



Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Fakultät
Psychologische Grundschulpädagogik

Die Einführung des FREI DAYS an einer Berliner Grundschule

**Eine qualitative Interviewstudie zu den »Stages of Concern« im
Implementationsprozess**

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education

vorgelegt von

Pauline Buchholz

Erstgutachterin: Frau Dr. Stefanie Bosse

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Sebastian Kempert

Potsdam, Februar 2023

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert.
Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden.
Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-59188>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-591885>

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Zusammenfassung	IV
1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen.....	3
2.1 FREI DAY	3
2.1.1 Hintergrund.....	3
2.1.2 Konzept.....	4
2.2 Implementation schulischer Innovationen	6
2.2.1 Begriffliche Grundlagen	6
2.2.2 Die Rolle der Lehrkraft im Implementationsprozess.....	8
2.3 Concerns-theoretische Ansätze in der Implementationsforschung.....	8
2.3.1 Begriffliche Grundlagen	8
2.3.2 Stages of Concern	10
3 Empirische Befunde	12
4 Forschungsfrage	15
5 Methode.....	15
5.1 Untersuchungsdesign.....	15
5.2 Stichprobe	17
5.3 Erhebungsinstrument	17
5.4 Untersuchungsdurchführung.....	19
5.5 Datenanalyse.....	20
6 Ergebnisse.....	21
7 Diskussion	24
7.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	24
7.2 Grenzen der Untersuchung	26
7.3 Theoretische und praktische Implikationen.....	27

Literaturverzeichnis	29
Anhang	32

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Die SoC im Implementationskontext (eigene Darstellung in Anlehnung an Fuller, 1969; Hall & Hord, 2015)	10
Abbildung 2. SoC-Profil von Lehrkräften (Bitan-Friedlander et al., 2004, S. 613)	13
Abbildung 3. SoC-Modell zur Vorlage im Interview (eigene Darstellung in Anlehnung an Hall & Hord, 2015)	34

Zusammenfassung

Mit dem FREI DAY wurde ein neues Format entwickelt, welches schulisches Lernen an den globalen Nachhaltigkeitszielen ausrichten und zukunftsrelevante Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen fördern soll. Ob es erfolgreich im Bildungssystem implementiert werden kann, wird insbesondere von der Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte abhängen. Um sie bei der Umsetzung unterstützen zu können, ist notwendig, ihre individuelle Perspektive im Implementationsprozess zu erfassen. In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwiefern sich das Kollegium einer Berliner Grundschule mit dem FREI DAY auseinandersetzt. Dazu wird auf die Stages of Concern von Hall und Hord (2015) zurückgegriffen und ein Interview mit der Lehrerin geführt, die die Umsetzung des Lernformats an der Schule koordiniert. Ihre Antworten werden durch eine qualitative Analyse des Interviewtranskripts ausgewertet und vor dem Hintergrund der Forschungsfrage interpretiert. Es zeigt sich, dass das Kollegium hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem FREI DAY in drei Gruppen eingeteilt werden kann. Während die erste von Anfang an begeistert und dazu bereit war, das Lernformat an der Schule einzuführen, war sich die zweite zunächst nicht sicher, ob sie sich die Umsetzung zutraut. Schließlich gab es auch eine Gruppe von Lehrkräften, die kein Interesse daran hatte, sich eingehender mit dem Konzept des FREI DAYS zu befassen und sich dementsprechend auch nicht an der Umsetzung beteiligte. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass Transferunterstützung, insbesondere vonseiten der Schulleitung, notwendig ist, wenn das Lernformat langfristig in unserem Bildungssystem verankert werden soll. Aufgrund des explorativen Charakters der Studie sind jedoch weitere Untersuchungen in dieser Hinsicht erforderlich.

Schlagwörter: Stages of Concern, FREI DAY, Innovation, Implementation

1 Einleitung

Die heranwachsende Generation wird in Zukunft mit der verantwortungsvollen Aufgabe konfrontiert sein, innovative Lösungsansätze für die komplexen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu erarbeiten, um die nachhaltige Entwicklung unseres Planeten zu fördern. Zu diesen Herausforderungen wird neben der Erschöpfung natürlicher Ressourcen, Armut und humanitären Krisen, Extremismus und Terrorismus sowie Naturkatastrophen, die in Folge des Klimawandels an Häufigkeit und Intensität zunehmen, eine Vielzahl von Entwicklungen gehören, über die wir bislang nur wage Vermutungen anstellen können (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017). Vor diesem Hintergrund ist besonders wichtig, dass die Bildungspolitik eine Antwort auf folgende Frage findet:

„Wie können wir die kommende Generation auf eine Zukunft vorbereiten, die wir [...] nicht kennen, die aber mit sehr großer Wahrscheinlichkeit zunehmend volatil, unsicher, komplex und ambivalent sein wird?“ (Rasfeld, 2021, S. 84)

Dass Kinder und Jugendliche über Mut und Visionskraft, Kreativität und Flexibilität, Problemlösefähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Teamfähigkeit – sogenannte *Future Skills* – verfügen, ist wichtiger als je zuvor. Um sie in der Entwicklung solcher Kompetenzen zu unterstützen, sollte unsere Lernkultur nicht länger auf reine Wissensvermittlung ausgelegt und von Fremdbestimmung geprägt sein, sondern Partizipationsmöglichkeiten bieten und die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen durch sinnstiftendes Lernen und Handeln fördern (Rasfeld, 2021). Mit dem *Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung* gibt es bereits eine Antwort auf die Frage, wie wir Kindern und Jugendlichen mehr „Raum für Kreativität, sinnstiftendes Lernen und die großen Themen unserer Zeit“ (ebd., S. 90) geben können. Der Aktionsplan ruft alle Schulen unseres Landes dazu auf, ihr Lernen und Handeln an den 17 globalen Zielen für eine nachhaltige Entwicklung – den *Sustainable Development Goals* (SDGs) – auszurichten, die im Jahr 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurden und bis 2030 erreicht werden sollen. Rasfeld (2021) gibt zu bedenken, dass es nicht ausreicht, die „Themen der SDGs [...] im klassischen Frontalunterricht zu behandeln“ (S. 114). Stattdessen sollten Schulen im Sinne eines *Whole System Approach* schrittweise ihr gesamtes Handeln auf Nachhaltigkeit ausrichten und Freiräume schaffen, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, „sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, kreative Lösungen zu erarbeiten und gestalterisch Einfluss zu nehmen“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017, S. 85).

Es ist jedoch davon auszugehen, dass bis 2030 nicht alle Schulen in Deutschland einen tiefgreifenden Wandel ihrer Lernkultur bewirken können. Laut Rasfeld (2021) wird nicht einmal die Mehrheit der Schulen dazu in der Lage sein. Aus diesem Grund hat sie ein Format entwickelt, „das den Einstieg in das neue Lernen möglichst leicht macht“ (ebd., S. 87) und als „Brücke zwischen dem alten und dem neuen System“ (ebd., S. 185) verstanden werden kann. Mit dem FREI DAY soll den Kindern und Jugendlichen ein Freiraum in Form von vier Stunden pro Woche gegeben werden, in denen sie sich mit Themen auseinandersetzen dürfen, die ihre Zukunft betreffen und mit den globalen Nachhaltigkeitszielen in Verbindung gebracht werden können (ebd.). Nach dem Motto *global denken, lokal handeln* eignen sich die Schüler*innen zunächst „Wissen zu dem von ihnen gewählten Thema [...] an“ und handeln anschließend gemeinsam, indem sie konkrete Projekte entwickeln, die sie „in der Schule, in der Gemeinde oder in der Stadt [...] umsetzen“ (ebd., S. 88).

Zu den 12 Pilotschulen, die im Jahr 2020 mit der Umsetzung des FREI DAYS begonnen haben, sind mittlerweile noch viele weitere hinzugekommen (ebd.). Das Ziel des Teams von Schule im Aufbruch ist jedoch, dass das Lernformat bis 2025 an 13.500 Schulen eingeführt wird (ebd.). Um dieses Ziel erreichen zu können, ist notwendig, die individuelle Perspektive von Lehrkräften im Prozess der Implementation zu erfassen, denn es ist bereits bekannt, dass ihre Einstellungen und Überzeugungen „für die Umsetzung [einer Innovation] entscheidend sind“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 203). Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, inwiefern sich das Kollegium einer Berliner Grundschule mit dem FREI DAY auseinandersetzt. Anhand der Ergebnisse soll abgeleitet werden, wie die Lehrer*innen bei der Umsetzung des Lernformats unterstützt werden können.

Bevor die Untersuchungsergebnisse beschrieben und in Bezug auf die Forschungsfrage diskutiert werden, wird im ersten Teil der Arbeit eine theoretische Grundlage geschaffen. In diesem Zusammenhang soll das FREI-DAY-Konzept erläutert und die Rolle der Lehrkraft im Prozess der Implementation schulischer Innovationen beleuchtet werden. Dabei wird auf concerns-theoretische Ansätze der Implementationsforschung eingegangen und das Modell der Stages of Concern vorgestellt. Vor dem Hintergrund bisheriger empirischer Erkenntnisse wird anschließend die Forschungsfrage formuliert. Einem Einblick in die Methodik der Untersuchung folgt die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse, bevor die Grenzen der Arbeit aufgezeigt und theoretische sowie praktische Implikationen abgeleitet werden.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 FREI DAY

2.1.1 Hintergrund

Im September 2015 haben die Staats- und Regierungschefs der Vereinten Nationen auf einem Gipfeltreffen in New York die *Agenda 2030* verabschiedet. Unter Berücksichtigung der fünf Leitmotive – Mensch, Planet, Wohlstand, Frieden und Partnerschaft – enthält das entwicklungs- und umweltpolitische Aktionsprogramm 17 globale Ziele (SDGs), welche die nachhaltige Entwicklung unserer Erde auf wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Ebene sichern sollen. Eines der Ziele ist laut Rasfeld (2021) von besonderer Bedeutung, wenn die restlichen bis 2030 erreicht werden sollen. Dieses Ziel lautet: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen, 2015, S. 15).

Dass Bildung „der Schlüssel für eine echte gesellschaftliche Transformation“ (Rasfeld, 2021, S. 84) ist, hat die Politik bereits erkannt. Auf Initiative der Bundesregierung wurde die *Agenda 2030* in den Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung übersetzt, der im Jahr 2017 verabschiedet wurde und sicherstellen soll, dass Bildung ihren Beitrag zum Erreichen der SDGs leistet (ebd.). Der Aktionsplan hält alle Schulen unseres Landes dazu an, Bildung für nachhaltige Entwicklung „strukturell in den Lehr- und Bildungsplänen [...] zu verankern und dabei die Partizipation von Kindern, Jugendlichen und Zivilgesellschaft [...] zu berücksichtigen“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017, S. 23). Zudem soll der Lernort und Sozialraum Schule von Schulleitung, Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen im Sinne eines Whole System Approach gestaltet werden (ebd.). Dazu gehört, dass sich Schulen zu ökologischen Vorzeigeorten entwickeln, indem sie sich zum Beispiel bewusst damit auseinandersetzen, was es in der Schulkantine zu essen gibt, wie das Schulgelände gestaltet oder Ressourcen eingespart werden können (Rasfeld, 2021). Wichtig ist aber auch der Auf- und Ausbau von *Bildungslandschaften*. Schulen werden explizit dazu aufgefordert, sich zunehmend „nach innen und außen [zu] öffnen, um Schnittstellen und Kooperationen mit außerschulischen Akteuren [...] nutzen zu können“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017, S. 32).

In der Praxis gestaltet sich die Umsetzung des Aktionsplans nicht so einfach. Während einige Schulen in Deutschland bereits dabei sind, den „Kulturwandel umfassend umzusetzen [...], können oder wollen [andere] diesen radikaleren Schritt noch nicht gehen“ (Rasfeld, 2021, S. 103). Für all jene Schulen hat Rasfeld (2021) mit dem FREI DAY ein Format

entwickelt, „das den Einstieg in das neue Lernen möglichst leicht“ (S. 87) machen soll und als „sichere Brücke zwischen dem alten und dem neuen System“ (S. 185) verstanden werden kann. Das Konzept des FREI DAYS soll im nachfolgenden Kapitel erläutert werden.

2.1.2 Konzept

Der FREI DAY ist ein Lernformat, welches den Kindern und Jugendlichen mehr „Raum für Kreativität, sinnstiftendes Lernen und die großen Themen unserer Zeit“ (Rasfeld, 2021, S. 90) geben soll. Der Zukunftstag sollte mindestens vier Stunden pro Woche umfassen und in der Kernunterrichtszeit stattfinden, um sicherzustellen, dass er strukturell an einer Schule verankert ist (ebd.). Anders als beim *Lernen im Projekt* werden die Themen an diesem Tag – der im Übrigen kein Freitag sein muss – nicht eingegrenzt (ebd.). „Es sind die Kinder und Jugendlichen, die Themen einbringen können, die sie beschäftigen und interessieren“ (ebd., S. 88). Wichtig ist jedoch, dass sich diese an den globalen Nachhaltigkeitszielen orientieren. Die Schüler*innen eignen sich zunächst selbstständig Wissen zu ihren gewählten Themen an und entwickeln anschließend gemeinsam konkrete Projekte, die sie „in der Schule, in der Gemeinde oder in der Stadt [...] umsetzen“ (ebd., S. 88). Einige werden zum Beispiel „als Energiedetektiv*innen aktiv, bilden Klimaräte oder beschließen auf ihrer Kinderkonferenz, dass sie eine müllfreie Schule ohne Plastik werden wollen“ (ebd., S. 88). Andere setzen sich wiederum kritisch mit dem Elterntaxi auseinander und bewirken, dass die meisten Kinder auf eine andere Art und Weise zur Schule kommen (ebd.). Sie betreuen eine Anlaufstelle für geflüchtete Kinder an der eigenen Schule, organisieren Kleidertauschbörsen oder stellen durch Upcycling Gebrauchsgegenstände her (ebd.). All das sind Beispiele dafür, was Kinder und Jugendliche im Rahmen des FREI DAYS bereits umgesetzt haben.

Ein weiterer Unterschied zum Lernen im Projekt besteht darin, dass die Umsetzung der FREI-DAY-Projekte zeitlich nicht begrenzt ist. Während manche Kinder nur ein bis zwei Wochen für ein Projekt benötigen, brauchen andere vielleicht ein bis zwei Jahre (ebd.). Laut Rasfeld (2021) ist der FREI DAY am wirkungsvollsten, wenn eine jahrgangsübergreifende Zusammenarbeit ermöglicht wird. So können sich Schüler*innen mit ganz unterschiedlichen Kompetenzen zu Gruppen zusammenschließen und voneinander profitieren. Eine weitere, sehr wichtige Komponente des FREI DAYS ist, dass die Lernenden kompetenzorientiertes Feedback anstatt Ziffernnoten erhalten (ebd.). Gemeinsam mit den Lehrer*innen reflektieren sie ihre Lernentwicklung durch die Beantwortung von Fragen wie: „Wo bin ich gewachsen? Welche Herausforderungen gab es? Wo sind vielleicht Fähigkeiten zum Tragen gekommen, von denen ich gar nicht wusste, dass ich sie habe?“ (ebd., S. 92).

Zu bedenken ist, dass der FREI DAY an einer Grundschule nicht in derselben Weise eingeführt werden kann wie an einer weiterführenden Schule. Aus diesem Grund muss jede Schulgemeinschaft für sich selbst erarbeiten, wie das Lernformat konkret ausgestaltet sein soll (Rasfeld, 2021). Dazu gehört zu überlegen, woher die vier Stunden pro Woche kommen, aber auch, wie die Erfahrungen und Lernergebnisse dokumentiert und ausgewertet werden, um den Zukunftstag vor diesem Hintergrund weiterentwickeln zu können (ebd.). In Bezug auf die strukturelle Umsetzung hat sich in der Praxis eine kurze Impulszeit zu Beginn des FREI DAYS bewährt, in der Lehrer*innen oder externe Expert*innen neue Inspirationen liefern, bevor die Schüler*innen weiter an ihren Projekten arbeiten (ebd.). Besonders wichtig ist, dass sich Schulen mit der Frage auseinandersetzen, wie die einzelnen Projekte der Kinder und Jugendlichen sichtbar gemacht werden können, um ihnen die nötige Anerkennung und Aufmerksamkeit für ihre Arbeit entgegenzubringen (ebd.). Bisherige Erfahrungen in diesem Zusammenhang haben gezeigt, dass regelmäßige Veranstaltungen sinnvoll sind, die es den Schüler*innen ermöglichen, Ergebnisse zu präsentieren (ebd.). Zu diesem Zeitpunkt müssen sie ihre Projekte noch nicht fertiggestellt haben. Es geht vielmehr darum zu zeigen, an welchem Punkt sie sich in ihrem Arbeitsprozess befinden, vor welchen Herausforderungen sie stehen und was sie bereits gelernt haben (ebd.).

Zuletzt sei mit Blick auf die Fragestellung, die in der vorliegenden Arbeit beantwortet werden soll, darauf hingewiesen, dass die Einführung des FREI DAYS von Lehrkräften die Reflexion und möglicherweise auch die Veränderung ihrer Berufsrolle erfordert (ebd.). „Als Lernbegleiter*innen [...] müssen sie Kontrolle abgeben und die Kinder nicht zu bestimmten Themen lenken. Sie müssen vertrauen und auch mal abwarten. Das ist manchmal nicht leicht [...]“ (ebd., S. 94). Um nachvollziehen zu können, inwiefern dieser Aspekt die erfolgreiche Implementation des FREI DAYS an einer Schule beeinflussen kann, soll der Blick in den nachfolgenden Kapiteln auf schulische Implementationsprozesse gerichtet und die Rolle der Lehrkraft unter Berücksichtigung concerns-theoretischer Ansätze beleuchtet werden.

