

**Lehrkräftebildung gestern – heute – morgen:
Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrkräftebildung mithilfe eines
kollegialen Erfahrungsaustausches**

Eine Interventionsstudie an Schulen zur individuellen Lebensbewältigung in
Mecklenburg-Vorpommern

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
der Philosophischen Fakultät

der Universität Rostock

vorgelegt von

Felix Linström aus Rostock

Rostock, 2025

Gutachterin/Gutachter:

Prof.in Dr.in Katja Koch, Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation

Prof. Dr. Tilman von Brand, Universität Rostock, Institut für Germanistik

Prof. Dr. Christoph Ratz, Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik

Jahr der Einreichung: 2024

Jahr der Verteidigung: 2025

Danksagung

*Mir wird von alle dem so dumm,
Als ging mir ein Mühlrad im Kopf herum.*

(Goethes Faust I)

Mit diesen knappen Worten antwortet der Schüler in *Fausts Studierzimmer*, als Mephistopheles ihn mit ausschweifenden Worten von Wissenschaft und Lernen abbringen will. Bei der Entstehung der vorliegenden Arbeit waren die Kräfte des Mephistopheles machtlos, weil im Hintergrund fleißige Kräfte wirkten, die dem Mephisto in der Tastatur entschlossen entgegentraten. Mein Dank gilt all jenen, die hierzu und zur Entstehung des Gesamtwerks beigetragen haben.

Katja Koch

sowie

Simone und Luzia

und

Jule

Kurzzusammenfassung

Das Handeln von Lehrpersonen gerät in den Fokus, wenn es um den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern geht. Die Lehrkräftebildung wird dann als zentraler Bereich identifiziert, um auf die Lernleistungen positiv einzuwirken (Terhart, 2017, S. 233). Dabei nimmt das Lernen im Beruf die längste Zeitspanne der Lehrkräftebildung ein, deren Ziel darin besteht, vorhandene „Kompetenzen [zu] vertiefen und [zu] aktualisieren“ (E. Richter & Richter, 2020, S. 346). Die bisherige Fortbildungspraxis gestaltet sich so, dass Lehrkräfte einzeln eine Fortbildung besuchen oder Schulen für das gesamte Kollegium schulinterne Lehrkräftefortbildungen (SchILf) durchführen (ausführlich dazu Daschner & Hanisch, 2019). Vor allem reflexive Professionalisierungsformate greifen problemhafte Erfahrungen auf, um den Unterricht zu analysieren und weiterzuentwickeln. Weiterhin gehen Fortbildungen zumeist davon aus, dass die in der Fortbildung präsentierte Methode das Patentrezept darstellt und den als defizitär gesehenen Unterricht bereichern kann (Bonsen & Berkemeyer, 2014, S. 923). Hinzu kommt, dass das vorgehaltene Fortbildungsangebot oftmals nicht auf die Bedürfnisse der Lehrkräfte abgestimmt ist (Daschner & Hanisch, 2019, S. 103–104).

Die vorliegende Arbeit stellt der aktuellen Fortbildungspraxis eine ressourcenorientierte Sichtweise entgegen, indem es ein Professionalisierungsformat vorstellt, das den Unterricht als Ressource für den Bereich der Lehrkräftefortbildung begreift. In der hier konzipierten und pilothaft erprobten Fortbildung an drei Schulen zur individuellen Lebensbewältigung in Mecklenburg-Vorpommern wird ein methodisch angeleiteter Austausch guter Unterrichtserfahrungen (Best Practice) unter Lehrkräften durchgeführt. Die summativ angelegte Evaluation mittels Mixed-Methods-Designs orientierte sich dabei an dem Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen nach Lipowsky (erstmalig Lipowsky, 2010; 2014) sowie Lipowsky und Rzejak (2015, 2019a, 2019b). Der quantitative Untersuchungsteil dieser Arbeit fokussierte dabei die Auswirkungen der Fortbildung und konnte herausarbeiten, dass Lehrkräfte einer Fortbildung zum Erfahrungsaustausch grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Auf der Wissensebene zeigten sich insbesondere Zuwächse im fachdidaktischen und pädagogischen Wissen. Ebenso stieg das Wissen über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums signifikant an. Wenn ein Austausch unter Lehrkräften zudem nachhaltig etabliert werden soll, so bedarf es weitergehender Unterstützungsmaßnahmen. Der qualitative Untersuchungsteil analysierte weitergehende Kontextfaktoren, die einen Einfluss auf die Fortbildungswirkung besitzen. Es zeigte sich unter anderem, dass der Nutzen der Fortbildung in dem Lernzuwachs gesehen wird und die Aussicht auf ebenjenes Lernzuwachs die Motivation beeinflusst.

Schlagwörter:

Professionalisierung, Fortbildung, Lehrkraft, Unterricht, Erfahrung, Best Practice, Austausch

Abstract

The actions of teachers shift into focus when considering students' learning success. Thus, teacher education is identified as a pivotal factor in positively influencing learning outcomes (Terhart, 2017, p. 233). As a result, professional learning, which aims to deepen and renew existing competencies constitutes the longest phase of teacher education. (E. Richter & Richter, 2020, p. 346). Currently, professional development typically involves individual teachers attending training sessions or schools conducting internal professional development for their entire staff (Daschner & Hanisch, 2019). On one hand, reflective professionalization formats address problematic experiences to analyze and improve teaching practices. On the other hand, professional development courses often assume that the methods presented will universally enhance lessons perceived as deficient (Bonsen & Berkemeyer, 2014, p. 923). Furthermore, the available training often does not align with teachers' needs (Daschner & Hanisch, 2019, pp. 103–104).

This study contrasts current professional development practices with a resource-oriented perspective. Specifically, it introduces a professionalization format that regards teaching as a resource for professional development. The teacher training designed in the framework of this thesis comprises a methodically guided exchange of good teaching experiences (best practices) among teachers. The teacher training was piloted during professional development courses at three schools for individual life management in Mecklenburg-Vorpommern. The summative evaluation, using a mixed-methods design, was based on the offer-use model of the effectiveness of professional development by Lipowsky (first Lipowsky, 2010; 2014) and Lipowsky and Rzejak (2015, 2019a, 2019b). The quantitative research component of this study focused on the effects of the teacher training during the professional development courses and found that teachers generally have a positive attitude towards experience exchange. Significant increases were observed in subject-specific and pedagogical knowledge, as well as in understanding the teaching practices of colleagues. However, to sustainably establish an exchange among teachers, further support measures are necessary. The qualitative research component analyzed additional contextual factors influencing the effectiveness of the training. The results suggest that, among other factors, the benefit of the teacher training is seen in the knowledge gain which in turn influences motivation.

Keywords:

Professionalization, professional development, teacher, teaching, experience, best practice, exchange

Inhalt

Kurzzusammenfassung	III
Abstract	IV
1 Einleitung	1
2 Problembeschreibung: Unterricht und Professionalität von Lehrkräften	5
2.1 Unterrichtsqualität und professionelles Handeln von Lehrkräften	6
2.2 Professionalisierung von Lehrkräften	7
2.3 Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf	9
2.3.1 Lehrkräftefortbildung heute	9
2.3.2 Grenzen der heutigen Lehrkräfteprofessionalisierung im Beruf	10
3 Theoretische Grundlagen: Professionalisierung von Lehrkräften	13
3.1 Expertise von Lehrkräften	14
3.2 Professionelle Kompetenz	23
3.3 Professionalisierung durch Erfahrung	32
4 Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen	42
4.1 Modelle der Wirksamkeit von Fortbildungen	42
4.2 Merkmale wirksamer Fortbildungen	46
5 Zielstellung	50
5.1 Grundannahmen einer Professionalisierung zum kollegialen Erfahrungsaustausch	50
5.2 Fragestellung	53
5.2.1 Quantitativer Untersuchungsabschnitt	53
5.2.2 Qualitativer Untersuchungsabschnitt	56
6 Untersuchungsgegenstand: Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch	57
6.1 Lehrkräftefortbildung gestern – die Pädagogischen Lesungen in der DDR	57

6.2	Lehrkräftefortbildung heute – konzeptioneller Aufbau des kollegialen Erfahrungsaustausches	58
6.3	Struktur und Ablauf der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch	60
6.4	Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch als Pilotprojekt an Förderschulen zur individuellen Lebensbewältigung in Mecklenburg-Vorpommern	64
7	Methodik des quantitativen Untersuchungsabschnitts	66
7.1	Stichprobe	69
7.2	Operationalisierung des quantitativen Erhebungsinstruments	73
7.2.1	Skalen und Items der ersten Forschungsfrage	76
7.2.2	Skalen und Items der zweiten Forschungsfrage	80
7.2.3	Skalen und Items der berufsbezogenen Angaben	82
7.3	Vorgehen der quantitativen Auswertung	82
8	Ergebnisdarstellung des quantitativen Untersuchungsabschnitts.....	87
8.1	Forschungsfrage 1 – Auswirkungen auf den Wirkungsebenen im Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen	87
8.1.1	Wirkungsebene 1: Allgemeine Einschätzung	87
8.1.2	Wirkungsebene 2: Kognitionen – Wissen und Überzeugungen	93
8.1.3	Wirkungsebene 3: Unterrichtshandeln und Kooperation	105
8.2	Forschungsfrage 2 – Qualität der Best Practice	115
8.2.1	Bewertung nach objektiven Kriterien	116
8.2.2	Bewertung nach individuellen Kriterien	118
8.3	Forschungsfrage 3 – Beziehungen zwischen den Wirkungsebenen und der herausgearbeiteten Relevanz des Fortbildungsinhalts	120
8.3.1	Zusammenhang zwischen den Wirkungsebenen und Bewertung nach objektiven und individuellen Kriterien	122
8.3.2	Zusammenhang innerhalb und zwischen den Wirkungsebenen	124
8.3.3	Zusammenhänge zwischen den Zusatzitems (F59 und F60).....	125
8.4	Zwischenergebnis	126
8.4.1	F1 – Auswirkungen auf den Wirkungsebenen	127
8.4.2	F2 – Qualität der Best Practice.....	129
8.4.3	F3 – Korrelation innerhalb und zwischen den Wirkungsebenen	129

9	Methodik des qualitativen Untersuchungsabschnitts	131
9.1	Begründung der Methode	131
9.2	Operationalisierung des qualitativen Erhebungsinstruments	133
9.2.1	Bereich 1: Voraussetzungen der Lehrkräfte	133
9.2.2	Bereich 2: Schulkontext	134
9.3	Struktureller Aufbau des Leitfadeninterviews	135
9.4	Stichprobengenerierung und Datenerhebung	136
9.5	Datenaufbereitung und -auswertung	136
9.5.1	Transkriptionsregeln	136
9.5.2	Anonymisierung	137
9.6	Vorgehen in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022)	138
9.7	Reliabilität	143
9.7.1	Intracoder-Übereinstimmung	145
9.7.2	Intercoder-Übereinstimmung	146
9.7.3	Kritische Reflexion des Realibilitätskoeffizients in der qualitativen Inhaltsanalyse	147
10	Qualitative Falldarstellung	149
10.1	Daten-Übersicht: Fallzusammenfassungen der Interviewteilnehmenden	150
10.1.1	Lehrkraft B1	153
10.1.2	Lehrkraft B2	155
10.1.3	Lehrkraft B3	156
10.1.4	Lehrkraft B4	156
10.1.5	Lehrkraft B5	158
10.1.6	Lehrkraft B6	159
10.2	Daten-Übersicht: Fallzusammenfassungen der Interventionsschulen	160
10.2.1	Schule I1	166
10.2.2	Schule I2	167
10.2.3	Schule I3	169
11	Ergebnisdarstellung des qualitativen Untersuchungsabschnitts	170
11.1	Voraussetzungen der Lehrkraft als Einflussgröße	171
11.1.1	Erwartungen	171

11.1.2 Motivation.....	174
11.1.3 Lernziel.....	180
11.1.4 Nutzen.....	181
11.2 Schulkontext als Einflussgröße	185
11.2.1 Kooperationsstruktur.....	185
11.2.2 Unterstützungsangebote in der Zeit nach der Fortbildung.....	192
11.3 Zwischenergebnis.....	193
12 Diskussion.....	196
12.1 Forschungsfrage 1.....	202
12.1.1 Wirkungsebene 1 – Reaktionen der Teilnehmenden.....	202
12.1.2 Wirkungsebene 2 – Kognitionen	203
12.1.3 Wirkungsebene 3 – Unterrichts- und Kooperationshandeln	206
12.2 Forschungsfrage 2.....	209
12.2.1 Bewertung des Fortbildungsinhalts nach objektiven Kriterien	209
12.2.2 Bewertung des Fortbildungsinhalts nach individuellen Kriterien	210
12.3 Forschungsfrage 3.....	211
12.3.1 Zusammenhänge innerhalb der Wirkungsebenen	211
12.3.2 Zusammenhänge zwischen den Wirkungsebenen	212
12.3.3 Zusammenhänge zwischen der ermittelten Eignung des Fortbildungsinhalts und den Wirkungsebenen.....	213
12.3.4 Zusammenhang zwischen der objektiven und subjektiven Eignung des Fortbildungsinhalts.....	214
12.3.5 Schlussfolgerung aus den dargestellten Zusammenhängen.....	214
12.4 Forschungsfrage 4.....	217
12.4.1 Erwartungen.....	217
12.4.2 Motivation.....	218
12.4.3 Lernziel.....	218
12.4.4 Nutzen.....	219
12.4.5 Kooperationsstruktur.....	220
12.4.6 Unterstützungsangebote in der Zeit nach der Fortbildung.....	221
13 Zusammenfassung und Implikationen.....	222
13.1 Implikationen für die Praxis	225
13.1.1 Empfehlungen zum Erfahrungsaustausch zur Kompetenzentwicklung	225

13.1.2 Empfehlungen zur Governance mithilfe eines kollegialen Erfahrungsaustausches	230
13.2 Implikationen für die weitergehende Forschung	233
14 Fazit	235
15 Literaturverzeichnis.....	237
Tabellenverzeichnis	260
Abbildungsverzeichnis	262
Abkürzungsverzeichnis	266
Anhang	VII
Anhang A: Abbildungen	VII
Anhang B: Fortbildungsmaterial	XII
B.1: Anschreiben zur Fortbildungsankündigung	XII
B.2: Verlaufsplanung der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch.....	XV
B.3: Materialien der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch	XXII
Anhang C: Evaluation	XXVI
C.1: Übersicht über die Forschungsfragen und die dazugehörigen Erhebungszeitpunkte	XXVI
C.2a: Skalenhandbuch	XXVII
C.2b: Fragebogen	XXXIV
C.3: Leitfadeninterview	XLVI
Anhang D: Kategoriensystem.....	XLIX
D.1: Erwartung	L
D.2: Motivation	LVI
D.3: Nutzen	LXI
D.4: Kooperationsstruktur	LXV
D.5: Zeitraum nach der Fortbildung	LXXXVIII
D.6: Nebenbefund: Andere Einflussfaktoren.....	LXXXI
Anhang E: Interviewtranskripte	LXXXV

1 Einleitung

Auf die Lehrkraft kommt es an ist eine Aussage, die im Kontext von Schule und zu erwartendem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern häufig fällt. Terhart (2017) zufolge ist sie Teil des Alltagswissens und des gesunden Menschenverstands, jedoch fungiert sie auch als „Allgemeinplatz“ (S. 232) und ist „in ihrer Pauschalität von der empirischen Forschung so nicht gedeckt“ (S. 232). In dieser Perspektive werden andere Faktoren, die für den Lernerfolg für Schülerinnen und Schüler mitverantwortlich sind, ausgeblendet, die Lehrkraft allein bleibt „in dem komplexen Bedingungsgefüge für Lernerfolg der am leichtesten, am offensichtlichsten und am plausibelsten zu isolierende und als verantwortlich fest zu machende Faktor“ (Terhart, 2017, S. 233). Dabei machen die Varianzen für den Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern, die durch die Lehrkraft hervorgerufen werden, eher den kleineren Teil aus. So gibt Meyer (2015, Absatz 1) immerhin ca. 30% an, bei Terhart (2017) sind es zwischen 8% und 22% (S. 230), laut Helmke (2014, S. 812) sind es auf Grundlage der von Nye, Konstantopoulos und Hedges (2004) ausgewerteten Daten für den Mathematikunterricht 12–13% und für den Lesebereich 6–8%. In der von Helmke (2014) aufgeführten Untersuchung wurde nicht nur gezeigt, dass der Faktor Lehrkraft vom Unterrichtsfach abhängt, sondern auch, dass die Effekte bei Lernenden mit geringerem sozioökonomischen Status größer ausfallen als bei Schülerinnen und Schülern an Gymnasien (Nye et al., 2004, S. 237). Dies belegen Lipowsky (2006) zufolge auch weitere Studien: Demnach können „Merkmale der Lehrperson und des Unterrichts . . . kompensatorisch wirken und ungleiche Bildungschancen von Schüler[n] verringern helfen“ (S. 49). Ebenso ist eine hohe Qualität der Lehrkraft und des Unterrichts vor allem für die ersten Schuljahre besonders wichtig (Lipowsky, 2006, S. 49). Jedoch greifen einfache Ursache-Wirkung-Zusammenhänge hier zu kurz, da dieses Vorgehen Variablen außer Acht lässt, die ebenso einen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Auf der anderen Seite stimmt Terhart (2017, S. 230) Meyer (2015) zu, der mit Bezug auf die Hattie-Studie davon spricht, dass es vielmehr heißen müsste: „Auf den Schüler kommt es an“ (Meyer, 2015). Lipowsky (2006) fasst zusammen, dass auf der Grundlage von Querschnittstudien der größte Faktor zur Erklärung der Unterschiede in der Schulleistung individuelle Merkmale der Lernenden sind. Erst an zweiter Stelle stehen ihm zufolge Merkmale der Klasse und der Lehrkraft. Dagegen zeichnen Längsschnittstudien ein anderes Bild und räumen der Lehrkraft eine größere Bedeutung ein, als es auf der Grundlage von Querschnittstudien der Fall ist (Lipowsky, 2006, S. 48–49).

Die vorrangig im deutschen Sprachraum verbreiteten Angebots-Nutzungs-Modelle bilden dabei „schematisch und auf hohem Abstraktionsniveau ab, welche Struktur- und Prozessmerk-

male im Zusammenspiel auf mehreren Ebenen beeinflussen können, wie effektiv Schüler*innen im Unterricht lernen“ (Vieluf, Praetorius, Rakoczy, Kleinknecht & Pietsch, 2020, S. 63). In diesen Modellen werden die individuellen Merkmale sowohl der Lehrkraft als auch des Lernenden berücksichtigt. Der Lernerfolg hängt keineswegs von der Unterrichtsqualität alleine ab, sondern ebenso von der Nutzung der Lerngelegenheit durch die Lernenden. Dieser Sichtweise liegt die Annahme zugrunde, „dass Lernende aktive (Ko-)Konstrukteure ihres eigenen Lernfortschritts sind“ (Vieluf et al., 2020, S. 63). Auf der Angebotsseite sind Stürmer und Gröschner (2022) zufolge die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften maßgeblich für die Qualität der Lerngelegenheit verantwortlich. Für die als erlernbar geltenden professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften sind dann jegliche Entwicklungsprozesse relevant, die einen lernförderlichen Unterricht unterstützen (Stürmer & Gröschner, 2022, S. 347).

Gemäß dem Angebots-Nutzungs-Modell stehen eine Reihe an Stellschrauben zur Verfügung, um den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zu steigern. Wenn der Blick jedoch explizit nur auf den „Allgemeinplatz“ (Terhart, 2017, S. 232) Lehrkraft gerichtet werden soll, dann müssen demzufolge die professionellen Kompetenzen in den Blick genommen werden, die in der in Deutschland dreiphasig gegliederten und institutionell verankerten Lehrkräftebildung heraus- und weiterentwickelt werden. Eine, wie Terhart (2023) überdies kritisch anmerkt, „reichlich mechanische Vorstellung, die der Komplexität der Verhältnisse nicht gerecht wird, wohl aber Verantwortlichkeiten benennt, Handlungsoptionen bietet und so Hoffnung erzeugt“ (S. 221), um die Qualität von Unterricht über die Variable Lehrkräftebildung zu steuern und zu steigern. Sandfuchs (2012) zeigt auf, dass sich überdies die Vorstellung durchsetzt, „dass die Qualität eines Schulwesens . . . durch das Wissen und Können des Lehrpersonals“ (S. 60) bestimmt wird und dass sich diese Entwicklung parallel im „Prozess der Systembildung“ (S. 60) vollzieht und „aus dem zunächst nur gering institutionalisierten Schulwesen . . . ein Schulsystem [Hervorhebung im Original]“ (S.60) wird.

Wenn es auf die Lehrperson ankommt, dann kommt es auch auf die dritte Phase der Lehrkräftebildung an. Heinemann (2019) zufolge herrscht in der Fachöffentlichkeit Einigkeit darüber, „dass die Ausbildung sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase keine fertigen Lehrkräfte mit hinreichender Berufsqualifizierung hervorbringt“ (2019, S. 32–33; oder auch Rzejak & Lipowsky, 2020, S. 645). Terhart (2000) spricht sogar davon, dass durch „Staatsexamina noch keine wirkliche, sowohl unmittelbar umzusetzende wie das Berufsleben überdauernde Berufsfertigkeit“ (S. 127) ausgebildet wird. Die Herausbildung der professionellen Lehrkompetenz erfolgt erst in der eigentlichen beruflichen Praxis (Terhart, 2000, S. 127). In der Folge steigt die Erwartung an die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, da diese die Kompetenzen erhalten, erweitern und ausbauen muss.

Terhart (2019) stellt fest, dass die deutsche Lehramtsausbildung im internationalen Vergleich zwar „äußerst aufwendig (anspruchsvoll und langandauernd) [ist]; zugleich ist es um den Ausbaustand der Weiterbildung der Lehrkräfte jedoch eher schlecht bestellt“ (S. 201). So wurde 2014 in Deutschland für die zweite Phase der Lehramtsausbildung mehr als doppelt so viel Geld ausgegeben wie für die dritte Lehrerbildungsphase. Die Analyse der Ausgaben zeigt, dass sich diese im Zeitraum von 2002 bis 2015 um 10% gesenkt haben, wogegen die Ausgaben für die Schulen um 36% zunahmen (Daschner & Hanisch, 2019, S. 15). Anhand dieser Daten wird deutlich, dass der Fortbildungsbereich bisher nur marginal betrachtet wurde. Zwar ändert sich derzeit die bildungspolitische Bedeutung und somit der Blick auf Lehrkräftefortbildungen. Deutlich wird dieser Wandel erst anhand jüngerer Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK). Heinemann (2019) zeigt auf, dass die KMK der Lehrkräftefortbildung in den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ in der Fassung vom 12.06.2014 lediglich zwei Sätze gewidmet hat (S. 32). Auch wenn die vorliegende Arbeit im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, ohne Jahr, Förderzeitraum 2015 bis 2023) entstand, so weisen Priebe, Plattner und Heinemann (2023a) darauf hin, dass die Lehrkräftefortbildung dort nicht mit einbezogen ist (S. 11). Erst jüngere bildungspolitische Veröffentlichungen wie „Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz (2020) stärken die Bedeutung der Lehrkräftefortbildung. Jüngst hat das Thema auch Eingang in den Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung (Legislaturperiode 2021-2025) gefunden (SPD, Bündnis 90/Die Grünen & FDP, 2021, S. 96–97).

Auch vor dem Hintergrund der aktuellen PISA-Ergebnisse (2023) werden die Ursachen und die daraus folgenden Forderungen breit diskutiert: 15 Pressemitteilungen und Stellungnahmen, 20 Rundfunk- und Fernsehbeiträge sowie 83 Pressebeiträge (Deutscher Bildungsserver, 2023). Wenn also das Ziel darin besteht, die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern über die Variable *Lehrperson* zu verbessern, dann führt kein Weg an der *mechanischen* Sichtweise von Terhart (2023, S. 221) vorbei. Denn die grundlegende Aufgabe von Fortbildung ist die Stärkung von Berufskompetenzen, um eine Verbesserung der Unterrichtsqualität zu erreichen. So definiert auch der aktuelle Beitrag zur „Fort- und Weiterbildung im Beruf“ von Rzejak und Lipowsky (2020) im „Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Cramer, König, Rothland & Blömeke, 2020) die Aufgabe der Lehrkräftefortbildung in „der Erhaltung und Entwicklung von Kompetenzen innerhalb des erlernten Tätigkeitsbereichs“ (Rzejak & Lipowsky, 2020, S. 644) und die Relevanz der Lehrkräftefortbildung in der Steigerung der Unterrichtsqualität (Rzejak & Lipowsky, 2020, S. 645).

Die vorliegende Arbeit knüpft an die Aussage an, dass es auf die Lehrperson ankomme. Sie stellt ein Forschungsvorhaben vor, welches eine alternative Herangehensweise zur derzeitigen Fortbildungspraxis bietet. Die Motivation der Arbeit resultiert ferner aus der Beobachtung heraus, dass Lehrkräfte auf Fortbildungen dazu neigen, das Vorgetragene mit eigenen Unterrichtserfahrungen in Beziehung zu setzen. Je nach Thema werden die eigenen Erfahrungen als Beweis dafür angeführt, dass der Fortbildungsinhalt entweder nützlich oder unbrauchbar für die eigene Praxis sei. Dabei stellt die eigene Praxis den Ausgangspunkt für weitergehende Gespräche zwischen Lehrkräften dar. Dieser identifizierte Rede- bzw. Mitteilungsbedarf von Lehrkräften wird auch in Ausbildungskontexten deutlich. So erhalten Referendare von ihren Mentorinnen bzw. Mentoren nicht nur Feedback zu den gehaltenen Lehrproben, sondern auch Tipps und Tricks aus der Unterrichtspraxis der erfahreneren Lehrkraft. Neben diesem Redebedarf als Ausgangspunkt soll die aktuelle Fort- und Weiterbildungssituation von Lehrkräften in Deutschland genutzt werden, die jüngst einer kritischen Untersuchung (Daschner & Hanisch, 2019) unterzogen und verstärkt unter verschiedenen Perspektiven der Steuerung in den Blick genommen wurde (Daschner, Karpen & Köller, 2023; Priebe, Böttcher, Heinemann & Kubina, 2019; Priebe, Plattner & Heinemann, 2023b). Unter Berücksichtigung der Kritik an der mangelnden Bedarfsorientierung in der Lehrerfortbildung (Daschner & Hanisch, 2019, S. 103–104) und der Sichtweise, dass der Unterricht Defizite aufweist, die durch den Einsatz von in Fortbildungen erlernbaren Methoden behoben werden können (Bonsen & Berkemeyer, 2014, S. 923), wird mit diesem Forschungsvorhaben ein Fortbildungsformat entwickelt, das dem Bedarf der Lehrkräfte in größerem Maße gerecht wird und darüber hinaus den bisherigen Unterricht als Ressource für die Lehrkräftefortbildung betrachtet. Damit steht dieser Ansatz der bisherigen Fortbildungspraxis diametral entgegen. Ein ähnliches Projekt stammt von U. Moser und Tresch (2003). In dem Projekt wurden Lehrkräfte durch die Reflexion eigener Unterrichtspraktiken zu einem Lernprozess angeregt, der „zum Überdenken des eigenen Unterrichts genutzt werden kann“ (S. 132). Durch das Projekt wurden allerdings keine Vorschläge für erfolgreichen Unterricht zum Nachahmen geboten (U. Moser & Tresch, 2003, S. 136).

Das folgende Projekt initiiert einen methodischen Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften, der thematisch und inhaltlich dahingehend eingegrenzt wird, dass es sich beim Austausch um die eigene gute Unterrichtspraxis der teilnehmenden Lehrkräfte handeln darf. Dafür wurde auf die Festlegung eines konkreten Fortbildungsthemas bzw. eines zu stärkenden berufsspezifischen Kompetenzbereiches verzichtet. Der angeleitete kollegiale Austausch in diesem Professionalisierungsformat soll die teilnehmenden Lehrkräfte zum Nachahmen und Ausprobieren der präsentierten Best Practice motivieren. Demzufolge besteht die Leitfrage der vorliegenden Arbeit darin, inwiefern sich eine Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch in der dritten Phase der Lehrkräftebildung professionalisierend und auf das berufliche Handeln von Lehrkräften auswirkt.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen (Kapitel 2–6) sowie in einen empirischen Teil (Kapitel 7–14). Im theoretischen Teil werden die inhaltlichen Bezüge dargestellt. Hier wird zunächst die aktuelle Fortbildungspraxis als Problemstellung thematisiert (Kapitel 2). Ausgehend von den theoretischen Bezügen der Lehrkräfteprofessionalisierung (Kapitel 3) sowie der Wirksamkeit von Fortbildungen (Kapitel 4) wird die Zielstellung (Kapitel 5) der Arbeit abgeleitet. Dem folgt die Beschreibung der Fortbildungskonzeption als Untersuchungsgegenstand (Kapitel 6).

Der empirische Teil dieser Arbeit (Kapitel 7–14) ist als explorative Studie angelegt, die im quantitativen Untersuchungsteil (Kapitel 7–8) eine Fragebogenerhebung und im qualitativen Teil (Kapitel 9–12) ein Leitfadeninterview durchführt sowie auswertet. Beide Untersuchungsteile werden dabei im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes miteinander in Verbindung gebracht. Ausgehend von der Ergebnisdiskussion (Kapitel 13) werden Implikationen für die Praxis sowie für die weitere Forschung (Kapitel 14) abgeleitet.

2 Problembeschreibung: Unterricht und Professionalität von Lehrkräften

Aus soziologischer Sicht wird Professionalisierung einerseits auf der institutionellen Ebene verstanden als die Entwicklung eines Berufes. Auf der individuellen Ebene ist Professionalisierung andererseits die „Kompetenzentwicklung [von Personen] und Ausübung einer bezahlten Tätigkeit, die besonderen Leistungsstandards unterliegt. Professionen . . . stehen für einen Typus von hochqualifizierter Wissensarbeit, bei dem einer Berufsgruppe für ein Tätigkeitsfeld eine gewisse Autonomie zugestanden wird. Diese Berufsgruppe nennen wir Profession“ (Mieg, 2016, S. 27). Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff der Professionalisierung auf der individuellen Ebene verwendet. Dies erfolgt aufgrund der Tatsache, dass der Fokus dieser Arbeit auf der Weiterentwicklung der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrpersonen liegt. Grundlage hierfür bildet die Schul- und Unterrichtsforschung, die dem professionellen Handeln von Lehrkräften für die Qualität des Unterrichts einen hohen Stellenwert einräumt. Nachfolgend wird dieser Zusammenhang in Kapitel 2.1 aufgezeigt. Im Anschluss daran geht das Kapitel 2.2 auf die Professionalisierung von Lehrkräften genauer ein. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Bereich der Fortbildung als Möglichkeit zur Professionalisierung von Lehrkräften. In Kapitel 2.3 wird ausgehend von der aktuellen Fortbildungssituation das Problem aufgezeigt, welches sich aus der gegenwärtigen Fortbildungspraxis von Lehrkräften ergibt.

2.1 Unterrichtsqualität und professionelles Handeln von Lehrkräften

Gegenstand der empirischen Unterrichtsforschung ist die Qualität des Unterrichts, die sich grundlegend aus zwei Blickwinkeln betrachten lässt: Kann der Unterrichtsprozess 1) unter normativen Vorstellungen und Kriterien und 2) an seinem Ertrag, also an der Wirkung hinsichtlich der Bildungsziele gemessen und bewertet werden (Helmke, 2017, S. 20). Die wirkungsorientierte Sichtweise wird von einer evidenzbasierten und empirischen Sichtweise der Forschung zur Lehrerwirksamkeit forciert. Sie ist spätestens seit der empirischen Wende Anfang der 2000er (siehe hierzu im Überblick Buchhaas-Birkholz, 2009) in der Bildungspolitik etabliert und kann nicht allein, sondern nur im Zusammenhang einer prozess-produktorientierten Sichtweise Aussagen zur Unterrichtsqualität treffen (Helmke, 2017, S. 21–23). Unterrichtsmodelle betrachten hingegen die Einflusskriterien auf den Unterricht. In dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2017) werden Faktoren der Unterrichtsqualität und deren Wirkungsweise sowie die Zielkriterien für den Unterricht integriert. Hierbei wird Unterricht als Angebot verstanden, dessen Wirkung abhängig von den vermittelnden Prozessen auf Schülerseite ist. Helmke nimmt die Lehrperson als einen Faktor für den Ertrag des Unterrichts auf, zählt diesen aber nicht als eigentlichen Merkmalsaspekt der Unterrichtsqualität, sondern ordnet diesen Aspekt als personales Merkmal ein, die den Unterricht als Angebot beeinflusst. Zu den Einflussfaktoren der Lehrkraft führt Helmke unter anderem das Professionswissen sowie fachliche, fachdidaktische, diagnostische und Klassenführungs Kompetenzen auf – also Kompetenzen, die in der Lehrerbildung grundlegend vermittelt werden (2017, S. 71–76). Gemäß dieser theoretischen Annahme gewann die professionelle Kompetenz innerhalb der Forschung zur Unterrichtsqualität im Zuge der empirischen Wende an Bedeutung, weil ihr eine wichtige Rolle hinsichtlich der Qualität und Wirkung in der Lehrerbildung zugeschrieben wurde (Rothland, Cramer & Terhart, 2018, S. 1015). Der Faktor Lehrkraft ist in der Schul- und Unterrichtsforschung zwar theoretisch fundiert und empirisch begründet (Brühwiler & Helmke, 2018, S. 84), dennoch wird der Einfluss dieses Faktors auf den Unterricht, wie oben bereits aufgeführt, als klein bezeichnet (König, 2014, S. 18). Hattie, Beywl und Zierer sehen das größte Potential hinsichtlich der Effekte auf das Lernen der Schüler bei der „Qualität der Lehrperson“, mittlere Effekte für die Fort- und Weiterbildung und geringe Effekte sogar für die Lehrerbildung (2014, S. 151). Werden also diejenigen Faktoren in den Blick genommen, die im Kontext der Schule und der Unterrichtsorganisation liegen und dazu veränderbar sind, so erhält das Lehrpersonal eine hervorgehobene Stellung (König 2014, S. 18). Ausgehend vom Stellenwert der Lehrkraft für den Unterricht wird eine „Wirkungskette . . . zusammenfassend mit den Stichwörtern *Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistung* [Hervorhebung im Original]“ (König 2014, S.19) angenommen. Die empirische Wende der Bildungspolitik, die nach dem „TIMSS-Schock“ und der ‚PISA-Katastrophe‘“ (Helmke, 2017, S. 14) innerhalb der Bildungswissenschaft eine Entwicklung in Gang gesetzt hat, fokussierte nun die Ausbildung von Lehrkräften

hinsichtlich der Steigerung der Unterrichts- und Schülerleistungen. Dabei gerieten die erste und zweite Lehrerbildungsphase stärker in den Fokus als die dritte Phase – die der Fort- und Weiterbildung. Exemplarisch für die Fokusverschiebung kann hierbei die Neuausrichtung der Lehrerausbildung zur „*output*-Orientierung [Hervorhebung im Original]“ (König, 2014, S. 19) im Zuge der Bologna-Reform und dem Prinzip der Rechenschaftslegung gelten. Für die Lehrerausbildung haben sich im Zuge dieser Umorientierung Standards etabliert, die sich in Kompetenzbeschreibungen niederschlagen und an denen sich Studiengänge orientieren. Weiterhin wurden diese neuen Strukturen und Organisationsformen in der ersten Lehrerbildungsphase mit wissenschaftlicher Begleitforschung evaluiert, etwa in Form von Kompetenzmessungen, die sich an den definierten Curricula orientieren. Trotz dieser Entwicklung ist die angenommene Wirkungskette, dass sich eine qualitativ hochwertige Lehrerausbildung positiv auf das Handeln der Lehrkräfte und in dessen Folge förderlich auf die Leistung der Lernenden auswirkt, (noch) nicht hinreichend empirisch belegt (König, 2014, S. 18–20).

2.2 Professionalisierung von Lehrkräften

Das Berufsleben von Lehrkräften unterteilt sich in drei Phasen, aus der sich gleichzeitig die Struktur der Lehrerausbildung ergibt:

1. Universitäre Ausbildung
2. Referendariat
3. Fort- und Weiterbildung.

Aus der Sicht angehender Lehrkräfte erscheinen die ersten beiden Phasen am schwierigsten, da diese jeweils mit einer Hürde – nämlich den abschließenden Staatsexamensprüfungen – versehen sind. Haben Lehramtsanwärter diese erst einmal gemeistert, so sind sie bestmöglich auf das praktische Berufsleben vorbereitet. In der abschließenden Phase, die das gesamte Berufsleben anhält, bauen Lehrkräfte ihr universitäres Grundgerüst wiederum weiter aus. Aus theoretischer Sicht sind dies institutionelle Phasen, die die Ausbildung des Wissenschafts- und Handlungswissens übernehmen. Das bedeutet, dass die erste Phase die Wissensvermittlung übernimmt, die zweite Phase die aus Erfahrung aufgenommenen Schemata ausformt, sodass die dritte Phase diese Schemata wiederum weiter professionalisiert. Dies geschieht letztendlich unter anderem auf Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen (Neuweg, 2010, S. 38). Wie bei anderen Berufen auch, handelt es sich bei der dritten Phase um die längste Phase, die mitunter 40 Berufsjahre umfassen kann (E. Richter & Richter, 2020, S. 345–346). Das oben aufgezeigte finanzielle Missverhältnis zwischen den Ausgaben der Bundesländer für den Bereich der Schule und der Lehrerfortbildung (siehe Daschner & Hanisch, 2019, S. 15) erscheint umso gravierender, wenn zusätzlich die einzelnen Zeitspannen der jeweiligen Phasen in die Betrachtung mit eingeschlossen werden.

Im Kontext des Lehrerberufes erfolgt die Professionalisierung von Lehrkräften nicht über die bloße Zugehörigkeit zum Lehrerberuf in Abhängigkeit von den gesammelten Berufsjahren. Die Annahme, dass die steigende Berufserfahrung von Lehrkräften ein Garant für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler ist, kann durch die internationale Forschung nicht einheitlich belegt werden. Zum einen nimmt die Berufserfahrung eine eher untergeordnete Rolle ein und ist darüber hinaus als Faktor schwer zu isolieren (Lipowsky, 2006, S. 54). Zum anderen liegen Ergebnisse verschiedener Studien zum Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung um den Schulleistungen von Lernenden weit auseinander (Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 11–12). Neben den eingangs genannten Gründen lässt sich die Notwendigkeit von Fortbildungen auch von der Dauer der Zugehörigkeit zum Beruf ableiten: Wenn der Lernerfolg von Lernenden nicht mit der steigenden Berufserfahrung von Lehrkräften korreliert, dann erfahren Fortbildungen eine deutliche Aufwertung für die Professionsentwicklung in der dritten Phase der Lehrerbildung, in der die Professionalisierung der berufsrelevanten Handlungsschemata erfolgt (Neuweg, 2010, S. 38). Nach Abschluss der ersten und zweiten Lehrerbildungsphase befinden sich Lehrkräfte in einer neuen Konstellation, in welcher der berufliche Praxisanteil überwiegt. Hierbei stellen die Fort- und Weiterbildungen für das praktische Handlungsfeld einen theoretischen Anker dar mit der Zielstellung, die berufliche Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte zu verändern und weiterzubilden (D. Richter, Engelbert, Weirich & Pant, 2013, S. 195). Demzufolge dienen Fortbildungen der Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit und sind somit formale Lernangelegenheiten, die durch Fortbildnerinnen und Fortbildner vorstrukturiert sind, sodass Kompetenzen in einem kurzen Zeitraum erworben, aktualisiert oder vertieft werden können. Abzugrenzen ist hiervon der Begriff der Weiterbildung, der zwar ebenfalls eine Lernangelegenheit darstellt, die darüber hinaus aber zu einer Erweiterung der Berufsqualifikation führt und die Lehrkraft zur Übernahme neuer Aufgaben, Ämter und Funktionen durch Abschlüsse und Zertifikate qualifiziert (Priebe, 2019, S. 14; D. Richter, 2016, S. 246; E. Richter & Richter, 2020, S. 346; Rzejak & Lipowsky, 2020, S. 644).

2.3 Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

2.3.1 Lehrkräftefortbildung heute

Aktuell sind Lehrkräfte in der Bundesrepublik zur Fortbildung verpflichtet. Diese Pflicht wird allerdings von den einzelnen Bundesländern per Gesetz und Verordnung individuell geregelt. Auch wenn sich diese Vorgaben und rechtlichen Regelungen sehr unterscheiden, kommt die Untersuchung von Daschner und Hanisch (2019) zur Bestandsaufnahme der Fortbildungssituation in Deutschland zu dem Schluss, dass diese Vorgaben „aber im Allgemeinen die große Bedeutung und den Stellenwert der Lehrerfortbildung für die Kompetenzerhaltung und -erweiterung der einzelnen Lehrkräfte sowie für die *Schul- und Unterrichtsentwicklung* [Hervorhebung im Original]“ (Daschner & Hanisch, 2019, S. 16) unterstreichen. Die Bildungsministerien geben die institutionellen Rahmenbedingungen und inhaltlichen Ziele und Schwerpunkte der Fortbildungen vor. Staatliche Einrichtungen wie Landesinstitute führen regionale Fortbildungsangebote durch oder halten Fortbildungen auf Abruf bereit. Staatliche Schulämter haben hierbei eine beratende Funktion hinsichtlich der Fortbildungsplanung oder können auch spezielle Maßnahmen durchführen. Die Schulen als Adressaten der Fortbildungen können wiederum auch schulinterne Fortbildungsmaßnahmen (SchILf) für das Kollegium durchführen (Daschner & Hanisch, 2019, S. 18–19). Neben den landeseigenen Instituten, die Fortbildungen konzipieren und in der Regel von regulären Lehrkräften angeboten werden, sind auch verschiedene private Institutionen und Einrichtungen wie Verlage, Stiftungen sowie Vereine an der Fortbildung von Lehrkräften beteiligt. Es existieren vielfältige Formate und Veranstaltungen, deren Inhalte den landeseigenen Katalogen entnommen werden können. So bieten beispielsweise die staatlichen Akteure vorwiegend Veranstaltungen zu fachdidaktischen und fachlichen Themen einzelner Unterrichtsfächer an, die verschiedene Lehr- und Lernformen im Kontext ausgewählter Schwerpunktthemen wie der schulischen Heterogenität fokussieren (E. Richter & Richter, 2020, S. 347–348).

