

**Evaluation des Qualifizierungszyklus  
„Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“**

**Evaluation und Bericht**

**Jutta Wolff**

***Freie Mitarbeiter/-innen***

Jan Jacobi

Laura Penzlien

Oliver Rayiet

Karen Vinke

***Praktikantinnen***

Caroline Gröschner

Juliane Pfeiffer

Freie und Hansestadt Hamburg

Behörde für Schule und Berufsbildung

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung

Hamburg, Dezember 2012

## Inhaltsverzeichnis

<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>7</b>
<b>GESAMTZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>9</b>
<b>I ANLAGE UND DURCHFÜHRUNG DER EVALUATION .....</b>	<b>23</b>
<b>1 Evaluationsgegenstand und Auftrag.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Der Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“ .....</b>	<b>23</b>
1.1.1 Aufbau des Qualifizierungszyklus .....	24
1.1.2 Konzeptionelle Veränderungen des Qualifizierungszyklus .....	26
1.1.3 Zeitplan und Zukunft des Qualifizierungszyklus .....	26
<b>1.2 Auftrag und Fragestellungen .....</b>	<b>27</b>
<b>2 Untersuchungsaufbau.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Theoretischer Hintergrund .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2 Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>30</b>
2.2.1 Evaluationsdesign .....	30
2.2.2 Erhebungsinstrumente und Stichproben .....	33
2.2.2.1 Überblick über den Methodeneinsatz und die Auswertung.....	33
2.2.2.2 Fragebögen Klärungsgespräch .....	35
2.2.2.3 Fragebögen Pädagogische Konferenz .....	35
2.2.2.4 Fragebögen Didaktische Werkstatt (veranstaltungsbezogene Items) .....	35
2.2.2.5 Fragen zu Kenntnissen und Umsetzung sowie zum kollegialen Austausch .....	37
2.2.2.6 Nachbefragung an Schulen .....	37
2.2.2.6.1 Schulfragebogen .....	37
2.2.2.6.2 Fachleitungsfragebogen .....	38
2.2.2.7 Vertiefende Interviews an Schulen .....	39
2.2.2.7.1 „Schulgruppe“ .....	40
2.2.2.7.2 „Fachgruppe“ .....	40
2.2.2.8 Telefoninterviews mit Werkstattverantwortlichen .....	41

<b>II</b>	<b>ERGEBNISSE.....</b>	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>Einführung in den Ergebnisteil .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>Aufbau der Kapitel.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2</b>	<b>Hinweise zur Ergebnisdarstellung .....</b>	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>Frage 1: Qualität der Bausteine aus Sicht der Befragten und Verbesserungsvorschläge .....</b>	<b>44</b>
<b>4.1</b>	<b>Klärungsgespräch .....</b>	<b>44</b>
4.1.1	Einleitung.....	44
4.1.2	Nutzen des Klärungsgesprächs .....	45
4.1.3	Weitere Themen im Klärungsgespräch .....	46
4.1.4	Wahrgenommene Bedeutung des Klärungsgesprächs innerhalb des Qualifizierungszyklus .....	46
4.1.5	Zusammenfassung und Fazit .....	47
<b>4.2</b>	<b>Pädagogische Konferenz .....</b>	<b>47</b>
4.2.1	Einleitung.....	47
4.2.2	Merkmale der Teilnehmenden .....	48
4.2.3	Beurteilung der Durchführung der Pädagogischen Konferenz .....	48
4.2.3.1	Zufriedenheit mit der Pädagogischen Konferenz .....	48
4.2.3.2	Weitere Einschätzungen im Anschluss an die Pädagogische Konferenz .....	49
4.2.3.3	Kritikpunkte und Gelungenes .....	50
4.2.4	Auswirkungen der Pädagogischen Konferenz .....	51
4.2.5	Wahrgenommene Bedeutung der Pädagogischen Konferenz innerhalb des Qualifizierungszyklus ...	52
4.2.6	Zusammenfassung und Fazit .....	52
<b>4.3</b>	<b>Didaktische Werkstätten .....</b>	<b>54</b>
4.3.1	Einleitung.....	54
4.3.2	Merkmale der Teilnehmenden .....	56
4.3.3	Beurteilung der Durchführung der Werkstätten .....	57
4.3.3.1	Zufriedenheit – Vergleich mit Zentraler Veranstaltungsevaluation des LI .....	57
4.3.3.2	Einschätzungen zu Veranstaltungen und zur Gesamtwerkstatt .....	58
4.3.3.3	Vergleich der Einschätzungen von Teilnehmenden und Fortbildenden .....	61
4.3.3.4	Merkmale gelungener Veranstaltungen und Verbesserungsvorschläge .....	62
4.3.4	Auswirkungen der Didaktischen Werkstätten .....	66
4.3.5	Zusammenfassung und Fazit .....	67
<b>4.4</b>	<b>Anschlussgespräch.....</b>	<b>69</b>

---

<b>5</b>	<b>Frage 2: Auswirkungen auf Kenntnisse und Unterrichtsverhalten .....</b>	<b>71</b>
5.1	Einleitung .....	71
5.2	Kurzfristige Auswirkungen auf Kenntnisse und Unterrichtsverhalten .....	71
5.3	Langfristige Auswirkungen auf das Unterrichtsverhalten .....	74
5.4	Umsetzungsschwierigkeiten .....	76
5.4.1	Zeitmangel .....	77
5.4.2	Schülerschaft .....	78
5.4.3	Schulische Rahmenbedingungen .....	79
5.5	Zusammenfassung und Fazit .....	79
<b>6</b>	<b>Frage 3: Auswirkungen des Qualifizierungszyklus auf Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Fachkollegium .....</b>	<b>81</b>
6.1	Einleitung .....	81
6.2	Überblick: Ergebnisse des Fragebogens für Fachleitungen .....	81
6.3	Vertiefende Informationen aus den Fachgruppeninterviews .....	83
6.3.1	Kooperation auf der Ebene der gesamten Fachschaft .....	83
6.3.2	Kooperation auf der Ebene der Jahrgänge .....	84
6.3.3	Kooperation außerhalb eines institutionellen Rahmens .....	85
6.4	Zusammenfassung und Fazit .....	86
<b>7</b>	<b>Frage 4: Verbindung individueller fachlicher Qualifizierung mit Schulentwicklung .</b>	<b>88</b>
7.1	Einleitung .....	88
7.2	Schulische Merkmale – Ausgangslage .....	88
7.3	Auswirkungen des Qualifizierungszyklus auf die Schule .....	90
7.4	Kontrastierende Darstellung zweier Schulen .....	91
7.4.1	Schule A .....	91
7.4.2	Schule C .....	93
7.5	Globale Einschätzungen zu den Wirkungen des Qualifizierungszyklus auf die Schule .....	95
7.6	Zusammenfassung und Fazit .....	96

<b>8</b>	<b>Frage 5: Stolpersteine und Gelingensbedingungen des Qualifizierungszyklus .....</b>	<b>98</b>
<b>8.1</b>	<b>Stolpersteine bei der Umsetzung des LI-Konzepts .....</b>	<b>98</b>
8.1.1	„Stolpersteine“ aufseiten des LI .....	98
8.1.1.1	Zeitplan Konzepterstellung Qualifizierungszyklus .....	98
8.1.1.2	Schnittstellen zwischen den LI-Arbeitseinheiten .....	99
8.1.1.3	Grundlegende Diskussion zum Fortbildungsinhalt in der Schule.....	99
8.1.1.4	Verbindlichkeit der Struktur des Qualifizierungszyklus .....	99
8.1.1.5	Standardisierung der Angebote innerhalb des Zyklus (PK, DW) .....	100
8.1.1.6	Zeitstruktur des Qualifizierungszyklus .....	100
8.1.1.7	Verbindlichkeit der Werkstattteilnahme als Fachschaft.....	101
8.1.1.8	Beteiligung mehrerer Schulen in Werkstätten .....	101
8.1.1.9	Durchführung der Werkstätten durch Honorarkräfte .....	101
8.1.1.10	Werkstatt als Vorbild für individualisiertes Lernen .....	102
8.1.2	„Stolpersteine“ aufseiten der Schulen .....	102
8.1.2.1	Umsetzung der Ergebnisse des Klärungsgesprächs .....	102
8.1.2.2	Motivation zur Fortbildungsteilnahme im Lehrerkollegium .....	102
8.1.2.3	Vorbereitung der Werkstattveranstaltungen .....	102
8.1.2.4	Unterrichtserprobungen zwischen den Werkstattveranstaltungen .....	102
8.1.2.5	Anmeldungen zum Anschlussgespräch.....	103
8.1.3	Politische Rahmenbedingungen .....	103
8.1.3.1	Schulstrukturreform: Diskontinuitäten im Kollegium.....	103
8.1.3.2	Volksentscheid: Umsteuerungsmaßnahmen .....	103
<b>8.2</b>	<b>Gelingensbedingungen .....</b>	<b>103</b>
8.2.1	Merkmale des Qualifizierungszyklus .....	103
8.2.2	Schulische Merkmale.....	104
8.2.3	Rahmenbedingungen .....	105
<b>8.3</b>	<b>Zusammenfassung und Fazit.....</b>	<b>105</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>109</b>
	<b>Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen .....</b>	<b>111</b>

---

<b>ANHANG.....</b>	<b>112</b>
<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>112</b>
<b>Hinweise zum Anhang.....</b>	<b>115</b>
A1 Fragebögen Klärungsgespräch .....	116
A2 Fragebögen Pädagogische Konferenz .....	120
A3 Fragebögen Didaktische Werkstätten.....	126
A4 Fragen zu Kenntnissen, Unterrichtsverhalten, Austausch (Interventions- und Vergleichsgruppe).....	133
A5 Schulfragebogen .....	135
A6 Fachleitungsfragebogen.....	138
A7 Leitfaden Schul- und Fachgruppeninterviews.....	141
A8 Begriffsbestimmungen des LI.....	146

---



## EINLEITUNG

Beim Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“ handelt es sich um ein komplexes Fortbildungsprogramm für Schulen und ihre Lehrkräfte, das zur Unterstützung der in Hamburg geplanten Schulstrukturreform vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) konzipiert und von 2009 bis 2011 durchgeführt wurde. Weil es sich um ein neues, in vielerlei Hinsicht innovatives Fortbildungsformat handelte, sollte der Qualifizierungszyklus umfassend durch das Institut für Bildungsmonitoring (IfBM, ab 1. Oktober 2012: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, IfBQ) evaluiert werden.

Ein Dank geht an die vielen Lehrkräfte, die mit der Bereitschaft, Fragebögen auszufüllen oder im Interview vielfältige Fragen zu beantworten, zum Gelingen der Evaluation beigetragen haben:

- Sehr viele Lehrkräfte haben direkt im Anschluss an Veranstaltungen oder Monate nach Beendigung des Qualifizierungszyklus in Fragebögen ihre Einschätzungen zu verschiedensten Aspekten dieses komplexen Programms abgegeben. Ihre wertvollen Hinweise haben nicht nur zur Verbesserung der Werkstätten beigetragen, sondern bieten auch einen umfangreichen Fundus für die Konzeption künftiger Fortbildungen. Auch wenn der Qualifizierungszyklus in der hier beschriebenen Form nicht mehr durchgeführt werden wird – Didaktische Werkstätten oder ähnliche Formate wird es weiterhin geben.
- Ein besonderer Dank gilt den vier Schulen, die sich bereit erklärt haben, an vertiefenden Interviews teilzunehmen: Zum einen haben sich die Schulleitungen und andere Funktionsträger sowie viele Lehrkräfte Zeit für die Interviews genommen – das ist angesichts einer Fülle weiterer Aufgaben und des vielfach beschriebenen Zeitmangels nicht selbstverständlich. Zum anderen waren die Interviews von einer großen Offenheit geprägt, die erst die Reichhaltigkeit der Informationen ermöglichte. Wir hoffen, dass der Bericht der großen Gesprächsbereitschaft durch eine korrekte Wiedergabe gerecht wird.

Die Teilnahme an Evaluationen ist einerseits mit Mehraufwand, andererseits aber auch mit der Hoffnung verbunden, die Ergebnisse mögen der Qualitätsverbesserung zukünftiger Fortbildungen dienen. Zu diesem Zweck wurden die Evaluationsergebnisse in diversen Zwischenberichten und Präsentationen dem LI zurückgemeldet.

Die Komplexität von Gegenstand und Verfahren der Evaluation hat einen umfangreichen Bericht zur Folge. Möglicherweise werden nicht alle Leserinnen und Leser an allen Berichtsteilen gleichermaßen interessiert sein und deshalb eher Ausschnitte des Berichts lesen. Da die Textsorte Evaluationsbericht mehrere Funktionen erfüllt und sich an unterschiedliche Zielgruppen richtet, **kann die Lektüre dieses Berichts interessengeleitet erfolgen:**

- Die **Gesamtzusammenfassung** ist für Leserinnen und Leser gedacht, die sich summarisch einen Überblick über den Qualifizierungszyklus und die Evaluationsergebnisse verschaffen möchten und für die detaillierte Einzelergebnisse weniger relevant sind. Dies können beispielsweise Fortbildungsverantwortliche anderer Bundesländer sein, die die Hamburger Erfahrungen für ihre Fortbildungskonzeption nutzen möchten. Dabei folgt die Ergebnisdarstellung zur stärkeren Bündelung der Ergebnisse einer anderen Logik als im Bericht.
- Abschnitt I – „Anlage und Durchführung der Evaluation“ – wird vor allem Lesern empfohlen, die sich für Anlage und Instrumente der Evaluation interessieren und ggf. an eine Anwendung in weiteren Evaluationen denken. Hier werden sowohl der Evaluationsgegenstand und die Evaluationsfragestellungen als auch der theoretische Hintergrund und das Evaluationsdesign sowie die verschiedenen Erhebungsinstrumente samt Stichproben dargestellt. Der Anhang enthält ergänzend eine umfangreiche Dokumentation der verwendeten Items und Interviewleitfäden.

- Auch Abschnitt II – „**Ergebnisse**“ – ermöglicht verschiedene Zugänge: Jedes Unterkapitel beginnt mit dem Erkenntnisinteresse in Form der *Evaluationsfragestellung*, gefolgt von einem detaillierten *Ergebnisbericht*. Dieser kann insbesondere Lesern mit operativen Aufgaben in den Referaten der Abteilung Fortbildung im Landesinstitut für eine Rückschau auf den Qualifizierungszyklus wie auch für die Qualitätssicherung laufender Qualifizierungs- und Unterstützungsaktivitäten Ansatzpunkte liefern. Je nach Umfang der Unterkapitel werden abschließend die wesentlichen Erkenntnisse und einige weiter gehende Überlegungen im Unterkapitel „*Zusammenfassung und Fazit*“ zusammengestellt. Dieses stößt möglicherweise bei Auftraggebern und Entscheidungsträgern, die die Ergebnisse der Evaluation zum Zweck der Ableitung von Konsequenzen in zusammengefasster Form zur Kenntnis nehmen möchten, auf besonderes Interesse.

<b>Abkürzungen</b>			
DW	Didaktische Werkstatt	M	Mittelwert
Eva Quik	Evaluation des Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“	N+T	Natur und Technik
F	Fortbildende	PK	Pädagogische Konferenz
Fb	Fragebogen	QZ	Qualifizierungszyklus
Gym	Gymnasium	SD	Standardabweichung
IfBM	Institut für Bildungsmonitoring (Hamburg)	StS	Stadtteilschule
IfBQ	Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (Hamburg)	TN	Teilnehmende
LI	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg)	VA	Veranstaltung

## GESAMTZUSAMMENFASSUNG

Die Gesamtzusammenfassung gibt einen Überblick über den Qualifizierungszyklus, die Evaluation und zentrale Ergebnisse. In einem kurzen Fazit wird abschließend dargestellt, inwiefern die mit dem Qualifizierungszyklus intendierten Ziele erreicht wurden bzw. eine Annäherung an diese stattfand.

## DER QUALIFIZIERUNGSZYKLUS

Die infolge des Hamburger Regierungswechsels im Jahr 2008 vorgesehene Schulstrukturreform umfasste die Einführung der sechsjährigen Primarschule und eines Zwei-Säulen-Modells ab Klasse 7, bestehend aus Gymnasium und Stadtteilschule. Da längeres gemeinsames Lernen und die zunehmende Heterogenität der Lernenden einen kompetenzfördernden, individualisierten Unterricht erforderlich machen würden, wurde das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) beauftragt, ein entsprechendes Fortbildungsprogramm zu konzipieren. Mit dem daraufhin ausgearbeiteten Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“ wurde neben der Entwicklung eines kompetenzorientierten, individualisierten Fachunterrichts auch das Ziel verfolgt, die Weiterentwicklung schulischer Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, die für diesen erforderlich seien, zu fördern.

Der Qualifizierungszyklus richtete sich an Schulen und ihre Lehrkräfte und sollte die fachliche Qualifizierung der Fachkolleg/-innen in einen Schulentwicklungsprozess einbetten. Entsprechend bestand der Zyklus aus verschiedenen Bausteinen, die in ihrer Abfolge – zumindest in der Anfangsphase – für die angemeldete Schule verbindlich waren: Im **Klärungsgespräch** wurde mit schulischen Funktionsträger/-innen („Schulgruppe“) erörtert, welche Vorgehensweise bei der Entwicklung individualisierten Unterrichts am besten zum Entwicklungsstand der jeweiligen Schule passen würde. Entschied sich die Schulgruppe zur Teilnahme am Qualifizierungszyklus, so fand in der Regel eine **Pädagogische Konferenz** mit dem Gesamtkollegium statt, die schwerpunktmäßig der schulinternen Verständigung über das Wesen individualisierten Unterrichts und seiner Voraussetzungen dienen sollte. Infolge dieser Konferenz sollten sich die Fachkollegien entscheiden, ob sie an einer drei Veranstaltungen umfassenden **Didaktischen Werkstatt** teilnehmen wollten. Diese wurde in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Gesellschaft und im Lernbereich Natur und Technik sowie fachübergreifend für Medien, Lernförderliche Gruppenentwicklung, Life-Skill-Förderung und Arbeit und Beruf angeboten. In einem **Anschlussgespräch** sollte nach Beendigung aller Werkstätten mit der Schulgruppe der Gesamtprozess reflektiert und sollten die nächsten Schritte geplant werden.

Sowohl an der Konzeptionierung des Zyklus als auch an der Begleitung einer Schule waren **verschiedene LI-Arbeitseinheiten der Abteilung Fortbildung** mit ihrer jeweiligen Expertise beteiligt: Mitarbeiter/-innen der Agentur für Schulberatung, Prozessberater/-innen (mehrheitlich aus dem Referat Schulformen und -stufen der allgemeinbildenden Schulen) sowie Mitarbeiter/-innen bzw. Honorarkräfte aus den fachbezogenen Referaten. Um mit begrenzten Ressourcen eine große Zahl von Schulen erreichen zu können, wurden sowohl für die Pädagogischen Konferenzen als auch für die Werkstätten standardisierte Angebote entwickelt, die in vergleichbarer Form in sämtlichen Veranstaltungen umgesetzt werden sollten. Der Qualifizierungszyklus startete im Februar 2009 mit ersten Klärungsgesprächen.

Aufgrund der ersten Erfahrungen mit der Durchführung des Qualifizierungszyklus wurden bereits ab Herbst 2009 **konzeptionelle Veränderungen** vorgenommen, die einige der Evaluationsergebnisse vorwegnahmen: Zum einen wurden die Werkstattinhalte stärker auf die Wünsche der teilnehmenden Fachschaften zugeschnitten; hierfür wurde ein zusätzliches Gespräch mit den verantwortlichen Fachleitungen zur Vorbereitung einer Werkstatt eingeführt. Ursächlich hierfür war der Unmut der Lehrkräfte, die angesichts der standardisierten Werkstätten ihren Bedürfnissen und Interessen nicht ausreichend Rechnung getragen sahen. Im weiteren Verlauf des Zyklus wurde außerdem der verbind-

liche Ablauf des Zyklus aufgehoben („Flexibilisierung“). Ursachen hierfür waren der Wunsch vieler Schulen, einzelne Bausteine des Zyklus auszuwählen (insbesondere die Werkstätten), und die sich in der Praxis ergebenden langen Zeitabstände zwischen den Bausteinen, die dazu führten, dass der innere Zusammenhang des Zyklus schwer aufrechtzuerhalten war. Eine weitere (weniger weitreichende und durch die Evaluationsergebnisse nicht bestätigte) konzeptionelle Veränderung betraf die Verkürzung der Englisch-Werkstatt von drei auf zwei Veranstaltungen (s. u.).

Als Laufzeit des Qualifizierungszyklus war Frühjahr 2009 bis Sommer 2012 vorgesehen. Aufgrund fehlender Nachfrage aus den Schulen – bedingt durch die hohe Unsicherheit über die künftige Schulpolitik infolge des Volksentscheids gegen die Primarschule und antizipierter Regierungsneubildung – endete der Zyklus bereits im Sommer 2011. Das Angebot der Didaktischen Werkstätten wird es an Hamburger Schulen – wenn auch in z. T. abgewandelter Form – weiterhin geben.

## DIE EVALUATION

Weil mit dem Qualifizierungszyklus ein neues Fortbildungsformat verwirklicht wurde, sollte er umfassend evaluiert werden. Mit der Evaluation betraute das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung im Oktober 2009 das Institut für Bildungsmonitoring (IfBM).

Zur Strukturierung der Evaluation wurde seitens des IfBM das Fünfstufenmodell zur Evaluation von Lehrerfortbildung (Guskey, 2000) herangezogen, das als *logisches Modell* den Prozess des Erwerbs neuer Kenntnisse und Kompetenzen bis zu deren Anwendung im Unterricht und den Auswirkungen auf die Schüler/-innen systematisiert, ohne dass eine *forschungsbasierte* Begründung kausaler Verbindungen zwischen den Elementen existiert. Guskey nimmt an, dass die erfolgreiche „Bewältigung“ jeder Stufe die notwendige Voraussetzung für das Erreichen der jeweils nächsten Stufe darstellt.

### Modell zur Evaluation von Lehrerfortbildung (in Anlehnung an Guskey, 2000)

5	Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler	Welche Wirkungen auf die Schüler/-innen sind feststellbar (kognitiv, affektiv, psychomotorisch)?
4	Transfer/Nutzung des Wissens und der Fertigkeiten	Wenden die Teilnehmer/-innen ihr erworbenes Wissen und ihre erworbenen Fertigkeiten im Unterricht an?
3	Institutionelle Unterstützung und Wandel	Wurden die Teilnehmer/-innen bei der Umsetzung des Gelernten unterstützt? Welchen Effekt hatte die Teilnahme auf die Schule?
2	Lernerfolg	Haben die Teilnehmer/-innen die angestrebten Kenntnisse und Fertigkeiten erworben?
1	Zufriedenheit mit der Fortbildung/Akzeptanz	Waren die Teilnehmer/-innen mit der Durchführung der Fortbildung zufrieden?

In Absprache mit dem Auftraggeber und unter zusätzlicher Berücksichtigung der Ergebnisse eines Evaluationsworkshops mit Beteiligten aus Steuerung, Konzeption und Durchführung des Qualifizierungszyklus wurden die Evaluationsfragestellungen und das Evaluationsdesign ausgearbeitet.

### Fragestellungen der Evaluation

1. Wie wird die Qualität der einzelnen Fortbildungselemente (Klärungsgespräch, Pädagogische Konferenz, Didaktische Werkstätten, Anschlussgespräch) beurteilt, und welche Aspekte können aus Sicht der Beteiligten verbessert werden?
2. Ist der Qualifizierungszyklus „Individualisiert unterrichten“ wirksam, d. h., werden die programmspezifischen Ziele erreicht, bzw. findet eine ausreichende Annäherung an diese statt?<sup>1</sup>
  - a) Haben die Teilnehmer/-innen der Didaktischen Werkstätten die angestrebten Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen erworben? (Lernerfolg)
  - b) Welche Effekte hat die Teilnahme an einer Didaktischen Werkstatt auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte? (Transfererfolg)
3. Welche Wirkungen hat der Qualifizierungszyklus auf die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Fachkollegium?
4. Gesamtprozess: Ist die Konzeption des Qualifizierungszyklus mit den verschiedenen Bausteinen geeignet, individuelle fachliche Qualifizierung und Schulentwicklung sinnvoll miteinander zu verbinden?
5. Unter welchen Bedingungen scheint der Qualifizierungszyklus besonders erfolgreich, welche Stolpersteine erschweren die Wirksamkeit?

Das ursprünglich entwickelte Evaluationsdesign musste bereits während der Evaluation angesichts veränderter äußerer Rahmenbedingungen revidiert werden. So wurde z. B. das mehrere Messzeitpunkte umfassende vorgesehene quasiexperimentelle Design auf einen Posttest gekürzt.

Die Evaluation umfasste letztlich die Verwendung folgender quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden. Es werden jeweils die Zahl der Veranstaltungen (falls vorhanden) und die Zahl der Befragten aufgeführt; einen Überblick gibt auch Tab. 2 im Bericht.

### Bausteinbezogene Befragungen

Standardisierte Befragungen von Teilnehmer/-innen und Fortbildenden im Anschluss an jeden Qualifizierungsbaustein zur Erhebung der Qualität, des vermuteten Nutzens sowie derjenigen Merkmale der Zielgruppen (Teilnehmende, Schulen), von denen angenommen wurde, dass sie bedeutsam für das Gelingen des Zyklus seien.

	Veranstaltungen	Lehrkräfte	LI-Mitarbeiter
Klärungsgespräch	2	2	2
Pädagogische Konferenz	3	137	5
Didaktische Werkstätten	106	1.097	136

### Fragen zu Kenntnissen und Umsetzung in Interventions- und Vergleichsgruppe

Standardisierte Befragungen von Teilnehmenden der Werkstätten Deutsch, Englisch, Mathematik und Natur & Technik im Anschluss an eine Werkstatt (Posttest) sowie einer **Vergleichsgruppe** von Lehrkräften thematisch unähnlicher LI-Fortbildungen und zusätzlich von Lehrkräften verschiedener Schulen zur Erhebung der Wirksamkeit der Werkstätten im Hinblick auf die erworbenen Kenntnisse und die Umsetzung individualisierten Unterrichts.

<sup>1</sup> Wirksamkeit in Anlehnung an Hager & Hasselhorn (2000)

	Veranstaltungen	Lehrkräfte	LI-Mitarbeiter
<b>Didaktische Werkstätten</b>	27	286	X
<b>Vergleichsgruppe</b>			
<b>andere LI-Fortbildung</b>	11	96	8
<b>Schule</b>	X	130	X

### Schriftliche Nachbefragungen an Schulen

Schriftliche Nachbefragungen an Schulen (Schulfragebogen, Fachleitungsfragebogen), um einerseits die Bedeutung verschiedener Fortbildungsbausteine innerhalb des Qualifizierungszyklus und andererseits langfristige Auswirkungen des Zyklus insbesondere hinsichtlich der erfolgten Weiterarbeit am Thema und der Auswirkungen auf die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zu erfassen.

	Schulen	Befragte
<b>Schulfragebogen</b>	20	43
<b>Fachleitungsfragebogen</b>	23	45

### Vertiefende Interviews an Schulen

Mündliche Nachbefragungen (persönlich) an vier Schulen (zwei Gymnasien, zwei Stadtteilschulen) mit Funktionsträgern („Schulgruppe“) und Teilnehmenden der besuchten Werkstätten Deutsch, Englisch, Mathematik und Natur & Technik („Fachgruppe“), um Ergebnisse der quantitativen Erhebungen besser interpretieren und ihre Gültigkeit überprüfen zu können sowie Zusatzinformationen zur Qualifizierung und zu deren Auswirkungen zu erheben.

	Gruppeninterviews	Befragte
<b>Schulgruppe</b>	4	13
<b>Fachgruppe</b>	13	20

### Telefoninterviews mit Werkstattverantwortlichen

Die Telefoninterviews mit Werkstattverantwortlichen dienten der Erfassung von Informationen zum Umgang mit den auf die Werkstätten bezogenen Evaluationsfragebögen sowie der Erhebung von Stolpersteinen und Gelingensbedingungen aus Sicht der Verantwortlichen.

	Befragte
<b>Werkstattverantwortliche Deutsch, Mathematik, Englisch, Gesellschaft, Natur &amp; Technik</b>	5

Bei der Evaluation handelt es sich primär um eine summative Evaluation mit einigen formativen Elementen: Es wurde ein Verfahrensablauf vereinbart, der nicht nur den Fortbildungsdurchführenden, sondern auch den jeweiligen Referatsleitungen die Kenntnisnahme der Fragebögen und deren Nutzung zur Verbesserung der Veranstaltungen erlaubte.

Mit der Flexibilisierung des Qualifizierungszyklus im Evaluationszeitraum entfiel ein entscheidendes konzeptionelles Element des Evaluationsgegenstandes. Das LI entschied sich dennoch dafür, die Evaluation wie geplant durchzuführen und ihren Schwerpunkt auf die Didaktischen Werkstätten zu legen.

## ZENTRALE ERGEBNISSE

Die Zusammenfassung zentraler Ergebnisse erfolgt nicht wie im Bericht anhand der Evaluationsfragestellungen, sondern, um die Ergebnisse stärker zu bündeln, in Orientierung an dem 5-Stufen-Modell Guskeys. So wird im **ersten Abschnitt** die Akzeptanz der Fortbildungsbausteine beleuchtet (unter Berücksichtigung der Mitwirkung der Teilnehmenden) – hier werden im Wesentlichen Ergebnisse zur ersten Evaluationsfragestellung aus Kapitel 4 zusammengefasst (Stufe 1 „Zufriedenheit“ nach Guskey). Im **zweiten Abschnitt** wird sehr kurz auf den (nicht zweifelsfrei nachgewiesenen) Lernerfolg eingegangen (Stufe 2 „Lernerfolg“ nach Guskey, Ergebnisse finden sich in Kapitel 5 des Berichts). Der **dritte Abschnitt** schließlich fasst zusammen, welche Schritte an den Schulen zur Unterstützung der Weiterarbeit am Thema unternommen wurden und welche Kooperationsstrukturen durch den Zyklus gefördert wurden (Stufe 3 nach Guskey „Institutionelle Unterstützung und Wandel“, die Ergebnisse finden sich in den Kapiteln 6 und 7). Im **vierten Abschnitt** wird die Umsetzung individualisierten Unterrichts an den Schulen thematisiert, und es werden Schwierigkeiten bei der Anwendung des Gelernten dargestellt (Stufe 4 „Transfererfolg“ nach Guskey, Ergebnisse in Kapitel 5). Die letzte Evaluationsfragestellung betraf die Gelingensbedingungen und Stolpersteine des Qualifizierungszyklus und lässt sich dem Modell Guskeys nicht zuordnen. Diese werden im **fünften Abschnitt** dargestellt (diese Darstellung ist weitestgehend mit der Zusammenfassung 8.3 identisch). Hier zeigt sich, dass einige als problematisch wahrgenommene Aspekte der Fortbildungsbausteine zum Teil auf grundsätzliche Dilemmata bei der Konzeptionierung der Fortbildung zurückzuführen sind.

### Stufe 1: Akzeptanz der Fortbildungsbausteine und Mitwirkung

#### Vorbemerkung

Die **Datenlage** zur Qualität der Bausteine ist unterschiedlich breit: Da im Erhebungszeitraum nur zwei Klärungsgespräche und drei Pädagogische Konferenzen stattfanden, beruhen die im Anschluss an diese Veranstaltungen erhobenen Einschätzungen auf kleinen Stichproben. Allerdings wurden diese durch Ergebnisse sowohl des Schulfragebogens als auch der Interviews im Wesentlichen bestätigt. Zu den Didaktischen Werkstätten liegen dagegen zahlreiche Rückmeldungen aus Fragebögen zu 106 Veranstaltungen (1.097 Teilnehmende, 136 Fortbildende) und aus Interviews vor (13 Fachgruppeninterviews und Telefoninterviews mit Werkstattverantwortlichen).

#### Klärungsgespräch

##### Das Klärungsgespräch erfüllte seine Funktion

- Das Klärungsgespräch erfüllte im Wesentlichen seine Funktion, die für die Schule geeignete Qualifizierung zu identifizieren. Zusätzlich unterstützte es die Fokussierung der Schule auf wenige ausgewählte Ziele. Von den Befragten wird es mehrheitlich als wichtiger Bestandteil des Qualifizierungszyklus angesehen.

#### Mitwirkung der Teilnehmenden am Gelingen von Pädagogischer Konferenz und Didaktischen Werkstätten

##### Trotz Unlust aktive Mitarbeit in Pädagogischer Konferenz und Didaktischen Werkstätten

- Obwohl nur etwa gut die Hälfte der Teilnehmenden Lust gehabt hatte, zu der jeweiligen Veranstaltung zu kommen, beteiligten sich sowohl nach eigener als auch nach Auskunft der Fortbildenden die Lehrkräfte in der Regel aktiv an deren Gelingen.

- Ursachen für die fehlende Motivation zur Werkstattteilnahme waren nicht nur die aufgrund der Fachschaftsanmeldung in manchen Fällen unfreiwillige Teilnahme (14 % gaben in der letzten Werkstattveranstaltung an, die Anmeldung nicht unterstützt zu haben), sondern in hohem Maß die starke Belastung nach einem langen Schultag.
- Teilnehmende, die Lust gehabt hatten, zur Werkstattveranstaltung zu kommen, waren gleichzeitig tendenziell zufriedener mit der Gesamtveranstaltung.

#### **Diskontinuierliche Teilnahme und mangelnde Unterrichtserprobungen erschweren Durchführung**

- Nur gut die Hälfte der Fortbildenden gab an, dass fast alle Teilnehmer/-innen in allen Werkstattveranstaltungen anwesend gewesen seien. Insbesondere bei Teilnahme zweier oder mehrerer Schulen wurde eine hohe Fluktuation wahrgenommen.
- Die am Ende einer Veranstaltung vereinbarten Unterrichtserprobungen – ein zentrales konzeptionelles Element der Werkstätten – wurden oftmals nicht durchgeführt. Als Hauptgründe wurden ein Mangel an Unterrichtszeit aufgrund weiterer Verpflichtungen und die Nichtumsetzbarkeit angesichts der Klassenzusammensetzung genannt.

### **Pädagogische Konferenz**

#### **Verhaltene Zufriedenheit mit den Pädagogischen Konferenzen**

- Die Konferenzen wurden als unterschiedlich gut durchgeführt wahrgenommen. Als besonders positiv wurde es empfunden, wenn die Konferenz einen hohen Unterrichtsbezug (z. B. Grobplanung von Unterricht) aufwies.
- Im Vergleich zu den Teilnehmenden an den Didaktischen Werkstätten und anderen – individuell wählbaren – Veranstaltungen des LI sind die Teilnehmenden der (drei) Pädagogischen Konferenzen insgesamt weniger zufrieden mit den Veranstaltungen.
- Unabhängig von Datenquelle und Erhebungsmethode wurden einige inhaltliche Aspekte der Pädagogischen Konferenz problematisiert: Neben der verwendeten PowerPoint-Präsentation und einer zu geringen Praxisorientierung betraf eine wesentliche Kritik die als zu ungenau empfundene Definitionen zentraler Begriffe wie „Individualisierung“ und „Kompetenzorientierung“.

#### **Die Pädagogische Konferenz konnten die ihr zugeordneten Funktionen nicht durchgängig erfüllen**

- Die Konferenzen haben nicht immer zum angestrebten gemeinsamen Begriffsverständnis innerhalb des Kollegiums geführt und die gewünschte motivierende Wirkung im Hinblick auf die Weiterbeschäftigung mit dem Thema und die Anmeldung zur Werkstatt entfaltet. Möglicherweise steht dieses Ergebnis mit der inhaltlichen Kritik im Zusammenhang.
- Aufgrund oftmals langer Zeitabstände zu den nachfolgenden Werkstätten konnte die Pädagogische Konferenz ihre „Impulsfunktion“ häufig nicht ausfüllen.

### **Didaktische Werkstätten**

#### **Überwiegende Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Durchführung der Didaktischen Werkstätten**

- Die Veranstaltungen wurden von den Teilnehmenden im Durchschnitt als gut vorbereitet und kompetent in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt wahrgenommen. Es wurden vielfältige methodische Anregungen gegeben, und Erfahrungsaustausch wurde ermöglicht. Auch genügte den Werkstätten in der Regel der im Auftrag zur Erarbeitung der Werkstätten formulierten Anforderung, den Schulen Material zur Gestaltung eigener Unterrichtsvorhaben zur Verfügung zu stellen.
- Im Vergleich hierzu wurden der *Umfang* und der *Nutzen* der Reflexionsphasen innerhalb der Veranstaltungen kritischer beurteilt.



- Ebenfalls kritischer wurde die Frage beurteilt, ob die Werkstatt selbst in Teilen ein gutes Beispiel für individualisiertes Unterrichten gewesen sei. Dass die Arbeitsmethoden vorbildlich sein, also „individualisiertes Lernen innerhalb des Moduls“ ermöglichen sollten, stellte eine Anforderung für die Werkstätten dar.
- Gut drei Viertel der Teilnehmenden zeigen sich mit der Gesamtwerkstatt zufrieden, langjährige Lehrkräfte signifikant stärker als Lehrkräfte mit wenigen Dienstjahren.
- *Verbesserungsvorschläge* zu den Werkstätten bezogen sich auf vier zentrale Aspekte und fanden bereits im Rahmen von Konzeptänderungen zu den Veranstaltungen durch die LI-Fortbildenden Berücksichtigung: 1) Bestimmung zentraler Begriffe (kritisiert wurde die mangelnde Definition oder Abgrenzung zentraler Begriffe wie beispielsweise „individualisiert Unterrichten“ und „Bindendifferenzierung“); 2) stärkerer Praxisbezug bzw. Kürzung theoretischer Anteile; 3) stärkerer Zuschnitt der Werkstattinhalte auf die jeweilige Fachschaft; 4) Reflexion des unterrichtlichen Einsatzes der vermittelten Methoden (statt Ausprobierens in der Schülerrolle).

### **Ähnliche Globaleinschätzungen zur Durchführung der Werkstätten von Teilnehmenden und Fortbildenden**

- Teilnehmende und Fortbildende sind im Mittel mit den Werkstattveranstaltungen gleichermaßen zufrieden (Gesamtzufriedenheit), einzelne Aspekte werden durch die Fortbildenden im Mittel positiver beurteilt als durch die Teilnehmenden. Werden die Einschätzungen zu einzelnen Veranstaltungen verglichen, so zeigt sich, dass Fortbildende und Teilnehmende mit der jeweiligen Veranstaltung *insgesamt* ähnlich zufrieden sind, dass aber einzelne Aspekte von den Teilnehmenden und Fortbildenden ein und derselben Veranstaltung deutlich unterschiedlich eingeschätzt werden.

### **Hoher Unterrichtsbezug und unmittelbarer Nutzen wird als besonders hilfreich empfunden**

Besonders positiv wurden folgende Aspekte von Werkstattveranstaltungen hervorgehoben:

- vielfältige methodische Anregungen, die im eigenen Unterricht konkret anwendbar erscheinen (z. B. Checklisten, Textüberarbeitungsmethoden)
- ausgewähltes Unterrichtsmaterial, das sich konkret auf den Unterricht bezieht und – sofern sinnvoll – digital zum Zweck eigener Anpassung zur Verfügung gestellt wird
- Entwicklung von Unterrichtseinheiten oder -materialien für den eigenen Unterricht innerhalb der Veranstaltungen
- Erfahrungsaustausch mit den Fachkolleg/-innen – auch um den eigenen Stand zum Fortbildungsthema auszuloten.

## **Stufe 2: Lernerfolg**

### **Lernerfolg nicht zweifelsfrei belegt, aber: neue Anregungen und motivierende Wirkung**

- Dass die Werkstätten zu einem *Zuwachs* an Kenntnissen (vier fachübergreifende Items) geführt hätten, konnte mithilfe des Zweigruppensdesigns nicht zweifelsfrei belegt werden: Eigenen Angaben zufolge kennen die Interventionsgruppe (erhoben im Anschluss an eine Werkstatt; Posttest) und die Vergleichsgruppe in ähnlichem Umfang zentrale Elemente individualisierten Unterrichts. Die Hypothese, nach der sich insbesondere Schulen zum Qualifizierungszyklus anmeldeten, die im Bereich individualisierten Unterrichtens bisher wenig Erfahrungen hatten (Selbstselektion statt Zufallsauswahl), ist plausibel, kann aber aufgrund fehlender Vortestwerte nicht belegt werden.

- Nicht durchgängig hatten die Lehrkräfte ihren Angaben zufolge eine deutlichere Vorstellung von eigenem individualisiertem Unterrichten, ein implizites Ziel der Werkstätten, entwickelt – möglicherweise aufgrund der in den Verbesserungsvorschlägen aufscheinenden Kritikpunkte.
- Die Werkstätten vermittelten unabhängig vom besuchten Fach/Lernbereich neue Anregungen (und dies in deutlich stärkerem Ausmaß als die Pädagogischen Konferenzen) und motivierten in hohem Maß zur eigenen Erprobung.

### **Stufe 3: Strukturierung der Weiterarbeit an der Schule und Kooperation**

Die Informationen stammen im Wesentlichen aus Schul- und Fachleitungsfragebogen sowie den Gruppeninterviews mit Schul- und Fachgruppe.

#### **Schulen unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Ausgangslage**

- Die Auswertungen zeigen, dass sich die vier intensiv betrachteten Schulen – wie vermutet – deutlich hinsichtlich ihrer schulischen Ausgangslage, also der Merkmale, mit denen sie den Qualifizierungszyklus begonnen hatten, unterschieden. Zum einen waren diese eher inhaltsbezogen, wie z. B. die Vorarbeiten zum Thema, die Motivation zur Teilnahme am Qualifizierungszyklus und auch die Wertigkeit des Themas. Zum anderen waren Bedingungen betroffen, die eher dem Schulumilieu zuzuordnen sind, wie z. B. die Bereitschaft zu und die Erfahrung mit Lehrerkooperation und die Klarheit von Zuständigkeiten.
- Anhand der Interviews ließ sich nachvollziehen, dass schulische Merkmale für die im Folgenden berichtete schulische Strukturierung der Weiterarbeit am Thema bedeutsam waren (s. Gelingensbedingungen).

#### **Durch die Schulleitung gesteuerte systematische Strukturierung der gesamtschulischen Weiterarbeit am Thema vereinzelt erkennbar**

- An einer der vier interviewten Schulen ist ein durch Schulleitung und didaktische Koordination strukturierter Prozess zur schulischen Weiterarbeit am Thema erkennbar: Hier wurde im Anschlussgespräch die Durchführung einer „Auswertungskonferenz“ geplant und nach dieser die koordinierte Entwicklung von Lernarrangements unter der Verantwortung der jeweiligen Fachleitung innerhalb einer separat ausgewiesenen Zeit (Werkstattzeit) eingeführt. Die Erstellung begann mit einzelnen Halbjahren und wurde sukzessive auf weitere Jahrgänge ausgeweitet. Auch wurde schulseitig eine Internetplattform zum Austausch von Materialien bereitgestellt.
- An zwei weiteren Schulen wurde die Einführung die gesamte Schule betreffender struktureller Neuerungen explizit verneint. Zum einen sollten nicht zu viele „Baustellen“ eröffnet werden, zum anderen wurde die Implementierung individualisierten Unterrichts durch die Fachschaften favorisiert. Auch an der vierten Schule war keine systematische Strukturierung des weiteren Prozesses erkennbar.

#### **Verstärkte Kooperation und Beschäftigung mit individualisiertem Unterricht auf der Ebene der Fachkonferenzen und Jahrgänge**

- Infolge der Werkstätten wurden in vielen **Fachkonferenzen** zunehmend gemeinsam bzw. in Arbeitsteilung (kompetenzorientierte) Unterrichtseinheiten und Materialien entwickelt und ausgetauscht sowie Absprachen über die Unterrichtsinhalte getroffen. Vereinzelt wurden innerhalb der Fachschaft Beschlüsse zur gemeinsamen Entwicklung und Nutzung von Materialien und zum Einsatz der in der Werkstatt erlernten Methoden im Fachunterricht getroffen. Oft scheint es jedoch von der Person der Fachleitung abzuhängen, inwiefern Themen der Didaktischen Werkstatt in die Fachkonferenz hineingetragen werden (z. B. durch Vorstellen der Inhalte und Diskussion).

- Alle vier interviewten Schulen hatten übereinstimmend individualisiertes Lernen im **Jahrgang 7** eingeführt – als „Lernbüro“ oder „Studienzeit“ bezeichnet. Eine zentrale unterstützende Funktion nahmen hier die von der Behörde zur Verfügung gestellten Teamzeiten für den siebten Jahrgang ein. Wöchentliche Teamsitzungen wurden intensiv zur Weiterentwicklung individualisierten Unterrichts genutzt und waren aufgrund ihrer Häufigkeit manches Mal bedeutsamer als die nur selten stattfindenden Fachkonferenzen.
- Die Weiterarbeit am Thema mit Kollegen **außerhalb eines institutionellen Rahmens** fand ebenfalls vereinzelt statt und wurde vor allem durch die Teilnahme vieler Kollegen an einer Werkstatt unterstützt.
- Selten wurde durch die Werkstatt eine längerfristige Weiter- und Zusammenarbeit zwischen zwei an einer Werkstatt beteiligten Schulen angestoßen – dies auch nur bei benachbarten Schulen.

### **Inhaltlicher Fokus der vermehrten Zusammenarbeit liegt auf arbeitsteiliger Unterrichtsvorbereitung**

- Inhaltlich bezieht sich die infolge der Werkstätten zunehmende Zusammenarbeit schwerpunktmäßig auf Aspekte, die der Arbeitserleichterung dienen – wie z. B. die arbeitsteilige Erstellung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten oder -materialien. Aspekte, die weniger der konkreten Unterrichtsvorbereitung dienen (z. B. die Reflexion durchgeführter Unterrichtseinheiten) verzeichneten eine weniger deutliche Zunahme. Hier mag jedoch auch der Zeitpunkt der Befragung eine Rolle spielen: Möglicherweise lagen einige Monate nach Beendigung der Werkstätten noch keine Unterrichtserfahrungen vor, die hätten reflektiert werden können.
- Weniger bedeutsam scheinen die Werkstätten für Kooperationsformen zu sein, deren Umsetzung stark von strukturellen Rahmenbedingungen abhängt (z. B. gegenseitige Unterrichtshospitation) oder bei denen es sich um behördliche Vorgaben handelt (z. B. Entwicklung eines fachspezifischen Curriculums).

## **Stufe 4: Umsetzung der Werkstattinhalte im Unterricht und Umsetzungsschwierigkeiten**

### **Kurzfristige Auswirkungen der Werkstätten auf die Umsetzung individualisierten Unterrichts nicht nachgewiesen**

- *Kurzfristige* Auswirkungen auf die Umsetzung individualisierten Unterrichts sind wenig erwartbar und konnten nicht zweifelsfrei belegt werden: Die Teilnehmer der Werkstätten gaben im Anschluss an die letzte Veranstaltung gegenüber der Vergleichsgruppe keine häufigere Umsetzung von Elementen individualisierten Unterrichts an – die Werte unterschieden sich nicht wesentlich. Aufgrund der im Evaluationsprozess erfolgten Reduktion des Evaluationsdesigns um Vor- und Follow-up-Test konnten mögliche Zuwächse bei den Werkstattteilnehmenden – zumindest innerhalb des quasiexperimentellen Zweigruppensdesigns – nicht nachgewiesen werden.

### **Langfristige Auswirkungen der Werkstätten auf die Umsetzung individualisierten Unterrichts erkennbar**

- Die Befragungen mehrere Monate nach Beendigung der Werkstätten (Fachleitungsfragebogen und Fachgruppeninterviews) weisen darauf hin, dass Werkstattinhalte bereits vielfach im Unterricht angewendet wurden: Die Mehrheit der befragten Fachleitungen gab an, dass die meisten Fachkolleg/-innen versuchten, Anregungen aus der Didaktischen Werkstatt im Unterricht umzusetzen.
- Übereinstimmend hiermit wurde in den Interviews mit Werkstattteilnehmenden von zahlreichen Umsetzungsversuchen berichtet. Dabei deuten die Ergebnisse darauf hin, dass im individuellen Rahmen eher solche Elemente genutzt werden, die in der Vorbereitung relativ wenig zeitauf-

wendig sind (z. B. Kompetenzraster), und dass selbst zu entwickelnde Materialien zum Erhebungszeitpunkt weniger eingesetzt wurden (z. B. Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau). Im Rahmen stärker institutionalisierter Zusammenarbeit werden jedoch auch in der Vorbereitung aufwendigere Unterrichtseinheiten, wie z. B. Lernarrangements, entwickelt und umgesetzt.

### **Verschiedene Aspekte erschweren die Umsetzung individualisierten Unterrichts**

- **Zeitmangel:** Als zentrales Hindernis für die Umsetzung individualisierten Unterrichts wird ein größerer Zeitbedarf sowohl für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung als auch für die Stoffvermittlung angesehen. Die Schulbehörde stelle nicht genügend Zeitressourcen zur Verfügung, um dem Rechnung zu tragen.
- **Schülerschaft:** Insbesondere Schüler/-innen mit geringem Leistungsvermögen und geringer Selbstständigkeit bräuchten einen stark strukturierten Unterricht, um die im Rahmenplan vorgesehenen Inhalte in der zur Verfügung stehenden Zeit zu erwerben.
- **Schulische Rahmenbedingungen:** Erschwert werde die Umsetzung individualisierten Unterrichts auch durch fehlende Räumlichkeiten (z. B. Differenzierungsräume), fehlendes Material (z. B. entsprechende Lehrwerke) und zu große Klassen. Zudem werde die notwendige Lehrerkoperation in der Schule durch das Unterrichten an verschiedenen Standorten erschwert.

### **Stolpersteine und Gelingensbedingungen des Qualifizierungszyklus**

Bei der Konzeption des Qualifizierungszyklus galt es, die gegebenen Rahmenbedingungen (begrenzte Ressourcen etc.) zu berücksichtigen. In der Folge ergaben sich verschiedene „Stolpersteine“, die auch für weitere Fortbildungskonzeptionen von Interesse sein könnten – einige aufseiten des LI, andere aufseiten der Schulen und weitere, eher die Rahmenbedingungen betreffende Schwierigkeiten (diese Zusammenfassung entspricht weitestgehend der Zusammenfassung 8.3 des Gesamtberichts). Stolpersteine, die sich bei der Umsetzung individualisierten Unterrichts in den Schulen ergaben, wurden in Abschnitt 4 (Umsetzung und Umsetzungsschwierigkeiten) zusammengefasst.

### **LI-seitige „Stolpersteine“**

#### **Begrenzte Ressourcen – große Anzahl Adressaten**

Der Qualifizierungszyklus sollte mit begrenzten Ressourcen eine große Zahl von Schulen erreichen und die Lehrkräfte auf einen vergleichbaren Kenntnisstand bringen. Diesen Vorgaben wurde mit dem LI-Konzept Rechnung getragen. In der Umsetzung ergaben sich hieraus jedoch einige Schwierigkeiten:

- **Standardisierung der Angebote:** Die für die Anwendung in allen Schulen ausgearbeiteten Konferenzen und Werkstätten stießen auf den Unmut der Lehrkräfte, da diese ihre spezifischen Interessen und Bedürfnisse nicht ausreichend berücksichtigt sahen. Um die Werkstätten fortan passgenauer zu konzipieren, wurde ein Vorgespräch zwischen dem/der LI-Fortbildner/-in und der jeweiligen Fachleitung der Werkstatt eingeführt – dies war in der Ressourcenplanung nicht berücksichtigt.
- **Zusammenlegung von Schulen in einer Werkstatt:** Die ressourcenschonende Zusammenlegung von Schulen mit kleinen Fachkollegien in einer Werkstatt zog zum einen Terminfindungsschwierigkeiten (mit der Folge oftmals weit auseinanderliegender Termine) nach sich, zum anderen erhöhte sich die Heterogenität in den Werkstätten, was den schulspezifischen Zuschnitt der Werkstätten nochmals erschwerte. Zudem zeigte sich in den Werkstätten mit mehreren Schulen eine höhere Teilnehmerfluktuation. Die angestrebte schulübergreifende Zusammenarbeit blieb angesichts räumlicher Ferne der Schulen in der Regel aus.
- **Einsatz von Honorarkräften:** Die Entscheidung, die Werkstätten im Wesentlichen durch Honorarkräfte durchführen zu lassen, hatte einen hohen Zeitaufwand für die LI-Mitarbeiter/-innen für die

Suche und Einarbeitung geeigneter Personen zur Folge. Auch zeigte sich, dass die überzeugende Vermittlung der Inhalte in den Werkstätten für Honorarkräfte, die nicht an der Konzeptentwicklung beteiligt waren, schwieriger war.

### Komplexität des Qualifizierungszyklus – zeitnahe Umsetzung

Der sehr komplexe Qualifizierungszyklus sollte möglichst zeitnah nach der Beauftragung umgesetzt werden.

- **Beteiligung mehrerer LI-Arbeitseinheiten:** Der Komplexität des Qualifizierungszyklus sollte u. a. dadurch Rechnung getragen werden, dass verschiedene LI-Arbeitseinheiten mit ihren jeweiligen Schwerpunkten an der Begleitung einer Schule beteiligt waren. Das **Schnittstellenmanagement** (u. a. wurde ein Internetraum eingerichtet, der auch zur Dokumentation der Veranstaltungsdurchführungen genutzt werden sollte) erwies sich jedoch angesichts mangelnder Zeit als zu aufwendig und letztlich nicht durchführbar.
- **Klärung von Begrifflichkeiten:** Für **LI-interne Abstimmungsprozesse zu zentralen inhaltlichen Konzepten** wie „Individualisierung“ und „Kompetenzorientierung“ stand zu wenig Zeit zur Verfügung mit der Folge, dass insbesondere in den Pädagogischen Konferenzen, z. T. aber auch in den Werkstätten, vielfach Begriffsunklarheiten kritisiert wurden und nicht immer eine deutlichere Vorstellung von individualisiertem Unterricht entstand.<sup>2</sup>
- Möglicherweise wurde in diesem Zusammenhang auch nicht genügend besprochen, wie die **Vorgabe**, die in den Werkstätten gewählten **Arbeitsmethoden** sollten **vorbildlich** sein, also „individualisiertes Lernen innerhalb des Moduls“ erlauben, umzusetzen sei. Längere Erprobungen von Arbeitsmethoden in der Schülerrolle wurden vielfach kritisiert. Bei der Vorstellung der Evaluationsergebnisse im LI wurde seitens der LI-Mitarbeiter/-innen hinterfragt, inwiefern diese Vorgabe im Bereich der Erwachsenenbildung sinnvoll und passend sei bzw. wie die Umsetzung in der Erwachsenenbildung aussehen könne.
- Die mit der Konzeptentwicklung (und der Suche von Honorarkräften) betrauten **LI-Mitarbeiter/-innen** waren zeitlich **sehr hoch belastet**. Möglicherweise hätten einige inhaltliche Kritikpunkte sowohl bei den Pädagogischen Konferenzen als auch bei den Didaktischen Werkstätten vermieden werden können, hätte den LI-Mitarbeiter/-innen mehr Zeit für die Entwicklung der Konzepte zur Verfügung gestanden.

### LI-Konzept – Schulische Gegebenheiten

Bestimmte Festlegungen im LI-Konzept erfolgten mit dem Ziel, die Wirksamkeit des Zyklus zu erhöhen. Diese basieren z. T. auf wissenschaftlichen Erkenntnissen über effektive Lehrerfortbildung. Die damit verbundenen Implikationen wurden jedoch von den Schulen als problematisch wahrgenommen oder waren im Schulalltag schwer umsetzbar.

- **Verbindlichkeit der Struktur des Qualifizierungszyklus:** Die Verpflichtung, den Qualifizierungszyklus als *gesamte Schule* in der *Abfolge vorher festgelegter Bausteine* zu durchlaufen, stieß bei zahlreichen Schulen auf Abwehr (und wurde u. a. aus diesem Grund später seitens des LI aufgehoben). Auch wurde problematisiert, wie eher skeptische Lehrkräfte für das Thema gewonnen werden könnten.
- **Verbindlichkeit der Teilnahme als Fachschaft:** Die *Verpflichtung der gesamten Fachschaft zur Werkstattteilnahme* hatte Folgen für die Motivation der Teilnehmenden. Zwar wurde die Kooperation in einigen Fachkollegien durch die gemeinsame Werkstattarbeit angeregt – andererseits er-

<sup>2</sup> Darauf, dass „Individualisierung“ ein „Containerbegriff“ sei, „der alles Mögliche transportieren soll“, weist Rolff (2010) hin. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer Begriffspräzisierung, deutet aber auch die damit verbundenen Schwierigkeiten an.

schwerte die mangelnde Freiwilligkeit die motivierte Teilnahme an Fortbildungen und stellte manches Mal auch innerhalb einer Fachschaft ein Konfliktthema dar.

- **Abstand Bausteine:** Zwar erhöht ein möglichst *kurzer Abstand* zwischen den einzelnen Bausteinen (Klärungsgespräch – Pädagogische Konferenz – Didaktische Werkstätten – Anschlussgespräch) die Wahrscheinlichkeit, dass der innere Zusammenhang einer solch komplexen Maßnahme für die Schulen erhalten bleibt und die einzelnen Bausteine ihre Funktion erfüllen können (z. B. Konferenz als „Impulsveranstaltung“), doch ließ sich die zeitliche Nähe – u. a. auch aufgrund der Berücksichtigung *schulischer Terminwünsche* – vielfach nicht aufrechterhalten (auch wenn hier weitere Gründe eine Rolle spielten).
- **Unterrichtserprobungen zwischen den Werkstattveranstaltungen:** Ein Fortbildungsformat, bei dem neu erworbene Inhalte – z. B. durch Ausprobieren – systematisch auf das Geschehen im Klassenzimmer bezogen und die Beobachtungen reflektiert werden, ist in langfristig angelegten Fortbildungen hoch effektiv.<sup>3</sup> Es zeigte sich jedoch, dass die an den Werkstätten teilnehmenden Lehrkräfte die dort vereinbarten Unterrichtserprobungen oftmals nicht durchführten. Es stellt sich demnach die Frage, ob dieses Format für kurzfristig angelegte Fortbildungen gleichermaßen einsetzbar ist: Es ist zu vermuten, dass die Reflexion eigener Unterrichtserprobungen eines geschützten Rahmens bedarf und das notwendige gegenseitige Vertrauen nur in einem längeren Prozess der Zusammenarbeit entsteht. So ist es durchaus denkbar, dass die noch zu geringe Vertrauensbasis und mangelnde (gute) Erfahrungen mit diesem Format die Motivation zur Unterrichtserprobung reduzierten und hinzukommende äußere Schwierigkeiten (wie z. B. mangelnde Zeit) vor diesem Hintergrund kaum überwindbar schienen.

Letztlich stellt es einen Balanceakt dar, ob und wie weit Abstriche vom Konzeptideal gemacht werden müssen, um dieses mit den schulischen Gegebenheiten in Einklang zu bringen und so die Mitarbeit der Schulen und Lehrkräfte zu sichern.

## Schulseitige „Stolpersteine“

### Ofdmals ungenügende Begleitung des Qualifizierungszyklus durch Funktionsträger

Einige Schwierigkeiten deuten darauf hin, dass der Qualifizierungszyklus in der Schule zu wenig von der Schulleitung und vom jeweils zuständigen Verantwortlichen begleitet wurde.

- Bei ***Nichtanwesenheit der Schulleitung*** beim Klärungsgespräch blieben die Ergebnisse des Gesprächs oftmals unverbindlich.
- Das ***Anschlussgespräch***, das die Nachhaltigkeit der Maßnahme sichern sollte, wurde oftmals nicht in Anspruch genommen.
- Nicht immer waren die Werkstattveranstaltungen an den Schulen optimal vorbereitet (z. B. fehlende, kalte, zu kleine Räume; vergessene Termine etc.)

### Vielfach fehlende Unterrichtserprobungen zwischen Werkstattveranstaltungen

- Die am Ende einer Werkstattveranstaltung vereinbarte ***Unterrichtserprobung*** („Entwicklungsaufgabe“) wurde (aus verschiedensten, durchaus nachvollziehbaren Gründen) oftmals nicht durchgeführt (s. o.).

## Weitere „Stolpersteine“

### Terminierung der Werkstattveranstaltungen problematisch

- Die vierstündigen Werkstattveranstaltungen fanden in der Regel im Anschluss an den Unterricht statt, sodass Fortbildende und Teilnehmer/-innen gleichermaßen die hohe zeitliche Belastung der

---

<sup>3</sup> Vgl. z. B. Gräsel, Fussangel & Parchmann (2006).

Lehrkräfte beklagten. Zukünftig wäre zu klären, inwiefern eine andere Terminierung bei solch einem Fortbildungsumfang möglich ist oder ob eine andere schulische Organisation (Unterrichtsbe-freiung, Mittagsverpflegung) diese Konstellation erleichtern könnte.

### **Der Qualifizierungszyklus wurde auch durch politische Rahmenbedingungen erschwert**

- Durch die mit der Schulstrukturreform einhergehenden **Schulneugründungen** ergaben sich **Dis-kontinuitäten im Kollegium**, die im Extremfall dazu führten, dass die ursprünglich für die Beglei-tung des Qualifizierungszyklus zuständige Person zum Zeitpunkt der Durchführung nicht mehr an der Schule war.
- Der Volksentscheid gegen die Einführung der Primarschule im Sommer 2010 machte zahlreiche **Umsteuerungsmaßnahmen** an den weiterführenden Schulen notwendig. Entsprechend trat in dieser Phase bei vielen schulischen Beteiligten das Thema „Individualisierung“ gegenüber drin-genderen schulischen Planungen in den Hintergrund, was sich insbesondere auf die Teilnahme-motivation während der Didaktischen Werkstätten, aber auch auf das gesamte Anmeldeverhalten auswirkte.