2.2 Implementation schulischer Innovationen

2.2.1 Begriffliche Grundlagen

Im bildungswissenschaftlichen Kontext lassen sich verschiedene Definitionen für den Begriff *Innovation* finden. In der Pädagogik wird darunter die „Planung, Durchsetzung (Implementation) und Veralltäglicung neuer Ideen, Methoden, Praktiken, Organisationsformen, Produkte oder Materialien“ (Tenorth & Tippelt, 2012, S. 339) verstanden. Mit Blick auf den schulischen Kontext definiert Goldenbaum (2013) Innovationen als „neue, zielgerichtete, intendierte und geplante Maßnahmen [...], die Veränderungen bzw. Verbesserungen im schulischen Bildungssystem (Makroebene), in der Einzelschule (Mesoebene) und/oder in sozialen Interaktionen (Mikroebene) herbeiführen (sollen)“ (S. 151). Beiden Definitionen ist gemein, dass Innovationen geplante Prozesse darstellen, die auf eine wünschenswerte Veränderung abzielen und zu einer signifikanten Änderung des bestehenden Zustandes führen (Hunneshagen, 2005). Laut Hasselhorn, Köller, Maaz und Zimmer (2014) können Innovationen zudem hinsichtlich ihrer Qualität, Tiefe und Tragweite klassifiziert werden. Den Ausführungen der Autor*innen folgend gibt es neben großen Innovationen wie den Bildungsstandards auch „eine Vielzahl von kleinen Innovationen, die sich auf einzelne Schulen bzw. Unterrichts- und Förderprozesse innerhalb einer Schule beziehen“ (S. 141).

Die Umsetzung einer Innovation in die Praxis wird im wissenschaftlichen Kontext als *Implementation* bezeichnet (Goldenbaum, 2013), wobei das Ziel der Implementation von Innovationen im schulischen Kontext zumeist die „zeitlich überdauernde Veränderung des Unterrichts, also des Lehrens und Lernens in Klassenzimmern, [ist]“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 197). Zu beachten ist, dass die Implementation einer Innovation kein einmaliges Ereignis darstellt, sondern ein Prozess ist, dessen Anfang und Ende nicht immer eindeutig definiert werden kann. Der Implementationsbeginn ist laut Goldenbaum (2013) von der Entscheidung einer Schule oder einer Lehrkraft, die Innovation einzusetzen, abzugrenzen. „Die Entscheidung für eine Innovation stellt zwar einen wichtigen und notwendigen Schritt dar, hat jedoch relativ wenig Aussagekraft in Bezug auf deren tatsächliche Anwendung“ (Goldenbaum, 2013, S. 152) und bildet deshalb eine zeitlich vorgelagerte Phase, die in der Literatur als Adoption oder Initiation bezeichnet wird (siehe Giacquinta, 1973; Goldenbaum, 2013). Die Implementation beginnt erst mit der Umsetzung, Erprobung und Anwendung einer Innovation in der Praxis und gilt als abgeschlossen, wenn von einem routinierten Umgang mit der Neuerung gesprochen werden kann (Hasselhorn et al., 2014; Holtappels,

2013). Zu wissen, ob eine Innovation erfolgreich implementiert wurde, ist „sowohl im Kontext von Schulentwicklung [...] als auch auf schulpolitischer Ebene [...] von Bedeutung“ (Goldenbaum, 2013, S. 149) und setzt eine Auseinandersetzung mit der Frage, was unter *Transfererfolg* zu verstehen ist, voraus (Gräsel, 2010).

In der Implementationsforschung wird insbesondere die *Verbreitung* einer Innovation als quantitativer Erfolgsindikator herangezogen (ebd.). Coburn (2003) ist der Auffassung, dass die Verbreitung einer Innovation an Schulen noch nichts über ihre Qualität aussagt und schlägt deshalb drei weitere, qualitativ ausgerichtete Indikatoren vor, an denen der Implementationserfolg bemessen werden kann: Tiefe, Nachhaltigkeit und Identifikation. Mit *Tiefe* meint Coburn (2003), dass die zu implementierende Innovation eine tiefgreifende und konsequente Veränderung des Unterrichts bewirken sollte, die über Oberflächenstrukturen hinausgeht und Einfluss auf die Überzeugungen, die Normen der sozialen Interaktion und die pädagogischen Prinzipien der Lehrkräfte nimmt. „Je tiefer eine Innovation übernommen wird, desto stärker werden die Überzeugungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften – und damit einhergehend der Unterricht – verändert“ (Gräsel, 2010, S. 10). Bei einer oberflächlichen Innovationsübernahme werden hingegen nur diejenigen Ansätze berücksichtigt, die mit der bisherigen Praxis in Einklang gebracht werden können (Coburn, 2003). *Nachhaltigkeit* bedeutet, dass die Veränderung langfristig aufrechterhalten werden muss, um zu vermeiden, dass sie in Vergessenheit gerät oder nur oberflächlich umgesetzt wird (ebd.). Der dritte Erfolgsindikator, der über die Verbreitung hinausgeht, ist die *Identifikation*. Coburn (2003) meint damit, dass die Verantwortung für eine Innovation nicht bei externen Personen liegen, sondern auf die Schulen und die an der Umsetzung beteiligten Lehrkräfte übertragen werden sollte. Letztere gilt es dazu zu befähigen, die Prinzipien der Innovation an die vor Ort gegebenen Bedingungen anzupassen, um zu gewährleisten, dass die Schüler*innen davon profitieren (ebd.).

Ob eine Innovation erfolgreich im Bildungssystem implementiert werden kann, ist von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren abhängig. Gräsel (2010) hat den dazu relevanten Forschungsstand gesichtet und vier Bereiche benannt, denen diese Faktoren zugeordnet werden können: Dazu gehören Merkmale (1) der Innovation, (2) der beteiligten Lehrkräfte, (3) der Einzelschule sowie (4) des Umfeldes und der Transferunterstützung (siehe auch Goldenbaum, 2013; Hasselhorn et al., 2014). Vor dem Hintergrund der Fragestellung, die in der vorliegenden Arbeit beantwortet werden soll, wird die Ebene der Lehrkraft in den nachfolgenden Kapiteln ausführlicher betrachtet.

2.2.2 Die Rolle der Lehrkraft im Implementationsprozess

In der schulbezogenen Implementationsforschung besteht Konsens darüber, dass die „Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Innovation und Überzeugungen für die Umsetzung der Veränderung entscheidend sind“ (Gräsel & Parchmann, 2004, S. 203). Sie sind diejenigen, „die die Bestandteile und Ausgestaltungsmerkmale einer Innovation annehmen und umsetzen müssen“ (Hasselhorn et al., 2014, S. 144). Coburn (2003) gibt zu bedenken, dass Lehrer*innen bei der Interpretation und der Umsetzung von Innovationen auf ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen zurückgreifen, was dazu führen kann, dass nur jene Aspekte übernommen werden, die mit den eigenen Überzeugungen und der bisherigen Praxis in Einklang stehen (siehe Kapitel 2.2.1). Vor dem Hintergrund der Entscheidung, eine Innovation zu realisieren, spielt insbesondere die Motivation der Lehrer*innen eine entscheidende Rolle (Gräsel, 2010). Die Ergebnisse einer Untersuchung von Schellenbach-Zell (2009) weisen darauf hin, dass die Motivation der Lehrer*innen unter anderem von der wahrgenommenen Bedeutsamkeit, dem eigenen Kompetenzerleben sowie der Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung abhängig ist. Ferner ist die Überzeugung der Lehrkräfte, Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler*innen nehmen zu können, für die Übernahme einer Innovation von Bedeutung (Cantrell & Callaway, 2008).

Personelle Bedingungen im Prozess der Implementation schulischer Innovationen werden insbesondere auf Grundlage der Arbeiten von Hall und Hord (2015) erforscht. Ein weit verbreiteter, theoretischer Ansatz ist dabei das *Concerns-based Adoption Model* (CBAM) und die darin enthaltenen *Stages of Concern* (im Folgenden: SoC), welche in der vorliegenden Arbeit herangezogen werden, um das Ausmaß der Auseinandersetzung von Lehrkräften einer Berliner Grundschule mit dem FREI-DAY-Konzept zu untersuchen. Bevor diese in Kapitel 2.3.2 genauer erläutert werden, ist zu klären, was unter dem Begriff *Concern* zu verstehen ist.

2.3 Concerns-theoretische Ansätze in der Implementationsforschung

2.3.1 Begriffliche Grundlagen

Der in dieser Arbeit verwendete Concern-Begriff „für die Beschreibung der eigenen Wahrnehmungen und Emotionen im Hinblick auf verschiedene Aspekte der eigenen (pädagogische) Arbeit“ (Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008a, S. 248) entstammt der Curriculums- und Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung und geht auf die Studien von Fuller (1969) zurück. Sie konnte beobachten, dass junge Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn ihrer Arbeit verschiedene Phasen durchlaufen, in denen jeweils unterschiedliche Concerns

im Vordergrund stehen. Nach einer Phase unspezifischer Bedenken (*unrelated concerns*) stehen zunächst selbstbezogene Concerns (*self-concerns*), also die Auseinandersetzung mit der eigenen (neuen) Rolle, im Fokus der Aufmerksamkeit (Pant et al., 2008a). Im weiteren Verlauf gewinnen aufgabenbezogene Gedanken (*task concerns*) an Bedeutung, bis mit zunehmender Erfahrung die wirkungsbezogenen Concerns (*impact concerns*) wichtiger werden (ebd.). Diese umfassen zum Beispiel die Auseinandersetzung mit der Frage, „welche Auswirkungen bestimmte Lehrmethoden auf das Verständnis der Schülerinnen und Schüler haben und wie der eigene Unterricht noch optimiert werden könnte“ (ebd., S. 248). Hall und Hord (2015) definieren Concerns „nicht ausschließlich als eine [...] *negativ* [Hervorhebung v. Verf.] getönte Haltung im Sinne von Bedenken, Besorgnis oder Betroffenheit“ (Pant et al., 2008a, S. 249), sondern wie folgt:

The composite representation of the feelings, preoccupation, thought, and consideration given to a particular issue or task is called concern. [...] All in all, the mental activity composed of questioning, analyzing, and re-analyzing, considering alternative actions and reactions, and anticipating consequences is concern. (Hall & Hord, 2015, S. 85)

Dieser Definition entsprechend werden unter dem Begriff Concern also nicht nur die Gefühle und Bedenken einer Person gegenüber einem bestimmten Problem oder einer Aufgabe, sondern auch mentale Aktivitäten wie das Hinterfragen und Analysieren gefasst. Hall und Hord (2015) machen deutlich, dass der Umgang mit einem wahrgenommenen Problem von der persönlichen Verfassung, dem Wissen und den Erfahrungen einer Person abhängig ist. So können Concerns mit Blick auf die Ausführungen im vorangegangenen Kapitel als Einflussfaktoren auf die Implementation schulischer Innovationen identifiziert werden, die sich auf Ebene der Lehrkraft verorten lassen.

Hall und Hord (2015) übertrugen Fullers Ergebnisse auf erfahrene Lehrkräfte, „die mit einer größeren Reform, d.h. erneut einer deutlich veränderten Situation ihres (beruflichen) Alltags, konfrontiert wurden“ (Pant et al., 2008a, S. 248). Dabei entstand das Concerns-Based Adoption Model, welches für die Beschreibung und Erklärung des Verhaltens von Personen, die an schulischen Implementationsprozessen beteiligt sind, herangezogen werden kann. Das Modell setzt sich aus drei diagnostischen Komponenten zusammen: Neben den SoC, die im nachfolgenden Kapitel erläutert werden, gehören dazu die *Levels of Use* und die *Innovation Configurations*, auf die in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird.

2.3.2 Stages of Concern

Den SoC liegt die Annahme zugrunde, dass sich die Übernahme einer Innovation in mehreren Phasen vollzieht, in denen sich beteiligte Lehrpersonen mit unterschiedlichen innovationsbezogenen Aspekten auseinandersetzen (Hall & Hord, 2015). Wie im vorherigen Kapitel erläutert wurde, unterscheidet Fuller (1969) vier Arten von Concerns: (1) unrelated concerns, (2) self-concerns, (3) task concerns und (4) impact concerns. Hall und Hord (2015) haben diese zu sieben Stufen ausdifferenziert (siehe Abbildung 1), die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

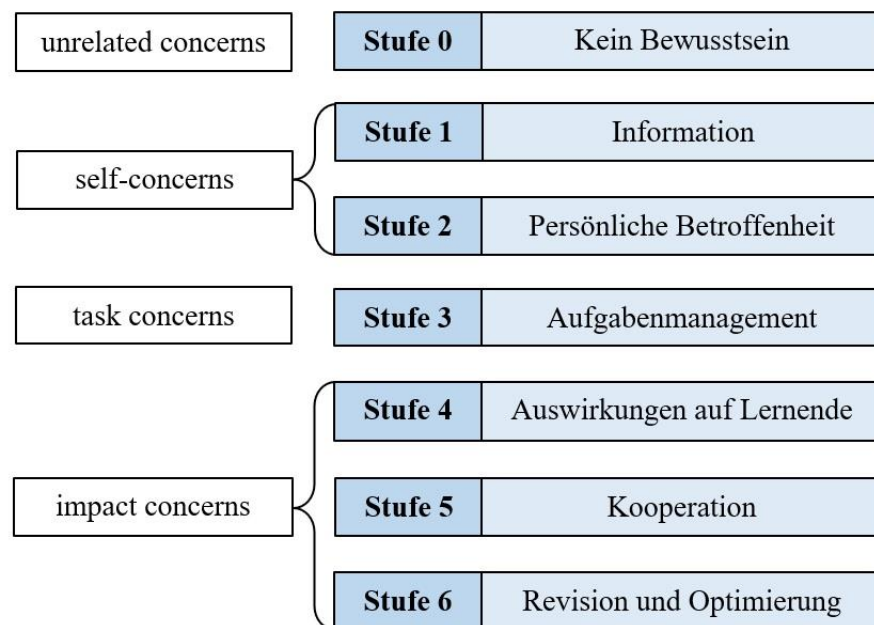


Abbildung 1. Die SoC im Implementationskontext (eigene Darstellung in Anlehnung an Fuller, 1969; Hall & Hord, 2015)

Wird eine Innovation an einer Schule eingeführt, stehen Lehrkräfte dieser zunächst unbesorgt gegenüber (unrelated concerns). Auf der Eingangsstufe (Stufe 0) haben sie noch keine Motivation, sich mit der Innovation zu beschäftigen, weil sie kaum eine Vorstellung davon haben (Hasselhorn et al., 2014). Ist ein generelles Bewusstsein für die Innovation vorhanden, beginnt eine Phase der selbstbezogenen Auseinandersetzung (self-concerns). In dieser sind die Lehrerinnen und Lehrer zunächst daran interessiert, mehr über die Innovation und die konkrete Umsetzung zu erfahren (Stufe 1) (Hall & Hord, 2015). Anschließend setzen sie sich mit der Frage auseinander, welche Anforderungen die Innovation an ihr berufliches und privates Leben stellt und inwieweit sie diesen gerecht werden können (Stufe 2) (ebd.). In diesem Zusammenhang werden zum Beispiel Konflikte mit bestehenden Strukturen oder dem persönlichen Engagement analysiert (ebd.). Auf der dritten Stufe steht schließlich die aufgabenbezogene Auseinandersetzung mit der Innovation im Vordergrund (task concerns).

Hierbei machen sich die beteiligten Lehrkräfte Gedanken darüber, womit sie bei der praktischen Umsetzung der Neuerung konfrontiert werden (Hall & Hord, 2015). Die Aufmerksamkeit liegt auf logistischen und organisatorischen Anforderungen, die mit der Innovation einhergehen (Hasselhorn et al., 2014). Abschließend folgt die wirkungsbezogene Auseinandersetzung mit der Innovation (impact concerns). In dieser Phase beschäftigen sich die an der Umsetzung beteiligten Lehrkräfte damit, welche Wirkung die Innovation auf ihre Schüler*innen hat (Stufe 4), wie sie mit Kolleg*innen zusammenarbeiten (Stufe 5) und die Innovation durch das Einbringen neuer Ideen weiterentwickeln können (Stufe 6) (Hall & Hord, 2015).

Obwohl eine Anbindung an die Lerntheorie, sowie an sozialpsychologische Ansätze der Einstellungsänderung und Motivationspsychologie fehlt (Pant et al., 2008a), stellt das Modell eine von wenigen Möglichkeiten dar, die individuelle Perspektive der Lehrkräfte im Prozess der Implementation einer Innovation zu untersuchen. George, Hall und Stiegelbauer (2013) entwickelten zu diesem Zweck einen standardisierten Fragebogen (*Stages of Concern Questionnaire*), der in der schulbezogenen Implementationsforschung häufig zum Einsatz kommt (siehe Kapitel 3). Das Instrument besteht aus 35 Aussagen, die bestimmte Concerns auf den Stufen 0 bis 6 repräsentieren (George et al., 2013). Jede der sieben Stufen wird durch fünf Items operationalisiert (ebd.). Befragte Lehrpersonen sollen auf einer achtstufigen Likert-Skala (0–7) beurteilen, inwiefern eine Aussage auf sie zutrifft (ebd.). Die Rohwerte der sieben Skalen werden anschließend addiert und profilanalytisch ausgewertet (ebd.). Dabei gilt: Je höher der Wert einer Skala, desto intensiver ist die Auseinandersetzung mit der Innovation auf dieser Stufe (ebd.). Die Identifikation der Stufe mit dem höchsten Wert (*Peak Stage Score Interpretation*) ist die einfachste Form der Auswertung, denn für die Interpretation des Ergebnisses genügt es, die Definition der jeweiligen Stufe heranzuziehen (ebd.). Eine detailliertere Interpretation der Ergebnisse ist durch die Betrachtung der zwei höchsten Werte (*First and Second Highest Stage Score Interpretation*) oder des gesamten Profilverlaufs (*Profile Interpretation*) möglich (ebd.).

Um den Prozess der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit schulischen Innovationen zu untersuchen, kam der Fragebogen bereits in zahlreichen Studien zur Anwendung. Bitan-Friedlander, Dreyfus und Milgrom (2004) konnten in ihrer Studie typische SoC-Profile von Lehrkräften identifizieren, die auch im deutschsprachigen Raum repliziert werden konnten (siehe Oerke, 2012; Pant et al., 2008a, 2008b). Die zentralen Befunde dieser Studien sollen im nachfolgenden Kapitel vorgestellt werden.