Für das Land Mecklenburg-Vorpommern regelt das Schulgesetz die Fortbildung der Lehrkräfte. In diesem ist zum einen die Fortbildungspflicht der Lehrkräfte (§ 100 Absatz 5) sowie die Zuständigkeit für die Durchführung der Fortbildung (§99) geregelt, die wiederum beim Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) liegt (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2018). Das IQ M-V hält speziell für Mecklenburg-Vorpommern eine Fortbildungsdatenbank bereit, aus denen Lehrkräfte die jeweilige Fortbildung auswählen und sich anmelden können. Darüber hinaus können Lehrkräfte auch an e-Learningkursen teilnehmen (Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern, o. J.).

2.3.2 Grenzen der heutigen Lehrkräfteprofessionalisierung im Beruf

Hier zeigen sich die Grenzen des aktuellen Fortbildungssystems. Da die Bundesländer das jeweilige Fortbildungsangebot verantworten (E. Richter & Richter, 2020, S. 347), handelt es sich um eine angebotsorientierte Fortbildungspraktik. Bensen und Berkemeyer (2014) stellen die Fortbildungspraxis in den Kontext der Schulentwicklung und kritisieren, dass die bestehende (auch „traditionelle“) Praxis dabei Neues wie Inhalte oder Methoden von außen in den Unterricht implementieren will. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass der Unterricht ein Defizit aufweist und dass es wiederum „Handlungen und Techniken gibt, die von Lehrkräften im Unterricht eingesetzt werden sollen und im Rahmen von Fortbildungen erlernbar sind“ (2014, S. 923). Ein Blick in die Unterrichtsforschung macht deutlich, dass es hingegen nicht *die eine* Methode gibt. Vielmehr wird eine Methodenvielfalt propagiert, wenn beispielsweise Meyer (2014) davon spricht, dass „Mischwald ... besser als Monokultur“ (S. 125) ist. Ebenso plädieren Wiechmann und Wildhirt (2016a) hinsichtlich des Methodenstreits eher von einer Debatte des „Sowohl-als-auch“ (S. 15), da es darum geht „die didaktische Vielfalt angemessen zu erkunden und so das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern“ (Wiechmann & Wildhirt, 2016a, S. 15).

Trotz des von Bensen und Berkemeyer (2014) festgestellten Paradigmenwechsels weg von isolierten Veranstaltungen hin zu arbeitsplatzbezogenen und kooperativen sowie praxisbezogenen Formen der Fortbildung ist der Faktor Zeit immer noch ein wichtiges Kriterium für externe Fortbildungen an Schulen (Bensen & Berkemeyer, 2014, S. 923). So müssen Fortbildungen in die unterrichtsfreie Zeit verschoben werden, was neben der Entwicklung zur Ganztagschule und dem Verzicht auf Ausgleichs- oder Entlastungsstunden die Durchführung zeitintensiverer Fortbildungen erschwert. Zwar gibt es für die Bundesrepublik keine flächendeckenden Zahlen, dennoch sehen Daschner und Hanisch darin Handlungsbedarf, dass vermehrt mehrtägige und langfristige Veranstaltungen angeboten werden sollen, um diese auch in längere Entwicklungsprozesse einzubinden (2019, S. 72–75). Ein vertiefender Blick auf die Nutzung von Fortbildungen verdeutlicht, wie gravierend das Problem ist: Befunde zeigen, dass Lehrkräfte innerhalb von zwei Jahren nur ein bis zwei Veranstaltungen besuchen, die darüber hinaus auch nur aus halb- bzw. ganztägigen Einzelveranstaltungen bestehen (E. Richter & Richter, 2020, S. 351).

Hinsichtlich der Ermittlung von Bedarf und Angebot besteht für Schulen nicht in allen Bundesländern die Möglichkeit, ihre Wünsche an die Fortbildungseinrichtungen direkt mitzuteilen. Zwar gibt es Möglichkeiten zur Bedarfsermittlung, die auch von den Landesinstituten genutzt werden. Dennoch gibt es aktuell kein empirisch orientiertes Verfahren zur professionellen Bedarfsermittlung, sodass weiterhin auf das Erfahrungswissen in den landeseigenen Fortbil-

dungseinrichtungen bei der Angebotserstellung zurückgegriffen wird. Darüber hinaus orientieren sich Fortbildungsschwerpunkte an relevanten bildungspolitischen Themen wie beispielsweise zum Thema Inklusion oder der Digitalisierung. Daschner und Hanisch verweisen darauf, dass die Strukturen der Erstellung für Fortbildungsangebote historisch gewachsen sind und auf der Fortschreibung des Traditionellen beruhen (2019, S. 103–104).

E. Richter und Richter (2020) resümieren, dass es bis dato ungeklärt bleibt „inwiefern diese Angebote auch den Bedürfnissen der Lehrkräfte und den tatsächlichen Bedarfen der Schulen entsprechen“ (S. 348). Aufgrund der fehlenden Informationen über Bedarf und Nachfrage von Lehrkräftefortbildungen fasst Heinemann (2019) die Problematik der ungenügenden Passung zwischen Bedarf und Angebot mit den Worten „Alles in allem gilt: Nichts Genaues weiß man nicht“ (S. 38) zusammen. Er resümiert weiterhin, dass von der Angebotsseite ein stärkeres Gewicht ausgeht, als dass die Angebote der Lehrkräftefortbildungen von einer „durchsetzungsfähigen Nachfrage“ (Heinemann, 2019, S. 38) gesteuert werden. Es bleibt also offen, inwiefern sich ein auf die Bedürfnisse von Lehrkräften abgestimmtes Fortbildungsprogramm auf den Professionalisierungserfolg von Lehrkräften und in der Folge auch auf die Unterrichtsqualität auswirkt.

Einen ungefähren Anhaltspunkt über den Fortbildungsbedarf von Lehrkräften kann die Auswertung von besuchten Fortbildungsveranstaltungen geben. Hier lassen sich je nach Analysekategorie (Unterrichtsfach oder Schulart) differenzierte und bevorzugte Inhalte identifizieren, die indirekt Hinweise auf präferierte Themen geben können. Ausgehend von den IQB-Bildungstrends der Jahre 2011, 2012 sowie 2015 (L. Hoffmann & Richter, 2016; D. Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012; D. Richter, Kuhl, Haag & Pant, 2013) und internationalen Befunden der TALIS-Studie (OECD, 2014) fassen E. Richter und Richter (2020) zusammen, „dass sich Lehrkräfte in Fortbildungskontexten hauptsächlich mit Fragen der Gestaltung von Unterrichtsprozessen beschäftigen“ (S. 348).

Auch aus Sicht der Wirksamkeitsforschung fordern Lipowsky und Rzejak (2015), dass Fortbildungsinhalte und -schwerpunkte beispielsweise durch einen Referenzrahmen besser abgestimmt werden (S. 41). Die Kritik erfolgt dahingehend, dass die bestehenden Fortbildungsangebote zu kurz sind und inhaltlich kaum im Zusammenhang stehen. Diese isolierten Veranstaltungen thematisieren nur oberflächlich die Merkmale des Unterrichts und verhindern dadurch eine vertiefte Reflexion des unterrichtlichen Handelns (Lipowsky, 2014, S. 533). Zwar erkennen Lipowsky und Rzejak hier eine Veränderung, dass erste Orientierungsrahmen geschaffen werden, dennoch „gleicht das Fortbildungsangebot vielfach noch einem bunten und lose geknüpften ‚Flickenteppich‘“ (Lipowsky & Rzejak, 2019a, S. 139).

Die Fortbildnerinnen und Fortbildner, die die staatlichen Fortbildungsveranstaltungen gestalten und verantworten, sind in der Regel spezifisch geschulte Lehrkräfte (E. Richter & Richter,

2020, S. 347). Es ist davon auszugehen, dass diese Referierenden Wissen um allgemeine schul- und unterrichtsspezifische Prozesse besitzen, nicht jedoch aber kontextspezifisches Wissen zu schul- oder schülerspezifischen Rahmenbedingungen im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke, 2017, S. 71). In diesem Sinne fehlt den Referierenden Wissen zum Lernpotential der Schülerschaft, der Klassenzusammensetzung oder beispielsweise zu Kenntnissen zum Schul- oder Klassenklima. Im Bereich der technischen Berufe sprechen Böhle und Sauer (2019) auch von „erfahrungsbasiertem Kontextwissen“ (S. 247), welches „notwendig [ist], um Informationen mit konkreten Gegebenheiten und Arbeitsbedingungen ‚vor Ort‘ zu unterfüttern und um (damit) einschätzen zu können, an welchen Stellen ... Unwägbarkeiten auftreten könnten“ (Böhle & Sauer, 2019, S. 247).

Dass Fortbildende in der Regel kein schulspezifisches Kontextwissen aufweisen und mit einem externen Impuls in die Schulen hineingehen, um die Lehrkräfte zu professionalisieren, trägt zu dem hier fokussierten Problem bei. In doppelter Hinsicht ergibt sich das Problem erstens darin, dass die Lehrkräfte in Fortbildungen, in der Regel von externen Referierenden, einen theoretischen Input erhalten – der davon ausgeht, dass mit diesem Input der von vornherein als defizitär angenommene Unterricht verbessert werden kann und zweitens, dass der vorgehaltene Input nicht unbedingt dem Bedarf der Lehrkräfte entspricht, die aber für den Unterricht verantwortlich sind.

Die Sichtweise, dass ein einfacher Fortbildungsinput den als defizitär angenommenen Unterricht weiterentwickeln kann, greift jedoch zu kurz. Hierbei bleiben Erkenntnisse aus der Lehrerbildungs- und Unterrichtsforschung unberücksichtigt. Zum einen bedarf es zur Steigerung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Lehrkräften, wie nachfolgend aufgezeigt wird (Kapitel 3.1 Expertise von Lehrkräften), eine intrinsisch motivierte Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit. Zum zweiten ist zu berücksichtigen, dass das Lehrerhandeln sowohl durch die eigene Bildungssozialisation (Hanstein & Lanig, 2020, S. 3–10) als auch von subjektiven Theorien geprägt ist. Im Laufe des Berufslebens bauen Lehrkräfte sich so feste Handlungsweisen auf, auf die sie stets zurückgreifen können. In der Corona-Pandemie hat sich dies deutlich gezeigt, als Lehrkräfte durch die Umstellung vom herkömmlichen Unterricht auf den Distanzunterricht, abgesehen von technischen und administrativen Problemen, nicht mehr auf den eigenen Erfahrungsschatz zurückgreifen konnten (Hanstein & Lanig, 2020, S. 12). Um letztendlich durch Fortbildungen die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben, bedarf es der Reflexion der eigenen Unterrichtstätigkeit, da Helmke (2017) zufolge die aufgebauten Handlungsweisen „als *Handlungsketten* [Hervorhebung im Original] fest im Verhaltensrepertoire aufgehen“ (S. 316) und sich ohne eine angemessene Reflexion nicht verändern lassen (S. 316).

Nachfolgend werden die theoretischen Bezüge dargestellt, die für einen angeleiteten Erfahrungsaustausch innerhalb einer Professionalisierungsmaßnahme für Lehrkräfte von Bedeutung sind. –

3 Theoretische Grundlagen: Professionalisierung von Lehrkräften

Um der Kritik an der mangelnden bedarfsorientierten Fortbildungslandschaft (Daschner & Hanisch, 2019, 10–11 & 103–104) Rechnung zu tragen, soll in dieser Arbeit ein Fortbildungsformat entwickelt und evaluiert werden, das dem praktischen Unterrichtsbedarf der Lehrkräfte angepasst und für sie individualisiert ist. Eine bedarfsorientierte und hochindividualisierte Fortbildung kann eher eine potentielle Wirkung entfalten als eine weniger gut thematisch auf die Praxis abgestimmte Fortbildung (Huber, 2009, S. 453). Insofern soll mit dem zu entwickelnden Fortbildungsformat eine Diskrepanz zwischen Themennachfrage und -angebot vermieden werden. Eine Möglichkeit, ein bedarfsorientiertes Fortbildungsangebot zu erstellen, besteht darin, die Themen der Fortbildung nicht von außen vorzugeben, sondern die Themen aus dem teilnehmenden Kollegium selbst zu akquirieren. Gleichzeitig kann auch das zu vermittelnde Wissen selbst aus dem Kollegium geschöpft werden, indem auf die praktischen Erfahrungen der Lehrkräfte, also im psychologischen Sinne auf „das durch (meist wiederholtes) Wahrnehmen (*Wahrnehmung* [Hervorhebung im Original], Erleben, Anschauung, Empfindung) gewonnene Wissen“ (Dorsch, Wirtz & Strohmer, 2014, S. 508) zurückgegriffen wird. Zwar besteht die Gefahr, dass sich ungünstige unterrichtliche Verhaltensweisen reproduzieren können, wenn aus dem unterrichtspraktischen Wissen des teilnehmenden Kollegiums geschöpft wird. Jedoch können bei diesem Vorgehen Erkenntnisse der Lehrerbildungs- und Unterrichtsforschung speziell zum Handeln von Lehrkräften besser berücksichtigt werden. Helmke (2017) verweist darauf, dass subjektiven Theorien für den „Unterrichtserfolg und der Veränderung des Unterrichts“ (S. 115) von Bedeutung sind. Wenn Fortbildungen also den Anspruch erheben wollen, dass sie auf die Veränderung des unterrichtlichen Handelns einwirken, dann müssen diese Fortbildungsangebote auch auf die subjektiven Theorien eingehen, Dies kann über die Reflexion der eigenen unterrichtlichen Praxis vor dem Hintergrund von Theoriewissen erfolgen (Meyer, 2020, S. 137). Insofern spricht diese Argumentation gegen eine vereinfachte Inputorientierung und für die Bearbeitung der eigenen unterrichtlichen Tätigkeit in Professionalisierungsmaßnahmen.

Übertragen auf den Lehrerberuf stellt der Zugriff auf die praktisch gesammelten Unterrichtserfahrungen und dessen Reflexion vor dem Hintergrund von Theoriewissen nichts anderes als einen Rückgriff auf das (in der Praxis) angeeignete Können der Lehrkräfte dar, das wiederum

die Voraussetzung für – im besten Fall – *guten* Unterricht ist. Dieses *Können* wird in der Lehrerinnen- und Lehrerforschung auch als Expertise bezeichnet, ein viel versprechender Ansatz zur Erklärung beruflichen Handelns von Lehrkräften, dem sich zahlreiche Arbeiten widmen (die wichtigsten Vertreter sind hier Bromme erstmals 1992, 1997, 2014; Gruber, 1994; im Überblick Krauss & Bruckmaier, 2014). Dieser Forschungsansatz zeichnet sich dadurch aus, dass über Kompetenzanalysen der identifizierten Experten Erkenntnisse über die kognitiven Grundlagen des Lehrerhandelns gewonnen werden sollen. Des Weiteren stellen diese Kompetenzen, wie oben aufgezeigt, Variablen für die Unterrichtsqualität und somit für den Lernerfolg von Lernenden dar (Brühwiler & Helmke, 2018, S. 84; Helmke, 2017, S. 71). Unter dem Titel der professionellen Kompetenz von Lehrkräften knüpft eine weitere Forschungsrichtung am Expertiseansatz an, um ebenfalls erfolgreiche Leistung von Lehrkräften zu beschreiben (Kunter & Gräsel, 2018, S. 402). Diese beiden Forschungsansätze haben jeweils die notwendigen Handlungsvoraussetzungen von Lehrkräften im Blick, die das Zustandekommen von Unterricht erst ermöglichen. Insofern sind sie von zentraler Bedeutung, wenn eine Professionalisierungsmaßnahme auf die Voraussetzungen zurückgreift, die (guten) Unterricht im besten Falle erst entstehen lassen. Ein intendierter Rückgriff auf diese Unterrichtsvoraussetzungen mit der Absicht zur Multiplikation kann auch als angeleiteter Erfahrungsaustausch verstanden werden. Somit können in diesem Erfahrungsaustausch die Teilnehmenden von der *Expertise* und der *professionellen Kompetenz* ihrer Kolleginnen und Kollegen profitieren. Im Folgenden sollen zunächst beide Forschungszugänge zum Handeln von Lehrkräften dargestellt sowie auf den Erfahrungsbegriff im Kontext der Professionalisierung eingegangen werden.

3.1 Expertise von Lehrkräften

Die Antwort auf die Frage nach der *guten Lehrkraft* geht in der Lehrerinnen- und Lehrerforschung im Forschungsparadigma des Expertiseansatzes auf (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 241). Nachdem sich die aufeinanderfolgenden Ansätze des Persönlichkeits-Paradigmas (Suche nach Persönlichkeitsmerkmalen, die die Unterschiede der pädagogischen Unterrichtstätigkeit beschreiben) und des Prozess-Produkt-Paradigmas (Suche nach dem Lehrverhalten und dessen Wirkung auf Schülerseite) als zu wenig stichhaltig herausgestellt haben, hat sich die Einsicht verbreitet, „dass man mit empirischen Methoden den universellen ‚guten Lehrer‘ nicht identifizieren kann. Unabhängig von der Frage, was den Effektbereich ausmacht, ist es nicht möglich mit einer Gruppe von Variablen die effektspezifisch günstige Lehrkraft zu charakterisieren“ (Bromme & Haag, 2008, S. 804). So hat sich seit Mitte der 1980er Jahre der Fokus der Forschung in Anlehnung an Ergebnisse der kognitionspsychologischen Expertiseforschung wiederum auf die Lehrerpersönlichkeit gestützt, jedoch mit dem Blick auf das Wissen und Können, das für den Unterricht benötigt wird (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 242). Die ursprünglich aus der allgemeinen Psychologie stammende Expertiseforschung entwickelte

sich zu einem Forschungsgebiet der kognitiven Psychologie und ist heute ebenso in der pädagogischen Psychologie von Bedeutung, denn sie richtet ihren Blick auf die Prozesse der Informationsverarbeitung „im Zusammenhang mit der Wahrnehmung, dem Gedächtnis, dem Wissen und dem Problemlösen von Experten“ (Gruber & Jarodzka, 2018, S. 186). Auch wenn die Expertiseforschung sich vorwiegend in der Professionsforschung zur Medizin, Theologie oder Recht wiederfindet, begrenzt sie sich nicht ausschließlich auf diese Bereiche, sondern erstreckt sich auch über solche, die nicht direkt mit Professionen in Verbindung gebracht werden (Gruber & Degner, 2016, S. 173). Expertise kann generell erworben werden, wenn sich eine Person lange genug mit einem Gegenstand (Medizin, Schach etc.) beschäftigt, sodass grundsätzlich jeder zum Experten werden kann – hierbei wird das Wissen und Können als Handlungsgrundlage betrachtet (Bromme, 2008, S. 159). Trotz der Übertragbarkeit auf jeden Bereich – auch für den Bereich der Lehrkräfteforschung – lässt sich keine allgemeine und eindeutige Begriffsbestimmung identifizieren. Dies zeigt sich auch in verschiedenen Untersuchungen, in denen die Expertise ausgehend von den jeweiligen Versuchsgruppen operationalisiert werden muss (Gruber & Jarodzka, 2018, S. 186).

Während in der Lehrkräfteforschung im englischen Raum der Begriff „expert teacher“ bzw. „teaching expertise“ (Berliner, 1992; Leinhardt & Greeno, 1986; Palmer, Stough, Burdinski & Gonzales, 2005; Sternberg & Horvath, 1995) verwendet wird, hat Bromme (maßgeblich 2014) die Begrifflichkeit der Lehrperson als Experten für den deutschsprachigen Raum geprägt. Dennoch ist diese Begrifflichkeit nicht ohne weiteres in das allgemeine Verständnis von Lehrkräften übergegangen. So verweist Bromme in einer Befragung zum Selbstverständnis von Lehramtsstudierenden darauf, dass nur 40% der Befragten die Begrifflichkeit des Experten für den Beruf der Lehrkraft für angemessen halten (1993, S. 37). In einer Befragung von berufstätigen Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen zum Kern der Professionalität von Lehrkräften kamen Hertrampf und Herrmann zum Schluss, dass die Befragten erklären, „daß [sic] zentrale Elemente ihres Berufes i.S. der erfolgreichen Praxen gar nicht erlernbar sind“ (1999, S. 53). Bromme und Haag (2008) weisen darauf hin, dass die Befragten demnach Berufserfolg und -zufriedenheit „nicht einem Prozess zunehmender Professionalisierung und zunehmender fachmännischer Expertise *zugeschrieben* [Hervorhebung im Original; haben], sondern dem Faktor Persönlichkeit“ (S. 803). Dabei wird die Lehrerpersönlichkeit von Lehrkräften in der eigenen Wahrnehmung als eine Ansammlung von erlernbaren Eigenschaften verstanden, die sich nicht eindeutig beschreiben lassen, die aber – von Lehrkräften – in der aktuellen Lehramtsausbildung für sehr bedeutsam gehalten werden (Bromme & Haag, 2008, S. 803) – obwohl die Forschung zur Lehrerpersönlichkeit gezeigt hat, dass dieser Ansatz die Unterschiede im pädagogischen Wirken nicht ausreichend vorhersagen kann (Bromme & Haag, S. 804; Hertrampf & Herrmann, 1999, S. 52–53).

In der Übertragung des Expertenansatzes auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf geht Bromme davon aus, dass Lehrkräfte einen Bestand an professionellem Wissen besitzen und dass dieses das (Lehrerinnen- und Lehrer-)Handeln beeinflusst. Dabei ist die Struktur und der Inhalt dieses Wissens für den Expertenansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerforschung von Bedeutung (2014, S. 10). Die Lehrerexpertise als berufsbezogenes Wissen und Können nimmt daher eine Schlüsselstellung ein, da es als Grundlage des erfolgreichen Handelns von Lehrkräften angesehen wird und „in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiter entwickelt wurde“ (Bromme, 2008, S. 159). Dass die Begrifflichkeiten des Expertenansatzes in der Literatur nicht immer eindeutig und daher verschieden genutzt werden, zeigt sich an der allgemeinen Begriffsbestimmung der *Expertise*, die allgemein „einmal als das Wissen eines Experten, einmal [als] die Fähigkeit zu überdurchschnittlichen Leistungen und einmal [als] die permanente Erbringung von Höchstleistung“ (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 244) verstanden wird.

In der allgemeinen Expertiseforschung lassen sich grundsätzlich zwei kognitionspsychologische Ausrichtungen erkennen, die sich ebenso auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf übertragen lassen. Im Sinne des leistungsorientierten Expertisebegriffs wird der Experte mit seiner Expertise in einem domänenspezifischen Bereich gesehen. Das Forschungsinteresse besteht darin herauszufinden, was einen Experten von einem nicht-Experten (auch Experten-Novizen-Paradigma) unterscheidet. Eine Person kann hier als Experte betrachtet werden, wenn sie über einen längeren Zeitraum konstant auf einem Gebiet bzw. in einer Domäne herausragende Leistung erbringt. Ein Novize zeigt dagegen eine geringere Leistungsstärke, da sie aufgrund ihrer kürzeren Zugehörigkeit in der Domäne weniger spezifische Erfahrungen aufweist (Gruber & Jarodzka, 2018, S. 187). Damit Experten ihre hohen Leistungen erbringen können, bedarf es der Expertise als „kognitiven Voraussetzungen zur Erbringung dieser ‚Expertenleistung‘“ (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 246). Methodisch wird der Ansatz des Experten-Novizen-Vergleichs dann auch als kontrastiver Ansatz bezeichnet. Um im leistungsorientierten Sinn das Expertentum zu erklären, werden dann die Persönlichkeit, das Wissen und die Kompetenzen von Experten analysiert. Übertragen auf die Lehrkräfteforschung ergibt sich dann aber das Problem der Identifikation von Expertenlehrerinnen und -lehrern, denn diese müssen für eine wissenschaftliche Untersuchung zur Bestimmung in Experte und Novize operationalisiert werden (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 249), etwa über Kriterien wie den Ausbildungsstand, berufliche Erfolge oder die Dauer der Berufstätigkeit (Bromme, 2014, S. 45–49).

Dem leistungsorientierten Expertisebegriff steht der wissensorientierte Expertisebegriff gegenüber. In diesem wird der Experte einer Domäne in Abgrenzung von Personen analysiert, die nicht dieser Domäne angehören. Insofern wird hier die domänenspezifische Expertise für eben

dieses Fachgebiet untersucht. Beide Forschungsansätze verfolgen im Bereich der Lehrkräfteforschung dasselbe Ziel, nämlich die Frage nach der *guten Lehrkraft*. Besser (2014) hat dies in einer Grafik (siehe Abbildung 47) in Anwendung auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf treffend dargestellt (2014, S. 21–22).

Im wissensorientierten Expertisebegriff wird der Experte als derjenige verstanden, „der eine spezialisierte, komplexe Aufgabe – wie das schulische Unterrichten – erfolgreich bewältigt“ (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 247). Das Abwenden von der Leistungsfähigkeit beruht hier auf der Tatsache, dass in gut definierten Domänen (wie beispielsweise Schach) Probleme und Ziele eindeutig sind. Dem stehen Domänen (wie beispielsweise Berufe wie der der Lehrerinnen- und Lehrerverberuf) gegenüber, deren Aufgaben unspezifischer sind und sich daher weniger gut beschreiben lassen. Hierzu zählen aber auch ganz allgemein Problemsituationen, deren Lösungen oder Ergebnisse im Vorfeld nicht genau definiert werden können. Darüber hinaus zeichnen sich die zugrundeliegenden Fälle auch dadurch aus, dass sie eine hohe Komplexität aufweisen (Gruber & Mandl, 1996a, S. 591–592). In diesen Bereichen, in denen keine allgemeingültige Definition des Domänengegenstandes aufgesetzt werden kann, sollte J. F. Voss und Poster (1988) zufolge der Fokus daher auf dem Zusammenhang zwischen komplexen Wissensstrukturen und der Bewältigung von komplexen Aufgaben liegen (S. 284).

Um sich nun dem Wissen zu nähern, das zur Ausübung als Experte in diesen unspezifischen Domänen notwendig ist, wird im wissensorientierten Ansatz methodisch auf Anforderungsanalysen aus der Arbeitspsychologie zurückgegriffen, damit durch eine „Rekonstruktion der Arbeitssituation . . . Rückschlüsse auf das Wissen gezogen werden [können], das zur Bewältigung der Anforderung . . . notwendig ist“ (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 247–248). Um einer Operationalisierung zu entgehen, wie es im leistungsorientierten Sinn der Fall ist, wird im wissensorientierten Expertisebegriff nach den berufsspezifischen Kompetenzen gesucht, die die Mitglieder einer Profession aufweisen. Somit erfolgt eine Abkehr vom Erfolgs- bzw. Leistungsgedanken, wenn die Annahme in den Mittelpunkt rückt, dass die (berufsspezifischen) Kompetenzen der Professionsmitglieder über die von Laien hinausgehen und dadurch die Berufsausübung erst ermöglicht wird (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 251).

Der Expertiseansatz in der Lehrkräfteforschung hat das Wissen bzw. die Expertise (der Lehrkräfte) im Blick – je nach Ausrichtung innerhalb der oben aufgezeigten Ansätze (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 247) –, da die Spitzenleistung von Experten mit den Unterschieden im Wissen quantitativer Art sowie der qualitativ leistungsfähigeren Wissensorganisation begründet wird. Darüber hinaus werden Experten schnellere Prozesse in der Wahrnehmung und dem Gedächtnis durch das Chunking zugesprochen (Schneider, 2008, S. 137). Beim Chunking werden einzelne Informationen zu einer bedeutungsvollen größeren Einheit zusammengezogen (Gerrig & Zimbardo, 2018, S. 240). Für den domänenspezifischen Bereich Schach, der

sich über Probleme und Ziele gut definieren lässt und dessen Bestimmung hinsichtlich des Expertisegrades auch eine höhere externe Validität gegenüber schlechtdefinierten Domänen aufweist (Gruber & Mandl, 1996a, S. 591), konnte die Expertiseforschung anhand des Chunkings zeigen, dass die Gedächtnisleistung von Schachexperten besser ist als die von Novizen. Dazu wurden Schachexperten Schachstellungen gezeigt, die sie nach kurzem Einprägen auf einem leeren Schachbrett ohne Vorlage neu aufbauen mussten. Hierbei konnte einerseits gezeigt werden, dass Experten beim Reproduzieren domänenspezifischer Informationen bessere Gedächtnisleistungen aufweisen als Novizen und andererseits, dass sie darüber hinaus in der Wissensreproduktion sicherer waren. In der Konsequenz dieses Ergebnisses liegt der Unterschied in der Wissensrepräsentation von Experten darin, dass sie einen verlässlicheren Zugriff auf das Wissen besitzen (Gruber, 1994, S. 114–125). Ebenso konnte für die Schachdomäne aufgezeigt werden, dass Schachexperten sich nicht nur durch die einfache Kenntnis von Schachstellungen auszeichnen, sondern darüber hinaus auch deren Bedeutungsgehalt in Verbindung mit den möglichen Zugvarianten verinnerlicht haben. Dieses Wissen über die Bedeutung der einzelnen Figurenkonstellationen strukturiert gleichzeitig die Problemwahrnehmung. Dadurch sind Schachexperten in der Lage, neue Stellungen zügig und adäquat einzuschätzen (de Groot, 1965, S. 334; Simon & Chase, 1973, S. 402–403). Diesen Ansatz übertrugen Berliner & Carter (1989) auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf und konnten nachweisen, dass sich die Wahrnehmung für den Unterricht von Experten- gegenüber Novizenlehrkräften unterscheidet. Hierbei wurden verschiedenen Lehrkräften Unterrichtssituationen gezeigt, die von den Probandinnen und Probanden anschließend analysiert werden sollten. Die Expertenlehrkräfte gaben den Unterrichtsaktivitäten der Schülerinnen und Schüler mehr Aufmerksamkeit. Die Novizen wiederum richteten ihre Aufmerksamkeit eher auf didaktische Nebensächlichkeiten wie beispielsweise die Raumausstattung. Die Ergebnisse interpretierten die Autoren dahingehend, dass das Wissen von Expertenlehrkräften durch die bisherigen (Unterrichts-)Erfahrungen strukturiert wurde (S. 71–73).

Dieser Annahme folgend untersuchen König und Lebens (2012) die Expertise des Classroom Management bei Studierenden, Referendaren und berufstätigen Lehrkräften. Hierbei wurde die wissensbasierte Unterrichtsverarbeitung der Teilnehmenden ($n = 108$) von gezeigten Unterrichtssequenzen mithilfe von Videovignetten untersucht. Dabei wurden die Bereiche (1) *Genauigkeit der Wahrnehmung*, (2) *holistische Wahrnehmung* sowie (3) *Rechtfertigung der Handlung* als kognitive Wissensdimension operationalisiert. Gemäß den Erwartungen zeigte sich, dass berufstätige Lehrkräfte (17 Jahre Berufserfahrung) die einzelnen Items einer Skala zur Erfassung der *Genauigkeit der Wahrnehmung* zur Hälfte besser lösen konnten, während dies Referendare nur teilweise und Lehramtsstudierende nur die Subitems zur Erfassung einer *einfachen Wahrnehmung* richtig beantworten konnten. Auch unter dem zweiten Aspekt, der

holistischen Wahrnehmung, waren berufstätige Lehrkräfte am ehesten in der Lage, die Unterrichtssituation in das gesamte Unterrichtsgeschehen zeitlich einzuordnen. Bezüglich der *Rechtfertigung der Handlung* zeigte sich, dass Referendare hier die besten Ergebnisse aufwiesen. Dieses Ergebnis wurde als Folge der unterschiedlichen mentalen Modelle berufstätiger Lehrkräfte und Referendare gewertet, die sich wiederum aus den grundlegend verschieden ausgeprägten Strukturen des Vorwissens zusammensetzen. Den Referendarinnen und Referendaren wurde die Fähigkeit zugesprochen, das noch als neu geltende erlernte Wissen zu verbalisieren, während die berufstätigen Lehrkräfte den Transfer der „Wissensinhalte hin zum situationsspezifischen Handeln . . . bereits vollzogen [hatten], wodurch sich die Antworten auf Fragebogenitems einem sprachlichen Repräsentationsmodus entziehen“ (König & Lebens, 2012, S. 22–23) konnten.

Diese aufgezählten empirischen Arbeiten stützen die dahinterstehenden theoretischen Konstrukte. So lassen sich in der Lehrkräftewissensforschung, die den Schnittpunkt zwischen der Kompetenz- und Bildungsforschung von Lehrkräften darstellt, drei verschiedene Bedeutungen des *Lehrerwissens* ausmachen: (1) das in der Ausbildung angeeignete *Professionswissen*, (2) Lehrerwissen als psychologisches Konstrukt, welches *kognitive Strukturen* darstellt und 3) das Wissen im Sinne des *Könnens* um zu unterrichten (Neuweg, 2014). Im wissenschaftlichen Diskurs lässt sich eine klare Bezugnahme auf diese drei Bedeutungskontexte nicht immer deutlich erkennen, zumal sich auch innerhalb dieser Ausrichtungen weitere Unterteilungsmöglichkeiten finden lassen. Das Professionswissen, welches Neuweg (2014) als theoretisches Wissen versteht, das in der Ausbildung durch Lerngelegenheiten erworben wird (S. 585), lässt sich innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerforschung dem kompetenzorientierten Ansatz zuschreiben. Innerhalb der professionellen Kompetenz von Lehrkräften besitzt das Professionswissen die Funktion, „zur Qualität von Unterricht und seinen Ergebnissen (z. B. Schülerleistungen) beizutragen“ (Herzmann & König, 2016, S. 107–111, siehe auch Kapitel 3.2). Das Wissen im allgemeinspsychologischen Sinn als *kognitive Struktur* wird je nach Schwerpunkt des Untersuchungsgegenstandes eingeteilt in deklaratives Wissen (Faktenwissen), prozedurales Wissen (Handlungswissen), strategisches Wissen (Problemlösen) sowie metakognitives Wissen (Steuerung von Lern- und Denkprozessen) (Dorsch et al., 2014, S. 1798). Weit verbreitet ist auch die Einteilung in explizites (bewusst zugänglich) und implizites (nicht bewusst zugänglich) Wissen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2000; Stephan & Walter, 2013, S. 288). Das Wissen als *Können* wird in der Expertiseforschung wiederum als Grundlage für die erfolgreiche Tätigkeit von Lehrkräften angesehen (Bromme, 2008, S. 159). Alle drei Wissenszugänge gelten als Handlungsgrundlage für Lehrkräfte, da sie sich auch untereinander beeinflussen: die Aneignung des (1) *Professionswissens* wirkt sich auf die (2) *kognitiven Strukturen* aus, die wiederum als „Erzeugungsgrundlage für kompetentes Handeln“ (Neuweg, 2014,

S. 585) gelten und in dessen Konsequenz das Wissen von Lehrkräften einen Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler nimmt.

Je nach Unterteilung und Betrachtungsweise bleibt dennoch die Frage offen, wie das Wissen von Lehrkräften im Expertenansatz strukturiert ist, denn die oben aufgezeigten Befunde bestätigen, dass es Unterschiede im Expertenwissen (von Lehrkräften) gibt. Die Anfänge einer Wissenstopologie für den Lehrerberuf gehen auf Shulmann (1987) zurück. Ausgehend von einer Anforderungsanalyse an Lehrkräfte schlägt er sieben Wissenskategorien vor:

- [1] content knowledge;
- [2] general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;
- [3] curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as 'tools of the trade' for teachers;
- [4] pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding;
- [5] knowledge of learners and their characteristics;
- [6] knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and
- [7] knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds. (Shulman, 1987, S. 8)

Von diesen sieben Kategorien haben sich das Fachwissen (content knowledge), pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge) und fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge) als grundlegende Kategorien für das spezifische Expertenwissen von Lehrkräften durchgesetzt (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 251). Dies zeigt sich in verschiedenen Arbeiten (z. B. Baumert & Kunter, 2006, Lipowsky, 2006 oder Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010).

Als maßgeblicher deutschsprachiger Vertreter der Expertiseforschung ist Bromme zu nennen, der die Expertise in der Profession des Berufs von Lehrkräften sieht. In diesem Sinne ist er dem wissensorientierten Expertisebegriff zuzuordnen, da er jede Lehrkraft als Experte ihrer Profession sieht. Hierbei greift er Shulman's (1987) Topologie auf und entwickelt sie weiter. Dabei geht Bromme (1997) ebenfalls den Weg über eine Anforderungsanalyse an die Lehrprofession. Eine Betrachtung über den Fächerkanon, der in der Lehramtsausbildung vermittelt wird, wird von ihm als nicht ausreichend angesehen, da sonst „Bereiche übersehen werden können, die sich nur implizit und durch praktische Erfahrung herausbilden“ (Bromme & Haag, 2008, S. 809). Weiterhin müssen die in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse von den Lehrkräften selbst integriert werden (Bromme, 2008, S. 163). Hierbei geht Bromme von den Unterrichtsmodellen nach Harnischfeger und Wiley (1977), Carrol (1985) sowie Slavin (2013) aus,

die die zentrale Aufgabe der Lehrkraft nicht im Lehren sondern in der Bereitstellung von Lerngelegenheiten sehen. Dabei bezieht Bromme Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung zur Wirksamkeit des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns ein, nämlich dass das Handeln von Lehrkräften keine signifikante Wirkung auf das Lernen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler hat. Demzufolge stellt Bromme „das Wissen und Können für die Gestaltung von Lerngelegenheiten [der Lehrkraft]“ (Bromme, 1997, S. 186) im Unterricht für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler als elementar heraus. Die Anforderung für Lehrkräfte besteht nun darin, Lerngelegenheiten zu erzeugen, die den Unterricht in (1) der Aktivität, (2) der Stoffentwicklung und 3) der Zeit strukturieren (Bromme, 1997, S. 189). Dabei schlägt Bromme in Anlehnung an Shulman (1987) (1) fachliches Wissen, (2) curriculares Wissen, (3) Philosophie des Schulfaches, (4) pädagogisches Wissen und (5) fachspezifisch-pädagogisches Wissen vor (1997, S. 196; Bromme, 2008, S. 164).

Bromme und Haag verweisen weiterhin darauf, dass sich die vorgeschlagenen Wissensbereiche in ihrer psychologischen Struktur (deklaratives vs. prozeduales Wissen) überschneiden und nicht immer einem Wissenstypus zugeordnet werden können. Dies ist vor dem Hintergrund des Expertiseerwerbs zu beachten, da so die Lernmöglichkeiten breit aufgefächert werden müssen (2008, S. 810). Trotz der unterschiedlichen Topologien und Klassifizierungsmöglichkeiten, die – wie Bromme selbst sagt – eine „forschungspraktische Darstellungsfrage“ (Bromme, 1997, S. 195) und nicht immer empirisch die beste Wahl sind, weisen übereinstimmende Ergebnisse aus der Expertiseforschung daraufhin, dass vor allem das domänenspezifische deklarative und prozedurale Wissen die Expertenleistung erlaubt (Bromme, 2001, S. 15461).

Letztendlich stellt sich die Frage, inwiefern sich Expertise als kognitive Voraussetzung zur Leistungserbringung (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 246) bzw. das berufsbezogene Wissen und Können von Lehrpersonen als Lehrerexpertise (Bromme, 2008, S. 159) entwickelt, sodass eine Person in der Domäne der Lehrkräfteprofession zum Experten wird. In der Expertiseforschung existieren mehrstufige Modelle, die grundlegend von bestimmten Leistungskategorien ausgehen. Neben der grundlegenden Einteilung im leistungsorientierten Sinn der Expertiseforschung von Experte und Novize wird in der Forschungspraxis auch noch zwischen dem Intermediate, dem Fortgeschrittenen unterschieden (Gruber & Jarodzka, 2018, S. 187). Allen Klassifizierungen ist hingegen die Annahme gemein, dass Expertise mit zunehmender Berufserfahrung anwächst (Krauss & Bruckmaier, 2014, S. 252), sodass die gesammelten langfristigen Erfahrungen von Lehrkräften für die Expertise von elementarer Bedeutung sind (Kunter & Gräsel, 2018, S. 402). Der Grund einer globalen oder stufenförmigen theoretischen Beschreibung des Expertiseerwerbs liegt in der notwendigen Zeitspanne, da es mehrerer Jahre und Übungstätigkeit bedarf – Gruber und Jarodzka (2018, S. 191) geben eine Zeitspanne von

10.000 Stunden an – um Expertise zu erwerben. Dadurch wird ebenso die Forschungspraxis erschwert, diesen Aneignungsprozess wissenschaftlich zu begleiten, zudem wenige Personen auch einen hohen Expertisegrad letztendlich erreichen (2018, S. 190–191).

In der Expertiseforschung wird für den Expertiseerwerb auf die *deliberate-practice-Theorie* (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993) zurückgegriffen, demzufolge der Expertiseerwerb durch stetige Wiederholung einer Tätigkeit erfolgt. Die sich wiederholende Tätigkeit ist dabei von einer hohen Motivation und dem Ziel gekennzeichnet, die eigene Leistung bei der Bewältigung ebenjener domänenspezifischen Aufgabe – entsprechend dem Anforderungsniveau der angehenden Experten – zu verbessern. Dabei muss weiterhin die Tätigkeit hinsichtlich aufgetretener Fehler, etwaiger resultierender Verbesserungsmöglichkeiten von der ausführenden Person analysiert oder von außen ein Expertenfeedback gegeben werden (Kunter & Gräsel, 2018, S. 402). Diese Annahme geht auch mit dem bereits aufgezeigten Sachverhalt einher, dass die einfache kumulative Ansammlung von Berufserfahrung keine Garantie für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern darstellt (Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 11–12), und dass es daher mehr bedarf als einfacher Berufserfahrung im Sinne einer permanenten Wiederholung der domänenspezifischen Aufgabe. In der Expertiseforschung sehen Kunter und Gräsel daher den Expertiseerwerb als „eine wichtige Grundlage für die Gestaltung von Lerngelegenheiten in der Lehreraus- und -weiterbildung“ (2018, S. 402), damit sich die Unterrichtsqualität verbessern kann.