### **Gelingensbedingungen**

Ausgehend von den Ergebnissen der Evaluation wurden verschiedene Bedingungen herausgearbei-tet, die zur positiven Aufnahme der Fortbildungselemente durch die Adressaten beitragen und/oder die Umsetzung individualisierten Unterrichts und die hierfür notwendige Kooperation erleichtern.

#### **Bestimmte Merkmale des Qualifizierungszyklus erhöhen dessen Akzeptanz, nämlich wenn ...**

- der innere Zusammenhang durch die zeitliche Nähe der Bausteine erhalten bleibt,
- Fortbildungen schul- bzw. adressatengerecht zugeschnitten werden,
- die Didaktischen Werkstätten einen hohen Unterrichtsbezug aufweisen, indem sie ggf. auch die Vorbereitung eigener Unterrichtseinheiten einbeziehen, Erfahrungsaustausch und Reflexion über den unterrichtlichen Einsatz von Unterrichtsmethoden ermöglichen und gut strukturierte, ausge-wählte Materialien zur Verfügung stellen.

#### **Bestimmte schulische Merkmale erhöhen die Wirksamkeit des Zyklus**

Anhand der kontrastierenden Darstellung zweier Schulen (vgl. 7.4) wurde die schulische Ausgangsla-ge mit der Weiterarbeit der Schulen in Zusammenhang gestellt und so versucht, Wirkungszusam-menhänge aufzuzeigen. An den Schulen wird die Durchführung des Zyklus erleichtert und/oder die strukturierte Weiterarbeit an Schulen unterstützt, wenn ...

- schulische Funktionsträger (z. B. didaktische Leitung in Zusammenarbeit mit Fachleitungen) mit Unterstützung der Schulleitung die Durchführung des Qualifizierungszyklus federführend beglei-ten und die weiteren Umsetzungsschritte strukturieren,
- die Schulleitung günstige Rahmenbedingungen zur thematischen Weiterarbeit und Kooperation, z. B. durch die Einplanung von Teamzeiten, schafft,
- das Fortbildungsthema bei den Lehrkräften eines Kollegiums eine ähnlich hohe Wertigkeit ein-nimmt und das Kollegium zur unterrichtlichen Kooperation bereit ist,
- die Schule längerfristig durch das LI begleitet wird und dadurch ein systematischer, zielgerichteter Schulentwicklungsprozess unterstützt wird.

## FAZIT

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Evaluation darauf hin, dass ein wichtiges Ziel des Qualifizierungszyklus – die Entwicklung eines kompetenzorientierten, individualisierten Fachunterrichts – erreicht bzw. sich diesem angenähert wurde. So werden im individuellen Rahmen zumindest zeitunaufwendig einzusetzende Methoden aus den Werkstätten umgesetzt. Gleichzeitig verweisen die Befragten auf schwierige Rahmenbedingungen, die der Umsetzung individualisierten Unterrichts hinderlich seien. Insbesondere die Bereitstellung von (den Aussagen der Befragten zufolge dringend benötigten) zeitlichen Ressourcen seitens der Behörde scheint erforderlich, um die nachhaltige Implementierung der Fortbildungsinhalte sicherzustellen. Es gibt allerdings auch Anzeichen dafür, dass der stark empfundene Zeitmangel durch die Kooperation der Lehrkräfte abgemildert werden kann und die im Konzept des Qualifizierungszyklus vorgesehene Förderung von Lehrerkooperation in diesem Licht sinnvoll erscheint.

Dass die mit dem Qualifizierungszyklus angestrebte Weiterentwicklung einiger für die Qualitätsentwicklung eines individualisierten und kompetenzorientierten Unterrichts erforderlichen schulischen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen gelungen ist, zeigen die Ergebnisse – wenn auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Schule, Fachschaft und Lehrkraft in unterschiedlichem Ausmaß. Dabei scheint – zumindest bisher – die horizontale Teamstruktur gegenüber der vertikalen bedeutsamer für die Förderung von Zusammenarbeit zu sein.

Durch den Qualifizierungszyklus sollten Schulentwicklung und individuelle fachliche Qualifizierung sinnvoll miteinander verbunden werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es in hohem Maß von weiteren, insbesondere schulinternen Bedingungen abhängt, ob infolge des Qualifizierungszyklus eine systematische und zielgerichtete Schulentwicklung stattfindet, ob also die Professionalisierung der Lehrkräfte zielgerichtet und die gesamte Schule betreffend strukturiert wird. Auch ist dies ein langfristiger Prozess, der mit Abschluss des Qualifizierungszyklus nicht ebenfalls beendet ist.



# I ANLAGE UND DURCHFÜHRUNG DER EVALUATION

## 1 Evaluationsgegenstand und Auftrag

Im Folgenden wird zunächst der Gegenstand dieser Evaluation, der Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“, vorgestellt, bevor der Auftrag skizziert und die vereinbarten Evaluationsfragestellungen wiedergegeben werden.

### 1.1 Der Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“

Die infolge eines Regierungswechsels geplante Hamburger Schulreform 2008–2012 beinhaltete einerseits eine Umstrukturierung des Hamburger Schulsystems durch die Einführung der sechsjährigen Primarschule (anstelle der vierjährigen Grundschule), andererseits die Einführung eines Zweisäulenmodells, bestehend aus Stadtteilschule und Gymnasium ab Klassenstufe 7. Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) wurde beauftragt, die Schulen bei der Umsetzung der schulischen Reformprozesse durch Qualifizierung und Beratung der Schulen, ihrer Leitungen und der Lehrkräfte zu unterstützen. Hierfür wurden zusätzliche Mittel im Umfang von 3,3 Millionen Euro bereitgestellt und durch das LI ein Konzept zur „Fortbildungsoffensive 2008 bis 2012“ entwickelt.

Der im Rahmen der „Fortbildungsoffensive“ ausgearbeitete Qualifizierungszyklus „Individualisiert unterrichten“ (später veränderte Namensgebung: „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“) stellte einen wesentlichen Bestandteil dieses umfassenden Fortbildungsprogramms dar und wurde folgendermaßen begründet:<sup>4</sup>

„Längeres gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler und die zunehmende Heterogenität (bzgl. Leistungsvermögen, sozialer Lage und Herkunft) der Lernenden erfordern einen kompetenzfördernden, individualisierten Unterricht.“

Quelle: LI-Konzept Fortbildungsoffensive (LI 2009b, S. 2)

Zielgruppe des Angebots sind die Einzelschulen sowie die Fachkollegien dieser Schulen.

Als **Leitziel** des Schwerpunkts „Individualisiert Unterrichten“ wird einerseits die Förderung eines kompetenzorientierten, individualisierten Fachunterrichts sowie andererseits die Weiterentwicklung der hierfür notwendigen schulischen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, genannt:<sup>5</sup>

#### Leitziel Schwerpunkt „Individualisiert unterrichten“

„Die Fortbildungsoffensive [gemeint ist hier der Schwerpunkt „Individualisiert unterrichten“ Anm. d. A.] fördert in gleicher Weise die Entwicklung eines kompetenzorientierten, individualisierten Fachunterrichts sowie die Weiterentwicklung schulischer Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, die für die Qualitätsentwicklung eines individualisierten und kompetenzfördernden Unterrichts erforderlich sind.“

Quelle: LI-Konzept Fortbildungsoffensive (LI 2009b, S. 5)

<sup>4</sup> Eine ausführlichere Darstellung des Qualifizierungszyklus, seiner Ziele und erster Erfahrungen findet sich bei Krause & Schnack (2010).

<sup>5</sup> LI-Konzept, S. 5. Eine Begriffsbestimmung zur Kompetenzorientierung erfolgt dort auf S. 2, Fußnote 1, abgedruckt im Anhang A8.2.1; zur Begriffsbestimmung zum individualisierten Fachunterricht wird auf den in der Abteilung Fortbildung des LI vereinbarten Arbeitsbegriff, abgedruckt im Programmheft des LI 2008/09 (LI 2008a), verwiesen (vgl. Anhang A8.1).

Weil mit dem Qualifizierungszyklus ein neues Fortbildungsformat verwirklicht wurde, sollte er umfangreich evaluiert werden.

### 1.1.1 Aufbau des Qualifizierungszyklus

Im Einzelnen besteht das Qualifizierungsangebot aus verschiedenen Schritten (vgl. Abb. 1).

Im ersten Schritt wird in einem **Klärungsgespräch** festgestellt, welche Vorgehensweise bei der Entwicklung individualisierten Unterrichts am besten zum Entwicklungsstand der jeweiligen Schule passt, und eine Qualifizierungsplanung erstellt. LI-seitig waren am Klärungsgespräch je ein/-e Mitarbeiter/-in der Agentur für Schulberatung und ein/-e „Prozessberater/-in“, die in der Regel bei LIF 21 (Schulformen und -stufen der allgemeinbildenden Schulen) angebunden war, beteiligt. Bei den Teilnehmenden der „Schulgruppe“, die jeweils durch die Schulen ausgewählt wurden, handelte es sich meist um die Schulleitung, den/die didaktische/-n Koordinator/-in bzw. die Abteilungsleitung Schulentwicklung und ggf. weitere Funktionsträger.

Abb. 1: Ablauf des Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“



Entschied sich die Schulgruppe infolge dieser Beratung für die Teilnahme am Qualifizierungszyklus, so war die Durchführung einer **Pädagogischen Konferenz** zum individualisierten Unterrichten vorgesehen, die dem Verständigungsprozess zum individualisierten Lernen an der Schule dienen sollte. War dieser bereits vorher z. B. in von der Schule selbst organisierten Konferenzen erfolgt, so konnte dieser Schritt in Abstimmung mit dem LI entfallen. Federführend für die Durchführung der Pädagogischen Konferenz, für die durch das LI eine PowerPoint-Präsentation zum individualisierten Unterricht vorbereitet worden war, waren Prozessberater/-innen in Zusammenarbeit mit der schulinternen Vorbereitungsgruppe.

Im Anschluss an die Pädagogische Konferenz sollten sich die Fachkollegien entscheiden, ob sie an einer fachbezogenen Fortbildung, den sogenannten **Didaktischen Werkstätten**, teilnehmen wollten. Explizit richteten sich die Werkstätten an ganze Fachkollegien, eine individuelle An- oder Abmeldung war zumindest bei den fachbezogenen Werkstätten nicht vorgesehen. Die Werkstätten wurden im ersten Schritt in den Fächern und Lernbereichen Deutsch, Englisch, Mathematik, Natur & Technik, Gesellschaft und Medien angeboten. Das Konzept dieser Werkstätten sah für alle fachgebundenen Werkstätten einen identischen Aufbau mit drei Veranstaltungen vor.<sup>6</sup> Weitere Werkstattangebote umfassten „Life-Skill-Förderung“ sowie „Arbeit und Beruf“. Zwischen den Terminen sollten jeweils „Entwicklungsaufgaben“ im Unterricht durchgeführt werden, deren Umsetzung(sprobleme) zu Beginn der nächsten Veranstaltung reflektiert werden sollten. Zielgruppen waren die Jahrgänge 4 bis 6 und 7/8, z. T. 7 bis 10. Aus ökonomischen Gründen sollten dabei die Fachkollegien kleinerer Schulen

<sup>6</sup> Entsprechend wird im Bericht stets zwischen „Veranstaltungen“ und „Werkstatt“ als Summe mehrerer Veranstaltungen unterschieden.

in einer Werkstatt zusammengefasst werden (ca. 20 bis 25 Teilnehmende) und diese Schulen vorrangig aus einer Schulentwicklungsregion stammen, um die Kooperation zwischen den Schulen zu fördern.<sup>7</sup> Für die Konzepterstellung waren in der Regel die entsprechenden Referatsleitungen verantwortlich, die Durchführung der Werkstätten sollte primär durch externe Honorarkräfte erfolgen.

„Unter einer Didaktischen Werkstatt wird ein inhaltlich, methodisch und zeitlich ausgearbeitetes Angebot verstanden, das – nach einer entsprechenden internen Qualifizierung – von mehreren Personen (vorrangig Honorarkräften) in vergleichbarer Form durchgeführt werden kann.“

Quelle: Fortbildungskonzeption LI, S. 7

Nach Beendigung aller Didaktischen Werkstätten einer Schule waren die Reflexion des Gesamtprozesses und der Werkstätten sowie die Planung nächster Schritte in einem **Anschlussgespräch** zwischen Schulgruppe, Agenturmitglied und Prozessberater/-in vorgesehen, um darüber zu beraten, wie die Schule die weitere Unterrichtsentwicklung nachhaltig gestalten könne.<sup>8</sup> Als Zeitrahmen für das Durchlaufen dieser vier Schritte wurden etwa 20 Wochen veranschlagt.<sup>9</sup>

Der Qualifizierungszyklus stellt insofern ein innovatives Konzept dar, als die individuelle Qualifizierung mit der Weiterentwicklung der gesamten Schule verbunden werden soll.<sup>9</sup> Indem Phasen der Reflexion eigenen Unterrichtshandelns eingeplant wurden und die Teilnahme ganzer Fachschaften vorgesehen wurde, um die Kooperation anzuregen, wurden Merkmale effektiver Lehrerfortbildung aufgegriffen.<sup>10</sup> Für die einzelnen Bausteine des Qualifizierungszyklus wurden Ziele formuliert; ein Wirkmodell, welches die vermuteten Kausalbeziehungen zwischen Programmelementen und Programmzielen expliziert, wurde seitens des LI nicht entworfen.

#### **Besonderheiten des Qualifizierungszyklus**

- Einbettung der fachlichen Qualifizierung der Fachkolleg/-innen durch „Werkstätten“ in einen Schulentwicklungsprozess mit den Bausteinen Klärungsgespräch, Pädagogische Konferenz und Anschlussgespräch sowie hohe Verbindlichkeit dieser Struktur.
- Werkstätten:
  - bestehend aus drei Veranstaltungen, zwischen denen die Teilnehmenden „Entwicklungsaufgaben“ im Unterricht umsetzen, wobei sie ihre diesbezüglichen Erfahrungen zu Beginn der Folgeveranstaltung gemeinsam reflektieren
  - Teilnahme des gesamten Fachkollegiums an einer Werkstatt, keine individuelle An- oder Abmeldung

Bei der Umsetzung des Qualifizierungszyklus kann eine besondere Herausforderung für das LI in der Koordination verschiedener Beteiligter innerhalb des LI zur Begleitung einer Schule gesehen werden (Agentur für Schulberatung, Prozessberater/-innen mehrheitlich aus LIF 21, fachbezogene Referate). Auch die Durchführung der Didaktischen Werkstätten in „vergleichbarer Form“ – z. T. durch speziell geschulte Honorarkräfte – und die inhaltliche Abstimmung der Werkstätten verschiedener Fächer und Lernbereiche untereinander sind anspruchsvoll.

<sup>7</sup> Auftrag zur Erarbeitung von Didaktischen Trainings im Rahmen der „Fortbildungsoffensive“ (LI 2008b)

<sup>8</sup> Interner Leitfaden „Verfahren: Von der Anfrage bis zum Abschlussgespräch vom 18.09.09“ (LI 2009d)

<sup>9</sup> Fortbildungsoffensive. Information 1/2009: Qualifizierung und Beratung zum Reformprozess 2008–2012 (LI 2009a)

<sup>10</sup> Vgl. z. B. Gräsel, Fussangel & Parchmann (2006); Lipowsky (2004).

### 1.1.2 Konzeptionelle Veränderungen des Qualifizierungszyklus

Aufgrund der Erfahrungen im Verlauf der Durchführung des Qualifizierungszyklus wurden folgende Konzeptanpassungen vorgenommen:

#### 1. Schulspezifischer Zuschnitt der Werkstätten/Einführung Vorbereitungsgespräch Werkstatt mit Fachleitung (ab Herbst 2009)

Nach der Durchführung der ersten „standardisierten“ Werkstattkonzepte hatten die Fortbildner/-innen des LI die Erfahrung gemacht, dass in vielen Fällen ein stärker schulspezifischer Zuschnitt einer Werkstatt notwendig sei, um den Vorkenntnissen und Interessen der Lehrkräfte gerecht werden zu können. Um dies umsetzen zu können, wurde vom verantwortlichen LI-Fachfortbildner fortan ein Vorgespräch mit der Fachleitung der entsprechenden Werkstatt geführt, um gemeinsam die Hauptthemen der Werkstatt zu planen (vgl. auch Stolperstein 8.1.1.5.)

#### 2. „Flexibilisierung“ des Zyklus (ab Oktober 2010)

Im Auftrag an die Agentur für Schulberatung und die Fachreferate wurde der verbindliche Ablauf des Zyklus aufgehoben. Zwar sollten die Fachreferate bei Anfragen aus den Schulen einen systematischen Prozess im Gespräch mit den Schulen erörtern, diesen aber nicht mehr als Bedingung für die Teilnahme an einer Werkstatt vorgeben. Hauptgrund für die Flexibilisierung war, dass Schulen Werkstätten buchen wollten, ohne auf die begleitenden Bausteine festgelegt zu sein. Auch hatte sich gezeigt, dass der zeitliche Abstand zwischen Pädagogischer Konferenz und Werkstätten gelegentlich so groß war, dass der Zusammenhang für die Lehrkräfte verloren ging (vgl. hierzu auch Stolperstein 8.1.1.6).

#### 3. Verkürzung der Englisch-Werkstatt (ab Januar 2011)

Aufgrund der Rückmeldungen von Werkstattteilnehmenden, die Werkstatt Englisch sei mit drei Veranstaltungen „zu lang“, wurde sie auf zwei Veranstaltungen (VA) verkürzt, wobei die 1. VA im Wesentlichen identisch blieb und die zweite und dritte VA zu einer zusammengefasst wurden.

Welche Konsequenzen die konzeptionellen Veränderungen für das Evaluationsdesign und die Aussagekraft der Ergebnisse haben, wird im Bericht aufgegriffen.

### 1.1.3 Zeitplan und Zukunft des Qualifizierungszyklus

Der Zeitplan des LI sah den Beginn des Qualifizierungszyklus ab Februar 2009 vor, mit der Fortbildung von LI-Mitarbeitern für die Prozessberatung sollte im November 2008 begonnen werden (vgl. Tab. 1).<sup>11</sup>

Tab. 1: Zeitplan des LI für Planung und Durchführung des Qualifizierungszyklus

Zeitraum	Plan Qualifizierungszyklus Individualisiert unterrichten
08/2008 bis 11/2008	Konzeptionsentwicklung
11/2008 bis 06/2009	Fortbildung von LI-Mitarbeitern für die Prozessberatung
ab 02/2009	Ausbildung von Schulbegleitern
ab 02/2009 bis 07/2012	Pädagogische Konferenzen an Schulen – Didaktische Werkstätten – Anschlussgespräch

Den Terminübersichten des LI zufolge begannen Klärungsgespräche ab Februar 2009, zahlenmäßig fanden diese schwerpunktmäßig im ersten Jahr (2009) statt. Pädagogische Konferenzen wurden seit April 2009 durchgeführt, Didaktische Werkstätten ab September 2009.

<sup>11</sup> LI-Konzept Fortbildungsoffensive (LI 2009b, S. 8)

Der Qualifizierungszyklus endete im Sommer 2011 – also ein Jahr früher als im Zeitplan vorgesehen – da dieser bereits ab Sommer 2010 (zeitgleich mit dem Beginn der Evaluation) kaum noch von Schulen nachgefragt wurde: Es gab nur noch wenige Neuanmeldungen zum Klärungsgespräch. Seitens des LI wird dies vor allem darauf zurückgeführt, dass der Volksentscheid gegen die Primarschulpläne der schwarz-grünen Regierung vom Juli 2010 in den Schulen zu einer abwartenden Haltung führte. Da zu vermuten gewesen sei, dass es aufgrund des Ergebnisses des Volksentscheids zu einer Regierungsneubildung kommen könnte, wollte man zunächst die neue Regierung und deren – möglicherweise neue – Zielvorgaben für die Schulpolitik abwarten. Ohnehin waren die Anmeldungen der geplanten Primarschulen angesichts der hohen Unsicherheit, ob ihre Schule nach den Sommerferien 2010 Primarschule oder weiterhin vierjährige Grundschule sein würde, sehr verhalten gewesen. Unbenommen davon wurden die Didaktischen Werkstätten an den Schulen, die sich bereits im Qualifizierungszyklus befanden, weiterhin durchgeführt.

Bis September 2011 wurden insgesamt 8.299 Teilnahmen an Angeboten des Qualifizierungszyklus verbucht, allerdings liegt die Zahl der Teilnehmenden vermutlich deutlich darunter, da viele Personen – wie geplant – an mehreren Veranstaltungen (z. B. Pädagogische Konferenz, Veranstaltungen der Werkstätten) teilnahmen.<sup>12</sup> Die für den Qualifizierungszyklus verwendeten Finanzmittel bis September 2011 werden mit gut 1,5 Millionen Euro beziffert.

Auch in Zukunft wird das Angebot der Didaktischen Werkstätten den Hamburger Schulen unterbreitet – wenn auch in z. T. abgewandelter Form. Das Format des „Qualifizierungszyklus“ wird es in der ursprünglich geplanten Fassung nicht mehr geben. Bereits die Entscheidung, die Werkstattteilnahme nicht mehr an Klärungsgespräch und Pädagogische Konferenz der Schule zu binden (Stichwort „Flexibilisierung“), stellte eine grundlegende Abkehr von den konzeptionellen Grundlagen dar.

## 1.2 Auftrag und Fragestellungen

Das IfBM wurde im Oktober 2009 durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung – Abteilung Fortbildung (LIF) mit der Evaluation des Qualifizierungszyklus „Individualisiert unterrichten“ beauftragt, der seit Februar 2009 durch das LI durchgeführt wurde. Auf der Basis einer ersten Evaluationsskizze des IfBM, in der die Orientierung der Evaluation am Modell von Guskey (2000) vorgeschlagen wurde (vgl. 2.1), erfolgten Klärungen zum Evaluationsauftrag mit der Steuergruppe „Unterstützung der Schulreform“ im November 2009. Hier wurde auch die Durchführung eines Evaluationsworkshops mit Beteiligten aus Steuerung, Konzeption und Durchführung des Qualifizierungszyklus beschlossen, der im Februar 2010 stattfand. Auf diesem wurden die Ziele des Qualifizierungszyklus und die Fragestellungen der Evaluation expliziert sowie Anforderungen an das Evaluationsdesign festgelegt:

- Es sollen **alle Bausteine des Qualifizierungszyklus** hinsichtlich ihrer Qualität und weiterer Aspekte evaluiert werden, d. h. Klärungsgespräch, Pädagogische Konferenz, alle neun Didaktischen Werkstätten und Anschlussgespräch. Dabei soll jede *Veranstaltung* einer Werkstatt evaluiert werden, nicht nur die Gesamtwerkstatt am Ende der dritten Veranstaltung (wie in der vorher stattgefundenen internen Evaluation).
- Es sollen **Teilnehmer/-innen und Fortbildner/-innen** zu den Qualifizierungsbausteinen befragt werden, außerdem Schulbeteiligte mit verschiedenen Funktionen.
- Neben dem Einsatz **standardisierter Fragebögen** sollen **vertiefende Interviews** an ausgewählten Schulen durchgeführt werden.

<sup>12</sup> Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2011). In der Drucksache finden sich sowohl Daten zu Kosten und Nutzung der Angebote als auch die Beschreibung der Qualifizierungsangebote aus dem Programmheft des LI zum 1. Schulhalbjahr 2010/11.

Auch **inhaltliche** Wünsche an die Evaluation wurden geäußert – u. a. im Evaluationsworkshop. Sie wurden bei der Planung der Erhebungen und der Konzeption einzelner Erhebungsinstrumente berücksichtigt:

- Im Fokus der Erhebungen soll nicht nur die „Zufriedenheit“ der Teilnehmenden stehen, sondern auch deren Anteil am Gelingen der Fortbildung (wie z. B. aktive Mitarbeit in Veranstaltungen, Durchführung der Erprobungsaufgaben in den Werkstätten).
- Es soll die Wirksamkeit der Didaktischen Werkstätten untersucht werden.
- Es sollen nicht nur kurz-, sondern auch langfristige Wirkungen des Qualifizierungszyklus betrachtet werden, wobei zwischen Wirkungen auf fachdidaktischer und auf schulischer Ebene unterschieden werden soll.
- Die Evaluation soll so angelegt werden, dass Aussagen über Erfolgsfaktoren, Gelingensbedingungen und Stolpersteine möglich sind.
- Da Schulen mit unterschiedlichen Ausgangslagen in den Qualifizierungszyklus eintreten und vermutet wird, dass die Maßnahme entsprechend auf unterschiedlich fruchtbaren Boden fällt, soll die Ausgangslage der Schulen hinsichtlich verschiedener Aspekte erfasst werden.

Evaluationsfragestellungen und Evaluationsdesign (vgl. 2.2.1) wurden im Juni 2010 abschließend zwischen LIF und IfBM vereinbart, sodass ab Juni 2010 mit den ersten Erhebungen begonnen werden konnte.

### **Fragestellungen der Evaluation**

Folgende Fragestellungen der Evaluation wurden vereinbart:

1. Wie wird die Qualität der einzelnen Fortbildungselemente (Klärungsgespräch, Pädagogische Konferenz, Didaktische Werkstätten, Anschlussgespräch) beurteilt, und welche Aspekte können aus Sicht der Beteiligten verbessert werden?
2. Ist der Qualifizierungszyklus „Individualisiert unterrichten“ wirksam, d. h., werden die programmspezifischen Ziele erreicht bzw. findet eine ausreichende Annäherung an diese statt?<sup>13</sup>
  - a) Haben die Teilnehmer/-innen der Didaktischen Werkstätten die angestrebten Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen erworben? (Lernerfolg)
  - b) Welche Effekte hat die Teilnahme an einer Didaktischen Werkstatt auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte? (Transfererfolg)
3. Welche Wirkungen hat der Qualifizierungszyklus auf die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Fachkollegium?
4. Gesamtprozess: Ist die Konzeption des Qualifizierungszyklus mit den verschiedenen Bausteinen geeignet, individuelle fachliche Qualifizierung und Schulentwicklung sinnvoll miteinander zu verbinden?
5. Unter welchen Bedingungen scheint der Qualifizierungszyklus besonders erfolgreich, welche Stolpersteine erschweren die Wirksamkeit?

### **Funktionen der Evaluation**

Bei der Evaluation handelt es sich primär um eine summative Evaluation: Zum Ende der Laufzeit der Evaluation wird eine zusammenfassende Bilanz gezogen, die unter Einbezug der im Prozess getroffe-

---

<sup>13</sup> Wirksamkeit in Anlehnung an Hager & Hasselhorn (2000)

nen Steuerungsentscheidungen vor allem auf die Qualität der Bausteine und deren Wirkungen auf Schule und Unterricht fokussiert.

Allerdings enthält die Evaluation einige formative (prozessunterstützende) Anteile, die sich primär auf die erste Evaluationsfragestellung beziehen. So wurde ein Verfahrensablauf vereinbart, nach dem die von den Teilnehmenden ausgefüllten Fragebogen nach Einsichtnahme durch die Fortbildenden an die Werkstattverantwortlichen zu deren Kenntnisnahme weitergegeben und erst dann an das IfBM zur Auswertung geleitet wurden. Auf diese Weise konnten die veranstaltungsbezogenen Rückmeldungen zur Verbesserung der Veranstaltungen genutzt werden.

## 2 Untersuchungsaufbau

### 2.1 Theoretischer Hintergrund

Bei der Konzeption der Evaluation wurde das Fünfstufenmodell zur Evaluation von Lehrerfortbildung von Guskey (2000) herangezogen.<sup>14</sup> Dieses systematisiert den Prozess des Erwerbs neuer Kenntnisse und Kompetenzen bis zu deren Anwendung im Unterricht und den Auswirkungen auf die Schüler/-innen anhand eines fünfstufigen Modells. Es handelt sich dabei um ein *logisches Modell*, d. h., eine *forschungsbasierte* Begründung von kausalen Verbindungen zwischen den Elementen existiert in der Regel nicht. Es dient vornehmlich als Strukturierungshilfe und somit letztendlich der Fokussierung der Evaluation.

Guskey geht davon aus, dass die erfolgreiche „Bewältigung“ jeder Stufe die notwendige Voraussetzung für das Erreichen der nächsten Stufe darstellt. Ihm zufolge müssen die Lehrkräfte zunächst zufrieden mit der Fortbildung sein (Stufe 1), um sich die Inhalte effektiv anzueignen (Stufe 2). Wenn die Lehrkräfte anschließend in der Schule institutionelle Unterstützung erfahren bzw. entsprechende Strukturen zur Umsetzung des Gelernten geschaffen wurden (Stufe 3), sind sie in der Lage, die erworbenen Kenntnisse im Unterricht anzuwenden (Stufe 4). Erst wenn das Gelernte im Unterricht umgesetzt wird, können Wirkungen bei den Schüler/-innen ausgelöst werden (Stufe 5).

Dabei steigt von Stufe zu Stufe auch die Komplexität der Evaluation.

#### Modell zur Evaluation von Lehrerfortbildung (nach Guskey, 2000)

5	Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler	Welche Wirkungen auf die Schüler/-innen sind feststellbar (kognitiv, affektiv, psychomotorisch)?
4	Transfer/Nutzung des Wissens und der Fertigkeiten	Wenden die Teilnehmer/-innen ihr erworbenes Wissen und ihre erworbenen Fertigkeiten im Unterricht an?
3	Institutionelle Unterstützung und Wandel	Wurden die Teilnehmer/-innen bei der Umsetzung des Gelernten unterstützt? Welchen Effekt hatte die Teilnahme auf die Schule?
2	Lernerfolg	Haben die Teilnehmer/-innen die angestrebten Kenntnisse und Fertigkeiten erworben?
1	Zufriedenheit mit der Fortbildung/Akzeptanz	Waren die Teilnehmer/-innen mit der Durchführung der Fortbildung zufrieden?

<sup>14</sup> Ein Interview mit Thomas Guskey, in dem das Modell kurz erläutert wird, ist abrufbar unter: <http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/professional-development/a-conversation-with-thomas-r.-guskey>, vgl. Kreider & Bouffard (2005).

Guskeys Modell erweitert das bekannte vierstufige Modell von Kirkpatrick (1979) um die Stufe der institutionellen Unterstützung, da diese erfahrungsgemäß eine wichtige Bedingung für die Implementation von Fortbildungsinhalten in der Schule sei.

Auch wenn die im Stufenmodell postulierte Wirkungskette bisher nicht zweifelsfrei empirisch belegt ist, so bestand in der Steuergruppe zur Unterstützung der Schulreform doch Einigkeit darüber, dass die angesprochenen Aspekte die gelingende Umsetzung der Fortbildungsinhalte (Stufe 4) beeinflussen und insofern bei der Konzeption der Evaluation berücksichtigt werden sollten. So ist es kein Zufall, dass die Fragestellungen der Evaluation in hohem Maß mit den ersten vier Stufen von Guskey korrespondieren. Die fünfte Stufe (Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler) sollte explizit nicht in die Evaluation einbezogen werden.

## 2.2 Methodisches Vorgehen

Nachdem zunächst das Erhebungsdesign unter Berücksichtigung der vielfältigen Anpassungen während des Evaluationsprozesses skizziert wird, wird ein Überblick über den Methodeneinsatz und alle Erhebungsinstrumente gegeben.

### 2.2.1 Evaluationsdesign

Das zwischen LI und IfBM im Juni 2010 vereinbarte Evaluationsdesign erfuhr bereits kurz nach seiner Verabschiedung deutliche Einschränkungen, die dem Volksentscheid gegen die geplante Einführung der sechsjährigen Primarschule im Juli 2010 geschuldet sind: Dieser hatte zum einen zur Folge, dass Neuanmeldungen zum Qualifizierungszyklus ausblieben und dementsprechend im Erhebungszeitraum nur wenige (bereits vorher geplante) Klärungsgespräche und Pädagogische Konferenzen stattfanden. Auch die Zielgruppe der Didaktischen Werkstätten (und damit der Evaluation) veränderte sich: Waren diese ursprünglich für die Jahrgänge 4–6 und 7–10 in Primar- und Stadtteilschulen sowie Gymnasien konzipiert, so wurden sie nunmehr ausschließlich auf Stadtteilschulen und Gymnasien bezogen.

Eine weitere Folge des Volksentscheids war, dass die Schulen und deren Lehrkräfte nach den Sommerferien 2010 in hohem Maß mit Umsteuerungsmaßnahmen belastet waren, wodurch die Motivation zur Teilnahme an den Werkstätten und der Evaluation den Fortbildnern zufolge deutlich reduziert wurde. Auf Skepsis stieß offenbar auch der auszufüllende Anonymisierungsschlüssel, der die längsschnittliche Auswertung der Daten (insbesondere zu Kenntnissen und Umsetzung) ermöglichen sollte. Aus der Perspektive der Referatsleitungen verstärkte dieser Unwille zur Evaluation die oftmals ohnehin aufgrund der hohen Belastung vorhandene Missstimmung in den Veranstaltungen und erschwerte deren Durchführbarkeit.

Um sowohl die Evaluation als auch die Werkstattdurchführung nicht zu gefährden, wurden im Oktober 2010 zwischen LI und IfBM einige **Änderungen des Untersuchungsdesigns** beschlossen, um so die Anforderungen an eine wissenschaftliche Evaluation mit der Notwendigkeit einer praktikablen Durchführung auszubalancieren. In Kauf genommen wurde dabei, dass die Evaluation an Aussagekraft einbüßt.

Im Wesentlichen umfassten die Änderungen Folgendes:

- Kürzung aller Fragebögen und Verzicht auf den Anonymisierungsschlüssel
- In den Werkstätten für Medien und Gesellschaft werden die Teilnehmenden nicht in der 1. und 2. VA befragt, in den übrigen Werkstätten (Deutsch, Englisch, Mathematik und Natur & Technik) in der 1. und 2. VA nur so lange, bis ausreichend große Befragtenzahlen erreicht sind.
- Verzicht auf Vortest und Follow-up-Test zur Erhebung der Wirksamkeit der Werkstätten im Rahmen des quasiexperimentellen Designs (s. u.)



Eine weitere Anpassung des Evaluationsdesigns musste vorgenommen werden, da im Evaluationszeitraum keines der im Qualifizierungszyklus vorgesehenen „Anschlussgespräche“ stattfand (vgl. 4.4) und entsprechend der für diesen Baustein vorgesehene Fragebogen für die „Schulgruppe“ mit Fragen zum Anschlussgespräch und zum Gesamtzyklus inhaltlich verschlankt und direkt an die Schulen geschickt werden musste (vgl. „Nachbefragung an Schulen“).

Mit der Flexibilisierung des Qualifizierungszyklus (vgl. 1.1.2) war außerdem verbunden, dass ein entscheidendes konzeptionelles Element des Evaluationsgegenstands wegfiel. Das LI entschied sich dennoch dafür, die Evaluation wie geplant durchzuführen und den Schwerpunkt auf die Didaktischen Werkstätten zu legen.

Im Folgenden wird das letztgültige Erhebungsdesign unter Erwähnung der ursprünglichen Planungen skizziert (vgl. Abb. 2 für einen schnellen Überblick über das Design und seine Änderungen).

### Eckpunkte des Evaluationsdesigns

- **Fragebögen zu jedem Baustein:**

- Im Anschluss an jeden Baustein (Klärungsgespräch, Pädagogische Konferenz, Veranstaltungen der Werkstätten) erhielten sowohl die Teilnehmenden als auch die Fortbildenden Fragebögen mit zum Teil äquivalent formulierten Items (Mehrperspektivität, Triangulation der Datenquellen). Lediglich in den Werkstätten Gesellschaft und Medien sowie bei bereits häufig durchgeführten Werkstätten der übrigen Fächer wurde auf die Teilnehmerbeurteilung zur ersten und zweiten Veranstaltung einer Didaktischen Werkstatt verzichtet. Erfasst wurde in den Fragebögen die Qualität der Bausteine z. B. im Hinblick auf ihre Durchführung, ihre Passgenauigkeit und ihren vermuteten Nutzen.
- Zusätzlich wurden Informationen zu **Merkmale der Zielgruppen** erhoben, von denen im Evaluationsworkshop angenommen wurde, dass sie bedeutsam für das Gelingen des Zyklus seien:<sup>15</sup> Dies waren zum einen *Merkmale der Teilnehmenden* wie z. B. deren „Lust“, zur Veranstaltung zu kommen, und deren aktive Mitarbeit (Compliance), die als wichtig für den positiven Verlauf von Veranstaltungen angesehen wurden,<sup>16</sup> zum anderen wurden *Merkmale der Schule* wie z. B. schulische Strukturen und zielgerichtete Unterrichtsentwicklung und Fortbildungsplanung einbezogen, von denen angenommen wurde, dass sie den Erfolg des Qualifizierungszyklus beeinflussen.
- Auch wurden **Dokumentationsverfahren**, die innerhalb der Fortbildungsmaßnahme bereits vorgesehen waren, mit den Erhebungsinstrumenten koordiniert, um Ressourcen zu sparen.
- **Wirksamkeit der Werkstätten** (Kenntnisse, Umsetzung): Um die Wirksamkeit der Didaktischen Werkstätten Deutsch, Englisch, Mathematik und Natur & Technik zu überprüfen (2. Evaluationsfragestellung), war anfangs ein Erhebungsdesign geplant, das Vorher-nachher- und Follow-up-Befragungen der Werkstattteilnehmenden (Interventionsgruppe) und identische Befragungen von Lehrkräften einer thematisch anderen Fortbildung des LI (Vergleichsgruppe) vorsah (Zwei-Gruppen-Prä-Post-Follow-up-Test-Design). Ziel dieses quasiexperimentellen Designs war es, die für die Fortbildungsgruppe gegenüber der Vergleichsgruppe erwarteten höheren Kenntnisse zum individualisierten Unterricht und dessen Umsetzung möglichst zweifelsfrei der Intervention zuschreiben zu können. Nach dem Sommer 2010 wurde das Erhebungsdesign dahingehend revidiert, dass bei der Interventionsgruppe auf Vortest und Follow-up verzichtet wurde und lediglich ein Nachtest nach der letzten Veranstaltung einer Werkstatt zum Einsatz kam. Ausschlaggebend für diesen Verzicht war – neben der Schonung der Befragten – die ohnehin durch häufige Kon-

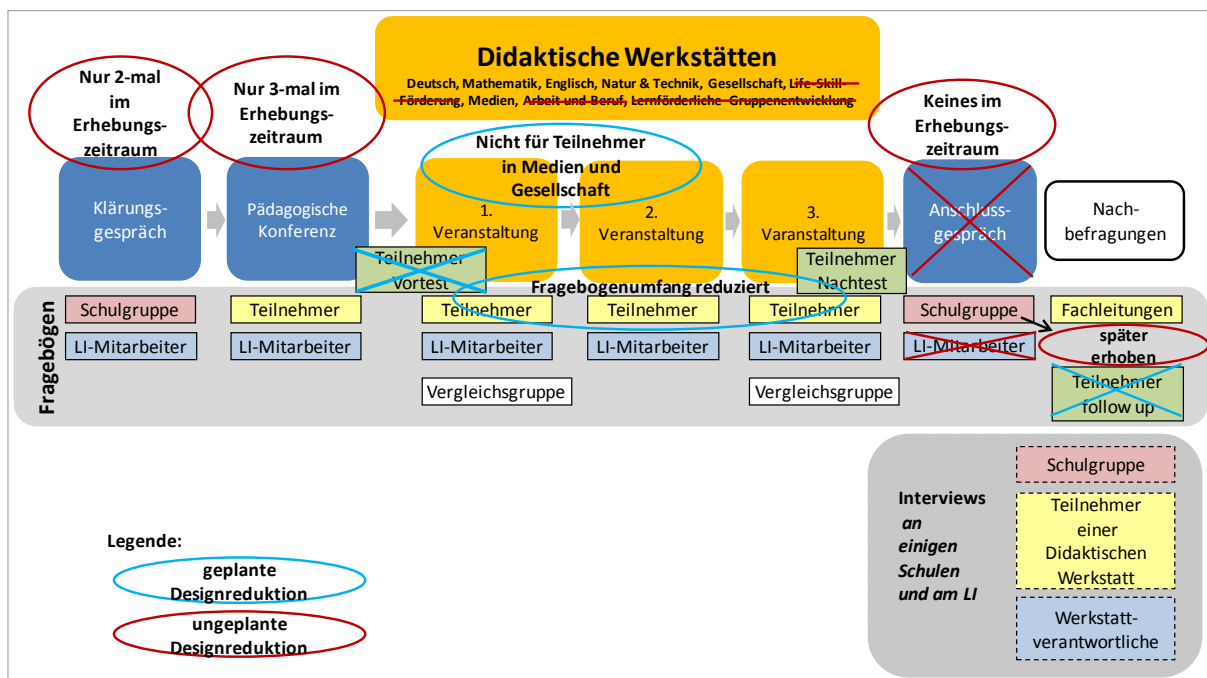
<sup>15</sup> Merkmale der Teilnehmer und Merkmale der Schule können als „Income“ aufgefasst werden, d. h. als Ressourcen, die die Mitglieder der Zielgruppen in das Programm einbringen und die eine von mehreren Rahmenbedingungen eines Programms darstellen (vgl. hierzu Beywl & Niestroj, 2009, S. 140 ff.).

<sup>16</sup> Gollwitzer & Jäger (2009, S. 211)

zeptänderungen nicht gegebene standardisierte Durchführung der Werkstätten (Stichwort „Programmintegrität“), die eine wichtige Voraussetzung für dieses Design darstellt.<sup>17</sup> Da außerdem absehbar war, dass die geplante Vergleichsgruppe einen zu geringen Stichprobenumfang haben würde, wurde eine zusätzliche Befragung an einigen Schulen durchgeführt (vgl. 2.2.2.5).

- **Nachbefragungen an Schulen:** Mehrere Wochen nach der letzten Werkstatt wurden **schriftliche Nachbefragungen** an Schulen durchgeführt, um einerseits die Bedeutung der einzelnen Bausteine innerhalb des Zyklus und die Wirkungen des Qualifizierungszyklus auf die Schule insgesamt zu erfassen (Schulfragebogen) und andererseits nach Veränderungen der Zusammenarbeit in Fachkollegium und Fachkonferenz infolge der Didaktischen Werkstätten zu fragen (Fachleitungsfragebogen) (vgl. 2.2.2.6).
- **Vertiefende Interviews:** An vier Schulen wurden **vertiefende Interviews** durchgeführt, um Ergebnisse quantitativer Befragungen besser interpretieren zu können und weitere Informationen zur Qualifizierung und zu deren Wirkungen zu erheben. Durch die Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden (Methodenmix, Triangulation der Methoden) ist es möglich, Schwächen einer Methode durch die Stärken einer anderen auszugleichen. Die Interviews wurden einerseits mit Funktionsträgern der Schule geführt, die den Prozess in der Schule durch Teilnahme am Klärungsgespräch maßgeblich begleiteten („Schulgruppe“), andererseits mit Teilnehmern der an den Schulen besuchten Werkstätten („Fachgruppe“) (vgl. 2.2.2.7).
- **Interviews mit Werkstattverantwortlichen:** Zusätzlich zum ursprünglich geplanten Erhebungsdesign wurden nach Beendigung der Evaluationsphase telefonische Interviews mit den Verantwortlichen der Werkstätten (in der Regel den entsprechenden Referatsleitungen) geführt, um Informationen zum Umgang mit den Evaluationsfragebögen zu erfassen sowie Stolpersteine und Gelingensbedingungen in Bezug auf die Werkstätten aus Sicht der Verantwortlichen zu erheben (vgl. 2.2.2.8).

Abb. 2: Evaluationsdesign zum Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“



<sup>17</sup> Da ohnehin sehr viele Kontextbedingungen und jeweils verschiedene Akteure dazu führen, dass selbst eine relativ hoch standardisierte Fortbildungsmaßnahme unterschiedlich verläuft, führen häufige Konzeptänderungen zu einer nochmaligen Erhöhung dieser Problematik (vgl. zum Problem der Programmintegrität in pädagogischen Kontexten auch Böttcher, Dicke & Ziegler, 2009, S. 13 f.)

Seitens der behördlichen Datenschutzbeauftragten wurde die rechtliche Zustimmung zur Evaluation erteilt, da die Prüfung des Evaluationsdesigns und verschiedener Fragebögen ergab, dass weder datenschutzrechtliche noch personalrechtliche Bedenken gegen diese bestanden.

## **2.2.2 Erhebungsinstrumente und Stichproben**

### **2.2.2.1 Überblick über den Methodeneinsatz und die Auswertung**

Bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente wurden neben Dokumenten des Qualifizierungszyklus bereits in anderen Untersuchungen verwendete Items und weitere Literatur einbezogen. Alle Befragungsinstrumente wurden mit Vertretern des LI als Auftraggeberin abgestimmt: Fragebögen zu den Qualifizierungsbausteinen mit den jeweils verantwortlichen LI-Mitarbeiter/-innen, alle weiteren Erhebungsinstrumente (z. B. Nachbefragung an Schulen) mit der LIF-Leitungsebene.

Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erzielen, wurden alle Fragebögen, die sich direkt auf einen Qualifizierungsbaustein bezogen, den Teilnehmenden im Anschluss an die jeweilige Veranstaltung durch die LI-Fortbildner zur Beantwortung vorgelegt.

Alle quantitativen Fragebogendaten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet. Offene Antworten in den Fragebögen und Interviewdaten wurden auf Basis der Abschriften bzw. Transkriptionen mithilfe einer Software zur qualitativen Datenanalyse (MAXQDA) codiert und ausgewertet. Dabei erfolgte die Auswertung der Interviews an Schulen in Anlehnung an Mayring (2007), indem ausgehend vom jeweiligen Interviewleitfaden Kategoriensysteme gebildet und anhand eines Interviews überprüft und ggf. revidiert wurden. Anschließend wurden die einzelnen Textsegmente des Materials den Kategorien zugeordnet (Codierung). Aus Zeitgründen wurden bei der anschließenden Analyse der codierten Textsegmente schwerpunktmäßig Kategorien berücksichtigt, die häufig vorkamen und zu denen Aussagen von verschiedenen Sprechern vorlagen.

Einen Überblick über den Methodeneinsatz und die resultierenden Stichproben gibt Tabelle Tab. 2, detailliertere Angaben folgen bei der Beschreibung der Erhebungsinstrumente im Anschluss. Hierbei werden für jedes Erhebungsinstrument die Zielgruppe und die Auswahl der Stichprobe dargestellt, der Inhalt des Erhebungsinstruments und dessen Abstimmung skizziert sowie die Stichprobe und Rücklaufquoten berichtet und eine Einschätzung zur Belastbarkeit der Daten abgegeben.

Tab. 2: Überblick über die Erhebungsinstrumente und Stichproben

Erhebungsinstrumente	Methode	Zeitpunkt	VA-Zahl	Befragte		
				TN	LI	
Fragebögen Klärungsgespräch	standardisierte schriftliche Befragung	09/2010	2	2	4	
Fragebögen Pädagogische Konferenz	standardisierte schriftliche Befragung	09/2010 bis 11/2010	3	137	5	
Fragebögen Veranstaltungen der Didaktischen Werkstätten	Items zur Veranstaltung	standardisierte schriftliche Befragung	06/2010 bis 07/2011	106	1097	136
	Items zu Kenntnissen, Umsetzung etc. (3. VA )	standardisierte schriftliche Befragung	11/2010 bis 06/2011	27	286	x
Fragebögen Vergleichsgruppe LI-Fortbildung zu Kenntnissen, Umsetzung	standardisierte schriftliche Befragung	01/2011 bis 06/2011	11	96	8	
Fragebögen Vergleichsgruppe Schule zu Kenntnissen, Umsetzung	standardisierte schriftliche Befragung	05/2011 06/2011	keine	130	x	
Nach- befragung	Schul- fragebogen	standardisierte schriftliche Befragung	06/2011 bis 08/2011	keine	43	x
	Fachleitungs- fragebogen				45	x
Interviews	Schulgruppe	leitfadengestützte (Gruppen-) Interviews (persönlich)	04/2011 bis 11/2011	4 Schulen (2 Gy, 2 StS)	13	x
	Fachgruppe			13 Interview- gruppen an 4 Schulen, davon 4 Mathematik, 4 Englisch, 3 Deutsch, 2 N&T	20	x
Interviews DW-Verantwortliche	leitfadengestützte Einzel- interviews (telefonisch)	10/2011 bis 11/2011	je 1: Deutsch, Mathematik, Englisch, Natur & Technik, Gesellschaft	x	5	

TN = Teilnehmende; F = Fortbildende; Fb = Fragebogen; VA = Veranstaltungen; N & T = Natur & Technik; x kennzeichnet, dass hier die entsprechende Gruppe nicht befragt wurde bzw. nicht vorhanden ist.

### 2.2.2.2 Fragebögen Klärungsgespräch

Das Klärungsgespräch wurde federführend durch Mitarbeiter/-innen der Agentur für Schulberatung unter Beteiligung der Prozessberaterin/des Prozessberaters durchgeführt, die Fragebögen für Teilnehmende und Fortbildende entsprechend maßgeblich mit der Agentur für Schulberatung abgestimmt. Sie beinhalteten Fragen sowohl zur schulischen Vorbereitung des Gesprächs als auch zur Durchführung durch die LI-Mitarbeiter/-innen und zur Einschätzung des Nutzens (vgl. Anhang A1).

Im Erhebungszeitraum fanden lediglich zwei Klärungsgespräche statt. Zu beiden Gesprächen liegen je zwei Fortbildnerfragebögen vor, Fragebögen von zwei Teilnehmenden wurden nur zu einem Gespräch ausgefüllt. Auf eine statistische Analyse der Fragebögen wird aufgrund der geringen Stichprobengröße verzichtet, die Angaben werden lediglich als zusätzliche Hinweise in die Ergebnisberichterstattung einbezogen. Entsprechend werden im Anhang lediglich die Fragen berichtet, nicht jedoch die Itemkennwerte.

### 2.2.2.3 Fragebögen Pädagogische Konferenz

Da die Pädagogischen Konferenzen im Wesentlichen durch Prozessberater/-innen (PB) aus LIF 21 (Referat „Schulformen und -stufen der allgemeinbildenden Schulen“) durchgeführt wurden, wurden die Fragebögen für Teilnehmende und Fortbildende mit LIF 21 abgestimmt. Neben Fragen zur Durchführung der Konferenz (z. T. identische Items wie bei Werkstattveranstaltungen) und der eigenen Zufriedenheit wurden hier außerdem Merkmale der Schule erhoben, von denen angenommen wurde, dass sie den Erfolg des Qualifizierungszyklus beeinflussen. Fragen zum Stand der Schulentwicklung waren ausschließlich an Schulleitungsmitglieder gerichtet, Fragen zur Lehrerverkooperation<sup>18</sup> richteten sich an alle Teilnehmenden der Pädagogischen Konferenz (z. B. Grad der Systematisierung von Bildungsplanung, Austausch zwischen den Fachleitungen etc.; vgl. Anhang A2.4).

Da nach dem Sommer 2010 keine Neuanmeldungen zum Qualifizierungszyklus erfolgten (vgl. 1.1.3), fanden im Erhebungszeitraum lediglich drei Pädagogische Konferenzen mit insgesamt 174 Teilnehmenden statt (vgl. Tab. 3). Von 137 Teilnehmenden liegen Fragebögen vor (Rücklaufquote 79 %), außerdem von allen fünf Prozessberater/-innen. Dass es sich hier um eine dünne Datenlage handelt, wird bei der Ergebnisdarstellung berücksichtigt.

Tab. 3: Stichprobe Pädagogische Konferenzen

Schule	Rücklauf TN-Fb			Rücklauf PB-Fb	
	TN	TN-Fb	In %	PB	in %
Gymnasium 1	40	30	75 %	1	100
Gymnasium 2	74	58	74 %	2	100
Gymnasium 3	60	49	82 %	2	100
Gesamt	174	137	79 %	5	100

### 2.2.2.4 Fragebögen Didaktische Werkstatt (veranstaltungsbezogene Items)

Zu den in der Regel drei Veranstaltungen einer Werkstatt wurden in Abstimmung mit den verantwortlichen Referatsleitungen Fragebögen für Teilnehmende und Fortbildende entwickelt, die sich zwischen den Veranstaltungszeitpunkten nur geringfügig unterschieden und im Wesentlichen auf die Aktivität der Teilnehmenden und die Bewertung der Veranstaltung sowie den vermuteten Nutzen fokussierten (vgl. Anhang A3). Der Fragebogen zur letzten Veranstaltung (in der Regel die 3. VA, in der verkürzten Englisch-Werkstatt die 2. VA) enthielt zusätzlich Aussagen, die in Bezug auf die gesamte Werkstatt zu beantworten waren. Neben selbst entwickelten Items wurden zusätzlich vier Items aus der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (ZEVA) in die Fragebögen aufgenommen, um Ver-

<sup>18</sup> Die vier Items zur Lehrerverkooperation sind dem Skalenhandbuch zum BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben entnommen worden (Abs et al. 2007).

gleichswerte zur Einschätzung der Zufriedenheit der Teilnehmenden zu haben (Renz, 2010). Diese waren gegenüber allen anderen Items auf einer fünfstufigen Antwortskala zu beantworten (sonst vierstufig), was jeweils eine gesonderte Darstellung dieser Items im Ergebnisteil erfordert. Die Zentrale Veranstaltungsevaluation des LI fand vom 12. bis zum 24. April 2010 – also kurz vor der Evaluation des Qualifizierungszyklus – statt, in sie waren alle in diesem Zeitraum durchgeführten Fortbildungsveranstaltungen einbezogen worden.

Insgesamt wurden 106 Veranstaltungen evaluiert, 1.097 Teilnehmende und 136 Fortbildende beantworteten die entsprechenden Fragebögen (vgl. Tab. 4). Die Werkstatt „Life-Skill-Förderung“ wurde nicht in die Auswertung einbezogen, da hier lediglich eine Veranstaltung evaluiert worden war. Die Rücklaufquote der Teilnehmerfragebögen war im Dezember 2010 mit 80 Prozent (Zwischenbericht) sehr hoch. Auf eine Berechnung der Rücklaufquoten zu den Didaktischen Werkstätten zum Ende der Evaluation wurde aus Zeitgründen verzichtet, zumal es keine Anzeichen für eine Verringerung der Rücklaufquoten gab.

Da ab Januar 2011 die Englisch-Werkstätten von drei auf zwei Veranstaltungen gekürzt wurden und dementsprechend das inhaltliche Konzept mit diesem Datum verändert wurde, werden diese Veranstaltungen separat ausgewiesen und ausgewertet (vgl. 4.3.1). Einige wenige Veranstaltungen wurden im Evaluationszeitraum nicht evaluiert – dies war entweder im Erhebungsdesign so vorgesehen (v. a. Medien, Gesellschaft), oder Werkstätten wurden bewusst nicht in die Evaluation einbezogen, da sie den zuständigen Fortbildenden zufolge stark vom Werkstattkonzept abwichen. In sehr seltenen Fällen (ca. 3 VA) wurden Veranstaltungen nicht evaluiert, weil Termine nicht bekannt waren oder ein Termin übersehen worden war.

Im Evaluationszeitraum wurden besonders viele Deutsch-Veranstaltungen (VA = 29) und besonders wenige Veranstaltungen der Werkstatt Medien (VA = 4) evaluiert. Dies korrespondiert mit der Gesamtzahl der stattgefundenen Veranstaltungen dieser Werkstätten. Da 45 dritte Veranstaltungen evaluiert wurden, liegen für 45 Werkstätten Antworten von Teilnehmenden und Fortbildenden zur Gesamtwerkstatt vor. 65 Prozent der antwortenden Teilnehmer/-innen stammten aus Stadtteilschulen, 35 Prozent aus Gymnasien. Dies entspricht in etwa den schulformbezogenen Anteilen der Veranstaltungsteilnahmen.

**Tab. 4: Stichprobe Didaktische Werkstätten**

	VA 1			VA 2			VA 3			gesamt		
	VA	TN	F	VA	TN	F	VA	TN	F	VA	TN	F
<b>Deutsch</b>	10	143	15	9	101	10	10	106	9	29	350	34
<b>Mathe</b>	6	84	10	5	54	7	6	68	6	17	206	23
<b>Englisch/ 3 VA</b>	3	33	5	3	35	5	9	79	13	15	147	23
<b>Englisch/ 2 VA*</b>	3	31	5	-	-	-	6	74	9	9	105	14
<b>N &amp; T</b>	4	61	4	6	73	5	8	75	9	18	209	18
<b>Gesellschaft</b>	7	23	8	3	0	3	4	26	5	14	49	16
<b>Medien</b>	1	18	2	1	0	2	2	13	4	4	31	8
<b>gesamt</b>	34	393	49	27	263	32	45	441	55	<b>106</b>	<b>1097</b>	<b>136</b>

Erläuterung: VA = Veranstaltung; TN = Teilnehmende; F = Fortbildende; \* Englisch / 2 VA: Die Daten für die 2. VA (und damit die letzte VA in diesen verkürzten Werkstätten) wurden als 3. VA eingegeben, da hier alle Fragen der 3. VA gestellt wurden. Entsprechend sind hier die 2. VA und deren Stichprobe bei VA 3 dargestellt.

### 2.2.2.5 Fragen zu Kenntnissen und Umsetzung sowie zum kollegialen Austausch

Zur Erhebung von Kenntnissen zu zentralen Inhalten individualisierten Unterrichts und deren Umsetzung im Unterricht (2. Evaluationsfragestellung) wurden auf der Grundlage der Werkstattinhalte und -ziele in Zusammenarbeit mit den Werkstattverantwortlichen je vier (äquivalente) fachübergreifende Items entwickelt (vgl. Anhang A4).<sup>19</sup> Diese Items wurden sowohl den Teilnehmenden der Werkstätten Deutsch, Englisch, Mathematik und Natur & Technik im Anschluss an die letzte Veranstaltung (N = 286) als auch der Vergleichsgruppe (N = 226) zur Beantwortung vorgelegt. Zusätzlich wurde ein Item zum kollegialen Austausch über Unterricht aufgenommen.

Die Vergleichsgruppe bestand ursprünglich ausschließlich aus Teilnehmenden thematisch anderer LI-Fortbildungen (N = 96). Als sich abzeichnete, dass der Stichprobenumfang der auf diesem Weg generierten Vergleichsgruppe gering sein würde, wurden zusätzlich zehn Schulen angefragt, die weder an Werkstätten noch an anderen Projekten mit thematischer Nähe (Alleskönner, Schulentwicklung im System) teilgenommen hatten, und um Teilnahme an der Befragung gebeten. 192 Lehrkräfte von sieben Schulen<sup>20</sup> schickten den Fragebogen zurück, in die Auswertung gingen 130 Lehrkräfte ein, die eigenen Angaben zufolge keine Didaktische Werkstatt besucht hatten.<sup>21</sup>

Die Stichprobenübersicht zeigt, dass sich hinsichtlich der Interventions- und Vergleichsgruppe sowie bezüglich der Fächer ausgeglichene Fallzahlen ergaben, die einen fachspezifischen Vergleich ermöglichen (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Stichprobe Kenntnisse und Umsetzung (Interventions- und Vergleichsgruppe)

	Interventions- gruppe Teilnehmer DW (3. VA)	Vergleichsgruppe		
		gesamt	davon	
			Fortbildungsteil- nehmer (LI)	Schule
Deutsch	57	55	21	34
Englisch (2 VA)	74	51	12	39
Englisch (3 VA)	54			
Mathematik	54	67	43	24
N & T	47	53	20	33
gesamt	286	226	96	130

### 2.2.2.6 Nachbefragung an Schulen

In die Nachbefragung wurden alle an der Evaluation beteiligten Schulen einbezogen. Sie fand frühestens fünf Wochen nach Abschluss der letzten Werkstatt statt, in der Regel lagen jedoch mehrere Monate zwischen letzter Werkstatt und Befragungszeitpunkt. Die Nachbefragung umfasste einen Schulfragebogen und einen Fachleitungsfragebogen.

#### 2.2.2.6.1 Schulfragebogen

Der Schulfragebogen richtete sich an die Teilnehmenden des Klärungsgesprächs sowie an Schulleitungsmitglieder. Ziel des Fragebogens war es, die Bedeutung von Klärungsgespräch und Pädagogi-

<sup>19</sup> Die ebenfalls entwickelten fachspezifischen Items wurden im Zusammenhang mit der Kürzung aller Fragebögen nicht eingesetzt. Um zunächst die Option einer Follow-up-Befragung offen zu lassen (die dann später nicht durchgeführt wurde), wurden die Items so formuliert, dass sie eine indirekte Veränderungsmessung erlauben würden. Dementsprechend waren die aktuellen Kenntnisse zu beurteilen, nicht die Veränderung der Kenntnisse infolge der Didaktischen Werkstätten.

<sup>20</sup> Da bei 22 Fragebögen die Angaben zur Schule fehlten, ist es auch möglich, dass mehr Schulen am Rücklauf beteiligt waren.

<sup>21</sup> Die Rücklaufquote lässt sich aufgrund fehlender Kenntnisse über die Größe des Lehrerkollegiums nicht beziffern.

scher Konferenz innerhalb des Qualifizierungszyklus im Rückblick der Schulen zu erfassen und einige Hinweise auf die Auswirkungen des Zyklus auf die Schule zu erhalten (vgl. Anhang A5).