3 Empirische Befunde

Bitan-Friedlander et al. (2004) untersuchten in einer Studie, wie Grundschullehrkräfte reagieren, wenn sie mit der Aufgabe, eine Innovation zu implementieren, konfrontiert werden. Für die Einführung einer Innovation mit dem Ziel, die naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von Schüler*innen zu stärken, nahmen $N = 19$ Grundschullehrkräfte mit einer Spezialisierung auf naturwissenschaftlichen Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 an einem digitalen Fortbildungsprogramm teil, welches explizit für die Studie konzipiert wurde (Bitan-Friedlander et al., 2004). Das Programm gliederte sich in zwei Phasen, die jeweils ein Schulhalbjahr umfassten (ebd.). Während der ersten Phase lernten die beteiligten Lehrkräfte verschiedene Prinzipien naturwissenschaftlicher Forschung kennen und vermittelten diese im Rahmen eines Themas, mit dem sie sich gut auskannten, an ihre Schüler*innen (ebd.). In der zweiten Phase sollten die Prinzipien im Rahmen eines Themas vermittelt werden, mit dem sich die Lehrer*innen weniger gut auskannten (ebd.). Um Veränderungen in den Einstellungen gegenüber der Innovation zu erfassen, wurde der von George et al. (2013) entwickelte Fragebogen verwendet, den die Lehrkräfte vor Beginn der Fortbildung und am Ende des Schuljahres ausfüllten (Bitan-Friedlander et al., 2004). Anhand der Ergebnisse konnten die Autor*innen fünf Profiltypen identifizieren, die mittels qualitativer Interviews inhaltlich validiert wurden und die Muster der Bedenken der Lehrkräfte in Bezug auf die Umsetzung der Innovation ausdrücken (siehe Abbildung 2, S. 13).

Das Profil der *Innovationsgegner* (The „Opponent“) zeichnet sich durch höchste Ausprägungen in der Auseinandersetzung mit der persönlichen Betroffenheit (Stufe 2), den Auswirkungen auf Lernende (Stufe 4) sowie der Revision und Optimierung (Stufe 6) aus (ebd.). Auffallend ist das geringe Informations- und Kooperationsbedürfnis, welches zeigt, dass Zugehörige dieses Profils lieber ihre eigenen Entscheidungen treffen und „weniger offen für Hilfe von anderen [sind], sofern diese nicht zu ihren eigenen Vorstellungen passt“ (Oerke, 2012, S. 210). Demgegenüber zeichnet sich das Profil der *Kooperationsbereiten* (The „Cooperator“) durch Peaks auf den Stufen 1, 4 und 5 aus, während Bedenken in Bezug auf das Aufgabenmanagement eher gering sind (Bitan-Friedlander et al., 2004). Lehrkräfte, die diesem Profiltyp angehören, stehen der Innovation grundsätzlich offen gegenüber (ebd.). Ihnen fehlt jedoch das Selbstbewusstsein, die Innovation durch das Einbringen neuer Ideen weiterzuentwickeln (ebd.). Sie haben das Gefühl, mehr über die Innovation lernen zu müssen und wollen vom Wissen ihrer Kolleg*innen profitieren (ebd.). Das Profil der *Besorgten* (The „Worried“) zeigt eine intensive Auseinandersetzung auf allen sieben Stufen. Vor allem die

Sorge um persönliche Herausforderungen im Implementationsprozess führt dazu, dass Zugehörige dieses Profils aufgeben, bevor sie sich richtig auf die Innovation einlassen konnten (Bitan-Friedlander et al., 2004). Der *Docile Performer* beschäftigt sich am stärksten mit den Auswirkungen der Innovation auf die Lernenden. Er scheint keine Probleme bei der Umsetzung der Innovation zu haben, ist jedoch stark von den Anweisungen einer externen Person abhängig (ebd.). So ist dieser Profiltyp auch kaum daran interessiert, die Innovation durch das Einbringen neuer Ideen zu optimieren oder mit anderen Lehrer*innen zu kooperieren (ebd.). Die *Innovatoren* (The „Improver“) erreichen die höchsten Werte der Auseinandersetzung auf den Stufen 4, 5 und 6. Sie machen sich mehr Gedanken über die Auswirkungen der Innovation auf die Lernenden als auf ihre eigene Person (Oerke, 2012). Im Vergleich zu den Kooperationsbereiten bedeutet Kooperation für die Innovatoren nicht nur von ihren Kolleg*innen zu profitieren, „sondern auch zu geben und Probleme gemeinsam zu bewältigen“ (ebd., S. 209).

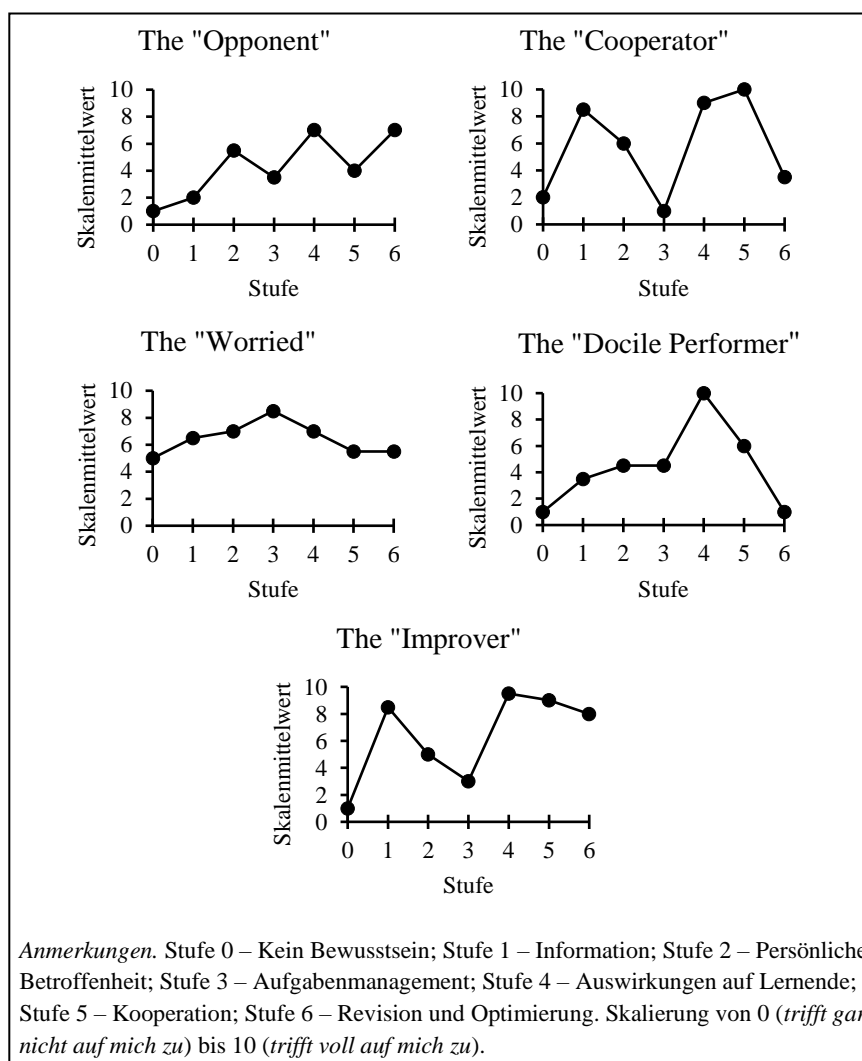


Abbildung 2. SoC-Profile von Lehrkräften (Bitan-Friedlander et al., 2004, S. 613)

Im deutschsprachigen Raum haben Pant et al. (2008a, 2008b) auf die Typologie von Bitan-Friedlander et al. (2004) zurückgegriffen und untersucht, welche Schwerpunkte der kognitiven Auseinandersetzung mit den im Jahr 2004 verabschiedeten Bildungsstandards sich bei Grundschullehrkräften und Lehrkräften der Sekundarstufe I zu Beginn der Implementationsphase zeigen. In beiden Studien wurde der Prozess der Auseinandersetzung mithilfe einer adaptierten Version des SoC-Fragebogens abgebildet. Sowohl die $N = 1123$ befragten Grundschullehrkräfte für die Fächer Deutsch und Mathematik (Pant et al., 2008a) als auch die $N = 496$ Sekundarstufenlehrkräfte der Fächer Englisch, Französisch und Mathematik (Pant et al., 2008b) wiesen im Mittel den charakteristischen *M-Verlauf* der Kooperationsbereiten auf. Hinsichtlich der Typologie von Bitan-Friedlander et al. (2004) stehen sie der Implementation der Bildungsstandards also grundsätzlich offen gegenüber, „fühlen sich aber noch ungenügend [...] informiert“ (Pant et al., 2008b, S. 837). Zudem sind sie stärker am Wissen ihrer Kolleg*innen als an einer „symmetrischen und aktiven Zusammenarbeit [interessiert]“ (Pant et al., 2008a, S. 254).

In einer Längsschnittstudie untersuchte Oerke (2012), welche SoC-Profile Lehrer*innen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Zentralabitur zeigen. Dazu wurden Lehrkräfte in Bremen und Hessen, die in den Jahre 2007, 2008 und 2009 in den Jahrgangsstufen 12 und/oder 13 unterrichtet haben, mit einer adaptierten Version des SoC-Fragebogens befragt (ebd.). Im Mittel wiesen die an der Untersuchung beteiligten Lehrkräfte ein Profil auf, das dem der Innovatoren bei Bitan-Friedlander et al. (2004) ähnelte (Oerke, 2012). Da die Höhen und Tiefen jedoch schwächer ausgeprägt waren, wurde das identifizierte Profil als *gemäßigte Innovatoren* bezeichnet (ebd.). Es umfasst Lehrpersonen, die „die Reform weitgehend akzeptieren und sie verbessern wollen, wobei hier im Gegensatz zu Bitan-Friedlander et al. (2004) nicht nach einer Optimierung der Reform, sondern des eigenen Unterrichts gefragt wurde“ (Oerke, 2012, S. 216). Weiterhin konnte gezeigt werden, dass der Anteil der Lehrer*innen, die sich mit dem Zentralabitur befassen, über die Jahre zunimmt. Das „Interesse sowohl an der Auseinandersetzung mit den Folgen für die Lernenden als auch an einer Kooperation mit anderen Lehrpersonen“ sowie der „Wunsch nach einer Optimierung des eigenen Unterrichts verringert sich [jedoch]“ (ebd., S.232). Dieses Ergebnis stellt einen Widerspruch zur Theorie der SoC dar, die von einer Zunahme der Auseinandersetzung mit einer Innovation auf den wirkungsbezogenen Skalen im Verlauf der Zeit ausgeht (Hall & Hord, 2015).

4 Forschungsfrage

Aus den vorangegangenen Kapiteln kann abgeleitet werden, dass die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften eine wichtige Rolle im Prozess der Implementation einer Innovation spielen. Für die schulbezogene Implementationsforschung ist ihre Perspektive deshalb von besonderem Interesse. Die Stages of Concern (Hall & Hord, 2015) stellen eine von wenigen Möglichkeiten dar, den Prozess der Auseinandersetzung mit einer Innovation zu untersuchen und kamen deshalb bereits in zahlreichen Studien zur Anwendung. Mit Blick auf die empirische Befundlage wird allerdings deutlich, dass diese bislang fast ausschließlich quantitativ mithilfe eines standardisierten Fragebogens erfasst wurden (siehe Kapitel 3). In Bezug auf die *qualitative* Überprüfung liegen hingegen kaum Befunde vor. Zudem gibt es noch keine empirischen Studien, die den Prozess der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit dem FREI DAY untersuchen. Aus diesem Grund soll in der vorliegenden Untersuchung folgende Fragestellung beantwortet werden:

Welche SoC-Profile zeigen sich aus Perspektive der koordinierenden Lehrkraft im Kollegium einer Berliner Grundschule hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem FREI-DAY-Konzept?

Um zu gewährleisten, dass das Forschungsvorhaben im Rahmen der Bachelorarbeit realisiert werden kann, wird nicht das gesamte Kollegium, sondern nur die Lehrkraft befragt, die die Umsetzung des FREI DAYS an der Schule koordiniert und den Auseinandersetzungsprozess aus ihrer Perspektive beschreiben kann. Das methodische Vorgehen zur Beantwortung der Fragestellung wird in den nachfolgenden Kapiteln erläutert.

5 Methode

5.1 Untersuchungsdesign

In den empirischen Sozialwissenschaften stellt die wissenschaftliche Befragung die am häufigsten verwendete Datenerhebungsmethode dar (Döring & Bortz, 2016). Während im quantitativen Forschungsansatz die Fragebogenmethode dominiert, wird im qualitativen Forschungsparadigma insbesondere auf das unstrukturierte oder halbstrukturierte Interview zurückgegriffen (ebd.). In der vorliegenden Untersuchung wurde ein *halbstrukturiertes Interview* im persönlichen Kontakt mit einer einzelnen Befragungsperson durchgeführt. Diese Methode soll im Folgenden näher charakterisiert und unter Abwägung ihrer Vor- und Nachteile gegenüber anderen Untersuchungsmethoden begründet werden.

Döring und Bortz (2016) verstehen unter einem wissenschaftlichen Interview „die zielgerichtete, systematische und regelgeleitete Generierung und Erfassung von verbalen Äußerungen einer Befragungsperson (Einzelbefragung) oder mehrerer Befragungspersonen (Paar-, Gruppenbefragung) zu ausgewählten Aspekten ihres Wissens, Erlebens und Verhaltens in mündlicher Form“ (S. 356). Charakteristisch ist zudem die „konsequente Orientierung an *Regeln der Wissenschaftlichkeit* [Hervorhebung v. Verf.] mit dem Ziel, zu *generalisierbaren Aussagen* [Hervorhebung v. Verf.] über die Erfahrungswirklichkeit zu gelangen“ (ebd., S. 357). Ein wichtiges Klassifikationskriterium für wissenschaftliche Interviews ist der Grad der Strukturierung der Interviewsituation. Hierbei werden unstrukturierte, halbstrukturierte und vollstrukturierte Interviews voneinander unterschieden (ebd.). Dem halbstrukturierten Interview liegt ein Interviewleitfaden mit offenen Fragen zugrunde, zu denen sich die befragten Personen frei äußern sollen (ebd.). Der Leitfaden gibt die Reihenfolge der einzelnen Fragen vor, erlaubt jedoch individuelle Anpassungen wie das Vorziehen, Überspringen oder Vertiefen einzelner Fragen in der Interviewsituation (ebd.). Der Interviewleitfaden, der in der vorliegenden Untersuchung verwendet wurde, wird in Kapitel 5.3 vorgestellt.

Neben der Interviewmethode wäre zur Beantwortung der Fragestellung auch eine schriftliche Befragung mithilfe eines vollstandardisierten Fragebogens denkbar gewesen. Diese Methode ist in der Durchführung deutlich ökonomischer, wodurch eine größere Anzahl von Personen befragt werden könnte. Außerdem würde das standardisierte Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung die Einhaltung der Hauptgütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) gewährleisten. Im Vergleich zur Fragebogenmethode hat das Interview jedoch den Vorteil, dass Hintergrundinformationen zu der befragten Person und der Befragungssituation erfasst und zur Einschätzung der Datenqualität herangezogen werden können (Döring & Bortz, 2016). Zudem besteht die Möglichkeit, auf die Antworten der Befragungspersonen einzugehen und gegebenenfalls Rückfragen zu stellen (ebd.). Darüber hinaus können befragte Personen in mündlicher Form mehr Informationen in kürzerer Zeit liefern als in schriftlicher Form, wodurch komplexe Zusammenhänge leichter erfasst werden können (ebd.). Neben den genannten Vorteilen ergibt sich die Wahl der Interviewmethode schließlich auch aus der in Kapitel 4 formulierten Forschungslücke in Bezug auf die qualitative Überprüfung der SoC in schulischen Implementationsprozessen.

5.2 Stichprobe

Für die Untersuchung wurde die Schweizerhof Grundschule in Berlin ausgewählt. Als eine von insgesamt 12 Pilotschulen gehört sie zu den ersten Schulen in Deutschland, die den FREI DAY eingeführt haben (siehe Anhang B, S. 39, Z. 78–79). Die offene Ganztagschule befindet sich im Stadtteil Steglitz-Zehlendorf und wird im aktuellen Schuljahr 2022/23 von 423 Schüler*innen besucht (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2022). Laut der stellvertretenden Schulleiterin sind derzeit 34 Lehrkräfte an der Schule tätig. Den FREI DAY gibt es dort seit den Herbstferien 2020 (S. 38, Z. 50). Mittlerweile findet er in acht Klassen statt und erreicht so rund 200 Schüler*innen (S. 40, Z. 99–108). Neben den acht Klassenlehrer*innen sind sieben weitere Lehrkräfte sowie ein Praktikant an der Umsetzung des Lernformats beteiligt (ebd.). Entscheidend für die Wahl der Schule war, dass sich der FREI DAY dort noch in der Pilotphase befindet (Schule im Aufbruch, n. d.).

Um zu erfassen, auf welchen Stufen sich das Kollegium derzeit am intensivsten mit der Innovation auseinandersetzt, wurde ein Interview mit Frau F. geführt, die die Umsetzung des Lernformats an der Schule koordiniert. Im Jahr 2015 hat sie ihr Referendariat absolviert und ist seitdem als Lehrerin an der Schweizerhof Grundschule tätig (S. 38, Z. 31–35). Im Dezember 2019 besuchte sie eine Fortbildung an der Freien Universität Berlin und hörte dort zum ersten Mal vom FREI DAY (S. 38, Z. 50–52). Nachdem auch die Schulleitung von dem neuen Lernformat erfuhr, wurde Frau Rasfeld zu einer Gesamtkonferenz eingeladen, um den FREI DAY im Kollegium vorzustellen (S. 39, Z. 65–73). Daran anschließend hat sich die Schule als Pilotschule beworben und mit der Umsetzung des FREI DAYS begonnen (ebd.). Geplant war auch eine wissenschaftliche Begleitung durch die Universität Paderborn, die jedoch nicht zustande gekommen ist (S. 39, Z. 79–81).

5.3 Erhebungsinstrument

Um Daten vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 formulierten Forschungsfrage erheben zu können, wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der 13 inhaltliche Fragen umfasst (siehe Anhang A, S. 33–36). Diese orientieren sich in ihrer Abfolge an den SoC und sollen den Prozess der Auseinandersetzung mit dem FREI DAY im Kollegium der Schweizerhof Grundschule abbilden. Um der befragten Lehrerin einen Zugang zum Thema des Interviews zu eröffnen, wird folgende Frage verwendet:

1. Was glaubst du, welche Bedenken Lehrkräfte bei der Umsetzung einer Innovation haben können?

Unter Berücksichtigung ihrer Antworten wird das Modell der SoC gezeigt und inhaltlich erläutert (siehe Anhang A, S. 34). Anschließend werden ein bis zwei Fragen zu jeder der insgesamt sieben Stufen gestellt, die sich in ihrer Formulierung an den Items des von George et al. (2013) entwickelten Fragebogens orientieren.

