoden** und Lernprojekte auf sich und das fortgebildete Team wahrnahmen und hier Wege sahen, um ihren eigenen Unterricht anders zu gestalten:

> „Ich spiele gerne und diese Tools [der ChangeWriters Fortbildung] finde ich sehr zielführend. (…) Man kann da mit Spaß nochmal anders lernen; man kann vor allen Dingen (…) bestimmte abstrakte Inhalte (…) **erfahrbar machen** und das finde ich einfach: das muss mehr in die Schule rein" (Lehrerin G1, Interview 8).

> Das soziale Miteinander zu stärken," spielerisch, ohne erhobenen Zeigefinger (…), das wirkt einfach super toll" (Lehrerin G4, Interview 10).

Was für einige „super toll" funktionierte, stellte sich für andere wiederum als problematisch, da ungewohnt, dar. Gehörten Spiele (der ChangeWriters e.V. spricht bewusst von „Lerntools") wirklich in den Unterricht? Würden die Schüler*innen das mitmachen? Würde sich ihnen die Sinnhaftigkeit erschließen, die für die Fortbildungsteilnehmenden auch nicht immer sofort ersichtlich wurde (s. Kapitel Umsetzung)?

Um für das gemeinsame „Spiel", auch hineinversetzt in die Rollen ihrer Schüler*innen, und die mitunter emotional wirkenden Aspekte der Fortbildung den entsprechenden, oben angerissenen **„Wohlfühl"-Rahmen** zu generieren, legt der ChangeWriters e.V. Wert auf die bestmöglichen Rahmenbedingungen, wie Räumlichkeiten, Versorgung, Materialien und Kommunikationsstruktur (vgl. Wirkungslogik). An den Standortschulen fand das Praxisseminar in den schuleigenen Räumlichkeiten statt, die durch ChangeWriters Rollups, ansprechend gezeichnete Flipcharts, Büchertische, Tische mit bunten Lerntools (bspw. Emotion Cards; Kompetenzbausteine), einen Stuhlkreis und Snackbereich leicht verwandelt wurden. Dieses Setting wirkte auf die Seminarteilnehmer*innen und rief bei ihnen in Erinnerung, dass es auch auf ihre Schüler*innen wirken würde:
Lehrer I1: "Ich glaube, was auch für viele nochmal ein Reminder war, [war] so die Wertigkeit von **Material und Setting**" (Interview 29). Beispielsweise bekamen alle Fortbildungsteilnehmer*innen am ersten Seminartag „ein sehr schönes Tagebuch mit hochwertigem grauen Pappeinband und dezentem Changewriters Logo (Stift)" überreicht (Beobachtung 3). Produziert wurden die Bücher von der Firma Metalog, einer Firma, die Materialien für Erfahrungsorientiertes Lernen herstellt und mit dem ChangeWriters e.V. kooperiert (s. https://www.metalog.de/). In der ChangeWriters Fortbildung kamen nicht nur die von Metalog produzierten Tagebücher zum Einsatz, sondern auch diverse Lerntools für gruppendynamische Übungen, wie Baukästen zum Seifenkistenbauen, ein Pipeline-Spiel, „Wackeltische", die blind vom Team unterstützt austariert wurden etc. Einige Lehrkräfte kritisierten im Rückblick auf die Fortbildung, dass diese Wertigkeit der Materialien ihren Preis habe, der nicht für alle bezahlbar sei:

> Lehrerin A1: „Also diese Metalog Sachen, die sind für mich nicht erschwinglich. Und ich kann mir auch nicht alles selber basteln. Das finde ich ein bisschen doof. Dass man, dass mir dort sozusagen vor die Nase gehalten wird was für cooles Material es gibt, und das für mich aber einfach nicht erschwinglich ist" (Interview 30).

Manche gaben an, selbst die Materialien nach-basteln zu wollen, bedauerten aber, dass ihnen die Zeit fehlte (z.B. Lehrerin B6, Lehrer G3 Beobachtung 9). Eine Teilnehmerin regte an, einen Teil der Zeit in den Folgetreffen zur Materialienherstellung zu verwenden (Sonderpädagogin I, Interview 29). Sechs dieser Folgetreffen wurden als Teil der Prozessbegleitung nach der Fortbildung an den Standortschulen angeboten, um praktisch und anhand konkreter Beispiele mit den Pädagog*innen zu diskutieren, wie sie die ChangeWriters Methoden in die Praxis ihrer Schule übersetzen können. Z.T. begegnete der ChangeWriters e.V. der Kritik allerdings schon während der laufenden Projektphase, indem sie nicht nur wiederholt darauf hinwiesen, dass alle Materialien aus der Zentrale in Dorsten geliehen werden könnten, sondern auch, indem sie versuchten, in der Fortbildung, im ChangeWriters Newsletter und in den Folgetreffen, Übungen vorzustellen, die auch ohne teures Material funktionierten, bspw. in dem Praxisseminarblock: „Lernprojekte lauern an jeder Ecke“.

Neben der Ausstattung wurde der „Wohlfühl“-Rahmen der Fortbildung auf eine bemerkenswerte Art und Weise durch die **Kommunikation** der ChangeWriters Fortbildner*innen gestaltet. Immer wieder bedankten sie sich bei den Teilnehmenden für ihre aktive Teilnahme und ihre Offenheit (Beobachtung 8 Seminartag 1 und 2). Erst gaben sie als Beispiele für die darauffolgenden Übungen ihre eigenen Geheimnisse und persönlichen Hintergründe preis, bevor sie die Teilnehmer*innen einluden, es ihnen gleich zu tun. Die durchgängig benutzten Wendungen wie „ich möchte euch einladen…“ waren der Fortbildnerin Ina Rassbach zufolge den Trainings zum Erfahrungsorientierten Lernen entlehnt. Dahinter stünde die Absicht, „die Sprache so weich zu machen, dass alle mitgehen, ohne dass Druck ausgeübt wird“. Es betone die Freiwilligkeit (Beobachtung 22).
Diese **Freiwilligkeit** (oder um Rosa und Endres (2016) aufzugreifen: die Abwesenheit von Fremdbestimmung wie auch Selbstzwang) ist ein weiterer wichtiger Baustein des ChangeWriters Skriptes: „Es sei wichtig, dass alle verstünden, dass ChangeWriters ein Angebot sei, dass auf Freiwilligkeit beruht: für Lehrer*innen wie Schüler*innen. Wandel müsse nicht erfolgen“, erklärte Jörg Knüfken zu Beginn unserer Studie (Beobachtung 1) und betonte dies auch in den Praxisseminaren und Folgetreffen. ChangeWriters liefere keine Anleitung, sondern setze nur Impulse. Er rief den Pädagog*innen in Erinnerung, dass *sie* die Expert*innen für ihr Klientel seien und es ihre Aufgabe wäre, die Methoden, wenn sie sie als zielführend erachteten, entsprechend anzupassen. Für manch eine Lehrkraft stellte diese Freiwilligkeit und Eigenverantwortung in der Umsetzungsphase eine Herausforderung dar, was in der Umsetzungsbegleitung in Folge- und Netzwerktreffen zur Diskussion gebracht wurde (s. Folgekapitel Umsetzung).

## 4.4 In welcher Form erfolgt die Umsetzung an den Schulen?

Die Art und Weise, wie die in der Fortbildung erlernten Methoden an den Standortschulen umgesetzt oder auch nicht umgesetzt wurden, war so divers wie die jeweiligen Schulkontexte, variierte aber auch innerhalb der Schulen: In manchen Klassen setzten Klassenlehrer*innen oder Fachlehrer*innen, z.T. in Doppelbesetzung mit Schulsozialarbeiter*innen oder Sonderpädagog*innen immer mal wieder einige der Methoden (bspw. Kooperationsspiele, das Linienspiel, aber auch das Tagebuchschreiben) ganz individuell und z.T. auf den jeweiligen fachlichen Inhalt bezogen in ihrem Unterricht ein (s. u.). Einige thematisierten jedoch, dass sie sich sehr vom Lehrplan, vom „System“ und dem damit verbundenen Prüfungsdruck eingeschränkt fühlten; dass sie nicht sehen, woher sie die **Zeit** für den als **„anders“, als „nicht-Unterricht“, oder „Gimmick-Unterricht“** empfundenen ChangeWriters Unterricht nehmen könnten.

> Sonderpädagoge C3: „Direkt zu Beginn ist natürlich so eine Euphorie da, wo man sagt, so jetzt machen wir's und jetzt starten wir. Haben zu Beginn das ein oder andere Mal so offene Unterrichtsformen (…) ausprobiert im Bereich dieser Klassenrats- oder Übungsstunden, sind dann aber tatsächlich ziemlich **böse auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt** worden (…), also so dass **das Raster** oftmals sehr gehemmt hat. (…) Es mangelt tatsächlich glaube ich einfach an der Hürde Zeit, ja also jeder will hier irgendwie seinen Unterricht noch durchdrücken oder muss ihn irgendwie durchdrücken und die Inhalte müssen irgendwie transportiert werden." (Interview 2)

Aus dieser Passage lässt sich entnehmen, wie fremdbestimmt dieser Sonderpädagoge seine Arbeit und die seiner Kolleg*innen an der Schule wahrnahm. Er war an einer der Schulen, die bereits vor der ersten Förderphase eine der ersten ChangeWriters Fortbildungen durchlaufen hatte. In der Beschreibung, „böse auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt worden" zu sein, nachdem die anfängliche „Euphorie" nach der Fortbildung wich, schwingt Bedauern mit, aber auch eine Wahrnehmung der ChangeWriters Methoden als Träumereien, oder Utopie; als nicht alltagstauglich. Waren dies reale Widerstände, oder wie er auch selbst sagte: „Schutzbehauptungen" (ebd.)? Während des letzten Folgetreffens, das wir beobachteten, äußerten sich seine Kolleg*innen in ähnlicher Weise wie er: Sonderpädagogin C5: „Wir sind uns hier ja alle im Klaren, **dass wir nichts angewendet haben**. Dabei hatten wir nach der Fortbildung so viele Ideen! Aber die Umsetzung hier hat nicht geklappt in diesem **starren Schulalltag**" und „bedingt durch die **Größe des Systems**". Lehrerin C1 berichtete, dass sie immerhin ein paar „Mini-Spiele", wie das Fruitloopsbingo durchgeführt habe, oder Stifte fangen. Jörg Knüfken bot dem Team an, dass sie weiterhin Teil des Netzwerks sein könnten durch den Newsletter, Vertiefungsseminare und auf Anfrage könnten auch Treffen mit spezifischem Input vereinbart werden. Es müsse allerdings von ihnen initiiert werden (Beobachtung 2). **Freiwillig!**

Andere Lehrkräfte sahen die Herausforderung nicht im Rahmen der Schule oder im Lehrplan, sondern in der **Erreichbarkeit der Schüler*innen**; in der Frage, inwiefern diese sich **dauerhaft auf die Methoden einlassen** würden. Lehrerin B3 beschrieb die Problemlage in ihrer Klasse während eines Folgetreffens folgendermaßen:

> „Es fängt an damit, dass viele dieser Schüler kein Deutsch sprechen können, geschweige denn lesen oder schreiben können. Der Großteil der Schüler, bis auf zwei, wissen überhaupt nicht was Lernen und Schule bedeutet. Die denken, sie gehen ihre Freunde treffen, so wie im Jugendzentrum. Es gibt keine Arbeitsatmosphäre, keine Ruhe. Es sei denn man holt den Hammer raus und lässt den ein paar Mal kreisen. Die zanken sich ständig, schmeißen mit Wörtern um sich, da wird mir übel, tagtäglich. Bei den Kollegen gehen sie über Tische und Bänke. Bei denen ist überhaupt kein Unterricht möglich. Die sind dann 45 Minuten nur damit beschäftigt, die im Klassenraum zu halten, ohne dass sie sich verletzen" (Beobachtung 11).

Auch Lehrer B1 erzählte, dass er in der 8., einer „extrem herausfordernden Klasse", bereits mit ChangeWriters Methoden begonnen habe, als sie noch in der 7 waren. „Die Beziehung zu denen, die habe ich. Und manchmal erreiche ich die auch." Die fragen manchmal: „Spielen wir jetzt wieder ‚Wir sind eine normale Klasse'?" V.a. im Gesellschaftslehre- Unterricht übe er sich in ChangeWriters Ansätzen und versuche eine Arbeitshaltung zu etablieren, die auf „Ihr schafft das!" beruht. Er stoße allerdings an seine Grenzen. Da gäbe es keine Kontinuität. Manchmal klappe es und die Woche drauf müsse er den Unterricht wieder abbrechen. Wie also dauerhaft eine Arbeitshaltung etablieren? (Beobachtung 11; s. auch Filmszene der kollegialen Diskussion des „misslungenen Linienspiels"). Eine „normale Klasse" spielen – als Rollenspiel -, um die Grundlage einer Beziehung aufzubauen, auf der dann erst mit der Vermittlung von Wissen weitergearbeitet werden kann, dies ist eine deutlich andere Sichtweise auf Unterricht (bedingt durch spezifische Herausforderungen), als ein Szenario, das Beziehungsarbeit als Bedrohung („Zeitfresser") für die Wissensvermittlung sieht.