An 31 Schulen wurden jeweils mehrere Fragebögen verschickt, 20 Schulen (65 Prozent) sendeten insgesamt 43 Fragebögen zurück, pro Schule zwischen einem und fünf Fragebögen. Um Schulen mit gleichem Gewicht in die Auswertung eingehen zu lassen, wurden alle Ergebnisse pro Schule gemittelt, sodass die Stichprobe (meist) 20 Schulen umfasst.

**Tab. 6: Stichprobe Schulfragebogen**

	Anzahl angeschriebener Schulen	Anzahl antwortender Schulen	Rücklaufquote Schulen	Fb-Rücklauf
<b>Stadtteilschulen</b>	20	13	65 %	24
<b>Gymnasien</b>	11	7	64 %	19
<b>gesamt</b>	<b>31</b>	<b>20</b>	<b>65 %</b>	<b>43</b>

Eine Ausnahme hiervon stellen bausteinbezogene Items dar: Unter der Annahme, dass Items zur Beurteilung eines Qualifizierungsbausteins valider von *Teilnehmenden* beurteilt werden können, wurden bei entsprechenden Items nur die Bewertungen derjenigen Befragten in die Auswertung einbezogen, die ihre Teilnahme am entsprechenden Baustein bejaht hatten. Da lediglich 22 Befragte aus 14 Schulen eigenen Angaben zufolge am Klärungsgespräch teilgenommen hatten (vgl. Tab. 7), wurden entsprechend für die Items zum Klärungsgespräch 14 Schulmittelwerte gebildet. Entsprechendes gilt für Items zur Einschätzung der Pädagogischen Konferenz (15 Schulmittelwerte).<sup>22</sup>

**Tab. 7: Teilnahme der Befragten des Schulfragebogens an Bausteinen des Qualifizierungszyklus**

	Gesamt		KG-Teilnahme		PK-Teilnahme		DW-Teilnahme	
	Zahl TN	Zahl Schulen	Zahl TN	Zahl Schulen	Zahl TN	Zahl Schulen	Zahl TN	Zahl Schulen
<b>StS</b>	24	13	10	9	13	8	18	5
<b>Gym</b>	19	7	12	5	19	7	9	11
<b>gesamt</b>	<b>43</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>14</b>	<b>32</b>	<b>15</b>	<b>27</b>	<b>16</b>

Erläuterung: TN = Teilnehmende; angegeben wird auch die Zahl der Schulen, von denen die Befragten stammen.

Auswertungsergebnisse zum Schulfragebogen wurden auch genutzt, um die Interviews an den vier Schulen vorzubereiten.

#### 2.2.2.6.2 Fachleitungsfragebogen

Im Fokus des Fachleitungsfragebogens standen die Wirkungen des Qualifizierungszyklus auf die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Fachkollegium und in der Fachkonferenz. Außerdem wurde nach der Umsetzung der Werkstattinhalte durch die Fachkolleg/-innen und nach möglichen Umsetzungsschwierigkeiten gefragt (vgl. Anhang A6). Die Items zur Zusammenarbeit im Fachkollegium wurden aus IGLU 2006 (Bos 2011) adaptiert, diejenigen zur Arbeit in der Fachkonferenz basieren im Wesentlichen auf den im Evaluationsworkshop formulierten Zielen des Qualifizierungszyklus.

An 31 Schulen (20 Stadtteilschulen, elf Gymnasien) wurden Fragebögen für Fachleitungen der an Werkstätten beteiligten Fächer geschickt. Von 23 Schulen wurden insgesamt 45 Fachleitungsfragebögen zurückgeschickt, zwischen neun und 13 pro Fach (vgl. Tab. 8). Da für Natur & Technik mehrere

<sup>22</sup> Aufgrund dieses Vorgehens können ausschließlich Mittelwerte berichtet werden, jedoch nicht die Anteile der eher positiven und eher negativen Antworten.



Fragebögen pro Schule versendet worden waren, um die beteiligten Fächer einzubeziehen, wird für alle Fächer der *schulbezogene* Rücklauf berichtet. Dieser lag für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik jeweils über 50 Prozent, für Natur & Technik mit 33 Prozent deutlich niedriger. Von den 15 angeschriebenen Schulen mit Teilnahme an einer N-&-T-Werkstatt schickten fünf Schulen Fragebögen zurück – allerdings z. T. mehrere pro Schule. 64 Prozent der Fragebögen stammten von Stadtteilschulen, was in etwa der Quote bei den Fragebögen der Teilnehmenden von Didaktischen Werkstätten entspricht.

Angesichts der geringen Gruppengrößen muss auf eine fach- oder schulformspezifische Auswertung der Antworten im Ergebnisteil verzichtet werden.

**Tab. 8: Stichprobe Fachleitungsfragebogen**

	Anzahl			Fragebogenrücklauf		
	angeschriebener Schulen	Zahl zurücksendender Schulen	Rücklaufquote Schulen	gesamt	davon	
					StS	Gym
<b>Deutsch</b>	22	12	55 %	12	10	2
<b>Englisch</b>	25	13	52 %	13	6	7
<b>Mathematik</b>	17	9	53 %	9	7	2
<b>Natur &amp; Technik</b>	15	5	33 %	11	6	5
<b>gesamt</b>	<b>31</b>	<b>23</b>		<b>45</b>	<b>29</b>	<b>16</b>

Erläuterung: In Natur & Technik wurden aufgrund der Beteiligung mehrerer Fächer an dieser Werkstatt jeder Schule mehrere Fragebögen zugeschickt, sodass hier der „Fragebogenrücklauf“ von elf Fragebögen höher ist als die Zahl der rücksendenden Schulen (5).

### 2.2.2.7 Vertiefende Interviews an Schulen

Um zusätzliche Informationen zur Qualität der Qualifizierungsbausteine und zu den Wirkungen des Zyklus zu erhalten, wurden an vier Schulen, die den Qualifizierungszyklus im Schuljahr 2010/11 abgeschlossen hatten, insgesamt 17 vertiefende (Gruppen-)Interviews durchgeführt.

Die Auswahl der Schulen erfolgte nach vorher festgelegten Kriterien:

- je zwei Schulen pro Schulform (zwei Stadtteilschulen, zwei Gymnasien)
- Die Schulen sollten die „Idealform“ des Qualifizierungszyklus durchlaufen haben, d. h. an Klärungsgespräch, Pädagogischer Konferenz und möglichst vielen Werkstätten (mindestens drei der Werkstätten Mathematik, Englisch, Deutsch sowie Natur & Technik) teilgenommen haben. Da keine Schule im Erhebungszeitraum am Anschlussgespräch teilgenommen hatte, entfiel dieses Kriterium.

Tatsächlich erfüllten lediglich vier Schulen die genannten Kriterien – viele andere Schulen hatten an weniger Werkstätten teilgenommen oder schulspezifisch zugeschnittene Fortbildungen erhalten. Erfreulicherweise erklärten sich alle vier angefragten Schulleitungen bereit, die Interviewerhebungen an ihrer Schule und die freiwillige Teilnahme der Lehrkräfte an den Interviews zu unterstützen.

Zum einen wurden Interviews mit der „Schulgruppe“ geführt, zum anderen mit „Fachgruppen“ (s. u.).

**Tab. 9: Stichprobe vertiefende Interviews**

Schule	Schulgruppe	Fachgruppe				gesamt
		Deutsch	Englisch	Mathematik	Natur & Technik	
<b>A (Gym)</b>	4 (SSL, AL Sek II, FL Englisch, AL Schulentwicklung)	2 (FL, LK/AL Schulentwicklung)	3 (FL, LK, AL Sek 1)	3 (FL, 2 LK)	keine DW	<b>12</b>
<b>B (Gym)</b>	4 (SL, DK, PR, LK)	keine DW	1 (FL)	2 (FL, LK)	1 (FL Bio)	<b>8</b>
<b>C (StS)</b>	2 (SSL, SG)	1 (FL)	1 (FL)	1 (LK)	keine DW	<b>5</b>
<b>D (StS)</b>	3 (SSL, DK, FL Mathe)	1 (LK)	1 (DK)	1 (LK)	2 (LK)	<b>7</b>
<b>Interviews</b>	4	3	4	4	2	<b>17</b>
<b>Befragte</b>	13	4	6	7	3	<b>33</b>

Erläuterung: AL = Abteilungsleitung; DK = Didaktische/-r Koordinator/-in; FL = Fachleitung; LK = Lehrkraft ohne weitere Funktion; Oko: Oberstufenkoordinator/-in; PR = Personalrat; SG = Steuergruppenmitglied; SL = Schulleitung; SSL = stellvertretende Schulleitung

#### 2.2.2.7.1 „Schulgruppe“

In Interviews mit Schulangehörigen, die die Teilnahme am Qualifizierungszyklus maßgeblich angestoßen bzw. begleitet hatten (Teilnehmende des Klärungsgespräch, Schulleitung und ggf. weitere von der Schulleitung benannte Funktionsträger; im Folgenden „Schulgruppe“) wurde vor allem nach der Beurteilung von Klärungsgespräch und Pädagogischer Konferenz sowie nach deren empfundenem Nutzen gefragt, außerdem nach Wirkungen des Qualifizierungszyklus auf die gesamte Schule wie z. B. auf die Zusammenarbeit der Kollegen oder die Einführung struktureller Maßnahmen durch die Schulleitung. Auch die Beurteilung der Gesamtmaßnahme und mögliche „Stolpersteine“ wurden erfragt (vgl. Interviewleitfaden Anhang A7.1).

An den Interviews an den vier Schulen nahmen jeweils zwei bis fünf Schulangehörige verschiedener Funktionen teil, mindestens eine Person hatte jeweils am Klärungsgespräch teilgenommen (vgl. Tab. 9). Zwischen dem Beginn des Qualifizierungszyklus an diesen Schulen und den Interviews lagen zwischen 16 Monaten und zwei Jahren.

#### 2.2.2.7.2 „Fachgruppe“

Die Interviews mit Teilnehmenden der Didaktischen Werkstätten Deutsch, Englisch, Mathematik und Natur & Technik („Fachgruppe“) hatten u. a. zum Ziel, Einschätzungen zu Qualität und Nutzen der Pädagogischen Konferenz sowie vertiefende Informationen zur Durchführung der Werkstätten zu erhalten. Neben schulübergreifenden Fragen wurden schulspezifische Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen zu den Werkstattveranstaltungen aufgegriffen, und es wurde nach möglichen Erklärungen für die Ergebnisse gefragt. Weitere Themen der Interviews betrafen die Umsetzung der

Werkstattinhalte im Unterricht sowie mögliche Umsetzungsprobleme und die Wirkung der Werkstatt auf Fachkonferenz und Zusammenarbeit im Fachkollegium sowie die Beurteilung der Gesamtmaßnahme.

Insgesamt wurden 13 Interviews durchgeführt – in Deutsch und Natur & Technik nicht an allen Schulen, da diese Werkstätten dort nicht gebucht worden waren (vgl. Tab. 9). Ursprünglich als Gruppeninterviews geplant, um verschiedene Sichtweisen zu einer Thematik zu erfassen, ließen sich die Befragungen aus schulorganisatorischen Gründen oftmals nur als Einzelinterviews durchführen. Zwischen dem Abschluss der Werkstätten und den Interviews lagen zwei bis 16 Monate, meistens jedoch nur einige Monate.

#### **2.2.2.8 Telefoninterviews mit Werkstattverantwortlichen**

Nach Abschluss der Erhebungsphase wurden telefonische Interviews mit den Verantwortlichen der Werkstätten Deutsch, Englisch, Mathematik, Natur & Technik und Gesellschaft (in der Regel die entsprechenden Referatsleitungen, insgesamt fünf) geführt. Erfragt wurde, in welcher Weise und von wem die Evaluationsbögen zu den Werkstattveranstaltungen im Referat zur Weiterentwicklung der Werkstätten genutzt wurden. Da die Fortbildenden in der Fragebogenerhebung für viele Werkstattveranstaltungen angegeben hatten, diese gegenüber der vorherigen verändert zu haben, wurde nach den Grundlinien dieser Modifikationen gefragt. Schließlich wurde erhoben, welche Stolpersteine oder Gelingensbedingungen sich aus Sicht der Werkstattverantwortlichen in Bezug auf die Didaktischen Werkstätten gezeigt hatten.

## II ERGEBNISSE

### 3 Einführung in den Ergebnisteil

#### 3.1 Aufbau der Kapitel

Der Aufbau des Ergebnisteils gliedert sich nach den fünf Evaluationsfragestellungen. Jede Fragestellung wird einleitend aufgeführt, ebenso wie einige Hintergrundinformationen und Angaben zu den Datenquellen. Anschließend werden die Ergebnisse zu einer Evaluationsfragestellung aus verschiedenen Datenquellen zusammengeführt. Die Kapitel bzw. Unterkapitel schließen – je nach Umfang – mit dem Abschnitt „Zusammenfassung und Fazit“, in dem wesentliche Erkenntnisse und einige weitergehende Überlegungen zusammengezogen sind.

#### 3.2 Hinweise zur Ergebnisdarstellung

Neben Prozentangaben werden **Mittelwerte** (M) berichtet, um insbesondere bei Mehrfachvergleichen (z. B. werkstattspezifischen Ergebnissen) einen schnellen Überblick über Unterschiede zu ermöglichen. Verwendet wird das arithmetische Mittel. Es ist definiert als die Summe aller einzelnen Werte geteilt durch die Anzahl der Werte. Hierbei wird in der Regel auch der „**theoretische Mittelwert**“ angegeben, der darüber Auskunft gibt, ab welchem Mittelwert der entsprechenden Aussage tendenziell zugestimmt bzw. ab wann sie abgelehnt wird. Auf einer vierstufigen **Antwortskala** liegt der theoretische M bei 2,5; auf einer fünfstufigen bei 3,0. In der Evaluation wurden fast ausschließlich vierstufige Antwortskalen verwendet, lediglich wenige Items, die zu Vergleichszwecken der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (ZEVA) entnommen wurden, sind fünfstufig. Mithilfe statistischer Verfahren ist es möglich, zu prüfen, ob ein Mittelwert „überzufällig“ von einem anderen abweicht. Das bedeutet, dass der Unterschied nur mit sehr geringer Wahrscheinlichkeit auf einem Zufall beruht, sondern mit hoher Wahrscheinlichkeit von einem „echten“ Unterschied ausgegangen werden kann. Streng genommen sind Prüfungen auf statistische Signifikanz nur bei Zufallsstichproben zulässig. Bei der Datenauswertung wurden – wie oftmals üblich - entsprechende Prüfungen teilweise dennoch vorgenommen, um einen Hinweis auf die Absicherung von Ergebnissen zu erhalten.

Um zu prüfen, ob ein signifikanter Unterschied zwischen zwei Mittelwerten *praktisch* bedeutsam ist, wird manchmal die „**Effektstärke**“ berechnet. Dies erfolgt deshalb, weil bei großen Stichproben bereits kleine Mittelwertunterschiede als „statistisch signifikant“ ausgewiesen werden. Die Effektstärke ist ein standardisiertes Maß, das es ermöglicht, die *praktische* Relevanz von Mittelwertunterschieden zwischen zwei Gruppen zu beschreiben, d. h., eine Aussage darüber zu machen, wie groß der gefundene Effekt ist. Als Effektstärkemaß wird Cohens d verwendet. Effektstärken kleiner als 0,2 weisen auf geringe Unterschiede, Werte zwischen 0,2 und 0,5 auf mittlere und Werte größer als 0,5 auf große Unterschiede hin.

Die im Anhang und z. T. im Bericht zusätzlich angegebene **Standardabweichung** (SD) bildet die Abweichung aller einzelnen Bewertungen um den Mittelwert aller Bewertungen ab. Je größer die Bandbreite der einzelnen Bewertungen ist, desto größer ist die Standardabweichung.

Mithilfe von **Korrelationen** wird die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei oder mehr Variablen – z. B. Merkmalen oder Einschätzungen – berechnet. Der Korrelationskoeffizient (r) kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen. Bei einem Wert von +1 beispielsweise würde ein hoher Wert in dem einen Merkmal immer mit einem hohen Wert im anderen Merkmal einhergehen (bei -1: hoher Wert in einem Merkmal mit niedrigem Wert im anderen Merkmal). Würden z. B. alle Befragten, die bei der Frage nach ihrer „Lust“, zur Veranstaltung zu kommen, den auf der Antwortskala höchsten Wert angeben und gleichzeitig bei der Frage nach ihrer Zufriedenheit mit der Veranstaltung ebenfalls, so würde eine Korrelation von 1.0 resultieren. Korrelationen können nicht kausal interpretiert werden,

da sie keinen Hinweis darauf geben, ob – um im Beispiel zu bleiben – die Lust, zur Veranstaltung zu kommen, eine höhere Zufriedenheit bewirkt oder aufgrund einer höheren Zufriedenheit rückblickend eine höhere Lust angegeben wird oder beides von einem dritten Merkmal abhängt. In Anlehnung an Cohen (1988) gelten Zusammenhänge unter  $r = .10$  als unbedeutend, ab  $r = .30$  als mittel und ab  $r = .50$  als groß (wobei auch hier die Stichprobengröße eine Rolle spielt: Je kleiner die Stichprobe, desto eher ergeben sich höhere Korrelationen).

Im Anhang finden sich für alle Erhebungsinstrumente, bei denen die Stichprobengröße mehr als fünf Personen beträgt, Angaben zu Mittelwerten und Standardabweichungen der einzelnen Items. Bei kleineren Stichprobengrößen (Fragebögen Klärungsgespräch – Teilnehmende und Fortbildende sowie Fragebogen Pädagogische Konferenz – Fortbildende) werden nur die Fragen angegeben.

## 4 Frage 1: Qualität der Bausteine aus Sicht der Befragten und Verbesserungsvorschläge

### Evaluationsfragestellung

Wie wird die Qualität der einzelnen Fortbildungselemente (Klärungsgespräch, Pädagogische Konferenz, Didaktische Werkstätten, Anschlussgespräch) beurteilt, und welche Aspekte könnten aus Sicht der Beteiligten verbessert werden?

Um diese Frage zu beantworten, werden im Folgenden die Ergebnisse zu den einzelnen Fortbildungsbausteinen aus verschiedenen Erhebungsinstrumenten berichtet. Die Stichprobengrößen werden dabei nur überblicksartig erwähnt, Details zu den Stichproben der einzelnen Instrumente sind in Kapitel 2.2.2 nachzulesen. In den einzelnen Kapiteln werden in der **Einleitung** zunächst jeweils kurz der jeweilige Baustein und die mit ihm verfolgten Ziele skizziert sowie die Datenquellen der Ergebnisse genannt. Anschließend folgt ein Kapitel, in dem auf **Merkmale der Teilnehmenden** (sofern Daten vorhanden sind) eingegangen wird, die für eine gelingende Veranstaltung von Bedeutung sind. Hieran schließt sich in der Regel ein Kapitel mit Ergebnissen zur **Durchführung** des jeweiligen Bausteins an. Hier wird referiert, wie verschiedene Durchführungsaspekte hinsichtlich ihrer Qualität von den Teilnehmenden und Fortbildenden beurteilt werden. In einem eigenen Abschnitt werden die **Auswirkungen** des Bausteins auf Kenntnisse und Motivation thematisiert, die von den Befragten auf den jeweiligen Baustein zurückgeführt werden. Der Terminus „Auswirkungen“ wird hier bewusst verwendet und soll deutlich machen, dass hiermit Folgen gemeint sind, von denen angenommen wird, dass sie auf den jeweiligen Baustein zurückzuführen sind, wofür jedoch kein Wirkungsnachweis (z. B. durch ein quasiexperimentelles Design) erbracht wurde.<sup>23</sup> Zuletzt werden Hinweise auf die **Bedeutung des jeweiligen Bausteins innerhalb des Qualifizierungszyklus** gegeben. Zum Abschluss jedes Unterkapitels werden die zentralen Ergebnisse im Abschnitt **Zusammenfassung und Fazit** vor dem Hintergrund der formulierten Bausteinziele bilanziert. Von diesem grundsätzlichen Aufbau wird in den Unterkapiteln dort abgewichen, wo keine entsprechenden Daten vorhanden sind (insbesondere Klärungsgespräch, Anschlussgespräch).

### 4.1 Klärungsgespräch

#### 4.1.1 Einleitung

Im Klärungsgespräch sollte es darum gehen, festzustellen, welche Vorgehensweise bei der Entwicklung eines individualisierten Unterrichts am besten zum Entwicklungsstand der jeweiligen Schule passt.<sup>24</sup> Es wurde federführend durch Mitarbeiter/-innen der Agentur für Schulberatung unter Beteiligung der Prozessberaterin/des Prozessberaters durchgeführt.

#### Ziele des Klärungsgesprächs

- Der Rahmen des Unterstützungs- und Beratungsbedarfes ist, ausgehend vom Anliegen der Schule und unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Daten, geklärt.
- Die Kompetenzen, die zur Erreichung der Ziele erforderlich sind, wurden ermittelt.
- Die Schule ist über das weitere Vorgehen in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht informiert.

(Auszug aus dem Leitfaden Klärungsgespräch des LI, Stand: 1.4.2009; LI 2009c)

<sup>23</sup> Vgl. Beywl & Niestroj (2009, S. 17), in dem der Begriff „Auswirkungen“ von „Wirkungen“ (mit Wirkungsnachweis) abgegrenzt wird.

<sup>24</sup> LI (2009a, S. 6).

### Datenquellen zum Klärungsgespräch

Informationen zum Klärungsgespräch liegen aus folgenden Erhebungen vor (zur detaillierten Stichprobenbeschreibung der Instrumente vgl. die angegebenen Kapitel):

1. Schulfragebögen (43 Fragebögen von 20 Schulen, vgl. 2.2.2.6.1)
2. Schulgruppeninterviews an vier Schulen (vgl. 2.2.2.7.1)
3. Fragebögen Klärungsgespräch von Teilnehmenden (zwei Fragebögen zu einem Klärungsgespräch) und LI-Mitarbeiter/-innen (vier Fragebögen zu zwei Klärungsgesprächen, vgl. 0)

Zur Qualität der Durchführung der Klärungsgespräche sind kaum verwertbare Daten vorhanden, weshalb hier auf eine entsprechende Darstellung verzichtet wird. Zu weiteren Aspekten (Nutzen des Klärungsgesprächs und Bedeutung innerhalb des Qualifizierungszyklus) ergaben sich auf Basis der eher dünnen Datenlage folgende Hinweise:

#### 4.1.2 Nutzen des Klärungsgesprächs

Aus den erhobenen Daten ergeben sich Hinweise darauf, dass das Klärungsgespräch in zweierlei Hinsicht für die Schulen nützlich war.

##### Verdeutlichung des Iststands als Ausgangspunkt für konkrete Planungen

Hauptziel des Klärungsgesprächs war es, ausgehend vom ermittelten Stand der Schulentwicklung im Bereich des individualisierten Unterrichts, die für die Schule geeignete Unterstützungsmaßnahme zu identifizieren.

Aus den Ergebnissen des Schulfragebogens lässt sich entnehmen, dass die Befragten die diesbezüglichen Aussagen mehrheitlich bejahen (Mittelwerte mit 2,8 bzw. 3,1 bei einem theoretischen M von 2,5 vgl. Tab. 10).<sup>25</sup> Dies deutet darauf hin, dass das Klärungsgespräch seine spezifische Funktion als strukturierendes Element innerhalb des Qualifizierungszyklus zumindest ansatzweise erfüllte. Auch in den Schulgruppeninterviews wird positiv hervorgehoben, dass die gemeinsame Bilanzierung des Stands der Schulentwicklung ein fruchtbarer Ausgangspunkt für konkrete Planungen der Fortbildung war. Die interviewten Schulbeteiligten sehen es übereinstimmend als hilfreich an, dass durch eine Stärken-Schwächen-Analyse im Klärungsgespräch der Iststand der Schule deutlich wurde. Dabei wurde auch erwähnt, dass hierbei seitens des LI sehr gezielt und ergebnisorientiert vorgegangen wurde. Bestätigt wurde diese Einschätzung durch offene Antworten im Fragebogen zum Klärungsgespräch.

Auch bei Schulen, die vorher keine Vorstellung zur Implementierung individualisierten Unterrichts hatten, entstand nach dem Klärungsgespräch eine Idee, wie es in der Schule einführbar sei:

Und wir hatten – und Herr X hatte dann ziemlich konkrete Vorstellungen, glaube ich, und auch Ideen genannt und das in eine Richtung gelenkt, und ich kann mich noch erinnern, dass wir da rausgingen und sagten: Ja, so wird es dann wohl auch in Ordnung sein.

Quelle: Schulgruppeninterview

<sup>25</sup> Diejenigen Schulen, die sich infolge des Klärungsgesprächs gegen eine Teilnahme am Qualifizierungszyklus entschieden hatten, wurden nicht in die Befragung einbezogen.

**Tab. 10: Einschätzungen zum Klärungsgespräch (Schulfragebogen)**

Fragebogenitem	M	SD
Das Klärungsgespräch hat uns geholfen, die für die Schule geeignete(n) Qualifizierung(en) zu identifizieren.	3,1	0,7
Durch das Klärungsgespräch wurde der Stand unserer Schulentwicklung deutlich.	2,8	0,7
Das Klärungsgespräch war ein wichtiger Bestandteil des Qualifizierungszyklus.	2,7	1,0
Das Klärungsgespräch war für die zielgerichtete Entwicklung unserer Schule von großem Nutzen.	2,4	1,0

Erläuterung: Die Mittelwerte basieren auf 14 Schulmittelwerten von Befragten, die am Klärungsgespräch teilgenommen hatten; 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft voll zu; theoretischer M = 2,5.

### Unterstützung der Schule bei der Schwerpunktsetzung

Darüber hinaus wird ein weiterer Nutzen des Klärungsgesprächs darin gesehen, die Auswahl weniger Ziele und die Fokussierung der Schule auf diese zu unterstützen:

Ja, also da erinnere ich mich dran, dass wir natürlich viel mehr Ziele meiner Meinung nach hatten und Herr XY uns dann auf drei sozusagen runtergedrosselt hatte. Und das find ich ganz gut. Also weil es jetzt auch wirklich die Ziele sind, was ich jetzt gerade noch mal sehe, die wir jetzt auch wirklich in den letzten zwei Jahren dann verfolgt haben. So, das fand ich – da hat er uns ganz gut hingeführt in dem Gespräch eigentlich.

Quelle: Schulgruppeninterview

Dass das Klärungsgespräch die zielgerichtete Entwicklung der Schule unterstützt habe, wird von der Hälfte der 14 Schulen eher verneint, von der anderen Hälfte eher bejaht (M = 2,4), was auf eine divergierende Einschätzung hinweist. Allerdings ist zu beachten, dass die Schulentwicklung weniger das Ziel des Klärungsgesprächs, sondern vielmehr das des Gesamtzyklus war.

#### 4.1.3 Weitere Themen im Klärungsgespräch

Im Fragebogen zum Klärungsgespräch hatten die Befragten einer Schule angegeben, dass sie davon ausgehen, dass das Kollegium nicht uneingeschränkt hinter der geplanten Fortbildung stehen werde. Entsprechend war es Thema im Klärungsgespräch, wie es gelingen könnte, skeptische Kollegen „mitzunehmen“. Nun liegen keine weiteren Fragebögen zum Klärungsgespräch vor, um abzusichern, dass diese Problematik auch in anderen Klärungsgesprächen thematisiert wurde. Dass aber divergierende Vorstellungen zur Einführung individualisierten Unterrichtens auch an anderen Schulen ein wichtiges Thema waren, ließ sich aus den Schulgruppeninterviews entnehmen. In diesen wurde vielfach erwähnt, wie schwierig es sei, alle Kolleg/-innen „mit ins Boot“ zu holen und ein gemeinsames Ziel festzulegen.

Ein weiterer Gegenstand des Klärungsgesprächs war einem Schulgruppeninterview zufolge die Einführung einer schulinternen Struktur zum Umgang mit Themen der Schulentwicklung. Hierbei wurde die Notwendigkeit besprochen, Zuständigkeiten zu klären.

#### 4.1.4 Wahrgenommene Bedeutung des Klärungsgesprächs innerhalb des Qualifizierungszyklus

Den Ergebnissen des Schulfragebogens zufolge wird das Klärungsgespräch von neun der 14 in die Ergebnisberechnung eingehenden Schulen im Mittel als wichtiger Bestandteil des Qualifizierungszyklus gesehen, von fünf Schulen eher nicht (M = 2,7; vgl. Tab. 10). Bei den interviewten Schulen waren es drei von vier, die diese Aussage eher bejahten. Ein möglicher Grund für die eher kritische Beurtei-



lung des Stellenwerts des Klärungsgesprächs wurde durch eine der interviewten Schulen im Schulgruppeninterview genannt: An dieser Schule wollte ursprünglich lediglich eine Fachschaft eine Didaktische Werkstatt buchen, worauf sie durch das LI darauf hingewiesen wurde, dass Werkstätten nur im Rahmen des gesamten Qualifizierungszyklus angeboten würden. Erst daraufhin hatte sich die Schulleitung für ein Klärungsgespräch angemeldet und die Schule anschließend den Qualifizierungszyklus durchlaufen. Vereinzelt wurde in den Schulgruppeninterviews auch problematisiert, dass die LI-Mitarbeiter/-innen die Schule nicht gekannt hätten und dadurch im Gespräch ein längerer Vorlauf notwendig gewesen sei.

#### 4.1.5 Zusammenfassung und Fazit

Indem im Klärungsgespräch der Iststand der Schule verdeutlicht wurde, erfüllte es im Wesentlichen seine Funktion, die für die Schule geeignete Qualifizierung zu identifizieren. Zusätzlich wurde die Fokussierung der Schule auf wenige Ziele unterstützt. Mehrheitlich wird das Klärungsgespräch als wichtiger Bestandteil des Qualifizierungszyklus angesehen, der für sich allein betrachtet jedoch nur eingeschränkt für die zielgerichtete Entwicklung der Schule von Nutzen gewesen sei. Letzteres war indes nicht der Anspruch des Klärungsgesprächs sondern des gesamten Qualifizierungszyklus.

## 4.2 Pädagogische Konferenz

### 4.2.1 Einleitung

Die Pädagogische Konferenz (PK) mit dem Gesamtkollegium hatte unter anderem das Ziel, ein gemeinsames Verständnis individualisierten Unterrichts zu erzeugen und bei den Lehrkräften Interesse an der Vertiefung des Themas zu wecken:

#### Ziele der Pädagogischen Konferenz

1. ein gemeinsames Verständnis vom Wesen des individualisierten Unterrichts und seinen Voraussetzungen
2. ein gemeinsames Bild vom Wesen des Unterrichts, der für jeden Schüler einen optimalen Kompetenzgewinn verspricht,
3. eine Entscheidung bzw. die Vorbereitung der Entscheidung über die weiteren Entwicklungsschritte,
4. eine Entscheidung bzw. die Vorbereitung der Entscheidung über die Teilnahme an den Didaktischen [Werkstätten, Anm. d. A.] und den Werkstätten von LIP (welche Fachkonferenzen bzw. Lehrerinnen und Lehrer sollen an welchen Werkstätten teilnehmen?).
5. Die Einführungs-VA hat bei den TN Bereitschaft und „Lust“ auf Vertiefung produziert.

Quellen: „Anforderungsprofil für Prozessberater“ des LI, Stand 11.12.2008 (Nr. 1–4) und Evaluationsworkshop (Nr. 5)

Hierzu wurde seitens des LI der Konferenzablauf in drei Varianten und darin verschieden wählbaren Bausteinen ausgearbeitet. Bestandteil aller drei Versionen waren die vom LI vorbereitete Power-Point-Präsentation „Kompetenzerwerb durch Individualisierung des Unterrichts“, außerdem Gruppenarbeitsphasen, die sich teilweise auf die Präsentation bezogen. Insofern lag ein Grundgerüst zum Ablauf der Konferenz vor, das aber innerhalb von Grenzen Varianten zuließ. Abweichungen vom ursprünglichen Konzept gab es insofern, als es Schulen gab, die nicht als Gesamtkollegium an der Konferenz teilnahmen, auch wurden die Konferenzen teilweise auf Wunsch der Schulen modifiziert.

#### Datenquellen zur Pädagogischen Konferenz

Einschätzungen zur Pädagogischen Konferenz stammen aus folgenden Erhebungen (zur detaillierten Stichprobenbeschreibung vgl. die angegebenen Kapitel):

1. Fragebögen zu drei Pädagogischen Konferenzen (137 Teilnehmende, fünf Prozessberater/-innen, vgl. 2.2.2.3)
2. Schulfragebögen (Angaben von 14 Schulen, an denen die befragten Funktionsträger an der PK teilgenommen hatten; vgl. 2.2.2.6.1)
3. Schulgruppeninterviews an vier Schulen (vgl. 2.2.2.7.1)
4. Fachgruppeninterview (13 Fachgruppen an vier Schulen) (vgl. 2.2.2.7.2)

Im Folgenden werden auch die Einschätzungen im Anschluss an die drei Pädagogischen Konferenzen berichtet, obwohl aufgrund der geringen Fallzahl die Gefahr von Verzerrungen größer ist. Allerdings bestätigen die Daten aus den anderen Befragungen einige der Ergebnisse, sodass sich durch die Einbeziehung aller Rückmeldungen ein deutlicheres Gesamtbild ergibt. Doch sollte insbesondere bei Vergleichen der Rückmeldungen mit Angaben zu Werkstätten oder der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI dieser Umstand berücksichtigt werden.

Die drei evaluierten Pädagogischen Konferenzen wurden hinsichtlich verschiedener Aspekte recht unterschiedlich bewertet (vgl. Anhang A2). Im Folgenden werden jeweils die Ergebnisse der Gesamtstichprobe unter Hinweis auf schulspezifische Unterschiede berichtet.

#### 4.2.2 Merkmale der Teilnehmenden

Eigenen Angaben zufolge hatten 62 Prozent der Teilnehmenden der drei evaluierten Pädagogischen Konferenzen **Lust** gehabt, zu der Konferenz zu kommen (M = 2,7; zum Vergleich: 52 % bei Werkstattveranstaltungen). Auch gaben die PK-Teilnehmenden mehrheitlich an, am Gelingen der Pädagogischen Konferenz **aktiv mitgewirkt** zu haben (72 %; M = 2,8; zum Vergleich: 79 % bei Werkstattveranstaltungen). Diese Einschätzungen zur eigenen Mitwirkung unterscheiden sich nicht deutlich zwischen den drei Schulen und wurden im Wesentlichen von den Prozessberater/-innen bestätigt.

#### 4.2.3 Beurteilung der Durchführung der Pädagogischen Konferenz

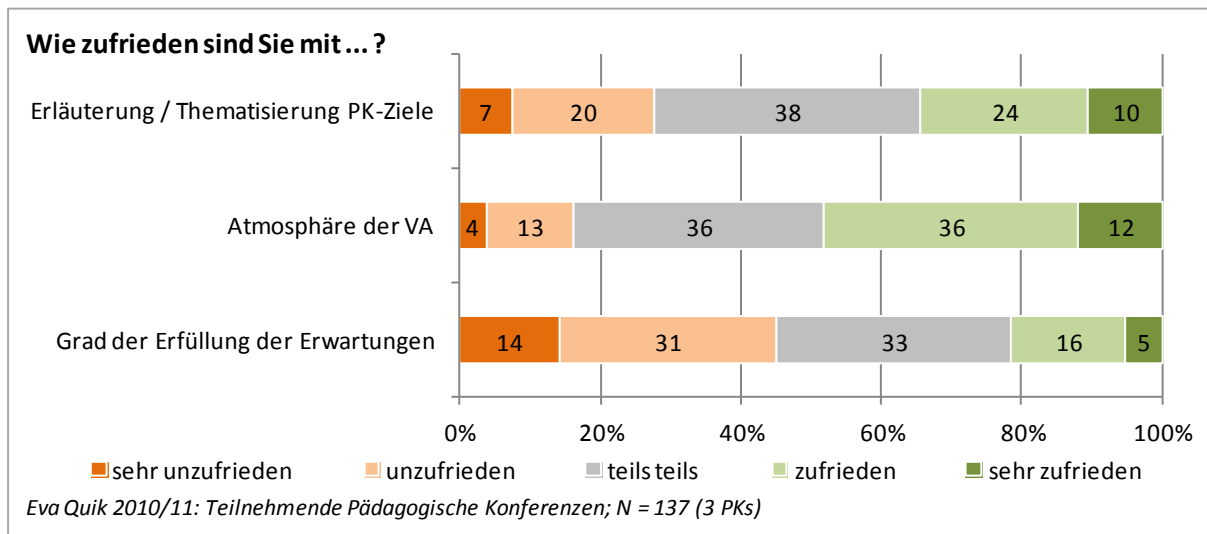
Zunächst werden Einschätzungen zur Durchführung der drei evaluierten Pädagogischen Konferenzen berichtet, die auf geschlossenen Fragen beruhen. Anschließend werden Rückmeldungen aus qualitativen Datenerhebungen berichtet, die dem vertiefenden Verstehen dienen.

##### 4.2.3.1 Zufriedenheit mit der Pädagogischen Konferenz

Im Anschluss an die Pädagogische Konferenz wurden drei Einschätzungen erfragt, die identisch in der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (Renz, 2010) abgefragt worden waren (vgl. Abb. 3). Die Einschätzungen bezüglich dieser drei Fragen unterschieden sich zwischen den drei Schulen nur wenig. Der Abbildung lässt sich entnehmen:

1. Vergleichsweise am zufriedensten waren die Lehrkräfte mit der **Atmosphäre** der Konferenz: 48 Prozent bestätigten ihre Zufriedenheit – damit deutlich weniger als in den Didaktischen Werkstätten (DW) und der Zentralen Veranstaltungsevaluation (DW: 83 %, ZEVA: 88 %). Bei zwei der drei Konferenzen wurde seitens der LI-Mitarbeiter/-innen die freundliche Atmosphäre positiv hervorgehoben. Einschränkend wurde allerdings erwähnt, dass es z. T. Konflikte zwischen Lehrkräften gab, die Behördenvorgaben kritisierten, und anderen, die sich hierüber ärgerten.
2. 34 Prozent der Teilnehmer/-innen zeigten sich mit der **Erläuterung und Thematisierung der Ziele der Pädagogischen Konferenz** zufrieden, in der ZEVA lag dieser Wert bei 82 Prozent (in den Werkstätten nicht abgefragt).
3. Am unzufriedensten zeigten sich die Teilnehmenden mit der **Erfüllung ihrer Erwartungen aufgrund der angekündigten Inhalte**: Hier gaben lediglich 21 Prozent der Befragten an, „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ gewesen zu sein, was sehr deutlich unter den Werten der Werkstätten (55 %) und der ZEVA (79 %) lag.

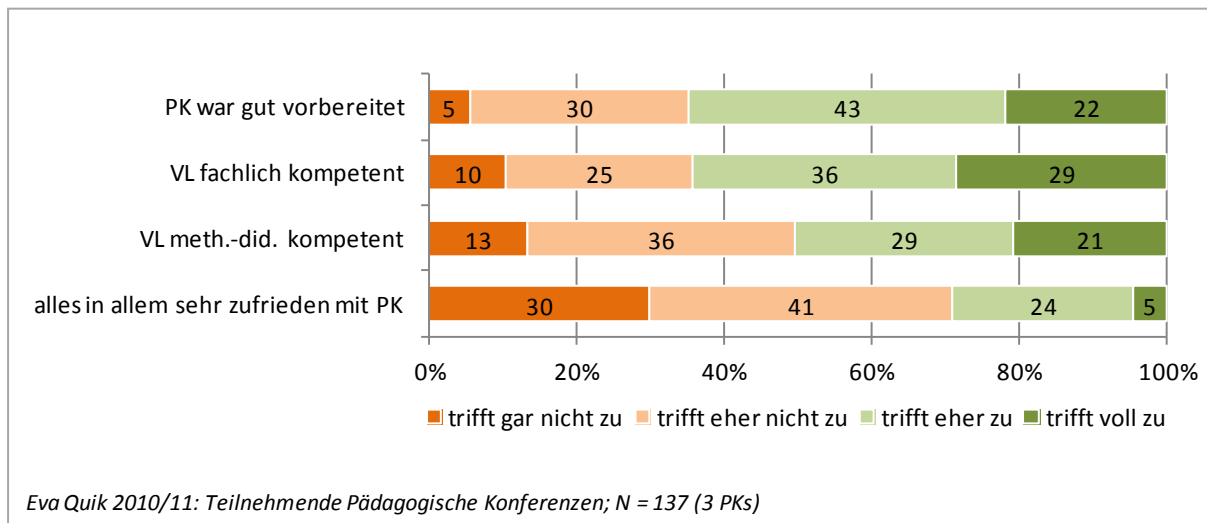
Abb. 3: Zufriedenheit mit der Pädagogischen Konferenz



#### 4.2.3.2 Weitere Einschätzungen im Anschluss an die Pädagogische Konferenz

Weitere Ergebnisse zu den drei Pädagogischen Konferenzen zeigen (vgl. Abb. 4):

1. **Vorbereitung PK:** Die Pädagogischen Konferenzen werden eher als gut vorbereitet empfunden (65 % Zustimmung). Diese positive Einschätzung unterschied sich nicht wesentlich zwischen den drei Konferenzen.
2. **Kompetenz der Veranstaltungsleitung:** Die Veranstaltungsleitung (VL) wird im Mittel als fachlich kompetent eingeschätzt (65 % Zustimmung), etwas weniger als methodisch-didaktisch kompetent (50 % Zustimmung). Ein Blick auf die veranstaltungsbezogenen Ergebnisse zeigt allerdings, dass hier starke Unterschiede zwischen den Veranstaltungen zu verzeichnen waren (vgl. Anhang A2.3). Während eine Veranstaltung hinsichtlich beider Aspekte deutlich positiv eingeschätzt wurde (M = 3,2 bzw. 3,0), lagen die Mittelwerte für die beiden anderen Veranstaltungen jeweils deutlich darunter.
3. **Gesamtzufriedenheit:** Insgesamt zeigten sich die hier Befragten eher unzufrieden mit der Pädagogischen Konferenz: Die Aussage „Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit der Pädagogischen Konferenz“ beantworteten lediglich 29 Prozent mit „trifft eher/voll zu“ (zum Vergleich: 78 % bezogen auf Gesamtwerkstatt). Die Gesamtzufriedenheit war interessanterweise in der Pädagogischen Konferenz am größten, deren Atmosphäre im Vergleich am kritischsten bewertet wurde.

**Abb. 4: Beurteilung der Durchführung der Pädagogischen Konferenz**

Erläuterung: VL = Veranstaltungsleitung

#### 4.2.3.3 Kritikpunkte und Gelungenes

Aus drei durchgeführten Pädagogischen Konferenzen auf generelle Trends zu schließen, wäre unläuter – der Zufallseinfluss wäre zu groß (welche Schule ist beteiligt?, welcher Fortbildner führt durch?). Dass aber die Pädagogische Konferenz oftmals kritisch beurteilt wurde, bestätigte sich in den Schulgruppeninterviews. Aufgrund der dortigen Aussagen, der offenen Teilnehmerantworten des Fragebogens Pädagogische Konferenz sowie der Fachgruppeninterviews kristallisieren sich neben Kritikpunkten aber auch gelungene Aspekte der Pädagogischen Konferenzen heraus.

Schwerpunktmäßig wurden **folgende Aspekte problematisiert**:

1. **PowerPoint-Präsentation:** Die vom LI für die Pädagogischen Konferenzen ausgearbeitete PowerPoint-Präsentation, mit deren Hilfe wesentliche Merkmale individualisierten Unterrichts verdeutlicht werden sollten, wurde oftmals kritisiert. Sie sei zu umfangreich gewesen, schlecht lesbar (blauer Hintergrund), Schaubilder/Diagramme seien z. T. überladen und verwirrend gewesen.
2. **Begrifflichkeiten:** Vielfach wurden begriffliche Unklarheiten kritisiert, z. B. sei die Abgrenzung von „Individualisierung“ und „Kompetenzorientierung“ nicht klar gewesen. Es habe außerdem die Erklärung gefehlt, was „neu“ am Konzept des individualisierten und kompetenzorientierten Unterrichts im Vergleich zu anderen Unterrichtskonzepten sei. Dies korrespondiert mit Ergebnissen zu den Wirkungen der PK, nach der diese nicht unbedingt zu einem differenzierteren Verständnis des individualisierten Unterrichts beigetragen hätten (vgl. 4.2.4). Eine der interviewten Schulen gab an, aufgrund der begrifflichen Unklarheiten eine Ganztagskonferenz initiiert zu haben, um sich im Kollegium auf einen Arbeitsbegriff zu einigen.
3. **Theorie-Praxis:** Es wurde vielfach bemängelt, dass zu viel Input gegeben worden sei. Dies ist vermutlich auch so zu deuten, dass der gebotene Input zu wenig Bezug auf die konkreten Fragestellungen der Teilnehmenden nahm, weshalb er als sehr „theoretisch“ empfunden wurde.

**Positiv** hervorgehoben wurde in den Schulgruppeninterviews:

1. **Einsatz bestimmter Methoden:** Als besonders gelungen wurde der Einstieg in die Konferenz mit einer kurzen Anwendungsaufgabe geschildert, die die Lehrkräfte zu der Einsicht geführt habe, warum sie Unterstützung zur Planung individualisierten Lernens der Schüler bräuchten. In einem anderen Interview wurde die durchgeführte „Lernwanderung“ (Stationen zum individualisierten Lernen) als interessant erinnert.

2. **Grobplanung des Unterrichts:** Von einer Konferenz (Schule B) wurde positiv berichtet, dass hier in Arbeitsgruppen ein Grobplanung für die Halbjahre erstellt worden sei. Dem Schulfragebogen zufolge empfanden die schulischen Funktionsträger dieser Schule die PK mehrheitlich als wichtigen Bestandteil des Qualifizierungszyklus.

Und da haben auch Kollegen schon in Fachgruppen zusammengearbeitet und hatten auch die Aufgabenstellung, für ihre Fächer zu gucken und Festlegungen zu treffen: Welche Instrumente des individualisierten Unterrichts machen wir im ersten und im zweiten Halbjahr?

Quelle: Schulgruppeninterview

#### 4.2.4 Auswirkungen der Pädagogischen Konferenz

Auswirkungen der Pädagogischen Konferenz können den unmittelbaren Nutzen betreffen, z. B. im Sinn eines Zugewinns an Wissen (Anregungen, differenzierteres Begriffsverständnis), aber auch motivierende Effekte. Hierzu liegen folgende Ergebnisse vor:

1. **Neue Anregungen:** Die Aussage „Ich habe heute neue Anregungen bekommen“ wurde von 43 Prozent der Befragten im Anschluss an die Pädagogische Konferenz bejaht – und dies über die drei Konferenzen hinweg relativ einheitlich. Erläuternd wurde hierzu angemerkt, dass insbesondere für jüngere Kolleg/-innen mit geringem Abstand zum Referendariat der Neuigkeitswert gering gewesen sei.
2. **Differenzierteres Verständnis von individualisiertem Unterricht:** Nach den drei evaluierten Konferenzen gaben 37 Prozent der Befragten an, sie hätten durch die Pädagogische Konferenz ein „differenzierteres Verständnis von individualisiertem Unterricht“ erlangt (Antworten: trifft eher/voll zu). Dies unterschied sich zwischen den drei Konferenzen nicht wesentlich. Bestätigt wird diese Einschätzung durch Angaben im Schulfragebogen: Hier wurde der Aussage „Die Pädagogische Konferenz hat im Kollegium zu einem differenzierteren Verständnis von individualisiertem Unterricht geführt“ nur an vier von 14 Schulen mehrheitlich zugestimmt (auch wenn der Mittelwert mit 2,6 über dem theoretischen M von 2,5 lag, vgl. Anhang A2.3).
3. **Gemeinsames Verständnis von individualisiertem Unterricht:** Im Schulfragebogen wurden die Schulleitungsmitglieder/Teilnehmenden des Klärungsgesprächs zusätzlich danach gefragt, ob die Konferenz zu einem *gemeinsamen Verständnis* über individualisierten Unterricht im Kollegium beigetragen habe (vgl. Ziele der PK oben). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass hierzu geteilte Meinungen vorliegen: Während an sechs Schulen diese Aussage eher abgelehnt wurde und an zweien der Mittelwert neutral ausfiel, wurde an sechs Schulen eher zugestimmt.
4. **Motivierende Wirkung:**
  - **Weiterbeschäftigung mit dem Thema:** (Nur) etwa die Hälfte der Teilnehmenden der drei evaluierten Pädagogischen Konferenzen gaben an, die Konferenz habe sie motiviert, sich „intensiver mit Fragen einer unterrichtlichen Umsetzung individualisierten und kompetenzorientierten Unterrichts zu befassen“. Deutliche Unterschiede zwischen den Konferenzen zeigten sich nicht. In den Schulgruppeninterviews gaben zwei der vier Schulen an, die Kollegen seien durch die Konferenz für die Problematik sensibilisiert, das Interesse sei geweckt worden.
  - **Anmeldung zur Werkstatt:** Vor dem Hintergrund des vorhergehenden Ergebnisses ist es fast überraschend, dass anteilig mehr, nämlich 65 Prozent der Konferenzteilnehmenden, angaben, gern an einer Werkstatt teilnehmen zu wollen. Dieser Anteil variierte allerdings sehr deutlich: Während an zwei Schulen 58 Prozent einen Teilnahmewunsch äußerten, waren dies an der dritten Schule 96 Prozent. Dies war die Schule, bei der auch die fachliche und didaktisch-methodische Kompetenz der Veranstaltungsleitung hoch eingeschätzt wurde und gleichzeitig die Gesamtzufriedenheit mit der PK vergleichsweise höher ausfiel. Auch wenn die Motivation zur Werkstattteilnahme nicht ausschließlich auf eine Konferenz zurückgeführt werden kann,

kann dies ein Hinweis darauf sein, dass die motivierende Wirkung von Konferenzen in Bezug auf die Werkstattteilnahme differiert. Unterstützt wird dies durch die Schulgruppeninterviews, aus denen sich erkennen lässt, dass die motivierende Wirkung je nach Verlauf der Konferenz unterschiedlich eingeschätzt wurde.

5. **Initiierung nächster Schritte:** Unabhängig von der Werkstattanmeldung initiierten zwei der vier interviewten Schulen infolge der Konferenz weitere Schritte: Eine Schule (A) führte eine Ganztagskonferenz durch, um im Kollegium eine Begriffsklärung zum „individualisierten und kompetenzorientierten Unterricht“ herbeizuführen (die sie in der Konferenz vermisst hatte), eine andere Schule (D) berichtete, dass mindestens ein Schulleitungsmitglied an anderen Schulen hospitiert habe, weil viele Fragen offengeblieben seien.

#### 4.2.5 Wahrgenommene Bedeutung der Pädagogischen Konferenz innerhalb des Qualifizierungszyklus

Auch wenn die Pädagogische Konferenz hinsichtlich verschiedener Aspekte kritisch beurteilt wurde, empfanden die befragten Funktionsträger diese mehrheitlich als wichtigen Bestandteil innerhalb des Qualifizierungszyklus: An elf von 14 Schulen wurde der entsprechenden Aussage im Schulfragebogen im Mittel zugestimmt ( $M = 2,9$ ).

Dabei scheint diese Einschätzung nicht zwangsläufig davon abzuhängen, wie positiv eine Konferenz (von allen Teilnehmenden) beurteilt wurde: Für eine der Schulen, die Einschätzungen zur PK abgegeben hat, liegen Angaben im Schulfragebogen vor. Obwohl die Gesamtzufriedenheit der Teilnehmenden gering ausfiel, wurde der Baustein seitens der Schulleitung als wichtig empfunden. Möglicherweise spielen hier auch die verschiedenen Perspektiven (Lehrkraft – Schulleitung) eine Rolle. Das gegenteilige Bild zeigte sich in einer der interviewten Schulen: Hier sah die Schulleitung die Konferenz nicht als wichtigen Baustein der Qualifizierung an, weil sie sich eigenen Angaben zufolge bereits im Zuge der Leitbildentwicklung mit Individualisierung befasst hatten. Wäre es nicht eine „Zwangsveranstaltung“ gewesen, hätte die Schule nicht daran, sondern lieber direkt an den Didaktischen Werkstätten teilgenommen. Unabhängig davon wurde die Konferenz im Interview als kompetent durchgeführt beschrieben, die im Kollegium das Interesse am Thema geweckt habe.

Inwiefern die Pädagogische Konferenz innerhalb des Qualifizierungszyklus ihre „Impulsfunktion“ ausfüllen konnte, wird in den Schulgruppeninterviews angesichts der langen Zeitspanne zwischen Konferenz und Werkstätten bezweifelt:

Der zweite Aspekt, was bei uns halt sehr misslich war: Es war eine viel zu große Zeitspanne zwischen dieser Pädagogischen Jahreskonferenz als Impulsveranstaltung und den eigentlichen Didaktischen Werkstätten. Ich glaube, es liegt ein Jahr dazwischen (I: Ja). Dann ist es absurd, das Impulsveranstaltung zu nennen. Der ist längst verpufft bis der erste dann tatsächlich in den, ja eben doch praktische Arbeiten in den Werkstätten zu arbeiten...

Quelle: Schulgruppeninterview

Die große Zeitspanne zwischen Konferenz und Werkstätten an dieser Schule war kein Einzelfall und stellte einen der Gründe seitens des LI dar, den Qualifizierungszyklus zu „flexibilisieren“ (vgl. 1.1.2).

#### 4.2.6 Zusammenfassung und Fazit

Die Ergebnisse zur Pädagogischen Konferenz lassen sich folgendermaßen auf den Punkt bringen: Der Baustein Pädagogische Konferenz wurde zwar als wichtiger Bestandteil des Qualifizierungszyklus angesehen, hat aber aufgrund inhaltlicher Unklarheiten (u. a. fehlender Begriffsklarheit) und einer aus Sicht der Lehrkräfte oftmals zu geringen Praxisorientierung nicht immer zu einem gemeinsamen Begriffsverständnis geführt und deshalb die gewünschte motivierende Wirkung oft nicht entfaltet.

Im Einzelnen: Die Rückmeldungen zu den Pädagogischen Konferenzen (sowohl im Anschluss an die drei evaluierten Konferenzen als auch aus Schulfragebögen und Interviews) weisen auf Folgendes hin:

1. Die Lehrkräfte zeigten sich eher verhalten motiviert zur Teilnahme an der Pädagogischen Konferenz („Lust“), arbeiteten aber dennoch mehrheitlich aktiv bei der Konferenz mit.
2. Hinsichtlich der Qualität ihrer Durchführung weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Konferenzen von den Teilnehmenden zwar mehrheitlich als gut vorbereitet eingeschätzt wurden, jedoch die fachliche und methodisch-didaktische Kompetenz der Veranstaltungsleitungen durchaus unterschiedlich wahrgenommen wurden – möglicherweise mit Konsequenzen für die Motivation, sich weiter mit dem Thema zu befassen. Hier mögen auch außerhalb der Veranstaltungsleitung liegende Faktoren – wie beispielsweise die Passung zwischen dem/der jeweiligen LI-Fortbildner/-in und dem jeweiligen schulischen Kollegium – eine Rolle spielen.
3. Übereinstimmend wurden einige **inhaltliche Aspekte** der Pädagogischen Konferenz **problematisiert**: Die verwendete PowerPoint-Präsentation wurde vielfach hinsichtlich ihres Umfangs und formaler Aspekte kritisiert. Auch wurde oftmals angemerkt, dass insgesamt zu viel Input gegeben worden sei, der zu wenig Bezug zu konkreten Fragestellungen der Teilnehmenden gehabt habe. Eher positiv wurden Konferenzen wahrgenommen, die stärker schulspezifisch zugeschnitten worden waren und in denen die Lehrkräfte bereits sehr konkret an Unterrichtsplanungen arbeiteten.
4. Eine wesentliche Kritik an der Pädagogischen Konferenz betrifft die **Begriffsklärungen**. Es wurde bemängelt, dass in der Konferenz zentrale Begriffe wie „Individualisierung“ und „Kompetenzorientierung“ zu ungenau definiert worden seien. Korrespondierend hiermit wird nur von etwa einem Drittel der jeweils Befragten angegeben, sie (oder das Kollegium) hätte(n) durch die PK ein *differenzierteres* Verständnis von individualisiertem Unterricht erlangt. Ob das damit eng in Zusammenhang stehende Ziel der PK erreicht wurde, im Kollegium zu einem *gemeinsamen* Verständnis über individualisierten Unterricht beizutragen, scheint angesichts der Ergebnisse zumindest fraglich. Eine entsprechende Aussage bejahten die Funktionsträger nur an etwa der Hälfte der mit dem Schulfragebogen befragten Schulen.
5. Es ist zu vermuten, dass die von den Teilnehmenden wahrgenommenen inhaltlichen Mängel der Konferenz dazu führten, dass ein sehr hoher Anteil der zu den drei evaluierten Konferenzen befragten Teilnehmenden seine Erwartungen aufgrund der angekündigten Inhalte eher nicht erfüllt sah, was auch zu einer geringen (und im Vergleich zur Didaktischen Werkstatt deutlich niedrigeren) Gesamtzufriedenheit führte.
6. Ein wichtiges Ziel der PK war es, das Interesse der Teilnehmenden am Thema „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“ zu wecken und sie zu motivieren, sich vertieft mit dem Thema zu befassen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass dies nicht durchgängig gelungen ist.
7. Die Pädagogische Konferenz wird – trotz der beschriebenen inhaltlichen Kritik – mehrheitlich als wichtiger Bestandteil des Qualifizierungszyklus angesehen, der allerdings aufgrund der oftmals langen Zeitabstände zu den nachfolgenden Didaktischen Werkstätten seine „Impulsfunktion“ nicht ausfüllen konnte.

## 4.3 Didaktische Werkstätten

### 4.3.1 Einleitung

Die Didaktischen Werkstätten umfassten jeweils drei Veranstaltungen, zwischen denen Aufgaben im Unterricht erprobt und zu Beginn der kommenden Veranstaltung gemeinsam reflektiert werden sollten. In den Werkstätten Deutsch, Englisch, Mathematik, Natur & Technik sowie Gesellschaft wurden die Themen „Diagnostizieren und Fördern“, „Gestaltung von Lernarrangements, insbesondere kompetenzorientierte Aufgaben“ und „Reflexion und Bewertung von Lernprozessen und -ergebnissen“ bearbeitet, in der Werkstatt Medien der Einsatz von Medien im individualisierten Unterricht thematisiert (vgl. auch 1.1.1).

Folgende Vorgaben wurden den zuständigen Referaten für die Ausarbeitung der Werkstätten gemacht (Auswahl):

**Das jeweilige Didaktische Training [gemeint sind die Didaktischen Werkstätten, Anm. d. A.] soll folgenden Anforderungen/Kriterien genügen:**

- Es erfüllt die Kriterien des für LIF vereinbarten Arbeitsbegriffs „Lernen in individualisiertem Unterricht“.
- Es weist aus, welche Kompetenzen die Teilnehmenden durch die Teilnahme erwerben können.
- Die gewählten Arbeitsmethoden sind vorbildlich, ermöglichen also individualisiertes Lernen innerhalb des Moduls.
- Die gewählten Inhalte und Methoden ermöglichen einen Transfer zu anderen Inhalten und Jahrgangsstufen der Schulform, sodass die TN eine Grundlage für die selbstständige Weiterarbeit erhalten. Diese Weiterarbeit wird am Ende der ersten und zweiten Trainingseinheit konkret vereinbart.
- Es weist Material aus, das den Schulen für die Gestaltung eigener Unterrichtsvorhaben zur Verfügung gestellt wird (z. B. Entwürfe von Kompetenzrastern; Vorschläge für komplexe Aufgaben).
- Es weist – wenn möglich – fachspezifische und überfachliche (in mehreren Fächern ähnlich nutzbare) Methoden aus.
- ...

Quelle: Auftrag zur Erarbeitung von Didaktischen Trainings im Rahmen der „Fortbildungsoffensive“ vom 28.08.2008 (LIF-Leitung), Auswahl (LI 2008b)

### Datenquellen zu den Didaktischen Werkstätten

Einschätzungen zu den Didaktischen Werkstätten stammen aus folgenden Erhebungen (zur detaillierten Stichprobenbeschreibung vgl. die angegebenen Kapitel):

1. Fragebögen Didaktische Werkstätten (1.097 Teilnehmende und 136 Fortbildende), die sich auf 106 evaluierte Veranstaltungen beziehen (vgl. 2.2.2.4)
2. Fachgruppeninterviews (13 Fachgruppen an vier Schulen, vgl. 2.2.2.7.2)
3. Telefoninterviews mit den Werkstattverantwortlichen (vgl. 2.2.2.8) und ergänzend Informationen aus der Sitzung der Referatsleitungen LIF anlässlich der Präsentation der Werkstattergebnisse im Januar 2012

Folgende Ausführungen beziehen sich zunächst auf die Fragebögen Didaktische Werkstätten und deren Auswertung:



### Konzeptänderungen und deren Berücksichtigung

Eine Schwierigkeit für die Interpretation der Ergebnisse der Fragebogendaten stellen die Konzeptänderungen der Didaktischen Werkstätten dar:

Lediglich für die **Werkstatt Englisch** ließ sich eine Konzeptänderung – nämlich die Kürzung der Werkstatt von drei auf zwei Veranstaltungen – eindeutig terminieren. Weil sich in den Ergebnissen zeigte, dass die Langversion der Werkstatt insbesondere bezüglich der ersten Veranstaltung – entgegen den Erwartungen – deutlich positiver beurteilt wurde als die Kurzversion, werden beide Werkstattformen getrennt ausgewertet („Englisch – lang“ vs. „Englisch – kurz“).