Stufe 0 – Kein Bewusstsein

2. Gab es an deiner Schule eine Art „Informationsveranstaltung“ für das Kollegium, um Bewusstsein für den FREI DAY zu schaffen?

Stufe 1 – Information

3. Wie würdest du das Interesse deiner Kolleg*innen, mehr über die konkrete Umsetzung des FREI DAYS und die damit verbundenen Anforderungen zu erfahren, beurteilen?
4. Gibt es Kolleg*innen, die von Anfang an kein Interesse daran hatten, sich mit dem FREI DAY und dessen Umsetzung zu beschäftigen?

Stufe 2 – Persönliche Betroffenheit

5. Wie wichtig war es den Lehrer*innen an deiner Schule zu erfahren, was die Durchführung des FREI DAYS für ihre Berufsrolle sowie ihren Unterricht bedeutet und welche zusätzlichen Aufgaben möglicherweise auf sie zukommen?
6. Was glaubst du, welchen Stellenwert die Sorge um die Veränderung der eigenen Berufsrolle sowie die Angst davor, sich von bestehenden Strukturen zu lösen, in deinem Kollegium hat?

Stufe 3 – Aufgabenmanagement

7. Welche Bedenken haben deine Kolleg*innen in Bezug auf organisatorische und logistische Anforderungen, die innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers mit dem FREI DAY verbunden sind, geäußert?
8. Wurde diesen Bedenken begegnet?

Stufe 4 – Auswirkungen auf Lernende

9. Welchen Stellenwert hat die Rückmeldung der Schüler*innen für die Kolleg*innen, die an der Umsetzung des Lernformats beteiligt sind?
10. Gibt es im Kollegium bereits Überlegungen dazu, wie die Wirkung des FREI DAYS auf die Lernenden überprüft werden kann?

Stufe 5 – Kooperation

11. Wie würdest du das Interesse an kooperativer Zusammenarbeit, also an gegenseitiger Unterstützung und dem Austausch über gemachte Erfahrungen, unter den Lehrkräften beurteilen?
12. Sind an deiner Schule Strukturen etabliert, die den Lehrer*innen die Kooperation und Zusammenarbeit erleichtern?

Stufe 6 – Revision und Optimierung

13. Inwiefern sind die an der Umsetzung beteiligten Kolleg*innen dazu bereit, den FREI DAY an deiner Schule durch den Austausch über gesammelte Erfahrungen und das Einbringen neuer Ideen zu optimieren und stetig weiterzuentwickeln?

5.4 Untersuchungsdurchführung

Die Befragung wurde unmittelbar nach der letzten Unterrichtsstunde der Lehrerin in der Schule durchgeführt und dauerte insgesamt 48 Minuten. Die interviewende und die befragte Person saßen einander gegenüber. Die Gesprächsatmosphäre war wertschätzend und offen. Nach einer kurzen Begrüßung wurde zunächst das Thema der Untersuchung umrissen und die Forschungsfrage genannt. Im Anschluss wurde die Lehrkraft über den Interviewablauf und die Verwendung der Daten informiert. Um ein genaueres Bild von der Lehrerin und dem FREI DAY an der Schule allgemein zu bekommen, wurden vier Einstiegsfragen gestellt. Daran anschließend folgten 13 inhaltliche Fragen, die sich in ihrer Abfolge an den SoC orientierten. Das Modell wurde der Lehrkraft zuvor gezeigt und inhaltlich erläutert. Während des Interviews wurde nach etwa zehn Minuten ein Fenster geschlossen. Ansonsten sind keine weiteren Unterbrechungen oder Störungen zu verzeichnen, die Einfluss auf die Qualität der Ergebnisse genommen haben könnten. Die Transkription des Interviews wurde unter Verwendung der Software *Express Scribe* durchgeführt und orientiert sich an einem Regelsystem für inhaltlich-semantische Transkriptionen (siehe Dresing & Pehl, 2018). Im Gegensatz zum gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) wird in diesem auf die Verschriftlichung nichtsprachlicher Phänomene verzichtet, wodurch die Lesbarkeit erhöht und ein schnellerer Zugang zum Gesprächsinhalt gewährt wird (Dresing & Pehl, 2018). Den Regeln von Dresing und Pehl (2018) folgend wurde das Interview in der vorliegenden Arbeit wörtlich, jedoch ohne Berücksichtigung von Füllwörtern transkribiert. Unvollendete Sätze wurden mit dem Abbruchzeichen / und Pausen ab ca. drei Sekunden durch drei in Klammern gesetzte Punkte markiert. Zudem wurden besonders betonte Äußerungen in Großbuchstaben geschrieben und die Interpunktion zugunsten der Lesbarkeit geglättet.

5.5 Datenanalyse

Um SoC-Profile im Kollegium der Schweizerhof Grundschule identifizieren zu können, ist eine differenzierte Betrachtung der Auseinandersetzung mit dem FREI-DAY-Konzept auf den einzelnen Stufen notwendig. Vor diesem Hintergrund wurde das Interviewtranskript einer *qualitativen Inhaltsanalyse* unterzogen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in der Fachliteratur verschiedene Varianten qualitativer Inhaltsanalyse unterschieden werden (siehe u.a. Hsieh & Shannon, 2005; Kuckartz & Rädiker, 2022), wobei im deutschsprachigen Raum der Ansatz von Mayring (2022) dominiert. Ausgehend von den drei Grundformen des Interpretierens unterscheidet er die zusammenfassende, die explikative und die strukturierende Inhaltsanalyse (ebd.). Zuletzt genannte stellt die zentralste inhaltsanalytische Technik dar und wurde in der vorliegenden Untersuchung als Orientierungsgrundlage zur Analyse des erhobenen Datenmaterials verwendet. Bevor das konkrete Vorgehen in diesem Zusammenhang beschrieben wird, sollen die einzelnen Schritte im Allgemeinen erläutert werden.

Der erste Schritt einer strukturierenden Inhaltsanalyse ist die deduktive Entwicklung eines Kategoriensystems, mit dessen Hilfe relevante Textbestandteile systematisch aus dem Material extrahiert und anschließend strukturiert werden können (ebd.). Deduktiv bedeutet, dass die Kategorien aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden (ebd.). Nachdem das Kategoriensystem, welches aus Haupt- und Unterkategorien bestehen kann, aufgestellt wurde, wird ein Kodierleitfaden entwickelt (ebd.). Dazu werden zunächst theoriegeleitet Definitionen für die einzelnen Kategorien formuliert, die eine eindeutige Zuordnung der Textbestandteile ermöglichen sollen (ebd.). Anschließend wird mit der Materialbearbeitung begonnen. Eindeutig kodierbare Textstellen werden als Ankerbeispiele in den Kodierleitfaden aufgenommen (ebd.). Für Textstellen, die nicht eindeutig zugeordnet werden können, werden Abgrenzungsregeln zu den benachbarten Kategorien formuliert, die als Kodierregeln in den Leitfaden aufgenommen werden (ebd.). Sobald sich die Kodierarbeit stabilisiert hat, werden die Kategorien und der Kodierleitfaden überarbeitet. Im Anschluss daran werden alle relevanten Textbestandteile in einem endgültigen Materialdurchgang zugeordnet (ebd.).

Das Kategoriensystem, das für die Analyse der erhobenen Daten in der vorliegenden Untersuchung verwendet wurde, besteht aus sieben Hauptkategorien, die den sieben Stufen der Auseinandersetzung entsprechen. Da sich der Interviewleitfaden in seiner Struktur und in der Abfolge der einzelnen Fragen bereits an den SoC orientiert, können die Aussagen der

Lehrkraft den Hauptkategorien eindeutig zugeordnet werden. Aus diesem Grund wurde auf die Aufnahme von Ankerbeispielen in den Kodierleitfaden, sowie auf die Formulierung von Kodierregeln verzichtet. Zudem wurde das Kategoriensystem und der Kodierleitfaden keiner Revision unterzogen. Nach der Aufstellung des Kategoriensystems wurde unmittelbar mit der Materialbearbeitung und der Zuordnung der relevanten Aussagen zu den einzelnen Kategorien begonnen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt. Alle Angaben, die dabei gemacht werden, beziehen sich auf das Interviewtranskript (siehe Anhang B, S. 37–53).

6 Ergebnisse

Um Bewusstsein für den FREI DAY im Kollegium der Schweizerhof Grundschule zu schaffen, gab es zwei Informationsveranstaltungen (S. 43, Z. 213–221). Nachdem Frau Rasfeld den FREI DAY auf einer Gesamtkonferenz vorgestellt hat, waren drei Lehrkräfte begeistert und dazu bereit, das Lernformat an der Schule umzusetzen (ebd.). Der Rest des Kollegiums reagierte mit Zurückhaltung und erste Bedenken wie: „Wenn ich vier Stunden in dieses neue Lernformat gebe, dann schaffe ich meinen Stoff nicht“ (S. 43, Z. 217–218) kamen auf. Zu einem späteren Zeitpunkt hat Frau F. auf einer weiteren Konferenz versucht zu erklären, warum sie glaubt, dass der FREI DAY „für die Schule, für die Schüler und auch für die Lehrer“ (S. 43, Z. 220–221) nötig ist.

Ist ein generelles Bewusstsein für die Innovation vorhanden, beginnt in der Regel eine Phase der selbstbezogenen Auseinandersetzung, in der Lehrkräfte zunächst daran interessiert sind, mehr über die Innovation und die konkrete Umsetzung zu erfahren (Hall & Hord, 2015). Im Kollegium der untersuchten Grundschule zeigt sich in diesem Zusammenhang folgendes Bild: „Ein Teil war mutig und ist los. Hat einfach ausprobiert“ (S. 44, Z. 239). Ein anderer Teil des Kollegiums fand das Konzept des FREI DAYS prinzipiell gut, war sich aber noch nicht sicher, ob er sich die Umsetzung zutraut und wollte deshalb mehr Informationen erhalten (S. 44, Z. 239–241). Schließlich gab es auch einen Teil, der gesagt hat: „Ich bin raus. Interessiert mich nicht. Mach ich nicht“ (S. 44, Z. 241–242), obwohl es verschiedene Möglichkeiten gegeben hätte, sich weiterführend über das neue Lernformat zu informieren. Neben Informationsveranstaltungen, die regelmäßig von Schule im Aufbruch durchgeführt werden, verfügt Frau F. über viele Materialien, die sie zur Verfügung stellen würde, wenn man sie danach fragt (S. 44, Z. 249–253).

Dass einige Lehrer*innen von Anfang an keine Interesse daran hatten, sich eingehender mit dem Lernformat zu beschäftigen, erklärt sich Frau F. in Zeile 263 bis 275 vor allem mit Bedenken auf der Stufe der persönlichen Betroffenheit. Im Interview macht sie deutlich, dass der FREI DAY durchaus eine Herausforderung ist, weil er von Lehrkräften erfordert, „ihre Rolle zu überdenken und ihre Rolle [...] zu verändern“ (S. 44, Z. 266). Das ist nicht immer einfach. Vor allem dann nicht, wenn man schon „länger [...] in dieser Rolle ist“ (S. 45, Z. 267). Gleichzeitig ist sie der Meinung, dass es immer Lehrer*innen geben wird, die sagen: „Das kann ich, das mach ich und alles Neue macht mir Angst und traue ich mir nicht zu“ (S. 45, Z. 274–275). Auf die Frage, wie wichtig es den Lehrkräften war zu erfahren, was die Durchführung des FREI DAYS für ihren Unterricht und ihre berufliche Rolle bedeutet, antwortet Frau F. folgendes: Den Kolleg*innen, die von Anfang an mitgemacht haben, „war das gar nicht wichtig“ (S. 45, Z. 286). Die Lehrkräfte, die zu Beginn zurückhaltender waren, wollten genauer hinschauen, um zu entscheiden, ob sie sich die Umsetzung des Lernformats zutrauen (S. 45, Z. 288–290). Für den Rest des Kollegiums ist die Sorge um die Veränderung der eigenen Berufsrolle sowie die Angst davor, sich von vertrauten Strukturen zu lösen, vermutlich der Hauptgrund, sich nicht am FREI DAY zu beteiligen (S. 46, Z. 313–320).

Inwiefern sich das Kollegium mit aufgabenbezogenen Aspekten, also logistischen und organisatorischen Anforderungen, die mit dem FREI DAY einhergehen, auseinandersetzt, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Dies liegt zum einen daran, dass organisatorische Aufgaben fast ausschließlich von Frau F. übernommen werden (S. 47–48, Z. 357–367). Zum anderen nehmen die Lehrkräfte im Rahmen des FREI DAYS unterschiedliche Rollen ein, wodurch sie auch jeweils eine andere Situation an Aufgabenmanagement haben (S. 47, Z. 345–353).

Wie in Kapitel 2.3.2 erläutert, erfolgt auf den Stufen 4, 5 und 6 die wirkungsbezogene Auseinandersetzung mit einer Innovation. In dieser Phase beschäftigen sich Lehrkräfte unter anderem mit der Frage, welche Wirkung die Innovation auf die Lernenden hat, wie sie mit Kolleg*innen zusammenarbeiten und die Innovation durch das Einbringen neuer Ideen weiterentwickeln können (Hall & Hord, 2015). In Zeile 429 bis 441 macht Frau F. deutlich, dass dem FREI-DAY-Team das Feedback der Lernenden sehr wichtig ist. Aus diesem Grund ist eine Reflexionsrunde, in der darüber gesprochen wird, wo die Kinder gerade stehen und was sie gelernt haben, fester Bestandteil des FREI DAYS an der Schweizerhof Grundschule. Auf die Frage, ob es schon Überlegungen dazu gibt, wie man die Wirkung des Zukunftstages auf die Lernenden überprüfen kann, antwortet Frau F.: „Also so eine tatsächliche Evaluation [...], da haben wir uns ganz ehrlich noch gar nicht mit beschäftigt“ (S. 50, Z. 448–449).

Bezüglich des Interesses an kooperativer Zusammenarbeit, gegenseitiger Unterstützung und dem Austausch über gemachte Erfahrungen zeigen sich innerhalb des FREI-DAY-Teams Unterschiede. Laut Frau F. gibt es Kolleg*innen, die „total kooperativ arbeiten [...]“. Es gibt aber auch welche, die eigentlich keine Lust haben“ (S. 50–51, Z. 467–469). Dabei sind an der Schule verschiedene Strukturen etabliert, die den Lehrer*innen die Kooperation erleichtern sollen (S. 51–52, Z. 486–503). Neben der Nutzung von digitalen Tools, die den Austausch von Ideen und Materialien erleichtern sollen und eine Übersicht über alle Projekte geben, trifft sich das FREI-DAY-Team „jeden Mittwoch in der zweiten großen Pause eine halbe Stunde“ (S. 51, Z. 499–500), um organisatorische Aspekte wie die Raumverteilung zu besprechen. Zudem berichtet Frau F. in Zeile 486 bis 487 sowie in Zeile 510 bis 513 von zwei Studientagen, an denen das FREI-DAY-Team zusammenkam, um sich auszutauschen und Lösungen für Aspekte zu finden, die noch nicht gut funktionieren. Sie ist der Meinung, dass so etwas viel öfter stattfinden müsste (S. 51, Z. 487).

Wie bereits erwähnt, steht auf der letzten Stufe die Optimierung der Innovation durch das Einbringen neuer Ideen im Vordergrund (Hall & Hord, 2015). Im Interview betont Frau F., dass in dieser Hinsicht große Bereitschaft innerhalb des FREI-DAY-Teams besteht. Schließlich geht es dabei „ja auch um das eigene Wohl“ (S. 52, Z. 521–522). „Wenn etwas besser wird und noch besser funktioniert“ (S. 52, Z. 522), profitieren davon auch die Lehrkräfte. Frau F. macht deutlich, dass das Ziel eines FREI DAYS wäre, da zu sitzen „und die Kinder [zu] beobachten, wie sie tolle Sachen machen“ (S. 52, Z. 523–524). Sie glaubt, dass alle Lehrer*innen bereit wären, zum Erreichen dieses Ziels beizutragen. Was jedoch fehlt, ist die Zeit (S. 52, Z. 533–534).

Insgesamt wird deutlich, dass es im Kollegium der Schweizerhof Grundschule verschiedene Gruppen von Lehrkräften gibt, die sich hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem FREI DAY voneinander unterscheiden. Durch die zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse sollen diese Gruppen im nachfolgenden Kapitel konkret benannt werden. Anschließend wird ihr SoC-Profil vor dem Hintergrund der Stufen, auf denen die intensivste Auseinandersetzung mit der Innovation anzunehmen ist, beschrieben (*First and Second Highest Stage Score Interpretation*) (siehe George et al., 2013). Nach der Interpretation der Ergebnisse werden die Grenzen der Untersuchung aufgezeigt und Implikationen für Theorie und Praxis abgeleitet.