Diese **Unterscheidung zwischen pädagogischer und sozialpädagogischer Arbeit** wurde in einigen unserer Interviews zum Thema gemacht und mitunter betont, dass in der Oberstufe die Vermittlung fachlichen Wissens im Unterricht Vorrang vor der Beziehungsarbeit haben müsse:

> Lehrerin B6: „Wir sind nichtsdestotrotz Lehrer und keine Sozialarbeiter - wobei das bei dieser Change Writers-Geschichte natürlich mitschwingt … Wo sind die Freiräume - aber ich in der Oberstufe, angesichts des Zentralabiturs mit Klausurendruck einer schwachen Schülerschaft, die jede Stunde braucht … kann mir nur „Gimmick Stunden", sag ich mal, die Arbeit an unserer Beziehung, nicht unbedingt in diesem Rahmen leisten. Die Schüler können sich das auch nicht leisten. Und dann muss ich andere Formen der Sozialpflege finden." (Interview 1)

Interessanterweise fanden diese „anderen Formen der Sozialpflege", die sie als Lehrerin ja doch auch leisten wollte, in den Pausen oder „Springstunden" statt, was die empfundene Belastung der Lehrkraft nicht unbedingt minderte. Diese schwierige Gratwanderung wurde auch von einem von uns interviewten Schulleiter thematisiert:

> „Wir müssen an der Hauptschule (…) sehr viel sozialpädagogisch-erzieherische Arbeit leisten, manchmal sogar an einigen Tagen mehr als das fachliche. Aber der Weg zum Fachlichen ist uns vorgeschrieben und auch ganz wichtig und das versuchen wir auch immer wieder voranzutreiben. Dass wenn wir die erzieherischen Dinge bewerkstelligt haben, dass wir dann auch wieder schnell ins fachliche Arbeiten kommen. Und da fehlt bei einer 45 Minuten Stunde (…) oftmals die Zeit, das in voller Breite umzusetzen, was in Lehrplänen und auch in schuleigenen Lehrplänen steht" (Schulleiter E, Interview 36).

Es geht bei diesen Aussagen nicht (nur) um das Austarieren von „Beziehen und Erziehen" (wie von Jörg Knüfken in Interview 9 unten dargestellt), sondern dem Zusammenkommen und Aushandeln einer sozialpädagogischen und einer fachpädagogischen Ausrichtung, sowie einer grundlegenden Integration mehrerer Professionen: Fachlehrer*innen, Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen, die von einigen Pädagog*innen als gegensätzlich, oder schwer zu vereinbaren empfunden wird.

> Jörg Knüfken: „[I]n der vermeintlichen Widersprüchlichkeit [zwischen beziehen und erziehen] befinden sich ganz viele engagierte Leute, die mit unseren Methoden arbeiten, weil die natürlich stark auf den Beziehungseffekt gehen (…) und dann [wird] aber im Unterrichtsalltag (…) bestraft und gewertet, wird gedroht (…) und das das passt zunächst mal nicht so richtig zusammen in der Wahrnehmung. Und das zu überbrücken ist ne große Herausforderung für uns (…). [Dabei] muss es kein Widerspruch sein. (…) In eine wertschätzende Beziehung zu gehen ist (…) die Basis dafür, auch echtes Lernen möglich zu machen" (Interview 9).

In diesem Sinne gaben einige Fachlehrer*innen an, sich **die Freiräume im Lehrplan** bewusst innerhalb ihres Unterrichts zu nehmen, sie sich zu „leisten", weil sie sahen, dass **die Schüler*innen – und auch sie selbst - dadurch im Endeffekt mehr, nicht weniger leisteten.**

> Lehrer G2: „Ja, (…) da bin ich vielleicht ein bisschen auch mit Blick auf die Lehrpläne, die wir zu erfüllen haben, so'n bisschen freier in der Umsetzung. Ich orientiere mich natürlich, weil ich's ja muss an den Inhalten, an den Methoden, aber ich nehme mir durchaus die **Freiheit auch abzuweichen von Lehrplänen** und meiner Erfahrung nach schneiden Schüler auch in Prüfungen besser ab, wenn sich der Lehrer diese Freiheit nimmt (…). Wenn Schüler nur mit Scheuklappen auf erzogen und gebildet werden, dann ist der Lernerfolg definitiv nicht höher und sie werden auch nicht unbedingt so sinnvoll aufs Leben vorbereitet" (Interview 12).

In den von uns beobachteten Fachunterrichtsstunden, in denen die Fachlehrer*innen häufig bereits **seit längerer Zeit Klassenlehrer*innen waren – und daher ihren Aussagen nach eine engere Beziehung zu den Schüler*innen hatten** als „reine" Fachlehrer*innen - wurde die Vermittlung des Unterrichtsstoffs häufig auf kreative und spielerische Art mit dem Einsatz von ChangeWriters Methoden verbunden. Beispielsweise wurden im Deutschunterricht einer 9. Klasse mittels des Fruitloopsbingo Kernbegriffe aus der Lyrik in Vorbereitung auf eine Klassenarbeit „bingomässig verfestigt" (Beobachtung 7). In einer jahrgangsübergreifenden Klasse 6-9 wurde mit zwei anwesenden Schülern das Linienspiel zum Thema Diskriminierung durchgeführt, das in dieser Klasse angesichts eines als diskriminierend empfundenen Vorfalls im Raum stand, der Lehrkraft aber auch als fachlicher Inhalt von Bedeutung war (Beobachtung 17). In einer Schule wurden ganz verschiedene ChangeWriters Methoden mit der gesamten 9. Klasse im Unterricht des „Sozialen Lernens" (jede Woche drei Stunden) integriert, bspw. in einer Einheit, in der es darum ging, die eigenen Stärken und die der Mitschüler*innen zu erkennen und zu benennen. In einer Klasse 2-4 wurde die Übung: „Labyrinth/Den richtigen Weg finden" durchgeführt, um in einer anschließenden Auswertungsrunde den Umgang mit Fehlern zu reflektieren und die Frage: Wer kann mir helfen in verschiedenen Situationen? Wem vertraue ich? Anschließend malten die Schüler*innen ihre eigenen Füße auf ein Blatt Papier, schrieben den Namen einer Person, die ihnen gut helfen kann hinein und legten einen „Helfer-Weg" quer durch die Klasse (Beobachtung 17).

Doch nicht allen Seminarteilnehmenden fiel das **„fachliche Andocken"** gleich leicht. Lehrer E13 betonte uns gegenüber in mehreren Interviews, dass er „totale Schwierigkeiten [habe], das in den Alltag einzubinden" (Interview 35), nahm diese Frage aber selbst zum Anlass einer **kollegialen Beratungsrunde** in einem Folgetreffen und holte sich konkrete Inspirationen für den Einsatz von ChangeWriters Methoden in der Kurzgeschichtenanalyse im Deutschunterricht (Beobachtung 22; s. auch entsprechende Szene im Langfilm).

Andere Lehrkräfte entwickelten **Pilotgruppen**, bspw. in Form eines **Wahlpflichtunterrichts (WPU)**, in dem sie die gesamte dafür vorgesehene Zeit (einmal die Woche zwei Unterrichtsstunden) für die Umsetzung von ChangeWriters Methoden verwenden konnten (s. Film). Ziel nach dieser einjährigen Pilotphase war es, die gewonnenen Erkenntnisse im darauf folgenden Schuljahr im Unterricht einer kompletten Jahrgangsstufe (neun) umzusetzen und neben einer wöchentlichen ChangeWriters Stunde auch im „ganz normalen Unterricht" an ChangeWriters Methoden anzuknüpfen. Systematisch, mit mehreren Lehrkräften im Boot.

Wieder andere experimentierten mit dem Einsatz von ChangeWriters Methoden im **Förderunterricht für „verhaltensoriginelle" Schüler*innen**:

> Lehrerin G1 erzählt vom Tagebuchschreiben mit ihren acht Fünftklässlern im „Förderband". Vier von denen würden nun immerhin schreiben, aber es brauche noch eine Menge Anleitung und Fragen. Sie baue das Tagebuchschreiben gerne in einen Parcours von Stationsspielen ein, wo es nur eine Station unter vielen ist, auch so Tüftelspielen. Trotzdem würden sich diese acht immer „diskriminiert oder abgeschoben" fühlen, da sie aus der Klasse rausgenommen werden. Ihre Idee sei es nun, immer abwechselnd acht aus der Klasse rauszunehmen, so dass alle mal den Sonderstatus bekommen. (Beobachtung 20, Netzwerktreffen)

Im Laufe des Implementationsprozesses kristallisierte sich an einigen Schulen ein Bedürfnis heraus, sich über die verschiedenen Formen der Umsetzung besser auszutauschen und einen **„Maßnahmen-plan"** zu entwickeln: „wann wir was umsetzen wollen: Projekttage, Förderband, AGs, Unterricht… was geht wo? Wer hat Erfahrungen wo und womit? Ich fühle mich als Interventionsgruppe für herausfordernde Klassen. Bleiben wir als Innovationsgruppe unter uns, oder weiten wir das aus? Verknüpfen wir das mit anderen Projekten?" (Lehrerin G1, Beobachtung 18, Folgetreffen)

In den Worten eines anderen Lehrers (G2) derselben Schule:

> „Sollen die Methoden eine **Selbstverständlichkeit im Schulalltag** werden, **oder ein Reparaturkasten für herausfordernde Schüler*innen**? Da sollte man sich drüber im Klaren sein. (…) Ich finde, es sollte eine Selbstverständlichkeit sein. Auf der Fachkonferenz Englisch haben wir neulich das Linienspiel gemacht. Das hat sich auch für herausfordernde Fachkonferenzen als hilfreich erwiesen. (Lehrer G2, Beobachtung 18, Folgetreffen)

Eine andere Lehrerin sagte: „Es sollte eigentlich (…) **präventiv** eingesetzt werden“, dafür müsse aber auch die nötige Zeit im Stundenplan anberaumt werden (Lehrerin G1, Interview 34).

Der Sonderpädagoge, der an einer der ersten Fortbildungen teilgenommen hatte und eingangs geäußert hatte, dass sie so gut wie nichts umgesetzt hatten, bedauerte, dass an seiner Schule nie **systematisch** darüber nachgedacht wurde, wie die Umsetzung der Fortbildungsinhalte gebündelt hätte erfolgen können, um so auch **die von Klasse zu Klasse „springenden“ Sonderpädagog*innen und Sozialpädagog*innen** besser ins Boot zu holen:

> „Ich glaube man wäre besser damit gefahren, wenn man von Vorneherein gesagt hätte, okay, (…) ihr nehmt daran teil, ihr lasst euch fortbilden, aber dann kriegt ihr auch die Möglichkeit, Zeiten zu erhalten, in denen ihr eure Erfahrungen einbringen könnt (…). Ihr kriegt hier das Zeitfenster X in eurer Klasse oder in eurem Jahrgang und da etabliert ihr es, oder da probiert ihr es und von mir aus auch nur ein Jahr und dann evaluieren wir und gucken wir, was ist daraus geworden. Oder man sagt, verpflichtend in Anführungsstrichen: das ist jetzt ein ganz normaler Unterricht in der fünften und sechsten Klasse und da können dann alle mit teilnehmen (…) Wir sind im Prinzip so ein bisschen nach unseren ganz eigenen Impulsen (…) drauf gesetzt worden (…) und mussten uns den Weg so suchen“ (Sonderpädagoge C3, Interview 2)

Aus diesem Zitat lassen sich mehrere **Spannungsfelder** herauslesen, mit denen sich die Fortbildungsteilnehmer*innen in der Art und Weise, wie sie die Inhalte umsetzten (oder auch nicht), konfrontiert sahen: Der ChangeWriters e.V. möchte keine Vorgaben machen, sondern setzt auf Freiwilligkeit, Eigenverantwortung und Anpassung der Methoden an die jeweiligen Herausforderungen an der Schule und im Klassenzimmer. Dieses „den eigenen Weg suchen“ schien für einige Teilnehmer*innen schwierig zu sein und könnte bereits während der Fortbildung thematisiert werden. Viele wünschten sich eine stärkere Einbeziehung der Schulleitung, um sich die Freiräume für die Umsetzung der Methoden im eigenen Unterricht legitimieren zu lassen, mehr Zeiten anberaumt zu bekommen und eine „systematischere“ (klassen-, jahrgangsübergreifende), „selbstverständliche“ Umsetzung im Team von Klassen-, Fachlehrer*innen, Sonder- und Sozialpädagog*innen zu gewährleisten.

## 4.5 Wie wird der Transfer der Methoden ins Klassenzimmer erlebt?

Wie wurde die Umsetzung der Methoden, der Transfer ins Klassenzimmer, von den von uns interviewten Pädagog*innen und Schüler*innen erlebt? Was veränderte sich wie – und weshalb? Aus der Sicht der Schüler*innen ist in dem Unterricht, in dem ChangeWriters Methoden umgesetzt wurden, die Beziehung zwischen Schüler*innen und Pädagog*innen eine andere geworden. Sie ist offener, persönlicher, interessierter, wertschätzender, anerkennender (s. auch Filmclip: Was bewirken ChangeWriters Methoden? Schüler*innen im Gespräch).