Alle anderen „Anpassungen“, die aufgrund der Vorgespräche mit den Fachleitungen unter Berücksichtigung der eigenen Erfahrungen in vorangegangenen Veranstaltungen und aufgrund von Rückmeldungen in Evaluationsbögen durch die LI-Fortbildner vorgenommen wurden, wurden zwar dokumentiert, fanden jedoch eher fortlaufend statt. So hatten 68 Prozent aller Fortbildenden ihr Konzept gegenüber der vorherigen Veranstaltung verändert – gegenüber 18 Prozent, die die entsprechende Frage verneinten. 14 Prozent hatten eine entsprechende Veranstaltung bisher nicht durchgeführt. Besonders häufig wurden Konzeptänderungen für die erste VA angegeben (77 %; vgl. Anhang A3.1.2).<sup>26</sup> In den im Folgenden dargestellten Ergebnissen können diese Konzeptänderungen nicht berücksichtigt werden: Die **gemittelten Einschätzungen** lassen lediglich Aussagen darüber zu, wie die Veranstaltungen im Evaluationszeitraum im Durchschnitt beurteilt wurden.

### Vergleich der Schulhalbjahre 2010/11

Unter der Annahme, dass Konzeptänderungen auf die Verbesserung einer Veranstaltung zielen und sich dies möglicherweise in einer günstigeren Beurteilung der später durchgeführten Veranstaltungen niederschlägt, wurde allerdings geprüft, ob sich die Veranstaltungsbeurteilungen zwischen den beiden Schulhalbjahren 2010/11 unterscheiden. Es zeigte sich, dass vor allem die Werkstatt *Deutsch* im zweiten Halbjahr hinsichtlich verschiedener Aspekte deutlich (und signifikant) günstiger beurteilt wurde als im ersten Halbjahr. So wurden die Veranstaltungsvorbereitung, der Umfang und Nutzen der Reflexionsphasen und der Umfang neuer Anregungen im zweiten Halbjahr deutlich positiver beurteilt – ebenso die Veranstaltung insgesamt. Bei den im Ergebnisteil gemittelten Deutschergebnissen fällt diese verbesserte Beurteilung weniger ins Gewicht, da im zweiten Halbjahr deutlich weniger Veranstaltungen durchgeführt worden waren als im vorangegangenen. Für Mathematik sowie Natur & Technik fielen die Ergebnisse eher uneinheitlich aus, für Englisch entsprechen sie den oben berichteten, da die Verkürzung der Werkstatt auf zwei Veranstaltungen mit Beginn des zweiten Halbjahrs umgesetzt wurde. Gesellschaft und Medien wurden aufgrund der geringen Veranstaltungszahl nicht in die Berechnungen einbezogen.

### Vergleich der Werkstätten

Da sich zum Teil signifikante Unterschiede zwischen den Beurteilungen von Werkstätten verschiedener Fächer bzw. Lernbereiche zeigten, werden diese – sofern vorhanden – in den Ergebnissen dargestellt.<sup>27</sup> Ausgenommen hiervon sind die Werkstätten Medien und z. T. auch Gesellschaft, die aufgrund der geringen Veranstaltungszahl zwar in die Gesamtauswertung eingehen, bei denen eine werkstattspezifische Berichterstattung jedoch nicht überall sinnvoll erscheint.

### Vergleich der Schulformen

Unter der Annahme, dass die Schulform möglicherweise bedeutsam für die Beurteilung der Veranstaltung sein könnte, wurden die Einschätzungen der Lehrkräfte aus Stadtteilschulen (65 %) mit denen aus Gymnasien (35 %) verglichen. Es ergaben sich weder signifikante noch in der Höhe bedeut-

<sup>26</sup> Von den Fortbildnern, die ihr Konzept gegenüber der Vorveranstaltung nicht verändert hatten, gaben einige an, bereits vorher viele Konzeptänderungen durchgeführt zu haben.

<sup>27</sup> Vgl. zu den Einschränkungen des Tests auf statistische Signifikanz die Hinweise zur Ergebnisdarstellung 3.2.

same Unterschiede in der Einschätzung: Lehrkräfte von Stadtteilschulen und Gymnasien beurteilten die verschiedenen Aspekte im Mittel fast identisch.

### 4.3.2 Merkmale der Teilnehmenden

Verschiedene Fragen bezogen sich auf den Beitrag und die Motivation der Teilnehmenden in Bezug auf die Didaktischen Werkstätten:

Gut die Hälfte aller Teilnehmenden an den Veranstaltungen der Werkstätten gaben an, **Lust** gehabt zu haben, zu der Veranstaltung zu kommen (52 %,  $M = 2,5$ ). Die eher verhaltene Lust hing nur bedingt damit zusammen, dass die Teilnehmenden die **Anmeldung des Fachkollegiums** für die Werkstatt nicht unterstützt hätten: Dies gaben 14 Prozent der Befragten am Ende der letzten Veranstaltung an. Der Zusammenhang zwischen beiden Angaben fiel eher gering aus (Korrelation von  $r = .28$ ). Aus den Fachgruppeninterviews lässt sich entnehmen, dass eher die zeitliche Beanspruchung nach einem langen Schultag als die generelle Ablehnung der Werkstatt für die Unlust, zu einer Veranstaltung zu kommen, ausschlaggebend war. Unabhängig davon bejahten 79 Prozent der Befragten, **aktiv am Gelingen der Veranstaltung mitgewirkt** zu haben. Von den Fortbildenden wird diese Einschätzung im Mittel unterstützt (vgl. 4.3.3.3) und folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

Besonders positiv war heute:

„Dass die Teilnehmer, obwohl sie keine Lust hatten, sich auf die Arbeit eingelassen haben.“

Quelle: Fragebogen Didaktische Werkstätten – Fortbildner

Teilnehmende, die angegeben hatten, Lust auf die Veranstaltung gehabt zu haben, gaben tendenziell eine höhere Zufriedenheit mit der gesamten Werkstatt an (Korrelation von  $r = .44$ ). Weitere Zusammenhänge zwischen der Motivation der Teilnehmenden und deren Einschätzungen zur Veranstaltung fielen deutlich geringer aus.

Ein wichtiges konzeptionelles Element innerhalb der Werkstätten stellten die zu erprobenden Entwicklungsaufgaben dar, die den Ausgangspunkt einer gemeinsamen Reflexion über Unterricht darstellen sollten. 59 Prozent der Befragten bejahten, die zwischen den Werkstattveranstaltungen im Unterricht umzusetzenden **„Entwicklungsaufgaben“ erprobt** zu haben ( $M = 2,7$ ). Etwas kritischer wurde das ähnlich formulierte Item von den Fortbildenden eingeschätzt ( $M = 2,4$ ). In den Fachgruppeninterviews berichteten Lehrkräfte, die die „Hausaufgaben“ erprobt hatten, dass dieses Format sie dazu motiviert habe, sich stärker mit der unterrichtlichen Umsetzung zu beschäftigen. Als Begründung für eine nicht durchgeführte Erprobung wurde vereinzelt die Nichtumsetzbarkeit in der jeweiligen Klasse angeführt, schwerpunktmäßig jedoch die knappe Unterrichtszeit (z. B. Vorbereitung der Schüler auf bevorstehende Hauptschulprüfungen, Praktikumssuche):

„Dann saß man ja zusammen mit den Kollegen, hatte was ausgearbeitet und hatte dann den Auftrag, bis zur nächsten Didaktischen Werkstatt das im Unterricht auszuprobieren. Das macht man dann, und dann stellt man fest: Oh, es hakt hier, da gibt es ein Problem, ich konnte das gar nicht ausprobieren, weil da eine Klassenarbeit war, da war ich krank, und dann passte das Thema gerade gar nicht mehr, und dann waren die Schüler auf einem Austausch und und und und. Dann wird man vom Alltag eingeholt und denkt (stöhnt): ‚Geht ja doch alles nicht.‘ Dann ist schon mal ein bisschen Luft raus.“

Quelle: Fachgruppeninterview

Ein weiterer Aspekt der Mitwirkung der Teilnehmenden ist die **Kontinuität ihrer Teilnahme**. 56 Prozent der Fortbildenden bejahten die Aussage, dass fast alle Teilnehmer/-innen der Didaktischen Werkstatt an allen drei Veranstaltungen teilgenommen hätten ( $M = 2,7$ ). Eine im Vergleich mit

diesem Durchschnittswert höhere Fluktuation wurde in der Werkstatt Mathematik wahrgenommen ( $M = 2,0$ ), in Natur & Technik eine deutlich geringere ( $M = 3,2$ ). Dabei wurde die Fluktuation in Veranstaltungen mit *einer* Schule deutlich geringer eingeschätzt als in Veranstaltungen mit *zwei oder mehr Schulen*: Die Mittelwerte unterschieden sich um 0,76 Punkte und damit deutlich voneinander.

### 4.3.3 Beurteilung der Durchführung der Werkstätten

#### 4.3.3.1 Zufriedenheit – Vergleich mit Zentraler Veranstaltungsevaluation des LI

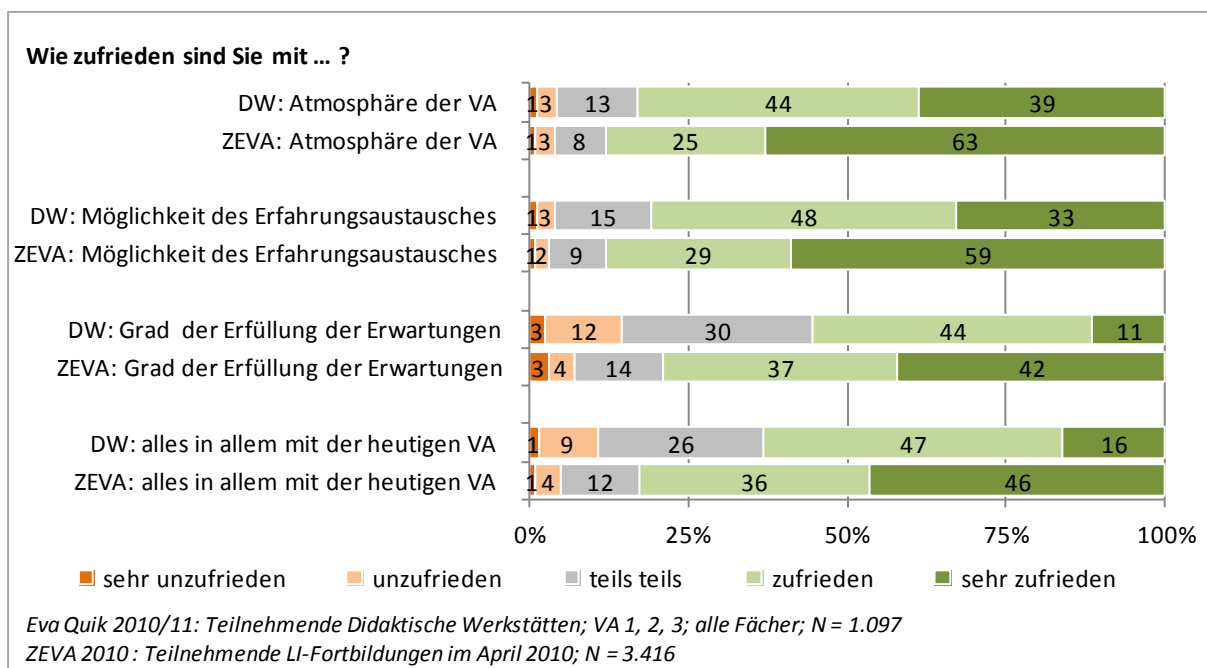
Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den vier (fünfstufigen) Items vorgestellt, die aus der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (ZEVA, vgl. 2.2.2.4) stammen und in jeder Veranstaltung abgefragt wurden.

Die Teilnehmenden der Werkstätten zeigen sich deutlich zufrieden mit der **Atmosphäre** in der Veranstaltung (83 % zufrieden/sehr zufrieden) und mit den **Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs** mit anderen Kolleginnen und Kollegen (81 % zufrieden/sehr zufrieden). Auch in den offenen Antworten der Fragebögen und den Fachgruppeninterviews wurde vielfach der offene Erfahrungsaustausch positiv hervorgehoben (vgl. 4.3.3.4). Selbst wenn der Anteil der „sehr Zufriedenen“ etwas geringer ausfällt als bei der ZEVA, sind diese Unterschiede angesichts der hohen Zufriedenheit praktisch bedeutungslos.

Eine dazu im Vergleich etwas kritischere Haltung drücken die Teilnehmenden bei den zwei folgenden Items aus: Mit dem **Grad der Erfüllung der Erwartungen** aufgrund der angekündigten Inhalte sind 55 Prozent der Teilnehmenden zufrieden, mit der **gesamten Veranstaltung** 63 Prozent – bei beiden Fragen ist der Anteil derjenigen, die teils-teils angegeben haben, im Vergleich mit den anderen Items und mit der ZEVA relativ hoch.

In der Ergebnispräsentation wurde von den Referatsleitungen darauf hingewiesen, dass insbesondere bei der „Erwartungserfüllung“ die verschiedenen Anmeldemodalitäten von ZEVA und Werkstatt mit ursächlich für die ungünstigere Beurteilung sein könnten. Während es sich bei Veranstaltungen der ZEVA um individuell und frei gewählte Fortbildungen handelte, erfolgte die Anmeldung zur Werkstatt als Fachschaft und unterlag somit nicht ausschließlich der individuellen Entscheidung.

**Abb. 5: Zufriedenheit mit Werkstattveranstaltungen im Vergleich zu Veranstaltungen der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (ZEVA)**

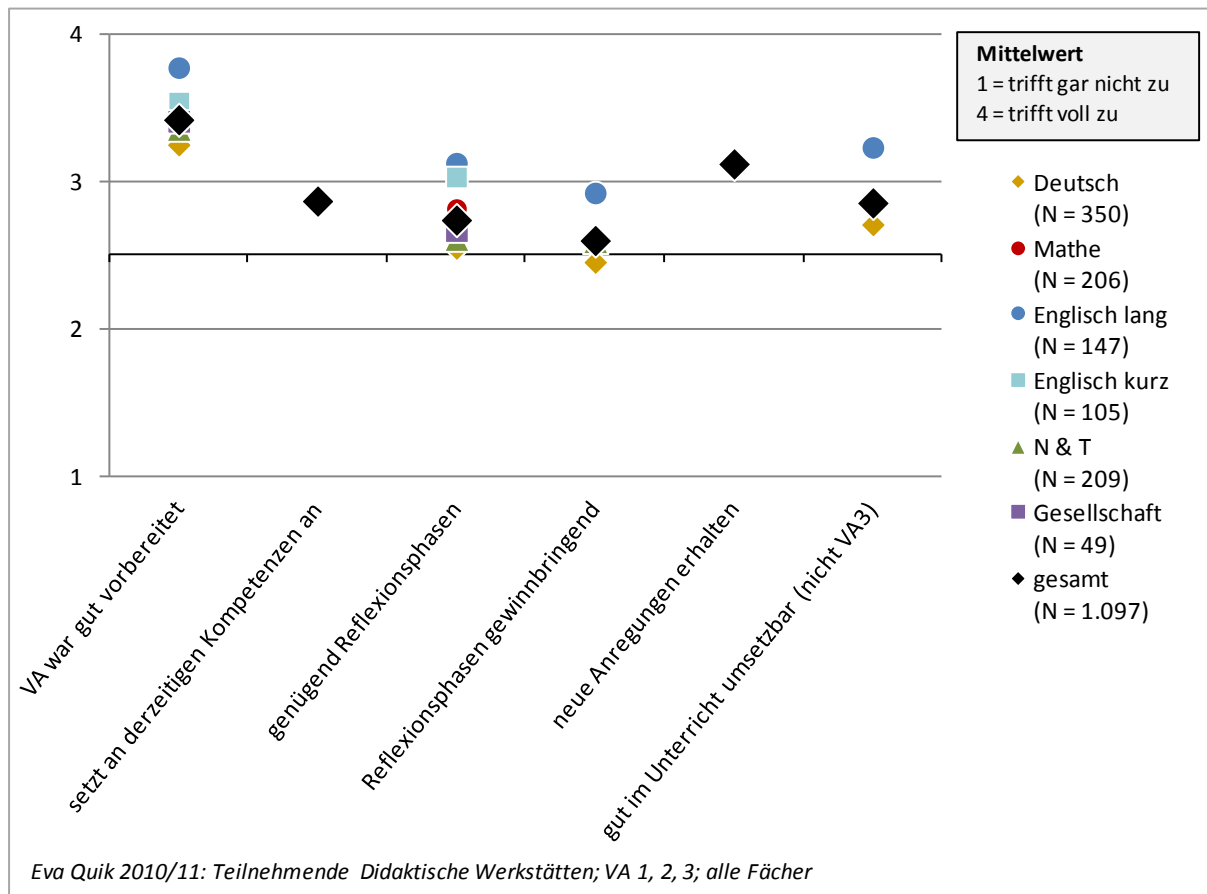


#### 4.3.3.2 Einschätzungen zu Veranstaltungen und zur Gesamtwerkstatt

Zu jeder Veranstaltung waren verschiedene Einschätzungen zu deren Durchführung abzugeben. Aus Abb. 6 lässt sich entnehmen:

1. Die Veranstaltungen werden durchgängig als **gut vorbereitet** wahrgenommen (werkstattsspezifische Unterschiede können angesichts der hohen Mittelwerte vernachlässigt werden).
2. Mehrheitlich geben die Teilnehmenden an, die Veranstaltung habe an ihren **derzeitigen Kompetenzen gut angesetzt** ( $M = 2,9$ ).
3. Besonders für die Englisch-Werkstatt in ihrer Langfassung wurden der **Umfang der Reflexionsphasen und deren Nutzen** sehr positiv beurteilt, für andere Werkstätten lagen die Mittelwerte z. T. deutlich darunter, für Deutsch im Bereich des theoretischen Mittelwertes.
4. Die Teilnehmenden der langen Englisch-Werkstatt fanden außerdem in hohem Maße, dass sie etwas erfahren haben, was sie **gut im Unterricht umsetzen** können ( $M = 3,2$ ). Für die Gesamtstichprobe lag die Zustimmung zu dieser Aussage deutlich niedriger ( $M = 2,8$ ).

Abb. 6: Beurteilung von Aussagen zu jeder Veranstaltung (N = 1.097 Teilnehmende an Didaktischen Werkstätten)



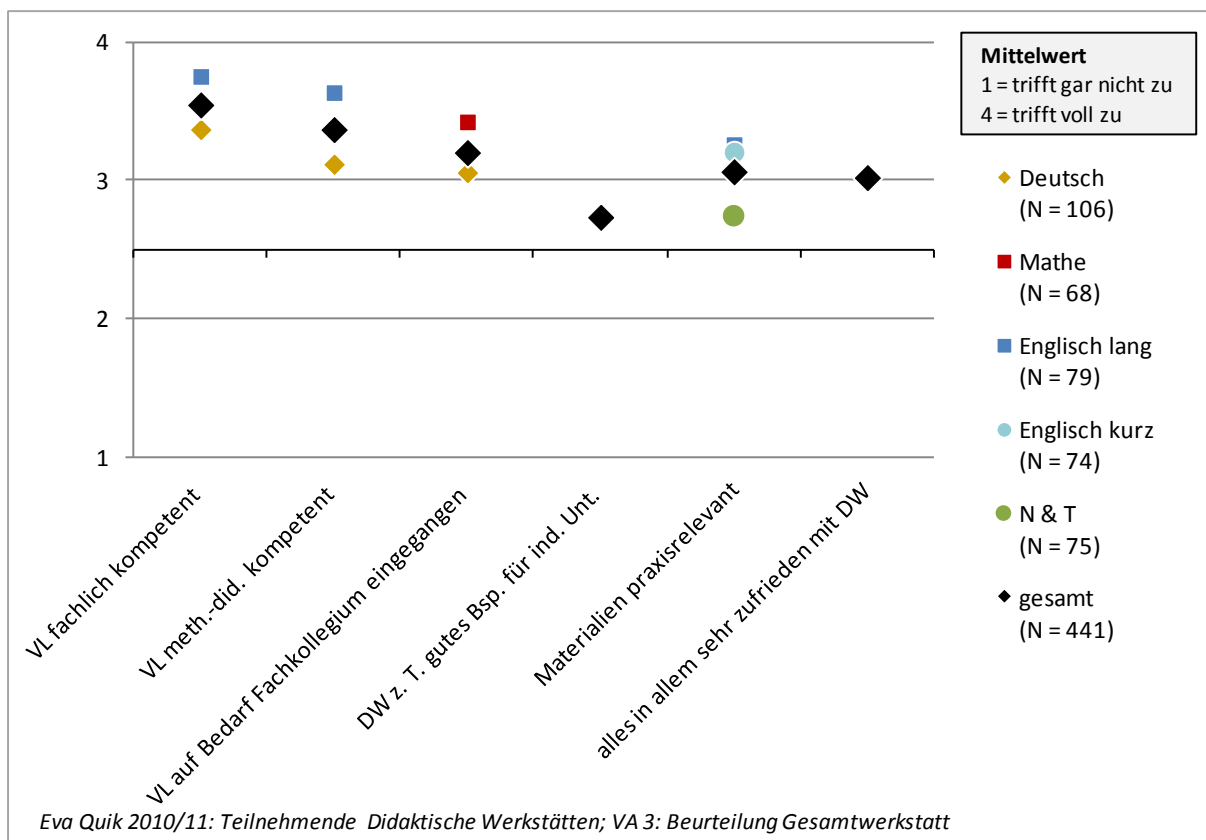
Am Ende der dritten Veranstaltung waren einige Items zu beantworten, mit denen die **gesamte Werkstatt** im Rückblick beurteilt werden sollte (vgl. Abb. 7):

1. Die **Veranstaltungsleitungen** werden in allen Werkstätten in hohem Maß als fachlich und methodisch-didaktisch kompetente Personen wahrgenommen, die auf die Bedarfe der Fachkollegien

eingehen. Zwar zeigen sich deutliche werkstattsspezifische Unterschiede, dies jedoch auf einem insgesamt hohen Niveau.

2. Auch werden die **Materialien**, die den Lehrkräften in den Werkstätten zur Verfügung gestellt wurden, im Durchschnitt als in der Praxis gut einsetzbar eingeschätzt – dies besonders deutlich für die Englisch-Werkstätten, weniger für die Werkstatt von Natur & Technik.
3. Dass die Didaktische Werkstatt selbst in Teilen ein gutes **Beispiel für individualisiertes Unterrichten** war, wird nur verhalten bejaht (M = 2,7).
4. Im Durchschnitt zeigen sich die Lehrkräfte mit den Werkstätten **alles in allem zufrieden** (M = 3,0). 78 Prozent der Teilnehmenden hatten das Item „Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit der Didaktischen Werkstatt“ mit „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ beantwortet.

Abb. 7: Beurteilung von Aussagen zur Gesamtwerkstatt (N = 441 Teilnehmende der 3. VA)



Erläuterung: Im Gesamtmittelwert (und im N) sind die Werkstätten Medien und Gesellschaft enthalten, sie sind aufgrund geringer Stichprobengröße nicht separat dargestellt.

### Womit hängt die Gesamtzufriedenheit zusammen?

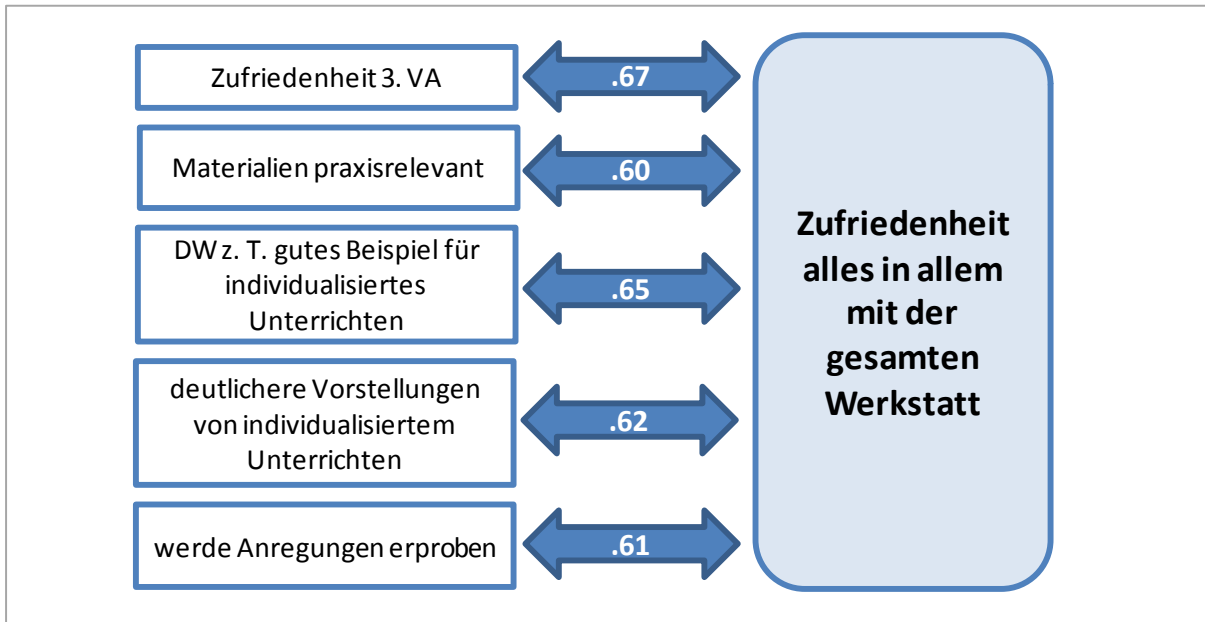
Um zu erfahren, mit welchen weiteren Einschätzungen die Gesamtzufriedenheit zusammenhängt, wurden Korrelationen berechnet. Im Folgenden werden die Korrelationen  $r > .60$  berichtet, was auf *deutliche Zusammenhänge der betrachteten Merkmale* hindeutet, über deren *Richtung* (im Sinn von Kausalität) jedoch lediglich spekuliert werden kann:

Die Gesamtzufriedenheit mit der Werkstatt korreliert  $r > .60$

- mit der für die dritte Veranstaltung angegebenen **Veranstaltungszufriedenheit**. Eine Interpretationsmöglichkeit wäre, dass Personen, die mit der dritten Veranstaltung zufrieden waren, unter diesem Eindruck Entsprechendes für die Gesamtwerkstatt angeben (und umgekehrt).

- mit der Einschätzung der **Materialien als praxisrelevant**, dem Empfinden, dass die Werkstatt selbst in Teilen ein **gutes Beispiel für individualisiertes Unterrichten** war, und mit dem Eindruck, eine **deutlichere Vorstellung zum individualisierten Unterrichten** erlangt zu haben. Möglicherweise haben diese Eindrücke die Gesamtzufriedenheit beeinflusst – denkbar ist aber auch die umgekehrte Richtung.
- mit der Angabe, die **Anregungen erproben zu wollen**. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Gesamtzufriedenheit mit der Werkstatt die Motivation zur Erprobung erhöht.

**Abb. 8:** Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit der Gesamtwerkstatt und anderen Einschätzungen (N = 441 Teilnehmende der letzten Werkstattveranstaltung)



Konkret heißt dies: Lehrkräfte, die mit der dritten Veranstaltung zufrieden waren, die die Materialien der Werkstatt als praxisrelevant und die Werkstatt selbst in Teilen als gutes Beispiel für individualisiertes Unterrichten empfanden, die angaben, sie hätten nun eine deutlichere Vorstellung von individualisiertem Unterrichten und sie würden die Anregungen erproben (vgl. 4.3.4), waren gleichzeitig zufrieden mit der Gesamtwerkstatt (und umgekehrt).

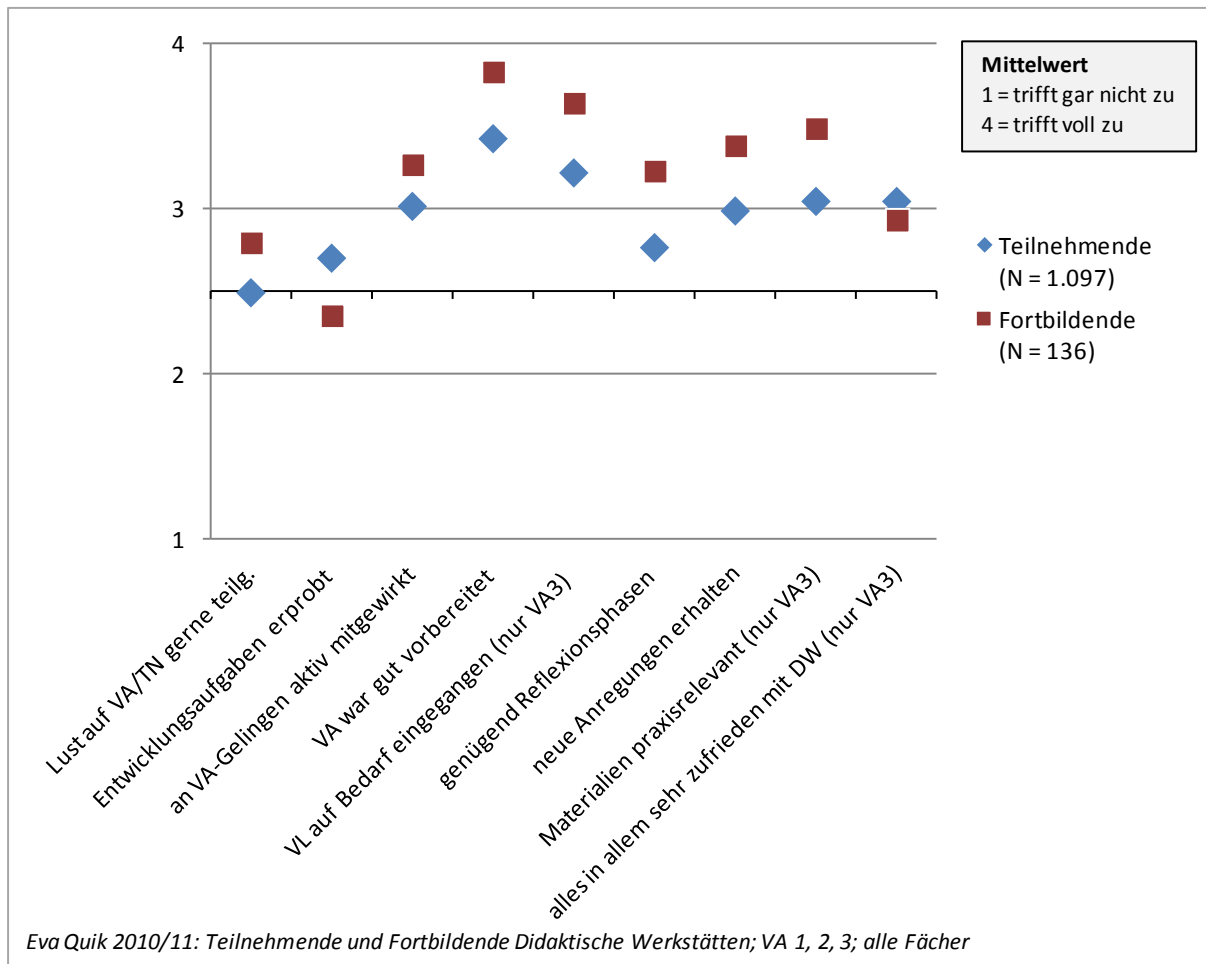
Eine weitere Analyse ergab, dass **langjährige Lehrkräfte** (> 20 Dienstjahre) mit der Gesamtwerkstatt signifikant zufriedener waren als Lehrkräfte mit einer geringen Anzahl an Dienstjahren (vgl. 4.3.4).

### 4.3.3.3 Vergleich der Einschätzungen von Teilnehmenden und Fortbildenden

#### Vergleich der Mittelwerte

Bei der vorherigen Ergebnisdarstellung wurden bereits auch Einschätzungen der Fortbildenden berichtet, sofern Ähnliches abgefragt wurde. Einen Gesamtüberblick über die unterschiedlichen Perspektiven von Teilnehmenden und Fortbildenden (im Durchschnitt) gibt die folgende Abbildung:

**Abb. 9: Mittelwerte Teilnehmende/Fortbildende bei ähnlichen Items**



**Erläuterung:** Die Mittelwerte weichen minimal von den im Anhang berichteten Mittelwerten ab, da hier die Mittelwerte zur Durchführung von statistischen Tests auf Basis der Veranstaltungsmittelwerte berechnet wurden (im Gegensatz dazu: ein Gesamtmittelwert, in den jede Person mit gleichem Gewicht eingeht); Bei Items, die nur in der dritten Veranstaltung abgefragt wurden, gingen maximal 45 Veranstaltungen in die Berechnungen ein, bei Items, die in jeder Veranstaltung abgefragt wurden, maximal 106 Veranstaltungen.

Die Ergebnisse zeigen:

- Die meisten abgefragten Aspekte werden von den Fortbildenden im Mittel etwas positiver bewertet als von den Teilnehmenden:
  - die Motivation der Teilnehmenden (gern teilgenommen, aktiv mitgearbeitet)
  - zur Durchführung (VA gut vorbereitet, auf die Bedarfe des Fachkollegiums eingegangen, genügend Reflexionsphasen, Materialien praxisrelevant)
  - zum Nutzen: neue Anregungen erhalten
- Deutlich kritischer hingegen beurteilen die Fortbildenden die Erprobung der vereinbarten Entwicklungsaufgaben durch die Veranstaltungsteilnehmenden.

3. Die Zufriedenheit mit der gesamten Didaktischen Werkstatt (als ein Globalmaß) stimmt im Mittel in hohem Maße zwischen Teilnehmenden und Fortbildenden überein.

#### **Zusammenhänge zwischen den Beurteilungen von Teilnehmenden und Fortbildenden**

Die dargestellten Mittelwerte sagen allerdings nichts darüber aus, ob Fortbildende und Teilnehmende *derselben Veranstaltung* diese gleichsinnig bewerten. Um dies zu prüfen, wurden die Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen mittels Korrelationen berechnet. Für maximal 97 Veranstaltungen lagen sowohl Teilnehmer- als auch Fortbildnereinschätzungen (Mittelwerte) vor.<sup>28</sup>

Die Einschätzungen der beiden Befragtengruppen stimmen lediglich bezüglich der Gesamtzufriedenheit mit der Veranstaltung deutlich überein (Korrelation von  $r = .49$ ). Waren die Teilnehmenden mit einer Veranstaltung insgesamt zufrieden, so waren dies die Fortbildenden auch (und umgekehrt). Die übrigen Korrelationen fallen deutlich niedriger, z. T. auch nicht signifikant aus ( $r$  zwischen  $.18$  und  $.39$ ), d. h., dass die Teilnehmenden und Fortbildenden diesbezüglich unterschiedliche Sichtweisen der identischen Veranstaltung hatten.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob es **werkstattsspezifisch** unterschiedlich deutliche Zusammenhänge zwischen der Einschätzung von Fortbildenden und Teilnehmenden gibt, die in der Gesamtschau nicht sichtbar werden. Die diesbezügliche Auswertung ergab lediglich für die Werkstatt Mathematik hohe Zusammenhänge zwischen Fortbildner- und Teilnehmereinschätzungen, d. h., nur hier stimmten die Einschätzungen der Fortbildenden und die der Teilnehmenden zu einer Veranstaltung in hohem Maße überein. Für die übrigen Werkstätten ergaben sich geringe Korrelationen zwischen Fortbildner- und Teilnehmereinschätzungen.

Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass bezogen auf einzelne Veranstaltungen die abgefragten Einschätzungen der Fortbildner wenig konform mit den Teilnehmenden-Einschätzungen sind – eine Ausnahme stellt hier die Werkstatt Mathematik dar.

#### **4.3.3.4 Merkmale gelungener Veranstaltungen und Verbesserungsvorschläge**

Die obige Darstellung gibt einen summarischen Überblick über die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den Werkstätten insgesamt. Sie sagt aber noch wenig darüber aus, was konkret in den Werkstätten für die Lehrkräfte besonders hilfreich war oder was unbedingt verbessert werden sollte.

#### **Welche Aspekte der Werkstätten fanden Lehrkräfte besonders hilfreich, welche sollten verbessert werden?**

Bezüglich der als hilfreich empfundenen Aspekte ergaben sich sehr hohe Übereinstimmungen zwischen den offenen Antworten der Teilnehmenden im Fragebogen direkt im Anschluss an eine Veranstaltung und den Fachgruppeninterviews, in denen die Lehrkräfte hierzu rückblickend Aussagen machten:

1. **Methodische Anregungen:** Die vielfältigen methodischen Anregungen in den Veranstaltungen wurden als ausgesprochen hilfreich empfunden, insbesondere, wenn eine Vorstellung von der Anwendbarkeit im eigenen Unterricht entstand. Genannt wurden z. B. offene Aufgaben, Checklisten, Hinweise zum Experimentieren, TBL-Cycles, Textüberarbeitungsmethoden, Geobretter.

---

<sup>28</sup> Für Items, die ausschließlich in der 3. VA abgefragt wurden, lagen entsprechend weniger Einschätzungen vor.



Also, wie heißen die denn, mit diesen Geobrettern hab ich noch nicht viel gearbeitet. Und da wurde in diesem, in diesem letzten Teil wurde was über Geobretter gemacht. Und das war schön kurz und knackig, und man hat das mal ausprobiert, und wie man das also auch machen kann, wenn man keine 27.000 Stück davon hat, sondern wie man das halt mit kleinen Mitteln selber machen kann und so. Das fand ich zum Beispiel eine schöne, gelungene kurze Einheit davon, wo wir dann also auch ein bisschen, ne, auch mal knobeln konnten. Aber, wie gesagt, kurz. Ja. Zum Beispiel.

Quelle: Fachgruppeninterview

2. **Erfahrungsaustausch mit Fachkolleg/-innen:** Während in den offenen Antworten meist in Kurzform als hilfreich notiert wurde: „Austausch mit den Fachkollegen“, lassen sich hierzu aufgrund der Interviewantworten differenziertere Aussagen treffen: Als „fruchtbar“ wurde zum einen der Austausch mit Fachkollegen *anderer Schulen* empfunden. Zum anderen wurde der Austausch mit den *eigenen Fachkollegen* positiv hervorgehoben, für den im Schulalltag meist die Zeit fehle: z. B. das Gespräch über Unterrichtserfahrungen oder die Diskussion verschiedener Ansichten. Der Austausch wurde vielfach auch genutzt, um im Vergleich mit den anderen Teilnehmenden den eigenen Stand zum Fortbildungsthema festzumachen: Wo stehe ich – wo stehen meine Kollegen – wo steht die andere Schule?

Und das fand ich – von daher war eben diese Didaktische Werkstatt auf jeden Fall, fand ich, eine sehr schöne Sache, ne. Weil man die Kollegen mal kennengelernt hat und man doch gemerkt hat, ja, man ist eigentlich ja auf dem gleichen Weg, man hat die gleichen Nachfragen, man hat die gleichen Schwierigkeiten, auf die man so trifft, und – aber man merkt auch wieder, dass man trotzdem, ja, mal was zu diskutieren hat. Also, es gibt immer verschiedene Ansichten, und ja, es erweitert auch schon den Horizont so, ne. Man sieht mal andere Sichtweisen, Blickweisen. Das fand ich eigentlich ganz schön.

Quelle: Fachgruppeninterview

3. **Unterrichtsmaterial:** Das in den Werkstätten zur Verfügung gestellte Material wurde dann als hilfreich empfunden, wenn es überschaubar blieb (keine Material-„Flut“, wie es z. T. kritisiert wurde) und sich konkret auf den Unterricht bezog. Besonders positiv erwähnt wurde, wenn Material nicht nur als Handreichung weitergegeben, sondern im Internet zur eigenen Anpassung zur Verfügung gestellt wurde.

Ja, mir fällt gerade noch ein, was sehr gut war. Und zwar hatten die Damen in der Didaktischen Werkstatt nicht nur die Sachen nicht nur immer auf Papier bereit, sondern die stellen das auch alles ja ins Schulcommsy, ne. Wissen Sie wahrscheinlich. Und das – das wurde sehr positiv angenommen. Auch dass es dann Word-Dokumente sind, die man selber anpassen kann. Das war gut.

Quelle: Fachgruppeninterview

4. **Konkrete Unterrichtsvorbereitung:** Wurden in einer Veranstaltung Materialien oder Unterrichtseinheiten für den eigenen Unterricht entwickelt, so wurde dies von den Lehrkräften als sehr hilfreich empfunden. Genannt wurden z. B. das „Erstellen eigener Checklisten“, die „Entwicklung eines Lernarrangements“ und die „selbstständige Planung von Tasks = direkte Unterrichtsvorbereitung; praktisch einsetzbares Ergebnis“.

Und also Kollegen, und mir selbst geht es genauso, gehen eigentlich immer gut gestimmt aus so was raus, wenn sie den Eindruck haben: „Okay, wirklich, für meinen konkreten Unterricht konnte ich heute einen Schritt, kleinen Schritt vorankommen“. Und das geschieht natürlich weniger, wenn man diese Aufgaben ausprobiert, und mehr, wenn man wirklich für eine Lerngruppe, die man konkret vor Augen hat, auch was entwickelt. Also das kann ich nur stärken. Also die Phasen haben mir immer gut gefallen. Also wo wir wirklich danach mit einem Dokument rausgehen, wo wir dachten: „Ja, toll, damit geh’ ich jetzt in drei Tagen auch wirklich in meine Lerngruppe rein und kann es ausprobieren.“

Quelle: Fachgruppeninterview

**Verbesserungsvorschläge** wurden von den Lehrkräften – sowohl in den offenen Antworten der Fragebögen zu den Werkstattveranstaltungen als auch in den Fachgruppeninterviews – insbesondere zu folgenden Themen gemacht:

1. **Klare Begriffsbestimmungen:** Vielfach zeigten sich die Lehrkräfte mit der aus ihrer Sicht unklaren Begriffsbestimmung zentraler Begriffe wie „Individualisierung“, „Kompetenzorientierung“ und der mangelnden Abgrenzung von anderen Begriffen wie „Binnendifferenzierung“ etc. unzufrieden. In den offenen Fragebogenantworten liest sich das beispielsweise so: „Schwierigkeiten bei unterschiedlichen Definitionen der zentralen Begriffe“, im Fachgruppeninterview so:

B1: Das ist bestimmt ein schwieriges Publikum. Aber trotzdem, also eine Grundkritik, das ist jetzt mir an mehreren oder an vielen Fortbildungsveranstaltungen aufgefallen: Also ich halte es grundsätzlich, ist ja vielleicht eine persönliche Sache, für sinnvoll, dass man mit einer scharfen Begriffserklärung anfängt. Wenn man so ein Konzept wie Individualisierung stark machen will und dazu auch was ausarbeiten will, dann möchte ich gerne, dass mir jemand vorher sagt, was Individualisierung ist, was das soll, was das bringt und wie sich das abgrenzt von anderen Sachen. So ein didaktischer – so ein begrifflicher Einstieg hat stattgefunden, aber manchmal habe ich so den Eindruck, dass die Dozenten so ein bisschen ein schlechtes Gewissen haben, jetzt den Lehrern irgendwie einen bestimmten Begriff zu erklären, und das dann so halbgar machen. (...)

B2: (...) Die Kollegen, die sich damit beschäftigen sollen, die, wie du schon sagst, wüssten jetzt ganz gerne so: „Das ist jetzt unser, zumindest unser ‚Arbeitsbegriff‘.“ Das muss ja nicht amtlich sein, es gibt ja unterschiedliche Auffassungen.

Quelle: Fachgruppeninterview

2. **Input mit Praxisbezug:** Insbesondere direkt im Anschluss an die Werkstätten kritisieren Lehrkräfte zu lange Vorträge, die ihrer Meinung nach stärker auf Wesentliches gekürzt werden könnten und z. T. zu wenig Unterrichtsbezug aufwiesen. Drei Beispiele:

- Es ist nicht notwendig, über Lerntheorien oder andere pädagogische Grundgedanken zu informieren (man kann es nachlesen oder nicht); man müsste dann auch darüber diskutieren können. Stattdessen mehr praktische Anwendungen.
- Stärkere Fokussierung bei den Inputphasen
- Viel weniger Vortrag, mehr Versuche mit Arbeitsanweisungen zum Nachvollziehen der Schülerversuche.

Quelle: Offene Antworten Fragebogen Didaktische Werkstätten – Teilnehmende

3. **Zielgruppenspezifische Inhalte:** Mehrfach wurde vorgeschlagen, die Inhalte stärker an den momentanen Bedürfnissen der Fachschaft auszurichten – sei es durch Beschäftigung mit dem konkreten Unterrichtsthema oder auch durch Bezugnahme auf das verwendete Lehrwerk.

In der zweiten Sitzung, da waren die Selbstbeurteilungsmethoden für Schüler, also Checklisten, Logbuch und Feedback, da hätte ich mir ein paar mehr praktische Tipps, gerade auch zu unserem Lehrwerk, gewünscht, weil, ich hatte ja vorher auch angegeben, welches Lehrwerk wir neu einführen, das war eben auch für uns was Neues, und da hätte ich mir etwas mehr Hilfe direkt bezogen auf Klasse 7 gewünscht.

Quelle: Fachgruppeninterview

4. **Reflexion statt „Probieren“:** Als wenig zielführend wurden Phasen in den Werkstätten empfunden, in denen Aufgaben lange in der Schülerrolle erprobt wurden – seien es Aufgaben für Schüler in Mathematik, Experimente in Natur & Technik, Schreibkonferenzen in Deutsch usw. Dies kostete sehr viel Zeit und bringe nur wenig Nutzen. Stattdessen wurde eher eine Reflexion auf Metaebene gewünscht. Zwei Beispiele:

- So, wie ich das in der ersten Veranstaltung selber gesehen habe, liegt das auch daran, dass die Beteiligten meiner Meinung nach nicht angemessen mit der Situation umgehen, dass nicht Schüler vor ihnen sind, sondern erwachsene Menschen. Und dass man da erstens schneller machen kann, schneller, viel geordneter und zielstrebig zu sein, glaub' ich, ist das Problem. Und jetzt haben wir Thesen, wie man damit umgehen kann, und dann geht es los. Das ist nicht so dieses Versteckspielchen und selber erarbeiten, wie man das mit den Schülern veranstaltet. Mit Erwachsenen sollte das, glaube ich, anders funktionieren.
- (...) Das hätte man auch, ja, im Kopf einmal durchspielen können. Wie hätte man das machen können, in Gruppenarbeit, Plakate, was weiß ich. Also da hätte man, ja, viel mehr auf der Metaebene arbeiten können, so.

Quelle: Fachgruppeninterview

Ein letzter häufig genannter Kritikpunkt betraf nicht die Durchführung der Werkstätten, sondern die **Rahmenbedingungen**, unter denen diese stattfanden (und die nicht unbedingt in der Hand der Fortbildner/-innen lagen): Die Abstände zwischen den Veranstaltungen seien zu lang gewesen, insbesondere bei der Teilnahme verschiedener Schulen gab es Terminfindungsprobleme. Auch fühlten sich die Lehrkräfte zu erschöpft, nach einem langen Schultag (oftmals ohne oder nur mit einer kurzen Pause) eine vierstündige Fortbildung zu absolvieren.

Mir waren die [die Veranstaltungen der Werkstatt; Anm. d. A.] wie gesagt zu weit auseinander, so. Das war dann, ja, dadurch fand ich es nicht – nicht sehr hilfreich, dass es drei Termine waren. Es waren dann irgendwie doch drei einzelne Termine, wo es auch immer eine Zeit dauerte, bis es dann wieder "was war letztes Mal" und wieder der Überblick und so. Damit ging dann Zeit verloren.

Quelle: Fachgruppeninterview

Den von den Fortbildenden in den Fragebögen Didaktische Werkstätten angegebenen Konzeptänderungen und den Telefoninterviews mit Werkstattverantwortlichen lässt sich entnehmen, dass die von den Teilnehmenden genannten inhaltlichen Kritikpunkte bereits im Lauf der Werkstätten Berücksichtigung fanden: Neben fachspezifischen Anpassungen wurden die Veranstaltungen zunehmend schulspezifisch zugeschnitten (insbesondere mithilfe der hierfür eingeführten Vorgespräche mit Fachleitungen), ursprünglich lange theoretische Einführungen ins Thema durch Advanced Organizer ersetzt, Phasen des Ausprobierens gekürzt, Material verschlankt und vieles mehr. Auch fingen es die Fortbildenden durch eigene Vorbereitungen auf, wenn die Lehrkräfte die „Hausaufgaben“ nicht erledigt hatten und keine eigenen Materialien zur Reflexion in der Werkstatt mitbrachten.

Zusammenfassend können folgende Merkmale einer gelungenen Werkstattveranstaltung aufgeführt werden, die als Hinweise für künftige Planungen ähnlich ausgerichteter Veranstaltungen (Werkstätten) dienen können:

#### Merkmale einer gelungenen Veranstaltung

- Die Veranstaltung wird mit einem kurzen Advanced Organizer eingeführt.
- In der Veranstaltung werden vorher kommunizierte schulspezifische Wünsche berücksichtigt (Themenschwerpunkte etc.).
- Alle Anteile der Veranstaltung weisen einen hohen Unterrichtsbezug auf: Vorträge, Materialien, Arbeitsphasen, ...
- Neben einem kurzen theoretischen hat die Veranstaltung einen hohen Praxisanteil, in dem Unterrichtsmaterial oder Unterrichtseinheiten für den eigenen Unterricht vorbereitet, angepasst etc. werden. Hier können auch Texte oder Materialien durch Fortbildner vorgegeben werden, sofern von den Lehrkräften keine eigenen Materialien vorliegen.
- Es wird Zeit für den Erfahrungsaustausch und Fragen gegeben.
- Unterrichtsmethoden werden höchstens kurz selbst in der Schülerrolle erprobt; der Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie eine Methode mit Schüler/-innen umgesetzt werden kann (Reflexion auf der Metaebene).
- Materialien werden gut strukturiert weitergegeben, sodass die Lehrkräfte einen Überblick darüber behalten. Sofern sinnvoll, werden Materialien auf einer Internetplattform in einem gängigen Dateiformat zur Verfügung gestellt (z. B. auch für eigene Anpassungen von Unterrichtsmaterialien).

#### 4.3.4 Auswirkungen der Didaktischen Werkstätten

Auswirkungen der Didaktischen Werkstätten wurden in Bezug auf Kenntnisse (vermuteter Nutzen) und Motivation erfragt. Hierzu liegen folgende Ergebnisse vor:

1. **Neue Anregungen:** 74 Prozent der Teilnehmenden gaben im Anschluss an eine Werkstattveranstaltung an, neue Anregungen erhalten zu haben ( $M = 3,0$ ; zum Vergleich:  $PK = 43\%$ ). Fächerspezifische Unterschiede ergaben sich nicht. Die Fortbildenden stimmen diesem Item noch deutlicher zu (95 % Zustimmung;  $M = 3,4$ ). In den Rückmeldungen zu offenen Fragen wurde – ebenso wie bei der Pädagogischen Konferenz – öfter von Befragten problematisiert, dass ihnen aufgrund des kürzlich abgeschlossenen Referendariats viele Inhalte bekannt gewesen seien. Eine Analyse der Werkstatteinschätzungen unter Berücksichtigung der von den Lehrkräften angegebenen *Dienstjahre* ergab, dass Lehrkräfte mit mehr als 20 Dienstjahren deutlich (und signifikant) öfter angaben, neue Anregungen erhalten zu haben, als Lehrkräfte mit fünf bis zehn Dienstjahren ( $M = 3,1$  vs.  $M = 2,8$ ). Entsprechendes galt auch für die Gesamtzufriedenheit mit Einzelveranstaltungen und der Gesamtwerkstatt sowie vereinzelt anderen Einschätzungen.
2. **Deutlichere Vorstellung von individualisiertem Unterrichten:** Der Aussage „Durch die Didaktische Werkstatt habe ich eine deutlichere Vorstellung davon, wie ich individualisiert unterrichten kann“ stimmten 65 Prozent aller Befragten zu ( $M = 2,8$ ). Bezogen auf die Englisch-Werkstatt in ihrer Kurzform stimmten die Teilnehmenden nochmals häufiger zu ( $M = 3,0$ ), bezogen auf die Deutsch-Werkstatt in signifikant geringerem Maße ( $M = 2,6$ ).
3. **Motivierende Wirkung:** 83 Prozent der Teilnehmenden der letzten Werkstattveranstaltung fühlen sich eigenen Angaben zufolge motiviert, Anregungen aus der Werkstatt im Unterricht zu erproben. Unterschiede zwischen den Werkstätten nach Fächern/Lernbereichen zeigten sich hier nicht ( $M = 3,1$ ; vgl. zur Umsetzung Kap. 5).

### 4.3.5 Zusammenfassung und Fazit

Die Ergebnisse zur Qualität der Didaktischen Werkstätten basieren auf 1.097 Teilnehmer- und 136 Fortbildnerfragebögen zu 136 Veranstaltungen, 13 Fachgruppeninterviews an vier Schulen und Rückmeldungen der Werkstattverantwortlichen. Bei den Fragebogenergebnissen zu den Didaktischen Werkstätten handelt es sich um die über den Evaluationszeitraum von einem Schuljahr *gemittelten* Ergebnisse. Sie lassen demnach Aussagen darüber zu, wie die Veranstaltungen (in der Regel drei pro Werkstatt) bzw. die gesamten Werkstätten *im Durchschnitt* beurteilt wurden. Die fortlaufend vorgenommenen Konzeptänderungen, in denen bereits zentrale Kritikpunkte der Teilnehmenden aufgegriffen wurden, können in den gemittelten Ergebnissen nicht abgebildet werden (eine Ausnahme stellt die Werkstatt Englisch dar, deren Verkürzung auf zwei Veranstaltungen sich eindeutig auf Beginn des zweiten Schulhalbjahrs terminieren ließ). Der Vergleich der Schulhalbjahre 2010/11 zeigte jedoch, dass sich für die Werkstatt Deutsch im zweiten Schulhalbjahr vielfach eine deutlich günstigere Beurteilung ergab als im ersten Schulhalbjahr, für die übrigen Werkstätten fielen die diesbezüglichen Ergebnisse uneinheitlich aus. Auch ergaben sich z. T. deutliche Unterschiede in der Beurteilung der Werkstätten verschiedener Fächer bzw. Lernbereiche, jedoch keine schulformspezifisch variierenden Einschätzungen. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die Werkstätten für Lehrkräfte sowohl von Stadtteilschulen als auch von Gymnasien gleichermaßen „passten“.

#### Mitwirkung der Teilnehmenden

Trotz verbreiteter Unlust aufgrund eines langen Schultags beteiligten sich die Lehrkräfte in der Regel aktiv am Gelingen der Veranstaltung. Allerdings gab es eine nicht unerhebliche Diskontinuität der Teilnahme an den Veranstaltungen einer Werkstatt, und dies insbesondere bei solchen, an denen mehrere Schulen beteiligt waren. Dies könnte darauf hindeuten, dass bei der Teilnahme einer einzelnen Schule eine höhere Verbindlichkeit und Motivation zur kontinuierlichen Teilnahme an der Werkstatt vorlagen.

Erschwert wurde die Werkstattdurchführung außerdem dadurch, dass die am Ende der ersten und zweiten Veranstaltung vereinbarte Weiterarbeit („Entwicklungsaufgaben“), die ein wichtiges konzeptionelles Element der Werkstätten darstellte, von den Lehrkräften oftmals nicht umgesetzt wurde. Ursächlich hierfür war den Lehrkräften zufolge hauptsächlich ein Mangel an Unterrichtszeit angesichts weiterer Verpflichtungen (z. B. Vorbereitung der Schüler auf Hauptschulprüfungen, Ausfall von Unterrichtsstunden durch Praktika der Schüler, Krankheit der Lehrkraft etc.), z. T. auch die vermutete Nichtumsetzbarkeit angesichts der Klassenzusammensetzung. Die Fortbildenden reagierten vielfach durch die Vorbereitung eigener Materialien auf diesen Umstand, konnten aber möglicherweise hiermit nicht die gleiche Wirkung erzielen wie mit dem ursprünglichen Konzept.

#### Beurteilung der Veranstaltungsdurchführung

Die wichtigsten Ergebnisse im Einzelnen:

1. Für die Werkstätten aller Fächer/Lernbereiche gilt: Die Veranstaltungsleitungen werden in hohem Maß als fachlich und methodisch-didaktisch kompetente Personen wahrgenommen, die auf die Bedarfe der Fachkollegien eingehen. Auch werden die Veranstaltungen als gut vorbereitet beurteilt. Angesichts der bei allen Werkstätten hohen Mittelwerte können die vorhandenen Mittelwertunterschiede vernachlässigt werden.
2. Hohe Zufriedenheit besteht auch mit der Atmosphäre der Veranstaltungen und den Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch.
3. Die Materialien werden im Mittel als praxisrelevant beurteilt – bei einigen werkstattsspezifischen Unterschieden. Auch unter Berücksichtigung der offenen Antworten in den Veranstaltungsfragebögen und der Aussagen in den Fachgruppeninterviews kann geschlussfolgert werden, dass die Werkstätten der Anforderung, den Schulen Material zur Gestaltung eigener Unterrichtsvorhaben zur Verfügung zu stellen, in der Regel genügten (vgl. 4.3.1).

4. Die folgenden Aspekte werden zwar mehrheitlich positiv (über dem theoretischen Mittelwert), jedoch im Mittel kritischer als die vorgenannten Gesichtspunkte beurteilt: die Passung der Veranstaltung zu den derzeitigen Kompetenzen und die Umsetzbarkeit der Inhalte im Unterricht. Hier sticht die Englisch-Werkstatt in ihrer Langversion positiv heraus: Ihr wird eine hohe Umsetzbarkeit der Inhalte bescheinigt.
5. Ebenfalls im Vergleich mit anderen Aspekten kritischer beurteilt wird die Frage, ob die Werkstatt selbst in Teilen ein gutes Beispiel für individualisiertes Unterrichten gewesen sei. Möglicherweise war der Auftrag zur Erarbeitung der Werkstätten hier missverständlich. So wurde als Anforderung formuliert, die Werkstatt solle die Kriterien des für LIF vereinbarten Arbeitsbegriffs „Lernen im individualisierten Unterricht“ erfüllen, und die gewählten Arbeitsmethoden sollten vorbildlich sein, also „individualisiertes Lernen innerhalb des Moduls“ ermöglichen (vgl. 4.3.1). Immer dann, wenn Arbeitsmethoden von den Lehrkräften in der Schülerrolle ausgeführt werden sollten, stieß dies auf Skepsis. Als zeitsparender und hilfreicher wurde dagegen die Reflexion über den Einsatz bestimmter Methoden bei Schüler/-innen empfunden. Bei der Ergebnispräsentation wurde von LI-Mitarbeiter/-innen hinterfragt, ob individualisiertes Lernen als Ansatz in der Erwachsenenbildung überhaupt sinnvoll sei. Es wurde jedoch auch angemerkt, dass Elemente individualisierten Lernens sehr wohl in Werkstätten umgesetzt wurden (und werden können), z. B. bei der Gruppenbildung. Dies sei jedoch möglicherweise zu wenig auf der Metaebene kommuniziert worden.
6. Im Zusammenhang hiermit steht möglicherweise eine weitere Einschätzung der Lehrkräfte: Im Vergleich zu anderen Aspekten unzufriedener zeigten sich die Lehrkräfte mit dem Umfang der Reflexionsphasen und deren Nutzen (Ausnahme: Englisch-Werkstatt in ihrer Langversion).
7. Verbesserungsvorschläge zu den Werkstätten bezogen sich auf vier zentrale Aspekte: 1) Bestimmung zentraler Begriffe (kritisiert wurde die mangelnde Definition oder Abgrenzung zentraler Begriffe wie beispielsweise „individualisiert unterrichten“ und „Binnendifferenzierung“); 2) stärkerer Praxisbezug bzw. Kürzung theoretischer Anteile; 3) stärkerer Zuschnitt der Werkstattinhalte auf die jeweilige Fachschaft; 4) Reflexion des unterrichtlichen Einsatzes der vermittelten Methoden (statt Ausprobierens in der Schülerrolle).
8. Mit der Gesamtwerkstatt zeigten sich die Teilnehmenden überwiegend (gut drei Viertel) zufrieden. Tendenziell zufriedener waren diejenigen, die Lust gehabt hatten, zur Veranstaltung zu kommen, und die bestimmte Aspekte (Materialien, Werkstatt als Beispiel für individualisiertes Unterrichten) besonders positiv beurteilten. Diese zeigten sich auch in höherem Maß motiviert, die Anregungen zu erproben, und hatten eigenen Angaben zufolge eine deutlichere Vorstellung von individualisiertem Unterricht erlangt. Dass langjährige Lehrkräfte sowohl mit der Gesamtwerkstatt als auch mit weiteren Einzelaspekten (u. a. neue Anregungen erhalten) deutlich zufriedener waren als junge Lehrkräfte, könnte darauf hindeuten, dass besonders ältere Lehrkräfte von den Werkstätten profitieren konnten.
9. Die Ergebnisse der identisch mit der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (Renz, 2010) abgefragten vier Items legen nahe, dass die Werkstattveranstaltungen im Vergleich zu anderen Veranstaltungen des LI tendenziell etwas kritischer beurteilt wurden. Dies betraf nicht die beiden Aspekte Atmosphäre und Erfahrungsaustausch sondern die Erfüllung der Erwartungen aufgrund der angekündigten Inhalte und – was noch bedeutsamer erscheint – die Gesamtbeurteilung der Werkstattveranstaltungen als Globalmaß. Diese fiel kritischer aus als diejenige anderer LI-Veranstaltungen (gemittelte Werte). Welche Faktoren hierfür ausschlaggebend waren – Rahmenbedingungen wie die individuelle Wählbarkeit der LI-Veranstaltungen vs. die (von 14 Prozent nicht unterstützte) Anmeldung als Fachkollegium zur Werkstatt mit Folgen für die Motivation oder eher Schwächen der Werkstätten (vgl. Kritikpunkte oben) –, lässt sich schwer ausmachen. Möglicherweise handelt es sich hier auch um eine Gemengelage verschiedenster Einflüsse.