7 Diskussion

7.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Nachdem das Konzept des FREI DAYS im Kollegium der Schweizerhof Grundschule vorgestellt wurde, waren neben Frau F. drei Lehrkräfte daran interessiert, das Lernformat an der Schule umzusetzen (Gruppe 1). Zu erfahren, welche Anforderungen die Innovation an ihr berufliches und privates Leben stellt, war dieser Gruppe gar nicht wichtig. Dass der Rest des Kollegiums eher zurückhaltend in Bezug auf die Umsetzung des FREI DAYS reagierte, kann laut der interviewten Lehrerin nicht auf fehlendes Bewusstsein für die Innovation oder eingeschränkte Informationsmöglichkeiten zurückgeführt werden. Sie ist der Meinung, dass Bedenken für die Einstellung der Kolleg*innen verantwortlich sind, die sich auf der Stufe der persönlichen Betroffenheit verorten lassen. Die Lehrkräfte, die eher mit Zurückhaltung auf die Umsetzung des FREI DAYS reagierten, können nochmals in zwei Gruppen unterteilt werden. Während ein Teil der Lehrer*innen von Anfang an kein Interesse daran hatte, sich vor dem Hintergrund der genannten Aspekte mit dem Lernformat zu beschäftigen (Gruppe 3), fand der andere das Konzept des FREI DAYS prinzipiell gut, war sich aber noch nicht sicher, ob er sich die Umsetzung zutraut und wollte deshalb zunächst weitere Informationen erhalten (Gruppe 2). Zwei Jahre nach der Einführung des Lernformats an der Schule kamen zu den Lehrkräften der Gruppe 1 noch elf Lehrer*innen der Gruppe 2 hinzu, die das FREI-DAY-Team bilden. Von 34 Lehrkräften, die insgesamt an der Schule tätig sind, sind somit 15 aktiv an der Umsetzung des FREI DAYS beteiligt.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung kann abgeleitet werden, dass sich das FREI-DAY-Team am intensivsten auf den wirkungsbezogenen Skalen, und dabei insbesondere auf den Stufen 5 (Kooperation) und 6 (Revision & Optimierung), mit dem neuen Lernformat auseinandersetzt. So spricht Frau F. in Bezug auf die Frage, inwiefern die Kolleg*innen daran interessiert sind, den FREI DAY durch den Austausch über gesammelte Erfahrungen und das Einbringen neuer Ideen zu optimieren und stetig weiterzuentwickeln, von großer Bereitschaft (siehe Kapitel 6). Schließlich profitieren auch die Lehrer*innen davon, wenn die Umsetzung des FREI DAYS an der Schule „noch besser funktioniert“ (S. 52, Z. 522). Dass auch die kooperative Zusammenarbeit in Bezug auf die Durchführung des FREI DAYS eine Rolle innerhalb des FREI-DAY-Teams spielt, zeigt sowohl die Nutzung digitaler Tools zum Austausch von Ideen und Materialien als auch die regelmäßige Zusammenkunft der Lehrkräfte, um organisatorische Aspekte zu besprechen. Frau F. macht jedoch deutlich, dass das Interesse an kooperativer Zusammenarbeit innerhalb des FREI-DAY-Teams variiert. So

gibt es Kolleg*innen, die „total kooperativ arbeiten [...] und neue Dinge entwickeln. Es gibt aber auch welche, die eigentlich keine Lust haben“ (S. 50–51, Z. 467–469). Neben der Frage, wie im Kollegium zusammengearbeitet und die Innovation durch das Einbringen neuer Ideen weiterentwickelt werden kann, setzte sich ein Teil des Teams zu Beginn aber auch intensiv damit auseinander, welche Anforderungen der FREI DAY an ihr berufliches und ihr privates Leben stellt (Stufe 2 – Persönliche Betroffenheit).

Dass sich ein Teil des Kollegiums gar nicht an der Umsetzung des FREI DAYS beteiligt (Gruppe 3), führt Frau F. auf die Sorge um die Veränderung der eigenen Berufsrolle sowie auf die Angst davor, sich von bestehenden Strukturen zu lösen, zurück. Vor dem Hintergrund der genannten Aspekte waren die Lehrkräfte, die dieser Gruppe zugeordnet werden können, von Anfang an nicht daran interessiert, sich eingehender mit dem Konzept des FREI DAYS zu beschäftigen. Laut George et al. (2013) ist der *Stage 0 Score* ein Indiz dafür, wie sehr eine Lehrkraft daran interessiert ist, sich mit der Innovation auseinanderzusetzen. Grundsätzlich gilt: Je höher der Wert auf dieser Stufe, desto eher ist davon auszugehen, dass die Lehrkraft vollständig mit anderen Dingen beschäftigt ist (George et al., 2013). Neben einer intensiven Auseinandersetzung mit Aspekten der persönlichen Betroffenheit, weist dieser Teil des Kollegiums also auch einen Peak auf der Stufe 0 (Kein Bewusstsein) auf.

Mit Blick auf die in Kapitel 4 formulierte Forschungsfrage, welche SoC-Profile sich aus Sicht der koordinierenden Lehrkraft im Kollegium einer Berliner Grundschule hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem FREI-DAY-Konzept zeigen, kann vor dem Hintergrund der in Kapitel 6 beschriebenen Ergebnisse folgendes festgehalten werden: Das FREI-DAY-Team setzt sich besonders intensiv mit der Frage auseinander, wie die Innovation durch das Einbringen neuer Ideen optimiert werden kann (Stufe 6). In diesem Zusammenhang spielt auch die kooperative Zusammenarbeit eine wichtige Rolle (Stufe 5), wobei das Interesse an Austausch und gegenseitiger Unterstützung zwischen den einzelnen Lehrkräften variiert. Für einen Teil des Teams, der zu Beginn nicht sicher war, ob er sich die Umsetzung des FREI DAYS zutraut, ist auch ein Peak auf der Stufe der persönlichen Betroffenheit anzunehmen. Inwiefern die Intensität der Auseinandersetzung auf dieser Stufe mit der Entscheidung, sich aktiv an der Umsetzung des Lernformats zu beteiligen, abgenommen hat, kann anhand der Ergebnisse nicht beurteilt werden. Die Lehrkräfte, die von Anfang an kein Interesse daran hatten, sich eingehender mit dem FREI DAY zu beschäftigen, weisen Peaks auf den Stufen 0 und 2 auf. Laut George et al. (2013) sind hohe Ausprägungen der Stufen 0 – 2 und niedrige Ausprägungen der Stufen 4 – 6 typisch für *Nonuser*, also Lehrkräfte, die sich nicht an der Umsetzung einer Innovation beteiligen. Die intensive Auseinandersetzung mit Aspekten der

persönlichen Betroffenheit bei gleichzeitig niedriger Ausprägung der Stufe 1 (Information) ist ein Hinweis darauf, dass die Lehrkräfte eine negative Haltung gegenüber der Innovation haben und nicht dazu bereit sind, sich weiterführend zu informieren (George et al., 2013).

Da die SoC im Hinblick auf schulische Innovationen in bisherigen Untersuchungen fast ausschließlich mit dem von George et al. (2013) entwickelten Fragebogen erfasst wurden, ist eine Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund bestehender empirischer Erkenntnisse kaum möglich. Dass keines der benannten Profile eine gewisse Ähnlichkeit zu den von Bitan-Friedlander et al. (2004) identifizierten Profiltypen (siehe Abbildung 2, S. 13) aufweist, ist vermutlich auf Schwächen im methodischen Vorgehen zurückzuführen, auf die im nachfolgenden Kapitel eingegangen wird.

7.2 Grenzen der Untersuchung

Die Auseinandersetzung mit einer schulischen Innovation ist ein Prozess, der individuell sehr unterschiedlich sein kann und deshalb im besten Fall von jeder Lehrkraft selbst beurteilt werden sollte. Um die Realisierbarkeit des Forschungsvorhabens zu gewährleisten, wurde in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht das gesamte Kollegium, sondern nur die Lehrkraft befragt, die die Umsetzung des Lernformats an der Schule koordiniert. Da sie nur aus ihrer Perspektive beschreiben konnte, inwiefern sich das Kollegium auf den einzelnen Stufen mit dem FREI-DAY-Konzept auseinandersetzt, ist die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt. Eine weitere Grenze der Untersuchung ergibt sich auch in Bezug auf die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Der SoC-Questionnaire ermöglicht es, durch die Erfassung von Rohwerten für die einzelnen Skalen genaue Aussagen darüber zu treffen, auf welchen Stufen die Auseinandersetzung mit einer Innovation am intensivsten ist. Vor diesem Hintergrund können die Ergebnisse anschließend ausgewertet und SoC-Profile durch die Betrachtung der *First and Second Highest Stage Scores* oder des gesamten Profilverlauf (*Profil Interpretation*) identifiziert werden (George et al., 2013). Im Vergleich dazu war das Vorgehen bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse in der vorliegenden Arbeit weniger standardisiert. Unter Berücksichtigung der Fragestellung wurde das erhobene Datenmaterial zunächst einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Auf welchen Stufen die Auseinandersetzung des Kollegiums mit dem FREI-DAY-Konzept am intensivsten ist, wurde anschließend anhand der Aussagen der interviewten Lehrerin beurteilt, blieb letztlich aber ein interpretativer und damit nicht völlig objektiver Vorgang. Für die Identifikation von SoC-Profilen sollten laut George et al. (2013) nicht nur die Stufen mit hoher, sondern auch die Stufen mit niedriger Ausprägung entsprechend interpretiert und in Beziehung zueinander

gesetzt werden. Anhand des in der Untersuchung erhobenen Datenmaterials war eine solch differenzierte Betrachtung von Profilverläufen für die einzelnen Gruppen von Lehrkräften jedoch nicht möglich. Aus diesem Grund ist eine Zuordnung der identifizierten SoC-Profile zu den fünf Profiltypen nach Bitan-Friedlander et al. (2004) auch nur eingeschränkt möglich. Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass die SoC in Bezug auf den FREI DAY in dieser Arbeit nur im Kollegium einer einzelnen Schule untersucht wurden. Um die Generalisierbarkeit der Ergebnisse beurteilen zu können, sind weitere Untersuchungen mit größerer Stichprobe notwendig.

7.3 Theoretische und praktische Implikationen

Mit Blick auf die Grenzen der Untersuchung, die sich insbesondere auf das methodische Vorgehen beziehen, sollte in zukünftigen Studien der SoC-Questionnaire verwendet werden, um den Prozess der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit dem FREI-DAY-Konzept zu untersuchen. Die schriftliche Befragung mit einem Fragbogen ist zum einen ökonomischer als die Durchführung von qualitativen Interviews und eignet sich deshalb, um eine größere Stichprobe zu untersuchen. Zum anderen können durch das standardisierte Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung Ergebnisse mit größerer Aussagekraft erzielt werden. Die Vorteile einer qualitativen Überprüfung der SoC durch Interviews (siehe Kapitel 5.1) sollten jedoch nicht unberücksichtigt bleiben. So wäre durchaus denkbar, dass die Fragebogen- und die Interviewmethode im Rahmen eines Mixed-Methods-Ansatzes kombiniert wird, um die individuelle Perspektive von Lehrkräften im Prozess der Implementation einer Innovation standardisiert zu untersuchen, gleichzeitig aber auch vertiefende Einblicke in das subjektive Erleben der Befragten zu erhalten.

Im theoretischen Teil der Arbeit konnte deutlich gemacht werden, dass Lehrkräfte eine wichtige Rolle im Prozess der Implementation einer Innovation spielen und Einfluss darauf haben, ob diese langfristig im Bildungssystem verankert werden kann. Vor dem Hintergrund des Ergebnisses, dass sich die Mehrheit der Lehrer*innen an der Schweizerhof Grundschule noch nicht an der Umsetzung des FREI DAYS beteiligt, ist anzunehmen, dass unterstützende Maßnahmen notwendig sind, wenn „langfristig die ganze Schule teilnehmen soll“ (S. 39, Z. 88). Abschließend wird darauf eingegangen, wie solche Maßnahmen aussehen könnten. Zu beachten ist allerdings, dass die erfolgreiche Implementation einer Innovation nicht nur von den Lehrkräften, sondern auch von Merkmalen der Innovation, der Schule und des Umfeldes abhängt (Gräsel, 2010), die in der vorliegenden Arbeit unberücksichtigt blieben.

Hall und Hord (2015) vergleichen die Implementation schulischer Innovationen mit dem Überqueren einer Brücke: Lehrer*innen müssen einen vertrauten Zustand zurücklassen und sich auf einen Weg ins Unbekannte begeben. Dieser Prozess ist nicht selten mit Ängsten und Unsicherheiten verbunden (ebd.). Wenn es darum geht, die Lehrkräfte beim Überqueren der Brücke zu unterstützen, nimmt die Schulleitung eine Schlüsselrolle ein (Capaul & Seitz, 2011). Sie kann „eine Vision ausstrahlen, intellektuelle Anregungen geben“ (ebd., S. 598) und durch offene Kommunikation sowie einen vertrauensvollen Umgang im Kollegium wichtige Voraussetzungen für die gemeinsame Umsetzung einer Innovation schaffen. Da die Veränderung der eigenen Berufsrolle und das Lösen von vertrauten Strukturen im Kollegium der untersuchten Grundschule mit Sorgen und Ängsten verbunden ist, sollte die Schulleitung dort in erster Linie Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit leisten. In diesem Zusammenhang sind klärende Gespräche wichtig, in denen die Ursachen des Widerstandes herausgefunden und Ängste genommen werden können (ebd.). Darüber hinaus sollte den Lehrer*innen die Notwendigkeit des FREI DAYS immer wieder vor Augen geführt und der Mehrwert für die Lernenden sowie die eigene Unterrichtspraxis hervorgehoben werden (ebd.). Denkbar wäre aber auch, dass die Lehrerschaft eine Schule besucht, die den FREI DAY bereits erfolgreich umsetzt, um von ihr lernen und Visionen für die Umsetzung des Lernformats an der eigenen Schule entwickeln zu können (ebd.).

Die Veränderungsbereitschaft von Lehrkräften hängt laut Schumacher (2008) auch von wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten ab. Besteht das Ziel, dass sich langfristig das gesamte Kollegium am FREI DAY beteiligt, sollten auch kritisch eingestellte Lehrkräfte durch passende Aufgaben in die Ausgestaltung des Lernformats einbezogen werden (Capaul & Seitz, 2011). Dieser Ansatz wurde an der untersuchten Grundschule bereits berücksichtigt. So berichtet Frau F. im Interview von einer Kollegin, die zu Beginn nicht sicher war, ob sie sich die Umsetzung des FREI DAYS zutraut (S. 48–49, Z. 398–408). Um ihr die Möglichkeit zu geben, in das Lernformat „reinzuwachsen“ (S. 49, Z. 403) und Ängste überwinden zu können, wurde sich darauf geeinigt, dass sie zunächst nur eine Gruppe von Kindern im Rahmen eines Theaterprojektes betreut und „nicht für alle zur Verfügung stehen muss“ (S. 49, Z. 404). In diesem Zusammenhang sei zuletzt darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte die eingangs erwähnte Brücke zwischen einem vertrauten Ist-Zustand und einem unbekanntem Soll-Zustand unterschiedlich schnell überqueren (Capaul & Seitz, 2011). Dies hängt neben der erfahrenen Unterstützung auch mit individuellen Persönlichkeitsmerkmalen zusammen. Was Lehrpersonen also in jedem Fall benötigen, ist Zeit, „um neue Kompetenzen entwickeln oder Einstellungen verändern [zu können]“ (ebd., S. 605).

Literaturverzeichnis

- Bitan-Friedlander, N., Dreyfus, A. & Milgrom, Z. (2004). Types of “teachers in training”: The reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20, 607–619. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.007>
- Cantrell, S. C. & Callaway, P. (2008). High and low implementers of content literacy instruction. Portraits of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1739–1750.
- Capaul, R. & Seitz, H. (2011). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (3., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg. Verfügbar unter: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Generalversammlung der Vereinten Nationen. (2015). *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire* (3rd ed.). Austin, TX: SEDL.
- Giacquinta, J. B. (1973). The process of organizational change in schools. *Review of Research in Education*, 1, 178–208. <https://doi.org/10.2307/1167198>
- Goldenbaum, A. (2013). Implementation von Schulinnovationen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (Educational Governance, Bd. 21, S. 149–172). Wiesbaden: Springer VS.

- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214. <https://doi.org/10.25656/01:5813>
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2015). *Implementing change. Patterns, principles, and potholes* (4th ed.). Boston: Pearson Education.
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014). Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. *Psychologische Rundschau*, 65(3), 140–149.
- Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (Educational Governance, Bd. 21, S. 45–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Quality Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hunneshagen, H. (2005). *Innovationen in Schulen. Identifizierung implementationsfördernder und -hemmender Bedingungen des Einsatzes neuer Medien* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 438). Münster: Waxmann.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung. (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*, Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=1

- Oerke, B. (2012). Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Einführung des Zentralabiturs: Stages of Concern. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland* (Educational Governance, Bd. 14, S. 207–236). Wiesbaden: Springer VS.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008a). Eine modellbasierte Erfassung der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit den länderübergreifenden Bildungsstandards. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 245–260). Münster: Waxmann.
- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C. & Köller, O. (2008b). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827–845. <https://doi.org/10.25656/01:4379>
- Rasfeld, M. (2021). *FREI DAY. Die Welt verändern lernen! Für eine Schule im Aufbruch* (2. Aufl.). München: Oekom.
- Schellenbach-Zell, J. (2009). *Motivation und Volition von Lehrkräften in Schulinnovationsprojekten*. Dissertation. Bergische Universität Wuppertal. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/99600534X/34>
- Schule im Aufbruch (n. d.). FREI DAY Schulen. Verfügbar unter: <https://frei-day.org/ueberuns/unsere-schulen/>
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279–290). Münster: Waxmann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2022). *Schulporträt Schweizerhof-Grundschule-06G08. Schülerschaft*. Verfügbar unter: <https://www.bildung.berlin.de/Schulverzeichnis/index.aspx>
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Anhang

Anhang A.....	33
Anhang B.....	37

Anhang A

Interviewleitfaden

Vorabinformationen

- Begrüßung + Dank für die Zeit
- kurzer Umriss des Themas (Nennung der Forschungsfrage)
- kurze Beschreibung des Interviewablaufs (+ Nennung der ungefähren Dauer)
- Informationen über die Verwendung der Daten

Einstiegsfragen

- Wie viele Jahre bist du bereits als Lehrerin (an der Schweizerhof Grundschule) tätig?
- Seit wann gibt es den FREI DAY an deiner Schule und wie kam es dazu, dass er eingeführt wurde?
- Wie viele Lehrkräfte führen den FREI DAY derzeit durch?
- Welche Funktion erfüllst du bei der Umsetzung des Lernformats?

Inhaltliche Fragen

Es gilt als wissenschaftlich erwiesen, dass die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften Einfluss darauf haben, ob eine Innovation wie der FREI DAY erfolgreich an einer Schule umgesetzt werden kann. Im Prozess der Implementation setzen sich die beteiligten Lehrkräfte i.d.R. mit ganz unterschiedlichen Aspekten auseinander und so können zu verschiedenen Zeitpunkten andere Bedenken im Vordergrund stehen.