Ausgehend von Befunden in der Expertiseforschung zeigt Schneider (2008) auf, dass ein quantitatives Vorwissen bei gedächtnisbasierten Textaufgaben, die wenige strategische Komponenten besitzen, die allgemeine Intelligenz ausgleichen können. Für Aufgaben mit strategischen Komponenten gilt dies allerdings nur bedingt, denn hier spielen basale Fähigkeiten eine Rolle, sodass Schneider daraufhin die *deliberate-practice-Theorie* relativiert: Entgegen der Annahme, dass Begabung und Talent keine Voraussetzung für die expertenhafte Leistungserbringung spielen, schreibt er dieser Theorie doch „Zusatzeffekte basaler Fähigkeiten auf die Leistung“ (Schneider, 2008, S. 142–143) zu. Diese nicht kognitiven Voraussetzungen (wie Engagement, Ausdauer, Konzentration und hohe Erfolgsmotivation) entscheiden über die Leistungserbringung einer Person, die einen bestimmten Könnenswert aufweist, der im überdurchschnittlichen Bereich liegt (2008, S. 142–143). Stamouli, Schmid und Gruber (2010) fassen den Expertiseerwerb damit zusammen, dass das Problem in der fehlenden Operationalisierung der Expertise besteht, die „in standardisierten Situationen wiederholt gemessen werden“ (Stamouli et al., 2010, S. 115) müsse. Darüber sei es vonnöten, das zu Fördernde zu kennen, insofern ist der Erwerb von Lehrerinnen- und Lehrerexpertise „ohne jahrelange harte Arbeit, *‘deliberate practice’ und Führung durch Expert/Inn/en* [Hervorhebung im Original] . . . jedoch nicht zu haben“ (Stamouli et al., 2010, S. 120).

Hierbei ist zu beachten, dass in den letzten Jahren aber zahlreiche Arbeiten entstanden sind, die ebendiese Operationalisierung vorgenommen haben, um die kognitiven Elemente der professionellen Kompetenz – das professionelle Wissen von Lehrkräften – zu untersuchen. Diese Studien sind nicht exakt der Expertiseforschung zuzuordnen, sondern ergänzen diesen durch den kompetenzzentrierten Ansatz. In diesem wird nicht auf die Expertise, sondern auf die professionelle Kompetenz von Lehrkräften als Handlungsgrundlage verwiesen, was im folgenden Kapitel thematisiert wird.

3.2 Professionelle Kompetenz

Mit dem Konstrukt der Professionalität von Lehrkräften oder Lehrerprofessionalität wird sich in der Bildungsforschung und -politik seit längerem mit dem Ergebnis beschäftigt, dass zahlreiche Arbeiten entstanden sind, die die Begrifflichkeiten unterschiedlich verwenden (Reinisch, 2009, S. 33). Dabei entspringt die Professionsforschung ursprünglich der Soziologie, deren Begrifflichkeiten wie *Profession*, *Professionalisierung* und *Professionalität* sich jeweils wie oben aufgezeigt auf individueller und institutioneller Ebene betrachten lassen. Neben dem Professionalisierungsbegriff, der in dieser Arbeit auf individueller Ebene verwendet wird – *Kompetenzentwicklung* eines professionell Handelnden –, wird im folgenden Kontext ebenso die Bezeichnung *Professionalität* verwendet, da sich an dieser Begrifflichkeit die aktuelle und auch deutschsprachige Professionsforschung orientiert. Professionalität drückt sich dabei auf individueller Ebene im professionellen Handeln aus, welches wiederum die *Kompetenzanwendung* darstellt (Mieg, 2016, S. 29–30). Für die Professionalität von Lehrkräften lassen sich grundsätzlich zwei Herangehensweisen ausmachen: (1) eine soziologisch geprägte, in deren Entwicklung sich verschiedene analytische Arbeiten finden lassen und (2) eine wissenspsychologische Sichtweise, die sich im Zuge der kognitiven Wende innerhalb der Lernpsychologie entwickelt hat und professionelles Handeln im Sinne einer Kompetenz betrachtet (Reinisch, 2009, S. 34–37).

Die (1) soziologisch geprägte Richtung geht auf den funktionalistischen Ansatz nach Parsons (1939) zurück. In diesem Ansatz wird Professionen ein Wertmonopol zugesprochen, da zu ihrer Ausübung ein hohes Maß an Fachwissen benötigt wird und sie sich nicht von Marktmechanismen oder Bürokratien regulieren lassen. Aufbauend auf Parsons Ansatz entwickelte Oevermann eine strukturtheoretische Sichtweise, die über die Betrachtung der gesellschaftlichen Funktion einer Profession hinausgeht und die Logik des professionellen Handelns innerhalb der Profession sucht (Reinisch, 2009, S. 34). Innerhalb der Lehrkräfteprofession ist somit die „Analyse der grundlegenden Handlungsstruktur schulisch-pädagogischer Interaktionen und den damit verbundenen Anforderungen an pädagogisch-schulisches Handeln“ (Helsper, 2016, S. 103) von Interesse. Dieser Analyse der Handlungsstruktur von Lehrkräften geht die

Annahme voraus, dass die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler oder Schülerin durch eine spezifische Struktur geprägt ist, die hierbei die Grundlage des professionellen Handelns darstellt und die es nun zu bestimmen gilt. Dabei wird der Unterricht als zentrale Komponente angesehen, in der die Gesetzmäßigkeiten der zu analysierenden Handlungsstruktur zu finden sind (Herzmann & König, 2016, S. 90). Dieser soziologische Ansatz ergänzt den zweiten – den kompetenzorientierten Ansatz – aufgrund seiner Reflexivität (Rothland et al., 2018, S. 1018), da ebenso die Annahme besteht, dass ein reflexiver „Lehrerhabitus erst in der Auseinandersetzung mit Fällen aus der schulischen Praxis erfolgt“ (Helsper, 2016, S. 104). Reflexiv meint hierbei die Anwendung des Wissens als Grundlage des professionellen Handelns, das einzel-fallbezogen ist und eben nicht standardisiert abgerufen werden kann. Demzufolge wird das Erlernen des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns nicht in der ersten Lehrkräftebildungsphase, sondern als Transformationsprozess im Berufsleben verortet (Helsper, 2016, S. 103–108).

Ebenso wird das Thema der Professionalisierung (2) in der Psychologie aufgegriffen, da Professionalität nun als Endprodukt einer individuellen Entwicklung hinsichtlich des Erwerbs „spezifisches[n] Wissen[s], spezielle[r] Fertigkeiten und Einstellungen“ (Reinisch, 2009, S. 37) betrachtet wird. Professionalität wird dabei zur Eigenschaft einer Person, die ebendiese Person zum Experten macht. Neben dieser Gleichsetzung mit der Expertise sind im (wissenspsychologischen) Verständnis des Expertenbegriffs aber auch Gemeinsamkeiten mit der Professionssoziologie zu erkennen: Komplexe berufliche Aufgaben können nur mit fachspezifischem Wissen erledigt werden, das wiederum durch langjährige Ausbildung und durch Berufserfahrungen erworben wird. Daher lässt sich das internationale Interesse sowohl für den soziologischen Referenzrahmen – Analyse der Probleme, die aus der Berufsrolle der Lehrkraft entspringen – als auch für den psychologisch geprägten Ansatz der Lehrkräftekognitionsforschung erklären (Reinisch, 2009, S. 37–40).

Terhart (2001) plädiert dafür, die „*Professionalität . . . als berufsbiografisches Entwicklungsproblem* [Hervorhebung im Original]“ (S. 56) zu betrachten, die sich dann im „Prozess des Lehrerwerdens“ (S. 56) entwickelt. Diese Sichtweise ist dann der psychologisch geprägten Lehrkräftekognitionsforschung zuzuordnen, bei der das Interesse vorrangig auf die Kognitionen und Überzeugungen von Lehrkräften gerichtet ist, die erlangt werden sollen, damit sie das Unterrichtshandeln positiv beeinflussen (Reinisch, 2009, S. 40). Der strukturtheoretische Ansatz ist sich dagegen der „Komplexität von Unterricht und Schule bewusst“ (Rothland et al., 2018, S. 1018) und lehnt „eine zu einfache bzw. praxeologische Vorstellung von der Vorbereitung auf die beruflichen Anforderungen als inadäquat“ (2018, S. 1018) ab, sodass sich der reflexive Lehrerhabitus erst in der Auseinandersetzung mit der Praxis, also im schulischen Alltag entwickelt (Helsper, 2016, S. 104).

Wenn es in der Lehrerforschung um Kompetenzen geht, dann kann grundsätzlich unterschieden werden zwischen (1) Kompetenzen als Lerngegenstand, die Lehrkräfte vermitteln und (2) Kompetenzen, die von Lehrkräften innerhalb der Lehramtsaus- und Weiterbildung erworben werden sollen (König 2014, S. 17). In dieser Arbeit, in der von der Professionalität von Lehrkräften die Rede ist, wird die zweite Sichtweise eingenommen. Während nun der Expertiseansatz vom Wissen und Können als Handlungsgrundlage für Lehrkräfte ausgeht (Bromme, 2008, S. 159), wird in der wissenspsychologischen Sichtweise das Wissen und Können von Lehrkräften im Kontext des Kompetenzbegriffs betrachtet, da in dieser bildungswissenschaftlichen Perspektive der institutionelle Wissenserwerb im Vordergrund steht. Modelle, die die professionelle Kompetenz von Lehrpersonen beschreiben, wurden demzufolge auch aufbauend auf dem Expertiseansatz sowie den analytischen Taxonomien des Lehrerwissens entwickelt. Beide Forschungsrichtungen weisen Parallelen durch „kognitive Leistungsdispositionen, einen domänen-, situations- und kontextspezifischen Fokus, einen Bezug zu typischen Anforderungen der Domäne sowie die Annahme einer grundsätzlichen Erlernbarkeit“ (Herzmann & König, 2016, S. 110) auf. Für beide Ansätze rücken demnach der kognitive Aspekt, ein gezielter Blick auf die bereichsspezifischen Handlungen, der Anforderungsbezug sowie die Annahme der Erlernbarkeit in den Mittelpunkt (Herzmann 2016, S. 110). Somit wird deutlich, dass der oben dargestellte Expertiseansatz durch den kompetenztheoretischen Ansatz der professionellen Kompetenz ergänzt wird (Kunter & Gräsel, 2018, S. 402).

Im Zuge der internationalen Vergleichsstudien von TIMSS (mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich; Baumert, Lehmann & Lehrke, 1997) und Pisa (Programm zu internationalen Schülerbewertungen; Baumert et al., 2001) wurde dem Kompetenzbegriff nähere Beachtung geschenkt. Die Ergebnisse dieser Studien, die auch als „Timms-Schock“ bzw. als „Pisa-Katastrophe“ in die Bildungsdebatte seit den 2000er Jahren eingegangen sind (siehe z. B. Demmer, 2000), lösten die empirische Wende in der Bildungspolitik hin zu einer Output-Orientierung aus. Im Mittelpunkt steht jetzt die Überprüfbarkeit des schulischen Ertrags, dessen Grundlage nun die Kompetenzen und Bildungsstandards darstellen. Bereits 2001 weist Weinert auf folgendes hin: „Over the last few decades, competence has become a fashionable term with a vague meaning not only in public use, but also in many social sciences“ (S. 45). Ihm zufolge fehlt es dem Kompetenzbegriff nicht an theoretischen Ansätzen, sondern an einem „conceptual framework“ (Weinert, 2001, S. 46). Weinert (2014) verweist weiterhin darauf, dass die OECD im Kontext von Schulleistungsmessungen das Konzept der Kompetenz gegenüber dem Leistungsbegriff favorisiert (S. 27). Unter Kompetenzen definiert er

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motiva-

tionalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2014, S. 27–28)

In der aktuellen empirischen Forschung wurde diese Definition zur Messung aufgegriffen und dahingehend spezifiziert, dass sie „wesentliche Aspekte funktional-pragmatischer Kompetenzkonzepte der Psychologie“ (Herzmann & König, 2016, S. 109) enthält und an Diskussionen innerhalb der Erziehungswissenschaften anknüpft. Kompetenzen sind demnach (1) erlernbar und besitzen Gültigkeit für einen spezifischen Kontext, werden (2) durch Erfahrungen in bedeutsamen Anforderungssituationen erworben und (3) auf die kognitive Leistungsdisposition begrenzt (Herzmann & König, 2016, S. 109–110; König, 2014, S. 20–21).

Eine weitere und zudem breitere Konzeption geht auf Roth (1971) zurück, der Mündigkeit als Kompetenz interpretiert

und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz* [Hervorhebung im Original], d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können. (Roth, 1971, S. 180)

Dessen Dreiteilung in Sach-, Fach- und Methodenkompetenz ist heute noch aktuell und schlug sich auch bei der Erarbeitung von Lehrplänen nieder (Herzmann & König, 2016, S. 109).

Trotz unterschiedlicher Ausrichtung weisen die existierenden Begrifflichkeiten auch Gemeinsamkeiten auf. In einer Analyse verschiedener Kompetenzbegriffe – unter anderem der Kompetenzbegriff von Weinert (2014) – kommen Lindner und Mayerhofer (2018) zu dem Schluss, dass die von ihnen untersuchten Kompetenzbegriffe vier grundlegende Merkmale aufweisen: (1) Dass mithilfe von Kompetenzen Probleme gelöst werden, (2) diese in variablen Situationen genutzt werden, (3) sie individuell erlernbar sind und (4) sie veränderbar sind, da sie die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft mit einschließen (S. 18–19). Frey zufolge stimmen verschiedene Autorinnen und Autoren darin überein, dass „der Begriff ‚Kompetenz‘ sich nicht allein über *zugrundeliegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten* definiert, sondern *deren erfolgreiche Anwendung* [mit] einschließt [Hervorhebung im Original]“ (2014, S. 713).

Die Systematisierung der verschiedenen Kompetenzaspekte erfolgt wiederum in Kompetenzmodellen, die zum einen die nötigen Komponenten und zum anderen die Stufen einer Kompetenz beschreiben (Frey, 2014, S. 713–714). Auf Ebene der Schülerinnen und Schüler konzentriert sich die empirische Bildungsforschung aktuell auf fachlich-kognitive Kompetenzmessungen, die sich aus dem Bezug auf das jeweilige Schulfach ergeben und ebenso Gegenstand

der fachdidaktischen Forschung sind. Aufgrund dieser Ausrichtung auf die Messung fachbezogener Kompetenzen lassen sich wiederum Implikationen für die Praxis ableiten (König, 2014, S. 21). Auf Ebene der Lehrkräfte werden vorwiegend generische Modelle der professionellen Kompetenz genutzt, die kognitive und nicht-kognitive Bereiche mit einbeziehen (Herzmann & König, 2016, S. 110; König, 2014, S. 21).

Auch die Bildungspolitik fragt nach den nötigen Kompetenzen, die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter für die künftige Berufsausübung benötigen, um so die Lehramtsausbildung adäquat zu gestalten. Für Schülerinnen und Schüler werden hierbei in Bildungsstandards – für Lehrkräfte die Professionsstandards – die zu erwartenden Kompetenzen festgelegt (Helmke, 2017, S. 142). Dabei hat die Orientierung an Bildungsstandards auch Auswirkungen auf den Lehrprozess, da der Unterricht mit seiner Kompetenzorientierung einer empirischen Überprüfung an messbaren Ergebnissen – den Kompetenzen auf Seite der Lernenden – folgt (Helmke, 2017, S. 240). Für die Lehrerbildung in Deutschland wurden im Zuge der empirischen Wende von der Konferenz der Kultusminister (KMK) Standards für die Lehrerbildung festgelegt. Diese beschreiben 11 Schlüsselkompetenzen in den Teilbereichen 1) Unterrichten, 2) Erziehen, 3) Beurteilen und 4) Innovieren. Die Standards orientieren sich an der ersten sowie zweiten Lehrkräftebildungsphase und greifen die dritte Phase nicht explizit auf, mit dem Verweis, dass die dargestellten Kompetenzen ebenso für das Lernen im Beruf gelten (Kultusministerkonferenz, 2004, S. 4). Hierin mag sich die von König aufgezeigte akzentuierte Entwicklung der Lehrerbildung widerspiegeln, dass sich der Fokus im Zuge der Bologna-Reform auf die ersten beiden Lehrbildungsphasen richtete (2014, S. 19). Dennoch verweist Helmke darauf, dass die Standards der Kultusministerkonferenz für den deutschsprachigen Raum gegenüber anderen Publikationen zu den fundiertesten gehören (2017, S. 156).

Nach Helsper (2021) liegt Professionalität dann vor,

wenn Professionelle über die entsprechenden Voraussetzungen – also über verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster, (selbst)reflexive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Routinen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, verstehende Kompetenzen der Sinnerschließung des Anderen und des Fallverstehens ... – verfügen. (S. 56)

Demnach ist Professionalität an professionelles Handeln auf der Basis dieser Voraussetzungen gebunden. Andersherum ist aber nicht jedes berufliche Handeln von Professionellen auch professionell. Daher ist professionelles Handeln im Sinne von Professionalität „erst empirisch zu rekonstruieren“ (Helsper, 2021, S. 56). Die *Professionalität* von Lehrkräften geht zum einen in der Beschreibung der Bildungsstandards auf, so wie es die KMK (2004) formuliert hat und zum anderen in der *professionellen Kompetenz*, die als Begrifflichkeit die Grundlage des professionellen Lehrerhandelns definiert (Brunner et al., 2006, S. 523). Diese wird als Notwendigkeit

zur erfolgreichen Berufsausübung angesehen, die sich somit auch auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern sowie im Falle eines sich einstellenden Berufserfolges auf das Wohlbefinden von Lehrkräften auswirkt (T. Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015, S. 189–190). Professionelle Kompetenz besteht sowohl aus kognitiven als auch aus nicht-kognitiven Aspekten. Dabei stellt das Professionswissen die kognitive Komponente, die affektiven und motivationalen Merkmale stellen die nicht-kognitiven Komponenten dar. Das Professionswissen besteht in Anlehnung an Shulman (1987) aus den drei anerkannten Wissensbereichen: dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen sowie dem pädagogischen Wissen. Zu den nicht-kognitiven Merkmalen gehören Überzeugungen, Motivation und die Selbstregulation (siehe hierzu auch die Abbildung 48). Baumert und Kunter (2006, 2011) haben ein generisches Modell der professionellen Kompetenz für die internationale Vergleichsstudie COACTIV (deutscher Titel: *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz*) entwickelt. Im Rahmen dieser Studie wurde ein Modell der professionellen Kompetenz vorgelegt, um anhand dieses Modells „empirische Befunde zur Qualifikation, professionellen Kompetenz und Persönlichkeit von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für Unterricht und Lernen zu ordnen und theoriebezogen zu diskutieren“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 470). Im Zuge der Entwicklung des Kompetenzbegriffes und der Bildungsstandards für Lehrkräfte wurde mit COACTIV der Versuch unternommen, eine Operationalisierung verschiedener Bereiche der professionellen Kompetenz von Lehrkräften vorzunehmen und ein Messverfahren zu erstellen. COACTIV hat zwei Bestandteile (Fachwissen und fachdidaktisches Wissen) des Professionswissen von Mathematiklehrkräften untersucht (Brunner et al., 2006, S. 522). Das dabei entwickelte Modell geht davon aus, dass „professionelle Handlungskompetenz aus dem Zusammenspiel von . . . deklarative[m] und prozedurale[m] Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können); professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen; motivationalen Orientierungen sowie metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten professioneller Selbstregulation“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) besteht. Baumert und Kunter verstehen das Zusammenwirken der jeweiligen Bestandteile als nichthierarchisches Strukturmodell (2006, S. 481), wobei dieser theoretischen Basis hinsichtlich der Bestandteile der professionellen (Handlungs-)Kompetenz nicht widersprochen wird. Dies zeigt sich darin, dass sich verschiedene Studien wie die *Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden* (LEK, König & Seifert, 2012), *Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung* (BilWiss, Kunina-Habenicht et al., 2013) sowie *Teacher Education and Development Study – Learning to teach Mathematics* (TEDS-M, Blömeke et al., 2010) grundlegend an dem theoretischen Konstrukt der professionellen Kompetenz und dessen Bestandteilen orientieren und diese mit einbeziehen. Die theoretische Basis wurde im COACTIV-Modell sogar erweitert, sodass das Professionswissen,

welches aus der allgemeingültigen Trias – dem pädagogischen Wissen, dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen – besteht, um die Bereiche des Organisations- und Beratungswissens erweitert wurde (2006, S. 481–482). Vor dem Hintergrund, dass das professionelle Handeln im Kontext verschiedener Professionsansätze analysiert wird, rückt die kognitive Disposition als Kernmerkmal der Lehrprofessionalität in den Fokus. Auch wenn deren Konkretisierung noch unklar ist, wird dies als Gemeinsamkeit zwischen den verschiedenen theoretischen Herangehensweisen zur Erklärung des Lehrerhandelns ausgemacht (Lehman-Grube & Nickolaus, 2009, S. 59). Für das hier dargestellte Modell der professionellen Kompetenz weisen Baumert und Kunter darauf hin, dass beide Aspekte sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Grundlagen des „langfristig effektive[n] Handeln[s] von Lehrkräften bilden“ (2011, S. 46). Demzufolge werden die Kompetenzaspekte professioneller Kompetenz – mit der Annahme der Erlernbarkeit von Kompetenzen – auch als nicht statisch, sondern veränderbar betrachtet. In dieser begrifflichen Orientierung wird die professionelle Kompetenz gegenüber dem Expertiseansatz erweitert, da diesem die nicht-kognitiven Aspekte fehlen und die Expertise eine zu starke Wissensorientierung erfährt. Gleichzeitig werden aber im Ansatz der professionellen Kompetenz die individuellen Voraussetzungen für die beruflichen Anforderungen umfangreicher beschrieben, als es im Expertiseansatz geschieht. Die Annahme, dass Kompetenzen erlernbar sind, wirkt sich auch qualitativ auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften aus, da diese nun mehr Gewicht erhält, als die persönlichen Voraussetzungen vor Aufnahme eines Lehramtsstudiums (Baumert & Kunter, 2011, S. 46–47). Weiterhin wurde im Modell der professionellen Kompetenz im Rahmen der COACTIV-Studie davon ausgegangen, dass interindividuelle Unterschiede zwischen Lehrkräften bestehen und die wiederum für das unterrichtliche Handeln von Bedeutung sind. Daher wurde die professionelle Kompetenz in ein Entwicklungsmodell implementiert, dass die Unterschiede um den Entwicklungsaspekt erweitert und verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung der Kompetenzunterschiede und -ausbildung zusammenführt (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011, S. 55).

Kunter und Kleickmann et al. (2011) verweisen darauf, dass Kompetenzunterschiede in der Literatur zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf auf zwei verschiedene Erklärungsansätze zurückgehen: Zum einen wird die persönliche Eignung diskutiert, also stabile Persönlichkeitsmerkmale wie kognitive Fähigkeiten, Verhaltens- und Erlebenstendenzen oder motivationale Absichten. Pekrun (1988) verortet kognitive Strukturen sowie die Verhaltens- und Erlebenstendenzen als situationsungebundene Persönlichkeitsmerkmale, die sich auf verschiedenen Ebenen generalisieren lassen (S. 38–39). Kunter und Kleickmann et al. (2011) übertragen dies nun auf die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, da diese die Persönlichkeitsmerkmale mit einer relativen Ausprägung, ohne spezifischen Kontext- oder Situationsbezug mit in die Ausbildung bringen (S. 56–57). Weiterhin stellt das Unterrichten an die Lehrkraft eine kognitive Herausforderung dar, die vor allem bei Berufsanfängerinnen und -anfängern eine Überlastung

zur Folge haben kann (Feldon, 2007, S. 123). Daher wird der prototypische Lehrer-Experte zum einen als kenntnisreich beschrieben und zum zweiten zeichnet er sich dadurch aus, dass er seine Fähigkeiten zum Unterrichten mit wenig oder kaum kognitiver Anstrengung einsetzen kann (Sternberg & Horvarth, 1995, S. 16). Diese Annahme, dass kognitive Fähigkeiten für das Unterrichten zentral sind, findet sich in der Bright-Person-Hypothese nach Kennedy, Ahn und Choi wieder. Diese These geht davon aus, dass gute kognitive Fähigkeiten, die die Lehrkräfte vor der Berufsausbildung besitzen, den späteren Berufserfolg mitbestimmen. Eine Analyse dieser Hypothese mit der entgegengesetzten Annahme, dass das in der Ausbildung erworbene Wissen für den späteren Berufserfolg verantwortlich ist, kann der Verbindung von kognitiven Voraussetzungen und späterem Berufserfolg aber nur begrenzte Gültigkeit bescheinigen (2008, S. 1266). Kunter und Kleickmann et al. (2011) verweisen ebenso darauf, dass die Forschungslage zum Zusammenhang von „Persönlichkeitsmerkmalen wie Offenheit, emotionale Stabilität oder persönliche Motive mit Erfolg im Beruf . . . eher inkonsistent ist“ (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 56).

Zum zweiten wird die Qualifikation zur Erklärung von Kompetenzunterschieden innerhalb des Lehrerberufes herangezogen und die berufsspezifische Voraussetzung, nämlich die Lehramtsausbildung, in dessen Folge berufliche Unterschiede auftreten, betrachtet. Diesem Ansatz liegt der Gedanke zugrunde, dass die situationsbezogenen Anforderungen für das Unterrichten „mit professionsspezifischen Kenntnissen und Strategien bewältigt werden“ (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 57) können. Um gute berufliche Erfolge vorzeigen zu können, besteht demzufolge das Ziel darin, relevantes Wissen und Können in der Ausbildung zu erlernen. In dessen Konsequenz lässt sich die Effektivität und Qualität der Ausbildung empirisch überprüfen, was auch Gegenstand und Ziel verschiedener Studien ist (z. B. Blömeke et al., 2010; König & Seifert, 2012; Kunina-Habenicht et al., 2013; Kunter, Baumert, Blum & Neubrand, 2011). Abgrenzend zur Sichtweise der persönlichen Eignung, die kognitive und motivationale Aspekte zur Erklärung von Kompetenzunterschieden beachtet, legt die Qualifikationshypothese den Fokus auf kognitive Merkmale und insbesondere auf das Professionswissen, das in den Lerngelegenheiten der Lehramtsausbildung aufgebaut wird (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 57).

Die Autoren verstehen das Modell der professionellen Kompetenz von COACTIV als eine Integration beider Ansätze, da sich die professionelle Kompetenz sowohl aus kognitiven und nicht-kognitiven Aspekten zusammensetzt. Dabei wird die Annahme vertreten, „dass sich Lehrkräfte diese [Kompetenz]Merkmale im Verlauf der beruflichen Entwicklung aneignen“ (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 58) und dass dieser Prozess durch individuelle (berufsspezifische) Voraussetzungen flankiert wird.

Weiterhin wird angenommen, dass sich die verschiedenen Aspekte der professionellen Kompetenz in expliziten, also ausdrücklich geschaffenen Lerngelegenheiten wie beispielsweise in der Lehramtsausbildung und in impliziten Lernprozessen, wie z. B. dem beruflichen Lernen in speziellen Situationen, entwickeln. Für die Entwicklung der professionellen Kompetenz sind formale und nonformale Lerngelegenheiten relevant (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 60), die sich kategorial in den Kontext von Lehr-Lern-Umgebungen verorten lassen. Formale Lerngelegenheiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie häufig im Kontext von institutionellen Bildungsgängen, auf der Grundlage von Curricula dokumentierbar (Gruber, 2008, S. 96–97) und daher in der ersten Phase der Lehramtsausbildung anzutreffen sind. Die zweite Lehrkräftebildungsphase knüpft hier an und vertieft die aufgebauten Kompetenzen. Dabei vermuten Kunter und Kleickmann et al. (2011), dass die „Erstausbildung mit ihrer universitären Phase und anschließenden Praxisphase . . . das wichtigste formale Lernangebot für Lehrkräfte“ (S. 60) als Grundlage für das professionelle Wissen und die Überzeugungen hinsichtlich des Lehrens und über den Beruf von Lehrkräften darstellen. Informelle Lerngelegenheiten vollziehen sich dann wiederum in der Auseinandersetzung mit den Berufsanforderungen im „*learning on the job* [Hervorhebung im Original]“ (Gruber, 2008, S. 97), sind hinsichtlich ihres Charakters weniger auf das Lernen ausgerichtet und finden sich hauptsächlich in der dritten Lehrkräftebildungsphase wieder, die nach der abgeschlossenen Ausbildung den größten Anteil am beruflichen Lernen ausmacht. Informelle Lerngelegenheiten kommen zum einen im Unterricht durch die Interaktion in Form von Rückmeldungen durch Schülerinnen und Schüler und zum anderen im Austausch mit dem Kollegium vor, letzterer schließt die Diskussion oder die Nutzung der Erfahrungen der Berufskolleginnen und -kollegen mit ein (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 60–61). Kunter und Kleickmann et al. (2011, S. 61) sehen die Bedeutung im informellen Lernen innerhalb der dritten Lehrerbildungsphase darin, dass

- (1) die Kompetenzentwicklung nicht nach der zweiten Lehrerbildungsphase endet sondern weiter anhält,
- (2) dem beruflichen Lernen ein Merkmal zur schulischen Qualitätssicherung zugesprochen wird,
- (3) die Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung als Bestandteil der professionellen Kompetenz (Desimone, 2009, S. 182) betrachtet wird und
- (4) die informellen Lerngelegenheiten in der Unterteilung nach Eraut (2004, S. 250) implizite, reaktive und absichtsvolle Lernprozesse beinhalten.

Darüber hinaus gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, dass sich beim informellen Lernen im Berufsleben zum einen motivationale und berufsbezogene selbstregulative Fähigkeiten der professionellen Kompetenz erst in der Praxis und durch den Austausch mit den Kollegin-

nen und Kollegen entwickeln, da diese in formalen Lerngelegenheiten in der ersten Lehrkräftebildungsphase selten thematisiert werden. Zum anderen bilden sich die berufsbezogenen motivationalen Orientierungen ebenso in der zweiten Lehrkräftebildungsphase – also auch erst in der Praxis (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 61). Mit dem Verständnis, dass sich Kompetenz als erlernbares und „interindividuell variierendes Konstrukt“ (2011, S. 63) verstehen lässt, werden die Eignungs- und Qualifikationsthemen im COACTIV-Kompetenzentwicklungsmodell vereint. Wie oben bereits geschildert, ist die Annahme zentral, dass sich die Kompetenzentwicklung bzw. dessen Vertiefung „in der aktiven Nutzung von diversen Lerngelegenheiten“ (2011, S. 63) vollzieht und dass dieser Prozess interindividuellen Voraussetzungen unterliegt.

Ähnlich sieht es die Motivationsforschung, die davon ausgeht, dass sich die Professionalität im Verlauf der beruflichen Entwicklung verändert. Zum einen bedingt als Folge von beruflichen Entwicklungsanreizen und zum anderen durch „interne Faktoren“ (Krapp & Hascher, 2009, S. 377). In dieser Betrachtungsweise rückt die Entwicklung der Professionalität in das eigenverantwortliche und selbstständige Lernen, das aufgrund seiner „Zielrichtung und Qualität in erster Linie von motivationalen Faktoren bestimmt wird“ (2009, S. 377).

Die Praxis stellt den Erfahrungsraum bereit, der zur Entwicklung und zum Ausbau der Expertise bzw. professionellen Kompetenz beiträgt. Somit bestimmen die Unterrichtserfahrungen, die die Lehrkräfte in der Praxis sammeln, maßgeblich die Qualität der aufzubauenden beruflichen Handlungsfähigkeit mit. Im Folgenden wird daher der Erfahrungsbegriff genauer beleuchtet.

3.3 Professionalisierung durch Erfahrung

Dass das oben aufgezeigte Wissen und Können die Handlungsgrundlage von Lehrkräften ist, ist in der aktuellen Forschung Konsens (Dann & Haag, 2017, S. 89). Dann und Haag verweisen aber darauf, dass gleichzeitig nichts über das Verhältnis zueinander ausgesagt wird und verweisen auf Neuweg, der von einer „rhetorische[n] Scheinlösung des Theorie-Praxis-Problems“ (2014, S. 600) spricht, da „nämlich empirisch erst zu zeigen [wäre], welches explizite Wissen für welches Können wann und für wen tatsächlich hinreichend, notwendig oder zumindest hilfreich ist“ (2014, S. 600). Ebenso wurde bereits aufgezeigt, dass Fachwissen allein nicht zu einem hohen Expertisegrad führt, da es als „träge“ (Gruber & Mandl, 1996b, S. 18) gilt und daher nicht zur Anwendung kommt. Gruber und Mandl zufolge bedarf es zum Expertiseerwerb darüber hinaus „offenbar geeignete[r] Lernerfahrungen, denn in Verbindung mit deklarativem Fachwissen lässt [sic] sich Erfahrungswissen vergleichsweise gut in Handeln umsetzen“ (1996b, S. 18). Somit ist es auch nicht verwunderlich, dass verschiedene kognitionspsychologische Ansätze zum Expertiseerwerb existieren, die die Erfahrungen als Einflussgröße unmittelbar berücksichtigen (Gruber & Mandl, 1996b, S. 24)

Dann (2000) zufolge wurde im Zuge der kognitiven Wende und der Betrachtung des Wissens als Grundlage für das (Lehrerinnen- und Lehrer)Handeln im

deutschsprachigen Raum . . . schließlich Lehrerwissen in Form von *Subjektiven Theorien* [Hervorhebung im Original] im Rahmen des "Forschungsprogramms Subjektive Theorien" (FST) rekonstruiert . . .

Subjektive Theorien enthalten also Wissens Elemente (inhaltliche Konzepte), die in bestimmten Beziehungen (formalen Relationen) zueinander stehen, so dass Schlussfolgerungen möglich sind (z. B. Wenn-dann-Aussagen). (S. 87)

Dadurch weisen sie zum einen Ähnlichkeiten zu wissenschaftlichen Theorien auf und zum zweiten kommt ihnen zum Teil eine handlungsleitende und -steuernde Funktion zu (Dann, 2000, S. 87–88). Die Unterrichtsforschung steht diesem Modell nicht entgegen und räumt dem eigenen Erfahrungsschatz sowie der eigenen Bildungssozialisation von Lehrkräften einen großen Stellenwert ein (Hanstein & Lanig, 2020, S. 9–12). In diesem Verständnis entwickelt sich das professionelle Wissen durch die eigenen Schulerfahrungen der Kindheit, in der Lehramtsausbildung sowie später in der eigenen Berufspraxis. Das professionelle Wissen wird in den subjektiven Theorien innerhalb der individuellen Wissensorganisation als komplexe Form betrachtet (Dann, 2000, S. 87). Dabei ist das Professionswissen vor allem im Bereich der Unterrichtsentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften von Bedeutung, da sich „auf dieser Grundlage theoretisch und empirisch fundierte Modelle einer handlungswirksamen Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften entwickeln“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 647) lassen. Auf die Wahrnehmung des Unterrichts bezogen spricht Meyer (2020) auch von „Bildern“ (S. 134), die dem Kern des Erfahrungswissens entspringen und dabei den Unterricht direkt beeinflussen. Das Erfahrungswissen in Form von Praxis- oder Handlungswissen ist individuell und biografisch sowie emotional beeinflusst (Meyer, 2020, S. 134). Die subjektiven Theorien, die auch unter der Bezeichnung der berufsbezogenen Überzeugungen oder auch *teacher beliefs* bekannt sind und die, wie oben bereits geschildert, das Handeln von Lehrkräften prägen, besitzen dabei eine „stabilisierende Tendenz zur Selbstverstärkung“ (Helmke, 2017, S. 316). Deutlich wird dies am Beispiel der geforderten Methodenvielfalt. Wiechmann und Wildhirt erklären sich die tatsächliche Methodeneintönigkeit von Lehrkräften, trotz der allseits propagierten Methodenvielfalt, darin, dass „teachers teach as they were taught“ (2016b, S. 14). Allgemein können subjektive Theorien als Kognitionen bezeichnet werden, die für eine Handlung ausschlaggebend sind oder diese rechtfertigen. Das handelnde Subjekt stützt sich dabei „auf Annahmen, Hypothesen, Beobachtungen“ (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006, S. 318), die als wissenschaftliche Theorien verstanden werden können. Die persönlichen Theorien guten Unterrichts, die nach Meyer für das Unterrichtshandeln verantwortlich sind, basieren ebenso „auf der Grundlage eigener Erfahrungen und [Hervorhebung im Original] der gezielten Aneignung von Theoriewissen formulierten und

kritisch reflektierten Annahmen über Grundlagen, Effekte und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge unterrichtlichen Handelns“ (2020, S. 136) und „steuern die Wahrnehmung des Unterrichts und auch die im Prozess getroffenen Entscheidungen viel stärker als Theoretiker-Theorien“ (2014, S. 130). Um persönliche Theorien aus dem eigenen Erfahrungsschatz weiterzuentwickeln, bedarf es nach Meyer der „reflexiven Distanz“ (2020, S. 137). Ebenso verweist Wahl darauf, dass für eine nachhaltige Änderung des Verhaltens ein gewisser Grad an Reflexivität erforderlich ist. Er sieht im professionellen Agieren explizit ein „*Handeln* [Hervorhebung im Original] . . . [als] eine ganz besondere Form des Agierens“ (2002, S. 229). Dieses charakterisiert er aus handlungspsychologischer Perspektive als zielgerichtet und bewusst. Dabei weist er auf den Sachverhalt hin, dass beim „Handeln nicht alle internen Prozesse bewusstseinspflichtig sind. Beim *Lernprozess* [Hervorhebung im Original] müssen sie es aber gewesen sein“ (2002, S. 229). Die Gemeinsamkeit in dem Handeln zugrunde liegenden Wissen sieht Wahl darin, dass es als Expertenwissen oder als subjektive Theorie konzeptualisiert werden kann (2002, S. 230).

Es kann resümiert werden, dass das Handeln von Lehrkräften von der persönlichen Expertise und den eigenen subjektiven Theorien abhängt. Bei beiden Konzeptionen stellt die persönliche Erfahrung eine Voraussetzung dar und besitzt somit einen Einfluss auf die Herausbildung der professionellen Kompetenz. Im Folgenden soll daher auf den Erfahrungsbegriff und den Erfahrungsaustausch im Kontext der Professionalisierung eingegangen werden. Zum einen wird sich dem Erfahrungsbegriff aus dem Bereich der Professionsentwicklung und zum zweiten aus dem berufspädagogischen Bereich bzw. dem Wissensmanagement genähert. Wissensmanagement geht davon aus, dass Wissen nicht wie Informationen beispielsweise als Gut gekauft werden kann, sondern es erst in der Verknüpfung von Information mit dem vorhandenen Vorwissen entsteht (Frost, 2019, S. 3906). Auch wenn sich das Wissensmanagement vorrangig auf Wirtschaftsunternehmen bezieht, können aus diesem Forschungsfeld interessante Befunde für die Schule abgeleitet werden, wenn die Schule für sich genommen auch als ein Betrieb bzw. Unternehmen verstanden wird. Diese Herangehensweise ermöglicht einen breiteren Zugang zur Bedeutung der Erfahrung und des Erfahrungsaustausches, die über die einschlägigen Konzeptionen in der Lehrerbildungsforschung (beispielsweise das implizite Wissen, die Expertise von Lehrkräften oder die subjektiven Theorien) hinausgeht. So verweist auch Böhle auf die Tatsache, dass das Erfahrungswissen auch in Wissensgesellschaften einen neuen Stellenwert einnimmt, obwohl das systematische und wissenschaftliche Wissen zunimmt. Das Erfahrungswissen wird hier zu einem subjektiven Handlungswissen (Böhle, 2015, S. 54).

Vor dem Hintergrund der Professionsentwicklung kann der Erfahrungsbegriff auf zwei Ebenen betrachtet werden: zum einen als Eigenschaft einer Person und zum zweiten als Element beruflicher Professionalisierung. Dabei kann auf der ersten, der individuellen Ebene eine Person „Erfahrung-Machen“ (Fischer, 2016, S. 181), die dann subjektiv und somit personenabhängig ist. Insofern wird beim Erfahrung-Machen das vom Subjekt Erlebte zur Erfahrung. Die Erfahrung wird somit zur Erinnerung, wobei das sich *Erinnern* (an diese Erfahrung) beim Subjekt eine Aktivität auslöst. Das Erinnern lässt sich auch als Vorgang beschreiben, nämlich als die Bewusstmachung des zu erinnernden Gegenstandes. Auf der zweiten Ebene, der professionellen Ebene, die die Erfahrung als Element beruflicher Professionalisierung betrachtet, bedarf es des expliziten bzw. fokussierten Suchens und Sammelns von Erfahrungen einer Person, damit die Erlebnisse nicht nur durchlebt, sondern auch als Erfahrung aufgenommen werden. Daneben kann eine Person auch das Handlungswissen davon besitzen, was für das persönliche Handeln einer Person bedeutsam ist. Dieses bezeichnet Fischer als „Erfahrung-Haben“ (2016, S. 183–185).

Aufgrund eigener Untersuchungen weist Fischer neben der individuellen sowie gesellschaftlichen Dimension und vor dem Hintergrund der beruflichen Komponente der Erfahrung noch eine gruppenspezifische Qualität zu. Hiermit meint er den „Vorrat von Erfahrungswerten, die für die Arbeit relevant sind“ (2016, S. 187). So sieht er die Bedeutung der Erfahrung im Beruf vielmehr darin, den praktischen Umgang mit einer Sache zu erlernen, als zur theoretischen Erkenntnis über eine Sache zu gelangen (Fischer, 2016, S. 189).