### **Merkmale gelungener Veranstaltungen**

Unabhängig von der Beurteilung der Veranstaltungen bzw. Werkstätten empfanden die Lehrkräfte Werkstattveranstaltungen im Wesentlichen immer dann als hilfreich, wenn ein hoher Unterrichtsbezug hergestellt wurde und ein unmittelbarer Nutzen für den eigenen Unterricht ersichtlich wurde.

#### **Positiv hervorgehoben wurden:**

- vielfältige methodische Anregungen, die im eigenen Unterricht konkret anwendbar erscheinen (z. B. Checklisten, Textüberarbeitungsmethoden)
- ausgewähltes Unterrichtsmaterial, das sich konkret auf den Unterricht bezieht und – sofern sinnvoll – digital zum Zwecke eigener Anpassung zur Verfügung gestellt wird
- Entwicklung von Unterrichtseinheiten oder -materialien für den eigenen Unterricht innerhalb der Veranstaltungen
- Erfahrungsaustausch mit den Fachkolleg/-innen – auch um den eigenen Stand zum Fortbildungsthema auszuloten

### **Vergleich der Perspektiven**

Eine hohe Übereinstimmung der über alle Veranstaltungen gemittelten Einschätzungen von Fortbildenden und Teilnehmenden zu Durchführung und Mitwirkung zeigt sich für die veranstaltungsbezogene Gesamtzufriedenheit, einzelne Aspekte wurden von den Fortbildenden im Mittel deutlich positiver beurteilt als von den Teilnehmenden (Ausnahme: Erprobung der Entwicklungsaufgaben. Hier wurde der Umfang der Erprobung durch die Fortbildenden deutlich kritischer eingeschätzt). Auch zeigte sich, dass Fortbildner und Teilnehmer *dieselben* Veranstaltungen insgesamt ähnlich beurteilten (hohe Korrelation der Gesamtzufriedenheit), dass aber einzelne Aspekte der Veranstaltung deutlich unterschiedlich beurteilt wurden (niedrige Korrelationen). Lediglich für die Werkstatt Mathematik stimmten die Einschätzungen von Teilnehmenden und Fortbildenden in hohem Maß überein. Für Mathematik war von den Teilnehmenden gleichzeitig in deutlich höherem Maß als für die übrigen Werkstätten angegeben worden, dass die Veranstaltungsleitung auf die Bedarfe des Fachkollegiums eingegangen sei. Möglicherweise haben hier die sehr intensiv geführten Vorgespräche zur Werkstatt (wie im Telefoninterview vom Werkstattverantwortlichen berichtet) zu einem hohen gegenseitigen Einvernehmen geführt, welches sich in ähnlichen Bewertungen niederschlug. Insgesamt deuten die Ergebnisse auf mehr oder weniger deutlich unterschiedliche Sichtweisen der Befragten hin.

### **Auswirkungen**

Die Werkstätten vermittelten unabhängig vom besuchten Fach-/Lernbereich neue Anregungen (und dies in deutlich stärkerem Ausmaß als die Pädagogischen Konferenzen) und motivierten in hohem Maß zur eigenen Erprobung. Nicht durchgängig hatten die Lehrkräfte eine deutlichere Vorstellung über eigenes individualisiertes Unterrichten entwickelt – möglicherweise aufgrund der in den Verbesserungsvorschlägen aufscheinenden Kritikpunkte (s. o.).

Insgesamt weisen die Ergebnisse zu den Didaktischen Werkstätten darauf hin, dass die Veranstaltungen gut vorbereitet und kompetent in einer angenehmen Atmosphäre durchgeführt wurden und neben vielfältigen methodischen Anregungen praxisrelevantes Material zur Weiterarbeit bereitstellten und zur Erprobung motivierten. Das implizite Ziel, bei den Lehrkräften eine deutlichere Vorstellung von eigenem individualisiertem Unterrichten zu fördern, wurde jedoch nicht durchgängig erreicht.

## **4.4 Anschlussgespräch**

Wie oben erwähnt (vgl. 2.2.1), fand im Erhebungszeitraum kein Anschlussgespräch statt. Seitens des LI wurde angegeben, dass allen Schulen ein Anschlussgespräch angeboten worden sei. Einige Schulen

hätten dieses angenommen (vor Beginn der Evaluation), einige hätten es mit Verweis auf interne Auswertungen und eigene Schlussfolgerungen abgelehnt.

Von den vier interviewten Schulen hatte lediglich eine an einem Anschlussgespräch teilgenommen: Schule C, bei der der Qualifizierungszyklus bereits in einen längeren – vom LI begleiteten – Schulentwicklungsprozess eingebunden war. Aus diesem „Auswertungsgespräch“, wie es schulseitig genannt wurde, resultierten konkrete Planungen für weitere Umsetzungsschritte individualisierten Unterrichtens (vgl. 7.3), wodurch das Gespräch als sehr hilfreich empfunden wurde.



## 5 Frage 2: Auswirkungen auf Kenntnisse und Unterrichtsverhalten

### 5.1 Einleitung

#### Evaluationsfragestellung

Ist der Qualifizierungszyklus „Individualisiert unterrichten“ wirksam,<sup>29</sup> d. h., werden die programmspezifischen Ziele erreicht, bzw. findet eine ausreichende Annäherung an diese statt?

- Haben die Teilnehmer/-innen der Didaktischen Werkstätten die angestrebten Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen erworben? (Lernerfolg)
- Welche Effekte hat die Teilnahme an einer Didaktischen Werkstatt auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte? (Transfererfolg)

Um dieser Frage nachzugehen, werden zunächst die Befragungsergebnisse der Werkstattteilnehmenden zu ihren Kenntnissen und zum Unterrichtsverhalten im Anschluss an eine Werkstatt denen der Vergleichsgruppe gegenübergestellt (5.2). Hinweise auf *längerfristige* Auswirkungen der Werkstätten auf das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte ergeben sich sowohl aus den Fachleitungsfragebögen als auch aus den Fachgruppeninterviews (5.3). In diesen Erhebungsinstrumenten wurde zusätzlich nach Aspekten gefragt, die die Umsetzung der Werkstattinhalte erschweren. Diese werden im Anschluss dargestellt (5.4). Zusammenfassung und Fazit folgen zum Schluss (5.5).

#### Datenquellen zu Auswirkungen auf Kenntnisse und Unterrichtsverhalten

Einschätzungen zu den Auswirkungen des Qualifizierungszyklus auf die Kenntnisse und das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte stammen aus folgenden Erhebungen und beziehen sich ausschließlich auf die Werkstätten Deutsch, Englisch, Mathematik sowie Natur & Technik und die entsprechenden Fächer (zur detaillierten Stichprobenbeschreibung und Itemherkunft vgl. die angegebenen Kapitel):

1. Fragen zu Kenntnissen und Unterrichtsverhalten im Fragebogen Didaktische Werkstätten – Teilnehmende und in den Fragebögen für die Vergleichsgruppe (vgl. 2.2.2.5)
2. Fachleitungsfragebogen (45 Fachleitungen; vgl. 2.2.2.6.2)
3. Fachgruppeninterviews (13 Fachgruppen an vier Schulen, vgl. 2.2.2.7.2)

### 5.2 Kurzfristige Auswirkungen auf Kenntnisse und Unterrichtsverhalten

Die Frage nach der Wirksamkeit der Didaktischen Werkstätten sollte insbesondere mithilfe eines quasiexperimentellen Designs (verschiedene Befragungszeitpunkte, Vergleichsgruppe) beantwortet werden. Im Zuge der im Prozess notwendig gewordenen Reduktion des Evaluationsdesigns (vgl. 2.2.1) wurde bei den Teilnehmenden der Werkstätten (Interventionsgruppe) auf einen Vortest zur Erhebung der Ausgangslage und auf einen Follow-up-Test verzichtet. Dementsprechend liegen für die Interventionsgruppe (N = 286) Angaben zu Kenntnissen über individualisiertes und kompetenzorientiertes Unterrichten und dessen Umsetzung lediglich für den Zeitpunkt direkt im Anschluss an die letzte Werkstattveranstaltung vor (Nachttest, Erhebung November 2010 bis Juni 2011). Für die Vergleichsgruppe, bestehend aus 226 Lehrkräften, die keine Werkstatt besucht hatten, liegen Werte vor, die zwischen Januar 2011 und Juni 2011 erhoben wurden.

Die Designreduktion hat Konsequenzen für die Aussagekraft der Ergebnisse: Es können keine Aussagen darüber gemacht werden, ob sich anhand der Selbsteinschätzungen in der Interventionsgruppe

<sup>29</sup> Wirksamkeit in Anlehnung an Hager und Hasselhorn (2000)

ein *Zuwachs* bezüglich Kenntnisstand und Umsetzung zeigt (zum einen als kurzfristige Wirkung durch Vergleich von Vor- und Nachtestwerten, zum anderen als längerfristige Wirkung durch Einbezug von Follow-up-Tests einige Monate nach Beendigung der Werkstätten). Trotz dieser Einschränkungen sollte geprüft werden, ob die Nachtestwerte der Werkstatteilnehmenden höher ausfielen als die der Nichtteilnehmenden.

### **Handelt es sich bei Interventions- und Vergleichsgruppe um homogene Gruppen?**

Da die Erhebungen in der **Interventionsgruppe** über acht Monate stattfanden, stellte sich zunächst die Frage, ob die später erhobenen Nachtestwerte möglicherweise höher ausfielen als die früher erhobenen. Dies wäre z. B. aufgrund von Entwicklungseffekten denkbar, die infolge anderer Einflüsse auch ohne Intervention stattfinden. Der Vergleich zwischen den Ergebnissen des ersten Halbjahrs (N = 110) mit den im zweiten Halbjahr erhobenen Werten (N = 186) zeigte weder signifikante noch deutliche Mittelwertunterschiede. Weitere Analysen zeigten, dass sich die Mittelwerte auch zwischen Stadtteilschule und Gymnasium nicht unterschieden. Gleiches gilt für die Fächer mit einer Ausnahme: Die Teilnehmenden der langen Englisch-Werkstatt gaben signifikant höhere Kenntnisse bezüglich der Kriterien komplexer Aufgabenstellungen an als Teilnehmende der Werkstätten Deutsch sowie Natur & Technik. Insgesamt kann die Interventionsgruppe im Licht dieser Ergebnisse als eine homogene Gruppe aufgefasst werden.

Für die **Vergleichsgruppe** zeigte sich ebenfalls, dass die Selbsteinschätzungen zu Kenntnissen und Unterrichtsverhalten bei Lehrkräften von Stadtteilschulen und Gymnasien ähnlich ausfielen, ebenso bei den Lehrkräften verschiedener Fächer. Ein Vergleich der beiden Teilgruppen (Teilnehmende an LI-Fortbildungen vs. Lehrkräfte einiger Schulen) ergab allerdings, dass die Teilgruppe „Schule“ ihre Kenntnisse zu „Lernarrangements zur Individualisierung des Unterrichts“ und zu „Kriterien für komplexe Aufgabenstellungen“ signifikant höher einschätzte als die Teilgruppe „LI“ (vgl. Anhang A4). Diese Unterschiede in Kauf nehmend, wurde die gesamte Vergleichsgruppe in den Vergleich zur Interventionsgruppe einbezogen.

### **Unterscheiden sich Interventionsgruppe und Vergleichsgruppe hinsichtlich der selbst eingeschätzten Kenntnisse und des selbst eingeschätzten Unterrichtsverhaltens?**

1. Bezüglich der vier Items zu **Kenntnissen** über individualisiertes Unterrichten unterscheiden sich beide Gruppen nicht signifikant voneinander (vgl. auch die Itemkennwerte Anhang 4.1).
2. Bei drei der vier Items zum **Unterrichtsverhalten** ergaben sich für die Vergleichsgruppe **höhere** Mittelwerte, die zwar *statistisch* bedeutsam (signifikant) ausfielen, jedoch eine geringe *praktische* Bedeutsamkeit haben – die Effektstärken<sup>30</sup> lagen zwischen .23 und .34, was auf eine eher geringe Bedeutung des Unterschieds hinweist.

Demnach lassen sich anhand der Selbsteinschätzungen – entgegen der Hoffnung – *keine* höheren Kenntnisse und *keine* häufigere Umsetzung von Ansätzen individualisierten Unterrichts in der Interventionsgruppe im Anschluss an eine Werkstatt gegenüber der Vergleichsgruppe nachweisen.

### **Wie lassen sich diese Ergebnisse einordnen?**

Die Zuordnung der Lehrkräfte (und Schulen) zur Interventionsgruppe und zur Vergleichsgruppe erfolgte nicht per Zufall. Stattdessen hatten sich die Schulen der Interventionsgruppe bewusst für die Anmeldung zum Qualifizierungszyklus entschieden, andere Schulen gegen die Anmeldung (Selbstselektion). Es ist anzunehmen, dass sich eher Schulen zum Qualifizierungszyklus anmeldeten, die im Bereich individualisierten und kompetenzorientierten Unterrichts bisher wenig Erfahrung hatten. Es wäre demnach durchaus plausibel, dass die Interventionsgruppe *vor* Beginn der Maßnahme deutlich niedrigere Werte bezüglich der interessierenden Merkmale aufwies als die Vergleichsgruppe und sich infolge der Werkstätten der dieser angenähert hat. Diese Hypothese kann jedoch aufgrund feh-

<sup>30</sup>Vgl. zur Erläuterung von „Effektstärke“ die Hinweise zur Ergebnisdarstellung im Kapitel 3.2.

lender Vortestwerte nicht belegt werden. Für die *Umsetzung* von Elementen individualisierten Unterrichts wären ohnehin eher langfristige Wirkungen erwartbar, die jedoch ebenfalls aufgrund fehlender Follow-up-Testungen nicht belegbar waren.

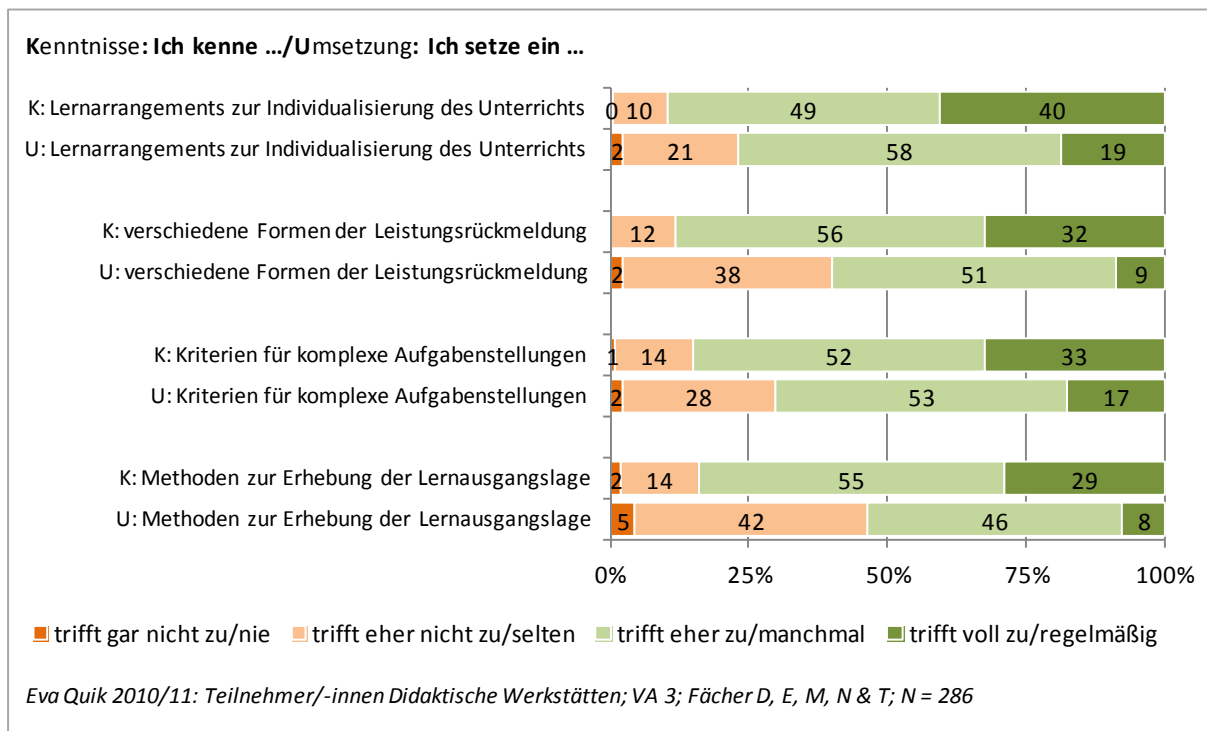
Auch ist es denkbar, dass sich innerhalb der Interventionsgruppe aufgrund der intensiven Beschäftigung mit dem Thema „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“ eine andere (möglicherweise differenziertere) Vorstellung über einzelne Methoden herausgebildet hat, die zu einer selbstkritischeren Einschätzung des eigenen Unterrichtsverhaltens führte (Stichwort: „Response-Shift“).

Diese Erklärungsansätze lassen sich u. a. aufgrund des reduzierten Evaluationsdesigns nicht belegen, sind aber durchaus plausibel.

### Kenntnisse und Unterrichtsverhalten im Anschluss an die Werkstatt

Auch wenn die Frage nach den Auswirkungen der Werkstatt auf das Unterrichtsverhalten zumindest mithilfe des Nachtests nicht beantwortet werden kann, soll hier doch ein Überblick gegeben werden, über welche Kenntnisse die Interventionsgruppe eigenen Angaben zufolge im Anschluss an die Didaktische Werkstatt verfügt und welche Elemente individualisierten Unterrichts sie umsetzt (vgl. Abb. 10). Ähnliche Ergebnisse zeigten sich (wie oben erwähnt) für die Vergleichsgruppe, deren Ergebnisse deshalb nicht separat aufgeführt werden.

**Abb. 10: Kenntnisse (K) und Umsetzung (U) von Elementen individualisierten Unterrichts (286 Werkstatteilnehmende im Anschluss an die letzte Werkstatt)**



Die Abbildung zeigt:

1. Ein hoher Prozentsatz der Lehrkräfte kennt die angesprochenen Elemente individualisierten Unterrichts.
2. Am stärksten sind die Lehrkräfte eigenen Angaben zufolge mit *Lernarrangements* zur Individualisierung des Unterrichts vertraut, die anderen Aspekte individualisierten Unterrichts sind jedoch

kaum weniger bekannt (verschiedene Formen der Leistungsrückmeldung, Kriterien für komplexe Aufgabenstellungen und Methoden zur Erhebung der Lernausgangslage).

3. Im Unterricht werden am häufigsten Lernarrangements und komplexe Aufgabenstellungen eingesetzt: Fast jeder fünfte Werkstattteilnehmende gibt eine regelmäßige Umsetzung an, ca. die Hälfte antwortet mit „manchmal“.
4. Die Erhebung der Lernausgangslage sowie verschiedene Formen der Leistungsrückmeldung werden nach Auskunft der Lehrkräfte seltener eingesetzt. Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass z. B. die Erhebung der Lernausgangslage als Grundlage für die weitere Lernplanung ohnehin im Rahmen von Unterricht seltener erfolgt als z. B. das Arbeiten an komplexen Aufgaben.

### 5.3 Langfristige Auswirkungen auf das Unterrichtsverhalten

Im Anschluss an die letzte Werkstattveranstaltung gaben die Lehrkräfte eine hohe Motivation zur Erprobung der Werkstattinhalte an: 83 Prozent der Lehrkräfte stimmten der Aussage „In der Didaktischen Werkstatt habe ich Anregungen bekommen, die ich in meinem Unterricht erproben werde“ „eher“ oder „voll“ zu ( $M = 3,1$ ). Ob die Lehrkräfte dieses in die Tat umgesetzt haben und auch längerfristige Wirkungen auf das Unterrichtsverhalten zu verzeichnen sind, ließ sich durch den Nachtest direkt im Anschluss an die Werkstätten nicht klären. Dieser Frage soll im Folgenden insbesondere anhand der Fachleitungsfragebögen und der Fachgruppeninterviews nachgegangen werden. Beide Befragungen waren in der Regel mehrere Monate nach der letzten Werkstattveranstaltung durchgeführt worden, sodass Rückschlüsse auf längerfristige Auswirkungen der Werkstätten möglich sind. Die Umsetzung der Werkstattinhalte durch die Lehrkräfte (Transfer) hängt dabei von vielen Faktoren ab und liegt nicht primär in der Hand der Fortbildenden.

Die Mehrheit der befragten Fachleitungen ( $N = 45$ ) gibt an, dass die meisten Fachkolleg/-innen versuchen, Anregungen aus der Didaktischen Werkstatt in ihrem Unterricht umzusetzen (60 % Zustimmung zu der entsprechenden Aussage). Sie geben ebenfalls in hohem Maß an, dass aufgrund der Werkstatt von den Fachkolleg/-innen neue Unterrichtsideen und Methoden erprobt würden. Dass über die Werkstatt und ihre Inhalte im Fachkollegium *gesprachen* würde, bejahen hingegen nur 49 Prozent der Fachleitungen.

Die Umsetzung der Werkstattinhalte im Unterricht hängt sowohl mit schulischen Weichenstellungen (vgl. 7.3) als auch mit der Kooperation im Fachkollegium eng zusammen (vgl. 6). Im Fokus dieses Unterkapitels soll aber die Frage stehen, welche Ansätze aus den Werkstätten tatsächlich bereits im Unterricht umgesetzt wurden (unter Verweis auf damit zusammenhängende Ergebnisse, die ausführlicher in anderen Kapiteln dargestellt werden). Der *Umfang* der Umsetzung ist anhand der Interviews schwer zu beziffern, es liegen lediglich *Hinweise* auf bereits erfolgte erste Schritte vor. Dies liegt vor allem daran, dass die Interviewten im Wesentlichen aus ihrem eigenen Erfahrungsbereich berichten, woraus kaum Schlüsse auf die Breite der Umsetzung möglich sind.

Aus den Schulgruppeninterviews ist bekannt, dass an allen vier Schulen mindestens im 7. Jahrgang Zeiten individualisierten Lernens eingeführt worden waren und dass u. a. die von der Behörde im betreffenden Schuljahr zur Verfügung gestellte Teamstunde intensiv sowohl für die jahrgangsbezogene Ausarbeitung von Unterrichtseinheiten, Lernarrangements, Klassenarbeiten etc. als auch für die koordinierte Erstellung von Material für den individualisierten Unterricht genutzt wurde.

Aus den Interviews ergibt sich, dass nicht nur geplant wurde, sondern an allen vier Schulen bereits Ansätze aus den Werkstätten umgesetzt wurden. Die folgende Zusammenfassung nach Fächern vermittelt hiervon einen Eindruck. Über möglicherweise bereits erfolgte Reflexionen der Unterrichtserfahrungen ist aus den Interviews nichts bekannt.

### Englisch

In den vier Interviews wurden insgesamt sechs Lehrkräfte befragt, darunter drei Fachleitungen. Nur in einer Schule wurde angegeben, dass nur *während* der Didaktischen Werkstatt Anregungen erprobt wurden, nicht aber danach. Die Auskunft stammt von einer Fachleitung, die sich eigenem Bekunden zufolge vor dem Interview im Fachkollegium umgehört hatte. An zwei weiteren Schulen wurden nach Angaben der Interviewten insbesondere TBL-Cycles ausprobiert. Diese seien gut und schnell vorzubereiten, die Durchführung sei erfolgreich gewesen. Ebenso seien Kompetenzraster im Unterricht angewendet worden. In der vierten Schule hatte die Fachkonferenz beschlossen, in jedem Schuljahr pro Lerngruppe einen TBL-Cycle durchzuführen (vgl. 6.3). Entsprechende Materialien für jeden Jahrgang waren bereits erstellt worden. Über die Umsetzung im Unterricht ist bekannt, dass eine/-r der anwesenden Interviewten eigenen Angaben zufolge bereits drei TBL-Cycles durchgeführt hatte.

### Mathematik

In den vier Interviews wurden insgesamt sieben Lehrkräfte befragt, darunter zwei Fachleitungen. Aus zwei Interviews geht nicht eindeutig hervor, welche Inhalte der Mathematik-Werkstatt konkret im Unterricht umgesetzt wurden. In den beiden anderen Interviews wird von der Erprobung von Diagnosebögen, Checklisten, offenen Aufgaben und vom Einsatz von Kompetenzrastern berichtet:

Was, was ich persönlich geändert habe. Ich habe sehr viel mehr mit diesen Kompetenzrastern und mit diesen, also auch, dass ich ganz klar den Schülern das vorher sage bei der Arbeit und dann zur Arbeit also auch noch mal oder nach der Arbeit, also dann auch noch mal direkt ankreuze: Welche Kompetenzen haben sie denn gemacht oder erfüllt, so. Und welche haben sie nicht so gut gemacht. Das mache ich jetzt, was ich vorher nicht gemacht habe.

Quelle: Fachgruppeninterview

Dieselbe Lehrkraft gibt an, dass andere Elemente individualisierten Unterrichts in der Umsetzung zu zeitaufwendig seien, z. B. die Entwicklung von Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau (vgl. 5.4).

### Deutsch

In den drei Interviews zur Deutsch-Werkstatt wurde von den insgesamt vier Interviewten (darunter zwei Fachleitungen) übereinstimmend geäußert, dass von ihnen bisher wenige Werkstattinhalte im Unterricht umgesetzt wurden. Hierfür wurden zwei Hauptgründe angegeben: Zum einen sei die Ausarbeitung der notwendigen Aufgaben und Materialien zu zeitaufwendig. Zum anderen werde aber auch keine dringende Notwendigkeit gesehen, im Unterricht stärker zu individualisieren, da sich der Unterrichtsstil seit vielen Jahren bewährt habe.

Ja, es ist ja auch so, dass das Bedürfnis, oder was du am Anfang gesagt hast, die Notwendigkeit: „Jetzt muss ich individualisieren, weil irgendwie mein Unterricht sonst leidet“, die gibt es nicht. Und ich hab – teilweise gibt es einfach andere Methoden, wo ich jetzt gar nicht denke: „Ist das jetzt individualisiert oder nicht?“, die ich dann auch machen will, um den Unterricht attraktiver zu machen oder vom, vom Lerninhalt besser zu gestalten und da mehr Methodenkompetenz beispielsweise da reinzubringen. Und da bin ich schon froh, wenn ich das irgendwie so hinkriege und mal überhaupt was Neues mache. (...) Insofern, also ich, wenn ich jetzt beispielsweise eine Gruppenarbeit mache, würde ich gerne unterschiedliche Gruppen machen beziehungsweise mit unterschiedlichem Aufgabenformat. Also die einen etwas freier, weil sie die Zwischenschritte schon kennen, und für die anderen dann irgendwie kleinschrittiger bis hin zu absolut kleinschrittig. Das fand ich zum Beispiel eine super Methode, und das würde ich gerne ausprobieren. Aber um das zu machen, muss man sich wirklich hinsetzen und richtig zwei Stunden durchdenken, wie man das formuliert und wie man da diese Abstufungen setzt. Ich hab bisher die Zeit mir nicht genommen oder nicht gefunden.

Quelle: Fachgruppeninterview

In einer der Schulen wird allerdings angegeben, dass in der Vorbereitung auf die mündliche Prüfung der Schüler/-innen differenzierte Aufgaben entwickelt wurden und im Vorhinein überlegt wurde, welchem Schüler/welcher Schülerin welche Aufgabe gegeben wird.

### Natur & Technik

In den zwei Interviews zur Werkstatt Natur & Technik wird von allen drei Lehrkräften (darunter eine Fachleitung Biologie) angegeben, bereits Elemente aus der Werkstatt im Unterricht eingesetzt zu haben. Genannt werden Checklisten, die für den eigenen Unterricht angepasst wurden, die wöchentliche Nutzung „globaler Aufgaben“ unabhängig vom Unterrichtsthema und auch Werkstattarbeit:

Ja, also in Chemie habe ich das schon versucht, so Werkstattarbeit. Das habe ich vorher so nicht gemacht. Und auch evaluiert hab ich das auch schon. Also in Ansätzen, sag ich mal so. Es gibt Leute, die das bestimmt perfekter machen. Aber ich finde, es hat sich für mich gelohnt. Es ist – sag ich mal –, wenn ich mich da vorne hinstelle und die einfach „zutexte“, viel einfacher. Es ist mehr Arbeit, sag ich mal, aber wenn man es erst mal einmal vorbereitet hat, dann ist es – und gelernt hat, seine Persönlichkeit zurückzunehmen. Das muss man ja bei diesen Lerngeschichten. Also dann macht das echt Spaß.

Quelle: Fachgruppeninterview

Über die Umsetzung hinaus wird außerdem die Veränderung der Einstellung thematisiert: Durch die fachübergreifende Werkstatt habe sich die eigene Einstellung in Bezug auf Naturwissenschaften geändert im Sinn der Überwindung der Fächertrennung von Biologie, Chemie und Physik: „Das heißt, eine Sache ist eben nicht nur die Sache, sondern man kann eine Sache auf vielerlei Arten und Weisen betrachten.“ Eine andere Lehrkraft äußert, dass sie/er aufgrund der Werkstatt die Zielgruppe genauer analysiere.

Eine Lehrkraft berichtet außerdem vom Einsatz einer in der Natur-&- Technik-Werkstatt neu erlernten Methode im Fach Englisch. Sie/er habe mit den Schüler/-innen die neu erlernte Methode zur Bewertung von Gruppenarbeit erprobt und als sehr „interessant“ empfunden.

## 5.4 Umsetzungsschwierigkeiten

Im Fragebogen für Fachleitungen gaben 57 Prozent der Befragten an, dass einige Fachkolleg/-innen von Schwierigkeiten berichtet hätten, die Werkstattinhalte im Unterricht umzusetzen.

Anhand der offenen Antworten der Fachleitungen im Fragebogen und der Angaben in den Fachgruppeninterviews lassen sich folgende Hauptschwierigkeiten ausmachen:

### 5.4.1 Zeitmangel

Als größter Hinderungsgrund für die Umsetzung der Werkstattinhalte wurde ein Mangel an Zeit angeführt, der sich zum einen auf die Unterrichtszeit, zum anderen auf die Zeit des Lehrers beziehe:

**Fehlende Unterrichtszeit:** Es bräuchte einerseits Zeit, die Schüler in neue Methoden einzuführen, andererseits sei auch die Durchführung oftmals sehr zeitaufwendig (z. B. Feedbackbogen, s. Kasten). Die Aneignung der Lerninhalte benötige im individualisierten Unterricht außerdem mehr Zeit als im Klassenunterricht. Angesichts einer hohen Stofffülle in den Rahmenplänen sei keine Zeit für einen stärker geöffneten Unterricht (z. B. auch bei Prüfungsvorbereitungen) vorhanden.

#### Fehlende Unterrichtszeit – Beispiel Feedbackbögen

(...) Wenn man jetzt Gruppenarbeit hat und das zusammenführt und auch ein Feedback von den Zuhörern beziehungsweise von der Klasse geben lässt, ist es ja mündlich immer recht kurz. Also wenn die wirklich *Bögen* ausfüllen, nachdenken, dann dauert das doch schon. Beziehungsweise dann eben auch einen Bogen zu einer anderen Person ausfüllen, den dann auch weitergeben. Derjenige liest sich das durch, fragt auch vielleicht noch mal nach. Also man muss ja dann den Raum auch geben. Und das ist recht schwierig. Das ist recht zeitintensiv, glaube ich. Es ist sicherlich für die Schüler unheimlich wichtig, glaube ich, aber es ist eben auch schwer zu integrieren, ne. Zeitlich finde ich.

Quelle: Fachgruppeninterview

**Fehlende Lehrerzeit:** Die Vorbereitung von Lernarrangements und Materialien für individualisiertes und kompetenzorientiertes Unterrichten beanspruche sehr viel Zeit. Es sei beispielsweise extrem zeitaufwendig, Aufgaben auf verschiedenen Niveaus zu entwickeln. Angesichts einer generellen Überlastung von Lehrkräften durch zahlreiche andere schulische Anforderungen sei dies kaum bewältigbar. Auch für den Austausch mit Kollegen (um stärker arbeitsteilig zu arbeiten) seien im Lehrerarbeitszeitmodell zu wenige Stunden vorgesehen. Manchmal entstünde zusätzlicher Zeitbedarf, weil ein Raum speziell vorbereitet werden müsse (z. B. Gruppentische statt Einzeltischen).

#### Fehlende Lehrerzeit

Frage: „Gibt es aus Ihrer Sicht Aspekte, die die Umsetzung der Werkstattinhalte im Unterricht erschweren? (aus Ihrer eigenen Kenntnis oder aus Gesprächen mit Fachkolleg/-innen)“

Ja. Dazu gehört der Zeitaufwand, der für die vorgestellten Methoden nötig ist. Eine „Wiederbenutzung“ im folgenden Schuljahr ist nur selten möglich, da die Lerngruppe andere Bedürfnisse hat oder der zeitliche Rahmen ein anderer ist. Der Zeitaufwand im Unterricht: Die Rahmenpläne sind so voll, dass der Zeitdruck am Gym sehr groß ist. Der Reformdruck: Es werden so viele Neuerungen verlangt, gleichzeitig auf alten (oder kaum geänderten) Rahmenplänen verharret, dass wir Lehrer nicht mehr wissen, wo man anfangen soll.

Quelle: Fragebogen Fachleitungen

Die von der Behörde zur Verfügung gestellten Stundenkontingente seien zu gering. Einige Schulen hatten deshalb die Extraarbeit von Lehrkräften mit der Zuteilung von Fortbildungsstunden honoriert: „Wir haben die Teilnahme dann als Fortbildung anerkannt. Es ist, ich sag mal so, von dem Arbeitsaufwand, der investiert worden ist, vielleicht 20 Prozent wird bezahlt, 80 Prozent ist schamlose Ausbeutung der Behörde. Politisch gewollt.“ Und: „Und ich kann auch gleich sagen, es nützt auch nichts, die Kollegen in Zeitmanagementkurse zu schicken. Sie haben einfach keine Zeit. Also die existiert nicht, die Zeit, die man managen müsste.“

Es wird auch geäußert, dass die Schulbehörde zu viele Neuerungen gleichzeitig einführe. Dies gefährde die nachhaltige Umsetzung einzelner Reformen. Infolge der fehlenden Zeitressourcen hänge die Umsetzung von besonders engagierten Lehrkräften ab, die sich zusätzlich zur Unterrichtsverpflichtung mit Schulentwicklungsthemen beschäftigten.

Also, das Hauptschwernis ist, glaube ich, die Zeit, die damit in Verbindung steht. Nicht umsonst haben wir eine Pädagogische Jahreskonferenz auch so konzipiert, um Kolleginnen und Kollegen Zeit zu geben, thematisch Richtung Fach zu arbeiten. Und das ist das große Problem mit dieser Individualisierung. Es ist ja nicht so, dass ich sag: Das sind die Methoden, und jetzt läuft es. Sondern ich brauche dazu die Materialien. Die müssen erstellt werden. Und das ist immer das Riesenproblem: Wo kommt die Ressource her? Wo schaffe ich es, dass im Rahmen des Arbeitszeitmodells jetzt nicht noch mal was extra daraufgesetzt wird nach dem freiwilligen Prinzip, sondern irgendwo müssen wir da auch wieder einen Ausgleich schaffen. Und das ist im organisatorischen Rahmen ein Riesenproblem. Und das ist im Rahmen der Schulentwicklung ange-dacht worden. Und dass so was Arbeit kostet und dass so was ja entsprechend irgendwo honoriert werden muss, und damit kämpfe ich als stellvertretender Schulleiter, der mit einem Batzen um sich schmeißen muss, immer. Weil vieles im Ansatz hervorragend ist, aber nicht von der Behörde so weit gedacht wird, zu sagen, da muss ich auch da Arbeitskraft rein investieren, und das geht nur über WAZ-Zuteilung. Und das fehlt. Und dann krankt das gesamte System im Endeffekt.

Quelle: Schulgruppeninterview

#### 5.4.2 Schülerschaft

Viele Lehrkräfte gaben an, dass sie Schwierigkeiten sehen, individualisiertes und kompetenzorientiertes Unterrichten mit ihrer Schülerschaft verwirklichen zu können. Die Bedenken beziehen sich auf verschiedene Aspekte:

**Mangelndes Leistungsvermögen einzelner Schüler:** Insbesondere langsamere Lerner hätten Schwierigkeiten, die Lerninhalte mit den „neuen Methoden“ innerhalb der Unterrichtszeit zu erwerben. Beim Frontalunterricht könne man auch die Langsamen mitnehmen.

**Mangelnde Selbstständigkeit:** Viele Schüler seien (noch) nicht in der Lage und manchmal auch nicht willens, selbstständig an einem Thema zu arbeiten. Sie könnten sich schwer konzentrieren, seien ablenkbar, was in den Klassen zu Disziplinproblemen führe. In einigen Klassen sei Gruppenarbeit beispielsweise nicht möglich. Seitens der Lehrkräfte brauche es viel Durchhaltevermögen, die Schüler an die Selbstständigkeit heranzuführen:

##### Selbstständigkeit der Schüler

(...) so, wie wir es da durchgeführt haben und präsentiert gekriegt haben, basiert ja auch auf „Die Schüler lernen selbsttätig“. Angeleitet selbsttätig und erarbeiten sich Arbeitsaufträge auch selbsttätig. Und in beiden Kollegien war so der Tenor: „Das können ja unsere Schüler gar nicht.“ So. Die fragen ja, wenn da steht: „Rechne 1 + 1“, dann fragen die eher nach, was die jetzt machen sollen oder ob sie jetzt 1 + 1 rechnen sollen oder ob sie Mal machen sollen. Und das, darum glaube ich auch, das ist, glaube ich, mit ein Kriterium auch für die fehlende Umsetzung, dass viele sich nicht trauen, das dann trotzdem zu machen und die Schüler auch dazu zu bringen, es eben doch selber zu – auf die Reihe zu kriegen. Und so ein bisschen diese, auch die Geduld zu haben, dass es eben auch nicht gleich geht und dass es vielleicht auch wochenlang irgendwie für alle auch nervig sein kann. Aber dann irgendwann später mal Früchte trägt.

Quelle: Fachgruppeninterview



### 5.4.3 Schulische Rahmenbedingungen

Folgende schulischen Rahmenbedingungen, die die Umsetzung individualisierten Unterrichts erschweren, wurden häufig genannt:

- **Fehlende Räumlichkeiten:** Häufig wird Raummangel beklagt. Es fehlten Differenzierungsräume an den Schulen.
- **Fehlendes Material:** Materialien seien nicht in entsprechender Anzahl vorhanden, ebenso fehlten entsprechende Lehrwerke.
- **Klassengröße:** Die Klassengröße erschwere individualisiertes Unterrichten. In Klassen mit vielen Schüler/-innen sei es schwierig, jeden einzelnen Schüler hinsichtlich des erreichten Leistungsstands, der Lernentwicklung etc. in den Blick zu nehmen.
- **Schule mit verschiedenen Standorten:** Indirekt werde die Umsetzung individualisierten Unterrichts dadurch erschwert, dass die in den Werkstätten angestoßene Kooperation von Fachkolleg/-innen durch den Unterricht an zwei Standorten schwer realisierbar sei.

## 5.5 Zusammenfassung und Fazit

1. **Kurzfristige Auswirkungen** der Werkstätten auf die Kenntnisse und die Umsetzung individualisierten und kompetenzorientierten Unterrichts ließen sich nicht belegen: Direkt im Anschluss an eine Werkstatt geben die Teilnehmenden mehrheitlich an, zentrale Elemente individualisierten Unterrichts zu kennen und diese mehr oder weniger regelmäßig umzusetzen. Bezogen auf die abgefragten Aspekte (jeweils vier zu Kenntnissen und Umsetzung) unterscheiden sie sich jedoch nicht wesentlich von Lehrkräften, die an keiner Werkstatt teilnahmen. Da auf den ursprünglich geplanten Vortest verzichtet werden musste, konnte leider nicht geklärt werden, ob die Werkstatteilnehmenden möglicherweise vor der Werkstatt geringere Vorkenntnisse aufwiesen als Lehrkräfte von Schulen, die sich nicht zum Qualifizierungszyklus angemeldet hatten. Allerdings sind kurzfristige Auswirkungen auf die *Umsetzung* individualisierten Unterrichts ohnehin weniger erwartbar.
2. **Langfristige Auswirkungen** der Werkstätten lassen sich anhand der mehrere Monate nach Werkstattende erfolgten Befragungen zeigen: In den Monaten nach der Werkstatteilnahme wurden Werkstattinhalte bereits vielfach im Unterricht umgesetzt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass (zumindest im individuellen Rahmen) eher Elemente genutzt werden, die in der Vorbereitung relativ zeitunaufwendig sind (z. B. Nutzung von bereits vorliegenden Kompetenzrastern), während angesichts eines sehr stark empfundenen Zeitmangels selbst zu entwickelnde Materialien bisher weniger eingesetzt werden (z. B. Aufgaben auf unterschiedlichem Niveau). Dass aber im Rahmen einer stärker institutionalisierten Zusammenarbeit auch aufwendigere Unterrichtsvorbereitungen, wie z. B. die Erstellung von Lernarrangements, erfolgen, zeigt Kapitel 6.3.
3. Als eines der größten **Hindernisse für die Umsetzung individualisierten Unterrichts** wird von den Lehrkräften ein **Mangel an Zeit** angegeben: Die Vorbereitung individualisierten Unterrichts benötige mehr Zeit als Klassenunterricht, diese Zeit sei weder im Lehrerarbeitszeitmodell berücksichtigt noch angesichts zahlreicher anderer Aufgaben vorhanden. Auch würde die Vermittlung bestimmter Inhalte im Unterricht mehr Zeit benötigen, die angesichts behördlicher Vorgaben wie beispielsweise von Rahmenplänen und Prüfungen nicht vorhanden sei. Viele Lehrkräfte geben außerdem an, mit ihrer **Schülerschaft** individualisiertes Lernen schwer verwirklichen zu können: Die Schüler seien teilweise zu unselbstständig, zu unkonzentriert, Disziplinprobleme seien z. B. in Gruppenarbeitsphasen schwerer zu handhaben. Auch hätten insbesondere langsame Lerner größere Schwierigkeiten, die vorgesehenen Unterrichtsinhalte im individualisierten Unterricht zu erwerben. Aber auch **schulische Rahmenbedingungen**, wie fehlende Räumlichkeiten und fehlendes Material sowie zu große Klassen würden die Umsetzung erschweren.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass ein wichtiges Ziel – die Umsetzung der Werkstattinhalte im Unterricht – im individuellen Rahmen insbesondere bezogen auf zeitunaufwendig einzusetzende Methoden mehr oder weniger erreicht wurde. Gleichzeitig verweisen die Befragten auf schwierige Rahmenbedingungen, die der Umsetzung individualisierten Unterrichts hinderlich seien. Es gibt Anzeichen dafür, dass zumindest der stark empfundene Zeitmangel für die Unterrichtsvorbereitung durch die Kooperation der Lehrkräfte abgemildert werden kann und die im Konzept des Qualifizierungszyklus vorgesehene Förderung von Lehrerkooperation in diesem Lichte sinnvoll erscheint (vgl. auch Kapitel 6).

## 6 Frage 3: Auswirkungen des Qualifizierungszyklus auf Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Fachkollegium

### 6.1 Einleitung

#### Evaluationsfragestellung

Welche Wirkungen hat der Qualifizierungszyklus auf die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Fachkollegium?

Um der Frage nachzugehen, welche (längerfristigen) Auswirkungen der Qualifizierungszyklus auf die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Fachkollegium hatte, wurden verschiedene Erhebungsinstrumente genutzt. Es ging darum, zu prüfen, ob der Qualifizierungszyklus einem seiner Ziele, nämlich die „Weiterentwicklung schulischer Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, die für die Qualitätsentwicklung eines individualisierten und kompetenzfördernden Unterrichts erforderlich sind“ zu fördern (vgl. 1.1.1), näher gekommen ist.

#### Datenquellen zu Auswirkungen auf Kommunikations- und Kooperationsstrukturen

Einschätzungen zu den Auswirkungen des Qualifizierungszyklus auf die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen im Fachkollegium stammen aus folgenden Erhebungen und beziehen sich ausschließlich auf die Werkstätten Deutsch, Englisch, Mathematik sowie Natur & Technik und die entsprechenden Fächer (zur detaillierten Stichprobenbeschreibung und Itemherkunft vgl. die angegebenen Kapitel):

1. Fachleitungsfragebogen (45 Fachleitungen; vgl. 2.2.2.6.2)
2. Fachgruppeninterviews (13 Fachgruppen an vier Schulen, vgl. 2.2.2.7.2)

Beide Erhebungen fanden im Wesentlichen mehrere Monate nach Abschluss der Didaktischen Werkstätten statt, sodass hier bereits längerfristige Wirkungen des Qualifizierungszyklus zum Tragen kommen konnten.

Im Folgenden soll zunächst anhand der Ergebnisse des Fachleitungsfragebogens ein grober Überblick über Schwerpunkte und Ausmaß der Veränderungen von Lehrerkooperation in der Fachkonferenz und im gesamten Fachkollegium gegeben werden (6.2), bevor anschließend anhand der Fachgruppeninterviews dargelegt wird, auf welchen Ebenen Kommunikation bzw. Kooperation schwerpunktmäßig angestoßen/gefördert wurde (6.3). Zum Abschluss des Kapitels werden die Ergebnisse beider Befragungen zusammengeführt (6.4).

### 6.2 Überblick: Ergebnisse des Fragebogens für Fachleitungen

Mit dem Fragebogen für Fachleitungen wurde u. a. das Ziel verfolgt, überblicksartig einen Eindruck davon zu erhalten, welche Strukturen sich aufgrund der Werkstätten möglicherweise in der Fachkonferenz verändert und welche eher informellen Kooperationen innerhalb des Kollegiums ggf. zugezogen haben. Da damit zu rechnen war, dass Häufigkeitsänderungen nicht nur auf die Werkstätten zurückgehen, wurde für jedes Item sowohl nach der Häufigkeitsveränderung als auch danach gefragt, ob diese auf die Werkstatt zurückzuführen sei (s. Itembeispiel).

**Itembeispiel Fragebogen für Fachleitungen**

Denken Sie bitte an die Zeit vor der Didaktischen Werkstatt zurück. Hat sich seitdem die Zusammenarbeit der Fachkolleg/-innen verändert?

Geben Sie bitte auch an, in welchem Maße Sie die Veränderungen auf die Didaktische Werkstatt zurückführen.

1 = gleich häufig/gar nicht		4 = sehr viel häufiger/völlig							
		Häufigkeitsveränderung?				Veränderung aufgrund der Didaktischen Werkstatt?			
		gleich häufig		sehr viel häufiger		gar nicht		völlig	
<b>Die Fachkolleg/-innen...</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	... tauschen Unterrichtsmaterialien aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	... bereiten gemeinsam Unterrichtsstunden vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Angesichts der geringen Gruppengrößen muss auf eine fachspezifische Auswertung verzichtet werden. Die Ergebnisse beziehen sich demnach auf die Gesamtstichprobe.

Bis auf wenige Ausnahmen korrespondieren die in den Antworten angegebenen Häufigkeitszunahmen mit den Zuschreibungen der Veränderungen an die Werkstätten: Wurde eine starke Häufigkeitszunahme angegeben, so wurde sie meistens gleichzeitig in hohem Maß auf die Werkstätten zurückgeführt.

**Zusammenarbeit im Fachkollegium**

Die **stärksten Zunahmen** gegenüber der Zeit vor der Didaktischen Werkstatt ergaben sich aus Sicht der Fachleitungen bezüglich der kollegialen Zusammenarbeit für (vgl. Anhang A6.2):

- die Planung gemeinsamer Unterrichtseinheiten oder Projekte
- den Austausch von Unterrichtsmaterialien

Dies waren gleichzeitig die beiden Aspekte, bei denen der Anstieg am stärksten auf die Didaktische Werkstatt zurückgeführt wurde (über die Hälfte der Fachleitungen gab dies an).

Für die übrigen abgefragten Aspekte der kollegialen Zusammenarbeit ergaben sich **deutlich geringere Häufigkeitsveränderungen**, einhergehend mit einer geringen Zuschreibung dieser Veränderungen an die Werkstätten (hier nach absteigender Veränderung sortiert, jeweils unter 30 Prozent bejahten Häufigkeitsveränderungen aufgrund der Werkstatt):

- gemeinsame Vorbereitung von Unterrichtsstunden
- Vereinbarung fester Zeiten für die Kooperation mit Fachkolleg/-innen
- gegenseitige Unterrichtshospitationen

Insbesondere die letzten Aspekte berühren strukturelle Rahmenbedingungen an den Schulen, die einer geringen Beeinflussung durch Didaktische Werkstätten unterliegen.

**Zusammenarbeit in der Fachkonferenz**

Inwiefern die eher institutionalisierte Zusammenarbeit infolge der Werkstatt zunahm, zeigen die Antworten zur Zusammenarbeit in der Fachkonferenz. Hier waren es fünf Items, die **besonders deut-**

**liche Häufigkeitsveränderungen**, einhergehend mit der Angabe, dass diese auf die Werkstatt zurückzuführen seien, zeigten (absteigend nach Häufigkeitsveränderung sortiert, jeweils 65 bis 40 Prozent führten die Veränderung auf die Werkstatt zurück):

- Entwicklung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten in der Fachkonferenz
- Absprache über Unterrichtsinhalte in der Fachkonferenz
- Absprachen über die Aufteilung der anstehenden Arbeit
- Vereinbarungen von kollegialer Zusammenarbeit
- Entwicklung von Unterrichtsmaterial

Etwas **geringere Häufigkeitsveränderungen**, einhergehend mit einer geringeren Bedeutung der Werkstätten, ergaben sich für folgende Aspekte, wobei immerhin 40 bis 25 Prozent der Befragten die Häufigkeitsveränderungen auf die Werkstatt zurückführten (absteigend sortiert):

- Überprüfung und Weiterentwicklung des fachspezifischen Curriculums
- Vereinbarungen zur Erprobung entwickelter Unterrichtseinheiten
- Reflexion durchgeführter Unterrichtseinheiten
- Entwicklung von Vorschlägen für fächerübergreifende Zusammenarbeit

Eine **deutliche Häufigkeitsveränderung** zeigte sich außerdem für das Item „In der Fachkonferenz entwickeln wir ein fachspezifisches Curriculum“, was jedoch nur in geringem Maß den Werkstätten zugeschrieben wurde. Dies stellt eine Vorgabe seitens der Schulbehörde dar, die nicht durch die Werkstätten beeinflusst wird.

Folgt man den Angaben der Fachleitungen, so wurden durch die Werkstätten insbesondere die gemeinsame Planung von (kompetenzorientierten) Unterrichtseinheiten, die Entwicklung und der Austausch von Materialien, Absprachen über Unterrichtsinhalte und Arbeitsteilung sowie kollegiale Zusammenarbeit befördert. Weniger Einfluss übten die Werkstätten auf Kooperationsformen aus, bei denen es sich um Vorgaben der Behörde handelte (Entwicklung eines fachspezifischen Curriculums) oder bei denen strukturelle Rahmenbedingungen eine Rolle für die Umsetzung spielen (gegenseitige Unterrichtshospitationen). Geringere Häufigkeitsveränderungen infolge der Werkstätten zeigten (zumindest bisher) auch Aspekte, die weniger stark die unmittelbare Unterrichtsvorbereitung betreffen, so z. B. die Reflexion durchgeführter Unterrichtseinheiten.

### 6.3 Vertiefende Informationen aus den Fachgruppeninterviews

Die Auswertung der 13 Fachgruppeninterviews zu den Werkstätten Deutsch, Englisch, Mathematik sowie Natur & Technik zeigt, dass zunehmende Kooperation nicht unbedingt auf die Fachkonferenz beschränkt ist. Da alle vier interviewten Schulen mit der Einführung von „Studien“- oder „Lern“-Zeiten im 7. Jahrgang begannen, nahm primär die Zusammenarbeit auf Jahrgangsebene zu – zumal für den betreffenden 7. Jahrgang Teamzeiten von der Schulbehörde zur Verfügung gestellt worden waren (vgl. 7.3).

Schlaglichtartig werden im Folgenden die durch die Werkstätten angestoßenen Kooperationen auf der Ebene der Fachschaft, der Jahrgänge und auch außerhalb eines institutionalisierten Rahmens skizziert:

#### 6.3.1 Kooperation auf der Ebene der gesamten Fachschaft

1. **Beschlüsse einer gesamten Fachschaft** zur gemeinsamen Umsetzung von Werkstattinhalten im Unterricht wurden an einer Schule (A) von zwei Fachschaften gefasst:

Die Fachschaft Mathematik hatte bereits in der Werkstatt beschlossen, Checklisten und Diagnosebögen zu nutzen und sie hierfür zu vereinheitlichen. Die ausgearbeiteten Materialien werden für alle bereitgestellt. Die antizipierte (eigene) Nutzung der Materialien könne die Motivation zur Mitarbeit steigern. Als positiver Nebeneffekt wird gesehen, dass frühere Konflikte im Zusammen-

hang mit Vergleichsarbeiten mithilfe der Checklisten reduziert werden konnten: Die Checklisten dienten in diesem Zusammenhang der Kommunikation und erleichterten die Kooperation.

Die Fachschaft Englisch fasste innerhalb der Fachkonferenz den Beschluss zum regelmäßigen Einsatz von TBL-Cycles im Unterricht. Es wurden bereits für alle Klassenstufen Zyklen erstellt – teilweise sogar mehrere, sodass zwischen mehreren TBL-Cycles gewählt werden kann. Innerhalb der Fachkonferenz sei aber die Umsetzung kein häufiges Thema. Die Fachleitung dieser Fachschaft war es, die an dieser Schule die Anmeldung zum Qualifizierungszyklus initiierte, da die Fachschaft eine Didaktische Werkstatt buchen wollte.

2. An einer weiteren Schule waren seit der Werkstatt Natur & Technik erst zwei Monate vergangen und insofern keine langfristigen Auswirkungen erwartbar. Im Interview mit der Fachleitung Biologie wurde jedoch deutlich, dass bereits **Planungen für die Weiterarbeit** vorhanden waren: Die Fachleitung hatte für die nächste Fachkonferenz die Vorstellung der Werkstattinhalte anhand der gesammelten Materialien für die Kolleg/-innen geplant, die nicht teilgenommen hatten. Ziel sei es, gemeinsam zu überlegen, ob Werkstattinhalte im Unterricht erprobt werden sollten.

Aber die Unterlagen haben wir gesammelt in einem Ordner für die Schule intern. Also auch für Physik und Chemie dazu. Das hab ich immer mitgenommen und in einen Ordner abgeheftet, und das würde ich jetzt in die Fachkonferenz mit reinnehmen. Einfach erst mal nur grob vorstellen. Dass die anderen erst mal davon gehört haben. Und dann können wir ja überlegen, inwieweit das eine oder andere einfach mal ausprobiert werden soll. Also das müssen wir dann sozusagen in der Konferenz im Fachkollegium entscheiden.

Quelle: Fachgruppeninterview

In dieser Werkstatt hatte sich außerdem (als Einziger) eine Kooperation mit der an dieser Werkstatt beteiligten benachbarten Schule der gleichen Schulform entwickelt: Es wurde die arbeitsteilige Ausarbeitung von Unterrichtsmaterial vereinbart und auch bereits Material entwickelt. In den übrigen acht Werkstätten mit Kooperationschulen entstand keine weitergehende Zusammenarbeit – möglicherweise auch, weil die Schulen in der Regel räumlich sehr weit voneinander entfernt lagen.

### 6.3.2 Kooperation auf der Ebene der Jahrgänge

An allen interviewten Schulen waren mindestens im 7. Jahrgang Elemente individualisierten Unterrichts über die Implementierung von individuellen Lernzeiten der Schüler/-innen eingeführt worden. In diesem Zusammenhang wird in mehreren Interviews von einer deutlichen Zunahme der unterrichtlichen Kooperation mit Lehrkräften innerhalb der Jahrgangskoordination gesprochen. Es würden Unterrichtsthemen und Klassenarbeiten abgesprochen, z. T. auch die abwechselnde Erstellung von Klassenarbeiten vereinbart und Unterrichtseinheiten erstellt. Materialien (z. B. für das „Lernbüro“) würden gesammelt und für alle bereitgestellt. Die Besonderheit in dem betreffenden Schuljahr war, dass von der Behörde für den 7. Jahrgang Teamzeiten zur Verfügung gestellt worden waren. In einem Interview wird dann auch die vermehrte Zusammenarbeit im 7. Jahrgang eher auf diese Zeiten zurückgeführt als auf die Werkstatt:

Also, wir arbeiten mehr zusammen, als wir früher zusammengearbeitet haben, aber wir führen das jetzt nicht auf die DW zurück, sondern auf die Einrichtung unserer „Teamstunde“, d. h., alle, die in der 7. Klasse arbeiten, haben die fest im Plan. Und dann treffen wir uns, entweder im großen Kreis oder eben in den Fachgruppen, und da entwickeln wir eben gemeinsam solche Unterrichtsmethoden, wie Lernbüro oder eben, wo wollen wir hin und welche Tests wollen wir den Schülern anbieten usw. Wir arbeiten bereits zusammen. Nur sehen wir da nicht so den Zusammenhang mit der DW.

Quelle: Fachgruppeninterview

In einem anderen Interview wird die Zunahme der Kooperation direkt auf die Teilnahme an einer Werkstatt zurückgeführt. Hier würden insbesondere die Kollegen aus Jahrgang 5 und 7, die alle an der Werkstatt teilgenommen haben, innerhalb des Jahrgangs kooperieren. Sie seien durch die Werkstatt sehr viel mehr miteinander ins Gespräch gekommen – in Jahrgang 7 kam die Teamstunde erleichternd hinzu. Der Versuch, das gemeinsame Vorgehen von Jahrgang 7 auf andere Jahrgänge auszuweiten, ist in der Fachkonferenz jedoch nur eingeschränkt gelungen und stark personenabhängig:

Ja und auch Anregungen. Und in Klasse 7 ist es natürlich auch, weil wir auch diese Jahrgangsteamstunde haben und wir automatisch immer zusammensitzen. Und wir halt von vornherein gesagt haben: „Wir sagen genau, welches Thema zu welchem Zeitpunkt drankommt. Und wir schreiben alle die gleiche Arbeit.“ Und ich weiß, dass Klasse 5 das übernommen hat. Ich hatte das am Schuljahresanfang gebeten die Kollegen, dass alle das machen, alle Jahrgangsstufen, ich kann es ja nicht anordnen. Ich hab ihnen das angeraten, einfach für die Arbeitserleichterung. Und ich weiß, dass in Klasse 10, bis die Kollegin in Mutterschutz gegangen ist, das auch funktioniert hat, so. Dass die sich gemeinsam auf die Abschlussprüfung auch vorbereiten. Und auch in Klasse 9 schon gut funktioniert hat. Also einfach auch, dass es eine Arbeitserleichterung für den Kollegen ist, ja, wenn man sich da gegenseitig unterstützt.

Quelle: Fachgruppeninterview

In mehreren Interviews wurde explizit gesagt, dass diese jahrgangsbezogene Arbeit nur wenig Auswirkung auf die Fachkonferenz habe. Dadurch, dass die Fachkonferenz deutlich seltener stattfindet als die Jahrgangstreffen, könne ein entsprechend intensiver Austausch dort kaum zustande kommen.

### 6.3.3 Kooperation außerhalb eines institutionellen Rahmens

Darüber, inwieweit Lehrkräfte durch den Qualifizierungszyklus auch außerhalb von Fachkonferenzen oder Jahrgangskoordinationen angeregt wurden, sich verstärkt über Unterricht auszutauschen, liegen vereinzelt Informationen vor:

In einigen Interviews wird angegeben, dass der Austausch im Fachkollegium bereits vor den Didaktischen Werkstätten gut gewesen und von daher keine Zunahme zu verzeichnen sei. In anderen Interviews wird hingegen die Zunahme eindeutig bejaht. Die gemeinsame Arbeit in den Werkstätten bot Anknüpfungspunkte, die bei einigen der Beteiligten zu einer verstärkten Kooperation führten:

I: Und hat es sich für Sie bewährt, eine Fortbildung gemeinsam mit Ihren Fachkollegen zu besuchen?

B: In, also in jedem Fall, weil man – weil ich einfach sehen konnte, wie wer arbeitet, oder wie weit sind wir eigentlich noch entfernt von dem Ziel „individualisiertes Lernen“. So, also wo ist der Stand von uns allen. Und wir konnten uns auch gegenseitig wirklich Tipps geben und helfen. Also zum Beispiel hatte ich angefangen mal mit Wochenplanarbeit in Englisch und später auch mit Kompetenz-, mit Kompetenzrastern. Und einige Kollegen sind dann da auch aufgesprungen, und ein anderer hatte ein TBL [gemeint ist Task-based Learning, Anm. d. A.] gemacht. Und – also dieser Austausch. Und jetzt ist es so, dass es, Tatsache, so zwei, drei Kollegen gibt, mit denen ich halt im stetigen Austausch bin. Und das, das hat natürlich dann was gebracht. Also auch auf fachlicher Ebene.