1. Was glaubst du, welche Bedenken Lehrkräfte bei der Umsetzung einer Innovation haben können?

Alle Aspekte, die du genannt hast, lassen sich in einem theoretischen Modell verorten, das ich dir kurz vorstellen möchte, weil es im Folgenden die Grundlage unseres Gesprächs bilden soll. Das Modell heißt »*Stages of Concern*«, was übersetzt so viel wie »*Stufen der Auseinandersetzung*« bedeutet. Die einzelnen Stufen sollen verdeutlichen, mit welchen Aspekten sich Lehrkräfte im Implementationsprozess auseinandersetzen. Ursprünglich ist man davon ausgegangen, dass die Stages of Concern als eine Art Entwicklungsweg durchlaufen werden. Diese idealtypische Abfolge der Stufen konnte aus wissenschaftlicher Perspektive jedoch nicht bestätigt werden.

Das Modell hat insgesamt sieben Stufen. Auf der Eingangsstufe haben die beteiligten Lehrkräfte noch keine Motivation, sich mit der Innovation zu beschäftigen, weil sie kaum eine Vorstellung davon haben (Hasselhorn et al., 2014). Auf der ersten Stufe ist ein generelles Bewusstsein für die Innovation vorhanden und es besteht Interesse daran, mehr über die Innovation und die konkrete Umsetzung zu erfahren (Hall & Hord, 2015). Nach der Informationsbeschaffung stellen sich Lehrer*innen die Frage, welche Anforderungen die Innovation an ihr berufliches und privates Leben stellt und inwieweit sie diesen gerecht werden können (ebd.). Auf der dritten Stufe machen sich die beteiligten Lehrkräfte Gedanken darüber, womit sie bei der praktischen Umsetzung der Neuerung konfrontiert werden (ebd.). Die Aufmerksamkeit liegt auf organisatorischen und logistischen Anforderungen, die mit der Innovation, innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers, einhergehen (Hasselhorn et al., 2014). Auf der vierten Stufe hinterfragen die Lehrerinnen und Lehrer, welche Wirkung die Innovation auf die Lernenden hat (Hall & Hord, 2015). Auf der vorletzten Stufe steht die kooperative Erprobung der neuen Handlungsmuster sowie der Austausch über den Innovationsprozess im Vordergrund (ebd.). Auf der letzten Stufe werden alternative Formen der Innovation durch das Einbringen neuer Ideen entwickelt (ebd.).

Verständnisfragen

- Auf welcher Stufe würdest du [eine Antwort auf Frage 1] einordnen?
- Ist dir die Struktur des Modells klar? Hast du noch Fragen zu den einzelnen Stufen?

<i>Stages of Concern</i>	
Stufe 0	Kein Bewusstsein
Stufe 1	Information
Stufe 2	Persönliche Betroffenheit
Stufe 3	Aufgabenmanagement
Stufe 4	Auswirkungen auf Lernende
Stufe 5	Kooperation
Stufe 6	Revision und Optimierung

Abbildung 3. SoC-Modell zur Vorlage im Interview (eigene Darstellung in Anlehnung an Hall & Hord, 2015)

Ich möchte dir im Folgenden einige Fragen entlang der Stufen des Modells stellen, um eine Vorstellung davon zu bekommen, mit welchen innovationsbezogenen Aspekten sich das Kollegium an deiner Schule gegenwärtig auseinandersetzt und welche Bedenken es möglicherweise gegenüber dem FREI DAY gibt.

Stufe 0 – Kein Bewusstsein

Wie eben schon kurz erläutert, sind die Lehrkräfte auf der Eingangsstufe kaum motiviert, sich mit der Innovation zu beschäftigen, weil sie noch keine Vorstellung davon haben.

2. Gab es an deiner Schule eine Art „Informationsveranstaltung“ für das Kollegium, um Bewusstsein für den FREI DAY zu schaffen?

→ Wenn ja, bist du der Auffassung, dass alle Kolleg*innen eine (grobe) Vorstellung vom FREI DAY haben (müssten)?

Stufe 1 – Information

3. Wie würdest du das Interesse deiner Kolleg*innen, mehr über die konkrete Umsetzung des FREI DAYS und die damit verbundenen Anforderungen zu erfahren, beurteilen?

→ Welche Möglichkeiten haben die Lehrerinnen und Lehrer an deiner Schule, sich über den FREI DAY zu informieren?

4. Gibt es Kolleg*innen, die von Anfang an kein Interesse daran hatten, sich mit dem FREI DAY und dessen Umsetzung zu beschäftigen?

→ Wenn ja, kannst du dir erklären warum?

Stufe 2 – Persönliche Betroffenheit

Auf der Stufe der persönlichen Betroffenheit machen sich Lehrerinnen und Lehrer Gedanken darüber, welche Anforderungen die Innovation an ihr berufliches und privates Leben stellt und inwieweit sie diesen Anforderungen gerecht werden können.

5. Wie wichtig war es den Lehrer*innen an deiner Schule zu erfahren, was die Durchführung des FREI DAYS für ihre Berufsrolle sowie ihren Unterricht bedeutet und welche zusätzlichen Aufgaben möglicherweise auf sie zukommen?

6. Was glaubst du, welchen Stellenwert die Sorge um die Veränderung der eigenen Berufsrolle sowie die Angst davor, sich von bestehenden Strukturen zu lösen, in deinem Kollegium hat?

Stufe 3 – Aufgabenmanagement

- 7. Welche Bedenken haben deine Kolleg*innen in Bezug auf organisatorische und logistische Anforderungen, die innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers mit dem FREI DAY verbunden sind, geäußert?**
- 8. Wurde diesen Bedenken begegnet?**
→ Wenn ja, auf welche Art und Weise?

Stufe 4 – Auswirkungen auf Lernende

- 9. Welchen Stellenwert hat die Rückmeldung der Schüler*innen für die Kolleg*innen, die an der Umsetzung des Lernformats beteiligt sind?**
- 10. Gibt es im Kollegium bereits Überlegungen dazu, wie die Wirkung des FREI DAYS auf die Lernenden überprüft werden kann?**
→ Wenn ja, welche sind das?

Stufe 5 – Kooperation

- 11. Wie würdest du das Interesse an kooperativer Zusammenarbeit, also an gegenseitiger Unterstützung und dem Austausch über gemachte Erfahrungen, unter den Lehrkräften beurteilen?**
- 12. Sind an deiner Schule Strukturen etabliert, die den Lehrer*innen die Kooperation und Zusammenarbeit erleichtern?**
→ Wenn ja, welche?

Stufe 6 – Revision und Optimierung

Auf der letzten Stufe des Modells steht die Weiterentwicklung und Optimierung der Innovation im Vordergrund.

- 13. Inwiefern sind die an der Umsetzung beteiligten Kolleg*innen dazu bereit, den FREI DAY an deiner Schule durch den Austausch über gesammelte Erfahrungen und das Einbringen neuer Ideen zu optimieren und stetig weiterzuentwickeln?**

Anhang B

Interviewtranskript

1 **I:** Zunächst möchte ich mich noch einmal ganz herzlich für die Zeit bedanken, die du dir
2 nimmst, um meine Fragen zu beantworten. Du weißt ja schon, dass ich mich in meiner
3 Bachelorarbeit mit dem FREI DAY an eurer Schule auseinandersetze und herausfinden
4 möchte, welche Einstellung das Kollegium dazu hat und welche Sorgen und Befürchtungen
5 es vielleicht auch gegenüber dem FREI DAY gibt. Mir ist bewusst, dass du in diesem
6 Interview nur aus DEINER Perspektive berichten und zum Beispiel keine konkreten Gründe
7 nennen kannst, warum sich einzelne Kolleg*innen am FREI DAY beteiligen oder nicht und
8 das ist auch völlig in Ordnung so.

9 Kurz zum Ablauf. Ich werde zu Beginn ein paar Fragen zu deiner Person und zum FREI
10 DAY an der Schule allgemein stellen und dann folgen 13 inhaltliche Fragen, die sozusagen
11 den Kern des Interviews bilden. Die Dauer des Interviews ist natürlich abhängig davon, wie
12 viel du mir zu den einzelnen Fragen sagen kannst, aber ich denke, es wird in etwa 45 Minuten
13 dauern. (...)

14 Deine Antworten werde ich dann in meiner Bachelorarbeit auswerten und mir wäre wichtig,
15 dass im gesamten Interview aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Namen genannt
16 werden. Auch deinen Namen werde ich in meiner Bachelorarbeit nicht nennen, sondern mit
17 dem Anfangsbuchstaben von deinem Nachnamen abkürzen, wenn das in Ordnung ist?
18 Sodass halt keine Zuordnung der gegebenen Informationen zu deiner Person möglich ist.
19 Und genau. Auch die Tonaufzeichnung wird gelöscht, sobald ich sie transkribiert hab. (...)
20 Die fertige Arbeit stelle ich deiner Schule dann natürlich sehr gern zur Verfügung, damit ihr
21 sie lesen könnt.

22

23 **B:** Da bin ich schon gespannt.

24

25 **I:** Gibt es bis hierhin schon irgendwelche Fragen?

26

27 **B:** Nein, ich hab alles verstanden.

28

29 **I:** Alles klar. Okay. Dann können wir starten. (...) Wie viele Jahre bist du denn bereits als
30 Lehrerin und wie viele davon an der Schweizerhof Grundschule tätig?

31 **B:** Also ich hab ja mein Referendariat gemacht und bin also als Lehrerin eigentlich NUR an
32 der Schweizerhof Grundschule tätig. Ich bin allerdings spätberufen und hab vorher was
33 GANZ anderes gemacht – was ich Lehrerinnen auch sehr empfehlen kann – und habe (...),
34 jetzt muss ich rechnen, 2015 glaube ich das Referendariat fertig gemacht. Damit wäre ich
35 jetzt im achten Jahr (...) Lehrerin. Irgendwie so kommt es hin.

36

37 **I:** Du sagtest, du hast vorher was ganz anderes gemacht. Was war das denn?

38

39 **B:** Also nach dem Abi hab ich mehr oder weniger fleißig studiert und dann auch mein erstes
40 Staatsexamen für das Amt des Lehrers gemacht. Danach war ich aber erstmal 17 Jahre als
41 Musikjournalistin unterwegs. Ich hatte sogar meine eigene kleine Musikzeitschrift und bin
42 von den Plattenfirmen durch die halbe Welt geflogen worden, um mit Bands wie Metallica,
43 Pearl Jam, (...) den Ärzten, Peter Fox und so weiter zu quatschen und dann lustige Artikel
44 über sie zu schreiben. Wir haben hier in Berlin auch Konzerte und Festivals veranstaltet. Es
45 war wirklich eine sehr lustige Zeit, die ich nicht missen möchte.

46

47 **I:** Seit wann gibt es den FREI DAY an eurer Schule und wie kam es dazu, dass er eingeführt
48 wurde?

49

50 **B:** Den gibt es seit den Herbstferien 2020 und ich war im Dezember 2019 auf einer
51 Fortbildung an der FU. Und da war Margret Rasfeld. Die hat ihn erfunden und die hat ihn
52 vorgestellt. Von Schule im Aufbruch. Und ich saß auf meinem Stuhl und war zweimal vom
53 Blitz getroffen, weil ich für MICH zwei Fragen im FREI DAY beantwortet fand. Das eine
54 war „Wie kann Lernen nachhaltiger funktionieren?“. Also warum stehen wir da vorne und
55 tanzen irgendwelche Inhalte vor oder/ und die bleiben einfach nicht kleben in den Gehirnen.
56 Nach den Ferien kommen die Kinder und sagen „Ne, also das hab ich noch nie gemacht, hab
57 ich noch nie gesehen“. Also wie funktioniert Lernen? Oder wie kann Lernen anders
58 funktionieren? Und die zweite Frage „Wie kommen die wichtigen Themen, die unseren
59 Planeten betreffen, die ja mit diesem eher blöden Wort BNE zusammengefasst werden, in
60 die Schule?“. Also draußen explodiert die Welt und hier drin fragen wir nach dem
61 endoplasmatischen Retikulum. Und auch (...) draußen häufen sich die Probleme und die
62 Kinder sind gar nicht in der Lage, Problemlösungsstrategien zu haben, weil das Lösungsblatt
63 immer auf der Rückseite der Tafel hängt. Also (...) das waren die zwei Fragen, die MICH
64 unheimlich umgetrieben haben und als ich vom FREI DAY hörte, habe ich gedacht „Wow.

65 Yeah. Okay. Cool. Und noch cooler, wir können gleich damit loslegen“. Und dann bin ich
66 zur Schulleitung und hab gesagt „Ich war grad auf einer Fortbildung und hab was gehört,
67 das müssen wir UNBEDINGT machen“. Und dann haben die gesagt „Okay, wir hören uns
68 das mal an. Kannst du Frau Rasfeld mal zu unserer Gesamtkonferenz einladen?“. Und dann
69 kam sie und wer Margret schon mal reden gehört hat, der weiß auch, wie entflammbar sie
70 sein kann. Und die Schulleitung war total begeistert und hat gesagt „Okay, das machen wir“.
71 Und dann haben wir uns als eine von 12 Pilotschulen beworben. Also die mit dem FREI
72 DAY überhaupt jemals angefangen haben. Das haben wir in der Schulkonferenz abgestimmt
73 und haben dann einfach mal angefangen.

74

75 **I:** Wie lief das damals ab? Habt ihr euch einfach als Pilotschule beworben und wurdet dann
76 ausgewählt?

77

78 **B:** Also damals wurden 12 Schulen gesucht, die den FREI DAY ausprobieren wollen. Wir
79 haben uns dafür beworben und dann auch eine Zusage bekommen. (...) Eigentlich sollte das
80 Projekt damals von der Uni Paderborn auch wissenschaftlich begleitet werden. Das ist dann
81 aber leider nicht zustande gekommen. Aber wir hatten einen regelmäßigen und sehr
82 intensiven Austausch mit den anderen Pilotschulen und mit Schule im Aufbruch.

83

84 **I:** Ist der FREI DAY an eurer Schule jetzt immer noch in einer Pilotphase? Oder ist er schon
85 strukturell verankert?

86

87 **B:** Also es ist insofern strukturell verankert, als dass es auch einen Schulkonferenzbeschluss
88 gibt, dass langfristig die ganze Schule teilnehmen soll. (...) Die Pilotphase war auch (...)
89 anfangs ganz anders angedacht als sie dann tatsächlich stattgefunden hat. Wir haben nach
90 den Herbstferien 2020 angefangen. Dann saßen wir im Lockdown. Also das ganze erste Jahr
91 war eigentlich gar kein FREI DAY möglich, weil die Kinder zu Hause vor den Rechnern
92 saßen und all das, was den FREI DAY so ausmacht, gar nicht funktioniert hat. Ich würde
93 sagen, wir befinden uns immer noch in der Pilotphase, probieren Sachen aus, lernen viel aus
94 unseren eigenen Fehlern und auch aus den Dingen, die gut funktionieren. Also das ist immer
95 noch so ein Prozess, der sich zurechtruckelt.

96

97 **I:** Wie viele Lehrkräfte führen den FREI DAY denn derzeit an der Schule durch?

98

99 **B:** Also es sind inzwischen acht Klassen. (...) Aber weil es nicht reicht, wenn das nur die
100 Klassenlehrerin macht, gibt es noch zahlreiche andere Kollegen, die mithelfen [holt eine
101 Liste aus der Tasche, auf der alle Kolleg*innen mit der jeweiligen Stundenanzahl stehen, die
102 bei der Durchführung des FREI DAYS unterstützen]. Also das sind alle Kollegen, die aktuell
103 im FREI DAY beteiligt sind, mit manchmal nur einer Stunde. Sinnvoll ist es natürlich, wenn
104 es vier oder drei Stunden sind und es sind eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht,
105 neun, zehn, elf, zwölf, dreizehn, vierzehn, fünfzehn Kollegen. Und dann kommt noch ein
106 Praktikant dazu. (...) Und hoffentlich bald noch ein paar Studenten, weil wenn hier vier
107 ausfallen, wird es halt schon richtig blöde knapp. Weil es sind auch acht Klassen, das heißt
108 200 Kinder.

109

110 **I:** (...) Was würdest du sagen, welche Funktion DU bei der Umsetzung des FREI DAYS
111 hast? Also, du hast ihn ja an die Schule gebracht. Hast du auch irgendwie so eine leitende
112 oder koordinierende Rolle?

113

114 **B:** Ja, (...) definitiv. Ich würde mir wünschen, ich könnte noch mehr abgeben. Also ich habe
115 schon das Gefühl, ich bin so der Ochse vor dem Karren, der zieht. Und ich wüsste auch nicht,
116 wenn ich jetzt morgen umfalle und nicht mehr hier wäre, ob der FREI DAY das überleben
117 würde. Also, ich glaube es ist schon so, dass es/ am Anfang braucht es diese Leute, die dafür
118 brennen und die sagen „Okay. Ich zieh mir den Schuh an. Und ich setz mir auch den Hut
119 auf. Und ich organisiere das. Und ich kümmere mich“. Ich hoffe sehr, dass es sich im Laufe
120 der Zeit auf noch mehr Schultern verteilt.

121

122 **I:** Okay. Aber grundsätzlich bist du erstmal die, die alles koordiniert?

123

124 **B:** Genau, ja. Und ich krieg dafür auch Stunden. Ermäßigungsstunden. Dafür, dass ich mich
125 um alles Mögliche kümmere.

126

127 **I:** Okay. Dann würde ich inhaltlich reinkommen. Dazu gibt es erstmal einen kurzen Input von
128 meiner Seite aus.

129

130 **B:** Okay.

131

132 **I:** Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass die Einstellungen und Überzeugungen von
133 Lehrkräften Einfluss darauf haben, ob so eine Innovation wie der FREI DAY erfolgreich
134 umgesetzt wird an einer Schule und in diesem Prozess setzen sich die Lehrkräfte dann mit
135 ganz unterschiedlichen Aspekten auseinander. So stehen zu verschiedenen Zeitpunkten auch
136 andere Bedenken sag ich mal im Vordergrund. Was glaubst du, welche Bedenken Lehrkräfte
137 so haben könnten, bei der Umsetzung einer Innovation?