Fischer sieht letztendlich die Erfahrung als Ausgangspunkt für den Erkenntnisprozess, „der zu kompetentem praktischem Handeln hinführt“ (2016, S. 191). Somit sieht er die Bedeutung der Erfahrung nicht nur für vergangene oder routinierte Handlungen, sondern misst ihr einen Wert auch für künftiges Handeln bei. Ebenso kommt dieser Aspekt in der Forschung zur Berufspädagogik bzw. im Wissensmanagement zum Ausdruck. Hier wird Erfahrungswissen allgemein als Wissen verstanden, das aus Erfahrungen entstanden ist. Unbestritten ist die Tatsache, dass dem Erfahrungswissen das systematische und wissenschaftlich begründete Wissen gegenübersteht. Dabei lassen sich zwei Forschungstraditionen ausmachen: die traditionelle, die Erfahrungswissen als Erfahrungsschatz versteht und durch Routine, also durch eine sich wiederholende Tätigkeit entstanden ist. Dem steht eine neuere Auffassung gegenüber, die die Bedeutung des Erfahrungswissens nicht nur in der Vergangenheit sieht, sondern ihr auch eine Bedeutung für künftige Anforderungen beimisst (Böhle, 2015, S. 34–36). In diesem Sinne wird „gerade die Notwendigkeit und der Wert von Erfahrungswissen bei neuartigen Anforderungen betont: In Situationen, in denen (noch) kein systematisches Wissen verfügbar oder/und erwerbbar ist, muss demnach verstärkt unmittelbar im praktischen Handeln und durch praktisches Handeln (Erfahrungs-)Wissen erworben werden“ (Böhle, 2015, S. 38–39). So tritt zu

dem in der Praxis generierten Erfahrungsschatz eine handlungsbezogene Wissenskomponente, die auch Kontextinformationen enthält (Böhle, 2015, S. 39). Forschen weist in diesem Zuge darauf hin, dass das in der Praxis generierte Erfahrungswissen geprägt ist von subjektivierendem und objektivierendem Arbeitshandeln. Das objektivierende Handeln folgt demnach einem planmäßigen Vorgehen und ist mit den Anforderungen des wissenschaftlichen Wissens vereinbar, das den Anspruch auf systematisches Handeln erhebt. Dem gegenüber liegt im subjektivierenden Handeln das Erfahrungswissen, das nicht nach objektiven Kriterien des wissenschaftlichen Wissens klassifizierbar ist (2008, S. 75). Somit wird das Erfahrungswissen verstanden als „Fähigkeit, Gesamtzusammenhänge zu erkennen, ausgewogene Problemlösungsstrategien und eine Sensibilität für materielle und immaterielle Gegebenheit zu entwickeln“ (Porschen, 2008, S. 78). Dabei sieht Porschen die Vorteile dieser Konzeption des Erfahrungswissens darin, dass sich die Anteile des impliziten Wissens aus handlungstheoretischer Sicht besser erklären lassen (2008, S. 85).

Das auf Polanyi (1985) zurückgehende Konzept des impliziten Wissens bezeichnet im engeren Sinne „die Lücke zwischen einem Können und den Möglichkeiten der Explikation der ihm entsprechenden Wissensbestände, insbesondere der Regeln, die im Können befolgt werden“ (Neuweg, 2020, S. 764). Im weiteren Sinne ist hier auch das „in Prozessen des Wahrnehmens, Beurteilens, Erwartens, Denkens, Entscheidens oder Handelns . . . nicht, nicht vollständig oder nicht angemessen explizierbare . . . Wissen einer Person“ (Neuweg, 2018, S. 713) gemeint. Da das Handeln von Lehrkräften ein intuitives Moment besitzt, Lehrkräfte ihre Wissensbasis nur teilweise verbalisieren können und der Handlungsvollzug von außen nur schwer beschreibbar ist, ist Neuweg zufolge das Können von Lehrkräften nicht nur als bloße Wissensanwendung zu verstehen. Demzufolge müssen zentrale Leistungsvoraussetzungen „nicht durch Mitteilung, sondern durch Erfahrung und Beispiel, am Modell und in Praktikergemeinschaften erworben werden“ (2020, S. 765). In der Lehrkräftebildung sieht er die Herausforderung dann darin, dass das in der Ausbildung erworbene (explizite) Wissen für die Praxis in implizites Wissen transformiert und für Lehrkräftefortbildungen wiederum die impliziten Wissensbestände durch Verbalisierung oder Reflexion zurückrücktransformiert werden müssen (Neuweg, 2020, S. 766).

Dass die Praxis und die Erfahrungen aus der Praxis zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften beitragen, wird in den oben aufgeführten theoretischen Grundlagen deutlich. Dass darüber hinaus der Austausch dieser Erfahrung ebenfalls zur Professionalisierung beiträgt, wird an dieser Stelle abschließend geklärt.

Dick, Nebauer-Herzig und Termath sehen eine Verbindung zwischen dem informellen sowie formellen Austausch von Angehörigen einer Profession und der Entwicklung der Expertise und professionellen Kompetenz. Dieser Austausch ist notwendig, weil es zur Professionalisierung

der Reflektion der Praxis bedarf, um sich in den Widersprüchen zu orientieren, die durch die Herausforderungen und Aufgaben im Beruf entstehen (2016, S. 332–333). Das Handbuch Professionsentwicklung (Dick, Marotzki & Mieg, 2016) führt unter anderem das Triadengespräch – eine Methode des „interpersonellen Austausch[es] erfahrungsbasierten Wissens durch das Erzählen“ (Dick, Nebauer-Herzig & Termath, 2016, S. 331) – und die kollegiale Beratung als „Beratungsformat zur ergebnisorientierten Selbstreflexion“ (Tietze, 2016, S. 309) als Methode auf, um „berufliche Praxisfälle vor verschiedenen Perspektiven zum Zweck des gegenseitigen Lernens von Professionellen“ (Dick, Nebauer-Herzig & Termath, 2016, S. 334) zu ermöglichen.

Im Kontext der Wissenskooperation im Bereich der Wissensmanagement-Praxis kommen auch die Instrumente des Erfahrungs- und Wissenszirkels zur Anwendung. Hier werden auf kollegialer Ebene Erfahrungen reflektiert und Wissen ausgetauscht (Porschen, 2008, S. 156–157), wobei das Ziel darin besteht, die in der täglichen Arbeit erworbenen Erfahrungen „zu kommunizieren und diese in die Gestaltung von Arbeits- und Organisationsprozessen einfließen zu lassen“ (Derboven, Dick & Wehner, 2002, S. 379). Das Lernpotential solcher Austauschformate innerhalb der Lehrkräftekooperation liegt „vor allem dann [darin], wenn eine Dekontextualisierung und spätere Rekontextualisierung der Praxis, d.h. ein Abstrahieren von der konkreten Situation und eine spätere Rückbindung an die konkrete Erfahrung stattfindet“ (Harazd, Bloh & Ophuysen van, 2015, S. 508). In Interaktionsprozessen von Lehrkräften kann dann auch der Erwerb von Handlungskompetenzen genauer analysiert und beschrieben werden. Harazd et al. entwickelten dazu einen Analyseansatz, mit dessen Hilfe sich Lernprozesse in Lehrkräfteteams beim Austausch von problemhaften Erfahrungen beschreiben lassen (2015, S. 505 und S. 516).

Die aufgezeigten Methoden haben die Gemeinsamkeit, dass mindestens zwei Professionelle zielgerichtet zusammenarbeiten, wobei der spezifische Wissensaustausch das Ziel darstellt.

Im Kontext des Lehrerberufs wird die Zusammenarbeit von Lehrkräften allgemein unter dem Begriff der Lehrerkooperation zusammengefasst und unterlag im Laufe der letzten Jahrzehnte einem „zyklischen Auf- und Abschwung“ (Bauer, 2008, S. 839). Aufgrund der Bandbreite der vorhandenen Arbeiten (u.a. Aldorf, 2015; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; D. Richter & Pant, 2016) zur Lehrkräftekooperation nehmen Fussangel und Gräsel in ihrem Forschungsüberblick eine Einteilung hinsichtlich der Kooperationsformen und -kontexte vor (2014, S. 850–854). Sie verweisen dabei auf eine übergreifende Definition, die wiederum auf Spieß (2004) zurückgeht, im organisationspsychologischen Bereich zu verorten ist und die die Kooperation als kommunikativ, intentional und auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet charakterisiert (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851). Auch Bloh und Bloh (2016) zeigen auf, dass sich die Forschung zur Lehrerkooperation auf eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte bezieht und sich

der umfangreiche Forschungsbereich aber im Allgemeinen auf zwei Bereiche reduzieren lässt: zum einen der Bereich, der sich auf die Kollektivität von Lehrerkooperationsprozessen konzentriert und den die Autoren im anglo-amerikanischen Raum verorten. Zum anderen der im deutschsprachigen Raum präsente Bereich, der die Strukturen der Interaktion untersucht (S. 211). Lehrerkooperation kann dabei verstanden werden als „Mittel zum Zweck der Qualitätsverbesserung von Unterricht und Schule“ (Herzmann & König, 2016, S. 55) und in diesem Sinne trägt sie zur Organisationsentwicklung der Schule bei.

Aus organisationspsychologischer Perspektive kann die Lehrerkooperation in drei verschiedene Formen untergliedert werden, die sich dann wiederum auf die Unterrichtsebene beziehen und die verschiedenen Tätigkeiten der Lehrkräfte beschreiben: „den Austausch, eine gemeinsame (arbeitsteilige) Planung der Arbeit sowie eine kokonstruktive Kooperation“ (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851), um den Unterricht weiterzuentwickeln. Der Austausch von Informationen sorgt zum einen für einen homogenen Wissensstand im Kollegium und zum anderen stellt er wohl die am einfachsten umzusetzende Kooperationsform für Lehrkräfte dar (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851).

Ähnlich wie der in dieser Arbeit vorgenommenen Argumentation, dass sich das individuelle Wissen und das Erfahrungswissen auf die Handlungskompetenz von Lehrkräften auswirkt, untersuchen Bloh und Bloh diesen Zusammenhang vor dem Hintergrund der kollektiv-impliziten Wissensbestände, die sie auch als kollektiven Orientierungsrahmen für die Handlungspraxis von Lehrkräften verstehen (2016, S. 216 und S. 225). In diesem Kontext zeigen sie auf, dass das kollektive Wissen, neben anderen Faktoren, einen „konkreten Einfluss auf die Implementation von Fortbildungs- bzw. Reforminhalten sowie auf die Art und die Themen der Interaktion und somit auf das Enkulturationspotential von Lehrercommunities bzw. die Entwicklung individueller Handlungskompetenz“ (2016, S. 217) ausübt. Ausgehend von den Ergebnissen ihrer Untersuchung plädieren die Autoren dafür, dass die Handlungskompetenzen, die aus Lehrerkooperation resultieren, nicht isoliert, sondern vor dem Hintergrund kollektiv-impliziten Wissens in Lehrerkooperationsprozessen zu betrachten sind (2016, S. 227).

Im Kern forciert die vorliegende Arbeit den Wissenstransfer von Lehrkräften innerhalb einer Fortbildung. Vor dem Hintergrund der Lehrerkooperation kann ein theoretisches Modell zur Wissenskooperation aus dem Wissensmanagement behilflich sein, Kontextinformationen für einen intendierten Erfahrungsaustausch zu liefern. Dieser theoretische Hintergrundrahmen ist für den weiteren Verlauf der Arbeit behilflich, um die geplante Fortbildung zu entwickeln, umzusetzen und auswertend zu interpretieren.

Anhand sozialpsychologischer Modelle wird im Wissensmanagement untersucht, „unter welchen Bedingungen Menschen bereit und fähig sind, ihr Wissen mit anderen zu teilen“ (K. S. Moser, 2002a, S. 22), damit Unternehmen das Wissen ihrer Mitarbeitenden effizienter nutzen

können. Die Grundlage hierzu stellt die Wissenskooperation dar, die „als die Bereitschaft und das Ausmass [sic], in dem die Mitarbeitenden das eigene Wissen in den Arbeitsprozess einbringen und sich gegenseitig mit dem eigenen Wissen unterstützen, auch wenn kein direkter und unmittelbarer persönlicher Nutzen ersichtlich ist“ (K. S. Moser, 2002b, S. 98) verstanden werden kann. Hierbei lassen sich zwei Dimensionen identifizieren: zum ersten aus den persönlichen Einstellungen der Mitarbeitenden gegenüber der Wissenskooperation und zum zweiten aus der aktuellen Praxis der tatsächlichen Wissenskooperation. Moser (2002b) weist in ihrem Modell darauf hin, dass aus dieser Sicht die Wissenskooperation von zwei Seiten abhängt: sowohl von den Aspekten der Unternehmensseite als auch von Seiten der Mitarbeitenden (siehe auch Abbildung 49 auf S. VIII). Eine nachhaltige Wissenskooperation, also die Selbstverständlichkeit, Wissen zu tauschen, stellt sich dann auch nur ein, wenn die Aspekte von Seiten des Unternehmens und der Mitarbeitenden zum Tragen kommen. Dadurch kann erst eine „Kultur der Reziprozität“ (K. S. Moser, 2002b, S. 102) entstehen. Diese Kultur der Wechselseitigkeit muss letztendlich die kollektive Wirksamkeit der Mitarbeitenden im Blick haben, denn es bedarf der Überzeugung der Mitarbeitenden eines Unternehmens, „dass sie ihre besten Leistungen im Kollektiv erbringen können und nicht als Einzelne“ (2002b, S. 107). Dies gilt insbesondere auch für die Schule, da die Lehrkräfte täglich (überwiegend) einzeln und im sinnbildlichen Sprachgebrauch hier als *Einzelkämpfer* vor der Klasse stehen.

Mithilfe des Autonomie-Paritäts-Musters von Lortie (1975) kann auch nachvollzogen werden, dass die oben genannte Kooperationsform des Austausches von Informationen unter Lehrkräften am wenigsten in die Autonomie der Lehrkräfte eingreift und darüber hinaus auch die am ehesten umzusetzende Kooperationsform darstellt, da sie darüber hinaus auch weniger Ressourcen wie Zeit oder Vertrauen benötigt (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851). Lortie (1975) hat die Schule als Organisation untersucht und daraus Merkmale des Lehrerinnen- und Lehrerberufs abgeleitet. Das Autonomie-Paritäts-Muster beschreibt dabei den Zusammenhang zwischen der Organisationsstruktur von Schule und den persönlichen Einstellungen der Lehrkräfte zum Lehrberuf, die sich zum einen als konservativ und gegenwartsorientiert sowie zum anderen durch ihre hohe Individualität auszeichnen. Das Modell macht weiterhin deutlich, dass Lehrkräfte in ihrem Beruf eine hohe Autonomie und Autorität besitzen, da der Unterricht als Kerngeschäft angesehen wird, der sich aufgrund der strukturellen Bedingungen von Schule durch seine Abgeschiedenheit auszeichnet. Hierdurch wird der Unterricht auch als Privatangelegenheit wahrgenommen. Diese Denkmuster erweisen sich als stabil, da die Lehrkräfte aufgrund der Verbindung zwischen der Erwartungshaltung an die autonome Lehrperson und der strukturellen Organisationsform der Schule sich selbst bestätigen (Herzmann & König, 2016, S. 57).

Bauer mag zurecht darauf verweisen, dass eine quantitativ hohe Lehrerkooperation (Häufigkeit von Konferenzen etc.) und die Arbeitsintensität nicht zwangsläufig Indikatoren für wirksame Lehrerkooperationen darstellen. Weiterhin konstatiert er, dass der gemeinsam geplante und durchgeführte Unterricht ein und derselben Unterrichtssequenz mit einer anderen oder mehrerer „befeundeter“ (2008, S. 851) Lehrpersonen auch nicht die wirksamste Kooperationsform ist, um „endlich zur Überwindung der strukturell bedingten Einsamkeit des Lehrenden“ (Bauer, 2008, S. 851–852) zu gelangen. Weiterhin spricht er sich dafür aus, den kritisierten Individualismus im Lehrerberuf positiver zu bewerten. Ihm zufolge ist „gute Kooperation . . . Ausdruck des Zusammenwirkens von kompetenten Individualisten mit je eigenen Profilen“ (2008, S. 855). Hier mag auch das Potential eines individuellen Erfahrungsaustausches liegen, nämlich der Austausch individueller Erfahrungen eines Lehrerkollegiums als eine Lösungsmöglichkeit für die vielfältigen und vor allem auch individuellen unterrichtlichen Anforderungen von Lehrkräften an einer Schule. Somit kann ein in dieser Arbeit intendierter Erfahrungsaustausch nicht unbedingt als ein kooperativer, sondern vielmehr als kollegialer und bedarfsorientierter Erfahrungsaustausch verstanden werden, da es weniger um die Zusammenarbeit auf der Schul- oder Unterrichtsebene geht als vielmehr um den reinen Wissenstransfer.

Bezüglich des Wissenstransfers auf individueller Ebene zeigen Bromme und Jucks, dass die Kommunikation zwischen Experten – als Fachleute mit dem notwendigen Wissen – und Laien einer systematischen Wissensasymmetrie unterliegt. Diese Asymmetrie liegt dann vor, wenn eine Person nicht über das Wissen eines Experten verfügt, aber ebendieses Wissen benötigt, um eine „informierte Entscheidung“ (2016, S. 166) zu treffen. Die Kommunikation zwischen Experten und Laien stellt zwar im Alltäglichen einen Spezialfall dar, dennoch wird bei diesem Sonderfall die Schwierigkeit der Verständigung deutlich. So beinhaltet diese Kommunikationsform eine kognitive und eine soziale Dimension, die übertragen auf die Gesprächsteilnehmenden variieren kann. So können Laien in der Hierarchie höher angesiedelt sein (soziale Dimension) und müssen dann aber auf der Grundlage von Experten, die über das Wissen verfügen (kognitive Dimension), die Entscheidungen treffen. Auch können etwa in einem Gespräch selbst die Rollen von Experten und Laien mehrfach getauscht werden. Laien suchen sich bei Experten das Wissen für die zu treffende Entscheidung, dennoch sind Laien aber selbst die Experten für das eigene Anliegen (Bromme & Jucks, 2016, S. 166–167).

Um einen gelingenden Wissenstransfer sicherzustellen, ziehen Bromme und Jucks die psycholinguistische Kommunikationstheorie von Clark (1996) heran. Dieses Modell besagt, dass die Gesprächsteilnehmenden einen gemeinsamen Bezugsrahmen (common ground) herstellen müssen, der „das Wissen darüber, was der andere denkt oder fühlt, sowie die Kenntnis der Geteiltheit dieses Wissens“ (Bromme & Jucks, 2016, S. 167) umfasst. Dieser gemeinsame Bezugsrahmen baut sich während eines Gesprächs sukzessive auf und stellt somit das

Ziel der Kommunikationspartner dar, indem die Informationen übermittelt und entschlüsselt werden. Für den Austausch von Wissen innerhalb der Lehrerverprofession kann demzufolge geschlossen werden, dass der Bezugsrahmen über das Wissen weitaus homogener ist, als es bei der domänenübergreifenden Kommunikation der Fall ist. Dennoch können Probleme auftreten, die das Abrufen und Verbalisieren der Erfahrung betreffen.

Das Problem der Verbalisierung zeigt sich offenkundig im Konzept des impliziten Wissens, welches sich „der kategorialen *Differenz* [Hervorhebung im Original] zwischen Wissen und Können, den Binnenstrukturen des Erfahrungswissens“ (Neuweg, 2018, S. 714) widmet. Im Zusammenhang mit der Annahme, dass das praktische Handeln nicht nur auf verbalisiertem Wissen beruht, eröffnen sich Neuweg zufolge vier Dimensionen. Erstens der Aspekt des Intuitiven, der sich auch konzeptionsübergreifend widerspiegelt. Der Handlungsregulation ein intuitiver Charakter verliehen wird, bei der „der Akteur durchaus nicht bewusstlos handelt, die Konzentration aber auf die Situation oder die Aufgabe, nicht auf die eigenen Kognitionen richtet“ (2018, S. 715). Neuweg zufolge treten intuitive Modi vor allem bei der Bewältigung komplexer Probleme auf und sind dann auch erfolgreicher. Befunde aus der Experimentalpsychologie stützen diese Annahme. Der zweite Aspekt, der Aspekt des „Moment[s] des Nichtverbalisierbaren“ (2018, S. 716), weist auf den Zweifel hin, dass die Wissensbasis von Expertenhandlungen mithilfe von Befragungsmethoden verbalisiert werden kann. Vor diesem Hintergrund spricht Neuweg sich auch dafür aus, dass Theorien, die das Verhalten nur auf der Grundlage des impliziten Wissens betrachten, nicht ausreichend sind und das Verhalten nicht erklären können. Der dritte Aspekt bezieht sich auf die fehlende Formalisierbarkeit des Wissens: Implizites Wissen, wenn für die besitzende Person intuitiv und nichtverbalisierbar, ist für Außenstehende auch nicht formalisierbar. Das bedeutet, es lässt sich nicht als analysierbares Wissen darstellen bzw. regelhaft abbilden. Den vierten Aspekt sieht Neuweg in der Erfahrungsgebundenheit. Als „primär handlungssteuernd sei . . . ein sich nur langsam entwickelndes Erfahrungswissen“ (2018, S. 718), da es nicht von allein ausreicht, explizites Wissen als Grundlage zum Handeln zu vermitteln.

Wenn die Erfahrungen als gespeichertes Wissen abgerufen werden sollen, dann bündeln sich die genannten Aspekte. Neuweg (2018) zufolge soll dieses Wissen nicht isoliert, als implizites Wissen, sondern im Kontext des expliziten Wissens abgerufen werden. Aber auch hinsichtlich des bloßen Verbalisierens der gespeicherten Erfahrung ergeben sich nach Fischer (2016) Probleme. Er verweist darauf, dass Erfahrungen mitunter kodiert werden und darüber hinaus der subjektiven sinnlichen Wahrnehmung unterliegen. Ebenso werden Erfahrungen auch zu einem „praktischen Gefühl“ (S. 186). Diesen transformierten Erfahrungen gingen vorher theo-

retische Überlegungen voraus, die für die Bearbeitung von praktischen Aufgaben noch sprachlich vorhanden waren. Zum anderen wirken auch im Hintergrundbewusstsein Erfahrungen, wenn eine Person das Ziel seiner Handlung fokussiert (S. 186).

Die Professionalisierung von Lehrkräften mittels eines Erfahrungsaustausches scheint den oben aufgezeigten theoretischen Grundlagen und Konzepten nach erfolgversprechend zu sein. Offen ist an dieser Stelle jedoch die potentielle Wirksamkeit solch eines Professionalisierungsformats, welches entgegen herkömmlicher Fortbildungsmaßnahmen keine neuen (Unterrichts)Methoden und Handlungsmuster an Lehrkräfte heranträgt, sondern bestehende und erprobte unterrichtliche Handlungsweisen (in Form von Unterrichtserfahrungen) unter Lehrkräften verbreitet.

Im Folgenden wird auf den Forschungsstand zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen eingegangen, um von dort den Rahmen und die Zielsetzung einer anschließenden Evaluation zu konkretisieren.

4 Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen

4.1 Modelle der Wirksamkeit von Fortbildungen

Die Wirksamkeitsforschung bescheinigt den Lehrkräftefortbildungen unter bestimmten Bedingungen eine grundsätzlich positive Wirksamkeit (siehe hierzu Fussangel, Rürup & Gräsel, 2016; Huber, 2009; Lipowsky, 2010; 2014; Lipowsky, Rzejak & Dorst, 2011 oder auch Lipowsky & Rzejak, 2015; 2019a; 2019b). Dennoch unterliegen Fortbildungen und deren Wirksamkeit auf das Lernen der Lehrkräfte sowie auf die Verbesserung des Unterrichts vielfältigen Einflüssen. Im Folgenden wird hinsichtlich der Wirksamkeit von Fortbildungen auf die theoretischen Grundlagen eingegangen, die einen wichtigen Rahmen für die Zielsetzung des vorliegenden Forschungsvorhabens bilden.

Auswirkungen von Lehrkräftefortbildungen

Eine Herangehensweise an die Wirksamkeitsprüfung von Fortbildungen stellt der Zugang über die Zielsetzung von Fortbildungen dar. Gemäß der Definition, dass Fortbildungen formale Lernangelegenheiten mit dem Ziel der Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit darstellen (D. Richter, 2016, S. 246), besitzen sie ebenso das Ziel, den Unterricht zu verbessern. Dabei verfolgen Fortbildungen das (übergeordnete) Ziel, das Lernen von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen (Fussangel et al., 2016, S. 369). Dieser Logik entspricht auch der konzeptionelle Ansatz nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) aus dem Organisationsmanagement aus den 1950er Jahren, bei dem Schulungen auf vier Ebenen evaluiert wurden: 1) *Reaction*, 2) *Learning*, 3) *Behavior* und 4) *Results* (S. 21–26). Diese Einteilung hat sich auch

in der Wirkungsforschung von Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrkräften durchgesetzt, sodass ein allgemeiner Konsens besteht, dass sich Lehrkräftefortbildungen auf diese vier Ebenen auswirken. Dieser Konsens zeigt sich unter anderem in den Arbeiten von Wade (1984), Guskey (2003), Lipowsky (erstmalig 2004, 2010, 2014, 2023) sowie Lipowsky und Rzejak (2015, 2019a, 2019b, 2023) und ebenfalls bei Huber (2009). Guskey (2003) beschreibt in seinem „Buch Evaluation professional development“ die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen auf fünf Ebenen:

- (1) Participants' Reactions
- (2) Participants' Learning
- (3) Organization Support and Change
- (4) Participants' Use of New Knowledge and Skills
- (5) Student Learning Outcomes

Diese gleichen im Grunde der im Folgenden gewählten Darstellung, werden aber dennoch auf der dritten Ebene um die Schule als institutionelle Organisation ergänzt. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Organisationen einen Einfluss auf die professionelle Entwicklung von Personen haben können (2003, S. 149). Dagegen unterteilt Huber in kollektive und individuelle Effekte. Auf diesen Ebenen kommen dann Wirkungsformen bei den Merkmalen der Teilnehmenden (wie beispielsweise Kompetenz oder Einstellungen) und dem Transferverhalten in der Praxis (Veränderung des Handelns) zum Vorschein. Innerhalb des professionellen Handelns macht Huber drei Bereiche aus, in denen Veränderungen nach einer Fortbildung auftreten können (2009, S. 460). Lipowsky (2004) greift auf die vier Wirkebenen nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2010) zurück und integriert diese in ein „Erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell der Wirksamkeit von Fortbildungen und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen“ (2010, S. 63; sowie 2014; Lipowsky & Rzejak, 2015; 2019a, 2019b; siehe dazu auch im Anhang Abbildung 51 S. IX, Abbildung 52 S. X sowie Abbildung 53 S. X).

1. Meinung der Lehrkräfte
2. Veränderung des professionellen Lehrerwissens
3. Veränderung des Lehrerhandelns
4. Effekte auf Schülerleistungen (Lipowsky, 2004, S. 463)

Warkentin konstatiert, dass die „Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen . . . mit unterschiedlicher Reichweite betrachtet werden“ (2018, S. 15) kann und dies sich auch in der unterschiedlichen Ausprägung der Wirksamkeitsebenen in den Modellen von Huber (2009) und Lipowsky (2010) niederschlägt. Darüber hinaus weist Warkentin auf die Tatsache hin, dass in vielen Studien die Begrifflichkeiten *Wirkung* und *Wirksamkeit* nicht definiert werden, sodass der Eindruck entsteht, dass die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung untersucht wird. Zu nennen ist hier beispielsweise die viel beachtete Studie „Visible learning“ von Hattie (2009). Letztendlich

wurde in der Wirksamkeitsforschung mehrheitlich der Einfluss der jeweiligen Fortbildung auf eine Variable hin untersucht. Monokausale Aussagen können hierbei aber nicht getroffen werden, da die Variablen durch weitere Einflussfaktoren bedingt werden (Warkentin, 2018, S. 10). Dass die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen aber an eine Vielzahl von Einflussgrößen geknüpft ist, wird bereits bei den theoretischen Modellen zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen von Huber (2009) und Lipowsky (2010, 2014) deutlich.

Modelle der Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen

Analog zu den Ergebnissen der Unterrichtsforschung, die herausgestellt hat, dass ein einfaches Prozess-Produkt-Modell unzulänglich ist (Helmke, 2017, S. 69), orientiert sich das erweiterte Angebots-Nutzungs-Modell der Wirksamkeit von Fortbildungen von Lipowsky (2010) ebenfalls am „konstruktivistische[n] Element des Lehr-Lernprozesses“ (Helmke, 2017, S. 71). Analog zum Unterrichtsmodell von Helmke (2017, S. 71) wird die Professionalisierungsmaßnahme als Angebot verstanden, dessen Nutzung von Seiten der Teilnehmenden durch die Bewertung und Wahrnehmung beeinflusst wird, sodass es zur Angebotswirkung (Huber, 2009, S. 458–460) bzw. zum Fortbildungserfolg kommt (Lipowsky, 2010, S. 63, siehe hierzu auch Abbildung 51, S. IX).

Huber (2009) bietet ein Rahmenmodell an, das in den Bereichen der Theoriebildung, Forschung, Evaluation und Praxis helfen kann, unterschiedliche Fragestellungen zu beantworten. Dabei stellt er das Fortbildungs-Angebot der Angebots-Wirkung gegenüber und bezieht weitere Faktoren wie Rahmenbedingungen sowie die Bewertung und Nutzung der Angebote mit ein. Die Komplexität wird darin ersichtlich, dass sich die Wirkung der didaktischen Merkmale erst in Abhängigkeit von der Angebotswahrnehmung und -bewertung entfaltet. Diese sind ebenso von weiteren Einflüssen geprägt. Da das vorhandene Wissen zur Wirksamkeit auf „relativ einfach strukturierten Evaluationen“ (Huber, 2009, S. 461) beruht, fordert Huber Forschungsdesigns, die der Komplexität der Wirkungszusammenhänge gerecht werden (2009, S. 461).

Lipowsky (2010, S. 63) entwirft dagegen das bereits genannte erweiterte Angebots-Nutzungs-Modell für die Wirkung von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrkräften, welches auch zur systematischen Unterscheidung der Einflussfaktoren herangezogen werden kann (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17). Lipowsky (2010, S. 63, 2014, S. 515) sowie Lipowsky und Rzejak (2015, 2019a, S. 105, 2019b, S. 17) geben eine Reihe von Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit und den Lernerfolg von Fortbildungen an, die sich zum einen in den verschiedenen Veröffentlichungen und zum zweiten dem Modell von Huber (2009, S. 458) ähneln. Hierzu zählen die Fortbildungskonzeption, also strukturelle sowie didaktische Merkmale, schulische Kontextbedingungen, Voraussetzungen der Lehrkräfte sowie die Wahrnehmung

und Nutzung des Fortbildungsangebots durch die Teilnehmenden. Die Komplexität der Zusammenhänge wird aus dem Variablenbündel der „individuelle[n] Determinanten, kontextuelle[n] Bedingungen sowie strukturelle[n] und didaktische[n] Merkmale[n] . . . und deren Interaktion“ (2010, S. 62) ersichtlich. Das Zusammenwirken dieser Faktoren in Abhängigkeit von den persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden ist dafür entscheidend, wie die Lernangebote der Fortbildung wahrgenommen, genutzt und anschließend umgesetzt werden. Dieser Annahme folgend wirken Fortbildungen auf die Teilnehmenden „differentiell“ (2014, S. 515). Bis heute rezipieren Lipowsky (2010, 2014) sowie Lipowsky und Rzejak (2015, 2019a, 2019b) das Modell in leicht veränderter Darstellungsform, ohne hingegen grundlegende Änderungen vorzunehmen.

Beide Modelle weisen eine große inhaltliche Schnittmenge dahingehend auf, dass sie „professionsbezogene Rahmenbedingungen/Voraussetzungen der Lehrkräfte, Angebotsmerkmale/Fortbildungsangebot[e], die Angebotsbewertung, -wahrnehmung und -nutzung, Angebotswirkung/Fortbildungserfolg auf der Ebene der Teilnehmer- und Teilnehmerinnenmerkmale, des unterrichtlichen Handelns und der Schülerinnen- und Schülermerkmale“ (Warkentin, 2018, S. 15) enthalten. Ebenso wird aus beiden Modellen die Komplexität ersichtlich, die sich aus den Wirkungszusammenhängen ergibt. So verweist Warkentin darauf, dass die Wirksamkeit auch durch weitere Variablen bedingt wird, die nicht aus der Fortbildung selbst herrühren. Darüber hinausgehende Zusammenhänge werden in diesen „Modellen nicht erfasst“ (2018, S. 15). Hieraus wird ersichtlich, dass aufgrund der komplexen Zusammenhänge nicht alle Einflussfaktoren in den beiden Modellen erfasst werden können und es darüber hinaus einer Fokussierung innerhalb des Forschungsfeldes bedarf (Warkentin, 2018, S. 15).

Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften und auch die Lehrerexpertise werden zum Teil als Einflussfaktoren seitens der teilnehmenden Lehrkräfte berücksichtigt. Z. B. benennt Huber hier explizit Kompetenzen auf Seiten der Teilnehmenden. Lipowsky differenziert je nach Variante zwischen „kognitive[n] Voraussetzungen: . . . fachdidaktisches Wissen“ (2014, S. 515) oder auch „Vorwissen“ (2019b, S. 17). Auf Seiten der Qualität des Fortbildungsangebots benennt Huber allgemein „Angebotsmerkmale“ (2009, S. 458) und bezieht sich dabei auf die Konzeption und didaktische Merkmale. Lipowsky bezieht sich dagegen neben den strukturellen Merkmalen – beispielsweise „Dauer, Organisationsform“ (2014, S. 515) – auf didaktische Merkmale von (guter) Fortbildung wie „curricularer Bezug, Domänenspezifität, Fokus auf das Lernen der Schüler“ (2014, S. 515).

Bei beiden Modellen wird ersichtlich, dass das Professionswissen und auch die Kompetenzen als Einflussvariablen berücksichtigt werden. Es wird aber nicht ersichtlich, welcher Einfluss und welche Zusammenhänge bestehen, wenn die Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte in Form von unterrichtspraktischem Wissen in den Mittelpunkt und somit selbst als Gegenstand

der Lernangelegenheit gestellt werden. Für das geplante Vorhaben bedarf es hinsichtlich der von Warkentin benannten Komplexität einer eingrenzenden Fokussierung (2018, S. 15).

Hier knüpft die vorliegende Arbeit an, indem sie den Einfluss der Lehrerexpertise in Form von Unterrichtserfahrungen innerhalb einer strukturierten Professionalisierungsmaßnahme auf die Wirksamkeit von Fortbildungen untersucht (siehe auch Kapitel 5). Dabei wird das erweiterte Angebots- und Nutzungs-Modell von Lipowsky (2010, S. 63, 2014, S. 515; 2019a, S. 105, 2019b, S. 17) zur Erklärung des beruflichen Lernens von Lehrpersonen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als Grundlage herangezogen. Dieses bietet gegenüber dem Wirkungsmodell von Huber (2009, S. 458) in der grafischen Darstellung den Vorteil, dass es eine klare Trennung der Einflussfaktoren hinsichtlich des Fortbildungserfolges bzw. deren Wirkung vornimmt. Somit werden die Einflussfaktoren und deren Einflussrichtung auf den vier Wirkungsebenen bei dem in dieser Arbeit zugrunde gelegten Modell deutlicher. Weiterhin erfahren die Fortbildungsmerkmale bei Lipowsky (2010, 2014) sowie Lipowsky und Rzejak (2015, 2019a, 2019b) eine noch konsequentere Untergliederung.

4.2 Merkmale wirksamer Fortbildungen

Neben den grundlegenden theoretischen Ausführungen beschäftigt sich die Wirksamkeitsforschung auch „mit der Identifikation und Analyse von Bedingungen und Merkmalen, die zur Wirksamkeit von Fortbildungen beitragen“ (Lipowsky, 2014, S. 517). Ergebnisse werden zu- meist aus Metaanalysen generiert, die wiederum zur Neukonzeption oder Weiterentwicklung von Fortbildungen herangezogen werden. Für den internationalen Raum ist hier Timperley et al. zu nennen. Nach der Auswertung von 72 Studien zu Lehrkräftefortbildungen konnten die Autoren sieben Merkmale für erfolgreiche Fortbildungen beschreiben: (1) Fortbildungen über einen längeren Zeitraum, (2) externe Expertise, (3) Auseinandersetzung mit nachweislich förderlichen Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern, (4) infrage stellen vorherrschender Konzepte sowie die Thematisierung spezifischer Inhalte des Unterrichts, (5) intensiver Austausch über den Unterricht, (6) Unterstützung durch die Schulleitungen sowie (7) kein Einfluss der Finanzierung auf die Wirksamkeit (2007, S. XXVII). Den Effekt von Fortbildungen auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern geben Hattie et al. (2014) mit einem mittelhohen Effekt von $d = .62$ an (Hattie et al., 2014, S. 143). Dabei haben sich ihm zufolge vier Methoden in der Weiterbildung am effektivsten gezeigt: (1) Beobachtung einer Unterrichtsmethode im Klassenzimmer, (2) Micro-Teaching, (3) das Video- bzw. Audio-Feedback und (4) Übungen. Zu den geringsten Effekten zählen unter anderem Diskussionen, Vorlesungen, Simulationen und Ausflüge (2014, S. 143–144). Für den deutschen Sprachraum sind hier neben den eingangs genannten Arbeiten von Daschner und Hanisch (2019) und Priebe et al. (2019) Überblicksarbeiten von Huber (2009), aber insbesondere Lipowsky (2010, 2014) sowie Lipowsky und Rzejak

(2015, 2019a, 2019b) zu nennen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, da sie für das hiesige Forschungsvorhaben und deren Evaluation von Relevanz sind.

Huber (2009) leitet aus den Ergebnissen einer international vergleichenden Beobachtung der Fort- und Weiterbildungslandschaft (2003) sowie aus der wissenschaftlichen Begleitung von Fortbildungen schwerpunktmäßig für Führungskräfte an Schulen 26 Aspekte ab, die eine wirksame Fortbildung ausmachen (2009, S. 454–456). Ihm zufolge erweisen sich Fortbildungen als „positiv“ (2009, S. 455), wenn sie die von ihm aufgelisteten Aspekte berücksichtigen. In der im Folgenden zu skizzierenden Grundkonzeption (siehe Kapitel 6) weist die hier zu entwickelnde Fortbildungsmaßnahme Schnittmengen mit den 26 von Huber genannten Aspekten auf. Ein zentraler Aspekt ist zunächst (a) die Zielorientierung. Huber meint dabei, dass Professionalisierungsmaßnahmen von der Aufgabe der Schule her gedacht werden müssen. Ebenso soll (b) prozedurales statt deklarativem Wissen aufgebaut werden. Die Orientierung auf Bedürfnisse kann durch einen (c) Anwendungsbezug hergestellt werden. Zuletzt sind (d) Kooperationen, die sich in professionellen Netzwerken über die Fortbildungsmaßnahme hinaus niederschlagen, laut Huber zu fördern (2003, S. 384–386). Diese vier von 26 Punkten stehen im Einklang mit der in dieser Arbeit avisierten Professionalisierungsmaßnahme. Eine Professionalisierungsmaßnahme, die einen Perspektivwechsel vornimmt und den Austausch guter Unterrichtserfahrungen in den Mittelpunkt stellt, fokussiert den Kern der Schule: den Umgang mit den Lernenden im Unterricht durch bewährte Best Practice. Die Best Practice vermittelt dabei nicht Wissen über (einzelne) Schülerinnen und Schüler, sondern prozedurales Wissen – Wissen im Umgang mit den Lernenden. Der Anwendungsbezug wird durch die Praxisnähe hergestellt, indem der Fortbildungsinhalt aus der unmittelbaren Praxis der Teilnehmenden generiert wird. Das methodische Vorgehen innerhalb der Fortbildung muss sich dann auf ein kommunikatives und kooperatives Vorgehen fokussieren. Wenn die Fortbildung von den Teilnehmenden als relevant wahrgenommen wird, kann im besten Fall der Austausch guter Unterrichtserfahrungen bzw. -methoden auch über die Fortbildung hinaus Bestand haben.

Lipowsky (2014) und Lipowsky & Rzejak (2015, 2019a, 2019b) tragen auf der Grundlage von Forschungsergebnissen ebenfalls Merkmale von lernwirksamen Fortbildungen zusammen. Für die Entwicklung einer neuen Fortbildung sind die von Lipowsky und Rzejak genannten Merkmale jedoch differenziert zu berücksichtigen. Beispielsweise kann eine längere Fortbildungsdauer dann sinnvoll sein, wenn es etwa um die Weiterentwicklung des unterrichtlichen Handelns der Lehrkräfte geht oder die Lehrpersonen eigene Wege zur Umsetzung der Fortbildungsinhalte für den Unterricht finden sollen. Dagegen reichen kürzere Zeiten aus, wenn es um abgegrenzte Wissenskomponenten oder Informationen geht (2019a, S. 109).

Für die hier vorzunehmende Fortbildungskonzeption erscheinen die im Folgenden genannten Merkmale als wesentlich, da sie auch in Bezug auf die vorzunehmende Evaluation von Bedeutung sind. Fortbildungen, die sich positiv auf das unterrichtliche Handeln und das Lernen der Schülerinnen und Schülern auswirken, weisen einen „Content-Fokus“ (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 22) auf, d.h. sie sind fach- und inhaltsspezifisch ausgerichtet (S. 23). Vor dem Hintergrund einer zu konzipierenden (SchILf-)Fortbildung, die den Austausch der Unterrichtserfahrungen fokussiert, kann kein Content-Fokus garantiert werden, da nicht vorauszusetzen ist, dass die teilnehmenden Lehrkräfte sich als homogene Gruppe erweisen. Ebenso liegen aus der Lehrkräfteforschung Ergebnisse vor, die die positive Wirkung der wahrgenommenen inhaltlichen Relevanz von Lehrkräftefortbildungen auf den Lernertrag, Teilnahmemotivation sowie den selbstberichteten Lernertrag untermauern (Lipowsky, 2014, S. 518; Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 18) bzw. zeigen Lipowsky und Rzejak Studien auf, die einen Zusammenhang zwischen der „Intensität der Auseinandersetzung und Nutzung der Fortbildungsangebote und den Fortbildungserfolg“ (2019b, S. 18) nachweisen.