> Schülerin G2: „Also die Lehrer, die an der ChangeWriters-Fortbildung teilgenommen haben, eine ist unsere Klassenlehrerin. (…) Sie ist ein sehr offener Mensch und baut auch eine Beziehung zu uns auf und der Unterricht mit ihr ist auch eher mal ein bisschen sozialer, also

> wir reden dann auch mal ruhig nach der Stunde auch (…) über Persönliches mit ihr alleine und sie sagt auch mal zwischendurch (…), nehmt jetzt mal irgendwie, wir haben so ein Heft sollten wir uns kaufen [ein Tagebuch], holt mal das Heft raus und schreibt mal jetzt fünf Minuten auf: (…) eure Gedanken, Gefühle. (…) Also man merkt schon, dass diese Menschen irgendwie sozialer und auch besser mit uns umgehen als Lehrer, die da nicht dran teilgenommen haben. (…) Die sind eher so okay, wir machen jetzt mal unseren Unterricht und die kümmern sich jetzt nicht so, **wie wir uns wirklich fühlen**." (Interview 13)

Aber diese Frage: „wie sich die Schüler*innen wirklich fühlen", die signalisiert, dass sie als Individuen gesehen und gehört werden, dass es den Pädagog*innen um mehr geht, als um schulische Leistungen, ist fundamental. Rosa und Endres (2016, S. 43f.) sehen im sich wechselseitig füreinander Interessieren die Grundlage jeder Resonanzbeziehung:

> „Der Lehrer entwickelt mehr und mehr ein wirkliches Interesse an seinen Schülern und darüber hinaus auch an dem Stoff, an der Idee, sich möglicherweise gemeinsam Welt zu erschließen. Und das genau sagt die Resonanztheorie: Dort, wo Resonanzen in Gang kommen, findet ein wechselseitiger Antwort- und damit Verwandlungsprozess statt. Im Ergebnis sind die Schüler hinterher andere als am Anfang und der Lehrer hat sich ebenso verändert."

Dieser Veränderungsprozess wurde auch von den Schüler*innen an der anderen Schule, den Teilnehmer*innen eines Wahlpflichtkurses (WPU) in einem Gruppeninterview thematisiert:

> „Im Interview mit den Schüler*innen wird deutlich, wie sich ihre Beziehung zu den WPU-Leiterinnen verändert hat; insbesondere zu Sozialpädagogin E1, die vorher als diejenige wahrgenommen wurde, zu der man musste, wenn man gefehlt hat (Schülerin E5). Nun sei die Beziehung viel freundschaftlicher. „Sie kommt mir sympathischer vor" (ebd.). Und die anfängliche Skepsis gegenüber dem ChangeWriters WPU sei nun auch weg. Erst seien sie nicht hingegangen, hätten sich gefragt, was das soll: Tagebuch und so (Schüler E1). Aber mit der Zeit sei es interessanter geworden und dann hätte da ja auch die Idee im Raum gestanden, dass sie Besuch aus Berlin bekommen würden, mit denen sie vorher skypen können und dann einen Film machen. Das [hätten sie] cool gefunden." (Beobachtung 14)

Insofern hatten auch wir, insbesondere durch die filmische Arbeit, Anteil an der Beziehungsgestaltung und an der Förderung des Interesses an den Inhalten des Kurses.

Die Pädagog*innen nahmen die Veränderungen in der Beziehung zu ihren Schüler*innen durch mehr Zuwendung, Verständnis füreinander, eine differenziertere Wahrnehmung, Interesse, Vertrauen, Zutrauen und einen ressourcenorientierteren Blick ihrerseits wahr (Beobachtung 22). Lehrerin A1: „Woran mache ich das fest? Na, dass die eben so Dinge sagen. Also, dass die wollen, dass ich ..., dass ich **teilhabe** an ihnen" (Interview 30).

> Lehrerin E1: Die haben mich halt auch anders kennenglernt, nicht nur als Lehrerin, die Wissen vermittelt und Organisatorisches regelt, (…) sondern eben mal mehr auf privater Ebene" (Interview 38)

> Lehrerin E6: „Bei mir hat die Fortbildung das Verhältnis zu den Schüler*innen verändert. Ich habe bereits zu einer Schülerin gesagt, dass ich mich freue sie zu sehen, statt zu fragen: Warum warst Du nicht da?! (…) Ich denke ganz anders über meine Schüler; bin **verständnisvoller**. Das hat meinen Horizont erweitert." (Beobachtung 5)

Und die Klassenlehrerin der eingangs zitierten Schülerin: Lehrerin G5:

> „Also ich bin ja dadurch auf jeden Fall (…) einzelnen Schülern wirklich sehr, sehr nahegekommen. Das kann ich schon sagen, dass man da eine ganze enge Beziehung, so wie es für Lehrer-Schüler vielleicht noch normal ist, dann auch bekommen hat. [W]eil denen einfach super wichtig ist, (…) dass einfach da ein Lehrer ist, der sich für sie interessiert. Für die persönlichen Belange und der sie **als Mensch betrachtet** (…), sich um sie kümmert, fragt: Wie geht's dir denn? Und, das geht glaube ich so im Schulalltag einfach so unter, weil das gar nicht so möglich ist. Das öffnet nochmal so eine Tür und ich glaube das stellt die sehr zufrieden und macht die dann irgendwie so ein Stück weit glücklich." (Interview 31)

Lehrer G2 betonte, wie sehr jede*r einzelne seiner Schüler*innen, die Klassengemeinschaft und er als Lehrkraft von dem durch eine ressourcenorientiertere Haltung gestärktem Selbstvertrauen profitierte:

> Lehrer G2: „Veränderungen im Unterricht bei *mir* und bei den Schülern durch den Einsatz der Methoden (…), den würde ich so beschreiben, dass die Schüler mehr Vertrauen, Selbstvertrauen entwickeln, weil sie an vielen Stellen doch sehen (…), ich kann was und wenn man den klassischen Unterricht berücksichtigt, dann ist es ja im Prinzip eher so die Ebene des Misserfolgs, des Scheiterns: Schule zeichnet sich ja oft dadurch aus, dass man defizitorientiert denkt und vielfach vielleicht auch arbeitet. Aber (…) dieser Change in dem Moment, ist tatsächlich die **Hinwendung zu dem was Schüler eigentlich können** und dass sie da selbst wahrnehmen, dass sie doch mehr können, als sie vielleicht auch selber glauben und dass man auch als Lehrer **'ne andere Perspektive,** 'nen anderen Blick auf Schüler entwickelt und sieht: Ah, okay, der kann ja dieses und jenes und dann guck ich jetzt mal, wie ich das denn **gewinnbringend für die Gruppe** so zusammenfüge, **dass wir alle was davon haben und letztlich ich auch als Lehrer** - denn jeder Lehrer, jede Lehrerin fühlt sich natürlich besser wenn man Schüler zu Erfolgen bringt - , dass würde ich sagen ist für mich so der große Change" (Interview 12).

Diese Besinnung auf die eigenen Ressourcen und die Fähigkeit, in Beziehung zu sich selbst zu treten, wurde auch von einigen Schüler*innen als gestärkt wahrgenommen (v.a. durch den Einsatz des Tagebuchs (Gruppeninterview 13 und Schülerin G4, Interview 14)), sowie auch stark die Beziehung untereinander: **das soziale Miteinander**. In den Worten der Schüler*innen: „Wir lernen, gut miteinander umzugehen" (Schülerin E5); „wir sind **teamfähiger** geworden" (Schüler E1; beide Interview 22)). „**Die Klasse ist jetzt nicht mehr gegeneinander; die ist jetzt miteinander**" (Schüler E7, Interview 37). Und manche Lehrkräfte schlossen sich explizit mit ein, wenn sie sagten: „Wir sind zu ner richtigen Gruppe zusammengewachsen" (Lehrerin E1, Interview 38).

Auch die Kolleg*innen, die gemeinsam an der Fortbildung teilgenommen hatten, waren teilweise enger zusammengewachsen und gaben an, dass es dem „**Team gut getan**" habe (Sozialpädagogin F1, Interview 25), sie motiviert seien durch das Wissen um eine Gruppe mit der gleichen Haltung an ihrer Schule, dem Austausch und sagten: „diese Begeisterung überträgt sich ja auch auf die Schüler" (Lehrerin D2, Interview 4). Wie sich dies im Einzelnen anhand verschiedener Methoden im Unterricht darstellte, werden wir im Folgenden exemplarisch anhand der von unseren Interviewpartner*innen besonders hervorgehobenen Elemente des Tagebuchs, einiger Kooperationsübungen und dem Linienspiel ausführen (s. auch Langfilm).

### *4.5.1 Der Einsatz von Tagebüchern*

Das „Tagebuch" war der am häufigsten genannte Begriff in unseren Interviews und Beobachtungsprotokollen (122 Einträge). Für viele Pädagog*innen und Schüler*innen war es neben

dem Linienspiel *die* zentrale Methode des ChangeWriters Ansatzes, sein Alleinstellungsmerkmal und ein **Kernelement, an dem sie Veränderungen auf der Beziehungsebene** festmachten:

> Sonderpädagogin H1: „Also für mich selber hat sich einiges verändert, muss ich sagen, weil ich Feuer und Flamme für das Ding bin, (…), also ich steck da auch ganz schön viel Zeit in die Vorbereitung rein und man hat mal das Gefühl, man kann Schüler mal für was begeistern, was bei meinen jetzt eher ein bissl arg schwierig ist, die für was zu begeistern. Und bei einzelnen Schülern merke ich extrem, wie sich einfach das **Vertrauen** nochmal gewandelt hat, also gerade durch das Tagebuch schreiben. Da waren wir ganz irritiert, hä?, warum liegt das denn jetzt bei mir drin [im Fach, was signalisiert, dass es gelesen werden soll]. Oder wie bei dem Schüler heute, an den wir **gar nicht mehr rankommen** (…); da dachte ich einfach, ich probier's mal aus, schreib in sein Tagebuch, weil er es eigentlich nie genutzt hatte. (…) [Ich] hab da mit keinem Ergebnis (…) gerechnet und bin dann heute Morgen zu ihm rein, der lag da auf dem Sofa und hab ihm gesagt, ich hab dir da bisschen was geschrieben, wenn du Lust hast, schau es dir doch an. Der hat das sofort (…) aufgemacht und fünf Minuten später kam ich nochmal rein, um ihm noch ne Decke zu bringen, damit's kuschelig wird und er hatte einen Stift in der Hand und hat geschrieben. (…) Also das beeindruckt mich extrem. (…) Das klang immer so toll, aber dass das dann bei manchen wirklich auch so ne **Wirkung** hat, daran hatte ich noch nicht geglaubt, muss ich sagen" (Interview 19).

Ähnliche „Erfolgsgeschichten" vermeldeten auch andere Pädagog*innen, die das Tagebuchschreiben in ihrem Unterricht einsetzten und den Schüler*innen anboten, das Geschriebene zu lesen und gegebenenfalls zu kommentieren. Ihnen gelang dadurch ein **anderer Zugang zu bisweilen sehr distanzierten Schüler*innen**. Schüler*innen, die ihnen bereits nah waren, kamen ihnen gefühlt noch näher.

> Lehrerin G5: „[V]or allem zu einigen Schülern [habe ich] doch eine sehr innige Beziehung bekommen (…). Ich bekomme von denen regelmäßig das Tagebuch zu lesen. Und manchmal schreiben die auch (…): Bitte schreiben Sie mir etwas zurück. Also, die fordern das auch von mir ein (…) und das mache ich auch gerne. Ich habe aber auch schonmal drunter geschrieben: Wow, ist aber jetzt auch gar nicht so einfach zu beantworten, vielleicht sprechen wir nochmal drüber! Also, es ist dann auch so ein bisschen **Gesprächsanlass** gewesen" (Interview 20) Und in einem Folgeinterview sagte dieselbe Pädagogin: „Die **Grenzen** des Programms liegen auf jeden Fall in der **zeitlichen Umsetzung**. (…) Ich könnte es mir nicht vorstellen das mit noch mehreren Klassen zu machen. Weil es sind jetzt 28 Schüler bei mir in der Klasse und schon alleine, wenn man vier Bücher bekommt, (…) ich muss die ja lesen, ich muss mich damit ja auch beschäftigen. Das **ergreift mich ja emotional** dann auch was die zum Teil schreiben. Die möchten ja auch gerne eine Antwort von mir haben, die auch länger als einen Satz ist. Das muss ich so bewerkstelligt kriegen für mich selber" (Interview 31).

Die von dieser Lehrerin thematisierte zeitliche und emotionale Grenze dessen, was sie an Tagebuchfeedback „bewerkstelligen" konnte, wurde auch von anderen Lehrkräften in Interviews und als Sorge bereits während des Praxisseminars geäußert:

> Lehrerin D2: „Es ist eben schwierig die Grenze zu ziehen (…): einerseits freut es einen, wenn die Schüler sich so öffnen und dann auch gewisse Sachen erzählen, da kommt eben auch super viel von den privaten Schwierigkeiten logischerweise und manchmal ist das so eine Flut, wo man ja eigentlich sagt, dafür sind wir ja jetzt auch nicht ausgebildet (…), wir sind jetzt nicht hier Sozialarbeiter oder Psychologen oder sonst was und wenn das dann schon auch nicht nur bei eins, zweien so ist sondern man sieht, oh guck mal was haben die alle so an den Hacken, (…), dann ist das schon auch teilweise ne **Belastung** (...)