138

139 **B:** Oh, ja. (...) Also Nummer eins „Or. Nicht. Noch. Mehr. Arbeit. (...) Wir machen doch
140 schon so viel. Ich kann nicht mehr“. (...) Das zweite „Ach dieses NEUMODISCHE Zeug.
141 Das hat doch früher/ es hat doch auch gut funktioniert so wie es war“. (...) Dann auch ganz
142 viel Angst. „Ich kann das nicht“. (...) Als Lehrer ist man ja immer so derjenige, der alles/
143 vermeintlich alles wissen MUSS und alles erklären kann und aus dieser/ aus diesem
144 Rollenverständnis rauszugehen und zu sagen „Das weiß ich auch nicht. Das schauen wir
145 jetzt zusammen nach“ oder „Das weiß ich auch nicht. Wir müssen uns einen Experten
146 ranholen und befragen“. Davor haben viele GANZ doll Angst. Und auch vor dem
147 Kontrollverlust. Wenn ich frontal vor einer Klasse stehe, dann bestimme ich, was jetzt hier
148 passiert und wer nicht mitmacht, kriegt eine schlechte Note oder fliegt raus. Also ich habe
149 so die Macht. Und ganz viele Kollegen sagen „Ne, also das ist mit meinen Schülern nicht
150 möglich. Die gehen über Tische und Bänke. Die können das nicht“. So dieses fehlende
151 Vertrauen auch in die Kinder. Das sind glaube ich so die Hauptgründe.

152

153 **I:** Alle Aspekte, die du genannt hast, die kann man in einem theoretischen Modell verorten,
154 das ich dir kurz vorstellen möchte, weil es im Folgenden auch die Grundlage unseres
155 Gesprächs sein soll.

156

157 **B:** Ich mach mal eben das Fenster zu, es wird ein bisschen kalt. Ist das okay?

158

159 **I:** Jap (...) [legt das Modell vor]. Das Modell heißt „Stages of Concern“, was übersetzt so
160 viel wie die „Stufen der Auseinandersetzung“ bedeutet. Die einzelnen Stufen sollen quasi
161 verdeutlichen, mit welchen Aspekten sie die beteiligten Personen im
162 Implementationsprozess auseinandersetzen. Man ist ursprünglich davon ausgegangen, dass
163 diese Stufen sozusagen wie so ein Entwicklungsweg durchlaufen werden, aber dafür gibt es
164 aus wissenschaftlicher Perspektive keine Bestätigung.

165

166 **B:** Aha.

167

168 **I:** Genau. Das Modell hat insgesamt sieben Stufen und auf der Eingangsstufe haben die
169 beteiligten Lehrpersonen noch keine richtige Motivation, sich mit der Innovation zu
170 beschäftigen, weil sie einfach noch keine Vorstellung so richtig davon haben. (...) Auf der
171 ersten Stufe ist dann ein generelles Bewusstsein für die Innovation vorhanden und es besteht
172 Interesse daran, MEHR über die Innovation und über die konkrete Umsetzung zu erfahren.
173 Nach der Informationsbeschaffung stellen sich Lehrerinnen und Lehrer dann die Frage,
174 welche Anforderungen die Innovation an ihr berufliches und ihr privates Leben stellt und
175 inwiefern sie diesen gerecht werden können. (...) Auf der dritten Stufe machen sich die
176 Lehrkräfte dann Gedanken darüber, womit sie bei der praktischen Umsetzung der Neuerung
177 quasi konfrontiert werden. Hier stehen so logistische und organisatorische Aspekte im
178 Vordergrund, die mit der Innovation, sowohl innerhalb als auch außerhalb des
179 Klassenzimmers, einhergehen. Auf der vierten Stufe hinterfragen die Lehrerinnen und
180 Lehrer dann, welche Auswirkungen die Innovation auf die Lernenden hat. Auf der vorletzten
181 Stufe steht dann die kooperative Erprobung dieser neuen Handlungsmuster und auch der
182 Austausch über den Innovationsprozess im Vordergrund und auf der letzten Stufe werden so
183 alternative Formen der Innovation durch das Einbringen neuer Ideen entwickelt und
184 umgesetzt. Jetzt hast du vorhin gesagt, dass (...) dieser Aspekt (...) „Es kommt noch mehr
185 Arbeit auf mich zu“ eine Befürchtung von Lehrkräften sein könnte, die dem ganzen
186 Implementationsprozess im Weg stehen könnte. Auf welcher Stufe könnte man denn das
187 jetzt verorten? Theoretisch?

188

189 **B:** (...) Na, ist es nicht hier die per/ also (...). Das kommt jetzt ein bisschen darauf an, wie
190 man den Prozess so sieht. Ich würde es hier in die persönliche Betroffenheit, so aus/ jetzt
191 mal so schnell geschossen, hin packen, weil es ja darum geht „Ich schaff nicht mehr“. Auf
192 der anderen Seite haben sie aber auch, MEINER Meinung nach, gar nicht genug
193 Informationen, (...) um das so einschätzen zu können. Also eigentlich (...) kann es dann
194 auch diese Stufe sein, weil ihnen das ja noch fehlt [zeigt auf Stufe 1]. Aber sie glauben, dass
195 sie das persönlich nicht schaffen. Macht das Sinn?

196

197 **I:** Ja, total. Also es war jetzt natürlich nur ein sehr grobes Beispiel, zu dem jegliche
198 Kontextinformationen fehlen, aber es macht total Sinn, es auf der Stufe der persönlichen

199 Betroffenheit einzuordnen. Das Grundprinzip von dem Modell und so die einzelnen Stufen
200 sind eigentlich klar, oder?

201

202 **B:** Ja. Also ich frag bestimmt nochmal nach, weil sie ja auch andere/ (...) weil sie auch
203 anders interpretierbar sind, aber eigentlich habe ich das glaube ich verstanden.

204

205 **I:** Okay. Ich würde jetzt ein paar Fragen sozusagen entlang dieser Stufen stellen, um halt so
206 eine Vorstellung davon zu bekommen, mit welchen Aspekten sich das Kollegium hier an
207 der Schule gegenwärtig auseinandersetzt und welche Bedenken es eben möglicherweise gibt.
208 Genau. Auf Stufe 0, hatte ich ja gesagt, sind die Lehrkräfte noch kaum motiviert, sich mit
209 der Innovation zu beschäftigen, weil sie einfach keine Vorstellung davon haben. Gab es an
210 deiner Schule so eine Art Informationsveranstaltung oder so für das Kollegium, um
211 Bewusstsein für den FREI DAY zu schaffen?

212

213 **B:** JA. Mehrfach. Also es gab diese Gesamtkonferenz, wo Frau Rasfeld den vorgestellt hat.
214 Ganz am Anfang. Und da waren so drei Kollegen, die gesagt haben „Wow. Ja. Wollen wir
215 ausprobieren“. Und die anderen haben gesagt „Ne, ich versteh das gar nicht. Was soll denn
216 das? Und was/ also vier Stunden“. Das ist ja auch noch so ein Ding, was ich eben vergessen
217 habe, was ich gerne ergänzen möchte. „Ich schaffe den Stoff nicht. Wenn ich vier Stunden
218 in dieses neue Lernformat gebe, dann schaffe ich meinen Stoff nicht“. Ein wichtiges
219 Argument. Und dann habe ICH nochmal in einer weiteren Konferenz versucht zu erklären,
220 was/ (...) warum es mir so wichtig ist und warum ich glaube, dass es so nötig ist für die
221 Schule, für die Schüler und auch für die Lehrer. (...) Genau. Die zwei
222 Informationsveranstaltungen hat es gegeben. Und ansonsten findet ja eigentlich jeden
223 Donnerstag eine statt, wo man hingucken kann und sagen kann „Ah. Okay. Das machen
224 die“.

225

226 **I:** Also du würdest sagen, eigentlich müssten alle Kolleg*innen ZUMINDEST eine grobe
227 Vorstellung von dem FREI DAY haben?

228

229 **B:** Ja.

230

231 **I:** Der KANN nicht völlig unbekannt sein sozusagen?

232

233 **B:** Ja.

234

235 **I:** Okay. Wir schauen direkt mal auf die Stufe Information. Wie würdest du das Interesse
236 deiner Kolleg*innen, MEHR über die Umsetzung und auch über die damit verbundenen
237 Anforderungen zu erfahren, beurteilen?

238

239 **B:** (...) Sowohl als auch. Also ein Teil war mutig und ist los. Hat einfach ausprobiert. Ein
240 Teil hat gesagt „Ah ja. Find ich prinzipiell gut. Ich will aber erstmal gucken, ob ich mir das
241 zutraue“. Und ein Teil hat gesagt „No. (...) Ich bin raus. Interessiert mich nicht. Mach ich
242 nicht“. (...) Und die interessiert das auch nach wie vor nicht.

243

244 **I:** Gibt es für die/ also du hattest jetzt schon gesagt, diese/ also dass immer donnerstags
245 geschaut werden kann und es auch diese Infoveranstaltungen eigentlich gab. Gibt es darüber
246 hinaus noch irgendwie eine Möglichkeit für die Lehrkräfte, sich zu informieren, wenn sie es
247 denn wollen würden?

248

249 **B:** Ja. Wenn sie es wollen, gibt es ZAHLREICHE Möglichkeiten. Also es gibt von Schule
250 im Aufbruch regelmäßig Informationsveranstaltungen, wo man sich so online einfach
251 reinklicken kann. Es gibt/ (...) man kann auch mit den Leuten/ also wenn man mich
252 ansprechen würde, könnte ich ganz viel Material auch hergeben, wo man noch weitere Infos
253 kriegt.

254

255 **I:** Du hattest es jetzt glaube ich vorhin schon einmal kurz angesprochen. Es gibt auch
256 Kolleg*innen, die von Anfang an gar kein Interesse daran hatten, sich damit
257 auseinanderzusetzen? Mit der Umsetzung?

258

259 **B:** Ja.

260

261 **I:** Kannst du dir irgendwie erklären, woran das liegt?

262

263 **B:** Ja, es ist die persönliche Betroffenheit. (...) Also wenn ich/ wenn jetzt jemand noch zwei
264 Jahre bis zur Rente hat und sagt „Ich kann nicht mehr. Ich hab da/ ich schaff das nicht mehr,
265 mich da noch neu reinzudenken“. Es IST auch schon eine Herausforderung. Auch für die
266 Lehrer, ihre Rolle zu überdenken und ihre Rolle auch zu verändern. Das ist nicht ganz

267 einfach. Wenn man/ je länger man in dieser Rolle ist, umso leichter schlüpft man auch wieder
268 rein. Dann kann ich das sogar verstehen. Bei den jungen Kolleginnen fällt es mir schwer,
269 das zu verstehen. Aber da sind es halt auch so (...) „Ich schaff das nicht. Ich hab ein kleines
270 Kind. Ich will nicht noch MEHR machen – obwohl sie gar nicht wissen, ob es wirklich mehr
271 ist – Ich kann das den Eltern gegenüber nicht vertreten“, was auch kein Argument ist, denn
272 die Eltern sind meiner Einschätzung nach immer begeisterter davon. (...) Also/ (...) Aber
273 die gibt es und die wird es auch immer geben. Die sagen „Ne, früher war alles besser und es
274 ist alles gut so. Das kann ich, das mach ich und alles Neue macht mir Angst und traue ich mir
275 nicht zu“.

276

277 **I:** Okay. (...) Wir springen schon auf die nächste Stufe. Persönliche Betroffenheit. Das war
278 ja das, wo sich die Lehrkräfte Gedanken darüber machen, welche Anforderung die
279 Innovation an ihr berufliches und privates Leben stellt und inwiefern sie diesen
280 Anforderungen dann halt auch gerecht werden können. Eigentlich das, worüber wie gerade
281 auch schon gesprochen haben. Wie wichtig war es den Lehrerinnen und Lehrern, deiner
282 Einschätzung nach, zu erfahren, was die Durchführung des FREI DAYS für ihre Berufsrolle
283 und für ihren Unterricht bedeutet und welche zusätzlichen Aufgaben auf sie zukommen.
284 Also GENAU konkret diese Aspekte.

285

286 **B:** Also die, die dann mitgemacht haben von Anfang an, denen war das gar nicht wichtig.
287 Die gesagt haben „Ich will das ausprobieren und ich hab keine Ahnung was auf mich
288 zukommt. Ich weiß es einfach nicht, sondern ich probiere es aus“. Die, die hingeschaut
289 haben, denen war es wichtig zu gucken „Okay. Aha, ist ganz schön chaotisch. (...) Halte ich
290 das aus?“. (...) Aber auf der anderen Seite „Ich muss die Stunden nicht vorbereiten. Kann
291 ich gar nicht. Ich muss die Stunden nicht nachbereiten. Ich schreibe keine Klassenarbeiten
292 in diesen Stunden“. (...) Und ich glaube aber was entscheidend war dann für die
293 Entscheidung es doch zu machen, und das ist auch eine persönliche Betroffenheit, dass schon
294 auch viele Kolleginnen langsam anfangen zu verstehen, dass es so nicht weitergehen kann.
295 Dass das hier ganz schön viel Mist ist, was wir so machen. Und sich das aber auch
296 einzugestehen, wenn man das schon 20 Jahre macht, ist natürlich auch nochmal eine andere
297 Sache, als wenn man damit neu anfängt und sagt „Find ich super, wenn ich das nicht so
298 machen muss“.

299

300 **I:** Also es war so ein bisschen zweigeteilt? Die, die von Anfang an begeistert waren, die hat
301 das gar nicht so sehr gekümmert, was sich jetzt grundlegend für sie verändert? Andere, die
302 ein bisschen zurückhaltender waren, wollten da doch nochmal ein bisschen mehr/
303

304 **B:** Genau. Die wollten halt nochmal hingucken, ob sie sich das zutrauen. Also was das genau
305 bedeutet, wie es genau abläuft und ob sie sagen „Okay. Das traue ich mir zu. Das traue ich mir
306 für mich und meine Schüler auch zu“. (...) Aber von vier auf acht Klassen. Irgendwas hat
307 sie überzeugt.
308

309 **I:** Was glaubst du denn, welchen Stellenwert die Sorge um die Veränderung der eigenen
310 Berufsrolle und auch Angst davor, sich von bestehenden Strukturen zu lösen, in deinem
311 Kollegium hat? Es klang ja schon so/
312

313 **B:** Genau. Einen sehr großen. Das ist eigentlich die größte Sorge glaube ich. Denn ich/ (...)
314 ich glaube schon, dass sie ja auch sehen, was passieren kann. Woran die Kinder arbeiten.
315 Welche Dinge entstehen können. Und natürlich sagen sie „Ja, aber dann gibt es ja auch die
316 Kinder, die nichts schaffen“. Und ja, die gibt es und es ist problematisch. Aber wenn man
317 ehrlich ist, schaffen die auch im/ gibt es auch Kinder im normalen Unterricht, die nichts
318 schaffen. (...) Die gibt es. Das sind nicht immer die identischen Kinder. Aber zurück zu
319 deiner Frage, da bin ich weggeschwommen. (...) Ich glaube das ist der Hauptgrund es nicht
320 zu machen. Die persönliche Betroffenheit.
321

322 **I:** Also das hat einen sehr, sehr großen Stellenwert im Kollegium?
323

324 **B:** Ja.
325

326 **I:** Okay. Wir schauen mal ins Aufgabenmanagement. Haben Kolleg*innen von dir vielleicht
327 mal in Bezug eben auf diese organisatorischen und diese logistischen Anforderungen, die
328 damit einher gehen – das ist ja schon auch Mehraufwand ein Stückweit – haben sie in diese
329 Richtung mal irgendwie Bedenken dir gegenüber geäußert? Und gefragt „Wie soll das
330 funktionieren?“
331

332 **B:** Ja also es gibt halt/ (...) es gibt Kollegen, die (...) den FREI DAY gerne so wie Unterricht
333 machen würden. Also die würden gerne – dann halt zu den 17 Nachhaltigkeitszielen –

334 Arbeitsblätter verteilen. Und sie würden gerne, (...) dass die Kinder einen/ (...) am liebsten
335 noch einen Test schreiben am Ende. Was denn die 17 Ziele sind. Also es ist schon so/ (...)
336 weil Aufgabenmanagement gibt es ja beim FREI DAY eigentlich erstmal nicht. Die Aufgabe
337 ist es, den Kindern als Coach zur Seite zu stehen, wenn sie Probleme haben. Das ist in der
338 Grundschule schon so, dass man ihnen oft die richtigen Fragen stellen muss. Dazu braucht
339 man ZEIT, um sich mit ihnen hinzusetzen und das ist so eine der größten Herausforderungen,
340 warum ich sage „Personal und Zeit“. Weil ich kann nicht fünf Gruppen gleichzeitig beraten.
341 Das ist so die größte Herausforderung. Es gibt ja aber zum Glück die außerschulischen
342 Lernorte und so wird es Kollegen geben, (...) die jetzt eine Gruppe betreuen, die jeden
343 Donnerstag zu einem außerschulischen Lernort gehen, um dort zu lernen. Die sagen „Ja,
344 Aufgabenmanagement ist nicht mein Problem. Ich geh mit denen da hin, dann machen die
345 lustige Sachen und dann geh ich wieder mit denen zurück“. Es ist auch immer die Frage
346 „Welche Rolle übernehme ich in diesem FREI DAY? Biete ich was an?“. Es gibt eine
347 Kollegin, die sagt/ (...) und damit ist der FREI DAY auch ein bisschen ein FREI DAY für
348 die Lehrer, die sagen „Ich wollte schon immer Theater spielen. Darf ich am FREI DAY bitte
349 eine Theatergruppe anbieten? Dass ich Kinder betreue, die gerne Theater spielen möchten
350 zu den Zielen“. Und da haben wir gesagt „Klar, gerne. Finden wir super. Und wenn du genug
351 Kinder findest, die da Lust drauf haben, mach das“. Das heißt, die hat auch eine ganz andere
352 Situation an Aufgabenmanagement, weil sie jeden Tag, oder jeden Donnerstag, eine feste
353 Gruppe da im Theater betreut. Deshalb ist das so ein bisschen/ kann man das nicht so
354 eindeutig (...) glaube ich beantworten. Sag nochmal die Frage. Hab ich die jetzt beantwortet?
355
356 **I:** Ja, doch schon. Also diese/ ich hab ja selber auch keine GANZ konkrete Vorstellung
357 davon, was so an Arbeitsaufwand mit dem FREI DAY einhergeht. Aber ich könnte mir
358 vorstellen, den Kontakt zu den außerschulischen Partnern zu pflegen oder/ (...) jetzt hat eine
359 Gruppe eine Idee, dafür müssen dann aber irgendwie/ was hast du beim letzten Mal gemacht?
360 So Gelder beantragt?
361
362 **B:** Genau.
363
364 **I:** Sowas ist ja auch ein stückweit Arbeit und hat irgendwie was mit dem FREI DAY zutun.
365 Dass vor sowas auch Angst da ist, dass das irgendwie MEHR werden könnte?
366

367 **B:** Das ist das Schöne. Dass das alles ich mache. Diesen ganzen Quatsch. Wobei es schon
368 auch Kollegen gibt, die jetzt so nachwachsen und sagen „Ich hab eine Idee. Ich hab was
369 gefunden“. Wir haben also/ (...) wenn es um Organisationsstrukturen geht, da mussten wir
370 eine MENGE lernen. Weil es gab ja nichts zu der Frage „Wie läuft denn so ein FREI DAY
371 überhaupt ab? Wie machen wir das denn?“. Starten wir immer mit allen Kindern? – Das ist
372 ganz schön viel – Nein, wir starten im Klassenverband. (...) So mit einer Einführung. Um
373 die Kinder einzustimmen. Um zu gucken „Wer geht heute wo hin? Was machen die
374 überhaupt? Wer braucht Hilfe? Und wo verteilen die sich hin?“. Und dann geht es in die
375 Projektarbeit und dann ist da unsere Aufgabe/ die Lehrer übernehmen ja eher so Räume. (...)
376 Also einer sitzt im Computerraum und betreut die Kinder, die was recherchieren müssen.
377 Einer sitzt im Werkraum und betreut die Kinder, die was basteln oder bauen wollen. Und
378 dann trifft man sich am Ende wieder, um diese Reflexionsphase zu haben. Was hat heute gut
379 funktioniert? Was hat nicht gut funktioniert? Und so bis man diese Organisationsstruktur
380 hatte, dass man dann gesagt hat „Ja ne es wäre aber schon schön, wenn die einen Zettel
381 haben, (...) wo die das mal aufschreiben, weil wir feststellen, die wechseln ständig zwischen
382 ihren Projekten hin und her und finden aber nicht so richtig was. Wie wirken wir da
383 entgegen?“. (...) Das ist eher das, wo uns eigentlich total die Zeit fehlt. Ich glaube, wo sich
384 viele noch viel mehr einbringen würden, um Dinge zu optimieren – dann sind wir allerdings
385 schon hier, wahrscheinlich [zeigt auf Stufe 6]. Aber da fehlt die Zeit. (...) Insofern ist das
386 mit dem Aufgabenmanagement/ (...) eigentlich finden sie das/ sie kommen immer mehr mit
387 eigenen Ideen. Und das finde ich super. Also wir haben so ein gemeinsames Padlet, wo
388 Materialien und Ideen gesammelt werden. Und am Anfang hab da nur ich Sachen reingestellt
389 und inzwischen kommt aus anderen Ecken auch was.