Während in der Erwachsenenbildung allgemein der fehlende Nutzen von Fortbildungsinhalten als eine Barriere ausgemacht wird (Schiersmann, 2006, S. 47–54), bestätigt sich dies auch in Bezug auf die Lehrkräftefortbildung im IQB-Ländervergleich von 2012 (D. Richter, Kuhl et al., 2013, S. 380). So bezeichnet Oelkers Lehrkräfte gar als Utilitaristen (2011, S. 10). In diesem Kontext schlagen Lipowsky und Rzejak daher „die Arbeit an Fällen und Beispielen aus der Unterrichtspraxis“ (2019b, S. 37) in den Fortbildungen als Lösungsmöglichkeit vor. Rank, Gebauer, Hartinger und Fölling-Albers (2012) untersuchten, welche Auswirkungen unterschiedliche Situierungsqualitäten von Lernsituationen in einer Fortbildung auf die förderdiagnostische Kompetenzen von Lehrkräften besitzen. Während die erste Fortbildungsgruppe auf eigene Beispiele zurückgriff, wurden der zweiten Fortbildungsgruppe konstruierte Situationen von dem Fortbildenden vorgegeben. Eine dritte Gruppe erhielt wiederum als Kontrollgruppe ausschließlich textbasierte Beispiele. Von den Fortbildungsgruppen wies diejenige Gruppe die höchste Teilnahmemotivation auf, in denen die Fortbildung auf die Praxisbeispiele der Teilnehmenden zurückgriff. Die beiden anderen Gruppen mit konstruierten Situationen, also fremden Praxisbeispielen, wiesen eine geringere Teilnahmemotivation auf. Die Veränderung im Unterrichtshandeln fiel in der Gruppe mit den textbasierten Praxisbeispielen am geringsten aus. Hier wurden fremde textbasierte Praxisbeispiele lediglich zur Veranschaulichung und nicht zur Erarbeitung eingesetzt (S. 187). Den größten Zuwachs im Bereich der förderdiagnostischen Kompetenzen konnte hingegen in der Gruppe mit den konstruierten Praxisbeispielen der Fortbildenden festgestellt werden (S. 191–194).

Während die internationale Forschung in der Kooperation im Lehrerberuf ein wesentliches Merkmal der Schulentwicklung sieht, arbeiten Lipowsky und Rzejak für die deutschsprachige

Forschung ein differenzierteres Bild heraus (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 32). Einen Grund für das uneinheitliche Bild sehen Lipowsky und Rzejak unter anderem in forschungsmethodischen Zugängen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass deutschsprachige Studien querschnittlich ausgerichtet sind. Demzufolge lässt sich die Richtung der Wirkungsweise schwer interpretieren: ob nämlich die Kooperation als Ursache für verbesserte Schülerinnen- und Schülerleistung zu betrachten ist oder andersherum (2019b, S. 33). Die aktuelle Kooperationsituation zeichnet das Bild, dass Lehrkräfte in Deutschland der Kooperation generell positiv aufgeschlossen sind und diese auch durch den Austausch von Materialien vorrangig durchführen. Dagegen werden komplexere Formen der Kooperation in Deutschland im internationalen Vergleich gesehen vernachlässigt (D. Richter & Pant, 2016, S. 8).

Im Kontext der aufgezeigten empirischen Befunde erscheint ein Erfahrungsaustausch guter Unterrichtsmethoden als sinnvoll. Im Hinblick auf den Content-Fokus kann ein Erfahrungsaustausch dann vielversprechend sein, wenn generische Merkmale von Unterricht in den Fokus des Austausches guter Unterrichtserfahrungen gestellt werden. Lipowsky und Rzejak stellen nämlich heraus, dass generische Merkmale von Unterrichtsqualität als Fortbildungsinhalte eher „in fachheterogenen Lehrerteams möglich und zielführend“ (2019b, S. 24) erscheinen. Als erfolgversprechend erweist sich ebenso die Tatsache, dass ein Erfahrungsaustausch inhaltlich die Praxisbeispiele der Teilnehmenden aufgreift. Somit erscheint eine Auseinandersetzung mit den Inhalten, eine hohe Teilnahmemotivation sowie eine Veränderung des unterrichtlichen Handelns als wahrscheinlich. Vor dem Hintergrund der grundlegend positiven Einstellung zur Kooperation unter Lehrkräften – und auch der tatsächlich quantitativ mehr durchgeführten Kooperation unter Lehrkräften an inklusiv arbeitenden Schulen sowie vollgebundenen Ganztagschulen (D. Richter & Pant, 2016, S. 8–9) – erscheint der kollegiale Erfahrungsaustausch in Form eines kooperativen Weiterbildungsformats als vielversprechender Ansatz. Hieran ließe sich eine Untersuchung mit einer eindeutigen Interpretationsrichtung anschließen: nämlich ob die in der Fortbildung durchgeführte Kooperation (unabhängige Variable) auf ein verändertes unterrichtliches Handeln (abhängige Variable) hinweist, in dessen Konsequenz das Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv (mit)beeinflusst wird.

5 Zielstellung

Für den eingangs erläuterten Sachverhalt (siehe Kapitel 2.3), dass zum einen der Unterricht als defizitär wahrgenommen wird und dass dieses Defizit durch die Vermittlung von Methoden und Mitteln in Professionalisierungsmaßnahmen behoben werden kann (Bonsen & Berkemeyer, 2014, S. 923) und zum anderen, dass die angebotenen Lehrkräftefortbildungen nicht individuell auf die Lehrerschaft zugeschnitten sind (Daschner & Hanisch, 2019, S. 10–11 sowie S. 103–104), soll an dieser Stelle die Zielsetzung dieser Arbeit konkretisiert werden. Das zentrale Ziel besteht darin, ein Professionalisierungsformat zum kollegialen Erfahrungsaustausch zu entwickeln, das zur Lösung der aufgezeigten Probleme beitragen soll. Zunächst werden aus der Darstellung der theoretischen Grundlagen die Annahmen für die weitere Arbeit hergeleitet und das weitere Vorgehen dargelegt. Anschließend werden die Forschungsfragen für die Evaluation einer Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch dargestellt.

5.1 Grundannahmen einer Professionalisierung zum kollegialen Erfahrungsaustausch

Den oben dargestellten theoretischen Konzepten und Befunden zufolge können für die Zielstellung dieser Arbeit und die anschließende Fragestellung die folgenden Annahmen als Grundlage gelten.

Annahme 1

Aus theoretischer Sicht lässt sich die *berufliche Handlungsgrundlage* von Lehrkräften als *Expertise* und *professionelle Kompetenz* gleichermaßen auffassen. Gemäß der deliberate-practice-Theorie entwickelt sich die Expertise von Lehrkräften im Berufsleben durch die jahrelange wiederholende und reflektierende Tätigkeit der Unterrichtspraxis mit dem Ziel, ebendiese zu verbessern (Ericsson et al., 1993). Die professionelle Kompetenz entwickelt sich daneben in Lerngelegenheiten wie dem Studium oder der Praxis (Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 58–62). Insofern kann folgende Annahme (A) vor dem oben aufgezeigten theoretischen Hintergrund als Konsens gelten:

A1: Die berufliche Praxis wirkt sich auf die Handlungsfähigkeit von Lehrkräften aus.

Die Auswirkungen sind im günstigsten Fall positiv, wenn die Praxis von den Lehrkräften (im Sinne der deliberate-practice-Theorie) reflektiert wird. Andernfalls stellt die Praxis eine Ansammlung von Berufsjahren dar, die sich nicht auf die Qualität des Unterrichts auswirkt (Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 11–12).

Annahme 2

Unterrichtserfahrungen werden, insofern sie der Entwicklung der Expertise und der professionellen Kompetenz dienlich sind, zum Bestandteil ebendieser Handlungsgrundlage von Lehrkräften. Im Umkehrschluss kann folgende Annahme aufgestellt werden:

A2: Ein Rückgriff auf die Unterrichtserfahrungen von Lehrkräften stellt einen gleichzeitigen Zugriff auf die Handlungsgrundlage (Expertise und professionelle Kompetenz) der erfahrungsgebenden Lehrkraft dar.

Annahme 3

Durch die Reflexion von Unterrichtserfahrungen vor einem theoretischen Hintergrundwissen können subjektive Theorien aufgebaut und/oder verändert werden, die wiederum auf das unterrichtliche Handeln einwirken (Meyer, 2020, S. 137–139). Ebenso geht aus der dargestellten Literatur (siehe Kapitel 3) hervor, dass der Austausch von Wissen und explizit von Erfahrungen, die problembehaftet sind, zur Professionalisierung genutzt wird. Dass ebenso Lernprozesse beim Austausch von Erfahrungen aufgezeigt und analysiert werden können (Harazd et al., 2015, S. 516), stützt folgende Annahme:

A3: Ein (nicht-problemhafter) Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften wirkt sich professionalisierend aus.

Perspektivwechsel

Diesen Annahmen folgend soll ein Perspektivwechsel dergestalt vorgenommen werden, dass die Lehrkräfte, die aufgrund ihrer domänenspezifisch erworbenen Praxis die berufliche Handlungsgrundlage besitzen, die Inhalte für eine Fortbildungsveranstaltung beisteuern. Diese Inhalte sind in diesem Kontext nichts anderes als das Wissen über den Unterricht und liegen somit als Unterrichtserfahrungen vor. Dadurch, dass die Unterrichtserfahrung einer Lehrkraft mit dem Kollegium innerhalb einer Fortbildung getauscht bzw. multipliziert wird, ist der Fortbildungsinhalt, also die thematisierte und verbreitete *Best Practice*, auf das Arbeitsfeld der Fortbildungsadressaten angepasst und darüber hinaus hochindividualisiert. Aus diesen Annahmen kann ein Fortbildungsformat entwickelt werden, das in konzeptioneller und theoretischer Hinsicht in Abbildung 1 anschaulich gemacht wird.

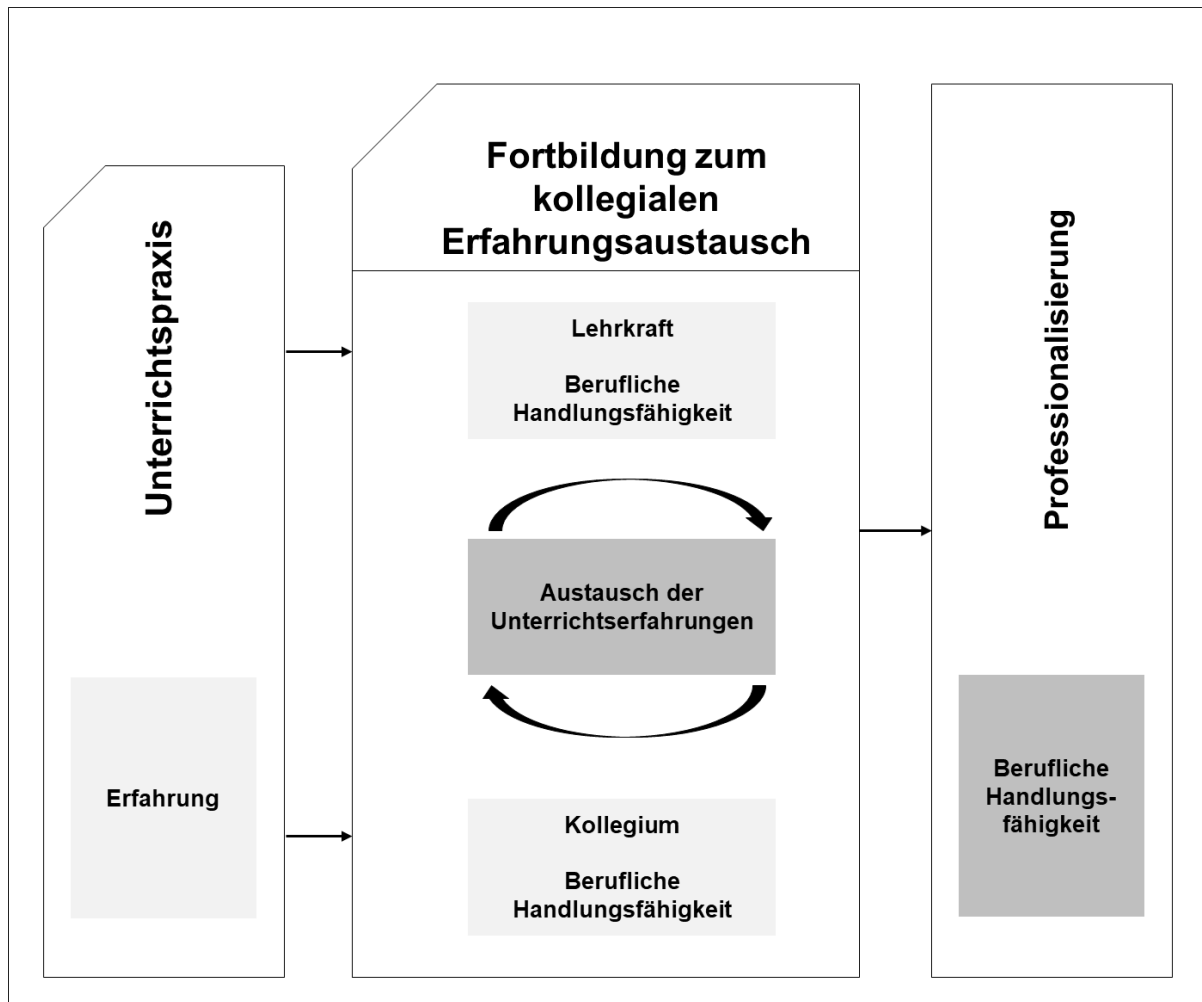


Abbildung 1. Theoretische Konzeption einer Professionalisierungsmaßnahme zum Erfahrungsaustausch

Aus den hier dargelegten Annahmen, in Orientierung an den Merkmalen von wirksamen Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2019b) sowie in Anlehnung an das Format der Pädagogischen Lesungen – ein institutioneller Erfahrungsaustausch im Bereich des gesamten DDR-Bildungs- und Erziehungswesen (Koch, Koebe, von Brand & Plessow, 2019, S. 2) – soll im Detail eine Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch entwickelt werden (Kapitel 6), die zur Lösung der aufgezeigten Probleme beitragen soll.

Diese Professionalisierungsmaßnahme wird im Anschluss pilothaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchgeführt und summativ evaluiert. Die vorliegende Arbeit betrachtet dabei die Evaluation in der von Kardorff und Schönberger (2020) verwendeten Begrifflichkeit als einen Vorgang, der mit einer Bewertung eines „wissenschaftlich begründeten Nachweis[es] der Wirksamkeit, des Nutzens, [sowie] der Effizienz“ (S. 140) des Vorher-Nachher-Vergleichs abschließt (Kardorff & Schönberger, 2020, S. 139–140). Die Evaluation erfolgt in Form einer quantitativen und qualitativen explorativen Untersuchung, die sich an der

Leitfrage orientiert, wie wirkungsvoll eine Professionalisierungsmaßnahme mithilfe eines Erfahrungsaustausches in der dritten Lehrkräftebildungsphase ist. Dabei werden die quantitativ und qualitativ gesammelten Daten – mittels Fragebogenerhebung sowie Leitfadeninterview – miteinander verknüpft und in Beziehung gesetzt, sodass sie sowohl bei der Beschreibung der Stichprobe als auch zur Beantwortung der Forschungsfragen dienlich sind. Bei einer quantitativen Untersuchung, bei der einzelne Teilnehmende im Nachhinein mithilfe von Leitfadeninterviews befragt werden, spricht Döring (2023) auch von einem Vertiefungsmodell. Dadurch, dass dieselben Personen befragt werden, können die Daten aufeinander bezogen werden (S. 186). Das explorative Vorgehen (Döring & Bortz, 2016, S. 612–613) folgt der Logik, dass im Anschluss an die Datenauswertung hinsichtlich des Erkenntnisinteresses Hypothesen gebildet werden können. Diese Hypothesen sollen sowohl Aussagen machen über die Wirksamkeit dieser Professionalisierungsmaßnahme als auch hinsichtlich ihrer inhaltlichen Individualisierung für die teilnehmenden Lehrkräfte.

5.2 Fragestellung

5.2.1 Quantitativer Untersuchungsabschnitt

Für die hier aufgezeigte theoretische Fortbildungskonzeption ist spezifisch, dass das in der Fortbildung vermittelte Wissen und streng genommen auch die Art des Wissens im Voraus nicht festgelegt sind. Insofern schließt sich eine Kompetenzmessung oder ein Wissenstest aus, da ansonsten die Gefahr bestünde, nicht die spezifische Art des Kompetenzzuwachses oder den Wissensgewinn zu erfassen. Hier bietet sich vielmehr ein an der Leitfrage orientiertes quantitatives exploratives Vorgehen an.

Fragestellung 1

Wie im Angebot-Nutzungs-Modell von Fortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17) dargestellt, wirkt sich die hier entwickelte Fortbildungskonzeption auf 3 Ebenen aus. Insofern lautet die erste Fragestellung:

F1: Wie wirkt sich eine Fortbildung zum Erfahrungsaustausch innerhalb eines Lehrerkollegiums auf den Wirkungsebenen aus?

Wirkungsebene 1

Auf der ersten Wirkungsebene, Reaktionen der Lehrkräfte (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 18), wird neben einer allgemeinen Einschätzung die Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmenden in Bezug auf die Fortbildungskonzeption untersucht. Dabei orientiert sich die Untersuchung der subjektiven Bewertung mittels Fragebogenmethode am Angebots-Nutzungs-Modell

nach Lipowsky (2010, S. 63, 2014, S. 515) und Lipowsky und Rzejak (2015, S. 15, 2019b, S. 17).

Wirkungsebene 2

Auf der zweiten Wirkungsebene wird ermittelt, ob sich die TeilnehmerInnen zum ersten einen subjektiven Wissenszuwachs attestieren. Dieser Zuwachs soll anschließend hinsichtlich der allgemein dreiteiligen Topologie des Lehrerwissens (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen) klassifiziert werden (in der Zusammenfassung siehe Kunter & Gräsel, 2018, S. 402). Hierbei ist zugleich von Interesse, ob die Lehrkräfte neben dem berufsspezifischen Wissen auch Wissen über die Arbeit ihrer Kolleginnen und Kollegen erwerben. Zum zweiten sollen etwaige Veränderungen berufsbezogener Überzeugungen der Lehrkräfte hinsichtlich eines Erfahrungsaustausches als eine spezifische Form der Kooperation ermittelt werden. Die Erhebung der (berufsbezogenen) Überzeugungen orientiert sich an den Ergebnissen einer Interviewstudie von Gräsel, Fussangel und Parchmann: In der erhobenen Dimension „Nutzen, den die Lehrkräfte in der Kooperation sehen“ (2006, S. 551) kamen die Autorinnen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zu dem Ergebnis, dass der Nutzen der Kooperation 1) in der Abstimmung des unterrichtlichen Handelns, 2) in der Arbeitsentlastung sowie 3) als emotionale Entlastung gesehen wird (2006, S. 554–555).

Wirkungsebene 3

Auf der dritten Wirkungsebene steht die „Veränderung des unterrichtlichen Handelns und ... die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität“ (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 18) im Mittelpunkt, welches durch das Handeln der Lehrkraft bedingt wird. Für dieses Forschungsvorhaben soll untersucht werden, inwiefern sich durch die Fortbildung das Handeln der Lehrkraft auf der Ebene des Unterrichts und auf Kooperationsebene mit den Kolleginnen und Kollegen ändert. Es geht somit darum, ob die ausgetauschten Erfahrungen in den eigenen Unterricht als Handlungsinventar aufgenommen werden, sowie ob eine quantitative und qualitative Zunahme der Kooperation unter den Lehrkräften im Hinblick auf die Unterrichtsarbeit erfolgt. Mit dieser Fragestellung reiht sich die vorliegende Untersuchung in das methodische Vorgehen weiterer Wirksamkeitsstudien ein, die ebenfalls die Wirkung von Fortbildungen auf verschiedenen Ebenen untersuchen (z. B. Aldorf, 2015; Lipowsky, Rzejak & Künsting, 2013; Warkentin, 2018).

Fragestellung 2

Streng genommen stellen die in der Fortbildung thematisierten (Unterrichts-)Erfahrungen eine spezifische Art des Wissens dar, nämlich die spezifischen (individuellen) Erfahrungen subjektiv für gut befundener und bewährter Unterrichtsmethoden. Im Folgenden werden die in der Fortbildung thematisierten und ausgetauschten Unterrichtserfahrungen daher auch als *Best Practice* bezeichnet. Die von den Lehrkräften aufgearbeiteten Best Practices können auch als

Produkt der Fortbildung verstanden werden, da diese am Ende des Fortbildungstages als explizites Wissen in Form von reflektierter und schematisch erschlossener Best Practice dem Kollegium zur Verfügung steht. Somit hängt die Best Practice in hohem Maße von den erfahrungsgebenden Lehrkräften ab. Interessant an dieser Stelle ist jedoch die Relevanz der angebotenen Best Practice für die teilnehmenden Lehrkräfte – nämlich ob die Best Practice auf Seiten der ErfahrungsnehmerInnen als hilfreich, qualitativ und brauchbar hinsichtlich des eigenen Unterrichts wahrgenommen werden. Die folgende Frage thematisiert folglich die Nutzbarkeit der Best Practice für das teilnehmende Kollegium:

F2: Inwiefern sind die vorgestellten Best Practices für den Unterricht des teilnehmenden Kollegiums geeignet?

Die Beantwortung dieser Frage erfolgt über die Bewertung durch die Teilnehmenden und orientiert sich grundlegend am Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts von Helmke (2017, S. 71) anhand objektiver und subjektiver Kriterien. Auf der objektiven Seite wird die Bewertung der Best Practice anhand der Merkmale guten Unterrichts nach Meyer (2020) sowie anhand der intendierten Ziele vorgenommen. In dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2017) lassen sich die Merkmale guten Unterrichts als *Unterrichtsfaktoren* identifizieren sowie die Ziele der unterrichtlichen *Wirkung* bzw. dem *Ertrag* zuordnen. Auf der subjektiven Seite stehen die individuell zu bewertenden *Kontextfaktoren* vor dem Hintergrund der *Lehraktivität der Lehrpersonen* im Fokus (Helmke, 2017, S. 71).

Fragestellung 3

Der Theorie zufolge gibt es eine Querverbindung zwischen Akzeptanz und Zufriedenheit hinsichtlich des Fortbildungsinhalts als Voraussetzung für die Bereitschaft, sich mit den Fortbildungsinhalten auseinanderzusetzen. Lipowsky und Rzejak zeigen Befunde auf, dass eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten den Erfolg einer Fortbildung begünstigt (2019b, S. 18). Ebenso konnten Lipowsky et al. (2013) einen Einfluss von der Motivation auf den Lernertrag einer Fortbildung vermittelt durch die wahrgenommene Relevanz aufzeigen (S. 96). Insofern interessiert der Zusammenhang zwischen der ersten und der zweiten Fragestellung:

F3: Besteht eine Beziehung zwischen den Effekten innerhalb der verschiedenen Wirkungsebenen (F1) und der durch die Teilnehmenden herausgearbeiteten sowie vor dem eigenen Unterrichtsnutzen bewerteten Best Practice (F2)?

Darüber hinaus werden berufsbezogene Daten der Teilnehmenden erhoben, um die Ergebnisse in Bezug auf die Stichprobenpopulation deskriptiv einordnen und näher beschreiben zu können.

5.2.2 Qualitativer Untersuchungsabschnitt

An den quantitativen Untersuchungsteil, der die ersten drei Wirkungsebenen und deren Einflussfaktoren aus dem Angebots-Nutzungs-Modell untersucht, schließt eine qualitative Untersuchung an. Da der erste Untersuchungsteil die Komponenten *Voraussetzungen der Teilnehmenden Lehrkräfte* und den *Schulkontext* des Angebots-Nutzungs-Modells (Lipowsky, 2010; 2014; sowie Lipowsky & Rzejak, 2015; 2019b) vernachlässigt, soll in der anschließenden qualitativen Untersuchung ebendieser Schwerpunkt gesetzt werden.

Fragestellung 4

Gemäß der dieser Arbeit zugrundeliegenden Annahme, dass ein Erfahrungsaustausch professionalisierend wirkt, soll dem generellen Einfluss der beiden aufgezählten Faktoren für die Wirksamkeit nachgegangen werden:

F4: Welchen Einfluss besitzen die *Voraussetzungen der Lehrkräfte* und der *Schulkontext* auf die Wirkung der Fortbildung zum Erfahrungsaustausch auf die Reaktionen (Wirkungsebene 1), das Wissen und die Überzeugungen (Wirkungsebene 2) und das Handeln der Lehrpersonen (Wirkungsebene 3).

In diesem qualitativen Untersuchungsteil interessiert weniger der quantitative Einfluss der *Voraussetzungen der Lehrkräfte* bzw. der *Schulkontext*, sondern vielmehr die subjektive Bedeutung dieser Kategorien. Lipowsky und Rzejak (2019b) zufolge ist derzeit noch unklar, inwiefern die Voraussetzungen der Lehrkraft mit den Fortbildungsmerkmalen zusammenhängen (2019b, S. 16). Da diese Faktoren hochgradig individuell und von der jeweiligen teilnehmenden Schule abhängig sind, sollen diese Variablen mittels halbstrukturiertem Leitfadeninterview und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634) für den Fortbildungserfolg erschlossen werden. Anhand dieses Vorgehens soll der oben aufgeworfenen Leitfrage nachgegangen werden, inwiefern ein Erfahrungsaustausch als Professionalisierungsmaßnahme in der dritten Lehrerinnen- und Lehrerbildungsphase wirkungsvoll ist und welche Faktoren des *Schulkontexts* bzw. der *Voraussetzungen auf Seiten der Lehrkraft* hierfür förderlich sind. Anhand der Auswirkungen auf den Wirkungsebenen kann anschließend eine Bewertung erfolgen, ob ein Professionalisierungsformat zum kollegialen Erfahrungsaustausch in der dritten Lehrkräftebildungsphase nicht nur sinnvoll erscheint, sondern auch tatsächlich sinnvoll ist.

6 Untersuchungsgegenstand: Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch

Im Folgenden wird der Untersuchungsgegenstand – die Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch – dargestellt. Zunächst wird ein Blick auf die Pädagogischen Lesungen in der DDR geworfen, die als institutioneller Erfahrungsaustausch im DDR-Weiterbildungssystem eine besondere Stellung einnehmen (Kapitel 6.1). Anschließend wird dargestellt, wie sich ein kollegialer Erfahrungsaustausch in die dritte Phase der Lehrkräftebildung implementieren kann. Dieses Gesamtkonzept bleibt nicht auf der Stufe einer einzelnen Professionalisierungsmaßnahme stehen, sondern berücksichtigt neben den Lehrkräftekollegien an der Einzelschule auch das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften anderer Schulen (Kapitel 6.2). Daran schließt sich die Darstellung der Struktur und des Ablaufs der hier untersuchten Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch an (Kapitel 6.3). Abschließend wird der Schulkontext dargestellt, indem die konzipierte Fortbildung exemplarisch durchgeführt und evaluiert wird (Kapitel 6.4).

6.1 Lehrkräftefortbildung gestern – die Pädagogischen Lesungen in der DDR

Wie eingangs aufgezeigt, wird der dritten Phase der Lehrkräftebildung zunehmend Bedeutung zugeschrieben. Das deutsche Lehrkräftebildungssystem ist dabei das Ergebnis eines langen historischen Prozesses, der im internationalen Vergleich eher eine Besonderheit aufweist (Terhart, 2007, S. 45). Zwar werden Lehrkräfte an den Universitäten und anschließend im Vorbereitungsdienst auf die komplexen Herausforderungen des Unterrichtens ausgebildet, jedoch reichen die vermittelten Grundlagen nicht für die komplette Zeit der Berufslaufbahn aus (E. Richter & Richter, 2020, S. 345). Exemplarisch sind hier verändernde Anforderungen an Lehrkräfte, die sich aus technischen oder gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben – ein Umstand, der nicht zuletzt an zahlreichen Entwicklungen auch in jüngster Zeit offenkundig wurde. Als Stichwort sei nur der DigitalPakt Schule zu nennen, der aufgrund der zunehmenden Digitalisierung zur Förderung digitaler Kompetenzen von SchülerInnen verabschiedet wurde (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019). Die Corona-Pandemie hat in Bezug auf die Digitalisierung nur einen „Corona-Impuls . . . aus einer externen Ebene“ (Hanstein & Lanig, 2020, S. 1) heraus ausgelöst, da der Beginn der Diskussion um die Digitalisierung und der digitalen Vermittlung nunmehr 30 Jahre umfasst (2020, S. 4). Gerade in diesem Kontext – einer generellen permanenten Entwicklung im schulischen Bereich – kommt der Lehrkräftefortbildung eine besondere Bedeutung zu, da die „Systemaufgaben von Fortbildungen jedoch über die Kompetenzvermittlung“ (Altrichter, 2019, S. 57) hinausgehen. In diesem Sinne zählen sie als intermediäres System, welches dazu beitragen kann, dass Innovationen im Sinne von Neuerungen im sozialen Gefüge *Schulsystem* implementiert werden können (2019, S. 56–57).

In Bezug auf den eingangs geschilderten Perspektivwechsel findet sich mit den Pädagogischen Lesungen – ein in der DDR institutionalisierter Erfahrungsaustausch (Koch et al., 2019, S. 1) – ein historisches Weiterbildungsformat, das versucht, diese soziale Ordnung durch Innovationen von innen heraus zu transformieren. Die Pädagogischen Lesungen sammelten dabei die bewährten Unterrichtsmethoden praktizierender pädagogischer Fachkräfte in der DDR, um diese einem größerem Fachpublikum zugänglich zu machen (Koch et al., 2019, S. 2). Der Grundgedanke bestand darin, dass die Lehrpersonen von den bewährten Unterrichtsmethoden anderer profitieren konnten, um so die Unterrichtsqualität zu steigern. In diesem Sinne sollten die bewährten Methoden als „billigste Investition“ (Stoph, 1971, S. 27) genutzt werden, um aktuelle pädagogische Praxisprobleme zu bewältigen. Im Mittelpunkt der Pädagogischen Lesungen stand der Erfahrungsaustausch, der analog zu dem oben geschilderten Problem davon ausgeht, dass der (DDR-)Unterricht bewährte Methoden enthält, die genutzt werden können, um pädagogische Probleme zu bewältigen. Hierzu waren die Lehrkräfte in der DDR angehalten ihre persönliche Best Practice in den 30–50-seitigen Pädagogischen Lesungen schriftlich zu fixieren. Durch einen Begutachtungs- und Selektionsprozess wurden die Lesungen für die Präsentation auf den Zentralen Tagen der Pädagogischen Lesungen ausgewählt und inhaltlich mit einem größeren Fachpublikum diskutiert. Der heutige Quellenbestand umfasst ca. 9.500 Lesungen (Koch et al., 2019, S. 2–3). Da die Pädagogischen Lesungen in der Konsequenz die (pädagogischen) Unterrichtsprobleme von innen heraus lösen sollten, können sie als Weiterbildungsformat als Vorlage für die hier zu entwickelnde Professionalisierungsmaßnahme dienen. Ausgehend von den theoretischen Vorarbeiten dieser Arbeit (siehe Kapitel 3 sowie Kapitel 4) und der Zielstellung (siehe Kapitel 5) wird im Folgenden der konzeptionelle Aufbau einer Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch dargestellt.

6.2 Lehrkräftefortbildung heute – konzeptioneller Aufbau des kollegialen Erfahrungsaustausches

In Analogie zu den Pädagogischen Lesungen bietet sich ein zweiteiliger Aufbau an. Ein erster Teil der Fortbildung findet auf Ebene der Einzelschule in Form eines Präsenztages statt: An diesem soll die beste Unterrichtserfahrung aus einem Kollegium an einer Schule innerhalb eines (Fortbildungs-)Tages ermittelt werden. Der zweite Teil lässt sich auf der schulübergreifenden Ebene im Internet verorten. Dazu kann eine Best Practice des Fortbildungstages zum kollegialen Erfahrungsaustausch ermittelt werden und schulübergreifend Lehrkräften anderer Schulen webbasiert zur Verfügung gestellt werden. Somit entsteht ein sich wiederholender Prozess mit der Zielstellung, dass Lehrkräfte ihr eigenes Material bzw. Unterrichtsmethoden vor anderen Praktikern präsentieren, reflektieren und wiederum anderen Lehrkräften zur Verfügung stellen. In der Folge kann sich dieser Prozess, wie in Abbildung 2 dargestellt, positiv

auf die Unterrichtsqualität auswirken. Im Folgenden wird eine mögliche Professionalisierungsform für die Ebene der Einzelschule strukturell entwickelt und dargestellt. Dieser Bereich (Einzelschule) stellt für die vorliegende Arbeit den Untersuchungsgegenstand und die Evaluation dar.

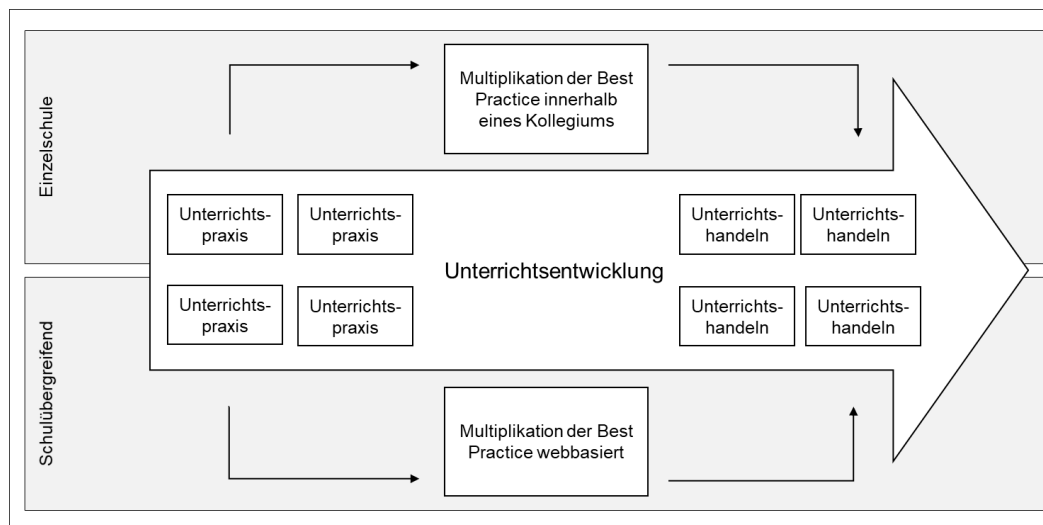


Abbildung 2. Konzeptionelle Einbettung des Erfahrungsaustausches in die Unterrichtsentwicklung

Die hier vorgestellte Konzeption zum Erfahrungsaustausch zielt auf ganze Kollegien ab und lässt sich somit als SchILf-Veranstaltung in den Schulen anbieten. Hierdurch wird die Fortbildung gleichzeitig in die spezifischen Fortbildungsstrukturen des hiesigen Bundeslandes implementiert und kann als Abruf-Veranstaltung vorgehalten werden. In diesem Sinne wirkt diese Konzeption dem hier aufgezeigten Grundproblem, dass Fortbildungsangebote nicht individuell genug auf die jeweilige Schule zugeschnitten sind, entgegen, indem es ein individualisiertes Fortbildungsangebot macht. Die Individualisierung wird dahingehend verstärkt, dass sich auf dieser Ebene Kollegien einer Schule austauschen. So wird sichergestellt, dass sich die Fortbildungsteilnehmenden über die guten Unterrichtserfahrungen mit ein- und derselben Schülerschaft austauschen. Je nach Größe der Schule ist davon auszugehen, dass das gesamte Lehrpersonal mehr oder weniger ein Bild von der eigenen Schülerschaft besitzt. Die Durchführung eines didaktisch-methodischen Erfahrungsaustausches kann, wie auch andere kooperative Methoden, in denen sich die Beteiligten über ihre Erfahrungen austauschen, in Kleingruppen und in verschiedenen methodisch strukturierten Phasen ablaufen.

Der Zeitaufwand für die hier vorgestellte Fortbildung wird auf einen SchILf-Tag festgelegt, der über acht Zeitstunden nicht hinausgehen soll. Ein solcher Richtwert erscheint zum einen vor dem Hintergrund einer hohen Arbeitsbelastung (Robert Bosch Stiftung, 2022, S. 5) und zum anderen in Orientierung an der noch im Folgenden aufzuzeigenden Durchführungsstruktur sinnvoll. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass insbesondere SchILf-Veranstaltungen in der

Regel als Ein-Tagesveranstaltungen konzipiert werden, um die Durchführung außerhalb des Unterrichts und vorwiegend in der Vorbereitungswoche gewährleisten zu können.

6.3 Struktur und Ablauf der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch

Wie eingangs geschildert, steht die Forderung nach stärkerer Individualisierung in Professionalisierungsmaßnahmen im Raum. Die Reaktion darauf kann sein, die Best Practice der teilnehmenden Lehrkräfte in gemeinschaftlichen Fortbildungsveranstaltungen stärker zu thematisieren. Dies trägt auch dem Sachverhalt Rechnung, dass ein einfacher Input in Lehrkräftefortbildungen ungenügend ist, um das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften weiterzuentwickeln. Eine Professionalisierungsmaßnahme, die das leisten will, muss vor allem zwei Schritte beinhalten. Erstens muss allen Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben werden, ihre Erfahrungen darzustellen. Dadurch wird sichergestellt, dass die Erfahrungen aller Teilnehmenden einbezogen werden. Um das unterrichtliche Handeln weiterzuentwickeln sowie das Problem zu umgehen, dass sich Unterricht durch den Rückgriff auf die eigene Bildungssozialisation selbst ungünstig reproduziert (Hanstein & Lanig, 2020, S. 9–10; Helmke, 2017, S. 316; Meyer, 2014, S. 130, 2020, S. 136; Wiechmann & Wildhirt, 2016b, S. 14), müssen zweitens die bestehenden Handlungsmuster (vor dem Hintergrund von Theoriewissen) reflektiert werden, um bestehende subjektive Theorien zu überprüfen oder – wenn notwendig – auch zu überarbeiten (Meyer, 2020, S. 137). Nach Helmke ist die Selbstreflexion eine „Schlüsselbedingung für die Verbesserung des eigenen Unterrichts und damit ein zentrales und für den nachhaltigen Unterrichtserfolg unabdingbares Merkmal von Lehrperson[en]“ (2017, S. 116). Somit sollten die teilnehmenden Lehrkräfte in der Professionalisierungsmaßnahme im Sinne der Expertiseentwicklung und deliberate-practice-Theorie ihre Unterrichtserfahrungen mit dem Ziel der Unterrichtsverbesserung (Ericsson et al., 1993) und ihre subjektiven Theorien zum eigenen Handeln reflektieren (Wahl, 2002, S. 232). Dies kann vor dem Hintergrund eines theoretischen Rahmens, der wiederum in Form von Impulsvorträgen angeboten wird, erfolgen.

Eine prototypische Struktur und Ablauf der Fortbildung zum Erfahrungsaustausch können sich somit aus den theoretisch aufgezeigten Vorüberlegungen ableiten lassen. Es können vier Abschnitte identifiziert werden, in denen sich das gesamte Kollegium (1) in Kleingruppen über seine Erfahrungen austauscht und (2) eine Unterrichtserfahrung auswählt sowie diese reflektiert und in Form eines Steckbriefes aufarbeitet. Die aufgearbeiteten Erfahrungen aus den Kleingruppen werden dann (3) dem gesamten Kollegium bzw. der gesamten Teilnehmerschaft vorgestellt und diskutiert, ggf. auch optimiert. Aus den vorgestellten Erfahrungen wird (4) wiederum eine Unterrichtserfahrung durch das Kollegium benannt, und für eine anschließende

schulübergreifende und webbasierte Aufarbeitung zur Verfügung gestellt. Diese Unterrichtserfahrung ist dann diejenige, die im Rahmen der Fortbildung prämiert werden soll (siehe Abbildung 3).

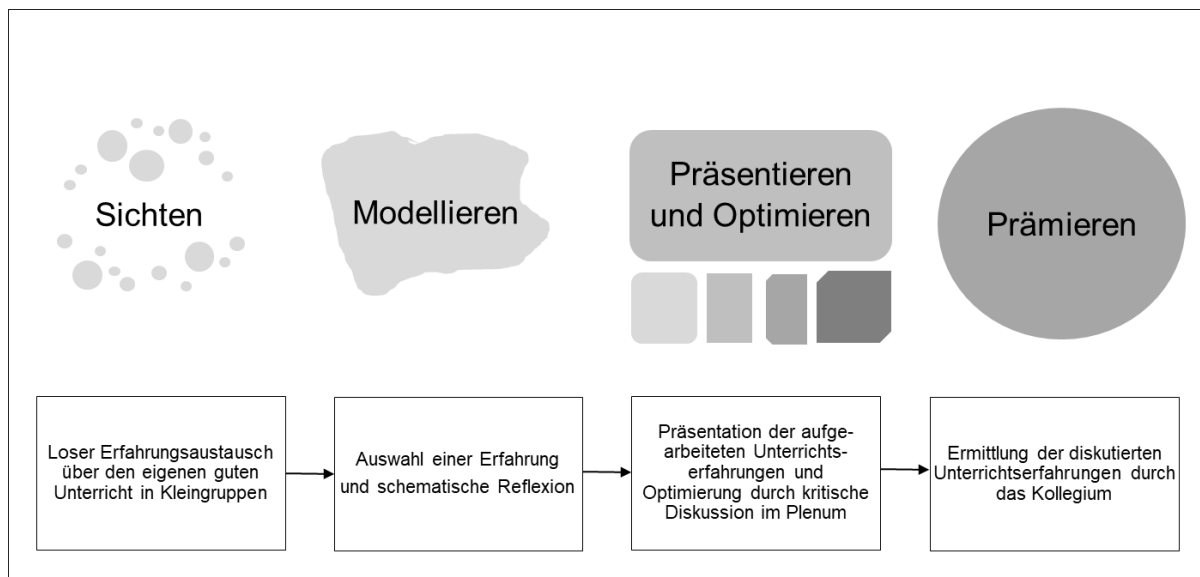


Abbildung 3. Strukturelle Übersicht der Methode zum kollegialen Erfahrungsaustausch

Zu Beginn der Fortbildung wird den Teilnehmenden ein knapper theoretischer Input zum Aufbau und zur Struktur der Fortbildung gegeben, um das Ziel des Erfahrungsaustausches – die Multiplikation der guten Unterrichtserfahrungen in Form von Best Practices, die wiederum als Mittel der Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. zur Steigerung der Unterrichtsqualität eingesetzt werden können – zu verdeutlichen. Die methodische Umsetzung der aufgezeigten Phasen findet wie folgt statt.