Quelle: Fachgruppeninterview

Dass die Kooperationsbereitschaft zwischen den Lehrkräften stark variiert und insofern auch eine individuelle Entscheidung beinhaltet, wird ebenfalls in mehreren Interviews deutlich. Hier beispielhaft:

I1: Hat sich der Besuch der Werkstatt auf Ihre Zusammenarbeit mit Fachkollegen ausgewirkt? Und wenn ja, wie?

B1: Also ich glaube, das habe ich vorhin schon gesagt. Dieses – es gab eine Verbesserung und gibt eine Verbesserung. Ich glaube aber, nicht bei allen Teilnehmern. Also es gibt aber auf einigen Ebenen einfach, wo man da gesehen hat: „Ach, die, die oder der arbeitet ähnlich wie ich. Oder möchte so arbeiten wie ich.“ Und dann kann man eben halt etwas anstoßen. Und manche – glaube ich – möchten lieber so arbeiten, wie sie früher auch gearbeitet haben. Und dann – die empfinden das vielleicht als Unterstützung, aber vielleicht auch als Störung.

Quelle: Fachgruppeninterview

Erschwert wurde die angestoßene Zusammenarbeit durch äußere Rahmenbedingungen. Die Arbeit an zwei Standorten führe Interviewten zufolge dazu, dass die in den Werkstätten angeregte Zusammenarbeit nicht über die Werkstatt hinaus trage.

#### 6.4 Zusammenfassung und Fazit

Die Didaktischen Werkstätten zeigten auf **verschiedenen Ebenen** Auswirkungen auf die Zusammenarbeit der Fachkolleg/-innen:

1. Infolge der Werkstätten wurden in vielen **Fachkonferenzen** zunehmend gemeinsam bzw. in Arbeitsteilung (kompetenzorientierte) Unterrichtseinheiten und Materialien entwickelt und ausgetauscht sowie Absprachen über die Unterrichtsinhalte getroffen. Vereinzelt wurden innerhalb der Fachschaft Beschlüsse zur gemeinsamen Entwicklung und Nutzung von Materialien und zum Einsatz der in der Werkstatt neu gelernten Methoden im Fachunterricht getroffen. Oft scheint es jedoch von der Person der Fachleitung abzuhängen, inwiefern Themen der Didaktischen Werkstatt in die Fachkonferenz hineingetragen werden (z. B. durch Vorstellen der Inhalte und Diskussion). Möglicherweise kommt der Beschäftigung mit den Werkstattmaterialien in der Fachkonferenz über den unmittelbaren Nutzen für den Unterricht hinaus eine weitere Funktion zu (wie in einem Interview berichtet): Indem sie einer Fachschaft als Gesprächsgrundlage zur Verfügung stehen, erleichtern sie die Verständigung über gemeinsame Ziele.
2. Schwerpunktmäßig scheint die Lehrerkooperation auf Ebene der **Jahrgänge** (speziell Jahrgang 7) zugenommen zu haben, wobei hier die von der Behörde zur Verfügung gestellten Teamzeiten für den siebten Jahrgang eine zentrale unterstützende Funktion einnehmen. Im siebten Jahrgang wurden an allen vier interviewten Schulen Elemente individualisierten Unterrichts über die Implementierung individueller Lernzeiten der Schüler/-innen eingeführt. Wöchentliche Teamsitzungen wurden intensiv zur Weiterentwicklung individualisierten Unterrichts genutzt und waren aufgrund der Häufigkeit manches Mal bedeutsamer als die nur selten stattfindenden Fachkonferenzen.
3. **Außerhalb eines institutionellen Rahmens** ist ebenfalls vereinzelt die Zunahme kollegialer Kooperation auszumachen. Sie wurde durch die Teilnahme vieler Fachkollegen an einer Werkstatt unterstützt. Ein Automatismus lässt sich jedoch aufgrund der Verschiedenheit der Lehrkräfte nicht ableiten. Einige seien stärker an Kooperation interessiert, andere weniger. Abgesehen hiervon erschwere die Arbeit an zwei Schulstandorten die kollegiale Zusammenarbeit.
4. Über die innerschulische Kooperation hinaus wurde die längerfristige Zusammenarbeit zwischen **zwei an einer Werkstatt beteiligten Schulen** eher selten angestoßen. Aber immerhin hatten zwei benachbarte Schulen infolge der gemeinsamen Werkstattteilnahme die arbeitsteilige Erstellung von Unterrichtseinheiten vereinbart. Dies war ein positiver Nebeneffekt der aufgrund begrenzter Ressourcen notwendigen Zusammenlegung von Schulen in einer Werkstatt.



Inhaltlich bezieht sich die zunehmende Zusammenarbeit schwerpunktmäßig auf Aspekte, die der Arbeitserleichterung dienen – wie z. B. die arbeitsteilige Erstellung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten oder -materialien. Aspekte, die weniger der konkreten Unterrichtsvorbereitung dienen (z. B. die Reflexion durchgeführter Unterrichtseinheiten) verzeichneten eine weniger deutliche Zunahme. Hier mag jedoch auch der Zeitpunkt der Befragung eine Rolle spielen: Möglicherweise lagen einige Monate nach Beendigung der Werkstätten noch keine Unterrichtserfahrungen vor, die hätten reflektiert werden können. Weniger bedeutsam scheinen die Werkstätten für Kooperationsformen zu sein, deren Umsetzung stark von strukturellen Rahmenbedingungen abhängt (z. B. gegenseitige Unterrichtshospitation) oder bei denen es sich um behördliche Vorgaben handelt (z. B. Entwicklung eines fachspezifischen Curriculums).

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Werkstätten (und somit der Qualifizierungszyklus) eines der angestrebten Ziele erreichten: Sie förderten die Weiterentwicklung einiger für die Qualitätsentwicklung eines individualisierten und kompetenzorientierten Unterrichts erforderlichen schulischen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen – wenn auch in Abhängigkeit von der jeweiligen Schule, Fachschaft und Lehrkraft in unterschiedlichem Ausmaß. Dabei scheint – zumindest bisher – die horizontale Teamstruktur gegenüber der vertikalen bedeutsamer für die Förderung von Zusammenarbeit zu sein.

## 7 Frage 4: Verbindung individueller fachlicher Qualifizierung mit Schulentwicklung

### 7.1 Einleitung

#### Evaluationsfragestellung

**Gesamtprozess:** Ist die Konzeption des Qualifizierungszyklus mit den verschiedenen Bausteinen geeignet, individuelle fachliche Qualifizierung und Schulentwicklung sinnvoll miteinander zu verbinden?

Um sich der Antwort auf diese Frage zu nähern, ist es möglicherweise sinnvoll, zunächst die Frage zu stellen, ob überhaupt eine Wirkung des Qualifizierungszyklus auf die Schulentwicklung feststellbar ist. Eine weitere Frage könnte lauten, ob es schulische Merkmale gibt, die die Stärke der Wirkung beeinflussen: Die Ergebnisse der Interviews an vier Schulen deuten darauf hin, dass die – sehr verschiedenen – Voraussetzungen, mit denen Schulen den Qualifizierungszyklus beginnen, einen Einfluss darauf haben, welche Wirkungen er entfaltet – sei es im Hinblick auf die Schule als Ganzes oder in den Fachschaften mit Auswirkung auf die einzelne Lehrkraft.

In diesem Kapitel sollen deshalb zunächst schlaglichtartig verschiedene Merkmale der Schulen skizziert werden, von denen anhand der Interviews angenommen wird, dass sie eine Rolle bei der Wirkungsentfaltung des Zyklus spielen (7.2). Anschließend werden die an den Schulen beobachtete Weiterarbeit am Thema und strukturelle Neuerungen infolge des Zyklus summarisch berichtet (7.3). Anhand zweier Schulen (A und C) wird anschließend deren Ausgangslage und Weiterarbeit kontrastierend dargestellt, um beispielhaft unterschiedliche Wirkungsmuster zu umreißen (7.4). Die eher globalen Einschätzungen der Wirkungen auf die Schulen aus Sicht von Funktionsträgern ist Inhalt des folgenden Kapitels (7.5). Das Kapitel wird wiederum mit Zusammenfassung und Fazit abgeschlossen (7.6).

#### Datenquellen

Informationen zu schulischen Merkmalen und Wirkungen auf die Schulentwicklung entstammen folgenden Erhebungen (zur detaillierten Stichprobenbeschreibung und Itemherkunft vgl. die angegebenen Kapitel):

1. Schulgruppeninterviews (vier Schulgruppen, vgl. 2.2.2.7.1)
2. Fachgruppeninterviews (13 Fachgruppen an vier Schulen, vgl. 2.2.2.7.2)
3. Schulfragebögen (43 Befragte von 20 Schulen, vgl. 2.2.2.6.1)
4. Fragebögen zu drei Pädagogischen Konferenzen (137 Teilnehmende, fünf Prozessberater/-innen, vgl. 2.2.2.3)

### 7.2 Schulische Merkmale – Ausgangslage

Im Folgenden soll schlaglichtartig verdeutlicht werden, innerhalb welcher Bandbreite sich die vier interviewten Schulen hinsichtlich verschiedener Merkmale bewegen:

#### Vorarbeiten zum Thema

In den Schulgruppeninterviews zeigte sich, dass die Schulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen bezüglich der zum Thema geleisteten Vorarbeiten den Qualifizierungszyklus begannen. Eine der Schulen hatte sich bereits seit Jahren im Rahmen des Didaktischen Trainings durch die Teilnahme am Regionalprojekt mit dem Thema „Selbstständiges Lernen“ befasst, zwei der Schulen hatten sich par-

tiell im Zusammenhang mit der Leitbildentwicklung mit individualisiertem Unterricht auseinandergesetzt. Bei einer Schule waren kaum Vorarbeiten zum Thema festzustellen.

### **Konkretheit der Zielvorstellungen**

Während einige Schulen dementsprechend bereits mit klaren Zielvorstellungen in das Klärungsgespräch gingen (z. B., weil sie sich bereits in einem längeren Prozess der Schulbegleitung befanden), hatten andere Schulen keinerlei Vorstellung, wie sie individualisiertes Unterrichten in der Schule einführen könnten. Während erstere Schulen „nur noch“ Hilfe bei der Umsetzung benötigten, mussten bei anderen Schulen erst konkrete Vorstellungen entwickelt werden, was das Thema „Individualisiert unterrichten“ für die Schule bedeuten könnte.

### **Initiative zur Anmeldung**

Hier variierte die Bandbreite zwischen Schulen, an denen die Initiative zur Anmeldung zum Qualifizierungszyklus auf eine einzelne Person zurückging, und Schulen, die sich aufgrund eines abgestimmten Schulleitungshandelns anmeldeten. Damit im Zusammenhang stehend, zeigte sich in den Schulgruppeninterviews an einigen Schulen zwischen den Schulleitungsmitgliedern ein deutlich unterschiedlicher Wissensstand in Bezug auf die Durchführung des Qualifizierungszyklus, während an anderen Schulen ähnliche Kenntnisse vorlagen.

### **Motivation zur Teilnahme**

Auf der einen Seite ergab sich die Teilnahme am Qualifizierungszyklus als logische Folge eines längeren Schulentwicklungsprozesses und aus der Notwendigkeit, mit der als zunehmend empfundenen Heterogenität der Schülerschaft umzugehen, und war insofern eher „intrinsisch“ motiviert. Auf der anderen Seite wurde die Anmeldung damit begründet, dass es den Schulen „nahegelegt“ worden sei, am Qualifizierungszyklus teilzunehmen.

### **Wertigkeit des Themas**

Man müsse sich mit dem Thema befassen, weil es „in aller Munde“ sei, fanden die einen Schulen – andere Schulen hielten die Auseinandersetzung mit individualisiertem Unterrichten für die Schüler/innen für wichtig – z. T. auch vor dem Hintergrund ihrer (zunehmend) heterogenen Schülerschaft infolge der Schulstrukturreform und der Inklusion nach § 12 des Hamburgischen Schulgesetzes.

### **Kontinuität im Kollegium**

Mit neu zusammengesetztem und teilweise reduziertem Kollegium infolge der Schulstrukturreform hatten vor allem die interviewten Stadtteilschulen zu tun (Umwandlung GHR-Schule in Stadtteilschule), während die diesbezügliche Kontinuität in den Gymnasien höher schien.

### **Lehrerkooperation**

Während einerseits an Schulen von einer hohen Bereitschaft der Kolleg/-innen zur Zusammenarbeit berichtet wird und z. T. den Angaben zufolge viel Erfahrung mit kollegialer Zusammenarbeit vorliegt, beschreiben andere Schulen ihr Kollegium als aus „Individualisten“ bestehend, die es eher gewohnt seien, ihre unterrichtlichen Aktivitäten allein zu planen und durchzuführen.

### **Verpflichtung zur Teilnahme**

Aus einem Schulgruppeninterview ging explizit hervor, dass schulseitig davon abgesehen worden war, die Lehrkräfte als Fachschaft für eine Werkstatt zu verpflichten. Als Grund wurde angegeben, es solle kein Unmut erzeugt werden (vgl. 7.4.2, Schule C). Aus den anderen Schulgruppeninterviews liegen hierzu keine Informationen vor.

### **Zuständigkeiten**

An drei der interviewten Schule waren es Funktionsträger (Abteilungsleitung Schulentwicklung, didaktische Koordination), die entweder den Qualifizierungszyklus maßgeblich mit angestoßen hatten

oder zumindest den Prozess des Zyklus verantwortlich begleiteten. An einer Schule war die hierfür ursprünglich verantwortliche Person infolge der Schulstrukturreform zum Zeitpunkt der Werkstattdurchführungen nicht mehr an der Schule. Aus dem Interview wurde nicht ersichtlich, ob eine Übertragung der Verantwortlichkeiten stattgefunden hatte.

Dafür, dass sich Schulen, die den Qualifizierungszyklus durchliefen, auch bezüglich anderer – möglicherweise relevanter – Merkmale unterscheiden, finden sich Hinweise in den Fragebögen der Teilnehmenden an der Pädagogischen Konferenz. Dort wurden verschiedene schulische Merkmale erfragt. So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich Schulen bezüglich der selbst eingeschätzten Zielgerichtetheit von Schulentwicklung und Fortbildungsplanung sowie der Zusammenarbeit der Fachleitungen und der Kooperation im Lehrerkollegium unterscheiden (vgl. Anhang A2.4). Zusätzlich fanden sich Hinweise darauf, dass sich die Schulen auch darin unterscheiden, wie transparent sie den Ablauf des Qualifizierungszyklus an ihrer Schule strukturierten. So bejahten die Lehrkräfte aller drei Schulen zwar mehrheitlich, dass sie im Vorfeld der Pädagogischen Konferenz über den Ablauf und die Inhalte informiert waren (83 % Zustimmung,  $M = 3,3$ ), zeigten sich aber sehr unterschiedlich informiert über die nächsten Schritte an der Schule ( $M = 2,3$  und  $2,9$ ) und über die Entscheidungsmodalitäten zur Werkstattteilnahme: Das Item „Mir ist klar, wie über die Teilnahme an Didaktischen Werkstätten entschieden wird“ bejahten an den drei Schulen zwischen 36 und 67 Prozent der Lehrkräfte.

Unvorhergesehenermaßen fanden im Erhebungszeitraum nur drei Pädagogische Konferenzen statt (vgl. zu den Gründen 1.1.3), und lediglich eine der anschließend angemeldeten Werkstätten wurde im Erhebungszeitraum durchgeführt. Aufgrund dieser Datenlage können keine Aussagen darüber gemacht werden, in welcher Weise die im Fragebogen erhobenen schulischen Merkmale mit Einschätzungen zu einzelnen Bausteinen oder dem gesamten Qualifizierungszyklus zusammenhängen und ob die vorher formulierten Hypothesen zutreffen.

### 7.3 Auswirkungen des Qualifizierungszyklus auf die Schule

Mit der Evaluation sollte u. a. der Frage nach den Wirkungen des Qualifizierungszyklus auf der Ebene der Schule nachgegangen werden. Im Schulfragebogen wurden zur Frage nach der Einführung oder Veränderung von Strukturen an der Schule aufgrund des Qualifizierungszyklus nur sehr wenige, kaum verwertbare Angaben gemacht. Aufschlussreicher sind die Angaben aus den Schulgruppeninterviews mit schulischen Funktionsträgern.

Im Folgenden soll ein Überblick darüber gegeben werden, welche Maßnahmen an den vier interviewten Schulen infolge des Qualifizierungszyklus eingeleitet wurden. Dies kann in groben Linien verdeutlichen, welche schulischen Ausgangslagen am Ende mit welcher Weiterarbeit einhergingen.

Nur an einer der vier interviewten Schulen war ein **Anschlussgespräch** nach Beendigung der Didaktischen Werkstätten in Anspruch genommen worden (vgl. 4.4). Nach Beendigung des Zyklus führten zwei Schulen thematisch mit dem Zyklus in Verbindung stehende **Konferenzen** für das Gesamtkollegium durch: eine Konferenz zur Klärung zentraler Begriffe (Schule A) und eine Konferenz zum kollegialen Austausch über die Werkstatterkenntnisse („Auswertungskonferenz“, Schule C). Strukturelle Neuerungen infolge des Qualifizierungszyklus wurden von zwei Schulen explizit abgelehnt, entweder weil diese nicht nötig seien (Schule A) oder weil die Schule der Meinung war, nicht zu viele „Baustellen“ eröffnen zu wollen. Die Schule wolle weniger den vielfach wechselnden behördlichen Vorgaben folgen als innerhalb des Kollegiums eine grundsätzliche Diskussion darüber führen, was für *ihre* Schule anstehe (Schule B).

Und mir ist es dann im Grunde egal, was eine Behörde sagt, sondern ich habe die Vision, dass wir uns darüber im Klaren werden müssen, wo wir als Schule hinwollen und dann find ich manchmal diese Dinge, die von außen kommen, von der Behörde, empfinde ich als störend.

Quelle: Schulgruppeninterview Schule B

Darüber hinaus wurde an zwei Schulen deutlich, dass das Thema Qualifizierungszyklus bei den schulischen Funktionsträgern von anderen Themen verdrängt worden war. So wurde beispielsweise im Interview geäußert, dass der Qualifizierungszyklus erst durch die Befragung im Rahmen der Evaluation wieder ins Bewusstsein gerückt sei.

Von der **Einführung schulübergreifender Neuerungen** berichtete nur Schule C: Hier wurde die koordinierte Erstellung von Lernarrangements, beginnend mit Jahrgang 7, eingeführt und anschließend auf weitere Jahrgänge ausgeweitet. Auch wurde eine Cloud im Internet eingerichtet, um den Materialzugang zu erleichtern (vgl. 7.4.2).

In den übrigen drei Schulen wird ebenfalls von der **Einführung individualisierten Lernens im Jahrgang 7** berichtet, in zwei Schulen als „Studienzeit“ bezeichnet, in der dritten Schule als „Lernbüro“. Letztere Schule (D) hatte zunächst versucht, fachübergreifende Lernzeiten einzuführen, war damit eigenen Angaben zufolge jedoch „gescheitert“ (Gründe wurden nicht genannt). Die Schule war dann dazu übergegangen, Zeiten individualisierten Lernens in der Klasse bei den Fachlehrern anzusiedeln. Bei diesen drei Schulen ist bisher keine kollegiumsübergreifende Planung von jahrgangsbezogenen Lernarrangements wie bei Schule C auszumachen.

Dass alle vier Schulen übereinstimmend mit der Umsetzung individualisierten Unterrichts in Jahrgang 7 begannen, ist kein Zufall. Für diesen Jahrgang waren von der Behörde „Teamzeiten“ zur Verfügung gestellt worden, die in den Schulen zu regelmäßigen Besprechungen der betreffenden Fachlehrer/-innen genutzt wurden. Da an kleinen Schulen viele Lehrkräfte im Jahrgang 7 unterrichteten, betraf diese Neuerung einen Großteil der Kolleg/-innen: „Wobei man sagen kann, dieses Team 7, das umfasst quasi das halbe Kollegium.“ Auch aus den Fachgruppeninterviews wurde deutlich, dass die Ebene der Jahrgänge (zumindest bisher) möglicherweise wichtiger für die Implementierung individualisierten Unterrichts ist und in diesem Zusammenhang eine z. T. größere Rolle bei der Verstärkung von unterrichtlicher Kooperation und Kommunikation spielt als die Fachkonferenzen (vgl. 6.3).

Insgesamt war vor allem an Schule C eine zielgerichtete Strategie der Schule zur Implementierung individualisierten Unterrichts erkennbar, während bei den übrigen Schulen Ansätze vorhanden waren, ohne dass immer bereits eine langfristige Planung deutlich wurde.

## 7.4 Kontrastierende Darstellung zweier Schulen

Am Beispiel zweier Schulen werden verschiedene Ausgangslagen, mit denen Schulen den Qualifizierungszyklus begannen und durchliefen, sowie die an diesen Schulen erfolgte Weiterarbeit skizziert. Hierdurch soll ein stärkerer Zusammenhang zwischen schulischen Merkmalen und der Weiterentwicklung der Schule infolge des Qualifizierungszyklus deutlich werden. Die Angaben stammen im Wesentlichen aus den Schulgruppeninterviews und können somit nur Bruchstücke der schulischen Wirklichkeit abbilden. Die Darstellung erfolgt im Wesentlichen anhand der bereits angesprochenen Themen.

### 7.4.1 Schule A

1. **Vorarbeiten zum Thema:** In Schule A wurden bereits im Zug der Leitbildentwicklung Vorarbeiten zum Thema geleistet. Insofern wurde im Schulgruppeninterview die Meinung geäußert, dass die Teilnahme an der Pädagogischen Konferenz für die Schule nicht notwendig gewesen wäre. Wäre es keine „Zwangsveranstaltung“ innerhalb des Zyklus gewesen, hätte die Schule nicht teilgenommen.
2. **Initiative zur Anmeldung:** Die Initiative zur Anmeldung zum Qualifizierungszyklus ging von einer Fachleitung aus. Diese wollte gemeinsam mit der Fachschaft eine Didaktische Werkstatt buchen und erfuhr vom LI, dass eine Buchung nur im „Gesamtpaket“ möglich sei. Daraufhin entschied sich die Schulleitung zur Anmeldung zum Zyklus.

3. **Motivation zur Teilnahme:** Im Interview entstand der Eindruck, dass sich die Schule zur Teilnahme am Qualifizierungszyklus gedrängt sah: „... aber es wurde doch zumindest den Schulen sehr deutlich nahegelegt, zumindest zu der Zeit, das zu machen.“ Es hätten nicht alle Lehrkräfte gesagt: „Hurra, das machen wir!“, was aus Sicht der Interviewten auch daran lag, wie das Thema vermittelt worden sei:

Lag auch ein bisschen daran, wie das Ganze transportiert wurde, also jetzt wird endlich unterrichtet, und wir zeigen euch mal, wie es geht. Zumindest, was diese Fortbildungsoffensive anging. Das hat nicht gerade dafür gesorgt, dass Kollegen sich dafür interessiert haben.

Quelle: Schulgruppeninterview Schule A

4. **Wertigkeit des Themas:** Das Thema „Individualisierung“ wird seitens der Interviewten im Schulgruppeninterview zwar als wichtig, aber nicht unbedingt als prioritär gegenüber anderen Themen betrachtet:

Also, ich glaube, was Herr XY gesagt hat, stimmt. Ich glaube, das ist eher ein kleiner Teil. Ich glaube, jegliche Unterrichtsentwicklung, ob sie jetzt nun Individualisierung betrifft oder auch andere Dinge, steht und fällt einfach mit der Organisation der Fachschaften. Und deswegen ist es mein Anliegen, schulentwicklungsmäßig hier jetzt auch gar nicht so Individualisierung als einziges Thema irgendwie zu, zu fördern, sondern grundsätzlich die Fachschaften so zu unterstützen, dass sie möglichst auch in der Breite wirken können. Auch was Unterrichtsentwicklung heißt. Das heißt also, es soll thematische Fachkonferenzen geben und nicht irgendwelche Versammlungen, wo ein paar Prospekte verteilt werden, sondern es muss irgendwie immer ein Thema geben, wo sich die Kollegen auch drauf vorbereiten können. Und insofern geht es nicht alleine nur um Individualisierung, sondern grundsätzlich um die Arbeit der Fachschaften, dass die in irgendeiner Weise konkret und wirksam für den Unterricht arbeiten. Und da spielt Individualisierung sicherlich eine Rolle, aber das ist nicht ausschließlich. Also da gibt es auch andere Baustellen innerhalb der Fachschaften, die, die finde ich wichtiger. Um es mal so zu sagen.

Quelle: Schulgruppeninterview Schule A

5. **Lehrerkooperation:** Dem Schulgruppeninterview zufolge besteht das Kollegium also aus vielen Individualisten, die bisher wenig zusammenarbeiten: „Und ich glaube – egal, bei welchen Änderungen – das ist der Vorteil und die Schwäche dieser Schule. Ganz – ganz hohe Bereitschaft von ganz vielen Kollegen, sich einzusetzen, auszuprobieren, Sachen zu machen, aber gemeinsam Sachen zu machen ist schwer.“
6. **Verpflichtung zur Teilnahme:** Im Schulgruppeninterview wird hervorgehoben, dass eine breite Anzahl von Lehrkräften zur Teilnahme an Werkstätten „gewonnen“ werden konnte. Die Entscheidung zur Werkstattteilnahme fiel vor der Pädagogischen Konferenz. Diese war ausschließlich für die Fachschaften verpflichtend, die sich für eine Werkstatt angemeldet hatten. Ob die Teilnahme jedes Fachkollegen bei den angemeldeten Werkstätten verpflichtend war, ist nicht bekannt.
7. **Zuständigkeiten:** In der Schule wurde kurz vor Beginn des Qualifizierungszyklus die Funktion der Abteilungsleitung Schulentwicklung neu besetzt. Der/die Funktionsträger/-in hatte u. a. die Entwicklung des Leitbilds vorangetrieben und eine Folgekonferenz zur Begriffsklärung initiiert.
8. **Anschlussgespräch:** Von Schule A wurde kein Anschlussgespräch in Anspruch genommen.
9. **Weiterarbeit am Thema:** Von der Schule wurde ca. ein halbes Jahr nach der Pädagogischen Konferenz, kurz nach Abschluss der letzten Werkstatt, durch die Abteilungsleitung Schulentwicklung eine Lehrerkonferenz initiiert, die der Klärung zentraler Begriffe zum individualisierten Unterricht

dienen sollte. Auslöser war nach Angaben der Interviewten die als unzureichend wahrgenommene Definition der Begrifflichkeiten in der Pädagogischen Konferenz.

10. **Strukturelle Neuerungen auf Schulebene:** Die Interviewten gaben an, dass sie an ihrer Schule keine Notwendigkeit für die Einführung struktureller Maßnahmen zur Unterstützung der Inhalte des Qualifizierungszyklus sähen: „Weil wir so aufgestellt sind, dass dieser Prozess strukturiert, qualitativ weiterentwickelt wird ... Und was soll ich da noch quasi oben raufsetzen.“
11. **Umsetzung im Unterricht:** Berichtet wird von der Einführung von je einer Stunde „Studienzeit“ in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik in den Jahrgängen 5 und 7, wofür Angaben aus Fachgruppeninterviews zufolge aufwendige Konzepte entwickelt wurden. Ebenso wird hier vom bereits erfolgten Einsatz verschiedener in den Didaktischen Werkstätten neu gelernter Methoden berichtet.

### 7.4.2 Schule C

1. **Vorarbeiten zum Thema:** Schule C hatte bereits vor Jahren am „Didaktischen Training“ teilgenommen, anschließend eine Arbeitsgruppe zum individualisierten, selbstständigen Lernen eingeführt und an anderen Schulen hospitiert. In das Klärungsgespräch ging diese Schule (die bereits langjährig durch das LI begleitet wurde) mit sehr klaren Zielvorstellungen. Die Teilnahme am Qualifizierungszyklus schloss sich mehr oder weniger nahtlos an die Vorarbeiten zum Thema an.

Ich weiß eben nur, dass wir diese Didaktischen Werkstätten eben auch gemacht haben, sozusagen als Forum für den individualisierten Unterricht. Und im Prinzip steht das Ganze für mich eigentlich so in der Abfolge. Wir haben ja angefangen mit dem Didaktischen Training. Das ist ja das Erste, was wir als Kollegium gemacht haben. Ich glaube, 2001 oder 2003. Also, ich war hier auf jeden Fall schon an der Schule.

Quelle: Schulgruppeninterview Schule C

2. **Initiative zur Anmeldung:** Die Initiative zur Anmeldung ergab sich im Rahmen eines längeren Schulentwicklungsprozesses in einem turnusmäßigen Gespräch mit dem/der zuständigen LI-Begleiter/-in. Die Schule überlegte, wie sie bestehende Stränge an der Schule (Strang Fach- und Methodencurriculum und Strang selbstständiges Lernen) zusammenbringen könnte. Im Gespräch wurde seitens des LI vorgeschlagen, den Qualifizierungszyklus zu durchlaufen. Dieses „Klärungsgespräch“ war somit durchgeführt worden, ohne vorher die Vorstellung der Anmeldung zum Zyklus gehabt zu haben. Bei der Anmeldung handelte es sich somit um ein abgestimmtes Schulleitungshandeln.
3. **Motivation zur Teilnahme:** Die Mehrheit des Kollegiums hatte vor Jahren die Teilnahme am Didaktischen Training befürwortet und an diesem vier Jahre lang teilgenommen. Die Werkstätten hätten sich daraus mehr oder weniger ergeben, sodass im Kollegium nicht die Stimmung gewesen sei: „Oh Gott, oh Gott, jetzt müssen wir schon wieder was Neues machen“, sondern sie durch das Didaktische Training schon vorbereitet waren.
4. **Lehrerkooperation:** Dem Schulgruppeninterview zufolge bestehen im Kollegium sowohl eine hohe Bereitschaft zur Zusammenarbeit als auch ein großer diesbezüglicher Erfahrungsschatz. Die Schule legt dabei Wert auf Kontinuität, indem z. B. bestehende Teampaarungen beibehalten werden.
5. **Wertigkeit des Themas:** Eigenen Angaben zufolge ringt die Schule bereits lange mit dem Thema: „Ich glaube, das Thema ist einfach präsent.“ Insbesondere wegen der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft an dieser Schule werde das Thema schulübergreifend als wichtig empfunden.

Es wird, glaube ich, den Kollegen langsam deutlicher und deutlicher, dass individualisiertes Lernen die Grundvoraussetzung ist, mit Heterogenität, mit Aggressionen, mit allen ganz vielen Dingen, die wir so an Schule erleben, wo ganz viele unterschiedliche Menschen rumlaufen, eigentlich zurechtkommen müssen. Und Inklusion ist auch ein Thema. Das hat auch eng was mit individualisiertem Lernen zu tun. Wir bekommen immer mehr Sonderschullehrer hoffentlich an die Schulen, die auch mit Förderplänen und so was arbeiten. Also das ist ein Prozess, der hier auch im Bewusstsein – glaube ich – deutlich schon verankert ist. Der Begriff, der existiert hier, und damit wird sich auch beschäftigt.

Quelle: Fachgruppeninterview Schule C

6. **Verpflichtung zur Teilnahme:** Die Schulleitung hat sich bewusst dagegen entschieden, Kolleg/-innen zur Teilnahme an Didaktischen Werkstätten zu „verdonnern“, „das hätte nur Unruhe und Unmut im Kollegium verursacht“. Das habe wunderbar geklappt: Viele Kolleg/-innen hätten sich für die Werkstätten angemeldet – auch weil die Schule Stadtteilschule wurde und sie meinten, dass das Thema ohnehin bald für sie relevant würde. Teilweise sei auch von den Fachleitungen in den Fachkonferenzen für die Teilnahme geworben worden.

Ich weiß auch, dass die Schulleitung, und ich weiß nicht mehr, dass die Schulleitung und ich – glaube ich – auch zusammen gesprochen haben, dass eine Verpflichtung in der Hinsicht auch – glaube ich – auch nicht so gut wäre. Dass viel mehr Freiwilligkeit da reinsollte. Damit die Kollegen auch eher das Gefühl haben, sie möchten auch wirklich da rein, und dann soll es auch was bringen für sie. Und sie wollen sozusagen diesen Prozess mittragen. Also es gab nicht so eine Abstimmung hier: 75 Prozent müssen dafür sein. Es wurde hier keine, sag ich mal, verdonnert oder so, ja.

Quelle: Schulgruppeninterview

7. **Zuständigkeiten:** Als vor einigen Jahren an der Schule festgestellt worden war, dass die Schulleitung zeitlich nicht in der Lage war, die vielen Schulentwicklungsthemen zu bündeln, wurde die Didaktische Koordination als Stelle eingerichtet. Die Person, die diese Stelle innehat, ist seit vielen Jahren mit der LI-Begleitung im Gespräch und strukturiert verantwortlich unter Rücksprache mit der Schulleitung die Weiterverfolgung der angestoßenen Schulentwicklungsthemen.
8. **Anschlussgespräch:** Die Schule C ist die Einzige der interviewten Schulen, an der im Anschluss an die Werkstätten ein „Anschlussgespräch“ stattfand, in dem das weitere Vorgehen bei der Implementierung individualisierten Unterrichts geplant wurde.
9. **Weiterarbeit am Thema:** Es wurde seitens der Didaktischen Koordination eine „**Auswertungskonferenz**“ organisiert, um die in den Werkstätten begonnene Arbeit weiterzuführen. An Stationen zeigten Lehrkräfte, wie Aufgaben auf verschiedenem Niveau aussehen und wie damit mit Schülern gearbeitet werden kann. Dieser Austausch fand über die Fächergrenzen hinweg statt.
10. **Strukturelle Neuerungen auf Schulebene:** Eingeführt wurde die **koordinierte Erstellung von Lernarrangements:** zunächst für das erste Halbjahr der ersten 7. Klasse, des damals ersten Jahrgangs der Stadtteilschule (Sj. 2010/11), anschließend wurde dies auf die ersten Halbjahre der Jahrgänge 5–8 ausgeweitet, mit der Perspektive, Lernarrangements auch für das folgende Halbjahr auszuarbeiten. Dabei wurde der Erstellungsprozess so beschrieben: Zunächst würden mit den Schüler/-innen Lernentwicklungsgespräche geführt, um anschließend Lerngruppen für die „**Lernzeit**“ zusammenzustellen. Auf der folgenden Jahrgangsfachkoordination würden die Themen für das Halbjahr festgelegt, anschließend erfolge die Erarbeitung der Lernarrangements in „Werkstätten“. Hierzu werde von der Schule „**Werkstattzeit**“ zur Verfügung gestellt, indem Zeitanteile als Fortbildung angerechnet würden. Die Federführung für die Arbeit der Fachgruppe liege bei der



Fachleitung des jeweiligen Fachs, die Gesamtkoordination werde von der Person in der Funktion der Didaktischen Koordination geleistet. Letztendlich werde die Implementierung individualisierter Unterrichts weniger auf der Ebene der Fachkonferenzen als auf der Ebene der Jahrgangsfachkoordination geplant.

Es wurde eine **Cloud** im Internet eingerichtet. Hierdurch sollten alle Lehrkräfte jederzeit und von überallher auf erstellte Materialien (z. B. Lernarrangements) der verschiedenen Fächer zugreifen können: „Dass man eben gucken kann: Ah ja, Gesellschaft, okay, Jahrgang 9, Lernarrangement zu dem und dem, und dann einfach ausdrucken oder was auch immer.“

11. **Umsetzung im Unterricht:** Aus den Fachgruppeninterviews geht hervor, dass die in den Werkstätten vermittelten Inhalte von den Befragten mehrheitlich erprobt und eingesetzt werden. Berichtet wird z. B. von Checklisten, offenen Aufgaben etc.

## 7.5 Globale Einschätzungen zu den Wirkungen des Qualifizierungszyklus auf die Schule

Abschließend soll dargestellt werden, welche globalen Wirkungen schulische Funktionsträger dem Qualifizierungszyklus im Schulfragebogen zuschreiben. Auf diese Fragen erfolgten Antworten aus 18 bis 19 der 20 Schulen. Pro Schule wurden die Angaben der Befragten gemittelt<sup>31</sup> und Mittelwerte oberhalb des theoretischen Mittelwerts von 2,5 als Bejahung gewertet. Die Berechnung eines Gesamtmittelwerts erfolgte auf der Basis der Schulmittelwerte.

1. **Unterstützung von Diskussion und Umsetzung:** Die Befragten von zwölf Schulen bejahen im Mittel, dass der Qualifizierungszyklus „eine Diskussion über die Umsetzung individualisierten Unterrichts unterstützt“ habe, an sechs Schulen (davon eine der interviewten) wird dies eher verneint, bei einer Schule entspricht der über die Befragten gemittelte Wert dem theoretischen Mittelwert (Gesamtmittelwert  $M = 2,7$ ). Dass der Qualifizierungszyklus auch die Umsetzung individualisierten und kompetenzorientierten Unterrichts unterstützt habe, wird von elf Schulen eher bejaht, von sieben Schulen eher verneint, von einer Schule im Mittel neutral beantwortet (Gesamtmittelwert  $M = 2,6$ ).
2. **Weiterentwicklung der Schule:** Der Aussage, dass der Qualifizierungszyklus die Weiterentwicklung der Schule unterstützt habe, wird mehrheitlich zugestimmt (Gesamtmittelwert  $M = 2,7$ ): An 13 Schulen wurde diese Aussage im Mittel bejaht, nur an vier Schulen abgelehnt, eine Schule antwortete im Mittel neutral.
3. **Verbindung Unterrichtsentwicklung mit Schulentwicklung:** Nur mit knapper Mehrheit meinen die befragten Funktionsträger, dass der Zuschnitt des Qualifizierungszyklus geeignet sei, Unterrichts- mit Schulentwicklung zu verbinden (neun Schulen bejahen, drei antworten neutral, sechs verneinen:  $M = 2,7$ ).
4. **Wirkung bei Nichtteilnahme an der Werkstatt:** Aus Sicht der befragten Funktionsträger konnten Lehrkräfte, die an keiner Didaktischen Werkstatt teilgenommen hatten, eher nicht vom Qualifizierungszyklus profitieren ( $M = 2,1$ ). Nur an fünf Schulen wurde der Aussage „Auch Kolleg/-innen, die an keiner Didaktischen Werkstatt teilgenommen haben, haben von dem Qualifizierungszyklus profitiert“ mehrheitlich zugestimmt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass an den meisten Schulen Strukturen fehlen, um Erkenntnisse aus den Werkstätten weiterzuverbreiten und auch diejenigen einzubeziehen, die nicht teilgenommen hatten. So war Schule C eine der Schulen, die meinte, dass Lehrkräfte auch ohne eigene Teilnahme an Werkstätten vom Qualifizierungszyklus profitieren konnten. In dieser war die Weiterarbeit an Werkstattthemen durch den/die Funktionsträger/-in der Didaktischen Koordination in kollegiumsübergreifenden Konferenzen organisiert worden.

<sup>31</sup> Die Berechnung von Schulmittelwerten erfolgte, um jede Schule mit gleichem Gewicht in die Ergebnisse eingehen zu lassen. Hierdurch sollte vermieden werden, dass Schulen, an denen viele Funktionsträger antworteten, stärker in die Ergebnisse eingehen und dortige schulspezifische Besonderheiten ein höheres Gewicht erhalten.

## 7.6 Zusammenfassung und Fazit

Die in diesem Kapitel berichteten Ergebnisse basieren im Wesentlichen auf den Interviewdaten von vier Schulen unter Hinzuziehung der Ergebnisse des Schulfragebogens. Folgende Ansätze eines systematischen, zielgerichteten Entwicklungsprozesses an den Schulen waren erkennbar:

1. Ein die gesamte Schule betreffender systematischer Schulentwicklungsprozess infolge des Qualifizierungszyklus ließ sich vor allem an einer Schule finden (Schule C). Hier wurde die koordinierte Entwicklung von Lernarrangements unter der Verantwortung der jeweiligen Fachleitung innerhalb einer separat ausgewiesenen Zeit (Werkstattzeit) eingeführt. Die Erstellung begann mit einzelnen Halbjahren und wurde sukzessive auf weitere Jahrgänge und Halbjahre ausgeweitet.
2. An zwei weiteren Schulen wurden die gesamte Schule betreffende strukturelle Neuerungen explizit verneint. Zum einen wird die Implementierung individualisierten Unterrichts durch die Fachschaften favorisiert, zum anderen sollten nicht zu viele „Baustellen“ eröffnet werden.
3. Übereinstimmend hatten jedoch alle vier Schulen individualisiertes Lernen im Jahrgang 7 eingeführt – als „Lernbüro“ oder „Studienzeit“ bezeichnet. Dieses war insofern kein Zufall, als die Behörde in diesem Jahrgang „Teamzeiten“ zur Verfügung gestellt hatte, die intensiv für die Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt wurden.
4. Die Auswertungen zeigten, dass sich die vier betrachteten Schulen – wie vermutet – deutlich hinsichtlich ihrer schulischen Ausgangslage, also der Merkmale, mit denen sie den Qualifizierungszyklus begonnen hatten, unterschieden. Zum einen waren dies eher inhaltsbezogene Merkmale, wie z. B. die Vorarbeiten zum Thema, die Motivation zur Teilnahme am Qualifizierungszyklus und auch die Wertigkeit des Themas. Zum anderen waren Bedingungen betroffen, die eher dem Schulumilieu zuzuordnen sind, wie z. B. die Bereitschaft und Erfahrung in Lehrerverkooperation und die Klarheit von Zuständigkeiten.

Anhand der kontrastierenden Darstellung zweier Schulen wurde die schulische Ausgangslage mit der Weiterarbeit der Schulen in Zusammenhang gestellt und so versucht, Wirkungszusammenhänge aufzuzeigen

5. Schule C unterscheidet sich von Schule A u. a. dadurch, dass nach Beendigung des Qualifizierungszyklus in Bezug auf die Implementierung individualisierten Unterrichts ein systematischer, zielgerichteter Schulentwicklungsprozess aufgesetzt wurde. Es wurde eine „Auswertungskonferenz“ zum schulinternen Informationsaustausch initiiert und die koordinierte Erstellung von Lernarrangements unter Einbeziehung der gesamten Schule eingeführt. Auch wurden die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen: Es wurde u. a. Zeit zur Erstellung von Lernarrangements zur Verfügung gestellt und eine Internetplattform zum Austausch von Materialien eingeführt. Letztere soll auch die langfristige Nutzbarkeit der erstellten Materialien sicherstellen. In Schule A wurde ebenfalls im Rahmen einer Konferenz am Thema weitergearbeitet, anschließend wurde die weitere Implementierung jedoch nicht schulübergreifend gesteuert, sondern den Fachleitungen überlassen. Schule C wies einige Merkmale auf, von denen anzunehmen ist, dass sie diese Entwicklung positiv beeinflussen (vgl. auch Gelingensbedingungen 8.2): Die Schule hatte bereits zuvor jahrelang an einer schulübergreifenden Qualifizierung des LI teilgenommen (Didaktisches Training im Rahmen des Regionalprojekts), die Teilnahme am Qualifizierungszyklus ergab sich aus dem Wunsch, bereits vorhandene Arbeiten zur Unterrichtsentwicklung zusammenzuführen, schloss sich also quasi nahtlos an. (Schule A hingegen hatte sich zum Qualifizierungszyklus angemeldet, weil die von einer Fachschaft gewünschte Werkstattteilnahme zum damaligen Zeitpunkt nur über die Anmeldung der gesamten Schule möglich war). Dass Schule C sich bereits in einem längerfristigen Begleitprozess durch das LI befand, hatte auch zur Folge, dass die LI-Mitarbeiterin die Schule gut kannte und ein Vertrauensverhältnis zwischen ihr und der Didaktischen Koordination entstanden war. In diesem Rahmen stellte die Durchführung des „Anschlussgesprächs“, in dem zielgerichtet die nächsten Schritte geplant wurden, eine Selbstverständlichkeit dar. (Schule A nahm kein

Anschlussgespräch in Anspruch.) Zum anderen folgte aus der Teilnahme der Schule C am Didaktischen Training, dass die Lehrkräfte bereits langjährige Erfahrungen mit gezielter Schulentwicklung und Lehrerkooperation hatten und auf dieser Grundlage die angestoßene systematische Zusammenarbeit auf fruchtbaren Boden fiel (das Kollegium der Schule A wird hingegen als sehr engagiert, aber weniger bereit zur Zusammenarbeit beschrieben). Als Ausdruck der gesamtschulischen Weiterarbeit am Thema kann auch das Ergebnis gewertet werden, wonach Schule C (als eine von wenigen Schulen) angab, dass auch Lehrkräfte ohne Werkstattteilnahme vom Qualifizierungszyklus profitiert hätten. An beiden Schulen nahmen die zuständigen Personen ihre Funktion verantwortlich wahr. In Schule C war die verantwortliche Lehrkraft jedoch bereits sehr lang an der Schule, das von ihr als sehr wichtig erachtete Thema des Qualifizierungszyklus verfolgte sie sehr stringent (Schule A: weniger stringente schulübergreifende Strukturierung hinsichtlich der Implementierung des Themas – evtl. auch aufgrund erst kürzlich eingenommener Funktion und anderer Rahmenbedingungen innerhalb der Schule). Möglicherweise spielte es auch eine Rolle, dass es sich bei Schule C um eine Stadtteilschule handelt (Schule A: Gymnasium): Die Lehrkräfte nahmen – auch im Zusammenhang mit der zunehmenden Einführung inklusiven Unterrichts in Hamburg – eine zunehmende Heterogenität der Schülerschaft wahr und sahen daher auch eine Notwendigkeit, sich mit individualisiertem Unterricht zu befassen.

Von den 20 auf den Schulfragebogen antwortenden Schulen liegen von jeweils 18 bis 19 Schulen Einschätzungen zu Wirkungen des Qualifizierungszyklus auf die Schule vor. Wenn die pro Schule gemittelten Werte über dem theoretischen Mittelwert von 2,5 lagen, so wurde dies als Bejahung gewertet.

6. Demnach hat der Qualifizierungszyklus die Diskussion über individualisierten Unterricht, aber auch die konkrete Umsetzung (etwa 60 % der Schulen stimmten zu) und die Weiterentwicklung der Schule unterstützt (78 % zustimmende Schulen).

Angesichts der berichteten Ergebnisse lässt sich die Frage, ob die Konzeption des Qualifizierungszyklus mit seinen verschiedenen Bausteinen geeignet sei, individuelle fachliche Qualifizierung und Schulentwicklung sinnvoll miteinander zu verbinden, mit einem „Jein“ beantworten: Es scheint in hohem Maß von weiteren, insbesondere schulinternen Bedingungen abzuhängen, ob infolge des Qualifizierungszyklus eine systematische und zielgerichtete Schulentwicklung stattfindet, ob also die Professionalisierung der Lehrkräfte zielgerichtet und die gesamte Schule betreffend strukturiert wird. Auch ist dies ein langfristiger Prozess, der mit Abschluss des Qualifizierungszyklus nicht ebenfalls beendet ist. Sowohl schulspezifische Besonderheiten als auch die Langfristigkeit von Schulentwicklungsprozessen mögen dazu geführt haben, dass nur die Hälfte der im Schulfragebogen antwortenden Schulen der Meinung war, der Qualifizierungszyklus sei geeignet gewesen, individuelle fachliche Qualifizierung mit Schulentwicklung zu verbinden.

## 8 Frage 5: Stolpersteine und Gelingensbedingungen des Qualifizierungszyklus

### Evaluationsfragestellung:

Unter welchen Bedingungen scheint der Qualifizierungszyklus besonders erfolgreich, welche Stolpersteine erschweren die Wirksamkeit?

Im Folgenden werden „Stolpersteine“ aufgeführt, die sich bei der Umsetzung des LI-Konzepts ergaben und so direkt oder indirekt die Wirksamkeit des Qualifizierungszyklus beeinflussten (8.1). „Stolpersteine“, die die Umsetzung individualisierten Unterrichts an der Schule erschweren, wurden bereits an anderer Stelle beschrieben (vgl. 5.4). Anschließend werden einige Bedingungen aufgeführt, unter denen der Qualifizierungszyklus oder einzelne Bausteine besonders erfolgreich scheinen (8.2). In Abschnitt 8.3 werden die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst.

### 8.1 Stolpersteine bei der Umsetzung des LI-Konzepts

Auf dem Weg vom Auftrag zur Ausarbeitung des Qualifizierungszyklus, der Konzepterstellung und der Umsetzung der geplanten Fortbildungen lagen mehrere „Stolpersteine“. Sie betrafen verschiedene Akteure in unterschiedlichem Maß, weshalb im Folgenden zwischen den „Stolpersteinen“ aufseiten des LI und denen aufseiten der Schule unterschieden wird. Dies ist jedoch nicht gleichbedeutend damit, dass die genannten Aspekte allesamt durch die jeweiligen Akteure beeinflussbar gewesen wären. Der Fokus liegt in diesem Kapitel auf Problemen, die sich bei der Umsetzung des LI-Konzepts ergaben und dadurch eher indirekt die Wirksamkeit beeinflussten.

#### 8.1.1 „Stolpersteine“ aufseiten des LI

##### 8.1.1.1 Zeitplan Konzepterstellung Qualifizierungszyklus

Das LI wurde nach dem Hamburger Regierungswechsel im Jahr 2008 beauftragt, Schulen bei der Umsetzung geplanter Reformprozesse zu unterstützen und u. a. den Qualifizierungszyklus „Individualisiert unterrichten“ zu konzipieren. Der Zeitrahmen zur Erarbeitung der Inhalte des Qualifizierungszyklus und zur Schulung externer Honorarkräfte, die z. T. parallel stattfinden sollte, erwies sich in mehrerlei Hinsicht als sehr eng.

1. **Begriffsbestimmungen:** Das LI befand sich relativ am Anfang eines intensiven Prozesses der internen Begriffsklärungen. Erste Begriffsbestimmungen zum individualisierten, kompetenzorientierten Fachunterricht erfolgten im LI-Konzept zur Fortbildungsoffensive im Februar 2009. Ein breiter LI-interner Klärungsprozess fand anschließend für den Begriff der „Kompetenzorientierung“, jedoch nicht für den Begriff „Individualisierung“ statt: So wurde im Lauf des Jahres 2009 durch eine Arbeitsgruppe des LI ein umfassender Arbeitsbegriff zum „kompetenzorientierten Unterricht“ entwickelt, in einem Kolloquium im Dezember 2009 diskutiert und im Januar 2010 in der Leitungsrunde des LI beschlossen (vgl. Anhang A8.2.2). Ab April 2009 wurden jedoch bereits die ersten Pädagogischen Konferenzen durchgeführt, ab September 2009 die ersten Didaktischen Werkstätten. Dass ein wesentlicher Kritikpunkt an den Pädagogischen Konferenzen die mangelnde Begriffsklarheit war, hängt mit hoher Wahrscheinlichkeit mit der Gleichzeitigkeit der Prozesse zusammen: Für das LI war der Vorlauf, um die Begrifflichkeiten intern abzuklären und den Schulen darauf aufbauend ein in sich stimmiges Konzept vorzuschlagen, zu kurz. Dieses Problem betraf auch die Didaktischen Werkstätten, wobei dort diese Kritik nicht im Vordergrund stand.
2. **Hohe Belastung der LI-Mitarbeiter/-innen:** Die LI-Mitarbeiter/-innen befanden sich in der Phase der Konzepterstellung unter hoher Arbeitsbelastung, deren Auswirkungen möglicherweise später zur vermehrten Notwendigkeit von Konzeptänderungen führten. Auch erwies es sich als bedeu-

tende zusätzliche Arbeitsbelastung, für die Durchführung der Didaktischen Werkstätten geeignete Honorarkräfte zu finden und einzuarbeiten.

#### 8.1.1.2 Schnittstellen zwischen den LI-Arbeitseinheiten

An der Durchführung des Qualifizierungszyklus waren viele Akteure des LI aus verschiedenen Arbeitseinheiten beteiligt: die Agentur für Schulberatung, Prozessberater/-innen aus LIF 21 sowie Fortbildende aus den Fachreferaten. Die Organisation der Schnittstellen zwischen diesen Beteiligten erwies sich als sehr aufwendig. Der u. a. für die Übergabe von Protokollen im Internet eingerichtete Commsy-Raum wurde – vermutlich aufgrund von Zeitmangel – wenig genutzt. Angaben der Werkstattverantwortlichen zufolge fanden auch mündliche Übergaben aus Zeitgründen kaum statt. Die Beteiligung einer solch großen Anzahl verschiedener Akteure wurde auf einer der Ergebnispräsentationen auch seitens des LI problematisiert.

#### 8.1.1.3 Grundlegende Diskussion zum Fortbildungsinhalt in der Schule

Der Aufbau des Qualifizierungszyklus in Klärungsgespräch, Pädagogische Konferenz und Werkstätten wird von der Mehrheit der Schulen als sinnvoll empfunden (Schulfragebogen). Von der Schulgruppe einer interviewten Schule wurde jedoch eine grundsätzliche Kritik geübt: Diese Schule vermisste eine grundlegende Diskussion darüber, was Individualisierung des Unterrichts für die Schule bedeute und ob das Kollegium dies wolle:

Ich will noch mal einen anderen Aspekt da mit reinbringen in Bezug auf die Individualisierung, das ist mir eben eingefallen, als du das ansprachst mit diesen wiederholenden Zyklen: Was bei dieser ganzen Geschichte, auch bei der Fortbildungsoffensive, eigentlich gefehlt hat, und das hat es auch im Kollegium nicht gegeben, weil es die Möglichkeit nicht gab, eine grundlegende Diskussion mal darüber zu führen: Was bedeutet für uns diese Individualisierung? Wir haben da ja einen sehr pragmatischen Ansatz gehabt; wir hatten den Input mit XY, und dann ging es an die konkrete Umsetzung, und ich glaube nicht, dass die Kollegen da einfach schon mit im Boot waren gedanklich: Ist das überhaupt was für uns, Individualisierung, welche Möglichkeiten und Chancen ergeben sich? Dass man ein gemeinsames Verständnis erzeugt im Sinne einer, sag ich jetzt mal hochtrabend, bildungspolitischen Diskussion auch, die wurde ja gar nicht in den Kollegien geführt. D. h., wir sprechen hier von einem Wert an sich, „Individualisierung“, das wird vorausgesetzt, dass alle diesen Wert auch als erhaltenswert oder förderungswert erachten, das ist aber gar nicht ausdiskutiert worden. (...) D. h., wir begeben uns auf den Weg, versuchen Kollegen zu überzeugen, so nach dem Motto: „Macht mal mit, das ist gut“, die sind aber selbst vielleicht gar nicht davon überzeugt oder gedanklich noch gar nicht so weit.

Quelle: Schulgruppeninterview

Dass diese grundlegende Diskussion möglicherweise auch an anderen Schulen gefehlt hat, zeigt sich in der Befürchtung von Funktionsträgern, dass nicht das gesamte Kollegium hinter der geplanten Qualifizierung stehen werde, und auch z. T. an fehlender Motivation zur Teilnahme am Qualifizierungszyklus. In diesem Zusammenhang steht auch die Kritik, die im Schulgruppeninterview einer anderen Schule formuliert wurde: Hier war der Eindruck entstanden, dass das LI bezüglich des Qualifizierungszyklus der Schule nicht „auf Augenhöhe“ begegne, sondern sein Konzept mit der Haltung: „Wir zeigen euch mal, wie es geht“ (Zitat), in der Schule vertrete.

#### 8.1.1.4 Verbindlichkeit der Struktur des Qualifizierungszyklus

Die Struktur des Qualifizierungszyklus und die Abfolge der Bausteine mit Klärungsgespräch, Pädagogischer Konferenz, Didaktischen Werkstätten und Anschlussgespräch waren gründlich durchdacht und aus der Perspektive eines Fortbildungsinstituts berechtigt. Die Verbindlichkeit dieser Abfolge stieß jedoch in den Schulen vielfach auf Ablehnung. Wie oben berichtet, entstand beispielsweise in einer der interviewten Schulen Unmut darüber, dass die Teilnahme einer Fachschaft an der entspre-

chenden Werkstatt nur bei Teilnahme der gesamten Schule am kompletten Qualifizierungszyklus möglich war. Zwar meldete sich die Schule anschließend zum Klärungsgespräch an und durchlief die Pädagogische Konferenz (die als „Zwangsveranstaltung“ empfunden wurde) sowie einige Werkstätten. Die Teilnahmemotivation fiel aber entsprechend geringer aus als bei anderen Schulen.

Also das, das wäre dann als Nachricht fürs LI zurück: Ihr könnt ja Bausteine anbieten, aber guckt bitte auch auf die Bedürfnisse der Schulen, wie diese Bausteine dann ankommen und ob sie überhaupt gebraucht werden oder ob man dann auf einmal eine Sitzung hat, wo jeder denkt: „Warum sitze ich jetzt hier vier Stunden? Das kenne ich doch alles schon.“

Quelle: Schulgruppeninterview

Da das LI im Verlauf des Qualifizierungszyklus bemerkt hatte, dass der hohe Verpflichtungsgrad bei den Schulen eher auf Abwehr stieß, wurde der Zyklus „flexibilisiert“ und die starre Abfolge der Bausteine aufgehoben (vgl. 1.1.2.).

#### 8.1.1.5 Standardisierung der Angebote innerhalb des Zyklus (PK, DW)

Um eine möglichst große Zahl von Schulen möglichst ressourcenschonend zum Thema „Individualisiert unterrichten“ fortbilden zu können, wurde im LI-Konzept eine Durchführung der geplanten Angebote (insbesondere Pädagogische Konferenz und Didaktische Werkstätten), in „vergleichbarer Form“ vorgesehen. Hierfür wurden aufwendige Konzepte erarbeitet. Bereits nach den ersten Durchführungserfahrungen stellten sich diese standardisierten Angebote als zu wenig passgenau für die Schulen heraus. Diese meldeten zurück, dass die Fortbildung nicht ihren Bedürfnissen entspreche, was zu Unmut in den Kollegien führe. Um insbesondere die Werkstätten schulspezifisch auszurichten, wurde fortan ein Vorgespräch mit den Fachleitungen geführt, um die Werkstattinhalte stärker auf die Bedürfnisse der spezifischen Fachschaft auszurichten (vgl. 1.1.2.). Die Folge hiervon war jedoch eine noch stärkere Belastung von LI-Mitarbeiter/-innen, da sowohl für das Vorgespräch als auch für den schulspezifischen Zuschnitt der Veranstaltungen keine Ressourcen eingeplant waren.

#### 8.1.1.6 Zeitstruktur des Qualifizierungszyklus

##### a) Abstände zwischen Bausteinen bzw. Werkstattveranstaltungen

Der im Zeitplan angesetzte Zeitrahmen für die Durchführung des Qualifizierungszyklus lag bei 20 Wochen. In der Umsetzung zeigte sich, dass dieser Plan nicht eingehalten werden konnte. Im Gegenteil: Zwischen Pädagogischer Konferenz und Werkstätten verging oftmals ein Jahr, auch zwischen den Veranstaltungen einer Werkstatt lagen teilweise mehrere Monate. In den für die Evaluation ausgewerteten Rückmeldungen wird angesichts dieser Zeitspannen die „Impulsfunktion“ der Pädagogischen Konferenz angezweifelt und der Zusammenhang zwischen den Werkstattveranstaltungen vermisst. Insgesamt sei hierdurch der rote Faden des Qualifizierungszyklus verloren gegangen.

Die Ursachen hierfür scheinen vielfältig: Der im Juli 2010 anstehende Volksentscheid bedeutete für die Schulen Unsicherheit darüber, mit welchen Jahrgängen sie nach den Sommerferien zu rechnen hätten, und führte zu zögerlichen Terminabsprachen. Aber auch die insgesamt hohe Zahl von Anmeldungen und die Terminfindungsschwierigkeiten bei der Teilnahme mehrerer Schulen an einer Werkstatt spielten eine Rolle. Auch erwies es sich als herausfordernd, angesichts zahlreicher schulischer Termine (Ferien, Feiertage etc.) den Zusammenhang zwischen den drei Veranstaltungen einer Werkstatt aufrechtzuerhalten – andererseits durften die Termine nicht zu eng liegen, um den Lehrkräften angesichts anderer Verpflichtungen Zeit für die vereinbarte unterrichtliche Erprobung zu lassen.

##### b) Werkstatttermine nach Schultag

Viele Lehrkräfte zeigten sich mit der Terminierung der vierstündigen Werkstattveranstaltung im Anschluss an den Unterricht unzufrieden. Sie seien bereits sehr erschöpft gewesen und hätten daraufhin wenig „Lust“ gehabt, zur Veranstaltung zu kommen. An einer der interviewten Schulen waren

jeweils für die Werkstattteilnehmenden Brötchen organisiert worden. Hierdurch konnte diese Problematik nach Angaben der Lehrkräfte deutlich abgemildert werden. Nicht nur das gemeinsame Essen wurde positiv hervorgehoben, sondern auch die wahrgenommene Wertschätzung.

#### 8.1.1.7 Verbindlichkeit der Werkstattteilnahme als Fachschaft

Mit der verpflichtenden Teilnahme der gesamten Fachschaft an einer Werkstatt wurde das Ziel verfolgt, die Kooperation im Fachkollegium zu fördern. Das Ziel wurde – wie oben berichtet – in einigen Fachkollegien tatsächlich erreicht: Es entstand eine engere Kooperation. Unbeabsichtigte Nebenwirkung war jedoch, dass die Teilnahme von Lehrkräften nicht immer freiwillig, sondern z. B. auf Beschluss der Mehrheit eines Fachkollegiums erfolgte. So gaben immerhin 14 Prozent der Teilnehmenden der letzten Werkstattveranstaltung an, die Anmeldung zur Werkstatt *nicht* unterstützt zu haben. Die fehlende Freiwilligkeit hat Konsequenzen für die Teilnahmemotivation, was sowohl von Fortbildenden als auch von Teilnehmenden problematisiert wurde.