Im selben Gruppeninterview stellte eine andere Lehrerin dieser empfundenen Belastung, ohne sie kleinzureden, den Nutzen auf der Beziehungsebene gegenüber, durch die simple Möglichkeit, dem Schüler oder der Schülerin **Wertschätzung** entgegenzubringen und eine fundamentale **Grundverunsicherung** („der Lehrer mag mich nicht“) aufzulösen:

> Lehrerin D1: „Also ich finde (…) unabhängig von den Problemen, die die Schüler so haben, hat mich eine Sache auch irgendwie (...) überrascht, und zwar hat mir ein Schüler geschrieben, also der hatte auch (..) ne schlimme Geschichte erlebt und so weiter aber am Ende stand: **ich hoffe doch sehr, dass sie mich mögen, tun sie doch, oder?** (…) Da war mir klar, ja eigentlich ist (…) das (…) so ein ureigenes Schülerproblem: mag mich der Lehrer überhaupt da vorne und wieso merke ich das nicht? Oder eigentlich haben ja viele das Gefühl, die mögen mich überhaupt gar nicht, der mobbt mich, der kann mich nicht leiden, deshalb krieg ich die und die Note. Und dass da sich irgendwas ändern muss, dass man irgendwie auch Schülern zeigt und zeigen muss: ich find dich erstmal so okay, wie du bist, ich muss dich zwar irgendwie beurteilen, aber trotzdem find ich dich okay so, wie du bist, das ist glaube ich auch ne wichtige Sache, die man irgendwie einbauen muss, in seinen ganz normalen Unterricht“ (Interview 4).

So kann den „**Entfremdungserfahrungen oder Entfremdungsbeziehungen**“ (Rosa und Endres 2016, S. 41), von Schüler*innen begegnet werden. Die von uns interviewten Schüler*innen berichteten, dass ihre Lehrer*innen manchmal Themenvorgaben für das Tagebuchschreiben machten, z.B. „Was sind Deine Ziele?“ oder „Was erwartest Du Dir von der Klassenfahrt?“ Es blieb aber ihnen überlassen, ob sie auf diese Vorgaben eingehen wollten, oder etwas anderes aufschreiben wollten, das sie vielleicht gerade mehr beschäftigte.

> Dazu Schülerin G3: „Also, wegen dem Tagebuch, man fühlt sich am Ende sehr **befreit** sag ich jetzt mal, wenn man die Probleme aufschreiben konnte, die man an dem Tag hatte oder in der Woche oder mit weiß ich nicht verschiedenen Menschen Probleme hatte.“ (Interview 13) Sie schrieb Gedichte, Songtexte, bekam die „Inspiration [ihre] Gefühle in Bildern auszudrücken“ und vertraute dem Tagebuch Geheimnisse an, von denen ihre Eltern nichts wussten. Sie sagte (etwas altklug): „In der Pubertät (…) ist man oft verwirrt, da **fehlen einem die Worte**. (…) Wenn man in ein Tagebuch schreibt, da muss man nicht viel darüber [nach]denken, weil man dann nicht das Gefühl hat, oh, wenn ich jetzt etwas Falsches sage, dann denkt die Person so oder so über mich. Es ist ein Buch. (…) Es kann Dich nicht verraten.“ (Interview 13)

Der Einsatz des Tagebuchs und das damit einhergehende Beziehungsangebot, sprach aber nicht alle Schüler*innen gleichermaßen an. Lehrer B1 berichtete in einem Folgetreffen, dass eine Schülerin einer 7. Klasse das Tagebuch, das er ihre geschenkt hatte, ganz langsam und demonstrativ vor seinen Augen zerrissen habe (Beobachtung 1). Jörg Knüfken schreibt in seinem Buch „Das Wunder bleibt aus“ (2013) von ähnlichen Erfahrungen. Zwei Schüler sagten uns in den Interviews, dass sie **„anfangs keinen Bock hatten Tagebuch zu schreiben“**. Einer von ihnen hat „eigentlich immer noch keinen Bock“ (Schüler G5, Interview 33). Er sagte, dass er malt, während die anderen schreiben. Der andere Schüler fing an, das Tagebuchschreiben mehr und mehr wertzuschätzen, auch weil er direktes Feedback zu seinen Einträgen von der Lehrkraft bekam. Er war der erste, der sich bereit erklärte, vor unserer Filmkamera aus seinem Tagebuch vorzulesen (Schüler E1, Interview 38, s. Film). Ansprechender für ihn, wie auch für einige andere, waren allerdings die **Kooperationsübungen**, die im ChangeWriters Wahlpflichtunterricht (WPU), an dem er teilnahm, eingesetzt wurden. Die Schüler*innen beschrieben diesen Unterricht folgendermaßen:

> Schüler E1: „Wir sind halt jeden Mittwoch 7./8. Stunde hier; wir sind hier in der Aula, wir sitzen zusammen hier mit Sozialpädagogin E1 und Lehrerin E1, hier die kleine Gruppe, trinken

Tee, unterhalten uns, erzählen was über unser Privatleben, unterhalten uns, was die ganze Woche in der Schule passiert ist..."
Schülerin E4: „Wir schreiben Tagebuch...."
Schüler E1: „Wir schreiben Tagebuch, machen Teamaufgaben..."
Schülerin E5: ... (sie reden gleichzeitig) „machen Aufgaben, die uns als Team zusammenbringen…"
Schüler E1: „... also ganz viele Sachen. Von Woche zu Woche, das ist immer ganz anders und **jede Woche macht's mehr Spaß**" (Interview 22).

### *4.5.2 Kooperationsübungen/Teamaufgaben*

Im ChangeWriters Programm wurden diese „Teamaufgaben" am zweiten Tag des Praxisseminars als „aktivierende Übungen für Lebendigkeit und Wertschätzung" vorgestellt und von Jörg Knüfken mit den Worten „Erwarte das Unerwartete" eingeleitet. Es handele sich um eine Einführung in das Erfahrungsorientierte Lernen (EOL). Ein EOL-Training dauere normalerweise 12-15 Tage; sie würden es in ein paar Stunden machen (Beobachtung 3). Dabei wurden die Fortbildungsteilnehmer*innen eingeladen, die Übungen in Kleingruppen auszuprobieren, anschließend eine Anleitung zur Durchführung zu erstellen („vom Spieler zum Trainer") und zu reflektieren, was bei der Übertragung ins Klassenzimmer zu beachten sei und welche Lebensweltbezüge sich durch die Übung für die Schüler*innen herstellen ließen. Bei den Übungen handelte es sich bspw. um das Austarieren eines wackeligen Tisches mit Gewichten, die von Spieler*innen mit verbundenen Augen unter Anleitung der Mitspieler*innen mit unverbundenen Augen gesetzt wurden; um das „Flotte Rohr", bei dem Bälle mithilfe eines an vielen Fäden zu navigierenden Rohrs in einen Eimer befördert werden; um die „Pipeline", bei der die Teilnehmer*innen eine Holzkugel durch mehrere Pipelinestücke (jede/r eins) über einen Parcours führen und sich dabei immer wieder überholen müssen, um die Versatzstücke aneinanderzureihen, eine „Blindenführung" über einen Hindernisparcours, ein „Lernprojekt Seifenkiste" und vieles mehr.

Durch die Umsetzung dieser und ähnlicher Übungen im Klassenzimmer gaben Pädagog*innen, wie auch Schüler*innen an, sich **„anders kennengelernt"** zu haben und **„teamfähiger"** geworden zu sein. Lehrerin E10: „Eine Schülerin hat mich beim Strippenziehen sehr überrascht. Die ist sehr temperamentvoll, aber da hat sie sich sehr zurückgenommen" (Beobachtung 12); andere Schüler*innen brachten sich als Führungspersönlichkeiten ein, erfuhren sich als **selbstwirksam**.

Aus einer unserer (filmischen) Beobachtungen im WPU (s. auch Filmclip: Was bewirken ChangeWriters Methoden? Schüler*innen im Gespräch):

> „Bereits als die Schüler*innen und Sozialpädagogin E1 morgens aufeinandertrafen, fragten einige mit leuchtenden Augen, ob heute wieder gespielt werden würde. (…) Sozialpädagogin E1 hat ein Kooperationsspiel vorbereitet: es heißt Gefahrentransport.
> Eine runde, blaue Plastiktischdecke liegt auf dem Boden. In der Mitte steht verkehrt herum ein Glas. Oben auf dem Boden des Glases liegt ein kleiner Knautschball. Es gilt, den Ball auf dem Glas auf dem Tuch, ohne dass er herunterfällt, in die andere Ecke des Raumes zu transportieren und auf einem mit einem Klebestreifen X markierten Punkt abzusetzen. Das ist gar nicht einfach. Glas und Ball dürfen nicht berührt werden. Fällt der Ball, muss die Gruppe wieder vom Startpunkt aus beginnen. Die Schüler*innen stellen sich um das Tuch und ergreifen die Ränder. Schüler E1 erweist sich sehr schnell als Teamleader. Er macht die Ansagen, wann sie das Tuch anheben sollen, wer es straffer halten soll, wann sie langsamer werden müssen. Immer wieder mahnt er zu mehr Langsamkeit. Nach mehreren Anläufen funktioniert es. Alle sind stolz.

Auswertung: Wie hat es funktioniert?
Schüler E1: Wir haben zusammengearbeitet.
Schülerin E4: Wir hatten einen Sprecher und haben auf ihn gehört.
Es kommt zu einer erschwerten Variante: der Weg verläuft über die Bühne. Auch das wird gemeistert.
Sozialpädagogin E1 moderiert die Übertragung: Hilft euch diese Zusammenarbeit auch in der Klasse?
Ja, auf jeden Fall! Es folgen Beispiele.
Sozialpädagogin E1: Ich mache ja auch eure Berufsberatung. Hat das hier was mit Berufsfähigkeit zu tun?
Ja, **Teamfähigkeit.**
Sozialpädagogin E1 kitzelt einiges raus: Es geht um eine **gegenseitige wohlwollende Haltung**. Es folgt die letzte Schwierigkeitsstufe mit einer Glasmurmel auf dem Glas. Fast schaffen sie auch das; aber nur fast. Sie sind trotzdem zufrieden“ (Beobachtung 14)

### *4.5.3 Das Linienspiel*

Das Linienspiel hat der Mehrzahl der von uns interviewten Pädagog*innen und Schüler*innen von allen ChangeWriters Methoden im Unterricht „am meisten gefallen“. Um was handelte es sich?

Aus einer Unterrichtsbeobachtung (s. auch Filmclip: Was bewirken ChangeWriters Methoden? Schüler*innen im Gespräch): „Lehrerin G5 bittet die Schüler*innen ihr in den Flur zu folgen. Dort legt sie eine grüne Schnur auf den Boden. Die Schüler*innen positionieren sich zu beiden Seiten (stehen sich also gegenüber und schauen sich in die Augen]. Sie scheinen den Ablauf zu kennen. Lehrerin G5 erläutert trotzdem die Regeln: Nicht reden. Zustimmung durch einen Schritt nach vorne bzw. Stehenbleiben ausdrücken. [Danach wieder zurücktreten.] Die Fragen sind eine gelungene Mischung aus Unverfänglichem und Privatem. Keiner der Schüler*innen möchte an eine andere Schule. Schülerin G4 ist die einzige, die angibt, sich als Mobbingopfer zu sehen. Viele haben schonmal geklaut. (…) Alle sind sehr konzentriert dabei. Sie scheinen das Spiel zu mögen.
Es folgt die Auswertung zurück im Klassenraum: Wie ging es Dir dabei? Was ist der Sinn des Spiels?
Mehrere Schüler*innen melden sich und sagen: **Über sich nachdenken; Vertrauen herstellen; nicht alleine zu sein.**“ (Beobachtung 13)

Eine der Schüler*innen aus dieser Unterrichtsbeobachtung erklärte uns in einem Interview, was sich für sie persönlich und in der Klasse durch den Einsatz des Linienspiels verändert hat:

Schülerin G4: „Also bei unserer Klasse hat sich jede Menge verändert, seit unsere Lehrerin dieses ChangeWriters-Projekt (…) mit uns angefangen hat (…). Ich fühl mich in der Klasse viel, wie soll ich das sagen, **offener** und (…) einfach **viel wohler** (…) Nach diesem Linienspiel, das wir zum Beispiel gespielt haben mit unserer Lehrerin: sie hat uns jede Menge (…) Fragen gestellt und Fragen, die normalerweise eine Lehrerin keiner Schülerin oder Schüler stellen würde (…) Das hat mich wirklich fasziniert und **ich hatte keinen Grund zu lügen**. Ich konnte einfach auf die Linie drauf gehen, weil wir **keinen Kommentar** abgaben. (…) Wir haben einfach sozusagen geantwortet, indem wir einen Schritt nach vorne genommen haben (…). Bei der Frage zum Beispiel (…) ob irgendjemand von uns sich selbst vielleicht verletzt hat (…), da bin ich nach vorne getreten. Nach diesem Spiel haben sich viele Schüler (…) von unserer Klasse sich an mich gewendet, haben gefragt, warum. Und ich konnte das ganz in Ruhe erklären. Ich hatte keinen Grund zu lügen. Ich hatte auch keinen Grund, mich irgendwie zu

> verstecken, wissen Sie, (…) ich fand das einfach richtig toll, weil (…) meine Klassenkameraden, sie kamen nicht so provozierend auf mich zu (…), sie haben nicht gesagt, ah die ritzt sich oder irgendwas (…). [Die haben] einfach ganz normal gefragt, warum tust du das? Brauchst du vielleicht Hilfe, willst du (…) darüber reden und ich fand das so toll, weil (…) wir sind normaler Weise eine Klasse, wir sind keine Familie, wir sind manchmal auch keine Freunde, nicht jeder leidet sich ja in einer Klasse, aber durch dieses Spiel hab ich **mich meiner Klasse näher gefühlt**, wissen Sie, als ob wir irgendwas **gemeinsam** hatten. Als wir alle, die meisten halt, auf die Linie traten bei so vielen verschiedenen Fragen und nachdem man weiß, dass diese Person so etwas durchgemacht hat, **versteht man diese Personen** besser, man versteht warum sie sich im Unterricht so verhalten, man versteht warum sie mit anderen so reden und das macht eine Person neugierig und dann fragt man, dann redet man und **reden ist ja auch sozusagen die beste Medizin für Freundschaft schließe**n, wissen Sie was ich meine? (…) Man kann durch so einen kleinen Schritt, so viel erzählen über sich selbst und das ist [es], was (..) daran so Spaß macht und das so intensiv macht“ (Interview 14).