1) Sichten

In diesem Schritt erfolgt die Aufteilung des Kollegiums in Kleingruppen. So erhält jede Lehrkraft die Möglichkeit, eine persönliche Best Practice im kleineren Kreis von Kolleginnen und Kollegen vorzustellen und sich zwanglos und informell in der Kleingruppe mit anderen Lehrkräften darüber auszutauschen. Hierbei können bereits Vorzüge sowie Schwachpunkte der vorgestellten Unterrichtserfahrung benannt werden. Insofern erfolgt hier eine Sichtung der zur Verfügung stehenden Unterrichtserfahrungen.

2) Modellieren (Reflexion und Aufarbeitung)

Um die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben und die „stabilisierende Tendenz zur Selbstverstärkung“ (Helmke, 2017, S. 316) der Handlungsketten von Lehrkräften zu durchbrechen, sollen die Teilnehmenden die Gelegenheit erhalten, sich vor dem Hintergrund einer theoretischen

Rahmung über ihr Unterrichtsverhalten auszutauschen (Meyer, 2020, S. 136). In diesem Abschnitt sollen die teilnehmenden Lehrkräfte in den jeweiligen Kleingruppen je eine Unterrichtserfahrung auswählen, die sodann gemeinsam reflektiert und strukturiert in Form eines Steckbriefs aufgearbeitet wird, um sie in der dritten Phase dem restlichen Kollegium zugänglich zu machen. Hierzu erhalten die Teilnehmenden einen kurzen Impulsvortrag, der sich an der Lehr- und Unterrichtsforschung orientiert. Die Lehr-Lernforschung beschäftigt sich dabei mit der Frage nach dem guten Lehrer bzw. der guten Lehrerin (Lehrkräfteforschung) sowie nach dem guten Unterricht bzw. den Merkmalen guten Unterrichts (Helmke, 2017, S. 168–169; Meyer, 2020). In Folge der Tatsache, dass im Prozess-Produkt-Paradigma der Lehr-Lernforschung nachgewiesen wurde, dass die Verknüpfung von „Merkmale des Unterrichts in korrelativer Weise auf Schülerseite . . . aus vielen Gründen unzulänglich ist“ (Helmke, 2017, S. 69) hat Helmke das oben bereits beschriebene Unterrichtsmodell entwickelt, das die Faktoren der Unterrichtsqualität in Beziehung zu den Wirkungsweisen und Zielkriterien des Unterrichts setzt (2017, S. 70). Darüber hinaus ist der Unterricht stark von der Bildungssozialisation der Lehrkräfte abhängig, da dieser durch ebendiese eigene Unterrichtserfahrungen reproduziert wird (Hanstein & Lanig, 2020, S. 9–10). Meyer spricht auch davon, dass „persönliche Theorien . . . die Wahrnehmung des Unterrichts und auch die im Prozess getroffenen Entscheidungen viel stärker als Theoretiker-Theorien“ (2014, S. 130) steuern. Der theoretische Input erfolgt daher vor dem Hintergrund, dass Unterricht als Angebot (auf Seite der Lehrkraft) und die Lernaktivität als Nutzung (auf Seiten der Schülerinnen und Schüler) verstanden werden kann (Helmke, 2017, S. 71), dieser Unterricht von den eigenen Erfahrungen der Lehrkraft abhängt (Hanstein & Lanig, 2020; Meyer, 2014; Terhart & Bernhard, 2014) und dass der Unterricht für eine Weiterentwicklung desselben im Sinne der subjektiven Theorien bzw. der deliberate-practice-Theorie reflektiert werden muss (Ericsson et al., 1993; Wahl, 2002, S. 229–232) sowie angesichts der Tatsache, dass es zwar eine Reihe von, aber nicht *das eine* Merkmal des guten Unterrichts gibt (Helmke, 2017, S. 168; Meyer, 2020, S. 15–18). Dieser Input soll den Teilnehmenden als Hintergrundfolie in Form eines theoretischen Rahmens für die folgende Reflexion und schematische Aufarbeitung der Best Practice dienen. Die Aufarbeitung und Visualisierung der Unterrichtserfahrung zur späteren Präsentation erfolgen mithilfe eines vorstrukturierten Steckbriefs. Der Steckbrief orientiert sich an der Gegenstandsanalyse der Didaktik von Jank und Meyer, die die Aufgabe in der Didaktik darin sehen, den Lehrkräften eine „praktisch folgenreiche Handlungsorientierung zu geben“ (2011, S. 16). Demzufolge kümmert sich die Didaktik „um die Frage, wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll“ (2011, S. 16). Hierdurch soll sichergestellt werden, dass die Best Practice nicht zum Selbstzweck aufgearbeitet, sondern auch didaktisch verankert wird. Darüber hinaus soll dies einen Sicherheitsmechanismus darstellen, der unbrauchbare und weniger geeignete Best Practice im gemeinsamen Reflexionsprozess aussiebt, sodass diese nicht weiter verbreitet werden. Die

Aufschlüsselung mithilfe der W-Fragen nach Jank und Meyer bietet hierfür vor allem ein praxisorientiertes und strukturiertes Vorgehen an. Da alle Kleingruppen bei der Aufarbeitung sich an demselben Steckbriefraster orientieren, ist bei der anschließenden Vorstellung eine gewisse Vergleichbarkeit und Struktur gegeben. Ebenso sollen in der Aufarbeitung der Best Practice Vor- sowie Nachteile herausgearbeitet werden, die den Kolleginnen und Kollegen die Entscheidung über die Adaptation und Einsatz in ihrem eigenen Unterricht erleichtern können. Hierzu gehören ebenso Aspekte wie Übertragbarkeit auf anderweitige Fach- und Themengebiete oder lerngruppenspezifische Aspekte (Störungsbilder sowie Altersstufen). Der Leitfaden sowie die Form des Steckbriefs sollen hier als Angebot verstanden werden, von dem die Teilnehmenden auch abweichen können, um z. B. sowohl weiterführende Individualisierung hinsichtlich des Inhalts als auch der Darstellungsform (Einsatz neuer Medien) zu erreichen.

3) Präsentieren und Optimieren

Die im zweiten Schritt angefertigten Steckbriefe der guten Unterrichtserfahrungen werden in diesem Abschnitt dem gesamten Kollegium präsentiert. Hierbei stellen alle Kleingruppen ihr Ergebnis vor, wodurch ein Austausch zwischen den Fortbildungsteilnehmenden sichergestellt wird. Die Fortbildungsreferentinnen und -referenten übernehmen an dieser Stelle die Moderation, um den Austausch mit kritischen Nachfragen zu beleben. Die Diskussion soll dabei ihren Fokus auf die praktische Umsetzbarkeit – im Hinblick auf die Grenzen und Ressourcen der aufgezeigten pädagogischen Erfahrung – im eigenen Arbeitskontext richten. So soll die Best Practice gegebenenfalls durch den kritischen Blick der Lehrerexpertise (Bromme, 2014; Gruber & Jarodzka, 2018) des Kollegiums vor dem Hintergrund der eigenen Schülerschaft optimiert werden.

4) Prämiieren

Im Anschluss an die Präsentation und Diskussion der Arbeitsergebnisse ermittelt das Kollegium in geheimer Abstimmung mittels Klebepunkten wiederum eine Best Practice, die für die schulübergreifende Ebene webbasiert aufgearbeitet wird. Dadurch, dass das Kollegium selbst die Rolle der Jury einnimmt, erfährt die Prämierung einen wertschätzenden, aber auch einen Wettbewerbscharakter. Wertschätzend dahingehend, dass die Arbeit der Lehrkräfte in Form der ausgetauschten Best Practices explizit positiv –durch Punktvergabe – bewertet und etikettiert werden. Der Wettbewerbscharakter ergibt sich unvermeidlich aus der von den Lehrkräften selbst vorgenommenen Priorisierung mittels Punktvergabe.

6.4 Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch als Pilotprojekt an Förderschulen zur individuellen Lebensbewältigung in Mecklenburg-Vorpommern

Die in dieser Arbeit zu entwickelnde Fortbildung soll, wie oben bereits beschrieben, in einem Pilotprojekt auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Diese Evaluation soll an Schulen zur individuellen Lebensbewältigung durchgeführt werden. Grundsätzlich ist ein Erfahrungsaustausch in allen (lehr-)beruflichen Bereichen und somit auch Schularten denkbar. Dies wird auch daran deutlich, dass die Pädagogischen Lesungen als institutioneller Erfahrungsaustausch beispielsweise nicht auf eine Schulart begrenzt waren, vielmehr erstreckte sich das Format auf das gesamte DDR-Bildungs- und Erziehungswesen. Die existierenden Pädagogischen Lesungen zeigen, dass in diesem Format eine große Bandbreite an Themen, aller Schularten sowie Unterrichtsfächer abgedeckt werden können (Koch et al., 2019, S. 2).

Die hier getroffene Auswahl einer Förderschule zur individuellen Lebensbewältigung erfolgt unter anderem deshalb, weil die Lehrkräfte an diesen Schulen nicht nach dem Fachunterrichtsprinzip arbeiten, das heißt, dass in der Regel jede Lehrkraft alle Unterrichtsfächer und -bereiche abdeckt. So kann hinsichtlich der Auswahl der Best Practice jede Lehrkraft grundsätzlich zu jedem Themenbereich eine Erfahrung beisteuern. Hinzu kommt, dass davon auszugehen ist, dass die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler durch das fehlende Fachlehrerprinzip umfänglicher kennen – beispielsweise in verschiedenen Lernbereichen wie lebenspraktische Fertigkeiten, Mathematik, Deutsch oder Hauswirtschaft. Es kommt ebenso hinzu, dass Schulen zur individuellen Lebensbewältigung in der Regel klein sind, sodass es wahrscheinlicher ist, dass die Lehrpersonen beinahe alle Schülerinnen und Schüler der Schule kennen. Im Gegensatz dazu stehen Schulen mit dem Fachlehrerprinzip, hier unterrichten die Lehrpersonen in der Regel zwei bis drei Unterrichtsfächer (beispielsweise Regionalschulen). Hier erscheint diese Fächerbindung bei der pilothaften Durchführung eines Erfahrungsaustausches im Modellversuch und der Überprüfung der Wirksamkeit auf der Schulebene von Nachteil, da sich die Themen bzw. Erfahrungen der Kollegien womöglich kaum oder gar nicht überschneiden. Hier bietet sich eher eine breitere Überprüfung auf der schulübergreifenden Ebene an.

Weiterhin ist an den Schulen zur individuellen Lebensbewältigung zu berücksichtigen, dass hier verschiedene Berufsgruppen miteinander agieren. Dies sind zum einen die Lehrkräfte und zum anderen die unterstützenden pädagogischen Fachkräfte (upF) sowie Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, auch unter der Bezeichnung des Integrationshelfers bekannt. In Mecklenburg-Vorpommern haben erstere die Aufgabe, sowohl Einzel- und Gruppenförderung zur Kompensation des festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs in Abstimmung mit den verantwortlichen Lehrkräften als auch sozialpädagogische Maßnahmen durchzuführen. Weiterhin wirken sie in der interdisziplinären Zusammenarbeit mit weiteren Maßnahmeträgern oder in

der Beratung der Erziehungsberechtigten mit. Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter haben hingegen die Aufgabe, „Unterstützung und Ergänzung des sonderpädagogischen Unterrichts nach dem ganzheitlichen Prinzip“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2009, S. 2) anzubieten. Trotz des föderalen Bildungsprinzips unterscheidet sich das Tätigkeitsfeld dieser beiden Personengruppen länderübergreifend kaum. Hinsichtlich des Tätigkeitsfelds der Schulbegleitung sprechen Dworschak und Reuter (2019) davon, dass die Aufgaben vielmehr von den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler abhängen, sodass ein genauerer Blick auf die konkrete pädagogische Praxis ein heterogenes Bild zeichnet (S. 236). Sie wirken ebenfalls bei der Durchführung von sozialpädagogischen Maßnahmen und bei der Zusammenarbeit mit weiteren Maßnahmeeinrichtungen mit. Durch diese Besonderheit bei der Zusammensetzung des Kollegiums kann ein pilothafter Erfahrungsaustausch auf unterschiedlichen beruflichen Ebenen angesiedelt werden. Zum einen können Best Practices sowohl nur zwischen den Lehrkräften als auch zwischen den Lehrkräften und dem unterstützenden pädagogischen Personal sowie zwischen den Schulbegleiterinnen und Schulbegleitern ausgetauscht werden. Hier eröffnen sich für alle Beteiligten neue Perspektiven, da die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern Kern der jeweiligen beruflichen Tätigkeit darstellt und trotz der verschiedenen Verantwortungsbereiche große inhaltliche Schnittmengen aufweist. Im Gegensatz dazu weisen Lehrkräfte und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter beispielsweise an Gesamtschulen weniger Gemeinsamkeiten auf.

Weiterhin bietet die Durchführung an Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung aufgrund des umfassenden Tätigkeitsfeldes der Lehrpersonen für die *schulübergreifende Ebene* den Vorteil, dass bei dem Aufbau eines *neuen Fundus* dieses Material sowohl vom gesamten Lehrpersonal einer Schule als auch schulübergreifend von Lehrkräften anderer Schulen zur individuellen Lebensbewältigung genutzt werden kann – auch, wenn dem aufzubauenden Fundus anfangs noch die inhaltliche methodische Breite des gesamten Best Practice-Spektrums fehlen wird. Letztendlich kann hier anschließend der Gedanke des Wettbewerbs exemplarisch erprobt werden: Durch den gleichen Schulbezug können beispielsweise die Best Practice-Erfahrungen von mehreren Schulen (aber derselben Schulart) womöglich besser verglichen und gekürt werden. Dies wäre in der Implementierungsphase zunächst von Vorteil, zumal hier die ersten Best Practices gesammelt werden müssen und ein umfangreicher Fundus erst angelegt werden muss. Ebenso können Anpassungen wie z. B. am vorzuziehenden Steckbriefraster vorgenommen werden, wenn später weitere Schularten mit einbezogen werden.

7 Methodik des quantitativen Untersuchungsabschnitts

Die methodische Umsetzung der Untersuchung zur Wirksamkeit einer Professionalisierungsmaßnahme, die sich aus den Erfahrungen der Teilnehmenden speist, ist Teil des folgenden Kapitels. Zunächst werden die Überlegungen zum Forschungsdesign im Hinblick auf die quantitativen und qualitativen Forschungsanteile erläutert. Der Schwerpunkt liegt in dieser Arbeit auf dem quantitativen Aspekt, sodass dieser zunächst auch im Fokus der Auswertung steht. In Kapitel 7.1 werden die Stichprobe und das Vorgehen zur Akquirierung derselben beschrieben. Kapitel 7.2 widmet sich dann der Operationalisierung der Variablen und Items des quantitativen Untersuchungsinstruments, bevor anschließend in Kapitel 7.3 das Vorgehen der quantitativen Auswertung und die verwendeten statistischen Verfahren erläutert werden. In Kapitel 8 werden die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung vorgestellt. Die Kapitel 9 bis 11 widmen sich dem qualitativen Untersuchungsabschnitt.

Wie oben bereits erläutert, handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine explorative Untersuchung, da zu dem Themenbereich des Austausches von subjektiv für gut befundenen Unterrichtserfahrungen innerhalb einer Professionalisierungsmaßnahme von Lehrkräften keine theoretische Basis vorliegt. Weiterhin besitzt die vorliegende Studie einen explanativen Charakter, da drei der vier Forschungsfragen quantitativ strukturiert angelegt sind und im Sinne des Angebots-Wirkungsmodells von Lehrkräftefortbildungen eine vorstrukturierte Ursache-Wirkungs-Beziehung untersuchen (Döring & Bortz, 2016, S. 192). Um ein möglichst umfassendes Bild hinsichtlich der Thematik zu erhalten und gleichzeitig die Aussagekraft zu erhöhen, wurde auf einen Mixed-Method-Ansatz zurückgegriffen. So handelt es sich bei den vier Forschungsfragen um ein sequentielles quantitativ-qualitatives Vorgehen (Kelle, 2019, S. 163–168). Die Ergebnisse beider Forschungsanteile sollen dazu genutzt werden, sich gegenseitig zu ergänzen. Gleichzeitig soll durch dieses Vorgehen die Aussagekraft des quantitativen Untersuchungsabschnitts erhöht werden, der durch die Selbstauskunft der Befragten begrenzt wird. Im Fokus dieser summativen Evaluation steht als theoretische Grundlage daher das Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky, 2010; 2014; Lipowsky & Rzejak, 2015; 2019b).

Da als übergeordnetes Ziel die Generierung neuer Hypothesen über die Wirksamkeit der hier entwickelten Professionalisierungsmaßnahme auf der Basis eines kollegialen Erfahrungsaustausches im Vordergrund steht, werden auch die Teilnehmenden der jeweiligen Interventionschulen vorrangig als eine Stichprobe verstanden. Dieses Vorgehen vernachlässigt zwar den Vergleich der Wirksamkeit zwischen den Schulen, aber auf der anderen Seite wird durch die Vergrößerung der Stichprobe die Aussagekraft (Döring & Bortz, 2016, S. 294) zugunsten einer generellen Theoriebildung erhöht. Für das quantitative Vorgehen bietet sich hier aus mehreren Gründen die Fragebogenmethode an: Die Datenerhebung kann effizient und standardisiert zu

den verschiedenen Erhebungszeitpunkten von den Interventionsgruppen autonom sowie zu den vielfältigen Aspekten hinsichtlich des hier zugrunde gelegten theoretischen Modells erfolgen. Für die adäquate Erhebung der Kontextfaktoren auf Schul- und Unterrichtsebene (Helmke, 2017, S. 71; Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17) wurde sich für einen qualitativen Zugang entschieden, da davon auszugehen war, dass diese Variablen in einem hohen Maß von der subjektiven Wahrnehmung der teilnehmenden Lehrkräfte abhängig sind. Der qualitative Zugang erschien eher geeignet, „individuelle Werte, gesellschaftliche Plausibilitätsstrukturen und Sinnkonstruktionen innerhalb sozialer Bezüge zu beschreiben und zu erklären“ (Ellinger, 2015, S. 229). In diesem Teil der Arbeit besteht das vorrangige Ziel darin, über die Analyse der erhobenen Daten zu einer „möglichst wirklichkeitsnahe[n] Innenansicht“ (2015, S. 229) der Teilnehmenden zu gelangen. Zur Beantwortung der Fragestellungen im quantitativen Untersuchungsabschnitt bietet sich ein Pre-Post-Follow-Up-Design an. Aus forschungsethischen und praktischen Gründen wird die Pre- und Post-Erhebung in die Intervention eingebettet und somit am Interventionstag durchgeführt. So soll zum einen die aus der Evaluation resultierende zeitliche Mehrbelastung im Arbeitsalltag aus Rücksicht auf die Untersuchungsgruppe reduziert und zum anderen aber auch sichergestellt werden, dass ein größtmöglicher Rücklauf sichergestellt werden kann. Die Follow-Up-Erhebung soll planmäßig 14 Tage nach der Intervention stattfinden. Auch die Leitfadeninterviews finden im Hinblick auf die Interventionsdurchführung und aus Rücksicht auf die Interviewteilnehmenden mit einem Mindestabstand zur Fortbildung von 14 Tagen statt. Hierbei wird davon ausgegangen, dass das Arbeitsaufkommen zu Beginn eines Schuljahres von jeher höher ist und die Bereitschaft zur Teilnahme nach Ablauf der ersten beiden Unterrichtswochen größer ausfällt.

Zentral zielt diese dreiteilige Datenerhebung auf die Erfassung der spezifischen Ausprägungen der in dieser Arbeit fokussierten drei Wirkungsebenen im Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen nach Lipowsky und Rzejak (2019b, S. 17) ab. Während sich, die Pre-Erhebung insbesondere auf die Variablen der zweiten und dritten Wirkungsebene fokussiert, betrifft die Post-Erhebung die erste sowie die zweite Wirkungsebene. Zugleich werden die Teilnehmenden zu diesem Zeitpunkt nach dem Fortbildungsinhalt befragt. Die Follow-Up-Erhebung fragt insbesondere nach der dritten Wirkungsebene. Aus qualitativer Sicht werden die von den Teilnehmenden wahrgenommenen fortbildungsbegleitenden Kontextfaktoren mit einer zeitlichen Distanz (Follow-up) resümierend erhoben. Tabelle 38 im Anhang auf S. XXVI stellt die erhobenen Dimensionen sowie Skalen und Items (der Wirkungsebenen) in Bezug auf die jeweilige Forschungsfrage und den zugehörigen Messzeitpunkt dar.

Die Durchführung der Professionalisierungsmaßnahme erfolgte gemäß der in Kapitel 6.3 aufgeführten Darstellung sowie nach der im Anhang aufgeführten Verlaufsplanung in vier Phasen (siehe Tabelle 37 im Anhang B.2). Während der gesamten Fortbildungsveranstaltung wurden

begleitend übliche Präsentations- und Visualisierungstechniken eingesetzt. In einer Begrüßungs- und Einführungsphase wurde das Pilotprojekt und dessen Grundgedanke, dass die praktischen Unterrichtserfahrungen der unterstützenden pädagogischen Fachkräfte sowie der Lehrkräfte als Grundlage einer SchILf-Veranstaltung dienen sollten, vorgestellt. In diesem Zuge wurde auch auf die wissenschaftliche Begleitung und deren Fragestellung eingegangen, ob ein Erfahrungsaustausch unter schulischen Akteurinnen und Akteuren unter den gegenwärtigen schulischen Bedingungen ein tragfähiges Konzept sei. Bevor auf den konkreten Ablauf des SchILf-Tags eingegangen wurde, wurden die Teilnehmenden gebeten, an der Evaluation teilzunehmen. Auf die Akquirierung zweier Interessierender für ein nachfolgendes Interview wurde an dieser Stelle ebenfalls hingewiesen. Vor dem Start der eigentlichen Fortbildung erhielten die Teilnehmenden 10 Minuten Zeit, um an der schriftlichen Befragung zum ersten Evaluationszeitpunkt teilzunehmen (Paper-Pencil). Im weiteren Verlauf wurden die Teilnehmenden strukturiert durch die theoretischen und praktischen Anteile der Fortbildung geleitet. Dazu erhielten die Teilnehmenden in der ersten Phase (*Sichten*) des angeleiteten Erfahrungsaustausches einen Überblick in Form eines Impulsvortrags darüber, was Unterrichtserfahrungen sein können und was ein Erfahrungsaustausch in diesem Kontext meint. Daraufhin erhielten die Teilnehmenden die Gelegenheit, sich zunächst über die eigenen Unterrichtserfahrungen auszutauschen. In der zweiten Phase (*Modellieren*) erhielten die Teilnehmenden zur Kontextualisierung und weiteren Aufarbeitung der eigenen für gut befundenen Unterrichtserfahrungen einen theoretischen Impulsvortrag zum Thema Lehrkräfteforschung (*Was braucht eine Lehrkraft für ‚guten‘ Unterricht?*) sowie zur Unterrichtsforschung (*Unterrichtsmethoden im Kontext des Angebots-Nutzungs-Modells der Wirkungsweise des Unterrichts nach Helmke [2017] und den eigenen Unterricht in Abhängigkeit von der eigenen Bildungssozialisation begreifen*). Im Hinblick auf die sich anschließende Arbeitsphase wurde ein Leitfaden zur reflexiven Aufbereitung der Best Practice anhand eines Beispiels vorgestellt. Die konkrete Form der reflexiven Aufbereitung wurde den Teilnehmenden mit Verweis auf die vielfältigen medialen Umsetzungsmöglichkeiten offengelassen (Steckbrief, Poster, Podcast etc.). Die Dauer der sich nun anschließenden Arbeitsphase der reflexiven Aufbereitung der eigenen Best Practice richtete sich dabei nach dem Bedarf der Teilnehmenden und variierte zwischen den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen leicht. Die dritte Phase (*Präsentieren und Optimieren*) beinhaltete die Präsentation der in der zweiten Phase aufgearbeiteten Best Practice und variierte je nach Größe des teilnehmenden Kollegiums. In der letzten und vierten Phase wählten die Teilnehmenden mittels Abstimmung eine Best Practice aus, die im Anschluss an das Projekt in verallgemeinerter Form (webbasiert) als Unterrichtstutorial (Video) schulübergreifend zur Verfügung gestellt werden sollte. Zur Veranschaulichung wurde den Teilnehmenden vor der Abstimmung ein Beispielvideo präsentiert. Nach Abschluss dieses letzten Teils der Veranstaltung

erhielten die Teilnehmenden wiederum 10 Minuten Zeit zur Teilnahme an der zweiten schriftlichen Befragung. Zur Einbindung der Teilnehmenden in den Forschungsprozess und mit Rücksicht auf den coronabedingten Mehraufwand wurden die Teilnehmenden ebenfalls befragt, ob die Einladung zur dritten Befragung per Mail oder wieder in Form eines Papierfragebogens (Paper-Pencil) erfolgen sollte. Zwei Schulen entschieden sich für die digitale Teilnahme. Diese Schulen erhielten 14 Tage nach der Veranstaltung einen Link über die Schulleitung sowie weitere 14 Tage später eine Erinnerung an die freiwillige Teilnahme. Die dritte Schule entschied sich für eine Teilnahme mittels schriftlicher Nachbefragung innerhalb einer Dienstberatung. Die Korrespondenz bezüglich der Interviews erfolgte an allen drei Schulen auf Vermittlung der Schulleitung und wurde nach individueller Terminabsprache im August 2021 mit Hilfe eines Onlinetools durchgeführt.

In einem Pretest im Sommersemester 2021 wurde die Professionalisierungsmaßnahme bei Studierenden des sechsten Fachsemesters des Lehramtsstudiengangs Sonderpädagogik mit dem Studienfach geistige Entwicklung durchgeführt. In diesem Zuge wurden auch der Pre- sowie Post-Befragungsbogen an die Testsituation angepasst und den Studierenden zur Testevaluation gegeben. In diesem „Feldpretest“ (Reinecke, 2019, S. 731) wurden die Fortbildungskonzeption sowie der Erhebungsbogen in der praktischen Anwendung unter realistischen Bedingungen unter dem Aspekt der praktischen Durchführung und der Verständlichkeit für die geplante Haupterhebung erprobt. Auch wenn die Durchführung der Lehrveranstaltung und deren Testevaluation aufgrund der Coronapandemie mit den Studierenden in digitaler und leicht veränderter Form durchgeführt wurde, konnten in den erhobenen Testdaten keine groben Verständnisprobleme auf Ebene der Gesamtkonzeption sowie innerhalb der einzelnen Arbeitsphasen und hinsichtlich der jeweiligen Aufgabenkonstruktion und im Erhebungsinstrument festgestellt werden. Die Erhebung der Testevaluation und die deskriptive Sichtauswertung erfolgte hier durch die webbasierte Befragungssoftware evasys und deren implementierte Funktionen zur deskriptiven Datenvisualisierung und -aufbereitung.

7.1 Stichprobe

Zur deskriptiven Beschreibung der Stichprobe wird im Folgenden die Populationsbeschreibung einer konzeptionellen Dreiteilung unterzogen: Ziel-, Auswahl- und Inferenzpopulation. Vor dem Hintergrund der zu erwartenden Aussagen über mögliche Effekte ist eine Stichprobenumfangsplanung unerlässlich (Döring & Bortz, 2016, S. 294–295). Aufgrund des hier gewählten explorativen Untersuchungsdesigns sowie wegen der strukturellen Rahmenbedingungen, die im System Schule und der Weiterbildung von Lehrerkollegien begründet waren, wurde auf eine Gelegenheitsstichprobe zurückgegriffen. Der Auswahlprozess und die Rekrutierung dieser

Stichprobe erfolgte mittels einer zweistufigen Herangehensweise: zunächst wurde die Fortbildung bei allen Förderschulen zur individuellen Lebensbewältigung des Landes Mecklenburg-Vorpommerns beworben. Auf dieses Angebot konnten sich daraufhin die Schulen, verantwortlich war hierfür die jeweilige Schulleitung, anmelden. In einem zweiten Schritt wurden während der Fortbildungsmaßnahme alle Teilnehmenden als Auswahlpopulation zur Teilnahme an der wissenschaftlichen Begleitforschung, sowohl zum quantitativen als auch zum qualitativen Teil, eingeladen. Die Inferenzpopulation, also die tatsächliche Teilnehmendenzahl der Evaluation fällt somit kleiner aus als die Zahl derer, die an der Fortbildungsmaßnahme teilgenommen haben. Zu den strukturellen Bedingungen der Stichprobenakquirierung kamen aufgrund der Coronapandemie weitere Begleitumstände hinzu, die im Folgenden berichtet werden. Im Anschluss wird ebenso auf die Kennwerte der finalen Stichprobe bzw. der Teilnehmenden der Begleitforschung eingegangen.

Im Sommer 2020 (Juni bis August) wurde das hier entwickelte Fortbildungsangebot mit wissenschaftlicher Begleitung über die vier Schulämter des Landes Mecklenburg-Vorpommerns an die Schulen zur individuellen Lebensbewältigung versandt. Eine Veröffentlichung des Fortbildungsangebots erfolgte ebenfalls über die Fortbildungsdatenbank des IQ M-V. Dabei wurde das Angebot als vom IQ M-V anerkanntes und kostenloses SchILf-Angebot mit wissenschaftlicher Begleitforschung im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Lehren in M-V // LEHRer*innenbildung reformieren; Bundesministerium für Bildung und Forschung, ohne Jahr; Universität Rostock, ohne Jahr) mit Durchführung ab April 2021 beworben.

Aufgrund der pandemischen Situation fiel die Bewerbung des Fortbildungsangebots in eine Zeit, in der die in Mecklenburg-Vorpommern geltende verpflichtende Durchführung einer schulinternen Fortbildung (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2015, §4 Absatz 3) ausgesetzt wurde. Auf freiwilliger Basis konnten dennoch SchILf-Veranstaltungen (unter Beachtung besonderer Hygienebedingungen) geplant und durchgeführt werden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2020). Aufgrund der pandemischen Situation kam es durch Personalausfall und wegen zusätzlicher Aufgaben wie das Durchsetzen der Hygienemaßnahmen zu einer generellen Mehrbelastung der Schulen und deren Lehrkräfte (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2020). Von den 34 Schulen zur individuellen Lebensbewältigung in Mecklenburg-Vorpommern (davon werden 6 Schulen in Kombination mit anderen Förderschwerpunkten aufgeführt; Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern, 2021a, S. 34) meldeten sich im Zuge der Ausschreibung bis September 2020 drei Schulen für das Schuljahr 2020/2021 verbindlich an. Dabei unterteilte sich eine teilnehmende Schule in einen Schulteil zur individuellen Lebensbewältigung und einen Schulteil mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Die Durchführung erfolgte coronabedingt in der Vorberei-

tungswoche für das Schuljahr 2021/2022 mit insgesamt 38 Lehrkräften und 29 unterstützenden pädagogischen Fachkräften. Die jeweilige Größe des teilnehmenden Kollegiums kann der Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1
Übersicht über die Größe der Stichprobe und den teilnehmenden Schulen

Interventionsschule	Lehrkräfte	unterstützendes pädagogisches Personal
I ₁	15	7
I ₂	16	16
I ₃	7	6
Gesamt	38	29

Die so generierte Auswahlpopulation von 38 Teilnehmenden stellt nur einen kleinen Teil der im Vorfeld avisierten Zielpopulation dar: Das statistische Amt Mecklenburg-Vorpommern weist zum Stichtag 28. August 2020 1152 (davon 914 weibliche) beschäftigte Lehrkräfte an Förderschulen in Mecklenburg-Vorpommern aus. Dabei wird nicht ersichtlich, wie viele Lehrkräfte an ebendiesen 34 Schulen zur individuellen Lebensbewältigung tätig waren. Von den 1152 an Förderschulen Beschäftigten befanden sich zum Stichtag 945 in Vollzeit- und 207 in Teilzeitbeschäftigung. Einen indirekten Hinweis bietet die Statistik dennoch: Zum Erhebungszeitpunkt waren 340 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit der Lehrbefähigung Geistigbehindertenpädagogik im Schuldienst beschäftigt, von denen wiederum 257 an Förderschulen eingesetzt waren. Auch hier ist nicht ersichtlich, ob es sich um Schulen zur individuellen Lebensbewältigung handelt (2021b, S. 7 & S. 13). Demnach geht aus der Statistik nicht exakt hervor, wie groß die Zielpopulation (Lehrkräfte an Förderschulen zur individuellen Lebensbewältigung) ist.

Die quantitative wissenschaftliche Begleitforschung zielte prinzipiell als Vollerhebung auf alle teilnehmenden Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen ab. Bei der Betrachtung der Rückläufer ist festzuhalten, dass die Rücklaufquote dort am höchsten war, wo sie aufgrund der persönlichen Ansprache und durch extra eingeräumte Zeit zu Beginn und Ende der Fortbildung erfolgte. Auffällig ist ebenfalls, dass die Zahl der Teilnehmenden bei der schriftlichen Nachbefragung höher war als bei der digitalen Nachbefragung, trotz der Erinnerungsmail. Demzufolge variieren die im Ergebnisteil berichteten Kennwertgrößen für die jeweils untersuchten Bereiche. Die Quote der Teilnehmenden bzw. die Rücklaufquote zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten können der Tabelle 2 entnommen werden.

Tabelle 2

Übersicht über die Rückläuferquote der jeweiligen Interventionsschulen und Erhebungszeitpunkte

Interventionsschule und Erhebungszeit- punkt (Größe des Kollegiums)	Pre	Relative Häufigkeit	Post	Relative Häufigkeit	Follow- Up	Relative Häufigkeit
I ₁ (15)	15	100 %	15	100%	14	93,33%
I ₂ (16)	12	75 %	9	56,25%	4	25 %
I ₃ (7)	7	100 %	6	85,71%	4	57,14%
I _{Gesamt} (38)	34	89,47%	30	78,95%	22	57,90%

Auch wenn die Angaben über die biografischen Daten nicht vollständig ausgefüllt wurden, so kann dennoch auf dieser Grundlage ein Bild der Stichprobe gezeichnet werden: unter den 38 Teilnehmenden befanden sich 18 Teilnehmerinnen, 8 Teilnehmer sowie eine Person, die sich der Kategorie divers zugehörig fühlte. Die Altersangabe des jüngsten Teilnehmenden betrug 24 Jahre und des ältesten Teilnehmenden 61 Jahre ($n = 26$; eine genauere Analyse der Altersstruktur erfolgt aufgrund der spezifischen Forschungsfrage in Kapitel 8.1). Hinsichtlich der Qualifikation gaben 7 Personen an, dass sie zur Gruppe der Lehrpersonen im Seiteneinstieg bzw. Quereinstieg gehörten ($n = 26$). 13 Personen gaben darüber hinaus an, eine Lehrbefähigung für das sonderpädagogische Lehramt, 6 Personen hingegen eine anderweitige Lehrbefähigung zu besitzen ($n = 19$). In Vollzeit arbeiteten 19 Teilnehmende und in Teilzeit 7 Personen ($n = 26$). Werden die gültigen Kennwerte der hier generierten Stichprobe mit den statistischen Angaben zu den Lehrkräften an Förderschulen in Mecklenburg-Vorpommern verglichen, so ergeben sich im Vergleich ähnliche Verhältnisse zwischen der hier vorliegenden Stichprobe sowie der Zielpopulation, auch wenn in den offiziellen statistischen Angaben hinsichtlich der beschäftigten Lehrkräfte an Förderschulen nicht zwischen dem Förderschwerpunkt unterschieden wird (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3

Verhältnis zwischen Zielpopulation und Inferenzpopulation

	m	w
Inferenzpopulation	30.77 %	69.23 %
Zielpopulation	20.66 %	79.34 %
	Vollzeit	Teilzeit
Inferenzpopulation	73.07 %	26.92 %
Zielpopulation	82.03 %	17.97 %

Anmerkung. Die Prozentangaben beziehen sich auf die im Text gemachten deskriptiven Angaben über die jeweiligen Populationsgrößen. Für die Zielpopulation wurde auf die Daten des statistischen Amts (Lehrkräfte-datei, 2020, S. 7) zurückgegriffen.

Streng genommen können aus dieser nicht-probabilistischen Stichprobe keine generalisierenden Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit gezogen werden. Dennoch zeigen die Vergleichsdaten, dass die vorliegende Stichprobe trotz der geringen Zahl der Teilnehmenden (Döring & Bortz, 2016, S. 297 & S. 307) ähnliche Verhältnisse zur Gesamtpopulation aufweisen und somit für das hier geplante Vorgehen für eine explorative Untersuchung zur Theoriebildung als repräsentativ zu bezeichnen ist.

Die vorliegende Untersuchung stützt sich zentral auf ein eigens entwickeltes Erhebungsinventar. Im Folgenden wird daher der Konstruktions- und Operationalisierungsprozess sowie dessen grundlegende theoretische Orientierung aufgezeigt – auch vor dem Hintergrund der zu bewertenden Validität der Befragungsergebnisse.

7.2 Operationalisierung des quantitativen Erhebungsinstruments

Aufgrund der explorativen Herangehensweise an den relativ unerschlossenen Gegenstand der Wirkungsweise eines Erfahrungsaustausches innerhalb einer Professionalisierungsmaßnahme für Lehrkräfte wurde für die vorliegende Untersuchung eigenständig ein Erhebungsverfahren entwickelt. Die Entwicklung dieses Erhebungsinstruments orientierte sich grundsätzlich an den oben aufgestellten Forschungsfragen (siehe Kapitel 5) sowie den theoretischen Vorüberlegungen (siehe Kapitel 3). Als Grundlage der Operationalisierung der (Aus-)Wirkung der Fortbildung diente insbesondere das Rahmenmodell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildung von Lipowsky und Rzejak (2019b). So wurden konkrete Verhaltensweisen, beispielsweise die Häufigkeit eines Gesprächs mit Kolleginnen und Kollegen, als manifeste Variablen interpretiert, die in der Erhebungssituation über (direkte) Einzelindikatoren abgefragt wurden. In der Regel wurden diese als dichotome Variablen erhoben. Dort, wo beispielsweise die Häufigkeit eines Merkmals interessierte, wurde die Variable auf Ordinalniveau gemessen. Darüber hinaus wurden latente Merkmale, die nicht direkt messbar sind, wie etwa die individuellen Einstellungen der Teilnehmenden zum Erfahrungsaustausch, über reflexive Items erhoben (Latcheva & Davidov, 2019, S. 898). Daher basieren große Teile des Erhebungsinstruments auf dem reflexiven Messmodell und somit auf der klassischen Testtheorie, dass der gemessene Wert (abzüglich des Messfehlers) dem wahren Wert entspricht (Döring & Bortz, 2016, S. 462). Die auf der oben aufgeführten theoretischen Grundlage herangezogenen Indikatoren werden hierbei als Anzeiger für das interessierende Merkmal betrachtet (Burzan, 2019, S. 1417) und dann zusammenfassend skaliert. So werden die Mehrfachitems zu einer psychometrischen Skala zusammengefasst und anschließend als Dimension oder Faktor inhaltlich interpretiert (Blasius, 2019, S. 1437). Während der Erhebung sollten die Teilnehmenden die jeweiligen Einzel- und auch Mehrfachitems mithilfe von 5-stufigen Ratingskalen beantworten,

die zwar streng genommen keine Äquidistanz aufweisen, zum Teil aber dennoch auf metrischem Niveau verstanden werden können (Ludwig-Mayerhofer, Liebeskind & Geißler, 2014, S. 25–26). In diesem Sinne entsprechen die verwendeten Skalen im Aufbau einer Likert-Skala. Hinsichtlich der Auswahl der Indikatoren für die jeweiligen psychometrischen Skalen wurden neben theoretischen Aspekten auch forschungspraktische Aspekte berücksichtigt. Dazu zählte unter anderem die Auswahl der Einzel- bzw. Mehrfachindikatoren. Prinzipiell wurde im Erhebungsbogen zugunsten einer „valideren Messung“ (Latcheva & Davidov, 2019, S. 896), um das theoretische Konstrukt in seinen vielfältigen Ausprägungen zu erfassen sowie Messfehler und -ungenauigkeiten zu verringern, auf Mehrfachindikatoren zurückgegriffen (Döring & Bortz, 2016, S. 267–268; Latcheva & Davidov, 2019, S. 896–897). Aufgrund der am selben Tag durchgeführten Messwiederholung (Pre-Post-Design), um unter anderem Einstellungsänderungen zu erfassen (Reinecke, 2019, S. 723), wurden insbesondere in der Post-Befragung zusammenfassende Einzelindikatoren genutzt. Zu nennen sind hier insbesondere die Einstellungsskalen der zweiten Wirkungsebene. Bei den Skalen der Pre-Follow-Up-Messwiederholung wurde aufgrund des 14-tägigen Abstands auf eine Zusammenfassung der Indikatoren verzichtet. Dies geschah vor dem Hintergrund, dass einer etwaigen Demotivierung durch inhaltlich wiederholende umfangreiche Fragenkomplexe bei den Befragten entgegengewirkt werden sollte, zumal selbst theoretisch anspruchsvolle latente Variablen bei „Messungen über Einzelitems („Single-Item-Measures“)“ (Döring & Bortz, 2016, S. 265) auch die Testgütekriterien erfüllen. In der folgenden Operationalisierung und der sich anschließenden Ergebnispräsentation werden die Items zusätzlich mit einer Kurzbeschriftung, bestehend aus dem Großbuchstaben F und einer Zahl, versehen. So kann die Zuordnung des jeweiligen Items bzw. der Variable zur Frage im Erhebungsbogen erfolgen. Demnach entspricht die Variable *Allgemeine Zufriedenheit* (F41) der Frage 41 im Erhebungsbogen. Das vollständige Skalenhandbuch befindet sich im Anhang C.2a auf S. XXVII und kann zum besseren Verständnis für den Auswertungsteil herangezogen werden. Der komplette Fragebogen findet sich hingegen im Anhang C.2b auf S. XXVII. Für den Fragebogen wurden die Skalen sowie deren Indikatoren für die Befragten in eine logische bzw. schlüssige Abfolge gebracht. Um die Fragebögen nachträglich den jeweiligen Teilnehmenden wieder zuordnen zu können, wurden die Teilnehmenden gebeten, einen individuellen Code zu generieren. Im Hinblick auf die Fehleranfälligkeit von Filterfragen in schriftlichen Befragungssituationen wurden diese sparsam verwendet und insbesondere in der Datenaufbereitung aus den verschiedenen Erhebungszeitpunkten besonders berücksichtigt (Fietz & Friedrichs, 2019, S. 818–819). Grundsätzlich wurden fünfstufige Ratingskalen genutzt, um die Befragten nicht in eine der beiden Antwortrichtungen zu drängen. Vor dem Hintergrund auftretender Messungenauigkeiten bei einer mittleren Antwortmöglichkeit und um dem Sachverhalt Rechnung zu tragen, dass bei einer Mitte nicht fälschlicherweise die Meinungslosigkeit mit erhoben wird (Döring & Bortz, 2016, S. 249; Franzen, 2019, S. 848),

wurden die Antwortskalen der zweiten Forschungsfrage mit einer gesonderten Kategorie „*weiß nicht*“ versehen. Dies geschah aufgrund des inhaltlichen kognitiven Anspruchs an das Item, da hier ein Gegenstand vor dem Hintergrund von Fach- bzw. Sachwissen bewertet werden sollte (Beispielsweise: *Die Best Practice bietet transparente Leistungserwartung [beispielsweise Aufgabenanforderungen werden gemeinsam besprochen, Schülerinnen und Schüler kennen die Aufgabenstellungen]*; F77). Auch wenn hinsichtlich des Einsatzes von Einzelitems über mehrstufige Skalen eine höhere Varianz und auch generell höhere Reliabilität erreicht wird, wurden fünfstufige Antwortskalen genutzt. Dies erfolgte zugunsten der Einheitlichkeit und somit besseren Vergleichbarkeit zwischen den Messzeitpunkten und entspricht generell der Empfehlung in der empirischen Sozialforschung, auf fünf- oder siebenstufige Antwortskalen zurückzugreifen (Franzen, 2019, S. 847–848). Da die Reihenfolge bei Antwortskalen weniger eine Rolle zu spielen scheint und eine stetige monotone Wiederholung der Antwortskalen zu einer Ermüdung führen könnte, wurden itemspezifische Formulierungen genutzt, die sich je nach Befragungskategorie in der Ausprägungsrichtung änderten (Franzen, 2019, S. 850–851). Die Antwortskalen erhielten dann an der größten und kleinsten Ausprägung die inhaltliche Beschriftung (beispielsweise *1 = Stimme sehr stark zu* bis *5 = Stimme überhaupt nicht zu*). Die dazwischenliegenden Antwortoptionen wurden zur Entlastung der Befragten und einer besseren Übersichtlichkeit wegen auf dem Fragebogen zu Ziffern reduziert. Plausibilitätsfragen wurden zusätzlich mit aufgenommen, um etwaige Ungenauigkeiten durch fehlerhaftes oder unkonzentriertes Lesen der Aufgabenstellung sowie deren Antwortmöglichkeiten in der Datenaufbereitung auch inhaltlich sichtbar zu machen. So bedingen sich beispielsweise die Variablen *zeitliche Struktur der Veranstaltung* (F49), *zeitlicher Umfang* (F48) und *Tempo der Veranstaltung* (F54) und können in Kombination Rückschlüsse darüber geben, ob die Richtung der Antwortskala richtig gelesen wurde.