Um die Teilnahmemotivation an der Schule nicht zu gefährden, wurde teilweise durch die Schule selbst die Teilnahmeverpflichtung aufgehoben. So gab eine der interviewten Schulen an, die Entscheidung über die Werkstattteilnahme jeder einzelnen Lehrkraft überlassen zu haben.

#### 8.1.1.8 Beteiligung mehrerer Schulen in Werkstätten

Aus ökonomischen Gründen sollten die Werkstätten mit bis zu 25 Teilnehmenden stattfinden und entsprechend bei kleinen Fachkollegien mehrere Schulen in einer Werkstatt zusammengefasst werden. Um schulübergreifende Zusammenarbeit zu fördern, sollten die beteiligten Schulen möglichst derselben Schulentwicklungsregion angehören. In der Umsetzung ergaben sich folgende Probleme:

- Viele Werkstätten mussten aus organisatorischen Gründen unter Beteiligung weit auseinanderliegender Schulen durchgeführt werden. Eine nachhaltige Zusammenarbeit ist unter diesen Bedingungen schwer möglich. Den Interviews zufolge ist entsprechend lediglich aus einer Werkstatt bekannt, dass eine schulübergreifende Zusammenarbeit mit der an der Werkstatt beteiligten Nachbarschule angeregt wurde (bei den acht weiteren Werkstätten mit Beteiligung mehrerer Schulen hingegen nicht), für andere Werkstätten wurde die räumliche Entfernung zur Kooperationschule bemängelt.
- Bei Beteiligung mehrerer Schulen war die ohnehin problematische Terminfindung erschwert, was wiederum zu langen Abständen zwischen den Werkstattveranstaltungen führte.
- Aus Sicht der Fortbildenden erhöhte sich bei Beteiligung mehrerer Schulen die Heterogenität innerhalb einer Werkstatt. Dies hatte zur Folge, dass es für die Fortbildenden noch schwieriger war, die Werkstatt passgenau auszurichten, was noch mehr Arbeitsaufwand bedeutete.
- Auch zeigte sich, dass die Fluktuation in Werkstätten mit mehr als einer Schule von den Fortbildenden deutlich höher eingeschätzt wurde als in solchen mit nur einer Schule. Auch hätten insbesondere die Lehrkräfte der Gastschule oftmals weniger teilgenommen. Allerdings: Bei der *Beurteilung* der Werkstätten durch die Teilnehmenden schnitten Werkstätten mit mehreren Schulen *nicht* schlechter ab als solche mit einer Schule.

#### 8.1.1.9 Durchführung der Werkstätten durch Honorarkräfte

Seitens des LI war es vorgesehen, Werkstätten primär durch geschulte Honorarkräfte durchführen zu lassen. Hauptsächlich war dies in den Werkstätten Deutsch und Englisch der Fall, die übrigen Werkstätten wurden schwerpunktmäßig von LI-Mitarbeiter/-innen durchgeführt. Möglicherweise lassen sich die z. T. ungünstigeren Bewertungsergebnisse der Deutsch-Werkstatt auch mit der Durchführung durch Honorarkräfte in Verbindung bringen: Für die nicht an der Konzepterstellung der Werkstatt beteiligten Fortbildenden war die Inhaltsvermittlung deutlich schwieriger – auch waren sie beispielsweise weniger in den LI-internen Klärungsprozess bezüglich der Begrifflichkeiten eingebunden. In Englisch stellt sich die Situation anders dar: Auch hier wurden viele Werkstätten durch Honorarkräfte

durchgeführt. Diese hatten aber den Angaben der Referatsleiterin zufolge in hohem Maß bei der Konzeptentwicklung mitgewirkt.

### **8.1.1.10 Werkstatt als Vorbild für individualisiertes Lernen**

Die Vorgabe, die in der Werkstatt verwendeten Arbeitsmethoden sollten selbst ein Vorbild für individualisiertes Lernen darstellen, wurde möglicherweise dahingehend umgesetzt, die Lehrkräfte verschiedene Methoden in der *Schülerrolle* ausprobieren zu lassen. Wie oben berichtet (vgl. 4.3.3.4), wurde dieses Vorgehen von den Lehrkräften kritisiert, die sich alternativ die Reflexion über den Einsatz bei Schüler/-innen als hilfreicher und zeitsparender gewünscht hätten. Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, ob diese Vorgabe im Bereich der Erwachsenenbildung sinnvoll ist bzw. wie die Umsetzung in der Erwachsenenbildung aussehen könnte.

## **8.1.2 „Stolpersteine“ aufseiten der Schulen**

### **8.1.2.1 Umsetzung der Ergebnisse des Klärungsgesprächs**

Von den LI-Mitarbeiter/-innen, die am Klärungsgespräch beteiligt waren, wurde die Abwesenheit der Schulleitung im Klärungsgespräch problematisiert: Immer dann, wenn die Schulleitung nicht anwesend gewesen sei, sei die Verbindlichkeit der Absprachen gering gewesen. Aus den Schulgruppeninterviews ging außerdem manchmal hervor, dass innerhalb der Schulleitung nicht derselbe Informationsstand bezüglich der im Klärungsgespräch erarbeiteten Planungen vorlag, eine Weitergabe der Informationen demnach dort nicht stattgefunden hatte. Beide Aspekte erschweren die stringente Umsetzung der Ergebnisse des Klärungsgesprächs.

### **8.1.2.2 Motivation zur Fortbildungsteilnahme im Lehrerkollegium**

Den Interviews ließ sich entnehmen, dass die Motivation zur Teilnahme am Qualifizierungszyklus insgesamt und auch zur Teilnahme an den Didaktischen Werkstätten in den Lehrerkollegien unterschiedlich ausgeprägt war. So war sowohl im Klärungsgespräch als auch während der Durchführung des Zyklus an den Schulen Thema, wie auch Kolleg/-innen mit eher ablehnender Haltung für das Thema gewonnen werden könnten. Auch seitens der Fortbildenden wurde problematisiert, dass nicht alle Kolleg/-innen freiwillig an den Fortbildungen teilgenommen hatten, was sich negativ auf Motivation und Zufriedenheit auswirkte.

### **8.1.2.3 Vorbereitung der Werkstattveranstaltungen**

Von den Fortbildenden wurde des Öfteren die suboptimale Vorbereitung von Werkstätten in der Schule beklagt: Der Werkstatttermin sei vergessen worden; Räume seien zu klein, zu kalt oder gar nicht vorbereitet gewesen. Zwar wurde das entsprechende Item im Fragebogen für Fortbildende der Didaktischen Werkstätten „Die Schule hat die im Zusammenhang mit der Durchführung dieser Didaktischen Werkstatt getroffenen Vereinbarungen eingehalten“ im Mittel mit 2,9 als „trifft eher zu“ beantwortet – je nach Fach fiel der Mittelwert aber z. T. auch deutlich darunter aus.

Dass den Teilnehmenden oftmals eine Pause zwischen Unterricht und Werkstattveranstaltung fehlte, wird einhellig von Fortbildenden und Teilnehmenden problematisiert. Möglicherweise hätte hier eine andere schulische Organisation des Unterrichts (zusätzlich zum erwähnten Mittagsimbiss) Abhilfe schaffen können.

### **8.1.2.4 Unterrichtserprobungen zwischen den Werkstattveranstaltungen**

Ein zentrales konzeptionelles Element der Werkstätten stellten die Vereinbarung von Unterrichtserprobungen am Ende der ersten und zweiten Werkstattveranstaltung und die Reflexion der Erfahrungen zu Beginn der Folgeveranstaltung dar. Von den Lehrkräften wurden die Unterrichtserprobungen jedoch selten umgesetzt, sodass die Grundlage für die geplante Reflexion häufig entfiel (vgl. 4.3.2). Dies war insofern ungünstig, als die Lehrkräfte die Unterrichtserprobungen im Fall der Durchführung als motivationsfördernd zur langfristigen Beschäftigung mit dem Thema empfanden. Ob die von den Fortbildnern alternativ angebotenen Materialien in gleichem Maß motivationsfördernd und inhaltlich zielführend wirkten, ist zumindest fraglich.



### 8.1.2.5 Anmeldungen zum Anschlussgespräch

Das Anschlussgespräch, in dem die nächsten Schritte zur Weiterverfolgung des Themas besprochen werden sollten, wurde von den Schulen oftmals nicht wahrgenommen. Ob es sich hier um eine bewusste Entscheidung der Schule handelte oder ob die Schulgruppe das Anschlussgespräch nicht als verbindliches Angebot des LI wahrgenommen hatte, wurde aus den Schulgruppeninterviews nicht deutlich.

Die Ergebnisse der vier Schulgruppeninterviews weisen darauf hin, dass das Anschlussgespräch eine wichtige Funktion im Sinn der Sicherung der Nachhaltigkeit hatte. In den drei Schulen ohne Anschlussgespräch war im Interview eher der Eindruck entstanden, dass schulübergreifend nur partiell am Thema weitergearbeitet wurde. Im Gegensatz hierzu wurde an der Schule mit Anschlussgespräch dieses als wertvoll für die weiteren Planungen angesehen, die anschließend auch umgesetzt wurden. Allerdings ist zu vermuten, dass die Nichtwahrnehmung des Anschlussgesprächs bereits ein Symptom des insgesamt weniger durch die Schule strukturierten Prozesses darstellt. Nur für die bereits langjährig vom LI begleitete Schule, die zusätzlich hoch eigenmotiviert war, stellte die Durchführung des Anschlussgesprächs eine Selbstverständlichkeit dar.

### 8.1.3 Politische Rahmenbedingungen

Zwei Stolpersteine, auf die weder das LI noch die Schulen Einfluss hatten, hingen mit der Schulstrukturreform und dem darauffolgenden Volksentscheid zusammen.

#### 8.1.3.1 Schulstrukturreform: Diskontinuitäten im Kollegium

Die Schulstrukturreform hatte die Gründung neuer Schulen zur Folge. So sollten aus Grund-, Haupt- und Realschulen (GHR-Schulen) mit den Jahrgängen 1–10 in der Regel „Primarschulen“ (Jg. 1–6) und Stadtteilschulen (Jg. 7–13) werden. Gleiches galt für Gesamtschulen mit angeschlossener Grundschule. Entsprechend ergaben sich Diskontinuitäten im Kollegium: Eine der interviewten Schulen hatte den Qualifizierungszyklus als GHR-Schule begonnen und als Stadtteilschule mit verkleinertem Kollegium aufgrund der fehlenden Jahrgänge 1–4 beendet. Auch die ursprünglich für die schulische Begleitung des Qualifizierungszyklus verantwortliche Person war nicht mehr an der Schule. Schulentwicklung unter diesen Bedingungen stellt eine besondere Herausforderung dar.

#### 8.1.3.2 Volksentscheid: Umsteuerungsmaßnahmen

Als in den Sommerferien 2010 der Volksentscheid gegen die Einführung der Primarschule ausfiel, mussten die weiterführenden Schulen nach den Ferien vielfältige Umsteuerungsmaßnahmen vornehmen, da die Jahrgänge 5 und 6 entgegen den behördlichen Planungen nicht an den Primarschulen unterrichtet wurden, sondern an ihren Stadtteilschulen und Gymnasien. Dies wirkte sich dahingehend aus, dass das Thema der Werkstätten gegenüber den aktuellen Erfordernissen der schulischen Organisation in den Hintergrund trat: Die Lehrkräfte hatten vielfach sehr grundlegende Sorgen (z. B., wie sie die Schulklassen überhaupt in der Schule unterbringen), sodass die Bereitschaft, sich mit individualisiertem Unterricht zu beschäftigen, in dieser Phase geringer ausfiel.

## 8.2 Gelingensbedingungen

Aus den bisher berichteten Ergebnissen der Evaluation und den genannten Stolpersteinen lassen sich Gelingensbedingungen herausarbeiten, die sich auf Merkmale des Qualifizierungszyklus und der Schulen sowie auf förderliche Rahmenbedingungen beziehen. Diese garantieren nicht die Wirksamkeit des Qualifizierungszyklus oder eines seiner Bausteine. Sie tragen aber dazu bei, dass entweder ein Baustein von den Adressaten positiver aufgenommen wird oder dass die Umsetzung der Inhalte im Unterricht sowie notwendige Kooperationen erleichtert werden.

### 8.2.1 Merkmale des Qualifizierungszyklus

Folgende Merkmale des Qualifizierungszyklus scheinen dessen Akzeptanz und Wirkung zu erhöhen (die hiermit verbundenen Dilemmata werden in Kapitel 8.3 diskutiert):

1. **Zeitliche Nähe der Bausteine:** Ein möglichst kurzer Abstand zwischen den einzelnen Bausteinen (Klärungsgespräch – Pädagogische Konferenz – Didaktische Werkstätten – Anschlussgespräch) erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass der innere Zusammenhang einer solch komplexen Maßnahme für die Schulen erhalten bleibt und die einzelnen Bausteine ihre Funktion erfüllen können (z. B. Konferenz als „Impulsveranstaltung“).
2. **Schulspezifischer Zuschnitt:** Fortbildungsangebote, die unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Interessen der Schulen an die schul- und fachspezifischen Bedürfnisse angepasst sind, werden von den Lehrkräften als deutlich hilfreicher wahrgenommen als stärker standardisierte Angebote.
3. **Merkmale von Fortbildungsangeboten:** Fortbildungsangebote in Form von Werkstätten scheinen von den Lehrkräften dann als besonders hilfreich eingeschätzt zu werden, wenn sie (vgl. 4.3.3.4):
  - einen hohen Unterrichtsbezug aufweisen (Vorträge, Materialien, Arbeitsphasen ...)
  - neben einem theoretischen Anteil einen hohen Praxisanteil enthalten, in dem Unterrichtsmaterial oder Unterrichtseinheiten für den eigenen Unterricht vorbereitet, angepasst etc. werden
  - ausreichend Zeit für den Erfahrungsaustausch unter den Lehrkräften einräumen
  - Möglichkeiten bieten, den Einsatz von Unterrichtsmethoden zu reflektieren, diese Methoden aber von den Lehrkräften höchstens kurz selbst in der Schülerrolle erproben lassen
  - gut strukturierte Materialien zur Verfügung stellen und diese – sofern sinnvoll – auch im Internet für eigene Anpassungen bereitstellen.

### 8.2.2 Schulische Merkmale

Folgende schulischen Merkmale scheinen die Durchführung des Zyklus an der Schule und/oder die strukturierte thematische Weiterarbeit und Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Unterricht positiv zu beeinflussen:

1. **Verantwortliche/-r Funktionsträger/-in:** Es gibt eine Person an der Schule, die die Federführung für die Organisation des Qualifizierungszyklus und die weiteren Umsetzungsschritte verantwortlich übernimmt und die hierbei von der Schulleitung unterstützt wird.
2. **Abgestimmtes Vorgehen auf Schulleitungsebene:** Neben der Unterstützung der federführenden Person durch die Schulleitung scheint es von Belang zu sein, dass alle Schulleitungsmitglieder hinter einer Maßnahme stehen und auf Schulleitungsebene das gleiche Ziel verfolgt wird. Je konkreter die Zielvorstellung ist, mit der eine Schule einen solchen Zyklus beginnt, desto zielgerichteter kann sie auch die weiteren Maßnahmen einleiten und umsetzen.
3. **Sicherstellung förderlicher Rahmenbedingungen:** In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, dass die Schulleitung innerhalb des von der Behörde gesteckten Rahmens wichtige Voraussetzungen für die Umsetzung der Fortbildungsinhalte schafft. Dies kann die Einrichtung von Teamzeiten zur gemeinsamen Unterrichtsplanung betreffen, die Organisation von Konferenzen oder – wie in einer Schule geschehen – die Implementierung einer Internetplattform zum Materialaustausch.
4. **Kollegium:** Das Fortbildungsthema sollte im Kollegium eine ähnlich hohe Wertigkeit haben, und das Kollegium sollte zur Teamarbeit bereit sein. Dies ist insofern relevant, als die Vorbereitung individualisierten Unterrichts als sehr zeitaufwendig angesehen wird und diese Arbeit eher in einem Team geleistet werden kann. So wurden beispielsweise von einer Fachkonferenz TBL-Cycles für alle Jahrgänge entworfen – dies wäre in Einzelarbeit nicht möglich gewesen.
5. **Fachleitung:** Eine Fachkonferenz wird jedoch nur dann ein solch strukturiertes Vorgehen vereinbaren, wenn die jeweilige Fachleitung dies anregt (so wie im Beispiel bei Erstellung der TBL-Cycles an Schule A). Insofern ist es für das Gelingen eines solchen Fortbildungsprozesses zentral, dass an der Schule Fachleitungen ihre Funktion ernst nehmen und die fachliche Weiterarbeit strukturieren.

### 8.2.3 Rahmenbedingungen

1. **LI-Begleitung:** Die längerfristige Begleitung einer Schule durch eine/-n LI-Mitarbeiter/-in wirkt sich u. a. dadurch positiv aus, dass der Qualifizierungszyklus stärker in einen eigenen Schulentwicklungsprozess eingebunden ist. In diesem Zusammenhang erhöht sich auch die Bereitschaft, an einem Anschlussgespräch teilzunehmen, welches für die Planung weiterer Schritte zentral ist.
2. **Ressourcen:** Die Unterstützung von Schulen durch entsprechende Zeitressourcen kann die nachhaltige Umsetzung der Fortbildungsinhalte befördern. Ein eindrückliches Beispiel stellen die von der Schulbehörde im Schuljahr 2010/11 zur Verfügung gestellten Teamzeiten für die 7. Jahrgänge dar. Diese wurden für regelmäßige Besprechungen und erste Schritte zur Einführung individualisierten Unterrichts genutzt. Ansonsten bleibt es zufällig, ob besonders engagierte Lehrkräfte ihre Freizeit für die Weiterentwicklung des Unterrichts einsetzen.

Die genannten Gelingensbedingungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Inhalte des Qualifizierungszyklus im Unterricht umgesetzt werden und dies auch nachhaltig geschieht. Gerade bei einem Qualifizierungszyklus, dessen Umfang – gemessen an den Zielen – relativ gering ist, sind diese Voraussetzungen für die Sicherung von Nachhaltigkeit zentral.

## 8.3 Zusammenfassung und Fazit

Die beschriebenen „Stolpersteine“ fokussieren auf Probleme, die sich bei der Umsetzung des LI-Konzepts und der Durchführung der Veranstaltungen ergaben und dadurch eher indirekt die Wirksamkeit beeinflussen.

### Stolpersteine bei der Umsetzung des LI-Konzepts bzw. der Durchführung des Qualifizierungszyklus

**Aufseiten des LI** führten einige grundsätzliche Dilemmata zu verschiedenen „Stolpersteinen“:

1. **Begrenzte Ressourcen – viele Adressaten:** Der Qualifizierungszyklus sollte mit *begrenzten* Ressourcen eine *große Zahl* von Schulen und deren Lehrkräfte erreichen. Auch sollten die Schulen auf einen ähnlichen Kenntnisstand gebracht werden. Die Berücksichtigung dieser Vorgaben bei der Konzeptentwicklung des Zyklus ergab gleichzeitig für das LI verschiedene „Stolpersteine, die z. T. zusätzliche (nicht eingeplante) Ressourcen erforderten:
  - Die für die Pädagogische Konferenz und die Didaktischen Werkstätten einmal ausgearbeiteten **Konzepte** sollten an verschiedenen Schulen **standardisiert** durchgeführt werden. Schnell erwies sich dieses Vorgehen als zu wenig passgenau, sodass auf der Basis eines neu eingeführten Vorgesprächs der LI-Fortbildner/-innen mit den jeweiligen Fachleitungen die Werkstattinhalte stärker schulspezifisch zugeschnitten wurden.
  - Die Durchführung der Werkstätten durch **Honorarkräfte** setzte eine aufwendige Suche und Einarbeitung voraus. Für Honorarkräfte, die nicht an der Konzeptentwicklung beteiligt gewesen waren, war die überzeugende Vermittlung der Inhalte schwieriger.
  - Die **Beteiligung mehrerer Schulen** an einer Werkstatt im Fall kleiner Kollegien zog einerseits Terminfindungsschwierigkeiten nach sich (mit der Folge oftmals weit auseinanderliegender Termine). Andererseits wurde es für die LI-Fortbildenden noch schwieriger, die Werkstatt den schulspezifischen Bedürfnissen anzupassen, was auch mit einem deutlichen Vorbereitungsmehraufwand einherging. Zudem zeigte sich in diesen Werkstätten eine höhere Teilnehmerfluktuation. Da es aus organisatorischen Gründen außerdem nur selten gelang, räumlich nahe Schulen in einer Werkstatt zu vereinen, war die angestrebte Förderung schulübergreifender Zusammenarbeit nur schwer erreichbar.
2. **Komplexität des Qualifizierungszyklus – zeitnahe Umsetzung:** Der Qualifizierungszyklus sollte möglichst zeitnah nach der Beauftragung umgesetzt werden. Hierdurch ergaben sich folgende Problematiken:

- Der Komplexität des Qualifizierungszyklus sollte u. a. dadurch Rechnung getragen werden, dass verschiedene LI-Arbeitseinheiten mit ihren jeweiligen Schwerpunkten an der Begleitung einer Schule beteiligt waren. Das **Schnittstellenmanagement** erwies sich jedoch angesichts mangelnder Zeit als zu aufwendig und letztlich nicht durchführbar.
  - Für **LI-interne Abstimmungsprozesse zu zentralen inhaltlichen Konzepten** wie „Individualisierung“ und „Kompetenzorientierung“ stand zu wenig Zeit zur Verfügung mit der Folge, dass insbesondere in den Pädagogischen Konferenzen, z. T. aber auch in den Werkstätten, vielfach Begriffsunklarheiten kritisiert wurden und nicht immer eine deutlichere Vorstellung von individualisiertem Unterricht entstand.<sup>32</sup>
  - Möglicherweise wurde in diesem Zusammenhang auch nicht genügend besprochen, wie die **Vorgabe**, die in den Werkstätten gewählten **Arbeitsmethoden** sollten **vorbildlich** sein, also „individualisiertes Lernen innerhalb des Moduls“ erlauben, umzusetzen sei. Längere Erprobungen von Arbeitsmethoden in der Schülerrolle wurden jedenfalls vielfach kritisiert.
  - Die mit der Konzeptentwicklung (und der Suche von Honorarkräften) betrauten **LI-Mitarbeiter/-innen** waren zeitlich **sehr hoch belastet**. Möglicherweise hätten einige inhaltliche Kritikpunkte sowohl bei den Pädagogischen Konferenzen als auch bei den Didaktischen Werkstätten vermieden werden können, hätten die LI-Mitarbeiter/-innen mehr Zeit für die Entwicklung der Konzepte zur Verfügung gehabt.
3. **LI-Konzept – schulische Gegebenheiten:** Bestimmte Festlegungen im LI-Konzept erfolgten mit dem Ziel, die Wirksamkeit des Zyklus zu erhöhen. Diese basieren z. T. auf wissenschaftlichen Erkenntnissen über effektive Lehrerfortbildung. Die damit verbundenen Implikationen wurden jedoch von den Schulen als problematisch wahrgenommen oder waren im Schulalltag schwer umsetzbar.
- Die Verpflichtung, den Qualifizierungszyklus als **gesamte Schule** in der **Abfolge vorher festgelegter Bausteine** zu durchlaufen, stieß bei zahlreichen Schulen auf Abwehr (und wurde u. a. aus diesem Grund später seitens des LI aufgehoben). Auch wurde problematisiert, wie eher skeptische Lehrkräfte für das Thema gewonnen werden könnten.
  - Die **Verpflichtung der gesamten Fachschaft zur Werkstattteilnahme** hatte negative Folgen für die Motivation mancher Teilnehmenden. Zwar wurde die Kooperation in einigen Fachkollegien durch die gemeinsame Werkstattarbeit angeregt – andererseits erschwerte die mangelnde Freiwilligkeit die motivierte Teilnahme an Fortbildungen und stellt evtl. auch innerhalb einer Fachschaft ein Konfliktthema dar.
  - Zwar erhöht ein möglichst **kurzer Abstand** zwischen den einzelnen Bausteinen (Klärungsgespräch – Pädagogische Konferenz – Didaktische Werkstätten – Anschlussgespräch) die Wahrscheinlichkeit, dass der innere Zusammenhang einer solch komplexen Maßnahme für die Schulen erhalten bleibt und die einzelnen Bausteine ihre Funktion erfüllen können (z. B. Konferenz als „Impulsveranstaltung“). Andererseits ließ sich die zeitliche Nähe – u. a. auch aufgrund der Berücksichtigung **schulischer Terminwünsche** – vielfach nicht aufrechterhalten (auch wenn hier weitere Gründe eine Rolle spielten).

Letztlich stellt es einen Balanceakt dar, ob und inwieweit Abstriche vom Konzeptideal gemacht werden müssen, um dieses mit den schulischen Gegebenheiten in Einklang zu bringen und so die Mitarbeit der Schulen und Lehrkräfte zu sichern.

**Aufseiten der Schulen** ergaben sich folgende „Stolpersteine“:

---

<sup>32</sup> Darauf, dass „Individualisierung“ ein „Containerbegriff“ sei, „der alles Mögliche transportieren soll“, weist auch Rolff (2010) hin. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer Begriffspräzisierung, deutet aber auch die damit verbundenen Schwierigkeiten an.

1. Einige Schwierigkeiten deuten darauf hin, dass der Qualifizierungszyklus in der Schule zu wenig von der Schulleitung und vom jeweils zuständigen Verantwortlichen begleitet wurde und dies Konsequenzen für die Wirksamkeit hat:
  - Bei **Nichtanwesenheit der Schulleitung** beim Klärungsgespräch blieben die Ergebnisse des Gesprächs häufig unverbindlich.
  - Das **Anschlussgespräch**, das die Nachhaltigkeit der Maßnahme sichern sollte, wurde oftmals nicht in Anspruch genommen.
  - Nicht immer waren die Werkstattveranstaltungen vonseiten der Schulen optimal vorbereitet (z. B. fehlende, kalte, zu kleine Räume; vergessene Termine etc.)
2. Die am Ende einer Werkstattveranstaltung vereinbarte **Unterrichtserprobung** („Entwicklungsaufgabe“) wurde (aus verschiedensten, durchaus nachvollziehbaren) Gründen des Öfteren nicht durchgeführt. Dass ein Fortbildungsformat, bei dem neu erworbene Inhalte – z. B. durch Ausprobieren – systematisch auf das Geschehen im Klassenzimmer bezogen und die Beobachtungen reflektiert werden, in langfristig angelegten Fortbildungen hocheffektiv ist, ist wissenschaftlich belegt.<sup>33</sup> Es stellt sich jedoch die Frage, ob dieses Format für kurzfristig angelegte Fortbildungen gleichermaßen einsetzbar ist. Es ist zu vermuten, dass die Reflexion eigener Unterrichtserprobungen eines geschützten Rahmens bedarf und das notwendige gegenseitige Vertrauen nur in einem längeren Prozess der Zusammenarbeit entsteht. So ist es durchaus denkbar, dass die noch geringe Vertrauensbasis und mangelnde (gute) Erfahrung mit diesem Format die Motivation zur Unterrichtserprobung reduzierten und hinzukommende äußere Schwierigkeiten (wie z. B. mangelnde Zeit) vor diesem Hintergrund kaum überwindbar schienen.

Ein – möglicherweise LI und Schule gleichermaßen betreffender – „Stolperstein“ betraf die Terminierung der jeweils vierstündigen Werkstattveranstaltungen. Diese fanden in der Regel im Anschluss an den Unterricht statt, sodass Fortbildende und Teilnehmer/-innen gleichermaßen die hohe Belastung der Lehrkräfte beklagten. Zukünftig wäre zu klären, inwiefern eine andere Terminierung bei solch einem Fortbildungsumfang möglich ist oder ob eine andere schulische Organisation (Unterrichtsbefreiung, Mittagsverpflegung) diese Konstellation erleichtern könnte.

Auch seitens des LI oder der Schulen nicht beeinflussbare **Rahmenbedingungen** erwiesen sich als „Stolpersteine“:

1. Durch die mit der Schulstrukturreform einhergehenden **Schulneugründungen** ergaben sich **Diskontinuitäten im Kollegium**, die im Extremfall dazu führten, dass die ursprünglich für die Begleitung des Qualifizierungszyklus zuständige Person nicht mehr an der Schule war.
2. Der Volksentscheid gegen die Einführung der Primarschule im Sommer 2010 machte zahlreiche Umsteuerungsmaßnahmen an den weiterführenden Schulen nötig. Entsprechend trat in dieser Phase bei vielen schulischen Beteiligten das Thema „Individualisierung“ gegenüber dringenderen schulischen Planungen in den Hintergrund, was sich insbesondere auf die Teilnahmemotivation während der Didaktischen Werkstätten, aber auch auf das gesamte Anmeldeverhalten niederschlug.

### Gelingensbedingungen

Ausgehend von den Ergebnissen der Evaluation wurden verschiedene Bedingungen herausgearbeitet, die dazu beitragen, dass die Fortbildungselemente von den Adressaten positiver aufgenommen werden, und/oder die die Umsetzung individualisierten Unterrichts und die hierfür notwendige Kooperation erleichtern.

Der Qualifizierungszyklus erfährt von den Schulen höhere Akzeptanz und wird als sinnvoller erlebt, wenn:

<sup>33</sup> Vgl. z. B. Gräsel, Fussangel & Parchmann (2006).

- der innere Zusammenhang durch die zeitliche Nähe der Bausteine erhalten bleibt
- die Fortbildungen schul- bzw. adressatengerecht zugeschnitten werden
- die Didaktischen Werkstätten einen hohen Unterrichtsbezug aufweisen – ggf. auch die Vorbereitung eigener Unterrichtseinheiten miteinbeziehen, Erfahrungsaustausch und Reflexion über den unterrichtlichen Einsatz von Unterrichtsmethoden ermöglichen und gut strukturierte, ausgewählte Materialien zur Verfügung stellen.

An den Schulen wird die Durchführung des Zyklus erleichtert und/oder die strukturierte Weiterarbeit unterstützt, wenn:

- schulische Funktionsträger (Didaktische Leitung in Zusammenarbeit mit Fachleitungen) mit Unterstützung der Schulleitung die Durchführung des Qualifizierungszyklus federführend begleiten und die weiteren Umsetzungsschritte strukturieren
- die Schulleitung günstige Rahmenbedingungen zur thematischen Weiterarbeit und Kooperation, z. B. durch die Einplanung von Teamzeiten, schafft.
- das Fortbildungsthema im Kollegium eine ähnlich hohe Wertigkeit einnimmt und das Kollegium zur unterrichtlichen Kooperation bereit ist
- die Schule längerfristig durch das LI begleitet wird und dadurch ein systematischer, zielgerichteter Schulentwicklungsprozess unterstützt wird.

Diese Gelingensbedingungen können ihre volle Wirkung jedoch nur dann entfalten, wenn gleichzeitig behördlicherseits die von den Schulen für die Umsetzung der Fortbildungsinhalte eigenen Aussagen zufolge dringend benötigten zeitlichen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass der Qualifizierungszyklus sein Potenzial nicht entfalten kann.

## Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H. & Klieme, E. (2007). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung u.a.
- Asbrand, B., Heller, N., Zeitler, S. & Köller, O. (2008). *Dokumentarische Evaluationsforschung im Rahmen der qualitativ-empirischen Begleitforschung zur Implementation der KMK-Bildungsstandards*. Herbsttagung der KBBB, Münster. Zugriff am 02.12.2009. Verfügbar unter [http://egora.uni-muenster.de/ew/qe/forschen/bindata/Asbrand\\_Heller\\_Zeitler\\_Koeller\\_Dokumentarische\\_Evaluationsforschung.pdf](http://egora.uni-muenster.de/ew/qe/forschen/bindata/Asbrand_Heller_Zeitler_Koeller_Dokumentarische_Evaluationsforschung.pdf).
- Beywl, W. & Niestroj, M. (2009). *Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation: Glossar - Deutsch/Englisch - der wirkungsorientierten Evaluation* (2. Aufl.). Köln: Univation - Institut für Evaluation Dr. Beywl und Associates.
- Bos, W. (2011). *IGLU 2006: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Böttcher, W., Dicke, J. N. & Ziegler, H. (2009). Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis: Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 7–21). Münster u.a.: Waxmann.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 20. Wahlperiode. (2011). *Drucksache 20/1650: Fortbildungsoffensive zur Schulentwicklung und personelle Ausstattung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung*. Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Stefanie von Berg (GAL) vom 22.09.11 und Antwort des Senats, Hamburg. Zugriff am 06.08.2012. Verfügbar unter <http://www.buergerschaft-hh.de/parldok/>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2009). *Evaluation kompakt* (1. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz; PVU.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung: Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 545-561.
- Groeben, A. von der & Kaiser, I. (2011). Entwicklungsziel Individualisierung. *Pädagogik*, 63 (12), 42-47.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In W. Hager (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen. Standards und Kriterien : ein Handbuch* (1. Aufl., S. 41–82). Bern; Seattle: Verlag Hans Huber.
- Heller, N., Zeitler, S. & Asbrand, B. (2009). *KMK-Projekt for.mat: Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung, vor allem Lesen, Geometrie, Stochastik*. Evaluationsbericht. Göttingen: Pädagogisches Seminar Georg-August-Universität (Göttingen).
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33 (6), 78-92.
- Krause, M. & Schnack, J. (2010). Die Skripte verändern: Unterstützungsangebote für dynamische Prozesse. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (3), 56-61.

- Kreider, H. & Bouffard, S. (2005). A conversation with Thomas R. Guskey. *the evaluation exchange*, XI (4), 12-14. Zugriff am 23.08.2012. Verfügbar unter <http://www.hfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/professional-development/a-conversation-with-thomas-r.-guskey>.
- LI = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg) (2008a). *LI-Programm Veranstaltungen und Beratung 1. Schulhalbjahr 2008/09: August 2008 bis Februar 2009*. Programmheft, Hamburg.
- LI = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg) (2008b). *Auftrag zur Erarbeitung von Didaktischen Trainings im Rahmen der „Fortbildungsoffensive“*. Internes Dokument, Hamburg.
- LI = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg) (2009a). *Fortbildungsoffensive Information 1/2009: Qualifizierung und Beratung zum Reformprozess 2008–2012*. Broschüre, Hamburg.
- LI = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg) (2009b). *LI-Konzeption der Fortbildungsoffensive 2008–2012: LIF-Leitungsgruppe August 2008. Aktualisierung 12.02.2009*. Internes Dokument, Hamburg.
- LI = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg) (2009c). *Leitfaden für ein Klärungsgespräch*. Internes Dokument, Hamburg.
- LI = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg) (2009d). *Verfahren: Von der Anfrage bis zum Abschlussgespräch vom 18.09.09: Leitfaden zum Bilanzierungsgespräch*. Internes Dokument, Hamburg.
- LI = Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg) (2010). *Was ist kompetenzorientierter Unterricht? Arbeitsbegriff des Landesinstituts*. Internes Dokument, Hamburg.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 462-479.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Dorst, G. (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung: Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, 63 (12), 38-41.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (UTB für Wissenschaft Pädagogik, Bd. 8229, 9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Renz, M. (2010). *Zentrale Veranstaltungsevaluation am LI vom 12.4. bis 24.4.2010 Gesamtbericht*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hamburg). Zugriff am 06.08.2012. Verfügbar unter <http://li.hamburg.de/contentblob/3443016/data/pdf-bericht-zentrale-veranstaltungsevaluation-2010.pdf>.
- Rolff, H.-G. (2010). Trugschlüsse in der Individualisierung – Politik. *Journal für Schulentwicklung*, 14 (3), 67-69.
- Terhart, E. (2012). Was wissen wir über Lehrerinnen und Lehrer? Einführung in die Serie. *Pädagogik*, 64 (1), 43-47.
- Weinert, F. E. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.



## Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

### Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Zeitplan des LI für Planung und Durchführung des Qualifizierungszyklus.....	26
Tab. 2:	Überblick über die Erhebungsinstrumente und Stichproben.....	34
Tab. 3:	Stichprobe Pädagogische Konferenzen .....	35
Tab. 4:	Stichprobe Didaktische Werkstätten .....	36
Tab. 5:	Stichprobe Kenntnisse und Umsetzung (Interventions- und Vergleichsgruppe) .....	37
Tab. 6:	Stichprobe Schulfragebogen.....	38
Tab. 7:	Teilnahme der Befragten des Schulfragebogens an Bausteinen des Qualifizierungszyklus.	38
Tab. 8:	Stichprobe Fachleitungsfragebogen .....	39
Tab. 9:	Stichprobe vertiefende Interviews .....	40
Tab. 10:	Einschätzungen zum Klärungsgespräch (Schulfragebogen) .....	46

### Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Ablauf des Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“	24
Abb. 2:	Evaluationsdesign zum Qualifizierungszyklus „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“ .....	32
Abb. 3:	Zufriedenheit mit der Pädagogischen Konferenz .....	49
Abb. 4:	Beurteilung der Durchführung der Pädagogischen Konferenz.....	50
Abb. 5:	Zufriedenheit mit Werkstattveranstaltungen im Vergleich zu Veranstaltungen der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (ZEVA).....	57
Abb. 6:	Beurteilung von Aussagen zu jeder Veranstaltung (N = 1.097 Teilnehmende an Didaktischen Werkstätten) .....	58
Abb. 7:	Beurteilung von Aussagen zur Gesamtwerkstatt (N = 441 Teilnehmende der 3. VA).....	59
Abb. 8:	Korrelationen zwischen der Zufriedenheit mit der Gesamtwerkstatt und anderen Einschätzungen (N = 441 Teilnehmende der letzten Werkstattveranstaltung) .....	60
Abb. 9:	Mittelwerte Teilnehmende/Fortbildende bei ähnlichen Items.....	61
Abb. 10:	Kenntnisse (K) und Umsetzung (U) von Elementen individualisierten Unterrichts (286 Werkstattteilnehmende im Anschluss an die letzte Werkstatt) .....	73

## ANHANG

### Inhaltsverzeichnis

<b>Hinweise zum Anhang</b> .....	<b>115</b>
<b>A1 Fragebögen Klärungsgespräch</b> .....	<b>116</b>
A1.1 Hintergrundvariablen und offene Antworten .....	116
A1.1.1 Teilnehmende .....	116
A1.1.2 LI-Mitarbeiter/-innen.....	116
A1.2 Einschätzungen zum Klärungsgespräch .....	117
A1.2.1 Teilnehmende .....	117
A1.2.2 LI-Mitarbeiter/-innen.....	118
<b>A2 Fragebögen Pädagogische Konferenz</b> .....	<b>120</b>
A2.1 Hintergrundvariablen .....	120
A2.1.1 Teilnehmende .....	120
A2.1.2 Prozessberatende .....	120
A2.2 Zufriedenheit .....	121
A2.2.1 Teilnehmende .....	121
A2.2.2 Prozessberatende .....	121
A2.3 Einschätzungen zu den Pädagogischen Konferenzen .....	122
A2.3.1 Teilnehmende .....	122
A2.3.2 Prozessberatende .....	123
A2.4 Schulische Merkmale.....	123
A2.4.1 Lehrkräfte .....	123
A2.4.2 Funktionsträger/-innen.....	124
A2.5 Werkstattteilnahme .....	124
A2.6 Offene Fragen.....	125
A2.6.1 Teilnehmende .....	125
A2.6.2 Prozessberatende .....	125
<b>A3 Fragebögen Didaktische Werkstätten</b> .....	<b>126</b>
A3.1 Hintergrundvariablen .....	126
A3.1.1 Teilnehmende .....	126
A3.1.2 Fortbildende .....	127
A3.2 Zufriedenheit .....	128
A3.2.1 Teilnehmende .....	128

---

A3.2.2	Fortbildende .....	128
A3.3	Einschätzungen zu Veranstaltungen und zur Gesamtwerkstatt .....	129
A3.3.1	Teilnehmende .....	129
A3.3.2	Fortbildende .....	130
A3.4	Offene Fragen .....	131
A3.4.1	Teilnehmende .....	131
A3.4.2	Fortbildende .....	132
<b>A4</b>	<b>Fragen zu Kenntnissen, Unterrichtsverhalten, Austausch (Interventions- und Vergleichsgruppe) ...</b>	<b>133</b>
A4.1	Kenntnisse bezüglich individualisierten Unterrichtens .....	133
A4.2	Unterrichtsverhalten bezüglich individualisierten Unterrichtens .....	134
A4.3	Kollegialer Austausch über Unterricht .....	134
<b>A5</b>	<b>Schulfragebogen .....</b>	<b>135</b>
A5.1	Hintergrundvariablen .....	135
A5.2	Einschätzungen zum Qualifizierungszyklus .....	136
A5.3	Offene Fragen .....	137
<b>A6</b>	<b>Fachleitungsfragebogen .....</b>	<b>138</b>
A6.1	Hintergrundvariablen .....	138
A6.2	Zusammenarbeit im Fachkollegium .....	138
A6.3	Zusammenarbeit in der Fachkonferenz .....	139
A6.4	Umsetzung der Werkstattinhalte im Unterricht .....	140
A6.5	Weiterarbeit nach der Werkstatt .....	140
<b>A7</b>	<b>Leitfaden Schul- und Fachgruppeninterviews .....</b>	<b>141</b>
A7.1	Leitfaden Schulgruppeninterviews .....	141
A7.1.1	Klärungsgespräch .....	141
A7.1.2	Pädagogische Konferenz .....	141
A7.1.3	Wirkung des Qualifizierungszyklus auf die Schule .....	142
A7.1.4	Beurteilung Gesamtmaßnahme .....	142
A7.1.5	Unterstützung der Schule durch Prozessbegleitung .....	142
A7.1.6	Abschluss .....	142
A7.2	Leitfaden Fachgruppeninterviews .....	143
A7.2.1	Pädagogische Konferenz .....	143
A7.2.2	Durchführung der Werkstätten .....	143
A7.2.3	Umsetzung der Werkstattinhalte im Unterricht .....	144
A7.2.4	Einfluss der Werkstatt auf die schulische Arbeit .....	144

A7.2.5	Beurteilung der Gesamtmaßnahme .....	145
A7.2.6	Abschluss .....	145
<b>A8</b>	<b>Begriffsbestimmungen des LI.....</b>	<b>146</b>
A8.1	Individualisierter Unterricht .....	146
A8.2	Kompetenzorientierung .....	146
A8.2.1	Begriffsbestimmung des LI mit Stand Februar 2009.....	146
A8.2.2	Arbeitsbegriff des Landesinstituts mit Stand Januar 2010 .....	147

## Hinweise zum Anhang

1. Es werden die **Itemkennwerte** (M, SD) der Items berichtet, bei denen die Stichprobengröße  $> 5$  beträgt, demnach nicht für das Klärungsgespräch und für den Fragebogen Pädagogische Konferenz – LI-Mitarbeiter/-innen. Hier werden nur die Items aufgeführt.
2. **Mittelwerte** (M): Verwendet wird das arithmetische Mittel. Es ist definiert als die Summe aller einzelnen Werte, geteilt durch die Anzahl der Werte. Der „**theoretische Mittelwert**“ gibt darüber Auskunft, ab welchem Mittelwert der entsprechenden Aussage tendenziell zugestimmt bzw. sie abgelehnt wird. Auf einer vierstufigen **Antwortskala** liegt der theoretische M bei 2,5; auf einer fünfstufigen bei 3,0. In der Evaluation wurden fast ausschließlich vierstufige Antwortskalen verwendet, lediglich wenige Items, die zu Vergleichszwecken der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (ZEVA) entnommen wurden, sind fünfstufig.
3. **Standardabweichung** (SD): Die Standardabweichung bildet die Abweichung aller einzelnen Bewertungen um den Mittelwert aller Bewertungen ab. Je größer die Bandbreite der einzelnen Bewertungen ist, desto größer ist die Standardabweichung.

## A1 Fragebögen Klärungsgespräch

### A1.1 Hintergrundvariablen und offene Antworten

#### A1.1.1 Teilnehmende

- Zielgruppe:** Teilnehmende der Klärungsgespräche  
**Stichprobengröße:** 2  
**Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu  
**Einleitender Text:** Bitte kreuzen Sie an, für wie zutreffend Sie folgende Aussagen halten.

Item-Formulierung	Antwortmöglichkeiten
Üben Sie an Ihrer Schule eine zusätzliche Funktion aus?	Fachleitung/Koordinator/-in/Abteilungsleitung/Schulleitung/Mitglied der Steuergruppe/Personalrat/Fortbildungsbeauftragte/-r/andere
Welche weiteren Schritte können Sie sich im Moment vorstellen? Bitte nennen Sie diese stichwortartig (z. B. Pädagogische Konferenz ...).	<i>offen</i> Keine weitere Qualifizierung/kein weiteres Angebot (Begründen Sie kurz Ihre Entscheidung)
Welche Aspekte des Klärungsgesprächs waren für Sie besonders hilfreich?	<i>offen</i>
Was sollte verbessert werden?	<i>offen</i>
Weitere Anmerkungen:	<i>offen</i>

#### A1.1.2 LI-Mitarbeiter/-innen

- Zielgruppe:** LI-Mitarbeiter/-innen  
**Stichprobengröße:** 4

Item-Formulierung	Antwortmöglichkeiten
Funktion	Agentur/Prozessberater/-in
Wie viele Vertreter/-innen der Schule nahmen an dem Klärungsgespräch teil?	<i>offen</i>
Folgende Funktionsträger waren vertreten:	Fachleitung für/Koordinator/-in/Abteilungsleitung/Schulleitung/Mitglied der Steuergruppe/Personalrat/Fortbildungsbeauftragte/-r/Lehrkräfte ohne besondere Funktionen/andere
Welche weiteren Schritte wurden vereinbart? ( <i>Mehrfachnennung/mit der Bitte die Antwort zu erläutern und zu begründen</i> )	Pädagogische Konferenz/Didaktische Werkstatt/andere Qualifizierung/keine weitere Qualifizierung oder kein weiteres Angebot
Was hat Ihnen an diesem Klärungsgespräch gut gefallen?	<i>offen</i>
Was war an diesem Klärungsgespräch schwierig? Was sehen Sie kritisch?	<i>offen</i>
weitere Anmerkungen:	<i>offen</i>
<b>Nur für Mitarbeiter/-innen der Agentur</b>	
Wie viele Stunden haben Sie sich auf das Klärungsgespräch vorbereitet?	<1 / 1-2 / >2

Item-Formulierung	Antwortmöglichkeiten
Zur Vorbereitung des Klärungsgesprächs lagen mir folgende Materialien von der Schule vor: <i>(Mehrfachnennung möglich)</i>	ZLV/Schulprogramm/Fortbildungsplanung/Inspektion sbericht/Daten aus Lernausgangslagenuntersuchungen/Website der Schule/Konzeptpapiere zur Begabtenförderung/sonstige

## A1.2 Einschätzungen zum Klärungsgespräch

### A1.2.1 Teilnehmende

<b>Zielgruppe:</b>	Teilnehmende der Klärungsgespräche
<b>Stichprobengröße:</b>	2
<b>Skalierung:</b>	4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu
<b>Einleitender Text:</b>	Bitte kreuzen Sie an, für wie zutreffend Sie folgende Aussagen halten.

Item-Formulierung
Die Absprachen mit dem LI zur Vorbereitung des Klärungsgesprächs verliefen reibungslos.
Ich habe das Informationspaket zu Zielen und Ablauf der Module der „Fortbildungsoffensive“ vor dem Klärungsgespräch gelesen.
Die LI-Mitarbeiter/-innen waren gut auf das Klärungsgespräch vorbereitet.
Ich hatte vor dem Klärungsgespräch eine konkrete Vorstellung, welche Qualifizierung für unsere Schule die geeignetste ist.
Ein Klärungsgespräch war aus meiner Sicht sinnvoll, um zu klären, welches Fortbildungsangebot des LI für unsere Schule geeignet ist.
Der Entwicklungsstand unserer Schule bezüglich individualisierten Unterrichts konnte ausreichend reflektiert werden.
Im Klärungsgespräch haben die LI-Mitarbeiter/-innen positiv an vorhandene Ansätze zu individualisiertem Unterricht an unserer Schule angeknüpft.
Ich bin damit zufrieden, wie die LI-Mitarbeiter/-innen auf unser Qualifizierungsanliegen eingegangen sind.
Das Klärungsgespräch bot einen vertrauensvollen Rahmen, offen Belange der Schule anzusprechen.
Wir haben divergierende Positionen zum individualisierten Unterricht und/oder zur „Fortbildungsoffensive“ angesprochen.
Die LI-Mitarbeiter/-innen gingen konstruktiv um mit divergierenden Positionen zu individualisiertem Unterricht und/oder zur „Fortbildungsoffensive“.
Durch das Klärungsgespräch wurde der Stand unserer Schulentwicklung deutlich.
Wir haben durch die Beratung der LI-Mitarbeiter/-innen Qualifizierungsziele für unsere Schule formulieren können.
Die LI-Mitarbeiter/-innen haben uns ein passendes Unterstützungsangebot unterbreitet.
Es ist absehbar, dass nicht alle Lehrkräfte an unserer Schule hinter der geplanten Fortbildung stehen werden.
Wir sind informiert über die nächsten Entwicklungsschritte an unserer Schule.
Wir haben mit den LI-Mitarbeiter/-innen Vereinbarungen für die nächsten Schritte getroffen.
Die abschließenden Vereinbarungen sind für mich zufriedenstellend.

**Item-Formulierung**

---

Im Klärungsgespräch wurde der Qualifizierungszyklus „Individualisiert unterrichten“ vorgestellt.

---

Die Schulgruppe ist im Gespräch darauf hingewiesen worden, dass die Verbindlichkeit der Teilnahme an einer Didaktischen Werkstatt schulintern geklärt werden muss.

---

Ich bin alles in allem zufrieden mit dem Klärungsgespräch.

---

An dem Klärungsgespräch haben vonseiten des LI je ein/-e Mitarbeiter/-in der Agentur für Schulberatung und ein/-e Prozessberater/-in teilgenommen.

---

Die Mitarbeiter/-innen des LI haben sich uns mit ihren unterschiedlichen Funktionen vorgestellt.

---

Ich habe die unterschiedlichen Funktionen der LI-Mitarbeiter/-innen im Klärungsgespräch wahrgenommen.

---

Ich kenne das Angebot der Mitarbeiter/-innen der Agentur für Schulberatung für unsere Schule.

---

Ich kenne das Angebot der Prozessberater/-innen für unsere Schule.

---

**A1.2.2 LI-Mitarbeiter/-innen**

**Zielgruppe:** LI-Mitarbeiter/-innen

**Stichprobengröße:** 4

**Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu

**Einleitender Text:** Bitte kreuzen Sie an, für wie zutreffend Sie folgende Aussagen halten.

**Item-Formulierung**

---

Die Vertreter/-innen der Schule haben die im Zusammenhang mit dem Klärungsgespräch getroffenen Absprachen eingehalten.

---

Die von mir eingesehenen Materialien gaben mir einen guten Einblick in den Stand der Organisationsentwicklung der Schule.

---

Die von mir eingesehenen Materialien gaben mir einen guten Einblick in den Arbeitsstand zum individualisierten Unterricht an der Schule.

---

Wir haben uns im Klärungsgespräch mit unseren unterschiedlichen Funktionen vorgestellt.

---

Die Mitglieder der Schulgruppe haben im Klärungsgespräch konkrete Vorstellung geäußert, welche Qualifizierung für die Schule die geeignetste ist.

---

Ein Klärungsgespräch war aus meiner Sicht sinnvoll, um zu klären, welches Fortbildungsangebot des LI für die Schule geeignet ist.

---

Die Schulgruppe stellte eine repräsentative Abbildung des Kollegiums dar.

---

Die Schulgruppe hat offen über ihr Anliegen gesprochen.

---

Die Schulgruppe hat divergierende Positionen zum individualisierten Unterricht und/oder zur „Fortbildungsoffensive“ angesprochen.

---

Am Ende des Gesprächs waren Qualifizierungsziele für die Schule formuliert.

---

Die Schulgruppe hat die Beratungsvorschläge offen aufgenommen.

---

Für das unterbreitete Unterstützungsangebot gab es einen Konsens in der Schulgruppe.

---

Anhand der Äußerungen der Schulgruppe wurde deutlich, dass voraussichtlich nicht alle Lehrkräfte hinter der geplanten Fortbildung stehen werden.

---



**Item-Formulierung**

---

Die Schulgruppe ist informiert über die nächsten Schritte des Qualifizierungsprozesses an der Schule.

---

Die Schulgruppe hat mit uns Vereinbarungen für die nächsten Schritte getroffen.

---

Im Klärungsgespräch wurde der Qualifizierungszyklus „Individualisiert unterrichten“ vorgestellt.

---

Die Schulgruppe ist im Gespräch darauf hingewiesen worden, dass die Verbindlichkeit der Teilnahme an einer Didaktischen Werkstatt schulintern geklärt werden muss.

---

An der Schule gibt es eine Steuergruppe mit klaren Funktionen.

---

Die Fachleitungen an der Schule werden in der Regel bewusst ernannt.

## A2 Fragebögen Pädagogische Konferenz

### A2.1 Hintergrundvariablen

#### A2.1.1 Teilnehmende

**Zielgruppe:** Teilnehmer/-innen der Pädagogischen Konferenzen

**Stichprobengröße:** 137 (drei Veranstaltungen)

Zahl der Jahre im Schuldienst:	< 5	5–10	11–20	>20
Anteil in Prozent	21	24	22	33

**Einleitender Text:** Üben Sie an Ihrer Schule eine zusätzliche Funktion aus?

Funktion	Anteil „Ja“ in Prozent
keine	40
Fachleitung	31
Koordinator/-in	16
Schulleitung	4
Mitglied der Steuergruppe	4
Abteilungsleitung	1

Teilnahme an vorbereitenden Gesprächen	Anteil „ja“ in Prozent
Haben Sie am Klärungsgespräch teilgenommen?	19
Haben Sie an weiteren vorbereitenden Treffen teilgenommen?	12

#### A2.1.2 Prozessberatende

**Zielgruppe:** Prozessberater/-innen der Pädagogischen Konferenzen

**Stichprobengröße:** 5 (drei Veranstaltungen)

**Einleitender Text:** Bitte kreuzen Sie an, für wie zutreffend Sie folgende Aussagen halten.

Item-Formulierung	Antwortmöglichkeiten
Zeitlicher Umfang der Pädagogischen Konferenz (Stunden)	<i>offen</i>
Teilnehmerzahl:	<i>offen</i>
Haben Sie am Klärungsgespräch teilgenommen?	ja/nein
Haben Zusatztreffen zwischen dem Klärungsgespräch und vor der Pädagogischen Konferenz mit Vertreter/-innen der Schule stattgefunden? Anzahl der Treffen/beteiligte Personen	<i>offen</i>
Bitte geben Sie die Arbeitsformen der heutigen Konferenz an (Mehrfachnennungen möglich):	Vortrag/Film/Stationen/ Plenum/Präsentation/ Gruppenarbeit/andere: ( <i>offen</i> )
Bitte Kriterien der Zusammensetzung für die Gruppenarbeit nennen (Mehrfachnennungen möglich):	Fachgruppe/Jahrgangsteam/ Klassenteam/Tischnachbarn/zufällig
Welche inhaltlichen Schwerpunkte hatte die heutige Pädagogische Konferenz?	<i>offen</i>

## A2.2 Zufriedenheit

### A2.2.1 Teilnehmende

**Zielgruppe:** Teilnehmer/-innen der Pädagogischen Konferenzen  
**Stichprobengröße:** 137 (drei Veranstaltungen)  
**Skalierung:** 5-stufig, 1 = sehr unzufrieden/2 = eher unzufrieden/3 = teils-teils/4 = eher zufrieden/5 = sehr zufrieden

Item-Formulierung	Gesamt		Gym 1		Gym 2		Gym 3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Wie zufrieden sind Sie mit dem Grad der Erfüllung Ihrer Erwartungen aufgrund der angekündigten Inhalte?	2,67	1,07	3,03	1,02	2,54	0,96	2,61	1,19
Wie zufrieden sind Sie mit der Atmosphäre der Pädagogischen Konferenz?	3,4	0,98	3,03	1,07	3,56	0,82	3,44	1,05
Wie zufrieden sind Sie mit der Erläuterung und Thematisierung der Ziele der Pädagogischen Konferenz?	3,1	1,08	3,11	1,07	3,16	0,98	3,02	1,2

Erläuterung: Die Items zur Zufriedenheit der Teilnehmenden sind der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (Renz 2010) entnommen und sprachlich auf die Pädagogische Konferenz bezogen.

### A2.2.2 Prozessberatende

**Zielgruppe:** Prozessberater/-innen der Pädagogischen Konferenzen  
**Stichprobengröße:** 5 (drei Veranstaltungen)  
**Skalierung:** 5-stufig, 1 = sehr unzufrieden/2 = eher unzufrieden/3 = teils, teils/4 = eher zufrieden/5 = sehr zufrieden  
**Einleitender Text:** Bitte kreuzen Sie an, wie zufrieden Sie mit den folgenden Aspekten sind.

#### Item-Formulierung

Wie zufrieden sind Sie mit der Atmosphäre der Pädagogischen Konferenz?

Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit der Pädagogischen Konferenz?

Wie zufrieden sind die Teilnehmenden alles in allem mit der Pädagogischen Konferenz?

Erläuterung: Die Items zur Zufriedenheit der Prozessberatenden sind der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (Renz 2010) entnommen und sprachlich auf die Pädagogische Konferenz bezogen.

## A2.3 Einschätzungen zu den Pädagogischen Konferenzen

### A2.3.1 Teilnehmende

**Zielgruppe:** Teilnehmer/-innen der Pädagogischen Konferenzen  
**Stichprobengröße:** 137 (drei Veranstaltungen)  
**Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu  
**Einleitender Text:** Für wie zutreffend halten Sie folgende Aussagen zur heutigen Veranstaltung?

Item-Formulierung	Gesamt		Gym 1		Gym 2		Gym 3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich war bereits im Vorfeld über die Pädagogische Konferenz informiert worden (Ablauf, Inhalte).	3,32	0,88	3,23	1,01	3,59	0,73	3,06	0,89
Ich hatte Lust, zu der heutigen Veranstaltung zu kommen.	2,71	0,92	2,87	0,86	2,66	0,95	2,67	0,93
Ich setze bereits Elemente individualisierten Unterrichts in meinem Unterricht um.	3,03	0,78	2,93	0,86	3,00	0,79	3,13	0,73
Die Pädagogische Konferenz war gut vorbereitet.	2,81	0,84	2,96	1,02	2,87	0,70	2,66	0,87
Die Veranstaltungsleitung war fachlich kompetent.	2,83	0,96	3,24	0,87	2,67	0,99	2,74	0,93
Die Veranstaltungsleitung war methodisch-didaktisch kompetent.	2,58	0,97	3,04	0,96	2,38	0,97	2,56	0,90
Ich habe am Gelingen der Pädagogischen Konferenz aktiv mitgewirkt.	2,82	0,84	2,79	0,69	2,84	0,92	2,83	0,83
Die Pädagogische Konferenz hat mich motiviert, mich intensiver mit Fragen einer unterrichtlichen Umsetzung individualisierten und kompetenzorientierten Unterrichts zu befassen.	2,48	0,91	2,57	0,82	2,51	0,97	2,39	0,91
Ich habe heute neue Anregungen bekommen.	2,37	0,97	2,34	0,90	2,46	0,99	2,28	0,99
Durch die Pädagogische Konferenz habe ich ein differenzierteres Verständnis von individualisiertem Unterricht.	2,18	0,92	2,21	0,86	2,13	0,93	2,20	0,96
Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit der Pädagogischen Konferenz.	2,04	0,85	2,43	0,84	1,95	0,78	1,92	0,90
Ich bin über die Weiterarbeit (nächsten Schritte) an unserer Schule informiert.	2,61	0,97	2,93	1,00	2,31	0,90	2,73	0,95

### A2.3.2 Prozessberatende

- Zielgruppe:** Prozessberater/-innen der Pädagogischen Konferenzen  
**Stichprobengröße:** 5 (drei Veranstaltungen)  
**Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu  
**Einleitender Text:** Bitte kreuzen Sie an, für wie zutreffend Sie folgende Aussagen halten.

#### Item-Formulierung

Die Teilnehmenden schienen über die Pädagogische Konferenz (Ablauf, Inhalte) informiert zu sein.

Die Vertreter/-innen der Schule haben die im Zusammenhang mit der Pädagogischen Konferenz getroffenen Vereinbarungen eingehalten.

Nach meinem Eindruck haben die Teilnehmenden gerne an der heutigen Veranstaltung teilgenommen.

Ich habe den Zeitplan den Bedürfnissen der Teilnehmer/-innen angepasst.

Die Teilnehmenden haben am Gelingen der Pädagogischen Konferenz aktiv mitgewirkt.

Die Teilnehmenden waren offen für den von mir strukturierten didaktischen Prozess der Pädagogischen Konferenz. Die Teilnehmenden haben heute neue Anregungen bekommen.

Auf der Pädagogischen Konferenz wurde deutlich, dass einige Teilnehmende sich mit ihrem bisherigen Verständnis von individualisiertem Unterricht auseinandergesetzt haben.

An der Schule besteht Klarheit über die Weiterarbeit (nächsten Schritte).

## A2.4 Schulische Merkmale

### A2.4.1 Lehrkräfte

- Zielgruppe:** Teilnehmer/-innen der Pädagogischen Konferenzen  
**Stichprobengröße:** 137 (drei Veranstaltungen)  
**Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu  
**Einleitender Text:** Für wie zutreffend halten Sie folgende Aussagen über Ihre Schule?