Diese **Intensität, Emotionalität und Verbindung**, die dieses Spiel auch ohne Worte auslösen kann, sind nur schwer in Worten wiederzugeben. Bei dem Spiel während der Fortbildung mitzumachen – und selbst nur zuzuschauen – hatte etwas sehr berührendes, wie wir in unseren Aufzeichnungen festhielten (Beobachtung 3, 5 und 8). Die den oben beschriebenen Unterricht durchführende Lehrerin erzählte dazu:

> Lehrerin G5: „Die Fragen knüpfen sich dann schon an aus dem, was wir hier im **Alltag** so ein bisschen erleben. Dann haben sie einfach die Möglichkeit sich da nochmal so zu äußern. Das Thema **Mobbing** ist glaube ich in jeder Klasse immer gegeben und groß und hier natürlich genauso, die haben immer wieder Streit untereinander und empfinden das dann auch als Mobbing so für sich selber. Und, durch dieses an die Linien treten auf diese Frage, glaube ich, können die einfach nochmal sagen: **Ja, so fühle ich mich**. Die sind sich ja schon darüber bewusst, dass die anderen sie sehen, wenn sie an die Linie treten. Und, das ist für sie einfach noch mal eine Möglichkeit der ganzen Sachen einen Ausdruck oder Gefühle zu verleihen. Das nutzen die dann auch“ (Interview 20).

**„In-Resonanz-Sein“** bedeutet Rosa und Endres (2016, S. 69) zufolge „immer auch **verletzlich** zu sein“, was dieses Spiel plastisch vor Augen führt. Eine andere Lehrkraft sagte diesbezüglich

> „mitzubekommen, welche **Ängste** sie haben, das ist eben auch für mich als Lehrer (…) wichtig. Aber ... (…) auch für die Schüler ist es ganz wichtig, **wahrgenommen zu werden, ernst genommen zu werden, gesehen zu werden**… Immer“ (Lehrerin B6, Interview 1).

In anderen Worten: Resonanz zu erfahren. Und eine weitere Stimme:

> „In jeder Klasse, wo ich das Linienspiel gespielt habe, soll ich jede Woche das Linienspiel spielen. Ich habe jetzt auch zu [den] Kindern (…) gesagt: Ihr formuliert selber Fragen. Da haben die mir Fragen formuliert, die waren so tief. Es war Wahnsinn!“ (Lehrerin A1, Interview 30).

Doch nicht allen gelang die Umsetzung auf Anhieb. Lehrerin E9 wollte das Linienspiel machen, aber „die haben den Laden total auseinandergenommen, haben sich gegenseitig ausgelacht… Ich hab die dann rausgeschmissen, aber die haben von Draußen weiter gestört. Ich hab´s dann abgebrochen, will es aber nochmal machen. Sozialpädagogin E1 kommt dann mit. (…) Auf die Frage: Fühlt ihr euch wohl in dieser Klasse? sind nur 2 von 22 an die Linie getreten.“ (Beobachtung 12) Sie berichtete dies in einem Folgetreffen an ihrer Schule, was Jörg Knüfken, als auch ihre Kolleg*innen dazu veranlasste, **Tipps für den zweiten Versuch** zu geben:

„J. Knüfken: Vielleicht könntest Du mal ausprobieren, es erstmal nur am Platz zu machen, mit einigen wenigen, dafür aber jede Woche.
Lehrerin E2 und Lehrer E13 berichten von der Variante: Abtauchen und Auftauchen am Platz. So sehen die Schüler*innen gar nicht, was die anderen machen. Für den Anfang vielleicht besser.
Lehrerin E10: Meiner Erfahrung nach ist die Mischung und Reihenfolge der Fragen auch ganz wichtig und auch schwierig in der Vorbereitung.
Lehrerin E2: Ich hab da ganz gute Erfahrungen gemacht, dass bei nicht so persönlichen Fragen regelrecht aufgeatmet wurde.
J. Knüfken: „Ihr wisst, wie ihr euch am wohlsten fühlt! Ausprobieren, fröhlich scheitern, weitermachen!“ (Beobachtung 12)

Dieser **„Mut zum Ausprobieren“ und „Mut zum Scheitern“** wurde den Fortbildungsteilnehmer*innen während des Praxisseminars und der Folgetreffen immer wieder empfohlen. Sich nicht entmutigen zu lassen, sondern die **Zielerwartungen anzupassen**, es zu wagen, die Methoden sich selbst und auch den Schüler*innen zuzutrauen, war somit ein zentraler Bestandteil im Erleben der Umsetzungspraxis. Pädagog*innen gaben an, dies auch anderen Lehrkräften empfehlen zu wollen.

## 4.6 „Einfach machen“ nach der Fortbildung und Zielerwartungen anpassen

Sonderpädagogin H1: „Ich würde [zukünftigen Fortbildungsteilnehmer*innen] glaube ich wirklich mitgeben einfach zu machen, einfach auszuprobieren. Weil, (…) als ich da bei der Fortbildung war und wir so die ersten Werkzeuge an die Hand gekriegt haben (…), [da] dachte ich wirklich so: (…) Gott, [du] machst mit denen dieses Linienspiel; ich bin ja total begeistert und berührt, ja, aber die? Also wirklich auch vorurteilsbehaftet eigentlich, weil ich denen das irgendwie nicht zugetraut habe, dass die da so Feuer und Flamme sein können. Und, auch wo ich die Tagebücher ausgeteilt habe, wo ich dachte: oh je, jetzt komme ich da mit Tagebüchern, wahrscheinlich hauen die mir [die] um die Ohren, aber es war überhaupt nicht so. Gar nicht. Ja, und dann hast du ja die Tagebücher gesehen, die sind ja ganz nett aufgemacht. [Da] dachte ich mir: scheiße, da sagen sie: voll der Mädchenkram, aber die haben sich gefreut. Also einfach zu machen. Einfach auszuprobieren und das **Kopfkino sein zu lassen**. Und ganz ehrlich, auch wenn es nicht funktioniert eigentlich ist es ja nicht schlimm, also ich glaube da muss man seinen eigenen Anspruch auch runterschrauben. **Es passiert immer irgendwas, was man nicht erwartet“** (Interview 26).

Getreu dem ChangeWriters Leitspruch: „Erwarte das Unerwartete“. Rosa und Endres (2016, S. 78) beschreiben dies mit dem **„Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit“** in der Resonanzpädagogik: „Lehrer wie Schüler, beide müssen bereit sein, Wege auszuprobieren, bei denen sie nicht sicher sind, ob sie ans Ziel führen. Es steckt die Idee dahinter, dass Resonanzen nicht immer gelingen, dass sie aber dort, wo sie gelingen, eine transformative Wirkung entfalten. Das bedeutet, man kann das Ergebnis eines Resonanzprozesses nicht vorhersehen“ (ebd., S. 81f.). Dies beinhaltet auch, bei Pädagog*innen, wie Schüler*innen einen „**Gegenpol zu der Einstellung [zu erzeugen], dass Fehler und auch Scheitern per se etwas Schlechtes sind**“ (ebd., S. 78).

In den Worten des Interviewpartners Lehrer I1: „Ich glaube die systemischen Grenzen, die liegen auch an unserer Wahrnehmung. So (…) guck mal, ich habe kleine Kinder, natürlich sage ich denen auch nicht: Ey, hier ist ein geiles Fahrrad Mäuschen, du bist zwei Jahre jetzt fahr mal. Kannst du nicht? Scheiße. Du kannst gar nichts. Dann warte ich vielleicht ein bisschen, bis sie älter ist und so ist es auch mit Schülern, (…) Ist ja oft so, die [Pädagog*innen] kommen aus dem Seminar: Yeah, ich weiß wie es geht, yeah toll Übungen so, yeah, sofort umsetzen und natürlich crasht das, weil ich da viel zu hoch einsteige und da muss man einfach gucken.

> Wo ist diese Lücke? (…) Ich glaube wichtig ist einfach, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, zu sagen: wo kann ich vielleicht die kleinsten Änderungen mitnehmen und so… Natürlich werde ich diese Methoden nicht eins zu eins umsetzen können. Aber ich kann sagen: das ist meine Vision, das ist mein Kompass und was ich habe, versuche ich mal in die Richtung auszurichten und dann schauen wir mal wie weit wir kommen. Und aller Erfahrung nach kommen wir doch weiter, als wir am Anfang denken. Durchbruch, Perspektivwechsel, daddel, daddel, daddel. So, von daher: ja wir leben in einem starren System, was immer auch sehr auf Formalien bedacht ist, aber ... die Kunst ist doch, und ich glaube ohnehin, dass Unterricht eine hohe Kunst ist, ist es doch einfach zu sagen (…): Ich werfe einen Stein ins Wasser und gucke mal was passiert, und auf den Wellen surfen wir dann hoffentlich zusammen weiter“ (Interview 29).

Der Stein, der ins Wasser geworfen Wellen erzeugt, ist überhaupt *das* Bild für ein Resonanzverhältnis, so wie es auch im Klassenzimmer entstehen kann (vgl. Rosa und Endres 2016, S. 113). Aber wird das, was dann da entsteht, überhaupt als „Unterricht“ wahrgenommen?

### 4.7 Ist das noch „Unterricht“?

Schüler*innen, aber auch Lehrkräfte, tendierten mehrfach in den Interviews dazu, zwischen **„Unterricht“ und ChangeWriters Methoden einen Unterschied** zu machen:

> Beispiel: Unterrichtsbeobachtung der Übung „Stühle kippeln“ und anschließende Auswertung: Lehrer E13: „Was habt ihr da genau gemacht?“ Als keine Antwort kommt, gibt er sie selbst: „Ihr habt geredet miteinander und euch nicht mehr angeschrien. Ihr habt euch motiviert. Das wäre schön, wenn wir das so auch im Unterricht schaffen könnten. Wir verstehen uns schon ganz gut, aber wir könnten noch netter zueinander sein.“ (Beobachtung 15)

> Schüler E1 bezogen auf den WPU: „Die Lehrer sind da schon anders, als im Unterricht“ (Interview 22)

> Schüler G5: „Beim Linienspiel z.B. wurde ja weniger Unterricht gemacht und es wurden mehr Fragen gestellt. Das hat auch mehr Spaß gemacht als Unterricht“ (Interview 33).

Diese Unterscheidung wurde zuweilen aber auch kritisch diskutiert. So erwiderte Schülerin G1 auf den obigen Kommentar von Schüler G5 bezüglich der Frage, wie sie die Umsetzung der ChangeWriters Methoden an ihrer Schule fand:

> Schülerin G1 „Was ich ein bisschen schade fand – und dass war jetzt nicht nur bei Schüler G5 so, sondern auch bei ein, zwei anderen aus der Klasse - dass die nur so gesehen haben: oh, wir machen jetzt keinen Unterricht, wir machen was anderes, was vielleicht mehr Spaß macht… weil, damit hat das Projekt meiner Meinung nach gar nichts zu tun! Es geht nicht darum, uns irgendwie vom Unterricht zu befreien; es geht halt wirklich darum, dass wir zum Beispiel über Probleme reden können, oder einfach ne Zeit haben, wo wir uns offen darstellen können, so wie wir sind, und dass uns da keiner kritisiert. Es geht nicht darum: wir machen jetzt keinen Unterricht, weil wir das ChangeWriters Programm haben“ (Interview 33).