Bezüglich der Erarbeitung des Erhebungsinstruments entspricht das hier gewählte Vorgehen zusammenfassend der rationalen Konstruktionsstrategie, da es sich an inhaltlich-theoretischen Vorgaben orientierte (Moosbrugger & Brandt, 2020, S. 71). Im Folgenden werden die Skalen der jeweiligen Fragestellung vorgestellt und anhand eines Beispielitems verdeutlicht. Aus Gründen der Übersichtlichkeit erfolgt die beispielhafte Darstellung parallel zu den Forschungsfragen.

7.2.1 Skalen und Items der ersten Forschungsfrage

Wirkungsebene 1

Zur Itemauswahl wurden die strukturellen Merkmale hinsichtlich der Konzeption und Durchführung des Fortbildungsangebots wie etwa Ziele, methodische Umsetzung, Inhalt, Gruppengröße und zeitliche Aspekte gemäß des theoretischen Rahmenmodells herangezogen (Lipowsky, 2014, S. 515; Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17). 14 Items dienten zur Erhebung der Auswirkungen auf der ersten Wirkungsebene, wobei 12 Items mit Ratingantworten die Skala *Allgemeine Einschätzung* bildeten. Zwei weitere Items, eins davon mit offenem Zahlenformat als Antwortmöglichkeit, dienten der Kontextualisierung. Aufgrund des globalen Umfangs der individuellen Einschätzungen der Teilnehmenden der Fortbildung werden die 12 Items in der Auswertung zunächst zusammen und anschließend inhaltlich getrennt betrachtet. Tabelle 4 zeigt exemplarisch die Dimensionen der Skala und jeweils ein Beispielitem.

Tabelle 4
Items der Skala Allgemeine Einschätzung

Dimension	N	Item	
Allgemeine Zufriedenheit	2	Ich bin mit der Fortbildung im Allgemeinen zufrieden.	F41
Zeitliche Aspekte	2	Der zeitliche Umfang der gesamten Veranstaltung war angemessen.	F48
Transparenz/Klarheit der Zielstellung	2	Die Lehr-/Lernziele der einzelnen Phasen waren ersichtlich.	F43
Fortbildungsstruktur	4	Die einzelnen Arbeitsphasen bauten inhaltlich aufeinander auf.	F45
Gruppengröße	2	Die Gruppengröße in den einzelnen Arbeitsphasen war angemessen.	F52

Ferner wurden zwei weitere Items aufgenommen, die sich an der Schnittstelle zwischen der ersten und zweiten Wirkungsebene befinden. Diese beiden Items zielen auf die Erfassung der Reaktionen der Teilnehmenden nach der Fortbildung in Bezug auf die Akzeptanz des Fortbildungsformats. In diesem Sinne erheben sie die Einstellungen der Teilnehmenden: *Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften fehlt der Input von außen* (F59) sowie *Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften kann sich ein Kollegium weiterentwickeln* (F60). Aufgrund der verbindenden Stellung zwischen den *Reaktionen* der Teilnehmenden auf die Fortbildung (Wirkungsebene 1) und den *Einstellungen* der Teilnehmenden zu einer Professionalisierungsmaßnahme mittels Erfahrungsaustausches (Wirkungsebene 2) werden diese Items weder explizit den Skalen der ersten noch den Skalen der zweiten Wirkungsebene zugeordnet, sondern an dieser Stelle separat betrachtet.

Wirkungsebene 2

Hinsichtlich der zweiten Wirkungsebene stehen das Wissen und die Überzeugungen der Lehrkräfte im Fokus. Aufgrund der Tatsache, dass in der Fortbildung der Austausch der eigenen Erfahrung im Mittelpunkt steht, erübrigt sich ein spezifischer Wissenstest. Daher wird auf die Selbstauskunft zum selbst eingeschätzten Lernzuwachs zurückgegriffen und mit Hilfe einer dichotomen Variable der grundsätzliche berufsspezifische Lernzuwachs erhoben (F61). In Anlehnung an die allgemein anerkannte Topologie des Professionswissens nach Shulman (1987) wird anhand von Ratingskalen nach dem Zuwachs im Fachwissen (F63), fachdidaktischen (F64) und pädagogischen Wissen gefragt (F65). Zusammen ergeben die drei Items die in der Auswertung gebildete Gesamtskala zum Wissenszuwachs.

Neben dem professionsbezogenen Wissenszuwachs ist darüber hinaus ein individueller Wissenszuwachs bezüglich der Unterrichtsarbeit der Kolleginnen und Kollegen durch den Austausch von Unterrichtserfahrungen zu erwarten. Diesbezüglich steht auf der zweiten Wirkungsebene das Wissen über die pädagogische Arbeit der Kolleginnen und Kollegen im Fokus. Hierzu wird vor der Fortbildung der Wissensstand über 1) die Arbeitsweisen des Kollegiums und 2) deren Unterrichts- und Materialeinsatz erhoben. Das Beispielitem *Die Arbeitsweisen (Erziehungsstil, didaktisches Vorgehen etc.) meiner Kolleginnen und Kollegen sind mir vertraut* (F4) bezieht sich hierbei auf den erstgenannten Bereich. Für die Post-Messung wurde das Item sprachlich an Erhebungszeitpunkt und -situation angepasst, indem die Teilnehmenden um Auskunft gebeten wurden, inwiefern sie einen Überblick über die jeweiligen einzuschätzenden Bereiche in der Fortbildung erhalten haben (*Ich habe einen Überblick über die Arbeitsweise [Erziehungsstil, didaktisches Vorgehen] meiner Kolleginnen und Kollegen erhalten*, F66). Durch den Vergleich beider Items soll ein etwaiger Wissenszuwachs sichtbar gemacht werden.

Ebenso interessiert der Einfluss der Fortbildung auf etwaige Veränderungen in den berufsbezogenen Überzeugungen hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches. Die hier entwickelten Items orientieren sich dabei an den Ergebnissen der oben genannten Interviewstudie (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006, S. 554), in der der Nutzen der Kooperation von Lehrkräften in der Abstimmung des unterrichtlichen Handelns, der Arbeitsentlastung sowie der emotionalen Entlastung gesehen wird. Der Aspekt der emotionalen Entlastung wird hier ausgeklammert, da es sich in dieser Fortbildung nicht um den Austausch problemhafter Erfahrungen handelt. Insofern werden die berufsbezogenen Kategorien hinsichtlich des Erfahrungsaustausches in den beiden Kategorien 1) Nutzen der Kooperation für das unterrichtliche Abstimmen und 2) Nutzen der Kooperation für die Arbeitsentlastung erhoben. Vor dem Hintergrund, dass es in der Literatur keinen einheitlichen Konsens in der Definition der Überzeugung von Lehrkräften gibt und Überzeugungen unter anderem synonym zu Einstellungen, Werten

oder Meinungen verwendet werden (Weiß, 2019, S. 156), werden die beiden Kategorien unter dem Aspekt des *wahrgenommenen Nutzens* und der *persönlichen Bedeutung* weiter ausdifferenziert. Nach Reusser & Pauli (2014) werden Überzeugungen als aufgeladene Bewertungskomponenten verstanden, die schulische Aspekte betreffen. Mit ihrer affektiven Aufladung zeigen sie demzufolge, was eine „Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert“ (2014, S. 642–644). Insofern tragen die Überzeugungen eine persönliche Bewertungskomponente in sich (Kunter, Pohlmann & Decker, 2020, S. 274), die in dieser Ausdifferenzierung zur Geltung kommen soll.

Hinsichtlich des allgemeinen Nutzens eines Erfahrungsaustausches zur unterrichtlichen Abstimmung wurden in der Pre-Messung vier Items herangezogen (Beispielsweise: *Ein Erfahrungsaustausch hilft bei der Unsicherheit bezüglich der weiteren Unterrichtsplanung*, F9). Auf der Ebene der persönlichen Bedeutung wurden in der Pre-Erhebung drei Items entwickelt: *Abstimmung über das einheitliche Handeln (fächerübergreifend oder Parallelklassen) ist mir persönlich wichtig hinsichtlich des Vorgehens bei Unterrichtsstörungen, Problemen sowie Konflikten* (F12).

Bezüglich der Überzeugungen zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches zur Arbeitsentlastung wurden unter dem Aspekt des allgemein wahrgenommenen Nutzens drei Items entwickelt. Beispielsweise sei hier das Item *Ein Austausch von Unterrichtserfahrungen hat keinen Einfluss auf die Arbeitsentlastung von Lehrkräften* (F15) genannt. Für den Aspekt der persönlichen Bedeutung wurden zwei Items entwickelt. Beispielsweise: *Arbeitsentlastung durch einen Erfahrungsaustausch ist mir persönlich wichtig, um meine Vorbereitungszeit zu reduzieren* (F16).

Um die Veränderungen in den berufsbezogenen Überzeugungen zu messen, wurden diese Items in der Post-Erhebung erneut abgefragt. Aufgrund der forschungsethischen Prämisse, die Befragten nicht durch einen übermäßig langen Fragebogen unnötig zu belasten und um die Konzentration und auch Akzeptanz zur adäquaten vollständigen Bearbeitung aufrecht zu erhalten (Döring & Bortz, 2016, S. 410; Fietz & Friedrichs, 2019, S. 826), wurden die einzelnen Items der Subskalen in der Posterhebung zusammengefasst und sprachlich leicht angepasst. Die Änderung erfolgte dahingehend, dass die Überzeugungen hinsichtlich der beiden Kategorien (allgemeiner Nutzen und persönliche Bedeutung) abschließend mit jeweils einem Item erhoben wurden. Für die Überzeugungen bezüglich der *persönlichen Bedeutung* der Kategorie *unterrichtliches Abstimmen* sei hier beispielsweise das Item *Welche abschließende persönliche Bedeutung hat für Sie das einheitliche unterrichtliche Abstimmen?* (F56) genannt.

Wirkungsebene 3

Ein weiterer Teil des Erhebungsinstruments bezieht sich auf die dritte Ebene, auf der „die Veränderungen des unterrichtlichen Handelns und . . . die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität“ (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 18) im Mittelpunkt stehen. Dabei hängt die Unterrichtsqualität vom Handeln der Lehrkräfte ab. Ein Bereich des Fragebogens widmete sich demzufolge den quantitativen und qualitativen Veränderungen im Unterrichtshandeln – insbesondere der Aufnahme von fremden bzw. kollegialen Best Practices – und des Kooperationsverhaltens. Etwaige Veränderungen sollten so im Pre-Follow-Up-Vergleich sichtbar gemacht werden. Die Spezifizierung des zeitlichen Referenzrahmens für die quantitative Erhebung von Verhaltensmustern (Döring & Bortz, 2016, S. 410) erfolgte parallel zum geplanten Erhebungsdesign. So sollten die Befragten die „letzten zwei Unterrichtswochen“ als Bezugsrahmen zur Beantwortung der Items der Pre-Befragung zugrunde legen. Dieser Zeitraum sollte sich dann wiederum auch in der planmäßigen Durchführung der Follow-Up-Erhebung nach 14 Tagen widerspiegeln. Aufgrund der explorativen Anlage der Studie wurde zur quantitativen Bewertung des jeweiligen Verhaltens auf zusammenfassende ordinale und nominale Antwortskalen zurückgegriffen.

Im Bereich des Unterrichtshandelns sollte ein Itempool der Frage nachgehen, ob die Best Practice als Handlungsinventar in den eigenen Unterricht mit aufgenommen wurde. In diesem Verständnis versucht das Erhebungsinventar das Handeln von Lehrkräften durch den Einsatz fremder Best Practice als Lehr-/Lernmethode quantitativ und qualitativ sichtbar zu machen. Dazu wurde nach dem generellen Rückgriff einer kollegialen Best Practice für den eigenen Unterricht (*In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinen Kolleginnen und Kollegen zurückgegriffen und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt* [F18 sowie F105]) bzw. nach den Ursachen für einen ausgebliebenen Rückgriff gefragt (F19 sowie F106). Notwendigerweise geht dem Einsatz einer fremden Best Practice im eigenen Unterricht der kollegiale Austausch voraus. Insofern steht dieser Rückgriff nicht nur im Zusammenhang mit der Unterrichtsdurchführung, sondern auch mit der Unterrichtserarbeitung und kann zumindest im weiteren Sinne als Teil der Unterrichtsvorbereitung betrachtet werden. Ergänzend zum generellen Rückgriff wurden die Teilnehmenden gebeten, sich an eine konkrete Best Practice zu erinnern und anzugeben, wie häufig sie diese einsetzten. Die Art der konkret erinnerten und eingesetzten Best Practice wurde mittels drei nominaler und einer offenen Antwortmöglichkeit (ein Arbeitsblatt, ein Fördermaterial, methodisch-didaktisches Know-How) erfasst (F21 sowie F108). Zur weiteren Interpretation der hier erhobenen Daten sollten die Befragten die eingesetzte Best Practice mit Blick auf den Unterrichtsnutzen anhand von fünf Items qualitativ bewerten. Als Beispiel sei hier auf das Item F24 sowie F111 verwiesen: *Die eingesetzte Best Practice hat meinen Unterricht bereichert*.

Simultan zum Unterrichtshandeln wird das Kooperationsverhalten in der Pre- und Follow-Up-Erhebung gemessen. Zur Operationalisierung des Kooperationsverhaltens wird hierbei auf die niedrigste Form der Kooperation – den (Informations- bzw. Wissens-)Austausch – nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) zurückgegriffen, wobei diese Kooperationsform von keiner konkreten Zielstellung abhängig ist und eher einer „übergeordnete[n] Zielstellung der Schule“ (S. 209) folgt. In diesem Sinne fokussiert der Austausch die Unterrichtsebene mit dem Ziel, den Unterricht selbst weiterzuentwickeln (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 851). In Analogie zu den Items der Studie zur Kooperation von Lehrkräften von D. Richter und Pant (2016), deren Items ebenso auf den inhaltlichen Austausch abzielten (beispielsweise: „Von meinen Kollegen erhalte ich Hinweise auf Stärken und Schwächen einzelner Schüler“, S. 44), wurden drei Items zur quantitativen Erfassung des Erfahrungsaustausches als eine Form des Kooperationsverhaltens in Bezug auf je einen inhaltlichen Aspekt vorgegeben: der Austausch über Unterrichtserfahrungen wie etwa Methodeneinsatz und Vorgehensweisen (F28 sowie F95), der Austausch von Material wie beispielsweise Arbeitsblätter, Fördermedien oder Literatur (F29 sowie F96) und der Austausch über das Verhalten und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern (F30 sowie F97). Die Gründe für einen ausgebliebenen Austausch wurden ebenfalls erhoben (F31 sowie F98). Darüber hinaus wurden gängige Kommunikationswege erhoben (F32–F33 sowie F99–F100). Im Falle eines Ausbleibens der drei vorgegebenen Kooperationsinhalte konnten sich die Teilnehmenden in einem weiteren Item mit offenem Antwortformat äußern (F31). Zur genaueren Beschreibung einer individuellen Kooperationssituation wurden die Teilnehmenden gebeten, sich an ein konkretes Gespräch zu erinnern. Hier interessierte die Zahl der Teilnehmenden (F35 sowie F101), die Kommunikationsdauer (F36 sowie F102) und der Inhalt (F36–F37 sowie F103–F104).

7.2.2 Skalen und Items der zweiten Forschungsfrage

Die Überprüfung der unterrichtlichen Eignung der in der Fortbildung ausgetauschten Erfahrungsinhalte erfolgte in zwei Dimensionen. Zum einen mit Hilfe einer objektiven Skala, mittels derer die Qualität des Fortbildungsinhalts gemessen werden sollte. Zum zweiten sollte anhand einer subjektiven Skala die Eignung hinsichtlich der Übertragbarkeit überprüft werden. Für die Bewertung wurden die Teilnehmenden gebeten, sich an eine Best Practice der Fortbildung zu erinnern. Für das hiesige explorative Vorgehen ist es zunächst unerheblich, ob alle Lehrkräfte die gleiche Best Practice bewerteten. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass durch die breite Bewertung eher ein qualitatives Bild über den Fortbildungsinhalt gezeichnet werden kann als es die Vorgabe nur einer zu bewertenden Best Practice erlaubt. Im letzteren Fall würden nur Aussagen über eben die eine Best Practice möglich sein, sodass kein Rückschluss auf den restlichen Fortbildungsinhalt möglich wäre. Dieser Fragenkomplex unterscheidet sich durch

einen höheren kognitiven Bearbeitungsaufwand von den Skalen und jeweiligen Items der ersten Forschungsfrage. Anders als oben wird hier nicht auf ein Verhalten oder bestimmte Einstellungen rekuriert. In diesem Bereich besteht der kognitive Aufwand darin, dass die Teilnehmenden explizit einen Bezug zwischen dem Fortbildungsinhalt und ihrem didaktischen Fachwissen sowie den individuellen schulischen Gegebenheiten herstellen sollten. Vor dem Hintergrund des dadurch erhöhten (kognitiven) Bearbeitungsaufwandes für die Teilnehmenden wurde der Ratingskala eine „weiß nicht“ Kategorie hinzugefügt. So sollte der Gefahr entgegengewirkt werden, dass sich durch den erhöhten Bearbeitungsaufwand eine etwaige und schlecht interpretierbare Meinungslosigkeit in der mittleren Antwortkategorie der fünfstufigen Ratingskala widerspiegelt (Franzen, 2019, S. 848).

Zur allgemeinen Beschreibung der Best Practice wurden die Teilnehmenden gebeten, die Kompetenzbereiche anzugeben, auf die sich die Best Practice bezieht: Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz und Sonstige (F69). Die qualitativ-objektive Bewertung soll sich, wie oben genannt, an den Kriterien des guten Unterrichts nach Meyer (2020, S. 17–18) orientieren. Auch wenn diese Merkmale nicht als vollständige Liste, sondern als „Kriterienmix“ (Meyer, 2020, S. 17) verstanden werden, so soll anhand des Übereinstimmungsgrades von Best Practice mit dem jeweiligen Merkmal die didaktisch objektive Qualität der Best Practice operationalisiert werden. Hierzu boten sich aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit und objektiven Natur für die im Vorfeld unspezifischen und nicht vorauszu sehenden Fortbildungsmerkmale acht der zehn Merkmale an, die sich auch in der Skala *objektive Bewertung* wiederfinden. In Anbetracht der Tatsache, dass die Items auf ein berufsspezifisches Fachwissen abzielen, welches (exami nierte) Lehrkräfte aufgrund der fachlichen Etablierung des Wissens in der einschlägigen Lehrerinnen- und Lehrerliteratur kennen müssten, werden die Items dennoch mit knappen Beispielerläuterungen versehen, um eine möglichst einheitliche Wissensbasis der Befragten zu schaffen. So sollten die Teilnehmenden bewerten, inwiefern das jeweilige Merkmal auf die fokussierte Best Practice zutrifft: *Die Best Practice fördert den strukturierten Unterricht (beispielsweise klare Rollendefinitionen und Aufgabenstellungen, erkennbare Unterrichtsschritte)*, F70.

Die Eignung für den Unterricht bzw. auch der Nutzen einer Best Practice hängt neben der qualitativ-didaktischen Seite ebenso von den individuellen Faktoren ab, die den Einsatz einer Unterrichtsmethode bedingen. Im Modell nach Helmke (2017, S. 71) sind hier insbesondere Kontextfaktoren gemeint, die die Nutzung der Lernaktivität und somit die Wirkung des Unterrichtsangebots beeinflussen. Diese individuellen Faktoren können auch als schulische Rahmenbedingungen verstanden werden, vor deren Hintergrund die in der Befragung fokussierte Best Practice womöglich zum Einsatz kommen kann. Dementsprechend wurden für die Skala

subjektive Bewertung sechs Items herangezogen, anhand derer die Eignung und Übertragbarkeit der Best Practice gemessen werden sollte. Dazu zählten die Übertragbarkeit hinsichtlich des *Unterrichtsfachs* (F78), des *Leistungsspektrums* (F81), der *Störungsbilder* (F82), der *Altersstufe* (F79), der *Größe* der Lerngruppe (F80) sowie *materieller und räumlicher Voraussetzungen* (F83). Exemplarisch sei hier auf das Item *Die Best Practice kann ich bezüglich der Größe meiner Lerngruppe einsetzen* (F80) verwiesen.

7.2.3 Skalen und Items der berufsbezogenen Angaben

Aus Gründen der Stichprobenbeschreibung und des explorativen Vorgehens bezüglich der Fragestellungen auf den beschriebenen Wirkungsebenen werden darüber hinaus berufsbezogene Angaben von den Teilnehmenden erhoben. Neben Geschlecht (F84) und Alter (F86) zählten dazu die Art der Lehrbefähigung (F90 und F91), die Anzahl der Berufsjahre seit Erhalt der Lehrbefähigung (F89), die Dauer der Schulzugehörigkeit (F87) sowie die Beschäftigung in Voll- bzw. Teilzeit (F88).

7.3 Vorgehen der quantitativen Auswertung

Aus Transparenzgründen wurde bereits die Interventionsdurchführung und Datenerhebung des quantitativen Untersuchungsteils geschildert. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen erläutert. Die Darstellung des methodischen Vorgehens soll zur Auswertungs- und Interpretationsobjektivität beitragen, auch wenn diese streng genommen nicht gewährleistet werden kann. Krebs und Menold (2019) verweisen auf den Umstand, dass Ergebnisse in den Sozialwissenschaften nicht objektiv ausgewertet werden können, da die Ergebnisinterpretation „subjektiven Bewertungen (Werturteilen) unterliegen“ (S. 490).

Für die Auswertung der erhobenen Daten wurde auf die Statistiksoftware IBM SPSS Statistics in der Version 27 von 2020 zurückgegriffen, während die Visualisierung der Ergebnisse mit Hilfe des Tabellenkalkulationsprogramms Excel 2013 von Microsoft erfolgte. Die mit der Umfragesoftware evasys erstellten Paper-Pencil-Fragebögen wurden nach der Erhebung automatisiert eingelesen, sodass deren Daten anschließend im SPSS-Dateiformat vorlagen. Zur Datenaufbereitung zählte insbesondere die Plausibilitätsprüfung im Umgang mit fehlenden bzw. fehlerhaften Antworten durch nicht korrekt eingehaltene Filterführung. In der Phase der Datenaufbereitung war das Kriterium der Datenvollständigkeit von maßgeblicher Relevanz. So kommt es zwar aufgrund von Item-Nonresponse (Engel & Schmidt, 2019, S. 396) zu fehlenden Werten einzelner Items. Jedoch wurde auf Imputationsverfahren in der Datenaufbereitung und -auswertung verzichtet, da imputierte Werte grundlegend von ihrem zugrundeliegenden Berechnungsmodell abhängen. Demzufolge wäre es nicht auszuschließen, dass es je nach ge-

wähltem Imputationsverfahren – auf Grund der relativ kleinen Stichprobe – zu unterschiedlichen inhaltlich plausiblen Werten gekommen wäre. Infolge dessen wären Verzerrungen durch eine unterschätzte Variabilität und zu enge Konfidenzintervalle nicht auszuschließen (Cielebak & Rässler, 2019, S. 431). Durch die fehlenden Werte kommt es in der Ergebnisdarstellung zu Unterschieden in der zugrundeliegenden Stichprobengesamtheit. Dem Prinzip folgend, dass sich die „statistische Berechnung auf das jeweilige Maximum an verfügbaren empirischen Informationen stützen“ (Engel & Schmidt, 2019, S. 398) soll, wurde dort, wo beispielsweise die Mittelwerte eines Items berichtet werden, auf alle gültigen Fälle zurückgegriffen. Zur Berechnung des Gesamtskalenwertes wurden hingegen nur diejenigen Fälle herangezogen, die alle Items einer Skala beantwortet haben (siehe exemplarisch Tabelle 5 auf S. 90). In der Ergebnisdarstellung bezieht sich der Kennwert der Gesamtstichprobe N daher nicht auf die Größe der oben berichteten Gesamtstichprobe von 38 Teilnehmenden, sondern jeweils auf die für die jeweilige Berechnung vorhandene bzw. zugrundeliegende Datengrundlage. Die Größe der Teilstichprobe wird hingegen mit n angegeben (Pfetsch, 2019, S. 72).

Wie oben erläutert, werden die Teilnehmenden für die deskriptive und statistische Auswertung zu einer Stichprobe zusammengefasst. Dort, wo Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen interessierten, wird dies gesondert gekennzeichnet. Um die Teilnehmenden trotz verschiedener Erhebungszeitpunkte eindeutig zuordnen zu können, wurden die Teilnehmenden gebeten, einen individuellen Code zu generieren. Dieser diente dazu, den statistischen Auswertungsverfahren mit verbundenen Stichproben gerecht zu werden. Aufgrund von fehlenden oder fehlerhaften Codes war bei einzelnen Befragungsbögen aus den verschiedenen Messzeitpunkten keine sichere Zuordnung möglich, sodass diese in der Auswertung isoliert berücksichtigt wurden. Für verbundene Analysen und statistische Auswertungsverfahren konnten diese somit nicht berücksichtigt werden.

In allen drei Erhebungsbögen wurden Filterfragen genutzt, die jedoch in den Paper-Pencil-Bögen direkt zu den Folgefragen führten. Aus Gründen der Plausibilität und der Vergleichbarkeit zu den Onlineerhebungen wurden die Antworten der irrtümlich ausgefüllten Filterfragen als ungültig bewertet und somit nicht ausgewertet. Zusätzlich wurden einzelne Diskrepanzen auch durch Kontroll- bzw. Aufmerksamkeitsfragen sichtbar. Gemäß dem Grundsatz, dass nachgewiesene fehlerhafte Werte mit hoher Wahrscheinlichkeit aufgeklärt werden können (Lück & Landrock, 2019, S. 468), wurden solche Werte in der Datenaufbereitung korrigiert. Einzelne inkonsistente und konträre Antworten zeigten sich explizit bei umgekehrt eingesetzten Fragen oder Antwortskalen. Sechs Fragebögen wiesen zum Komplex *Allgemeine Einschätzung* Itemwerte auf, die sich inhaltlich widersprachen und aller Wahrscheinlichkeit nach auf unachtsames Lesen der Antwortskalen zurückzuführen waren. Diese wurden einheitlich so umgepolt, dass sie anschließend inhaltlich plausible Werte aufwiesen. Augenscheinliche

Zahlen- oder Buchstabendreher, die bei der Generierung des individuellen Codes entstanden sind, wurden ebenso behandelt.

Bei der Auswertung des qualitativen Datensatzes zeigten sich Widersprüche bei einzelnen Interviewaussagen gegenüber den Angaben des Fragebogens. Aufgrund der Aussagen konnten diese Diskrepanzen identifiziert und miteinander abgeglichen werden (beispielsweise bei den Interviewpartnern B4 und B6 sowie dem Item F60). Hier konnten die Interviewaussagen zur Plausibilitätsprüfung des quantitativen Datensatzes herangezogen werden und führten daraufhin zu Korrekturen. Dem Anschein nach entstanden diese Abweichungen aufgrund der Fragebogenkonstruktion.

Für die Auswertung des quantitativen Datensatzes wurde vorrangig auf Verfahren zurückgegriffen, die sich als Struktur prüfend beschreiben lassen können. Diese sind primär geeignet, kausale Zusammenhänge deutlich zu machen, deren Ergebnisse wiederum die Grundlage für die anschließende Diskussion und Hypothesenbildung bilden. Im Mittelpunkt der statistischen Auswertung stand das explorative Vorgehen, um die jeweilige Forschungsfrage adäquat zu beleuchten und um auf dieser Grundlage wiederum neue Hypothesen zu generieren. So konzentriert sich die vorliegende Untersuchung in der Ergebnisdarstellung zum einen auf die Darstellung deskriptiver Kennwerte wie die Angabe von Mengen-, Lage- oder Streuungsparametern. Ebenso werden Parameterschätzungen über ein 95%-iges Konfidenzintervall berichtet. Die Parameterschätzungen sind hier weniger als Beschreibung der Zielpopulation zu verstehen. Vielmehr dienen sie als Indikatoren dazu, Transparenz bei der Bewertung der empirischen Ergebnisse zu schaffen und so zur anschließenden Theoriebildung des Ursache-Wirkungsverhältnisses beizutragen (Döring & Bortz, 2016, S. 301 & S. 613). Gemäß der pragmatischen Position sind parametrische inferenzstatistische Tests auch bei Gelegenheitsstichproben zulässig. Dem widerspricht die mathematisch-statistische Position und fordert aufgrund der fehlenden Zufallsstichprobe parameterfreie Tests, weil die vorliegenden Daten der Stichprobe nicht als Ausprägungen von Zufallsvariablen gelten können. In beiden Fällen wird argumentiert, dass die (inferenzstatistischen) Ergebnisse dann auch nur zur Bewertung der vorliegenden Stichprobe genutzt werden können (Döring & Bortz, 2016, S. 300–301). Daher wurden die zu untersuchenden Variablen für die inferenzstatistische Untersuchung zunächst auf die Normalverteilung durch den Shapiro-Wilk-Test hin geprüft. Ergänzend wurde der Kolmogorov-Smirnov-Test herangezogen, um das jeweilige statistische Auswertungsverfahren entsprechend der Normalverteilungsvoraussetzung auszuwählen. Zuletzt hing das gewählte Verfahren auch von dem jeweils vorliegenden Skalenniveau ab. Trotz des obigen Hinweises, dass es sich bei den hier genutzten Antwortskalen streng genommen um Skalen auf Ordinalniveau handelt, wird insbesondere hinsichtlich der Einschätzungs- und Einstellungsskalen eine Äqui-

distanz unterstellt. Demzufolge kommen bei diesen quasimetrischen Skalen auch parametrische Tests zum Einsatz – insofern die Voraussetzung auf Normalverteilung ebenso erfüllt wurde. Analog dazu erfolgte der Einsatz der Korrelationskoeffizienten: Der Korrelationskoeffizient nach Pearson kam bei metrischem oder unterstelltem quasimetrischen Skalenniveau und zur Signifikanzprüfung lediglich bei normalverteilten Variablen zum Einsatz. Lag hingegen nur ein metrisches Skalenniveau vor, wurde auf die Rangkorrelation nach Spearman zurückgegriffen (Ludwig-Mayerhofer et al., 2014, S. 223–225). Gemäß gängiger Praxis in den Sozialwissenschaften (Braunecker, 2021, S. 84; Döring & Bortz, 2016, S. 666; Ludwig-Mayerhofer et al., 2014, S. 150–151; Rasch, Frieze, Hofmann & Naumann, 2021, S. 47) werden signifikante Ergebnisse auf dem 5%, 1% und 0,1%-Niveau berichtet. Hinsichtlich der Auswahl ungerichteter oder gerichteter Hypothesenprüfung lassen sich in der Forschungspraxis unterschiedliche Präferenzen finden. Konsens besteht jedoch darin, dass einseitige Hypothesentests eine größere Trennschärfe aufweisen (Backhaus, Erichson, Gensler, Weiber & Weiber, 2021, S. 39), demnach präziser sind und vor signifikanten, aber unbedeutenden Ergebnissen schützen (Ludwig-Mayerhofer et al., 2014, S. 143). Ebenfalls sollen ungerichtete Hypothesen nur zum Einsatz kommen, wenn noch keine elaborierte Theorie vorhanden ist (Döring & Bortz, 2016, S. 666; Rasch et al., 2021, S. 51). Für die vorliegende Untersuchung wurde daher generell auf die zweiseitige Hypothesenprüfung zurückgegriffen. Dort, wo aus inhaltlich plausiblen Gründen und theoretischer Vorüberlegung heraus die Wirkungsrichtung der Variablen ersichtlich war, wurde auf die einseitige, also gerichtete Hypothesenprüfung zurückgegriffen. Zudem sind die nachfolgenden aufgeführten Signifikanztests nicht als Hypothesentests im klassischen Sinne zu verstehen, sondern dienen „lediglich als Grundlage für die Formulierung von A-priori Hypothesen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 627). Zur weiteren Beurteilung der inferenzstatistischen Ergebnisse werden die Effektstärken der Signifikanzprüfungen angegeben. Für den parameterfreien Wilcoxon-Test wurden der Korrelationskoeffizient nach Pearson, Cohens d für den t-Test auf Mittelwertvergleiche und das partielle Eta-Quadrat für die einfaktorielle Varianzanalyse berechnet. Dabei werden die im Ergebnisteil berechneten Effektgrößen nach den Konventionen von Cohen (1988) lediglich berichtet, die inhaltliche Auswertung und Interpretation folgt im Kapitel 12.

Reliabilität

Da die Anlage der vorliegenden Untersuchung und deren Ergebnisse nicht vorrangig der Beschreibung der Population dient, wurde auf eine Gewichtung der Fragebogenitems explizit verzichtet, sodass alle Items gleichwertig behandelt wurden (Döring & Bortz, 2016, S. 593). Zur Auswertung wurden die Items einheitlich so umgepolt, dass die größte Merkmalsausprägung auch den größten Zahlenwert erhielt. Zur Reliabilitätsbestimmung wird auf die Konsistenzanalyse mittels Cronbachs Alpha als Maß zurückgegriffen (Blanz, 2015, S. 256; Döring & Bortz, 2016, S. 467). Aufgrund des pilothaften Einsatzes des Fragebogeninstruments lagen

die Reabilitätswerte der Konsistenzanalyse erst mit Abschluss der Datenerhebung vor und werden für die jeweiligen Skalen daher im Ergebnisteil berichtet. Sowohl in der Pre- als auch in der Post-Messung ergaben sich deutliche Unterschiede in den Reabilitätswerten. Auf einen nachträglichen Itemausschluss infolge einer geringen Itemtrennschärfe zur Verbesserung des Cronbach Alphas wurde generell verzichtet. Dies erfolgte aus Gründen der durchgängigen Verwendung der Items zu den verschiedenen Messzeitpunkten, um die jeweiligen Items auch einheitlich im Zeitvergleich bewerten zu können. Zudem muss berücksichtigt werden, dass das zu erhebende Konstrukt auch bei Ausschluss von Items noch erhalten bleibt (Himme, 2009, S. 489), insbesondere bei dem hier vorliegenden geringen Itemstamm. Items wurden lediglich dann ausgeschlossen, wenn sie einen negativen Cronbachs Alpha-Wert und demnach einen negativen Zusammenhang zu den zugehörigen Items derselben Skala aufwiesen.

Validität

Der Rahmen für die zulässige *gültige* Interpretation der Testwerte beschränkt sich in den nachfolgenden Kapiteln zum einen auf die Auswirkungen der Interventionen auf den ersten drei Wirkungsebenen des Lipowsky-Modells (Forschungsfrage 1) und zum zweiten auf die Bewertung hinsichtlich der Nützlichkeit der ausgetauschten Fortbildungsinhalte (Forschungsfrage 2). Um bewerten zu können, ob das vorliegende Erhebungsinstrument dann auch tatsächlich diesen Bereich abbildet, wurde zur Erfüllung des Validitätskriteriums auf größtmögliche Transparenz in Bezug auf die Entscheidungsgrundlagen für das Vorgehen in der vorliegenden Untersuchung geachtet. Während der Vorbereitung der Interventionsdurchführung und Datenerhebung betraf das insbesondere die Erschließung der theoretischen Basis, um aufbauend auf den Vorüberlegungen eine logische Item-Operationalisierung als Grundlage für die Konstruktvalidität zu schaffen (Döring & Bortz, 2016, S. 97–98). An dieser Stelle entspricht das Erhebungsinventar kritisch gesehen nur dem Kriterium der Augenschein- und Inhaltsvalidität (Moosbrugger & Kelava, 2020, S. 32). Um sicherzustellen, dass die kausalen Schlussfolgerungen, die aus den Testweltergebnissen gezogen wurden, auch gültig sind (interne Validität; Döring, 2023, S. 97), werden die Störfaktoren und deren Einflüsse auf die Interventionsdurchführung und Datenerhebung mitberücksichtigt und in Kapitel 12 vor dem Hintergrund der Ergebnisse analysiert und diskutiert. Dazu zählen vor allem die äußeren Begleitumstände, die aus der Coronapandemie resultierten und den Forschungsprozess flankierten. So war der schulische Alltag der teilnehmenden Lehrkräfte, wie oben bereits beschrieben, durch eine Mehrbelastung und Nicht-Planbarkeit gekennzeichnet. Die Umstände machten daher eine Anpassung des Forschungsdesigns und -vorgehens an die äußeren Rahmenbedingungen zulasten der internen Validität notwendig. So konnten nicht alle Störfaktoren ausgeschlossen werden, um sicherzustellen, dass die gemessenen Variablen auch tatsächlich auf die Intervention zurückzuführen waren (Döring & Bortz, 2016, S. 97). Ob die im Ergebnisteil (Kapitel 8) aufgestellten kausalen Schlussfolgerungen dann auch im Sinne einer Generalisierbarkeit gültig sind

(externe Validität; Döring & Bortz, 2016, S. 97), spielt in dieser Untersuchung aufgrund der explorativen Studienanlage und dem daraus resultierenden vorläufigen Charakter der Hypothesen nur eine untergeordnete Rolle. Gegen die Generalisierbarkeit spricht zwar von vornherein die kleine Stichprobe, die aber, wie bereits gezeigt, Ähnlichkeiten zu der Zielpopulation aufweist. Vorsichtige Rückschlüsse auf Lehrende an Schulen zur individuellen Lebensbewältigung sollten in Anbetracht der Ähnlichkeit zwischen der Zielpopulation und vorliegender Stichprobe aber dennoch möglich sein.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das hiesige Vorgehen an dem aktuellen Verständnis der Validierung als Prozess orientiert und dabei gleichzeitig der Beliebigkeit der vielzähligen Validitätsbegriffe entgeht. In der vorliegenden Arbeit greift der Validierungsprozess auf den argumentationsbasierten Ansatz der Validierung zurück. Hartig, Frey und Jude (2020) zufolge ist hierbei die argumentative Betrachtung der Kriterien gemeint, die für oder gegen die Testwertinterpretation sprechen (S. 535).

8 Ergebnisdarstellung des quantitativen Untersuchungsabschnitts

8.1 Forschungsfrage 1 – Auswirkungen auf den Wirkungsebenen im Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen

8.1.1 Wirkungsebene 1: Allgemeine Einschätzung

Auf der ersten Wirkungsebene im Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen stehen die Reaktionen sowie Einschätzungen der Fortbildungsteilnehmenden gegenüber der Professionalisierungsmaßnahme im Vordergrund (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17). Diese wurden unmittelbar am Ende der Veranstaltung erhoben (Post-Erhebung). Hierzu erhielten die Teilnehmenden 14 Items zu subjektiven und didaktisch-methodischen Kriterien der Fortbildung. 12 Items sollten mittels 5-stufiger Antwortskala (*1 Stimme überhaupt nicht zu bis 5 Stimme voll und ganz zu*) bewertet werden. Zwei weitere Items bezogen sich auf die Größe der Fortbildungsgruppe sowie auf das subjektiv erlebte Veranstaltungstempo. Im Folgenden konzentriert sich die Datenauswertung auf die (deskriptive) Untersuchung der Mittelwerte. Weitere Parameter wie der Standardfehler des Mittelwertes sowie das 95%-Konfidenzintervall des Mittelwertes sollen dabei helfen, die Genauigkeit des Populationsmittelwertes sowie die Präzision des Stichprobenergebnisses einschätzen zu können (Rasch et al., 2021, S. 29–32). Weitergehende inferenzstatistische Untersuchungen folgen einer explorativ-inhaltlichen Logik.