Item-Formulierung	Gesamt		Gym 1		Gym 2		Gym 3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Wir haben eine fachübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert.	2,45	0,85	2,33	0,79	2,33	0,79	2,40	0,83
Innerhalb unseres Kollegiums herrscht ein offener Austausch von Informationen.	2,98	0,75	2,92	0,85	2,92	0,85	2,98	0,64
In unserem Kollegium herrscht Klarheit darüber, wer für welche Aufgaben zuständig ist.	2,88	0,70	2,84	0,69	2,84	0,69	3,02	0,63
Die Koordination der Unterrichtsarbeit zwischen den Jahrgangsstufen ist gut organisiert.	2,40	0,78	2,11	0,78	2,11	0,78	2,53	0,72

Erläuterung: Die vier Items zur Lehrkooperation sind dem Skalenhandbuch zum BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben entnommen (Abs et al. 2007).

### A2.4.2 Funktionsträger/-innen

- Zielgruppe:** Teilnehmer/-innen der Pädagogischen Konferenzen, die Schulleitungsmitglieder, Steuergruppenmitglieder oder Teilnehmer des Klärungsgesprächs sind
- Stichprobengröße:** 27 (drei Veranstaltungen)
- Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu
- Einleitender Text:** Für wie zutreffend halten Sie folgende Aussagen?

Item-Formulierung	Gesamt		Gym 1		Gym 2		Gym 3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
An unserer Schule gibt es seit mehreren Jahren eine zielgerichtete Strategie der Schulentwicklung.	2,45	0,52	2,33	0,58	2,00	0,00	2,80	0,45
Die entscheidenden Bereiche, an denen in unserer Schule Entwicklungsbedarf besteht, sind identifiziert.	2,92	0,51	3,00	0,00	2,75	0,50	3,00	0,71
Die Entwicklungsfelder unserer Schule sind im Kollegium bekannt.	2,92	0,51	2,33	0,58	3,00	0,00	3,20	0,45
An unserer Schule gibt einen festgelegten Anteil an gemeinsamer Fortbildung.	2,27	1,19	2,00	1,73	2,25	0,96	2,50	1,29
An unserer Schule gibt es eine an der schulischen Ausgangslage orientierte inhaltlich ausgerichtete Fortbildungsplanung.	2,27	1,01	2,33	1,15	1,75	0,96	2,75	0,96
An unserer Schule gibt es eine längerfristige Fortbildungsplanung.	2,00	0,94	1,33	0,58	1,75	0,96	3,00	0,00
Unterrichtsentwicklung ist seit mehreren Jahren ein wichtiges Thema in unserer Schule.	2,60	0,84	2,33	0,58	2,67	1,15	2,75	0,96
Die Unterrichtsentwicklung ist an unserer Schule weit fortgeschritten.	2,71	0,49	2,33	0,58	3,00	–	3,00	0,00
An unserer Schule gibt es Aufgabenbeschreibungen für Funktionsstelleninhaber/-innen bzw. Kolleg/-innen mit besonderen Aufgaben.	3,33	0,65	3,33	0,58	2,75	0,50	3,80	0,45
Die Fachleitungen unserer Schule treffen sich regelmäßig als Fachleitungsgruppe.	2,92	1,16	2,33	1,53	2,25	0,96	3,80	0,45

### A2.5 Werkstattteilnahme

Item-Formulierung	Gesamt		Gym 1		Gym 2		Gym 3	
	Angaben in Prozent							
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
Ich möchte gern an einer Didaktischen Werkstatt teilnehmen. Wenn ja, in welchen Fächern? ( <i>offen</i> )	66	34	96	4	58	42	58	42
Mir ist klar, wie über die Teilnahme an Didaktischen Werkstätten entschieden wird.	53	47	61	39	36	64	67	33

## A2.6 Offene Fragen

### A2.6.1 Teilnehmende

**Zielgruppe:** Teilnehmer/-innen der Pädagogischen Konferenzen, die Schulleitungsmitglieder, Steuergruppenmitglieder oder Teilnehmer des Klärungsgesprächs sind

**Stichprobengröße:** 137 (drei Veranstaltungen)

Item-Formulierung	Antwortmöglichkeiten
Hier ist Platz für Ihre Anmerkungen (Was war besonders hilfreich, was sollte verbessert werden?).	<i>offen</i>

**Zielgruppe:** Teilnehmer/-innen der Pädagogischen Konferenzen, die Schulleitungsmitglieder, Steuergruppenmitglieder oder Teilnehmer des Klärungsgesprächs sind

**Stichprobengröße:** 27 (drei Veranstaltungen)

Item-Formulierung	Antwortmöglichkeiten
Welche Vereinbarungen wurden am Ende der Pädagogischen Konferenz für die Weiterarbeit getroffen?	<i>offen</i>
Benennen Sie bitte die Schritte, mit denen die Entscheidung über die Teilnahme an Didaktischen Werkstätten getroffen wird.	<i>offen</i>

### A2.6.2 Prozessberatende

**Zielgruppe:** Prozessberater/-innen der Pädagogischen Konferenzen

**Stichprobengröße:** 5 (drei Veranstaltungen)

**Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu

**Einleitender Text:** Bitte kreuzen Sie an, für wie zutreffend Sie folgende Aussagen halten.

Item-Formulierung	Antwortmöglichkeiten
Welche Vereinbarungen wurden am Ende der Pädagogischen Konferenz für die Weiterarbeit getroffen?	<i>offen</i>
Besonders positiv war heute:	<i>offen</i>
Schwierig war heute:	<i>offen</i>
Weitere Anmerkungen (z. B. wichtige Informationen für Fortbildner/-innen der Didaktischen Werkstätten)	<i>offen</i>

## A3 Fragebögen Didaktische Werkstätten

### A3.1 Hintergrundvariablen

#### A3.1.1 Teilnehmende

**Zielgruppe:** Teilnehmende der Didaktischen Werkstätten

**Stichprobengröße:** 1.097

Item-Formulierung	Anteil in Prozent			
	<5	5–10	11–20	>20
Zahl der Jahre im Schuldienst	31	22	19	28

In welcher/-n Stufe/-n unterrichten Sie in diesem Schuljahr vorrangig? (Mehrfachnennung möglich)	1-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Anteil „ja“ in Prozent	2	29	25	43	40	42	38	23	26

Funktion	Anteil „ja“ in Prozent
Keine	44
Andere	26
Fachleitung im Fach der Didaktischen Werkstatt	11
Koordinator/-in	10
Abteilungsleitung	3
Schulleitung	1



### A3.1.2 Fortbildende

**Zielgruppe:** Fortbildende der Didaktischen Werkstätten

**Stichprobengröße:** 136 (VA 1 = 49; VA 2 = 32; VA 3 = 55)

Item- Formulierung	Gesamt		VA 1		VA 2		VA3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Teilnehmerzahl:	14,19	4,37	16,96	4,01	13,10	3,82	12,17	3,61

Item- Formulierung	Gesamt		VA 1		VA 2		VA 3	
	Angaben in Prozent							
	LI	extern	LI	extern	LI	extern	LI	extern
Sind Sie im LI beschäftigt oder als externe/-r Veranstaltungsleiter/-in mit der Durchführung beauftragt?	64	36	68	32	66	34	60	40

Item-Formulierung	Angaben in Prozent	
Haben Sie Ihr Konzept der heutigen 1./2./3. Veranstaltung gegenüber vorherigen 1./2./3. Veranstaltungen verändert?		
<b>Gesamt</b>	ja	68
	Nein	18
	noch keine durchgeführt	14
<b>VA 1</b>	ja	77
	Nein	9
	noch keine durchgeführt	14
<b>VA 2</b>	ja	57
	Nein	29
	noch keine durchgeführt	14
<b>VA 3</b>	ja	66
	Nein	20
	noch keine durchgeführt	14

Item-Formulierung	Anteil „ja“ in Prozent
Zielgruppe der Didaktischen Werkstatt? Stufe:	
7 bis 10	56
7 und 8	15
4 bis 6	3
4 bis 10	0

Item-Formulierung	Anteil „ja“ in Prozent
Zur heutigen Veranstaltung sollten die Teilnehmer/-innen Entwicklungsaufgaben erproben. (VA2 und 3)	88

## A3.2 Zufriedenheit

### A3.2.1 Teilnehmende

**Zielgruppe:** Teilnehmende der Didaktischen Werkstätten

**Stichprobengröße:** 1.097 (VA1 = 393; VA2 = 263; VA3 = 441)

**Skalierung:** 5-stufig, 1 = sehr unzufrieden/2 = eher unzufrieden/3 = teils, teils/4 = eher zufrieden/5 = sehr zufrieden

**Einleitender Text:** Bitte kreuzen Sie an, wie zufrieden Sie mit folgenden Aspekten sind.

Item-Formulierung	Gesamt		VA 1		VA 2		VA 3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Wie zufrieden sind Sie mit den Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs mit anderen Kolleginnen und Kollegen?	4,09	0,83	3,97	0,80	4,13	0,85	4,16	0,85
Wie zufrieden sind Sie mit dem Grad der Erfüllung Ihrer Erwartungen aufgrund der angekündigten Inhalte?	3,50	0,93	3,31	0,94	3,60	0,88	3,60	0,94
Wie zufrieden sind Sie mit der Atmosphäre in der Veranstaltung?	4,16	0,85	4,14	0,79	4,15	0,84	4,19	0,91
Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit der heutigen Veranstaltung?	3,67	0,90	3,53	0,88	3,74	0,88	3,76	0,92

Erläuterung: Die Items zur Zufriedenheit der Teilnehmenden sind der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (Renz 2010) entnommen.

### A3.2.2 Fortbildende

**Zielgruppe:** Fortbildende der Didaktischen Werkstätten

**Stichprobengröße:** 136; (VA 1 = 49; VA 2 = 32; VA 3 = 55)

**Skalierung:** 5-stufig, 1 = sehr unzufrieden/2 = eher unzufrieden/3 = teils, teils/4 = eher zufrieden/5 = sehr zufrieden

**Einleitender Text:** Bitte kreuzen Sie an, wie zufrieden Sie mit folgenden Aspekten sind.

Item-Formulierung	Gesamt		VA 1		VA 2		VA 3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Wie zufrieden sind Sie mit der Atmosphäre in der Veranstaltung?	4,28	0,78	4,33	0,69	4,16	0,95	4,31	0,75
Wie zufrieden sind Sie alles in allem mit der heutigen Veranstaltung?	3,91	0,79	3,89	0,67	3,88	1,01	3,94	0,74
Wie zufrieden sind die Teilnehmenden alles in allem mit der heutigen Veranstaltung?	3,72	0,69	3,73	0,58	3,68	0,91	3,73	0,64

Erläuterung: Die Items zur Zufriedenheit der Fortbildenden sind der Zentralen Veranstaltungsevaluation des LI (Renz 2010) entnommen.

### A3.3 Einschätzungen zu Veranstaltungen und zur Gesamtwerkstatt

#### A3.3.1 Teilnehmende

**Zielgruppe:** Teilnehmende der Didaktischen Werkstätten

**Stichprobengröße:** 1.097 (VA1 = 393; VA2 = 263; VA3 = 441)

**Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu

**Einleitender Text:** Für wie zutreffend halten Sie folgende Aussagen?

Erläuterung: Die im Bericht beim Vergleich von Teilnehmenden und Fortbildenden angegebenen Mittelwerte (Abb. 9) weichen von diesen hier im Anhang aufgeführten Mittelwerten minimal ab. Hier geht jede Person mit gleichem Gewicht in den Mittelwert ein, beim Vergleich Teilnehmende–Fortbildende wurden die Mittelwerte zur Durchführung von statistischen Tests auf der Basis der Veranstaltungsmittelwerte berechnet.

Item-Formulierung	Gesamt		VA 1		VA 2		VA 3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich hatte Lust, zu der heutigen Veranstaltung zu kommen.	2,53	0,88	2,78	0,81	2,34	0,89	2,41	0,87
Ich habe am Gelingen der heutigen Veranstaltung aktiv mitgewirkt.	2,99	0,72	2,97	0,71	3,09	0,69	2,95	0,74
Die heutige Veranstaltung setzt an meinen derzeitigen Kompetenzen gut an.	2,87	0,74	2,77	0,72	2,94	0,71	2,90	0,77
Ich habe heute neue Anregungen bekommen.	2,97	0,80	2,80	0,83	3,05	0,75	3,07	0,78
Ich habe etwas erfahren, das ich gut im Unterricht umsetzen kann.	2,85	0,80	2,73	0,79	3,05	0,77	-	-
In der Veranstaltung gab es genügend Phasen, in denen wir unser Unterrichtsverhalten reflektiert haben.	2,74	0,84	2,47	0,81	2,78	0,86	2,95	0,79
Die Phasen der Reflexion über die eigenen Unterrichtserfahrungen waren für mich gewinnbringend.	2,60	0,83	2,37	0,79	2,67	0,82	2,76	0,82
Die Veranstaltung war gut vorbereitet.	3,42	0,67	3,35	0,68	3,42	0,66	3,48	0,65
Die Veranstaltungsleitung war fachlich kompetent.	3,55	0,63	-	-	-	-	3,55	0,63
Die Veranstaltungsleitung war methodisch-didaktisch kompetent.	3,37	0,75	-	-	-	-	3,37	0,75
Ich habe die vereinbarten Entwicklungsaufgaben erprobt.	2,69	0,91	-	-	-	-	2,69	0,91
Die Anmeldung unserer Fachgruppe zu dieser Didaktischen Werkstatt habe ich voll unterstützt.	3,32	0,84	-	-	-	-	3,32	0,84

Item-Formulierung	Gesamt		VA 1		VA 2		VA 3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Die Veranstaltungsleitung ist auf die Bedarfe des Fachkollegiums eingegangen	3,20	0,69	-	-	-	-	3,20	0,69
In der Didaktischen Werkstatt habe ich Materialien kennengelernt, mit denen ich gut in der Praxis arbeiten kann.	3,06	0,77	-	-	-	-	3,06	0,77
Durch die Didaktische Werkstatt habe ich eine deutlichere Vorstellung davon, wie ich individualisiert unterrichten kann.	2,77	0,79	-	-	-	-	2,77	0,79
In der Didaktischen Werkstatt habe ich Anregungen bekommen, die ich in meinem Unterricht erproben werde.	3,12	0,68	-	-	-	-	3,12	0,68
Die Didaktische Werkstatt selbst war für mich in Teilen ein gutes Beispiel dafür, wie individualisiert unterrichtet werden kann.	2,73	0,82	-	-	-	-	2,73	0,82
Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit der Didaktischen Werkstatt.	3,02	0,73	-	-	-	-	3,02	0,73

### A3.3.2 Fortbildende

**Zielgruppe:** Fortbildende der Didaktischen Werkstätten

**Stichprobengröße:** 136 (VA 1 = 49; VA 2 = 32; VA 3 = 55)

**Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu

**Einleitender Text:** Bitte kreuzen Sie an, für wie zutreffend Sie folgende Aussagen halten.

Item-Formulierung	Gesamt		VA 1		VA 2		VA 3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich habe mir bei der Vorbereitung der heutigen Veranstaltung viel Zeit genommen, um die Inhalte auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden zuzuschneiden.	3,56	0,61	3,57	0,65	3,59	0,61	3,54	0,58
Die Veranstaltung war gut vorbereitet.	3,80	0,40	3,77	0,43	3,78	0,42	3,85	0,36
Die zeitliche Planung für diese Veranstaltung wurde vollständig umgesetzt.	3,08	0,83	3,09	0,86	3,00	0,86	3,13	0,80
Die Teilnehmenden haben heute neue Anregungen bekommen.	3,39	0,59	3,38	0,68	3,40	0,62	3,38	0,49
In der Veranstaltung gab es genügend Phasen, in denen die Teilnehmenden das eigene Unterrichtsverhalten reflektiert haben.	3,16	0,79	3,00	0,83	3,23	0,72	3,26	0,78
Ich bin auf die Bedarfe des Fachkollegiums (bzw. der Fachkollegien) eingegangen.	3,59	0,55	3,51	0,62	3,65	0,49	3,63	0,53
Die Teilnehmenden haben gerne an der heutigen Veranstaltung teilgenommen.	2,82	0,73	2,93	0,66	2,77	0,82	2,75	0,74

Item-Formulierung	Gesamt		VA 1		VA 2		VA 3	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Die Teilnehmenden haben am Gelingen der heutigen Veranstaltungen aktiv mitgewirkt.	3,26	0,74	3,35	0,60	3,13	0,92	3,26	0,74
Die Teilnehmenden haben die vereinbarten Entwicklungsaufgaben erprobt.	2,40	0,90	-	-	2,44	0,97	2,38	0,87
Die Schule hat die im Zusammenhang mit der Durchführung dieser Didaktischen Werkstatt getroffenen Vereinbarungen eingehalten.	2,94	0,90	-	-	-	-	2,94	0,90
Die Teilnehmenden haben in der Didaktischen Werkstatt Materialien kennengelernt, mit denen sie gut in der Praxis arbeiten können.	3,43	0,60	-	-	-	-	3,43	0,60
Fast alle Teilnehmer/-innen dieser Didaktischen Werkstatt haben an allen drei Veranstaltungen teilgenommen.	2,74	0,94	-	-	-	-	2,74	0,94
Alles in allem bin ich sehr zufrieden mit der Didaktischen Werkstatt.	2,92	0,70	-	-	-	-	2,92	0,70

## A3.4 Offene Fragen

### A3.4.1 Teilnehmende

**Zielgruppe:** Teilnehmende der Didaktischen Werkstätten.

**Stichprobengröße:** 1.097

Item-Formulierung	Antwortmöglichkeiten
Ihre Schule:	<i>offen</i>
Falls Fusionsschule: In welcher Schule haben Sie vor der Fusion unterrichtet?	<i>offen</i>
In welcher/-n Stufe/-n unterrichten Sie in diesem Schuljahr vorrangig?	<i>offen</i>
Für weitere Anmerkungen ist auf der Rückseite Platz. <b>(Nur VA 1 und 2.)</b>	<i>offen</i>
Bitte nutzen Sie diesen Platz für Ihre Anmerkungen zur Didaktischen Werkstatt (z. B., welche Aspekte der Werkstatt für Sie besonders hilfreich waren, was aus Ihrer Sicht verbessert werden sollte). <b>(Nur VA 3.)</b>	<i>offen</i>

**A3.4.2 Fortbildende****Zielgruppe:** Fortbildende der Didaktischen Werkstätten.**Stichprobengröße:** 136 (VA 1 = 49; VA 2 = 32; VA 3 = 55)

<b>Item-Formulierung</b>	<b>Antwortmöglichkeiten</b>
Zielgruppe der Didaktischen Werkstatt? Stufe:	<i>offen</i>
Haben Sie Ihr Konzept der heutigen 1./2./3. Veranstaltung gegenüber vorherigen 1./2./3. Veranstaltungen verändert? Falls ja: Bitte nennen Sie die wichtigsten drei Änderungen, und begründen Sie diese kurz.	<i>offen</i>
Wo besteht Verbesserungsbedarf? (nur VA3)	<i>offen</i>
Was sollten die Verantwortlichen für andere Didaktische Werkstätten wissen? (nur VA3)	<i>offen</i>
Wo steht die Fachschaft nach Ihrer Einschätzung und nach Beendigung der Didaktischen Werkstatt? Welche Planungen sind bekannt? (nur VA3)	<i>offen</i>
Was sollte der/die Prozessberater/-in für das Anschlussgespräch wissen? (nur VA3)	<i>offen</i>
Besonders positiv war heute: (nur VA1 und 2)	<i>offen</i>
Schwierig war heute: (nur VA1 und 2)	<i>offen</i>
Was war heute besonders positiv und was besonders schwierig? (nur VA3)	<i>offen</i>
Weitere Anmerkungen: (nur VA1 und 2)	<i>offen</i>

## A4 Fragen zu Kenntnissen, Unterrichtsverhalten, Austausch (Interventions- und Vergleichsgruppe)

### A4.1 Kenntnisse bezüglich individualisierten Unterrichtens

- Zielgruppe:** Interventionsgruppe: Teilnehmende der Didaktischen Werkstätten in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Natur & Technik; Vergleichsgruppe: Lehrkräfte, die nicht an einer Didaktischen Werkstatt teilgenommen haben
- Stichprobengröße:** Interventionsgruppe: 286/Vergleichsgruppe: 226 ( LI: 96 / Schule: 130)
- Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu
- Einleitender Text:** Bitte beziehen Sie die folgenden Fragen auf das Fach bzw. den Lernbereich, zu dessen Didaktischer Werkstatt Sie diesen Fragebogen ausfüllen. Für wie zutreffend halten Sie folgende Aussagen?

Item-Formulierung	Interventionsgruppe 3. VA		Vergleichsgruppe		davon			
	M	SD	M	SD	LI		Schule	
					M	SD	M	SD
Ich kenne verschiedene Methoden, mit denen ich die Lernausgangslage der Schüler/-innen erheben kann (z. B. Analyse von Schülertexten, Checklisten, Tests, Can-Do-Liste, Tests zur Erhebung des Sprachstandes, Selbsteinschätzungsbögen).	3,14	0,68	3,09	0,81	3,02	0,85	3,15	0,78
Ich kenne verschiedene Formen zur Rückmeldung des Leistungsstandes an die Schülerinnen und Schüler (z. B. Checklisten, Kompetenzraster, Analysespinnne, Lernvereinbarungsgespräche).	3,21	0,64	3,14	0,78	3,08	0,82	3,18	0,74
Ich kenne verschiedene Lernarrangements zur Individualisierung des Unterrichts (z. B. Lernwerkstatt, Stationenlernen, Marktplatz).	3,31	0,66	3,43	0,77	3,24	0,87	3,56	0,66
Ich kenne Kriterien für komplexe Aufgabenstellungen (z. B. Bearbeitbarkeit auf unterschiedlichem Niveau, unterschiedliche Lösungswege, verschiedene Darstellungsformen).	3,18	0,69	3,30	0,74	3,16	0,75	3,40	0,72

### A4.2 Unterrichtsverhalten bezüglich individualisierten Unterrichtens

Item-Formulierung	Interventions- gruppe 3. VA		Vergleichs- gruppe		davon			
	M	SD	M	SD	LI		Schule	
					M	SD	M	SD
In meinem Fachunterricht setze ich verschiedene Methoden zur Erhebung der Lernausgangslage der Schüler/-innen ein (z. B. Analyse von Schülertexten, Checklisten, Tests, Can-Do-Liste, Tests zur Erhebung des Sprachstandes, Selbsteinschätzungsbögen)	2,58	0,68	2,62	0,80	2,57	0,82	2,65	0,78
In meinem Fachunterricht setze ich verschiedene Formen zur Rückmeldung des Leistungsstandes an die Schülerinnen und Schüler ein (z. B. Checklisten, Kompetenzraster, Analysespinne, Lernvereinbarungsgespräche).	2,66	0,67	2,83	0,88	2,72	0,89	2,91	0,87
In meinem Fachunterricht setze ich verschiedene Lernarrangements zur Individualisierung des Unterrichts ein (z. B. Lernwerkstatt, Stationenlernen, Marktplatz).	2,95	0,68	3,13	0,81	3,03	0,78	3,20	0,82
In meinem Fachunterricht setze ich komplexe Aufgabenstellungen ein (z. B. bearbeitbar auf unterschiedlichem Niveau etc.).	2,87	0,70	3,11	0,75	3,07	0,77	3,14	0,74

### A4.3 Kollegialer Austausch über Unterricht

Item-Formulierung	Interventions- gruppe 3. VA		Vergleichs- gruppe		davon			
	M	SD	M	SD	LI		Schule	
					M	SD	M	SD
Ich tausche mich mit meinen Fachkolleg/-innen über unseren Unterricht aus.	3,32	0,66	3,53	0,62	3,37	0,66	3,64	0,57



## A5 Schulfragebogen

### A5.1 Hintergrundvariablen

**Zielgruppe:** Schulleitungsmitglieder/Teilnehmer/-innen des Klärungsgesprächs/weitere Personen, die aufgrund ihrer Funktion einen Gesamtblick auf die Schule haben (und die von der Schulleitung ausgewählt werden)

**Stichprobengröße:** 43 Befragte aus 20 verschiedenen Schulen

An welchen Bausteinen des Qualifizierungszyklus haben Sie teilgenommen?	Antwortmöglichkeiten		
Klärungsgespräch	ja: 54 %	nein: 46 %	
Gründe für die Nichtteilnahme (Klärungsgespräch)	hat nicht stattgefunden: 36 %	war zu der Zeit nicht an der Schule tätig: 27 %	weitere ( <i>offen</i> ): 36 %
Pädagogische Konferenz	ja: 82 %	nein: 18 %	
Gründe für die Nichtteilnahme (Pädagogische Konferenz)	hat nicht stattgefunden: 67 %	war zu der Zeit nicht an der Schule tätig: 33 %	weitere ( <i>offen</i> ): 0 %
Didaktische Werkstatt	ja, in Fach ( <i>offen</i> ): 66 %	nein, weil ( <i>offen</i> ): 34 %	
Gründe für die Nichtteilnahme (Didaktische Werkstatt)	<i>offen</i>		

Funktion	Anteil „ja“ in Prozent
Fachleitung	30
Schulleitung	23
Steuergruppe	23
Abteilungsleitung	23
Koordinatorin	14
Fortbildungsbeauftragter	2
Andere	14

In welcher/-n Stufe/-n unterrichten Sie in diesem Schuljahr vorrangig? ( <i>Mehrfachnennung möglich</i> )	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Anteil „ja“ in Prozent	18	21	32	29	42	37	32	29	16

## A5.2 Einschätzungen zum Qualifizierungszyklus

**Zielgruppe:** Schulleitungsmitglieder/Teilnehmer/-innen des Klärungsgesprächs/weitere Personen, die aufgrund ihrer Funktion einen Gesamtblick auf die Schule haben (und die von der Schulleitung ausgewählt werden)

**Stichprobengröße:** 20 Schulen (43 Fragebögen) -> Bildung von Schulmittelwerten mit Befragtengruppen

**Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu

**Einleitender Text:** Für wie zutreffend halten Sie folgende Aussagen zu:

Erläuterung: Um Schulen mit gleichem Gewicht in die Auswertung eingehen zu lassen, wurden die Ergebnisse pro Schule gemittelt. Unter der Annahme, dass Items zur Beurteilung eines Qualifizierungsbausteins valider von *Teilnehmenden* beurteilt werden können, wurden im Falle von bausteinbezogenen Items (z. B. Fragen zum Klärungsgespräch) Schulmittelwerte der Befragten gebildet, die an dem jeweiligen Baustein teilgenommen hatten.

Item-Formulierung	M	SD
<b>M aus 14 Schulmittelwerten (nur Befragte, die am Klärungsgespräch teilgenommen haben)</b>		
Das Klärungsgespräch hat uns geholfen, die für die Schule geeignete(n) Qualifizierung(en) zu identifizieren.	3,05	0,73
Durch das Klärungsgespräch wurde der Stand unserer Schulentwicklung deutlich.	2,84	0,66
Das Klärungsgespräch war ein wichtiger Bestandteil des Qualifizierungszyklus.	2,68	0,95
Das Klärungsgespräch war für die zielgerichtete Entwicklung unserer Schule von großem Nutzen.	2,38	1,01
<b>M aus 14 Schulmittelwerten (nur Befragte, die an einer PK teilgenommen haben)</b>		
Die Pädagogische Konferenz hat im Kollegium zu einem differenzierteren Verständnis von individualisiertem Unterricht geführt.	2,57	0,73
Die Pädagogische Konferenz hat zu einem gemeinsamen Verständnis über individualisierten Unterricht im Kollegium beigetragen.	2,56	0,63
Die Pädagogische Konferenz war ein wichtiger Bestandteil des Qualifizierungszyklus.	2,93	0,66
<b>M aus 20 Schulmittelwerten (alle Befragten)</b>		
Durch den Qualifizierungszyklus wurde eine Diskussion über die Umsetzung individualisierten Unterrichts unterstützt.	2,71	0,76
Durch den Qualifizierungszyklus wurde die Umsetzung individualisierten und kompetenzorientierten Unterrichts unterstützt.	2,56	0,48
Durch den Qualifizierungszyklus wurde die Weiterentwicklung unserer Schule unterstützt.	2,74	0,50
Auch Kolleg/-innen, die an keiner Didaktischen Werkstatt teilgenommen haben, haben von dem Qualifizierungszyklus profitiert.	2,15	0,89
Der Aufbau des Qualifizierungszyklus (Klärungsgespräch, Pädagogische Konferenz und Didaktische Werkstätten) erscheint mir sinnvoll.	2,89	0,85
Der Zuschnitt des Qualifizierungszyklus erscheint mir geeignet, Unterrichts- mit Schulentwicklung zu verbinden.	2,68	0,78
Die Aufgabenverteilung zwischen den verschiedenen am Qualifizierungszyklus beteiligten LI-Mitarbeiter/-innen wurde mir klar.	2,77	0,70
Ich bin mit der Begleitung unserer Schule im Qualifizierungszyklus durch das LI sehr zufrieden.	2,62	0,92

### A5.3 Offene Fragen

**Zielgruppe:** Schulleitungsmitglieder/Teilnehmer/innen des Klärungsgesprächs/weitere Personen, die aufgrund ihrer Funktion einen Gesamtblick auf die Schule haben (und die von der Schulleitung ausgewählt werden)

**Stichprobengröße:** 43 (20 Schulen)

**Einleitender Text:** Im Folgenden möchten wir Sie zu einigen Fragen um Ihre ausführliche Einschätzung bitten (Nutzen Sie gerne auch die Rückseite):

Item-Formulierung	Antwortmöglichkeiten
Ihre zusätzlichen Anmerkungen zur Unterstützung durch das LI:	<i>offen</i>
Welcher Baustein des Qualifizierungszyklus (Klärungsgespräch, Pädagogische Konferenz, Didaktische Werkstatt) war für die Entwicklung des Unterrichts der Schule aus Ihrer Sicht besonders bedeutsam? Bitte erläutern Sie Ihre Einschätzung:	<i>offen</i>
Wurden in Ihrem Erfahrungsbereich aufgrund des Qualifizierungszyklus Strukturen verändert oder neu eingeführt (z. B. Fachkonferenz ...)? Bitte erläutern Sie kurz:	<i>offen</i>
Der Qualifizierungszyklus ist ein neues, komplexes LI-Angebot. Welche Aspekte fanden Sie besonders wichtig, was sollte bei einer Weiterentwicklung des Angebots unbedingt verbessert werden?	<i>offen</i>

## A6 Fachleitungsfragebogen

**Zielgruppe:** Fachleitungen, deren Fachschaft eine Didaktische Werkstatt besucht hat

**Stichprobengröße:** 45 Fachleitungen von 23 Schulen

### A6.1 Hintergrundvariablen

**Zielgruppe:** Fachleitungen, deren Fachschaft eine Didaktische Werkstatt besucht hat

**Stichprobengröße:** 45 Fachleitungen von 23 Schulen

Fachleitung für:	Deutsch	Englisch	Mathematik	Natur & Technik
Anteil in Prozent	27	27	20	27

Zahl der Jahre im Schuldienst:	< 5	5–10	11–20	>20
Anteil in Prozent	18	20	18	44

Item-Formulierung	M	SD
Seit wie vielen Jahren sind Sie Fachleitung in diesem Fach/Lernbereich?	5,93	6,49
Größe der Fachkonferenz:	14,40	6,72
Wie viele Kolleg/-innen Ihrer Fachkonferenz haben im Durchschnitt an den Veranstaltungen der Didaktischen Werkstatt teilgenommen?	9,02	4,80

An welchen Veranstaltungen der Didaktischen Werkstatt haben Sie teilgenommen?	VA 1	VA 2	VA 3	keine
Anteil „ja“ in Prozent	89	89	78	5

### A6.2 Zusammenarbeit im Fachkollegium

**Skalierung:** 4-stufig; 1 = gleich häufig/2 = etwas häufiger/3 = viel häufiger/4 = sehr viel häufiger  
4-stufig; 1 = gar nicht/2 = etwas/3 = zum großen Teil/4 = völlig

**Einleitender Text:** Denken Sie bitte an die Zeit **vor** der Didaktischen Werkstatt zurück. Hat sich seitdem **die Zusammenarbeit der Fachkolleg/-innen** verändert? 4-stufig; 1 = gleich häufig/2 = etwas häufiger/3 = viel häufiger/4 = sehr viel häufiger  
Geben Sie bitte auch an, in welchem Maß Sie die Veränderungen auf die Didaktische Werkstatt zurückführen. 4-stufig; 1 = gar nicht/2 = etwas/3 = zum großen Teil/4 = völlig

Item-Formulierung	Häufigkeitsveränderung		Veränderung aufgrund der Didaktischen Werkstatt	
	M	SD	M	SD
Die Fachkolleg/-innen erproben neue Unterrichtsideen und Methoden.	2,07	0,91	2,02	0,81
Die Fachkolleg/-innen planen gemeinsam ganze Unterrichtseinheiten oder Projekte.	1,98	0,89	1,76	0,82
Die Fachkolleg/-innen tauschen Unterrichtsmaterialien aus.	1,76	0,80	1,69	0,78

Item-Formulierung	Häufigkeitsveränderung		Veränderung aufgrund der Didaktischen Werkstatt	
	M	SD	M	SD
Die Fachkolleg/-innen bereiten gemeinsam Unterrichtsstunden vor.	1,51	0,76	1,33	0,57
Die Fachkolleg/-innen haben feste Zeiten für die Kooperation mit Fachkolleg/-innen vereinbart.	1,47	0,79	1,31	0,56
Die Fachkolleg/innen hospitieren sich gegenseitig im Unterricht.	1,18	0,58	1,14	0,52

Erläuterung: Die Items zur Zusammenarbeit im Fachkollegium wurden aus IGLU 2006 (Bos 2011) adaptiert.

### A6.3 Zusammenarbeit in der Fachkonferenz

**Skalierung:** 4-stufig; 1 = gleich häufig/2 = etwas häufiger/3 = viel häufiger/4 = sehr viel häufiger  
4-stufig; 1 = gar nicht/2 = etwas/3 = zum großen Teil/4 = völlig

**Einleitender Text:** Denken Sie bitte an die Zeit **vor** der Didaktischen Werkstatt zurück. Hat sich seitdem **die Arbeit in der Fachkonferenz** verändert? (4-stufig; 1 = gleich häufig/2 = etwas häufiger/3 = viel häufiger/4 = sehr viel häufiger)

Geben Sie bitte auch an, in welchem Maße Sie die Veränderungen auf die Didaktische Werkstatt zurückführen. (4-stufig; 1 = gar nicht/2 = etwas/3 = zum großen Teil/4 = völlig)

Item-Formulierung	Häufigkeitsveränderung		Veränderung aufgrund der Didaktischen Werkstatt	
	M	SD	M	SD
In der Fachkonferenz entwickeln wir ein fachspezifisches Curriculum.	2,11	1,06	1,50	0,78
In der Fachkonferenz sprechen wir uns über Unterrichtsinhalte ab.	2,05	1,05	1,65	0,86
In der Fachkonferenz überprüfen wir unser fachspezifisches Curriculum und entwickeln es weiter.	2,05	1,12	1,60	0,87
In der Fachkonferenz überlegen wir, wie wir die anstehende Arbeit sinnvoll aufteilen können.	1,93	0,99	1,59	0,81
In der Fachkonferenz treffen wir Vereinbarungen zur kollegialen Zusammenarbeit.	1,91	0,92	1,60	0,80
In der Fachkonferenz entwickeln wir kompetenzorientierte Unterrichtseinheiten.	1,86	0,83	1,85	0,77
In der Fachkonferenz vereinbaren wir die Erprobung von entwickelten Unterrichtseinheiten.	1,68	0,83	1,45	0,63
In der Fachkonferenz entwickeln wir Vorschläge für fächerübergreifende Zusammenarbeit.	1,57	0,70	1,27	0,50
In der Fachkonferenz diskutieren/reflektieren wir durchgeführte Unterrichtseinheiten.	1,55	0,70	1,43	0,64
In der Fachkonferenz entwickeln wir Unterrichtsmaterial.	1,53	0,63	1,51	0,60

## A6.4 Umsetzung der Werkstattinhalte im Unterricht

- Zielgruppe:** Fachleitungen, deren Fachschaft eine Didaktische Werkstatt besucht hat.  
**Stichprobengröße:** 45 Fachleitungen von 23 Schulen  
**Skalierung:** 4-stufig, 1 = trifft gar nicht zu/2 = trifft eher nicht zu/3 = trifft eher zu/4 = trifft voll zu  
**Einleitender Text:** Umsetzung der Inhalte der Werkstatt im Unterricht  
 Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen.

Item-Formulierung	M	SD
Die meisten Fachkolleg/-innen versuchen, Anregungen aus der Didaktischen Werkstatt in ihrem Unterricht umzusetzen.	2,67	0,80
Über die Didaktische Werkstatt und ihre Inhalte wird im Fachkollegium gesprochen.	2,49	0,84
Einige Fachkolleg/-innen berichten von Schwierigkeiten, die Werkstattinhalte im Unterricht umzusetzen.	2,50	1,11

## A6.5 Weiterarbeit nach der Werkstatt

- Zielgruppe:** Fachleitungen, deren Fachschaft eine Didaktische Werkstatt besucht hat  
**Stichprobengröße:** 45 Fachleitungen von 23 Schulen

Item-Formulierung	Antwortmöglichkeiten
Haben Sie in der Fachkonferenz Schwerpunkte für die Weiterarbeit nach der Didaktischen Werkstatt ausgewählt? Wenn ja, bitte nennen:	ja: 47 % offen
Haben Sie aufgrund der Didaktischen Werkstatt Neuerungen im Fachkollegium/Fachkonferenz eingeführt? Wenn ja, bitte skizzieren Sie diese kurz:	ja: 27 % offen
Gibt es aus Ihrer Sicht Aspekte, die die Umsetzung der Werkstattinhalte im Unterricht erschweren (aus Ihrer eigenen Kenntnis oder aus Gesprächen mit Fachkolleg/innen)?	offen

## A7 Leitfaden Schul- und Fachgruppeninterviews

### A7.1 Leitfaden Schulgruppeninterviews

#### A7.1.1 Klärungsgespräch

##### 1. Teilnahme Klärungsgespräch

Haben Sie (alle) am Klärungsgespräch teilgenommen? (Ggf. Protokoll Klärungsgespräch zum Anstoßen der Erinnerung)

##### 2. Nutzen Klärungsgespräch

Haben Sie das Klärungsgespräch als hilfreich empfunden?

- a. Bitte ggf. erläutern, was als hilfreich empfunden wurde.
- b. Bitte ggf. erläutern, was als problematisch empfunden wurde.

##### 3. Wertschätzung durch LI-Mitarbeiter

Hatten Sie den Eindruck, dass die LI-Mitarbeiter/-innen die Arbeit an Ihrer Schule wertgeschätzt haben?

##### 4. Neue Perspektiven durch Klärungsgespräch?

Haben Sie durch das Klärungsgespräch neue Perspektiven entwickelt, wie Sie an Ihrer Schule individualisiertes Unterrichten implementieren können?

#### A7.1.2 Pädagogische Konferenz

##### 1. Teilnahme Pädagogische Konferenz

Haben Sie (alle) an der Pädagogischen Konferenz teilgenommen?

##### 2. Qualität der Pädagogischen Konferenz

Wie schätzen Sie die Qualität der Pädagogischen Konferenz ein?

- a. Welche Aspekte gefielen Ihnen besonders gut?
- b. Welche Aspekte sollten unbedingt verbessert werden?

##### 3. Nutzen Pädagogische Konferenz

Wie schätzen Sie den Nutzen der Pädagogischen Konferenz **für das Kollegium** ein?

- a. Glauben Sie, dass die Kolleg/-innen **Neues erfahren** haben? (Wenn nein: warum nicht, was fehlte?)
- b. Glauben Sie, dass die Kolleg/-innen eine **klarere Vorstellung von individualisiertem Unterricht** entwickelt haben? (Wenn nein: warum nicht?)
- c. Hat die Pädagogische Konferenz Ihrer Einschätzung nach zu einem **gemeinsamen Verständnis von individualisiertem Unterricht** im Kollegium beigetragen?

##### 4. Wirkungen der Pädagogischen Konferenz in der Schule

Welche Wirkungen hatte die Pädagogische Konferenz Ihrer Einschätzung nach in der Schule?

- a. Hat es infolge der Pädagogischen Konferenz verstärkt Gespräche zum Thema individualisiertes Unterrichten gegeben?
- b. Haben Sie den Eindruck, dass die Pädagogische Konferenz die Lehrkräfte motiviert hat, sich intensiver mit dem Thema „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“ zu befassen?

##### 5. Neue Perspektiven durch Klärungsgespräch?

Haben Sie durch das Klärungsgespräch neue Perspektiven entwickelt, wie Sie an Ihrer Schule individualisiertes Unterrichten implementieren können?

### **A7.1.3 Wirkung des Qualifizierungszyklus auf die Schule**

#### **1. Wirkung auf Kommunikations- und Kooperationsstrukturen**

Welche Wirkungen auf schulische Kommunikations- und Kooperationsstrukturen hatte der Qualifizierungszyklus aus Ihrer Sicht?

- a. Inwiefern glauben Sie, dass der Qualifizierungszyklus die Diskussion über die Umsetzung individualisierten Unterrichts unterstützt hat? Können Sie Ihren Eindruck schildern?
- b. Haben Sie den Eindruck, dass der Qualifizierungszyklus sich auf die Zusammenarbeit im Gesamtkollegium ausgewirkt hat?

#### **2. Strukturelle Maßnahmen infolge des Qualifizierungszyklus**

Wurden aufgrund des Qualifizierungszyklus strukturelle Maßnahmen ergriffen?

#### **3. Umsetzung der Qualifizierungsinhalte im Unterricht**

- a. Inwiefern hat der Qualifizierungszyklus aus Ihrer Kenntnis die Umsetzung individualisierter und kompetenzorientierten Unterrichts unterstützt?
- b. Was erschwert aus Ihrer Sicht möglicherweise die Umsetzung der Qualifizierungsinhalte im Unterricht?

#### **4. Weiterarbeit am Thema**

Wird das Thema des Qualifizierungszyklus in der Schule weiterverfolgt?

- c. Wenn ja: In welcher Weise (z. B. in Lehrerkonferenzen, ...)?
- d. Wenn nein: Warum nicht?

#### **5. Unterstützung durch Schulleitung**

Wird die Umsetzung der Qualifizierungsinhalte durch die Schulleitung unterstützt? (Wenn ja: Wie genau (z. B. Ressourcen für Fachkonferenzen, verbindliche Vorgaben, ...)?

### **A7.1.4 Beurteilung Gesamtmaßnahme**

#### **1. Beurteilung Aufbau des Zyklus**

- a. Inwiefern empfanden Sie den Aufbau des Qualifizierungszyklus mit Klärungsgespräch, Pädagogischer Konferenz, Didaktischen Werkstätten und Anschlussgespräch als sinnvoll?
- b. Was ist für Sie der spezifische Beitrag jedes Bausteins innerhalb des Zyklus?

#### **2. Verbindung individuelle fachliche Qualifizierung–Schulentwicklung**

Ein Ziel des Qualifizierungszyklus ist es, individuelle fachliche Qualifizierung mit der Entwicklung der gesamten Schule zu verbinden. Glauben Sie, dass dies gelungen ist?

#### **3. Stolpersteine Qualifizierungszyklus**

Welche Faktoren haben Ihrer Meinung nach den Erfolg des Qualifizierungszyklus erschwert?

### **A7.1.5 Unterstützung der Schule durch Prozessbegleitung**

Wie zufrieden waren Sie mit der Prozessbegleitung durch das LI insgesamt?

### **A7.1.6 Abschluss**

1. Haben Sie weitere Anmerkungen zum Qualifizierungszyklus?
2. Bitte um schulische Dokumente, die Rückschlüsse auf die Implementierung der Qualifizierungsinhalte zulassen



## A7.2 Leitfaden Fachgruppeninterviews

### A7.2.1 Pädagogische Konferenz

#### 1. Teilnahme Pädagogische Konferenz

Haben Sie (alle) an der Pädagogischen Konferenz teilgenommen?

#### 2. Qualität der Pädagogischen Konferenz

Wie schätzen Sie die Qualität der Pädagogischen Konferenz ein?

- Welche Aspekte gefielen Ihnen besonders gut?
- Welche Aspekte sollten unbedingt verbessert werden?

#### 3. Nutzen Pädagogische Konferenz

Wie schätzen Sie den Nutzen der Pädagogischen Konferenz **für sich** ein?

- Haben Sie **Neues erfahren?** (Wenn nein: Warum nicht, was fehlte?)
- Haben Sie durch die PK eine **klarere Vorstellung von individualisiertem Unterricht** entwickelt (Wenn nein: Warum nicht?)
- Hat die Pädagogische Konferenz Ihrer Einschätzung nach zu einem **gemeinsamen Verständnis von individualisiertem Unterricht** im Kollegium beigetragen?

#### 4. Wirkungen der Pädagogischen Konferenz in der Schule

Welche Wirkungen hatte die Pädagogische Konferenz Ihrer Einschätzung nach in der Schule?

- Hat es infolge der Pädagogischen Konferenz verstärkt Gespräche zum Thema individualisiertes Unterrichten gegeben?
- Hat die Pädagogische Konferenz Sie motiviert, sich intensiver mit dem Thema „Individualisiert und kompetenzorientiert unterrichten“ zu befassen?

### A7.2.2 Durchführung der Werkstätten

#### 1. Vorgespräch mit Fortbildnern

Hat Ihrer Kenntnis nach ein Vorgespräch zwischen Fortbildnern und Fachleitung zur Vorbereitung der Werkstatt stattgefunden? Falls Teilnehmer des Vorbereitungsgesprächs: Für wie sinnvoll hielten Sie dies?

#### 2. Hilfreiche Aspekte der Werkstatt

Welche Aspekte der Werkstatt fanden Sie besonders hilfreich?

#### 3. Verbesserungswürdige Aspekte der Werkstatt

Was sollte aus Ihrer Sicht an der Werkstatt Ihres Fachs unbedingt verbessert werden?

#### 4. Unterschiede 1., 2., 3. VA

Wenn Sie nochmals an die drei verschiedenen Veranstaltungen zurückdenken:

- Gab es für Sie Unterschiede zwischen der 1., 2. und 3. Veranstaltung der Werkstatt?
- Welche Veranstaltung war aus Ihrer Sicht besonders hilfreich für die Umsetzung im Unterricht?

#### 5. Beurteilung des Werkstattkonzepts

Wie bewerten Sie die Didaktische Werkstatt im Vergleich zu anderen Fachfortbildungen?

- Aufbau drei Veranstaltungen mit Erprobungsaufgaben und Reflexion:** Für wie sinnvoll halten Sie diesen Aufbau aufgrund Ihrer Erfahrung?
- Fortbildung des Fachkollegiums:** Hat es sich für Sie bewährt, eine Fortbildung gemeinsam mit Fachkolleg/-innen zu besuchen?

#### 6. Zusammenarbeit Kooperationsschule: *(nur, falls die Werkstatt mit einer anderen Schule gemeinsam stattfand):* Die Werkstatt wurde gemeinsam mit der Schule XY durchgeführt. Wie empfanden Sie die Zusammenarbeit mit der Schule in der Werkstatt?

- Stimmten die Erwartungen an die Werkstatt überein?
- War der Kenntnisstand der Kolleg/-innen homogen oder eher heterogen?

#### 7. „Lust auf Veranstaltung“: Es ist auffällig, dass etwa die Hälfte der Befragten angegeben haben, eher keine Lust gehabt zu haben, zu der Werkstattveranstaltung zu kommen.

- Wie war das bei Ihnen?
- Können Sie sich die Unlust vieler Kolleg/-innen erklären (gab es ein Gespräch)?

### **A7.2.3 Umsetzung der Werkstattinhalte im Unterricht**

#### **1. Erprobung der Anregungen**

Haben **Sie** die Anregungen aus der Werkstatt in Ihrem Unterricht erprobt?

- a. Wenn ja:
  - Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?
  - Gibt es Schwierigkeiten bei der Umsetzung? Wenn ja: Welche?
- b. Wenn nein:
  - Warum nicht? (Welche Aspekte erschweren die Umsetzung?)

**Falls Interview mit Fachleitung zusätzlich:**

Haben **die Fachkolleg/-innen** die Anregungen aus der Werkstatt in ihrem Unterricht erprobt?

- a. Wenn ja:
  - Welche Erfahrungen wurden Ihnen berichtet?
  - Gibt es Schwierigkeiten bei der Umsetzung? Welche?
- b. Wenn nein:
  - Was hindert Ihrer Meinung nach Ihre Kolleg/-innen an der Umsetzung (Berichte?)? Welche Aspekte erschweren die Umsetzung?

#### **2. Unterstützung bei der Umsetzung**

Haben Sie für die Umsetzung der Werkstattinhalte im Unterricht Unterstützung, z. B. durch die Fachleitung, erhalten?

- a. Wenn ja: In welcher Form, wie nützlich?
- b. Wenn nein: Welche Art der Unterstützung könnte für Sie hilfreich sein, um die Werkstattinhalte im Unterricht zu erproben? (Evtl. auch Unterstützung durch LI, Materialien, Schulleitung???)

### **A7.2.4 Einfluss der Werkstatt auf die schulische Arbeit**

#### **1. Wirkung auf Zusammenarbeit mit Fachkollegen**

Hat sich der Besuch der Werkstatt auf Ihre Zusammenarbeit mit Fachkolleg/-innen ausgewirkt? Und wenn ja: Wie?

#### **2. Auswirkungen auf Fachkonferenz**

Haben Sie den Eindruck, dass sich der Besuch der Werkstatt auf die Fachkonferenz in dem Fach ausgewirkt hat?

- a. Wenn ja: Wie?
- b. Welche Rolle könnte Ihrer Meinung nach die Fachkonferenz bei der Umsetzung der Werkstattinhalte spielen?

### **A7.2.5 Beurteilung der Gesamtmaßnahme**

#### **1. Aufbau des Zyklus**

Fanden Sie den Aufbau des Zyklus, wonach zuerst eine Pädagogische Konferenz und anschließend die Werkstatt durchgeführt wurde, sinnvoll? Bitte Antwort erläutern.

#### **2. Erfolgsfaktoren Qualifizierungszyklus**

- a. Beurteilen Sie den Qualifizierungszyklus insgesamt als erfolgreich für sich selber?
- b. Welche Faktoren sind Ihrer Meinung nach für den Erfolg des Qualifizierungszyklus ausschlaggebend?

#### **3. Stolpersteine Qualifizierungszyklus**

Welche Faktoren haben Ihrer Meinung nach den Erfolg des Qualifizierungszyklus erschwert?

### **A7.2.6 Abschluss**

Haben Sie weitere Anmerkungen, die Ihrer Meinung nach wichtig für die Evaluation sein könnten?

## A8 Begriffsbestimmungen des LI

### A8.1 Individualisierter Unterricht

Individualisierter Unterricht (Programmheft des LI 2008/2009; LI 2008a, S. 7):

Ziel des Lernens im individualisierten Unterricht ist, dass die Schülerinnen und Schüler

- sich selbst als **lernendes Subjekt** betrachten und ihren Lernprozess reflektieren und Schlussfolgerungen ziehen,
- in der Lage sind und dabei unterstützt werden, auf der Grundlage einer Selbsteinschätzung individuelle **Lernziele** festzulegen. Die Schüler wissen, welche Kompetenzen sie erreichen sollen,
- ihren aktuellen **Leistungsstand** in Bezug auf einen Anforderungsbereich selbst realistisch **einschätzen** und mit einer Fremdeinschätzung abgleichen können,
- über **Lernstrategien und Arbeitsmethoden** verfügen, um sich – allein oder in Teams – systematisch Wissen und Kompetenzen anzueignen,
- **moderne Medien** angemessen für die Planung und Dokumentation von Lernprozessen einsetzen können,

und dass die Lehrerinnen und Lehrer

- die **Individualität** der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen auf der Basis entwicklungspsychologischen Wissens,
- die **Lernausgangslage** der Schülerinnen und Schüler erheben und im dialogischen Prozess mit den Schülerinnen und Schülern passgenaue Lernziele festlegen,
- die Unterrichtssituation auf dieser Basis so gestalten, dass sie Raum lässt für die **Entwicklung und Umsetzung selbst entwickelter Lernstrategien** zur Erreichung der selbst festgelegten Lernziele,
- **Aufgaben** zur Verfügung stellen, die Lösungen **auf verschiedenen Niveaus** und in verschiedenen Darstellungsformen ermöglichen,
- **moderne Medien** für die Planung, Gestaltung und Dokumentation von individuellen Lernprozessen kennen und sinnvoll für die Gestaltung von Unterricht anwenden können,
- den **individuellen Lernprozess** der Schülerinnen und Schüler begleiten unter Berücksichtigungentwicklungsspezifischer Kriterien, d. h. individuell **unterstützen, beraten**, gegebenenfalls zielorientiert steuernd agieren sowie Rückmeldung geben.

### A8.2 Kompetenzorientierung

#### A8.2.1 Begriffsbestimmung des LI mit Stand Februar 2009

LIF-Leitungsgruppe: LI-Konzeption der Fortbildungsoffensive August 2008, Aktualisierung 12.2.2009, S. 2, Fußnote 1:

Kompetenzorientierung bedeutet, dass die Gestaltung der Lernprozesse aus einer gemeinsamen Vorstellung davon abgeleitet wird, welche Art von Aufgaben und Problemstellungen die Schülerinnen und Schüler selbstständig bewältigen können sollen. Zu einem kompetenzorientierten Unterricht gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler in die Planung und Gestaltung des Unterrichts einbezogen werden und Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen. Der Unterricht wird von der Lehrkraft so zu gestalten sein, dass er für die Lernenden bedeutsam ist, d.h., er knüpft so oft wie

möglich an die Lebenswelt und die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an. Daher leitet sich aus der Kompetenzorientierung zwingend ab, dass der Unterricht den Schülerinnen und Schülern – wie auch die Qualifizierung der Lehrkräfte – eine Vielfalt von Zugängen und Lernwegen eröffnet. Dazu gehören offene, komplexe Aufgaben und Problemstellungen, die verschiedene Lösungsmöglichkeiten und damit forschendes Lernen zulassen. Schließlich müssen im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichts auch andere Formen der Leistungsmessung und -rückmeldung entwickelt werden, z. B. Kompetenzraster und Lernvereinbarungen. Schülerinnen und Schüler übernehmen damit schrittweise die Verantwortung für das eigene Lernen.

## **A8.2.2 Arbeitsbegriff des Landesinstituts mit Stand Januar 2010<sup>34</sup>**

### **Was ist kompetenzorientierter Unterricht?**

#### **Arbeitsbegriff des Landesinstituts**

Erarbeitet in einem Kolloquium am 1. Dezember 2009

Beschlossen von der Leitungsrunde am 7. Januar 2010

Kompetenzorientierung ist ein Unterrichtsprinzip. Sie ist keine Unterrichtsform oder -methode, sondern ein Unterrichtsprinzip. Alle Formen und Methoden des Unterrichtens müssen sich daran messen lassen, was sie für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler leisten. Daher lassen sich anders als für Unterrichtsformen und -methoden für einen kompetenzorientierten Unterricht keine abgeschlossenen Merkmal-Listen und Standard-Abläufe aufführen. Die Besonderheit des kompetenzorientierten Unterrichts besteht vor allem in einer Verschiebung der Perspektive weg von den Inhalten des Unterrichts hin zur Performanz der Schülerinnen und Schüler, also ihrer Fähigkeit, fachliche und überfachliche Problemstellungen angemessen zu bearbeiten. Insofern ist im kompetenzorientierten Unterricht nicht alles neu und anders als bisher; nahezu jeder Unterricht weist kompetenzfördernde Elemente auf. Die im Anschluss an eine allgemeine Definition des Begriffs „Kompetenz“ aufgeführten Indikatoren beschreiben daher jene Qualitätsmerkmale, die ein konsequent kompetenzorientierter Unterricht aufweisen sollte.

### **1. Definition von „Kompetenz“ (im Kontext des schulischen Lernens)**

Wir folgen grundsätzlich der Definition von F. E. Weinert, wonach Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (sind), um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>35</sup>

Diese Definition konkretisieren wir über folgende Merkmale:

Kompetenzen...

1. ... sind konkret beschreibbar,
2. ... entwickeln sich kumulativ, d. h., einmal erreichte Entwicklungsstände bleiben später verfügbar bzw. können wieder aktiviert werden,
3. ... entwickeln sich zunehmend komplex, d. h., sie sind im Laufe des Erwerbs zunehmend untereinander vernetzt,

<sup>34</sup> LI (2010)

<sup>35</sup> Weinert, Franz. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, 2002 (2. Auflage), S. 27

4. ... sind lernbar (und deswegen ist ihr Erwerb auch organisierbar),
5. ... erweisen sich in situationsadäquatem Handeln,
6. ... beschreiben zentrale (Denk-)Operationen in einem Fach bzw. einem Lernbereich oder eine allgemeine persönliche, soziale oder lernmethodische Fähigkeit.

## **2. Indikatoren für einen kompetenzorientierten Unterricht**

(Hinweis: Die Zahlen in Klammern verweisen auf den entsprechenden Punkt der Definition unter 1.)

### **a) Fachliche Fokussierung und Anschlussfähigkeit**

- Der Unterricht ist auf die Kernideen des Faches bzw. Lernbereichs, auf zentrale Methoden und Denkopoperationen fokussiert (6).
- Die Ziele des geplanten Unterrichts werden in Form von zu erreichenden Anforderungen angegeben; sie sind den Schülerinnen und Schülern zumindest teilweise bekannt. Die Schülerinnen und Schüler wissen, wozu sie etwas lernen (1; 6).
- Kenntnisse und Fähigkeiten sind systematisch aufgebaut und mit anderen Wissensgebieten vernetzt; es findet ein ausdrücklicher Rückgriff auf früher und anderswo Gelerntes statt (2).
- Schülerinnen und Schüler machen Lernerfahrungen, die über den Unterricht hinausreichen und somit anschlussfähig sind (z. B. an außerschulischen Lernorten oder durch die Bearbeitung von echten Problemen) (2; 5).

### **b) Handlungsorientierung und Individualisierung**

- Der Unterricht ist in einem hohen Maße handlungs- und anwendungsorientiert; er zeichnet sich durch eine hohe aufgabenbezogene Schüleraktivität aus (5).
- Das Unterrichtsarrangement orientiert sich am angestrebten Kompetenzerwerb. Es wechselt häufig, um den Schülerinnen und Schülern viele verschiedene Lernwege und -gelegenheiten zu eröffnen (4).
- Der Unterricht ermöglicht in einem hohen Maße individuelle Zugänge; Schülerinnen und Schüler werden – in der Regel in kooperativen Lernformen – gemäß ihrem individuellen Stand und ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und gefordert (1; 2; 3; 4).
- Die Lernaufgaben sind eher offen und komplex; sie lassen differenzierte Zugänge und unterschiedliche Lösungswege zu (5; 6).
- Die Lehrkraft tritt verstärkt als Berater und Begleiter der einzelnen Schülerinnen und Schüler bzw. von Schülergruppen auf (4).

### **c) Reflexivität und Metakognition**

- Die Schülerinnen und Schüler kennen ihren eigenen Leistungsstand und können ihn differenziert beschreiben (1; 4).
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten regelmäßig mündlich und schriftlich individuelle und an transparenten Kriterien orientierte Rückmeldungen über ihren Leistungsstand und ihre Entwicklung sowie Beratung zur Formulierung von realistischen Zielen (1; 2; 3; 4).
- Die Schülerinnen und Schüler können eigene Lernziele formulieren und erhalten Hinweise, wie sie diese erreichen können (1; 4).

- Überfachliche Kompetenzen werden ausdrücklich gefördert und reflektiert (6).
- Es findet eine ausdrückliche Reflexion/Evaluation von Lehr- und Lernprozessen in der Lerngruppe statt (6).
- Die Schülerinnen und Schüler verfügen über strategisches Wissen hinsichtlich der Bearbeitung von Problemen (6).
- Der Unterricht wird so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst viele Möglichkeiten erhalten, einen persönlichen Sinn zu erkennen in dem, was gelernt wird. Daher nehmen sie überwiegend eine positive, neugierige Haltung dazu ein.

### **3. Was ändert sich im kompetenzfördernden Unterricht hinsichtlich der Planung und Gestaltung des Unterrichts (Lehrerperspektive)?**

- Ich weiß etwas über günstige Bedingungen für einen erfolgreichen Kompetenzerwerb in meinem Fach bzw. Lernbereich.
- Ich plane den Unterricht nicht primär von den zu vermittelnden Inhalten her, sondern passe die Inhalte an die zu erreichenden Anforderungen an und lege diese den Schülerinnen und Schülern dar.
- Ich kenne die in meinem Fach bzw. Lernbereich zu erwerbenden Kompetenzen und weiß ungefähr, welches Kompetenzniveau jeder Schüler/jede Schülerin erreicht hat.
- Ich verwende Aufgabenformate, die eher offen und komplex sind, so dass sie mehrere Zugänge und Lösungswege und somit den Ausbau vielfältiger Kompetenzen ermöglichen.
- Ich gestalte die Unterrichtsarrangements so, dass ich den Schülerinnen und Schülern die Aktivierung bereits erworbener Kompetenzen und darüber hinaus so handlungsorientiert wie möglich den Erwerb der angezielten Kompetenzen ermögliche.
- Ich begegne den Schülerinnen und Schülern eher als Lernberater/in, nicht so sehr als Belehrende/r.
- Ich gebe jedem einzelnen Schüler/jeder einzelnen Schülerin regelmäßig und ausführlich Rückmeldung über die erreichten Kompetenzniveaus und vereinbarte Entwicklungsziele.