390

391 **I:** Darauf komme ich nachher gleich nochmal zurück, wenn wir bei Kooperation sind.
392 Nochmal kurz eine Frage. Ich beziehe sie jetzt einfach mal auf beide Stufen, also sowohl
393 persönliche Betroffenheit als auch Aufgabenmanagement und die Bedenken der
394 Kolleg*innen in diesem Zusammenhang. (...) Gab es irgendwie was, wie man dem schon
395 begegnet ist? Also, dass man ihnen diese Befürchtungen sozusagen genommen hat? Sei es
396 vonseiten der Schulleitung oder/

397

398 **B:** Na es gab zum Beispiel diese Theaterkollegin, die neu dazu gekommen ist und die/ (...)
399 der es etwas schwerfällt, würde ich sagen, so Chaos auszuhalten. Sie ist SEHR strukturiert
400 und SEHR gut organisiert. Und im FREI DAY hat man ja/ man weiß nicht, was passiert.

401 Also man geht da rein und es kann super laufen. Es kann aber auch total chaotisch werden.
402 Und (...) als sie gesagt hat „Okay, ich würde gern was anbieten“. Dieses Theaterprojekt. Da
403 haben wir gesagt, das finden wir eigentlich ganz gut, um so reinzuwachsen. Dass man
404 erstmal eine Gruppe betreuen darf und nicht für ALLE zur Verfügung stehen muss und
405 ständig irgendwie gucken muss „Okay. Sind die versorgt? Kann ich mich um die nächsten
406 kümmern? Ach Herrjemine, hier brennt’s! Und was macht ihr da eigentlich für einen Mist?“.
407 Dass man sie da noch ein bisschen raushält und sagt „Okay. Du machst dein Theaterprojekt.
408 Finden wir super“. (...) Genau. Und auch sonst gibt es so/ immer wieder wenn so
409 Kritikpunkte kommen, überlegen wir uns schon so gemeinsam, wie wir dem entgegenwirken
410 können. Das Beispiel mit den Schülern, die unsere Energie einfach unheimlich aufsagen,
411 weil sie NICHT in der Lage sind, ein Projekt zu finden und nur Mist machen. (...) Und dann
412 haben wir uns LANGE überlegt, weil ich weiß, Margret würde sagen, gerade die brauchen
413 es besonders. Und die kriegt man auch. (...) Und da hat sie vermutlich recht, wenn man
414 dafür Zeit hat und die Räume hat und so. Wir haben sie nicht gekriegt, sondern wir haben
415 festgestellt, die klauen den anderen und uns so viel Zeit und Energie, dass wir gesagt haben
416 „Okay, wir fragen nochmal. Wollt ihr den FREI DAY machen? Ja oder nein? (...) Wenn ja,
417 dann möchten wir sehen, dass ihr das wollt, (...) indem ihr euch ein Projekt sucht und daran
418 arbeitet. Und wenn wir das nicht sehen, dann dürft ihr auch gerne mal drei Wochen
419 Arbeitsblätter machen“. So. Das wären auch so Maßnahmen, wo so Punkte, an denen wir
420 gesagt haben „Boa. Das ist total anstrengend und das schaffen wir nicht. Das können wir so
421 nicht leisten“. Wo wir dann überlegt haben, wie gehen wir damit um? Und dann haben wir
422 da so versucht Entlastung zu schaffen.

423

424 **I:** Okay. Wir kommen jetzt schon zur vierten Stufe. Auswirkungen auf die Lernenden. (...)
425 Welchen Stellenwert hat denn die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler für die
426 Kolleg*innen, die an der Umsetzung beteiligt sind? Ist es euch wichtig, das Feedback der
427 Kinder einzuholen?

428

429 **B:** TOTAL. Und zwar geht es da/ (...) diese Reflexionsrunde am Ende jeden FREI DAYS
430 ist TOTAL wichtig. Weil da/ es geht ja nicht nur darum, die Welt ein bisschen besser zu
431 machen, sondern es geht ja auch darum, lauter Kompetenzen zu erwerben, die eben in der
432 Schule sonst hinten runterfallen, die aber so UNFASSBAR wichtig sind. Diese ganzen
433 Future-Skills, wenn man das modern sagen will. Teamarbeit, Selbstwirksamkeit, (...)
434 Kreativität, (...) hunderttausend Sachen. Und da nochmal mit den Kindern zu überlegen

435 „Wie funktioniert denn Projektarbeit? Was kann man machen, wenn der eine nur lesen und
436 der andere nur bauen will? Ist das entweder kein gutes Team oder gerade ein gutes Team?“.
437 (...) Diesen Arbeitsprozess mit den Kindern zu besprechen, ist total hilfreich. (...) Auch für
438 uns, weil wir merken, wo sie Hilfe brauchen. Und für die Kinder, um zu sehen „Ah, okay.
439 Das kann ich halt auch anders machen“. Und für wiederum die anderen Kindern auch aus
440 den Beispielen zu lernen. Und auch/ also es ist ja total toll, was auch Kinder in der Lage
441 sind, so einer Gruppe zu raten.

442

443 **I:** Gibt es im Kollegium schon irgendwie Überlegungen dazu, wie man die Wirkung dieses
444 Tages auf die Kinder überprüfen kann? Also es klang jetzt so, als wäre diese Reflexionsrunde
445 zum Schluss sehr wichtig, um zu gucken „Was ist angekommen? Was hat die Kinder heute
446 bewegt?“.

447

448 **B:** (...) Jein. Also so eine tatsächliche Evaluation „Was haben die jetzt gelernt“, da haben
449 wir uns ganz ehrlich noch gar nicht mit beschäftigt. Aber es gab halt diese Dokumentation.
450 Also wir möchten, dass die Kinder dokumentieren, was sie machen. An welchen Projekten
451 sie gearbeitet haben. Und es soll auch, weil es ja keine Note gibt – zum Glück – und auch
452 keine Note geben KANN, weil ein Scheitern, wo ich total viel lerne, wenn das Ding voll
453 gegen die Wand fährt, kann ich schlecht benoten. Aber so ein FREI-DAY-Diplom oder
454 sowas. Da gab es halt die Überlegung, dass man das schon auch den Kindern nochmal
455 widerspiegelt, was sie alles geschafft haben an diesem/ (...) in dieser Zeit. Was sie gebaut
456 haben. Was gemacht haben. Was sie gelernt haben. Ob wir das schaffen, weiß ich noch nicht
457 so genau. (...) Mal sehen.

458

459 **I:** Konkrete Evaluationsmaßnahmen entwickeln sich auch erst mit der Zeit, aber die Dinge,
460 die du genannt hast, sind doch schon mal Ansätze. (...) Wir haben schon die vorletzte Stufe
461 erreicht. Kooperation. Wir beschränken und jetzt mal nur auf die Lehrkräfte, die tatsächlich
462 beteiligt sind. Die anderen bleiben außenvor. Wie würdest du das Interesse dieser
463 Kolleg*innen an kooperativer Zusammenarbeit, gegenseitiger Unterstützung und dem
464 Austausch über gemachte Erfahrungen beurteilen?

465

466 **B:** (...) Auch da unterschiedlich tatsächlich. Es gibt Kollegen, die da SEHR aktiv sind und
467 die SEHR interessiert sind und die (...) total kooperativ arbeiten und sich da auch
468 austauschen und neue Dinge entwickeln. Es gibt aber auch welche, die eigentlich (...) keine

469 Lust haben. Die festgestellt haben/ also die wollten auch von vornherein nicht so gerne. Aber
470 da es Schulprojekt ist, und auch von der Schulleitung so gewünscht ist, wurde gesagt
471 „Machen Sie das bitte“. Also diese eine Kollegin, die hatte auch eine Klasse übernommen,
472 die den FREI DAY schon hatte und dann haben also auch Schüler und Eltern gesagt „Wir
473 möchten bitte, dass das weiter gemacht wird“. Und dann musste sie. Und das ist keine gute
474 (...) Voraussetzung. Ich weiß nicht. Ich finde das total schade. (...) Aber zurück zur Frage.
475 Also auch innerhalb des FREI-DAY-Teams ist es sehr unterschiedlich.

476

477 **I:** Also es gibt welche, die wollen sich gerne austauschen und kooperieren und andere sind
478 eher so Einzelkämpfer?

479

480 **B:** Total.

481

482 **I:** Okay. Jetzt kommen wir auf die Sache mit dem Padlet zurück. Gibt es hier an der Schule
483 Strukturen, die den Lehrkräften die Kooperation so ein bisschen erleichtern? Also sowas wie
484 das Padlet eben, wo so Ideen zusammengetragen werden?

485

486 **B:** Genau. Also es gab einen Studientag, wo sich die FREI-DAY-Gruppe zwei Tage lang
487 austauschen konnte. Das war super. Das müsste VIEL öfter stattfinden. (...) Problem ist,
488 wenn da 12 Lehrkräfte oder 15 Lehrkräfte beteiligt sind, dann kann man die nicht vormittags
489 ausplanen, weil dann die halbe Schule nicht mehr da ist. Das heißt, wir müssten uns
490 nachmittags treffen und da sind wir wieder bei der persönlichen Betroffenheit. Dass viele/
491 also es sind halt auch junge Eltern dabei und einen gemeinsamen Termin mit 15 Lehrkräften
492 zu finden, ist schwierig. SEHR schwierig. (...) Es gibt das Padlet für uns Lehrer. (...) Aktuell
493 entstehen gerade noch zwei neue digitale Tools, wo es eine Übersicht über alle Projekte gibt.
494 Also wo es so eine Liste gibt „Welche Projekte gibt es? Welche Kinder sind in welchen
495 Projekten?“. Also, dass ich auch sehen kann/ in meiner Klasse könnte ich das sortieren. Aus
496 der 4a. Wer ist in welchem Projekt gerade unterwegs? (...) Das entsteht gerade, um eben
497 einen größeren Überblick auch zu haben. Weil die Kollegin, die im Werkraum ist und mit
498 den Kindern bastelt, die weiß oft/ also man weiß gar nicht, welche Projekte es aktuell gibt.
499 Und dann gibt es/ wir treffen uns jeden Mittwoch in der zweiten großen Pause eine halbe
500 Stunde. Und da wird dann so der Raumplan besprochen. Wer ist wo? Immer so der nächste
501 Donnerstag. (...) Wer macht was? Und auch so aktuelle Sachen. Es gibt neues Material. Es

502 gibt einen Wettbewerb. Es gibt, (...) keine Ahnung, ein tolles Ausflugsangebot. Sogas wird
503 dann da besprochen.

504

505 **I:** Okay, also diese halbe Stunde am Mittwoch wird eher so für organisatorische Sachen
506 genutzt? Und weniger für Erfahrungsaustausch?

507

508 **B:** Das schafft man meistens nie. Also sollte eigentlich auch für sowas da sein, aber in dieser
509 halben Stunde, die ist so schnell rum. Bis man das Aktuelle vorher gelöscht hat, ist dann
510 schon/ klingelt es schon wieder. Also/ aber das haben wir zum Beispiel in den Präsenztagen
511 gemacht. Dass jeder auch aufgeschrieben hat „Was finde ich richtig doof? Was funktioniert
512 noch überhaupt nicht?“. Das haben wir dann gesammelt und überlegt, wie wir damit
513 umgehen und was man ändern kann.

514

515 **I:** Gut. Letzte Stufe. Da steht ja sozusagen die Weiterentwicklung und Optimierung von der
516 Innovation, also in dem Fall jetzt dem FREI DAY, im Vordergrund. (...) Inwieweit sind
517 denn die Kolleg*innen, die jetzt auch schon an der Umsetzung beteiligt sind, dazu bereit,
518 (...) durch den Austausch über gemachte Erfahrungen und das Einbringen neuer Ideen an
519 der Weiterentwicklung und Optimierung mitzuwirken?

520

521 **B:** Na also ich glaube da herrscht eine große Bereitschaft, denn es geht ja auch um das eigene
522 Wohl. Also wenn etwas besser wird und noch besser funktioniert, wäre ja eigentlich das
523 ZIEL so eines FREI DAYS, dass wir da sitzen und die Kinder beobachten, wie sie (...) tolle
524 Sachen machen. Und wenn sie Hilfe brauchen, dann kommen sie und dann können wir kurz
525 weiterhelfen. Und dann arbeiten sie wieder selbstständig an ihren Themen. Also das heißt,
526 Ziel ist es ja schon/ (...) diese Lernbegleiterrolle ist ja eigentlich eine viel schönere als die
527 Ich-denk-mir-aus-was-25-Kinder-jetzt-lernen-müssen. Und muss das mit (...) großer
528 Autorität, weil die das vielleicht gar nicht wollen, oder mit vielleicht auch Freundlichkeit
529 oder guten Beziehungen – im besten Fall mit guten Beziehungen zu den Schülern –
530 irgendwie vermitteln, um dann festzustellen, dass ich auch trotzdem wieder meine
531 Gauß'sche Verteilung bei der Arbeit habe. Die eine Hälfte hat es halt verstanden und die
532 andere vielleicht nicht so gut und dann mach ich aber trotzdem weiter im Stoff und so weiter
533 und so fort. Also ich glaube, da wären eigentlich alle gerne bereit. Es fehlt tatsächlich die
534 Zeit, sich in der großen Gruppe mal hinzusetzen. (...) Aber auch da bin ich gerade dabei, der
535 Schulleitung dann mal für jeden einen freien Tag vielleicht raus zu/ (...) aus den Rippen zu

536 schneiden, sodass man sich einmal trifft und dann darf jeder einmal einen Tag frei nehmen.
537 Damit das funktioniert.

538

539 **I:** Okay. Dann sind wir auch am Ende angelangt. Gibt's noch irgendwas zum Thema, was
540 ich jetzt nicht erfragt hab, du mir aber gern noch mitteilen würdest?

541

542 **B:** Bestimmt.

543

544 **I:** Vor allem jetzt halt auf diese Einstellungsebene natürlich bezogen.

545

546 **B:** Ja also wenn ich so/ es gibt ja auch FREI-DAY-Netzwerktreffen, wo sich verschiedene
547 Schulen dann/ oder die einzelnen FREI-DAY-Leute von den Schulen treffen, um sich
548 auszutauschen. Das empfinde ich immer so als eine ganz wichtige Erfahrung. Dass es
549 anderen auch so geht. Dass man merkt, man kämpft nicht so alleine. Und da stellt man halt
550 auch immer wieder fest, dass es so ganz viele Kollegen gibt, die das unbedingt bewerten
551 wollen. Also die sagen „Ich muss das doch irgendwie/ (...) es geht doch nicht. Es geht doch
552 nicht, dass ich die nicht benote/ wie kann ich das denn/ (...) ich muss doch den Eltern sagen,
553 was haben die denn gelernt“. Und das finde ich schwierig. Also ich finde es erstaunlich, wie
554 knöchern dieser Apparat ist. Und wenig/ wie schwer Bewegung ist, obwohl es eigentlich so
555 ein niedrighwelliges Angebot ist. Man muss ja gar nicht/ es ist ja gar nicht, dass die ganze
556 Schule neu ist. Am Mittwoch macht man genauso seinen Mathe- und Deutschunterricht. Es
557 geht nur um vier Stunden und die sind schon für viele SO schwer. Sich da auf den Weg zu
558 machen. (...) Und ich hab bestimmt noch ganz viele andere Sachen vergessen, die mir jetzt
559 aber auch nicht mehr einfallen.

560

561 **I:** Alles gut.

562

563 **B:** Aber wenn dir/ auch wenn dir jetzt noch was einfällt, wo du sagst „Da müsste ich nochmal
564 nachfragen“, dann meldest du dich bitte.

565

566 **I:** Ja. Das mache ich auf jeden Fall. Nochmal vielen, vielen Dank für deine Zeit!

567

568 **B:** Sehr gerne. Sehr, sehr gerne.