Es wurde der Eindruck erweckt, dass etwas, das **Spaß** machte und eine **andere Form der Beziehung** zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen förderte (als die normale Hierarchie bzw. „natürliche Feindschaft“), **kein Unterricht** sein konnte. Einige Schüler*innen wünschten sich auch explizit in „Spielsituationen“ wie dem oben beschriebenen „Stühle kippeln“ ein härteres Durchgreifen von

ihrem Lehrer, um von den Mitschüler*innen nicht gestört zu werden, die das „Spiel“ „nicht ernst genug nahmen“ (Interview 24 und 37). Ohne hartes Durchgreifen und Druck würde es bei ihnen einfach nicht funktionieren, äußerte Schüler E7 (Interview 37). Dazu der Schulleiter der Schule:

> Schulleitung E: „Schule kann gar nicht anders sein, als wie sie vom Einzelnen erlebt wird. Man muss also viel bewerkstelligen, um in den Köpfen (…) eine andere Sichtweise auf die Schule zu bekommen. Wenn wir selbst in die Wissenschaft zurück gehen, sagen ja Pädagogen (…) in der Hochschullandschaft, dass Schule nun mal eine **Zwangsinstitution** ist, die wir so nicht abschaffen können, oder verändern können. Es sind ja schon Bücher über alles Mögliche geschrieben worden dazu, doch gute Möglichkeiten finden, die Schule attraktiver zu machen. Und Sie können bei der Reformpädagogik (…) des 20. Jahrhunderts beginnen (…). Und ich denke ChangeWriters ist ja auch ein Stück **Reformpädagogik**, das versucht die Schule so wie sie ist zu verändern und den Schülern näherzubringen. Aber grundsätzlich kann ich erstmal verstehen, wenn der Schüler erkennt, dass die Schule eine Zwangsinstitution ist. Es ist eigentlich auch etwas Gutes, denn damit ist er erstmal gebunden, denn die Schule will ja nichts Böses von einem. Nur der Zwang ist vorhanden, der ist nicht abänderbar, wenn man da versucht die **Attraktivität** noch zu steigern durch verschiedene Projekte (…) in etwas veränderter Form, nicht im klassischen Sinne, ich denke dann kann man mit besonderen Angeboten schon neues Interesse wecken.“ (Interview 36)

Und dieses „neue Interesse“ würde dann vielleicht auch auf den ganz selbstverständlich mit ChangeWriters Methoden angereicherten „normalen“ Unterricht überspringen. Im Grunde, so waren sich die von uns interviewten Personen ja einig, ermöglichte der ChangeWriters Ansatz einen „anderen“ Unterricht, ein Lernen mit anderen Methoden, als den bisher gewohnten.

## 4.8 Die Begleitung in der Umsetzungspraxis: Folge- und Netzwerktreffen

Die individuell auf die Schulen zugeschnittene, niedrigschwellige Begleitung der Standortschulen durch **bis zu sechs Folgetreffen** im Anschluss an die Fortbildung, wurde als sehr förderlich erachtet, um den oben geäußerten Bedenken, „Anlaufschwierigkeiten“ und Alltagsproblemen zu begegnen und auch innerhalb des fortgebildeten Teams einen Raum und Zeit für **kollegialen Austausch** zu haben. Ein Schulleiter eröffnete ein Folgetreffen kurz vor Weihnachten mit den Worten, dass dieses Treffen zur „**Lehrergesundheit**“ beitrage, also als Entlastung und nicht zusätzliche Belastung gedacht sei (Beobachtung 16). Aussagen wie „bei Problemen kann man einfach mal den Jörg anrufen“ (Lehrerin G1, Interview 34) deuteten an, dass Bedarfe der Pädagog*innen auch zwischendurch direkt geäußert wurden. Der ChangeWriters Zentrale in Dorsten erschien es wichtig zu sein, jederzeit **erreichbar zu sein** und so auch wahrgenommen zu werden – auch von uns. Diesem Anspruch wurde sie auch gerecht.
Je nach Problemlage wurden die Folgetreffen als **Teamentwicklungsmaßnahme**, zum **Ausprobieren neuer Übungen,** der **Wiederholung** von Methoden aus dem Praxisseminar, zur **Supervision** durch die Fortbildner*innen, **Intravision** durch den Kolleg*innenkreis und häufig einer Mischung aus alldem genutzt, wie in diesem Bericht bereits mehrfach beispielhaft beschrieben. Die kollegiale Beratung fand oft in Form einer „**Ideendusche**“ statt: Dafür reagierten die Pädagog*innen auf ein dargestelltes Problem, in dem sie in einem ersten Schritt drei Minuten „in einem wilden, ungefilterten Brainstorming“ runterschrieben, was sie zur Unterstützung vorschlagen würden. Im zweiten Schritt wurden die drei realistischsten, hilfreichsten Ideen eingekringelt und der Ideensuchenden Person mitgeteilt, die sie kommentarlos aufnehmen und mitschreiben durfte (Beobachtung 11).
Die Wirkung eines solchen Unterfangens wurde dann beispielsweise so beschrieben:

> Lehrer B1: „Mir geht's ganz gut. Das ist wie beim Tauchen: **Im Alltag sacke ich immer so nach unten und hier das war wie Luft holen, da komme ich zu neuen Ideen**, das finde ich gut" (Beobachtung 11)

Einige Pädagog*innen gaben in den Interviews an, dass sie ein Bedürfnis nach mehr **Austausch** zwischen Pädagog*innen hatten, die **vor ähnlich gelagerten Herausforderungen** standen: etwa mit **sehr jungen Kindern** arbeiteten, oder **in bestimmten Fächern**. Dem konnte teilweise im ersten **regionalen Netzwerktreffen** begegnet werden, zu dem Fortbildungsteilnehmer*innen von verschiedenen Schulen im Ruhrgebiet eingeladen waren und in dem der Erfahrungsaustausch im Vordergrund stand. Diese spezifische Vernetzungsarbeit könnte sicherlich noch ausgebaut werden.

## 4.9 Wie geht es weiter? Vom Pilotprojekt zum Rahmenplan?

Einige unserer Interviewpartner*innen betonten, dass sie im ersten Jahr nach der Fortbildung mit ChangeWriters Pilotprojekten in einer Art **Experimentierphase** waren. Die eigentliche Institutionalisierung und somit auch längerfristige Implementierung würde erst mit Ablauf unserer explorativen Studie initiiert werden (Lehrerin G1, Interview 8; Lehrerin E1, Interview 38). Wichtig für diese **Rahmenplanung** waren die jeweiligen **Schulleitungen**, die es, wie bereits an anderer Stelle vermerkt, galt, mit ins Boot zu holen. Einige waren bereits mit an Bord:

> Schulleitung G: „Also wir befinden uns in dem Prozess und der wird wahrscheinlich auch noch lange dauern, dass wir so einen Paradigmenwechsel auch vornehmen. Bisher war es so, dass die Kollegen und Kolleginnen sehr gute Arbeit geleistet haben, aber immer mit dem Blick: Was kann ich den Kindern bieten? Was brauchen die? Was denke ich was die brauchen? Und wir sind ja jetzt dabei (…) eben auch durch ChangeWriters (…), dass wir eher sagen: **Die Schüler zeigen uns, was sie brauchen**. Und dazu braucht es ja erstmal eine ganz andere Haltung der Kollegen. Und das ist schwer, wenn Sie 20 Jahre im Job waren und es anders gemacht haben. (…) Was wir natürlich vielleicht weiter pflegen sollten, dass diejenigen, die die Fortbildung gemacht haben, immer auch wieder mal eine **Plattform** haben, um genau über ihre Konsequenzen im täglichen Unterricht aus diesem ChangeWriters Programm, um das **wachzuhalten**. Und, dass wir dann eben auch versuchen diesen Kreis noch ein bisschen zu **vergrößern**, der ChangeWriters Kolleg*innen. (…) Die Pläne können [aber] deshalb alleine schon nicht konkret sein, weil wir noch nicht wissen welche Ressourcen wir im nächsten Schuljahr haben" (Interview 32).

ChangeWriters stand was den Einsatz dieser **Ressourcen** anging, in **Konkurrenz** mit **anderen Anbietern** auf dem Lehrerfortbildungsmarkt. Genannt wurden hier: Kooperatives Lernen, Lions Quest und Teach First. Es wurde von den Pädagog*innen in einem Folgetreffen explizit bedauert, dass diese Fortbildungen nicht besser **miteinander abgestimmt und verknüpft** wurden, bspw. bezüglich des Themas: Umgang mit Emotionen (Beobachtung 18).

An einer anderen Schule wurde angeregt, das ChangeWriters Programm mal dem gesamten Kollegium vorzustellen:

> Schulleitung E: „Vielleicht mal einen **pädagogischen Ganztag** dazu zu machen, dass alle Kollegen und Kolleginnen eingebunden werden können in die doch relativ, oder sehr erfolgreiche Arbeit des ChangeWriters Projektes, was momentan seit einigen Monaten bei uns an der Schule läuft. [Damit die] auch damit **konfrontiert werden, involviert werden und auch begeistert** werden davon. Und sicherlich dann auch in ihrem Arbeitsalltag eine **Erleichterung** finden und Kollegen, also Klassenlehrer auf jeden Fall nicht immer gleich dann anfangen müssen: wir müssen Briefe schreiben, die Reihenfolge bis zum Bußgeldverfahren

einhalten. Das ist ja mehr Stress, als wenn man durch neue Sachen in der Schule versucht, die **Schüler wieder stärker an sich zu binden**“ (Interview 36).

Durch einen an das gesamte Kollegium gerichteten pädagogischen Ganztag würden, so die Idee, mehr als die bisher ausgebildeten Pädagog*innen von der Fortbildung und einer möglichen Erleichterung im Arbeitsalltag profitieren und die Methoden auf einer breiteren Basis im Rahmenplan der Schule verankert werden können. Die Pädagog*innen, die an Schule E bereits ChangeWriters Methoden mit einer Pilotgruppe ausprobiert hatten, konnten ihre Arbeit mit dem „Segen“ der Schulleitung im Folgejahr in einer **kompletten Jahrgangsstufe** in einer wöchentlichen ChangeWriters Stunde und im „ganz normalen Unterricht“ umsetzen. Das Empfinden, dass die Schulleitung den Mehrwert der Fortbildung zu schätzen wusste, wurde von den Pädagog*innen als **Bestärkung und Entlastung** empfunden.

Aber nicht nur „von oben“ und unter den Pädagog*innen wurde für eine **Verbreitung des Ansatzes geworben, auch unter den Schüler*innen**: An Schule G beispielsweise, wurden ältere Schüler*innen, die bereits Erfahrungen mit dem Tagebuchschreiben gemacht hatten, in einer Klasse mit jüngeren Schüler*innen eingeladen, um sie gewissermaßen mit ihrer Begeisterung anzustecken (Interview 33). Und die jüngeren, die bereits einige Kooperationsübungen durchlaufen hatten, sollten, so Lehrerin G1

> „in die Verantwortung“ genommen werden, „dass die selber auch etwas machen, wo sie für Mitschüler, oder für irgendjemand, den sie einmal einladen möchten, dieses Programm nochmal vorstellen. Und da haben sie auch schon Ideen geäußert. Sie wollten gerne einmal so einen Stressball machen mit den anderen, also so ein bisschen in diese Experimentierrichtung nochmal (…) auf dem Schulhof“ (Interview 34).

Wenn die Schüler*innen die Sinnhaftigkeit hinter den Methoden verstanden hatten, gaben auch sie gerne den Staffelstab weiter, was wiederum die Pädagog*innen an ihrer Schule darin entlastete, Überzeugungsarbeit leisten zu müssen. Inwieweit sie sich als Teil einer „**ChangeWriters Community“** begriffen („The New Generation of ChangeWriters“) wird im Fazit aufgegriffen.

## 5. Fazit und Ausblick *Sarah Fichtner/Heike Schimkat*

Wie der vorliegende Bericht zeigt, trifft der ChangeWriters e.V. mit seinem Ansatz, durch gelingenden Beziehungsaufbau Schule zu verändern, bei den von uns interviewten Pädagog*innen und Schüler*innen auf viele offene Ohren bzw. „leuchtende Augen“, um einen Indikator aus der Resonanzpädagogik zu verwenden (Rosa und Endres 2016, S. 28). Auch gesellschaftlich und wissenschaftlich wird dieser Ansatz als relevant erachtet, positiv beworben und als lernförderlich belegt. Bildungspolitisch scheint die Beziehungsarbeit aber noch ein vernachlässigtes Thema zu sein, zumindest in der Lehrer*innenausbildung. Hier springt der ChangeWriters e.V. mit den von ihm angebotenen Fortbildungen für Pädagog*innen in eine Lücke – in eine „große Lücke“, wie unsere Interviewpartner*innen verlauten ließen, für einen so kleinen Verein. Doch kann Beziehungsarbeit etwas anderes sein, als eine von der Basis her gelebte Graswurzelstrategie?

Auf jeden Fall stimmten viele unserer Interviewpartner*innen darin überein, dass die Methoden der Beziehungsarbeit als „Grundkompetenz“ für *alle* Pädagog*innen sinnvoll und nützlich seien. Es handele sich hier nicht (nur) um eine „Interventionsmaßnahme“ für besonders „verhaltensoriginelle“ Schüler*innen und besonders sozialpädagogisch arbeitende Lehrkräfte; dies könnten die Methoden sein, sie gingen aber in ihrem generellen Ziel, gelingenden Beziehungsaufbau zu fördern, darüber hinaus. Um alle Schulen und Schulformen gleichermaßen anzusprechen und nicht nur als

„Reparaturkasten“ für „Brennpunktschulen“ wahrgenommen zu werden, wurde dem ChangeWriters e.V. nahegelegt, seine Außendarstellung („Image“) zu überdenken.

Wann aber lässt sich generell von „gelingendem Beziehungsaufbau“ sprechen? Lässt sich Beziehungsarbeit messen oder gar bewerten? Wenn wir uns dem Gegenstand in Form einer Bewertung nähern, dann ist es die, die schaut, ob es durch die ChangeWriters Fortbildung gelingt, dass sich Lehrende kompetenter und sicherer im Beziehungsaufbau fühlen, in ihrer Haltung, dem Einsatz ihrer Methoden und dass sie sich im Implementationsprozess unterstützt fühlen. Christine Eichel (2014, S. 31) schreibt diesbezüglich:

> „Ohne Frage gehören Beziehungen zum weichen Bereich von Analyseverfahren. Sie scheinen sich systematischer Betrachtungen zu entziehen, da sie oft auf der unbewussten Ebene ablaufen und weder problemlos noch zweifelsfrei untersucht werden können. Nicht von ungefähr spricht man von soft skills, wenn es um soziale und emotionale Kompetenzen geht. Im Gegensatz zu harten, messbaren Fakten ist der oft widersprüchliche Gefühlsmix in Beziehungen schwieriger zu eruieren und zu bewerten. Deshalb meinte man lange, nur im Einzelfall nachvollziehen zu können, warum Schüler sich verweigern, warum Lehrer überfordert sind, warum Eltern massiv intervenieren. Und doch offenbart ein genauerer Blick auf die heutige Schulsituation Beziehungsdefizite, die über Einzelfälle hinausgehen.“

Wir haben in diesem Bericht das aufgegriffen, was uns unsere Interviewpartner*innen in Bezug auf ihre Wirksamkeitserfahrungen der ChangeWriters Fortbildung mitteilten, was wir beobachteten und unserer Analyse unterzogen. Dies geht weit über die quantitative Erfassung hinaus, wie viele Lehrkräfte und Schüler*innen im Erhebungszeitraum *erreicht* wurden. Denn was heißt erreicht? Lässt sich allein von der Teilnahme an der Fortbildung darauf schließen, dass eine Person erreicht wurde? Lässt sich vom Methodeneinsatz im Klassenzimmer darauf schließen, dass alle Schüler*innen der Klasse erreicht wurden? Diese gemäß der Wirkungslogik des ChangeWriters e.V. entwickelten Indikatoren und Hochrechnungen sind unseres Erachtens nicht ausreichend, um die Wirksamkeit der Fortbildung zu belegen oder zu bewerten (vgl. ChangeWriters e.V. 2018, S. 60; Wirkungslogik).

> Lehrerin D2: „[E]s ist ja nicht im Lehrplan festgeschrieben, dass man sagt, so ihr müsst jetzt in dem einen Jahr oder in dem halben Jahr die und die Ziele festgeschrieben erreichen, das ist natürlich was ganz anderes, Beziehungsarbeit ist in dem Sinne ja nicht so messbar, wie, jetzt können sie, was weiß ich, den Dreisatz oder keine Ahnung den Konjunktiv 2 oder so, ne?“ (Interview 4)

> Sonderpädagogin H1: „Nein, also Zahlen benennen kann ich schlichtweg auf Grund der Klassensituation auch überhaupt nicht. Was ich sagen kann, also erstmal unsere Schüler zu erreichen, weil unsere Schülerschaft ja schon etwas spezieller vielleicht ist, da setzt man einfach ganz niedrig an. Also für mich habe ich schon heute zum Beispiel erreicht, dass die sich überhaupt drauf eingelassen haben. Und die haben mitgemacht. Da ist für mich schon ein Ziel erreicht, das ganz oft nicht erreicht wird. (…) Wobei ich sagen muss, die werden vor allem dann erreicht, wenn die Lehrkraft voll dahintersteht.“ (Interview 26)

Um zu verstehen, wie der ChangeWriters e.V. vorging, um zu erreichen, dass die methodische Weiterbildung so wirkte, dass die Lehrkräfte möglichst „voll dahinter“ standen und der Transfer ins Klassenzimmer gelang, haben wir für die vorliegende explorative Studie qualitative, v.a. ethnografische Methoden der Sozialforschung eingesetzt (Leitfadeninterviews, teilnehmende Beobachtung). Abschließend lassen sich unsere Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen:

Die von uns beobachtete, miterlebte und in Interviews beschriebene Fortbildung beruhte wesentlich auf den Elementen des angeleiteten Perspektivenwechsels und der Rollenreflexion. Alle Methoden

und Techniken wurden selbst ausprobiert, sowohl in der Rolle des Lehrenden, wie in der Rolle des Lernenden. Es galt nachzuspüren, was sie auslösten: berührt zu werden, sich zu öffnen, Emotionalität zuzulassen und Wertschätzung zu erfahren. Ziel war es, dass die Erfahrung dieser Wertschätzung in das Klassenzimmer transferiert und zur Basis der Beziehungsarbeit gemacht wurde, um den Akteur*innen die Möglichkeit zu geben, sich „anders" zu erleben, ganzheitlicher, zugewandt, interessiert, in einem geschützten „Wohlfühl"-Rahmen. Durch das Angebot, als Pädagog*in erreichbarer zu sein, wird diesem Ansatz zufolge die Erreichbarkeit der (zuweilen schwer zugänglichen) Schüler*innen gefördert. So machten die fortgebildeten Pädagog*innen eine gelungene Implementation des ChangeWriters Programms v.a. daran fest:

„Wenn sich die Schüler*innen drauf einlassen."
„Wenn ein WIR entsteht" (aus den Feldnotizen der Beobachtung 8 Seminartage 1 und 2)

Als für diese gelungene Umsetzung wichtige Elemente nannten die Pädagog*innen v.a. Vertrauen, aber auch: den Schüler*innen mehr zuzutrauen, sie in ihren Selbstwirksamkeitserfahrungen zu unterstützen, sowie sich selbst zu trauen, gegebenenfalls zu scheitern und die Zielerwartungen anzupassen. Dies war, wie aus den Interviewauszügen und Beobachtungsprotokollen hervorgeht, nicht immer ein leichtes Unterfangen. Dieser „andere" Unterricht war ungewohnt. Konnte etwas, das Spaß machte und Spiel beinhaltete, überhaupt Unterricht sein, fragten sich v.a. unsere Interviewpartner*innen auf Schülerseite. Lehrkräfte beschäftigte, wie sie sich die zeitlichen und kontinuierlichen Freiräume für Beziehungsarbeit in einem zuweilen als „starr" und „einschränkend" empfundenen Lehrplan nehmen konnten – und wie sich ChangeWriters Methoden an ihre fachlichen Inhalte andocken ließen.

Laut ihren Interviewaussagen (und einigen unserer Unterrichtsbeobachtungen) setzten die fortgebildeten Pädagog*innen die Methoden in unterschiedlichen Settings um: Im Fachunterricht, in Klassenratsstunden, im Wahlpflichtunterricht, Förderunterricht. Die Umsetzung im ersten Jahr nach der Fortbildung wurde dabei als „Experimentierphase" oder „Pilot" wahrgenommen und der Wunsch geäußert mit den jeweiligen Schulleitungen eine systematischere Koordinierung des ChangeWriters Programms in einer Art Rahmenplan festzuhalten (angewandt auf eine Klasse, oder einen Jahrgang) und möglichst verknüpft mit den Inhalten anderer (ähnlicher) Fortbildungen.

Um sich trotz des zusätzlichen Lerninputs, der zeitlichen Investition für die Fortbildung und der (auf Freiwilligkeit basierenden) Verantwortung für die Umsetzung der Seminarinhalte durch die Fortbildung gestärkt und entlastet zu fühlen (so ein Ziel laut ChangeWriters Wirkungslogik), sei die Unterstützung der Schulleitung wichtig, betonten viele Pädagog*innen. Und wenn es sich hierbei nur um das Gefühl handelte, sich entlastet fühlen *zu dürfen* und nicht, um etwas kämpfen zu müssen. Pädagog*innen wie auch Schüler*innen sprachen allerdings auch die „befreiende" und entlastende Wirkung der ChangeWriters Methoden (Tagebuchschreiben, Linienspiel) an und die entspanntere Atmosphäre aufgrund gelingender Teamarbeit. Zeitliche und emotionale Grenzen wurden aber ebenso benannt, wie auch der Aufwand, Materialien zu basteln (da die in der Fortbildung verwendeten Materialien zuweilen als „zu hochwertig", sprich teuer angesehen wurden) und Kontinuität herzustellen (v.a. an Schulen, an denen die Lehrkräfte jedes Jahr eine andere Klasse übernahmen, an denen Schüler- und Lehrerschaft stark fluktuierte etc.). Die ChangeWriters Methoden umzusetzen, war also vor allem auch eine Frage der Ressourcen an den Schulen (Ausstattung, Personal etc.). Als umso bedeutsamer wurde die kollegiale Unterstützung im fortgebildeten Team erachtet, für das die Fortbildungsteilnahme selbst als Teambildungsmaßnahme wahrgenommen wurde. Folgetreffen hatten häufig die Funktion, die Intravision unter den Pädagog*innen zu stärken, ihr Zeit und Raum zu geben. Eine gezielte Vernetzung von Pädagog*innen, die im Grundschulbereich arbeiten, oder in bestimmten Fächern, wurde als Wunsch geäußert.

Was lässt sich aus diesen Ergebnissen abschließend festhalten? Die von ChangeWriters e.V. angebotene Fortbildung hat vielen der von uns interviewten Pädaog*innen und Schüler*innen Impulse gegeben, Schule durch einen Fokus auf die Beziehungskultur im Klassenzimmer (und auch im Kollegium) anders zu denken, anders zu praktizieren und dadurch Resonanz- anstelle von Entfremdungserfahrungen zu fördern (vgl. Rosa und Endres 2016). Der ChangeWriters e.V. sieht eine Chance darin, dass diese positive Resonanzbeziehungserfahrung, die maßgeblich auf einer wertschätzenden Haltung fußt, schulinterne Veränderungsprozesse einleiten, aber auch eine weit über die Schule hinausreichende Wirkung entfalten kann; wie der ins Wasser geworfene, Wellen verursachende Stein:

> Jörg Knüfken: „In der Grundhaltung, wie ich Menschen begegne, da ist was möglich zu ändern und da ist es möglich, dass Kinder und Jugendliche ganz neue Erfahrungswerte sammeln, dass eben die Klassenräume zu sicheren Räumen werden. Und mache ich eine Schule zu einem Hot-Spot für Beziehungsarbeit, für Wertschätzung dann bin ich mir sicher, dass die aus der Schule auch rausgehen und genau diese Erfahrung in sich tragen und auch danach (…) streben, diese Erfahrung erneut zu machen (…) und da sehe ich ne große Chance drin…“ (Interview 9)

Interessant ist in diesem Zusammenhang das Bemühen des ChangeWriters e.V. die aufgebauten Beziehungen zu Fortbildungsteilnehmer*innen und ihren Schüler*innen, wie auch ehemaligen Schüler*innen, durch die Etablierung einer „ChangeWriters Community“ aufrechtzuerhalten. Dafür werden soziale Medien wie Facebook eingesetzt, ein per Email verschickter Newsletter, es werden offene Veranstaltungsformate wie Aktionstage angeboten, zu denen Pädagog*innen und Schüler*innen eingeladen werden und es wird unter den „Ehemaligen“ aktiv um „AnSTIFTer*innen“ (Förderer) geworben. Inwieweit sich diese Community langfristig etablieren kann und der von ChangeWriters ins Wasser geworfene Stein der Wertschätzung nachhaltige Wellen schlägt, vielleicht auch in Kooperation statt Konkurrenz mit anderen Fortbildungsprogrammen, müsste durch (qualitative) Folgestudien und Wiederbefragungen in Erfahrung gebracht werden.

Der spontane Einsatz der Schüler*innen für das ChangeWriters Programm, die sich im Filmclip als „The New Generation of ChangeWriters“ inszenieren, spricht dafür, dass sie die Botschaft sowohl innerhalb ihrer Schule als auch darüber hinaus weitertragen möchten. Sie imaginieren sich nicht nur als Teil einer „ChangeWriters Community“ (s. S.34), sondern erkennen in ihren Darstellungen (s. Langfilm) die Wertegemeinschaft an, auf der das ChangeWriters Skript basiert. Angesichts der Zeitressourcen, die an den Schulen für ChangeWriters Methoden im Unterricht verfügbar sind und des Drucks für die Pädagog*innen die Lehrpläne umzusetzen, ist auch eine andere Lesart ihrer Selbstdarstellung und Inszenierung denkbar: Noch ist der Einsatz der Methoden an den Schulen in der Pilotphase eher fragil als etabliert. Ihre Botschaft könnte auch strategisch gemeint sein, um zu verhindern, dass ChangeWriters Ansätze aus ihrer Schule wieder verschwinden könnten.

**Welche Empfehlungen lassen sich für die weitere Implementierung festhalten?**

Die Ergebnisse sind aufgrund der unterschiedlichen Kontexte nicht generalisierbar. Hier ist jeweils zu prüfen, inwieweit bisherige Erfahrungen und Vorhaben, die im Rahmen der Implementierung des ChangeWriters Programms gemacht wurden (einjähriger Pilot im Wahlpflichtunterricht, Vorstellung des Programms gegenüber dem gesamten Kollegium, Einrichten einer wöchentlichen ChangeWriters-Stunde für die komplette Jahrgangsstufe etc.), übertragbar sind.

Die spezifische Vernetzungsarbeit, wie sie z.B. in regionalen Netzwerktreffen stattfand, um den Austausch zwischen Pädagog*innen mit ähnlichen Herausforderungen (spezifische Fächer, Altersgruppen, Jahrgangsstufen) beim Umsetzen der ChangeWriters Methoden zu unterstützen,

könnte und sollte weiter ausgebaut werden (vgl. S.33). Das zu beobachtende Interesse an derartig unterstützenden Beziehungsgestaltungen an Schulen anzustoßen und dann mangels Durchhaltevermögen im Sande verlaufen zu lassen, wäre nicht nur eine Ressourcenvergeudung, sondern auch eine frühzeitige Aufgabe von Ideen zur Bildungsförderung.

Die Schulen nehmen in der Regel Fortbildungen anderer Anbieter auf dem Lehrerfortbildungsmarkt in Anspruch, von denen einige ebenfalls erlebnispädagogische Ansätze vermitteln, oder den Umgang mit Emotionen in den Mittelpunkt stellen. Der Wunsch einzelner Pädagog*innen diese an den Schulen besser abzustimmen und zu verknüpfen, um ressourcenorientierter zu arbeiten und Unterstützung zu erfahren, erscheint sinnvoll. Dem entgegen steht möglicherweise die marktwirtschaftliche Logik der untereinander konkurrierenden Anbieter. Die Frage, wie diese sich im Schulalltag ergänzen oder inwieweit ihre Unterstützungsansätze einander widersprechen, bleibt offen.

## 6. Literaturverzeichnis


Anders, Florentine. 2019 „Pädagogische Beziehungen. Ein vernachlässigtes Thema rückt in den Fokus“. Online auf https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/paedagogische-beziehungen-ein-vernachlaessigtes-thema-rueckt-in-den-fokus/ (zuletzt aufgerufen: 28.08.19).

Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Boris Nieswand. 2015 *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz / München: UTB Verlag.

Breuer, Franz; Muckel, Petra & Barbara Dieris. 2018 *Reflexive Grounded Theory – Eine Einführung in die Forschungspraxis.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Breuer, Franz. 2003 „Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(2), Art. 25, http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.2.698 (zuletzt aufgerufen: 28.08.19).

Burow, Olaf-Axel. 2012 „Wertschätzende Schulentwicklung“. Online auf: http://www.schulentwicklung.bayern.de/unterfranken/userfiles/Moderatorentag2012/Burow_wertschaetzende_Schulentwicklung.pdf (zuletzt aufgerufen: 22.10.19)

ChangeWriters e.V. Webseite: https://www.changewriters.de/ (zuletzt aufgerufen: 21.10.2019)

ChangeWriters e.V. Wirkungslogik. Arbeitsdokument.

ChangeWriters e.V. 2018 Tour of Change. Jahresbericht nach Social Reporting Standard.

Deutscher Schulpreis Webseite: https://www.deutscher-schulpreis.de/ (zuletzt aufgerufen: 21.10.2019)

Eichel, Christine. 2014 *Deutschland, deine Lehrer: Warum sich die Zukunft unserer Kinder im Klassenzimmer entscheidet.* München: Blessing Verlag.

Fichtner, Sarah und Susanne Dzeik. 2019 „Tagebuchschreiben vor der Kamera: Zwischen Intimität und Öffentlichkeit. Eine ethnographisch-filmische Begleitstudie von ChangeWriters an Haupt- und Gesamtschulen“. Vortrag anlässlich der Fachtagung: Going Public? Ethnography in Education and Social Work and its Publics, November 2019, Halle

Freedomwriters Foundation Webseite: www.freedomwritersfoundation.org/ (zuletzt aufgerufen: 23.09.2019)

Goffman, Erwing. 2003 (Englische Originalausgabe 1959) *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* München: Piper Verlag.

Greiner, Lena. 2017 „Problemschüler. Wie Lehrer Leben retten“. Online auf https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/changewriters-joerg-knuefken-hilft-schwierigen-schuelern-mit-tagebuechern-a-1182187.html (zuletzt aufgerufen: 22.10.19)

Gruwell, Erin. 1999 [2007 4. Auflage] *Freedom Writers.* Berlin: Autorenhaus Verlag.

Gruwell, Erin. 2007 *Teach with your Heart.* New York: Broadway Books.

Gruwell, Erin. 2009 *Teaching Hope*. New York: Broadway Books.

Gruwell, Erin und The Freedom Writers Foundation. 2007 *The Freedom Writers Diary. Teacher´s Guide*. New York: Broadway Books.

Hattie, John. 2009 *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* Abingdon: Routlegde.

Hattie, John. 2013 *Lernen sichtbar machen.* Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Knüfken, Jörg mit Teilnehmern des Projektes. 2013 *Das Wunder bleibt aus. Tagebuch über ein erfolgreiches Hauptschulprojekt.* Stamsried: Care Line Verlag.

Mays, Daniel. 2019 „Den Umgang mit herausforderndem Verhalten von SchülerInnen und Lehrkräften professionalisieren – ‚Soziale Unterstützung‘ als zentraler Baustein der Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Eingangsstufe der Sekundarstufe I“ (Schwerpunkt Förderpädagogik „Emotion und Soziale Entwicklung“). Vortrag anlässlich des Fachtags VdDL, Herausforderungen im Schulalltag erfolgreich meistern, Juli 2019,.

Meyer-Legrand, Ingrid. 2011 „Die Balance zwischen Nähe und Distanz in der sozialpädagogischen Familienhilfe“. Vortrag anlässlich der Fachtagung: Der fremde Blick, Mai 2011, LebensWelt e.V.

Miko, Katharina und Karin Sardadvar. 2009 Der ethnographische Film in der Soziologie: Möglichkeiten und Grenzen. Online auf https://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/ Publikation2008/VisSozMikoSardadvar.pdf (zuletzt aufgerufen: 23.10.19)

Paramount Pictures. 2007 *Freedom Writers. Ihre Geschichte. Ihre Worte. Ihre Zukunft.* DVD. Freigegeben ab 12 Jahre.

Prengel, Annedore 2019 *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.

Prengel, Annedore, Heinzel, Friederike, Reitz, Sandra und Ursula Winklhofer. 2017 *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen.* Deutsches Institut für Menschenrechte: Rochow Edition. Online auf https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/show/reckahner-reflexionen-zur-ethik-paedagogischer-beziehungen/ (zuletzt aufgerufen 04.09.2019).

Rosa, Hartmut und Wolfgang Endres. 2016 (2. Auflage) *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz.

Terhart, Ewald. 2014 „Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit *Visible Learning"*. In Terhart, Ewald (Hrsg.) *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 10-23.

## 7. Annex

Der Zeitplan der Studie wurde aus bereits genannten Gründen im Verlauf mehrfach angepasst. Dies ist die letztlich realisierte Version:

| **Zeitplan** | **Aktivität** |
|---|---|
| 01.01.2018 - 20.02.2018 | • Sichtung der vorhandenen (Praxisseminar-)Materialen (Tagebücher, Methoden-Handouts, USB-Stick) und weiterer relevanter Unterlagen der ChangeWriters-Methode und Instrumente der Programmdurchführung (Wirkungslogik, Transferkern) etc.<br>• auf dieser Grundlage: Erarbeitung des Designs der explorativen Studie/Anpassung des Angebots (insbesondere hinsichtlich der einzusetzenden Erhebungsinstrumente, wie qualitative Interviews, teilnehmende Beobachtungen) und gemeinsamer Qualitätsentwicklung (Workshops) |
| 20.02.2018 | • Abstimmung des Studiendesigns/Angebots mit dem Auftraggeber (Programmleitung/ Beauftragte für Wirkungsorientierung) |
| 20.02.2018 – 31.3.2018 | • Erstellung des Vertrags und der Zusatzvereinbarungen zur filmischen Begleitung |
| 1.04.2018 - 31.12.2018 | • Durchführung der Erhebung zu abgestimmten Zeitpunkten im Prozess (Interviews Lehrer*innen etc., teilnehmende Beobachtungen, Filmaufnahmen, Erstellung von Filmclips) |
| 02.07.2018 | • Diskussion der Herangehensweise und erster Interviewauszüge mit externen Expert*innen in der Forschungswerkstatt des INIB |
| Januar 2019 | • Präsentation der Herangehensweise und erster Zwischenergebnisse für den Jahresbericht 2018 der ChangeWriters |
| 20.01.2019 | • Diskussion der erstellten Filmclips mit externen Expert*innen in der Forschungswerkstatt des INIB |
| 1.01.2019 – 30.06.2019 | • Fortführende Erhebungen/Filmaufnahmen zu abgestimmten Zeitpunkten, erste Auswertungen, Erstellung von Filmclips |
| 26.06.2019 | • Präsentation und Diskussion erster Ergebnisse/Filmclips mit dem Auftraggeber und Expert*innen des INIB |
| 30.06.2019- 15.11.2019 | • Datenauswertung, Erstellung des Abschlussberichts, Sichten des Filmmaterials, Erstellung des Langfilms |
| 15.11.2019 | • Abschlussveranstaltung: Präsentation und Diskussion der Ergebnisse der Studie (Einblicke in Abschlussbericht), Vorführung des Langfilms. |

**ChangeWriters: Leitfäden für Interviews mit Pädagog*innen**

CW = ChangeWriters; SuS = Schüler und Schülerinnen; TN = Teilnehmer*innen

1. Einverständnis Aufnahme, Verwendung zu wissenschaftlichen Zwecken

2. Was ist deine Funktion an der Schule? Klassenlehrer*in/ Fachlehrer*in/ (Schul-) Sozialarbeiter*in/ Sonderpädagog*in

3. An was für einer Schule sind wir hier? Was sind ihre Besonderheiten?

4. Wann hast Du von CW gehört? Das Praxisseminar besucht?

5. Was hat sich seitdem verändert und woran ist das festzumachen? (An konkreten Beispielen aus der gerade beobachteten Unterrichtsstunde?)

6. Wie viele SuS werden an dieser Schule durch die CW Methoden erreicht?

7. Wie würdest du den CW Ansatz im Kern beschreiben? (Auch hier Beispiele aus der Stunde?)

8. Wie hast Du die CW Methoden im Unterricht eingeführt? Wie bist Du vorgegangen? („normaler“ Unterricht oder Projekt? Freedom Writers Film?)

9. Hat das Praxisseminar dich rückblickend gut vorbereitet? Was war besonders wirkungsvoll?

10. Worauf warst Du nicht vorbereitet? (Gab es Herausforderungen? Wie bist du mit diesen umgegangen?)

11. Wo stehst Du jetzt mit dem CW Ansatz? (Wie würdest Du die Stunde beschreiben, die wir gerade beobachtet haben? Was ist da gelaufen?)

12. Schreibst Du selbst auch Tagebuch? Wann wie wo? Oder dokumentierst „Dein“ CW Projekt?

13. Inwiefern wurde Beziehungsarbeit in deiner bisherigen Ausbildung und -fortbildung als eigenes Thema behandelt? Was macht CW anders und ist das erfolgsversprechend, oder auch nicht? Weshalb?

14. Was braucht es für eine gelingende Umsetzung des CW Ansatzes (individuell/kollektiv/ Rahmenbedingungen)? Und auch Verbreitung? Was für eine Chance hat ein solcher Ansatz im Gesamtsystem?

15. Welche Rolle spielt das Kollektiv (Identifikation mit den Changewriters/Freedom-Writers)? Teil einer Bewegung zu sein? Tauscht ihr euch aus über die Umsetzung/Hilfestellung? Oder Konkurrenz?

16. Wo siehst Du generell Hinderfaktoren/ Schwierigkeiten?

17. Wie können diese überwunden werden?

18. Was möchtest Du weiterhin in Deinem professionellen Umfeld verändern und was braucht es dafür?

19. Was würdest Du den TN, die jetzt das Praxisseminar besuchen, mitgeben wollen?

**Codesystem**

| |
|---|
| KONTEXT ChangeWriters (CW) |
| KONTEXT wiss Begleitung: Erleben & Resonanz |
| KONTEXT SCHULEN |
| PRAXISSEMINAR |
| Empfehlungen/Wünsche/Ziele |
| Kern der CW Methoden |
| Interventionsmaßnahme oder Methodenalltag? |
| Pilotprojekt |
| Beziehungsarbeit |
| Veränderung/Wirkung/ (Erfolg?) |
| Emotionen/Öffnung |
| Bestätigung/Bestärkung |
| Konzentration/Achtsamkeit üben |
| Praktisches Erleben / Perspektivenwechsel |
| Reflexion |
| Isomorphie/Transfer |
| "anderer" Unterricht |
| Spiel vs Lerntools |
| Freiwilligkeit/niedrige Erwartungen |
| Atmosphäre |
| Methodenbausteine |
| Umsetzung & Hindernisse |
| Begleitung durch CW |
| Haltung / Wir-Gruppe/kollegialer Austausch |
| Einzelkämpfer/ Guerillakämpfer |
| Netzwerktreffen/Aktionstage |
| die "anderen" (kritischen) Lehrer |
| Wieviele Lehrer erreicht? |
| Wieviele Schüer erreicht? |
| Bildungspolitik - was sich ändern sollte |
| Gesellschaft |
| SuS: wie soll Schule sein/ was ist gutes Lernen? |
| Eltern |