Zusammengefasst ergab sich nach der Datenaufbereitung ein Gesamtmittelwert aller 12 Items ($N = 27$, Cronbachs Alpha = .77) von $M_{\text{Gesamt-12Items}} = 4.37$ ($SD = 0.40$) bei einem 95%igen Konfidenzintervall des Standardfehlers ($SE = 0.08$) von M_{Gesamt} [4.21,4.53]. Zwar ließe sich Cronbachs Alpha auf einen Wert von .83 erhöhen, wenn in einem ersten Schritt die Items *Zielklarheit der Veranstaltung* (F42) und *Größe des Kollegiums* (F47) und in einem zweiten Schritt die Items *Allgemeine Zufriedenheit* (F41) und *Gruppengröße der Arbeitsphasen* (F52) aufgrund der geringen Itemtrennschärfe von $r_{it} \leq .30$ eliminiert werden (Blanz, 2015, S. 245). Dann hätten die verbliebenen Items zwar eine Itemtrennschärfe von $r_{it} > .30$. Bei Ausschluss dieser Items würde sich der Mittelwert auch leicht auf $M_{\text{bereinigt-8Items}} = 4.45$ ($SD = 0.44$, $N = 27$, $SE = 0.08$, 95% KI für M [4.28,4.63]) verändern. Aufgrund des pilothaften Charakters dieser Untersuchung und der geringen Unterschiede in den Mittelwerten und zugehörigen Kennwerten werden im Folgenden dennoch alle Items betrachtet.

In der Übersicht der Item-Kennwerte zeichnete sich ein homogenes Bild ab. Dieses zeigte sich auch in den homogenen Mittelwerten, die durchweg im oberen Bereich lagen, sowie in den geringen Bereichen des 95%igen Konfidenzintervalls. Die Mittelwerte der einzelnen Items und die dazugehörigen Standardabweichungen können der Abbildung 4 entnommen werden und werden im Folgenden erläutert.

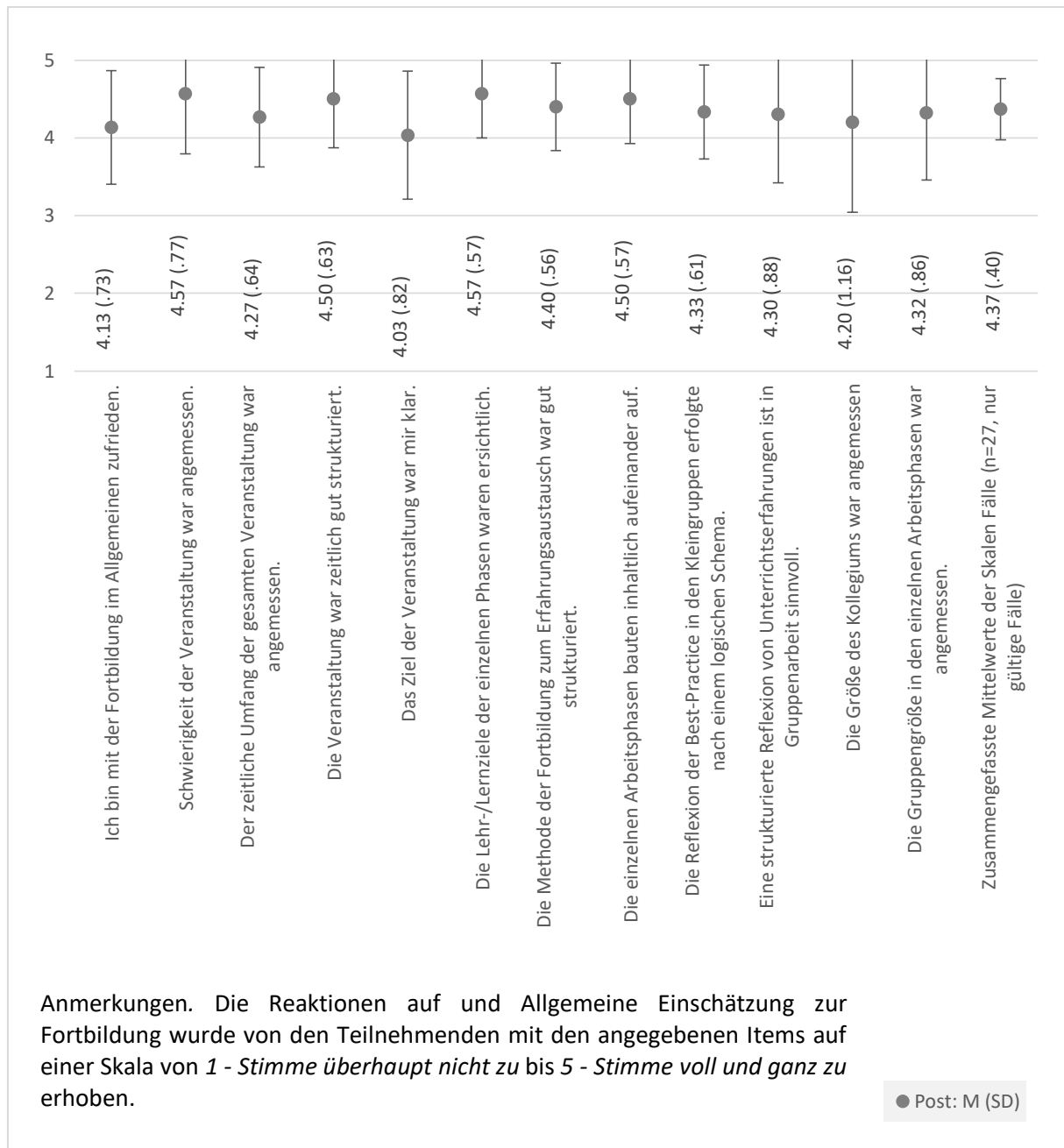


Abbildung 4. Mittelwerte der Post-Erhebung: Reaktionen und Allgemeine Einschätzung der Teilnehmenden gegenüber der Fortbildung (F41–F52).

Allgemeine Zufriedenheit

Im Detail erwiesen sich die Befragungsdaten ebenso als konsistent, da sich die Werte der isoliert betrachteten Items auch inhaltlich bestätigten (siehe Tabelle 5). Bei einem gemittelten Zustimmungswert von 4.13 kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten mit der hier konzipierten Professionalisierungsmaßnahme im Allgemeinen zufrieden waren ($M = 4.13$, $SD = 0.73$ bei $N = 30$; $SE = 0.13$, 95% KI für M [3.86,4.41]). Dabei wurde der Schwierigkeitsgrad der Veranstaltung als eher *sehr leicht* eingeschätzt ($M = 4.57$ $SD = 0.77$, $N = 30$, $SE = 0.14$, 95% KI für M [4.28,4.86]).

Tabelle 5

Kennwerte der Items bezüglich der Reaktionen der Teilnehmenden: Mittelwerte, SD, SE und 95%-iges Konfidenzintervall für M

Item	N	M	SD	SE	95% KI M
F41 Ich bin mit der Fortbildung im Allgemeinen zufrieden.	30	4.13	0.73	0.13	[3.86,4.41]
F42 Das Ziel der Veranstaltung war mir klar.	29	4.03	0.82	0.15	[3.72,4.35]
F43 Die Lehr-/Lernziele der einzelnen Phasen waren ersichtlich.	30	4.57	0.57	0.10	[4.35,4.78]
F44 Die Methode der Fortbildung zum Erfahrungsaustausch war gut strukturiert.	30	4.40	0.56	0.10	[4.19,4.61]
F45 Die einzelnen Arbeitsphasen bauten inhaltlich aufeinander auf.	30	4.50	0.57	0.10	[4.29,4.71]
F46 Die Reflexion der Best Practice in den Kleingruppen erfolgte nach einem logischen Schema.	30	4.33	0.61	0.11	[4.11,4.56]
F47 Größe des Kollegiums war angemessen.	30	4,20	1.16	0.21	[3.77,4.63]
F48 Der zeitliche Umfang der gesamten Veranstaltung war angemessen.	30	4.27	0.64	0.12	[4.03,4.51]
F49 Die Veranstaltung war zeitlich gut strukturiert.	30	4.50	0.63	0.12	[4.26,4.74]
F50 Schwierigkeit der Veranstaltung war angemessen.	30	4.57	0.77	0.14	[4.28,4.86]
F51 Eine strukturierte Reflexion von Unterrichtserfahrungen ist in Gruppenarbeit sinnvoll.	30	4.30	0.88	0.16	[3.97,4.63]
F52 Die Gruppengröße in den einzelnen Arbeitsphasen war angemessen.	28	4.32	0.86	0.16	[3.99,4.66]
F41 Items zur Skala <i>Reaktion der Teilnehmenden</i> zusammengefasst:	27	4.34	0.39	0.08	[4.21,4.53]
F52 (Cronbachs Alpha = .77)					

Anmerkung. Die Bewertungsskala reicht von 1 - *Stimme überhaupt nicht zu* bis 5 - *Stimme voll und ganz zu*.

Zeitumfang und zeitliche Struktur

Den zeitlichen Umfang der Gesamtveranstaltung empfanden die Teilnehmenden bei einem Mittelwert von $M = 4.27$ als *angemessen* ($SD = 0.64$, $N = 30$, $SE = 0.12$, 95% KI für M [4.03,4.51]). Die zeitliche Struktur der Veranstaltung wurde mit einem Mittelwert von $M = 4.5$ als zufriedenstellend bewertet ($SD = 0.63$, $N = 30$, $SE = 0.12$, 95% KI für M [4.26,4.74]). Hierbei wurde das Tempo der Veranstaltung von 96,6% ($n = 28$) der Teilnehmenden als *genau richtig* bewertet, lediglich 3,4% werteten das Tempo als *etwas zu schnell*.

Klarheit der Zielstellung und Lehr-/Lernziele

Die Klarheit über das Ziel der gesamten Veranstaltung wurde von den Teilnehmenden im Schnitt mit $M = 4.03$ als *zutreffend* bewertet ($SD = 0.82$, $N = 29$, $SE = 0.15$, 95% KI für M [3.72,4.35]). Während dieses Item den geringsten Mittelwert aufweist, wurde die Klarheit der Lehr-/Lernziele der jeweiligen Arbeitsphasen von den Teilnehmenden dagegen mit einem der höchsten Mittelwerte von $M = 4.57$ bewertet ($SD = 0.57$, $N = 30$, $SE = 0.10$, 95% KI für M [4.35,4.78]).

Fortbildungsstruktur

Die methodische Strukturierung der Fortbildung zum Erfahrungsaustausch wurde mit einem positiven Zustimmungsmittelwert von $M = 4.4$ bewertet ($SD = 0.56$, $N = 30$, $SE = 0.10$, 95% KI für M [4.19,4.61]). Dass dabei die einzelnen Phasen inhaltlich aufeinander aufbauten, werteten die Befragten im Mittel mit 4.5 als *zutreffend* ($SD = 0.57$, $N = 30$, $SE = 0.10$, 95% KI für M [4.29,4.71]). Das verwendete Reflexionsschema der Best Practice in der zweiten Arbeitsphase wurde mit einem Mittelwert von $M = 4.33$ als *logisch* betrachtet ($SD = 0.61$, $N = 30$, $SE = 0.11$, 95% KI für M [4.11,4.56]). Als sinnvoll wurde auch der methodische Einsatz der Gruppenarbeit bei einem Mittelwert von $M = 4.30$ gesehen ($SD = 0.88$, $N = 30$, $SE = 0.16$, 95% KI für M [3.97,4.63]).

Gruppengröße

Die Gruppengröße lässt sich strukturell auf zwei Ebenen betrachten: Auf der Makroebene – die Anzahl des gesamten teilnehmenden Kollegiums – sowie auf der Mikroebene – die Gruppengröße in den einzelnen Arbeitsgruppen.

Auf der Makroebene wurde die Größe des teilnehmenden Kollegiums von allen Teilnehmenden mit einem Zustimmungswert von $M = 4.20$ für einen Erfahrungsaustausch als angemessen bewertet. Dabei fallen sowohl die Standardabweichung als auch der Standardfehler im Vergleich zu den anderen Einschätzungs-Items relativ groß aus ($SD = 1.16$, $SE = 0.21$, 95% KI für M [3.77,4.63], siehe auch Tabelle 5). Ein differenziertes Bild ergab die Betrachtung der einzelnen Interventionsgruppen, wenn diese nach der Größe sortiert wurden (siehe Abbildung 5). Für die ersten beiden Interventionsgruppen, deren Teilnehmendenzahl über 20 lag, ergab sich ein Mittelwert von $M_1 = 4.40$ ($SD_1 = 1.06$, $N_1 = 15$, $SE_1 = 0.27$, 95% KI für M_1 [3.82,4.98]) sowie $M_2 = 4.11$ ($SD = 1.36$, $N_2 = 9$, $SE_2 = 0.46$, 95% KI für M_2 [3.06,5.16]). Für die Interventionsgruppe 3, dessen Kollegium eine Größe von weniger als 13 Personen aufwies, ergab sich ein Mittelwert von $M_3 = 3.83$ ($SD_3 = 1.17$, $N_3 = 6$, $SE_3 = 0.48$, 95% KI für M_3 [2.61,5.06]).

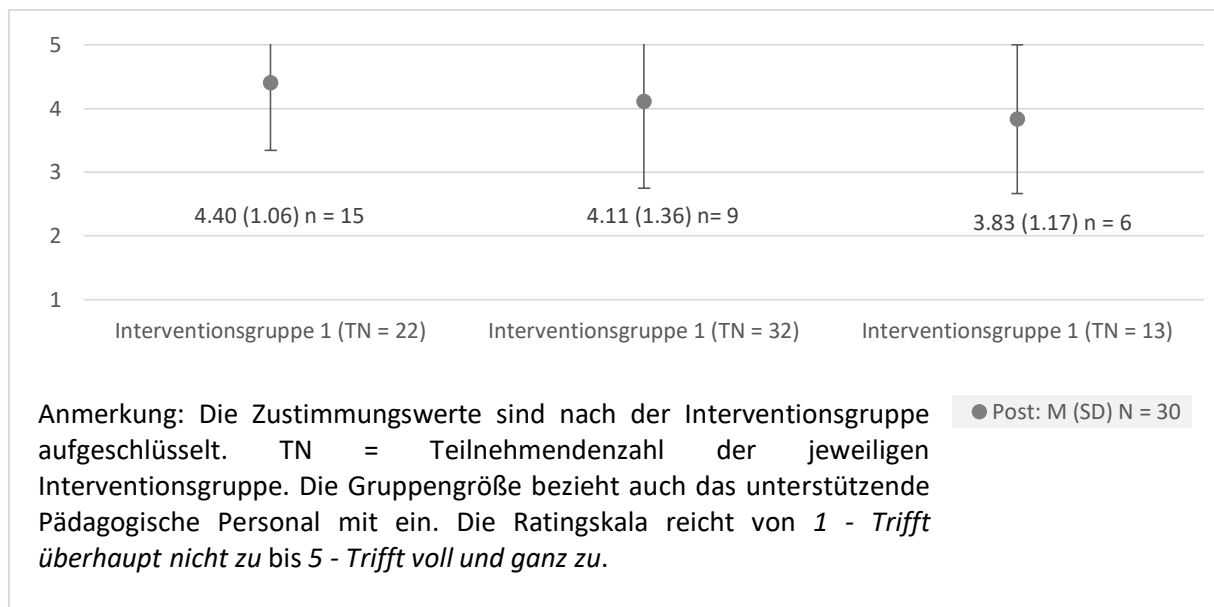


Abbildung 5. Mittelwerte der Post-Erhebung: Die Größe des Kollegiums war angemessen: 1 - *Trifft überhaupt nicht zu* bis 5 - *Trifft voll und ganz zu* (F47).

Ein signifikanter Unterschied der Mittelwerte konnte zwischen den Gruppen bei vorliegender Varianzhomogenität (Levene-Test; $p = .344$) mittels einfaktorieller Varianzanalyse nicht nachgewiesen werden ($F(2,27) 0.535$, $p = .592$). Der geschätzte standardisierte Effekt kann als klein bezeichnet werden ($\eta^2 = .038$, 95% KI für η^2 [0.00,0.20]). Es kann festgehalten werden, dass kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der als *angemessen* bewerteten Größe des Kollegiums besteht.

Auf der Mikroebene betrug die Gruppengröße in den Arbeitsphasen im Mittel $M = 5.03$ Personen (Spannweite 3 - 8). Hier ergibt sich ein durchschnittlicher Zustimmungswert von $M = 4.32$ ($SD = 0.86$, $N = 28$, $SE = 0.16$, 95% KI für M [3.99,4.66]).

Zusatzitems: Reaktion auf einen Erfahrungsaustausch

Die Reaktionen hinsichtlich der Akzeptanz der Fortbildung als konzipierter Erfahrungsaustausch fielen als *eher zustimmend* aus. Die Itemkennwerte können der Abbildung 6 und der Tabelle 6 entnommen werden.

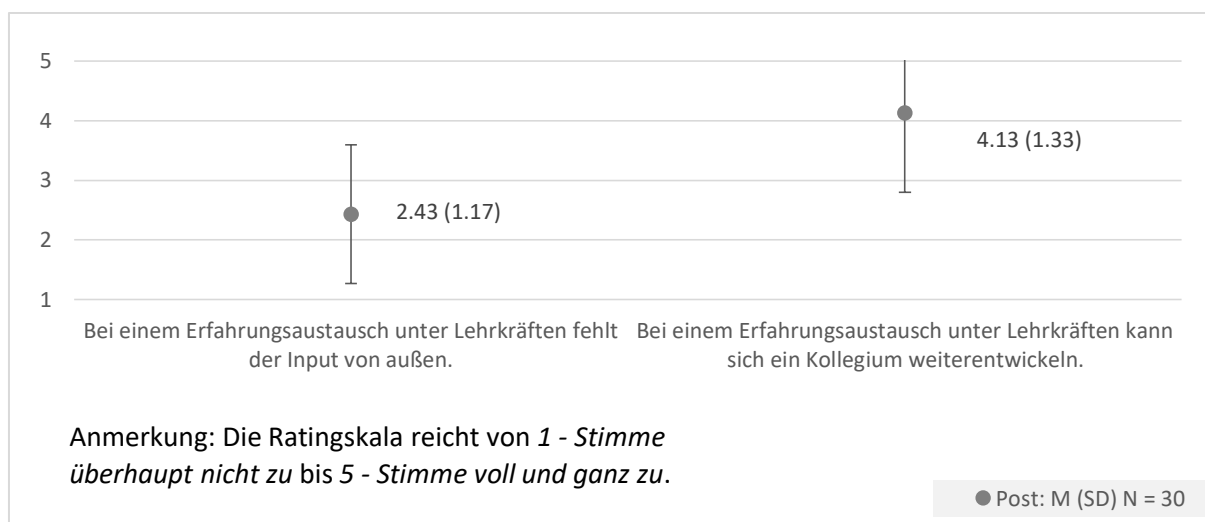


Abbildung 6. Mittelwerte der Post-Erhebung: Akzeptanz zum Erfahrungsaustausch (F59 und F60).

Bei dem ersten Item, ob bei einem Erfahrungsaustausch der Input von außen fehlt (F59), zeigte sich eine leichte verneinende Tendenz ($M = 2.43$, $SD = 1.17$, $SE = 0.21$, 95% KI für M [2.00, 2.87]). Im zweiten Item fielen die Werte mit einer deutlicheren zustimmenden Tendenz aus ($M = 4.13$, $SD = 1.33$, $SE = 0.24$, 95% KI für M [3.64, 4.63]). Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Standardabweichungen in beiden Items jeweils über einem ganzen Zustimmungswert liegen.

Tabelle 6
Akzeptanz zum Erfahrungsaustausch

	Item	M	SD	SE	95% KI M
F59	Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften fehlt der Input von außen.	2.43	1.17	0.21	[2.00, 2.87]
F60	Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften kann sich ein Kollegium weiterentwickeln.	4.13	1.33	0.24	[3.64, 4.63]

Anmerkung. Die Ratingskala reicht von 1 - Stimme überhaupt nicht zu bis 5 - Stimme voll und ganz zu. Alle Werte beruhen auf $N = 30$.

8.1.2 Wirkungsebene 2: Kognitionen – Wissen und Überzeugungen

Auf der zweiten Wirkungsebene ist die „Erweiterung des Lehrerwissens, Weiterentwicklung der Überzeugungen und Orientierungen u.a.“ zu verorten (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17). Gemäß der Fragestellung (F1) wird an dieser Stelle der Fokus auf (1) das (Fach-)Wissen (Shulman, 1987), (2) Wissen über die Unterrichtsarbeit der Kolleginnen und Kollegen sowie (3) deren Überzeugungen hinsichtlich eines Erfahrungsaustausches gelegt.

Aufgrund der Besonderheit, dass in der Fortbildung jegliche Unterrichtserfahrungen bzw. jegliches Erfahrungswissen strukturiert ausgetauscht werden, was somit eine vorher festgelegte

thematische Eingrenzung ausschließt, wurde in diesem Fall ausschließlich auf eine Post-Messung bezüglich des selbstberichteten Lernertrags zurückgegriffen. Aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit des Lernertrags nach der Fortbildung gegenüber dem Zeitpunkt vor der Fortbildung ist der Lernertrag vielmehr im Kontext der oben aufgeführten Theorien zu betrachten: Ein höherer Lernertrag auf Seiten der Schülerinnen und Schüler entsteht nicht allein durch die (steigende) Berufserfahrung von Lehrkräften (Lipowsky & Rzejak, 2015, S. 11–12), auch werden Lehrkräfte erst im Laufe des Berufslebens zu Expertinnen und Experten ihrer Domäne, insofern sie ihr praktisches Handeln reflektieren (Ericsson et al., 1993). Den Argumenten dieser Theorie wohnt eine weitere wichtige Komponente inne: die Zeit. Daher wird der Zuwachs im Fachwissen im Folgenden in Abhängigkeit der zeitlichen Dimensionen von a) Alter, b) Dauer der Berufszugehörigkeit und c) Dauer der Schulzugehörigkeit explorativ untersucht.

Berufsspezifischer Wissenszuwachs

Im Anschluss an die Fortbildung wurden die Teilnehmenden nach ihrem individuellen berufsspezifischen Wissenszuwachs befragt. 83,3% gaben einen berufsspezifischen Wissenszuwachs an. Demzufolge gaben 16,7% hingegen keinen berufsspezifischen Wissenszuwachs an. Als Grund wurde im anschließenden Freifeld angegeben, dass die Methoden bereits bekannt gewesen seien („Ich kannte die Methoden durch Hospitation bereits“, „Methoden sind alle bekannt“). Auf einer 5-stufigen Skala von 1 - *Sehr kleiner Wissenszuwachs* bis 5 - *Sehr großer Wissenszuwachs* wurde der größte Wissenszuwachs im fachdidaktischen Wissen $M = 3.20$ ($SD = 1.00$), der geringste Wissenszuwachs hingegen im Fachwissen verzeichnet $M = 2.64$ ($SD = 1.08$). Dabei schwankt der Wert der jeweiligen Items um eine Standardabweichung (siehe Abbildung 7 und Tabelle 7). In der zusammengefassten Skala *Wissenszuwachs-Gesamt* (Cronbach Alpha = .90) ergibt sich so ein mittlerer Wissenszuwachs von $M = 3.00$ ($SD = 0.95$).

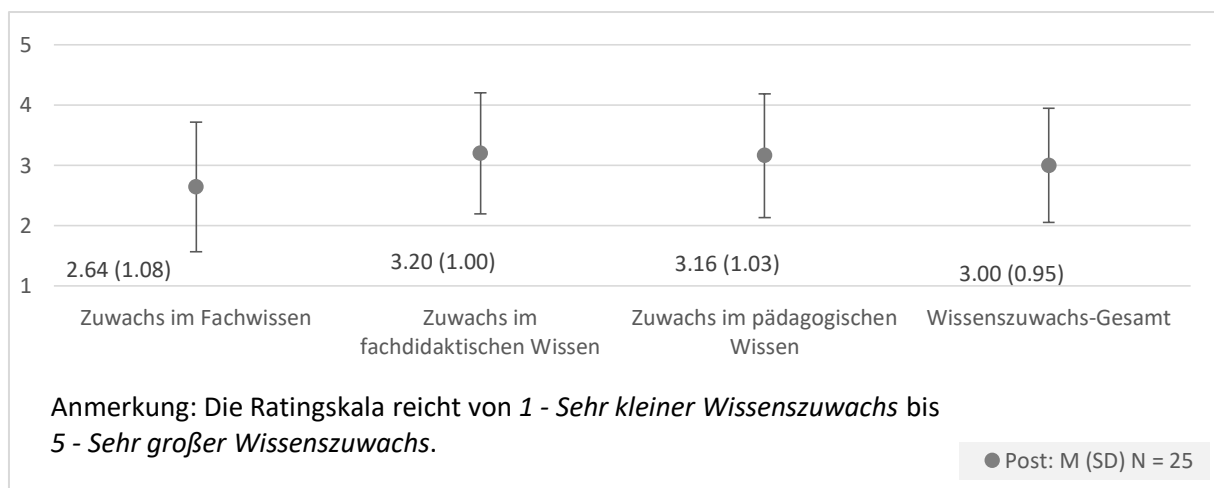


Abbildung 7. Mittelwerte der Post-Erhebung: Zuwachs im Professionswissen in der Topologie nach Shulmann (1987; F63–F65).

Tabelle 7

Zuwachs im Professionswissen in der Topologie nach Shulman (1987)

	Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	95% KI <i>M</i>
F63	Zuwachs im Fachwissen	2.64	1.08	0.22	[2.20,3.08]
F64	Zuwachs im fachdidaktischen Wissen	3.20	1.00	0.20	[2.79,3.61]
F65	Zuwachs im pädagogischen Wissen	3.16	1.03	0.21	[2.74,3.58]
	Items zur Skala <i>Wissenszuwachs-Gesamt</i> zusammengefasst	3.00	0.95	0.19	[2.61,3.39]
	(Cronbachs Alpha = .90)				

Anmerkung. Die Bewertungsskala reicht von 1 - *Sehr kleiner Wissenszuwachs* bis 5 - *Sehr großer Wissenszuwachs*. Alle Werte beruhen auf N = 25.

In der folgenden Betrachtung werden die Sub-Items des Lernertrags (F63-F65) zusammengefasst und als eine Skala *Wissenszuwachs-Gesamt* in Bezug auf das Professionswissen nach Shulman (1987) betrachtet. Diese Skala wird im Folgenden in Abhängigkeit der Variablen a) *Alter*, b) *Berufsdauer* und c) *Schuldauer* explorierend untersucht.

Aufgrund des unterschiedlichen Lernertrags zwischen dem fachdidaktischen Wissen und dem Fachwissen von mehr als einem halben Zustimmungspunkt wurde geprüft, ob sich ein signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Wissensbereichen des Professionswissens ausmachen lässt. Aufgrund fehlender Normalverteilung (Shapiro-Wilk-Test; $p \leq ,042$) kann mithilfe des parameterfreien Friedmann-Tests ein höchst signifikanter Unterschied zwischen dem Lernertrag der einzelnen Bereiche ausgemacht werden (χ^2 (2, n = 25) = 16,222, $p_{1-seitig} < 0.001$). In der anschließenden paarweisen Analyse mithilfe des Wilcoxon-Tests konnte sowohl ein hoch signifikanter Unterschied zwischen dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen ($Z = -2.724$, $p_{1-seitig} = .003$, $r = .55$) als auch zwischen dem Fachwissen und dem pädagogischen Wissen ($Z = -2.565$; $p_{1-seitig} = .005$, $r = .51$) festgestellt werden. Demnach fällt der Lernertrag sowohl im Bereich des fachdidaktischen als auch im pädagogischen Wissen signifikant höher aus als im Bereich des Fachwissens.

Berufsspezifischer Wissenszuwachs in Abhängigkeit vom Alter

Zunächst interessiert der selbstberichtete Lernertrag in Abhängigkeit vom Alter der Teilnehmenden. In Anlehnung an die Berufsbiographieforschung von Lehrkräften, die die Berufsbiographien von Lehrpersonen auch als Stufen- oder Phasenverläufen beschreiben (Herzog, 2014, S. 411), wird die vorliegende Stichprobe in Alterskohorten mit einem Altersabstand von 10 Jahren eingeteilt. In Abbildung 8 und Tabelle 8 werden die so entstandenen Gruppen in Bezug auf die Skala *Wissenszuwachs-Gesamt* dargestellt. In dieser Gruppierung wird deutlich, dass die Teilnehmenden zwischen 41 und 50 den höchsten ($M_{41-50} = 3,75$; $n = 7$) und die Personengruppe über 51 Jahre den geringsten Lernertrag ($M_{>51} = 2,53$; $n = 10$) verzeichneten.

Weiterhin ist aus dieser Einteilung erkennbar, dass der (zusammengefasste) selbst berichtete Lernertrag in der Alterskohorte der 31 bis 40-jährigen und 51 bis 60-jährigen am größten war.

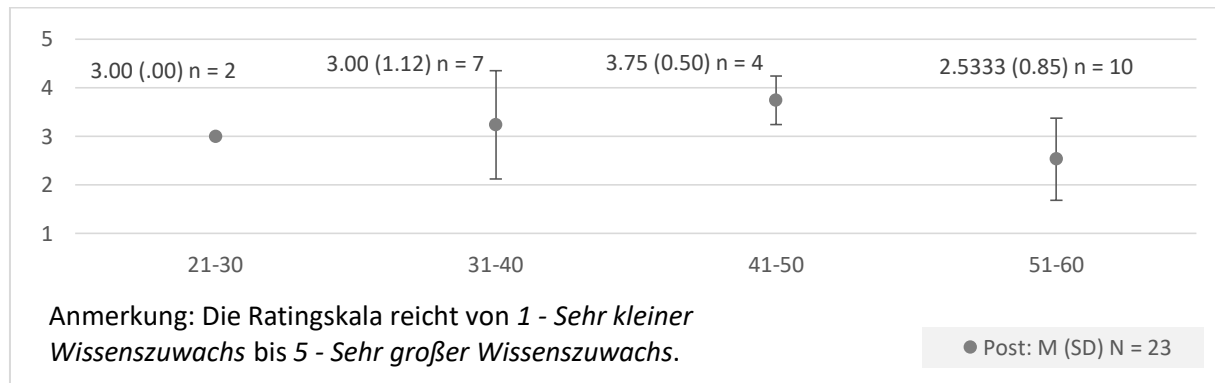


Abbildung 8. Mittelwerte der Post-Erhebung: Zuwachs im Professionswissen gruppiert nach Altersgruppen (F63–F65 und F85).

Tabelle 8
Zuwachs im Professionswissen in Abhängigkeit nach Alter

Alter in Jahre	M	SD	n	SE	95% KI M
21–30	3.00	0.00	2	0.00	[3.00,3.00]
31–40	3.00	1.12	7	0.42	[2.20,4.27]
41–50	3.75	0.50	4	0.25	[2.95,4.55]
51–60	2.53	0.85	10	0.27	[1.93,3.14]

Anmerkung. Die Bewertungsskala reicht von 1 - *Sehr kleiner Wissenszuwachs* bis 5 - *Sehr großer Wissenszuwachs*.

Ein Mittelwertvergleich mittels einfaktorieller Varianzanalyse ergibt aufgrund der Varianzhomogenität (Levene-Test; $p = .133$) keinen signifikanten Mittelwertunterschied ($F(3,19) 2.074$, $p = .138$). Die geschätzte standardisierte Effektstärke weist dagegen einen großen Effekt auf und erklärt 24,7% der Varianzen ($\eta^2 = .247$, 95% KI für η^2 [0.00,0.44]). Es bleibt festzuhalten, dass zwischen den Altersgruppen kein signifikanter Unterschied im selbstberichteten Lernertrag vorliegt.

Es wurde zusätzlich geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen dem Lernertrag und dem Alter vorliegt. Das Ergebnis der Korrelationsrechnung zwischen dem Lernertrag und den Altersgruppen ergab lediglich einen geringen Zusammenhang, aber kein signifikantes Ergebnis ($r_s = -.29$, $p = .177$, zweiseitig). Die Korrelationsrechnung auf Zusammenhangsprüfung zwischen dem Lernertrag und der Variable Alter (nicht gruppiert) fällt ebenfalls gering und nicht signifikant aus. Hierzu wurde der Variable Lernertrag ein zumindest quasimetrisches Skalenniveau unterstellt und zur Signifikanzprüfung der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet, da ebenso eine Normalverteilung der Variablen vorlag ($r = -.31$, $p = .154$, zweiseitig, Shapiro-Wilk-

Test; $p \geq .119$). Es kann festgehalten werden, dass die vorliegenden Daten keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Lernertrag und dem Alter aufweisen.

Berufsspezifischer Wissenszuwachs in Abhängigkeit zur Dauer der Berufszugehörigkeit

Neben dem Alter wurde die Dauer der Berufszugehörigkeit seit Abschluss des zweiten Staatsexamens (oder äquivalenter Abschluss) erhoben. Hier interessierte der berichtete Lernertrag in Abhängigkeit von der Dauer der Berufszugehörigkeit. Bei einer mittleren Berufszugehörigkeit von 18,41 Jahren ($SD = 15.38$, $N = 23$) beträgt die Spannweite der Berufszugehörigkeit 40 Jahre. Bei der visuellen Betrachtung der Daten zeichnen sich deutlich zwei Gruppen ab (siehe Abbildung 9).

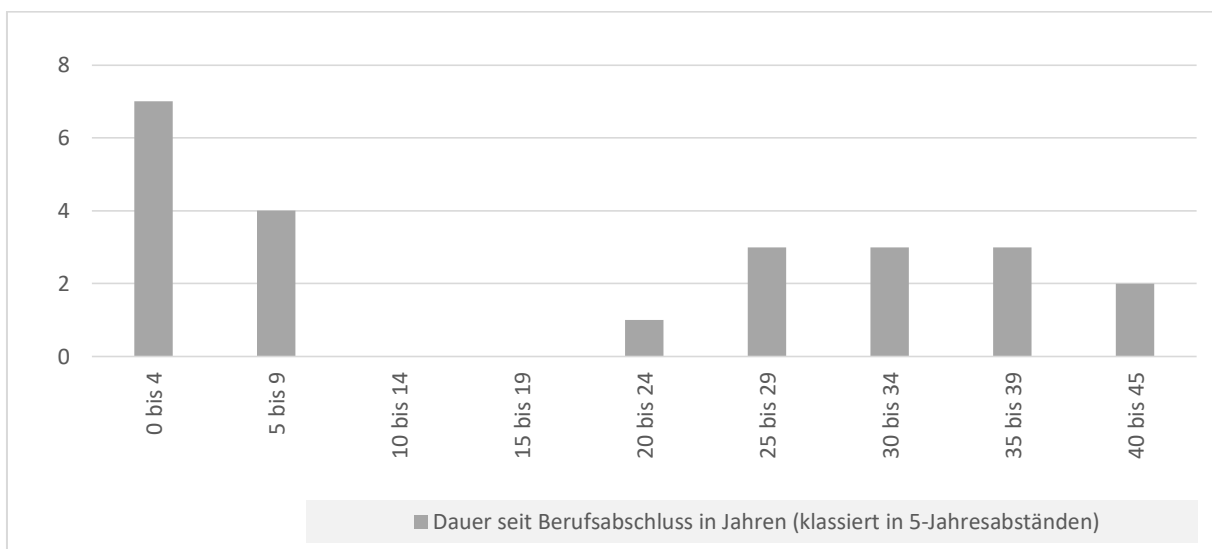


Abbildung 9. Absolute Häufigkeit: Klassierung der Teilnehmenden nach Dauer der Berufszugehörigkeit seit Abschluss des zweiten Staatsexamens oder äquivalentem Abschluss (F89).

Aufgrund der sich in der Stichprobe abzeichnenden Verteilung der Berufsdauer (Abbildung 9) wurden die Teilnehmenden für die anschließende Untersuchung in zwei Gruppen eingeteilt: Teilnehmende mit einer kurzen Berufszugehörigkeit ($M_{\text{gering}} = 3.59$ Jahre, $SD = 2.94$, $N = 11$) und Teilnehmende mit langer Berufszugehörigkeit ($M_{\text{groß}} = 32.00$ Jahre, $SD = 6.63$, $N = 12$). Aufgrund der quantitativ geringen Stichprobe ist eine weitere Differenzierung der Teilnehmenden für Mittelwertvergleiche wenig sinnvoll.

In dieser Einteilung zeigt sich, dass die Gruppe mit geringerer Berufszugehörigkeit einen mittleren ($M_{\text{gering}} = 3.24$, $n = 11$, $SD = 0.79$, $SE = 0.24$, 95% KI für M [2.71, 3.77]) und die Gruppe mit längerer Berufszugehörigkeit einen geringeren Wissenszuwachs ($M_{\text{groß}} = 2.33$, $n = 9$, $SD = 0.67$, $SE = 0.22$, 95% KI für M [1.82, 2.85]) angaben. So zeigt sich im Mittelwertvergleich eine Differenz von fast einem ganzen Zustimmungspunkt (siehe Abbildung 10).

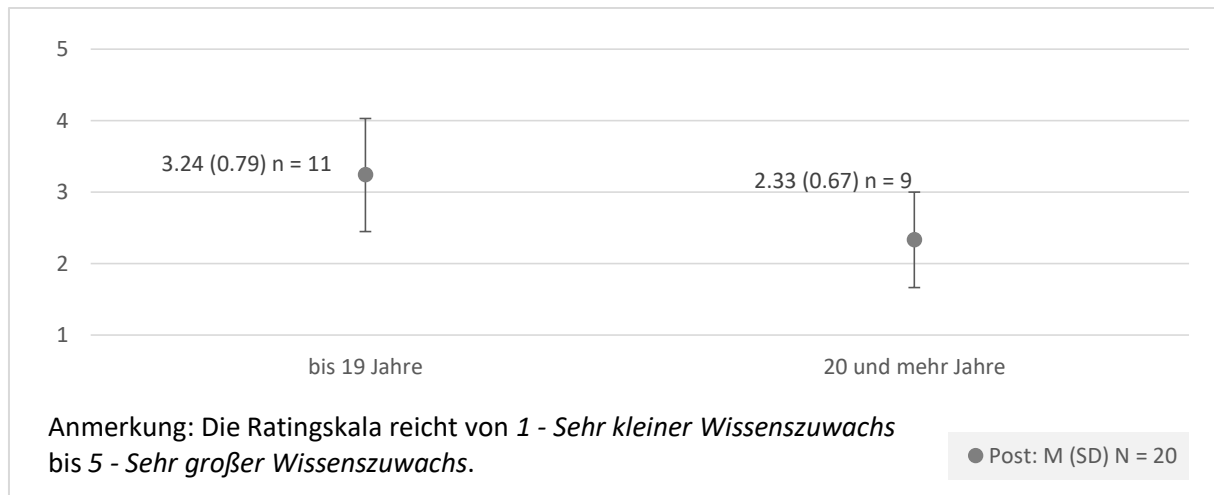


Abbildung 10. Mittelwerte der Skala „Wissenszuwachs-Gesamt“ (F63–F65) gruppiert nach Berufszugehörigkeit (F89) in Jahren.

Ein Mittelwertvergleich soll demzufolge prüfen, ob ein Unterschied im Lernertrag zwischen Personen mit kurzer Berufszugehörigkeit und Personen mit langer Berufszugehörigkeit vorlag. Die Mittelwerte wiesen darauf hin, dass Personen mit geringerer Berufszugehörigkeit in einer Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch einen höheren Lernertrag erzielten. Für die normalverteilten Daten (Shapiro-Wilk-Test; $p \geq .12$) wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Bei Varianzgleichheit (Levene-Test; $p = .487$) fiel das Ergebnis hoch signifikant aus ($t(18) 2.74$, $p = .007$, einseitig). Die Effektstärke wies einen großen Effekt auf ($d = 1.23$, 95% KI für d [0.251, 2.19]), sodass festgehalten werden kann, dass der selbstberichtete Lernertrag nach einer Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch mit zunehmender Berufszugehörigkeit hochsignifikant geringer ausfällt. Eine zusätzlich durchgeführte Korrelation zwischen dem Lernertrag und den gruppierten Werten der Berufszugehörigkeit wies ebenfalls einen beginnend hohen – hoch signifikanten – Korrelationskoeffizienten dafür auf, dass mit längerer Berufszugehörigkeit der selbstberichtete Lernertrag geringer ausfällt ($r_s = -.54$, $p = .007$, einseitig). Bestätigt wurde dieses Ergebnis auch durch die Korrelation des nicht-gruppierten Berufszugehörigkeits-Items in Bezug auf den selbstberichteten Lernertrag. Spearmans-Roh wies hier ebenfalls für die nicht normalverteilten Daten (Shapiro-Wilk-Test; $p = .005$ für das ungruppierte Item *Dauer der Berufszugehörigkeit*, F89) einen hohen und hoch signifikanten Zusammenhang dafür aus, dass der selbstberichtete Lernertrag mit zunehmender Berufsdauer sinkt ($r_s = -.60$, $p = .003$, einseitig).

Berufsspezifischer Wissenszuwachs in Abhängigkeit zur Dauer der Schulzugehörigkeit

Zuletzt interessierte der selbstberichtete Lernertrag in Abhängigkeit von der Dauer der Schulzugehörigkeit. Bezüglich der Dauer der Schulzugehörigkeit wiesen die Daten eine mittlere Schulzugehörigkeitsdauer von 9.21 Jahren auf ($SD = 10.95$, $N = 26$). Bei einer Spannweite von 30 Jahren wurden die Teilnehmenden pragmatisch in drei Gruppen mit je 10-Jahresabständen eingeteilt. In Abbildung 11 sind die Mittelwerte der jeweiligen Gruppen bezüglich des selbstberichteten Lernertrags ersichtlich.

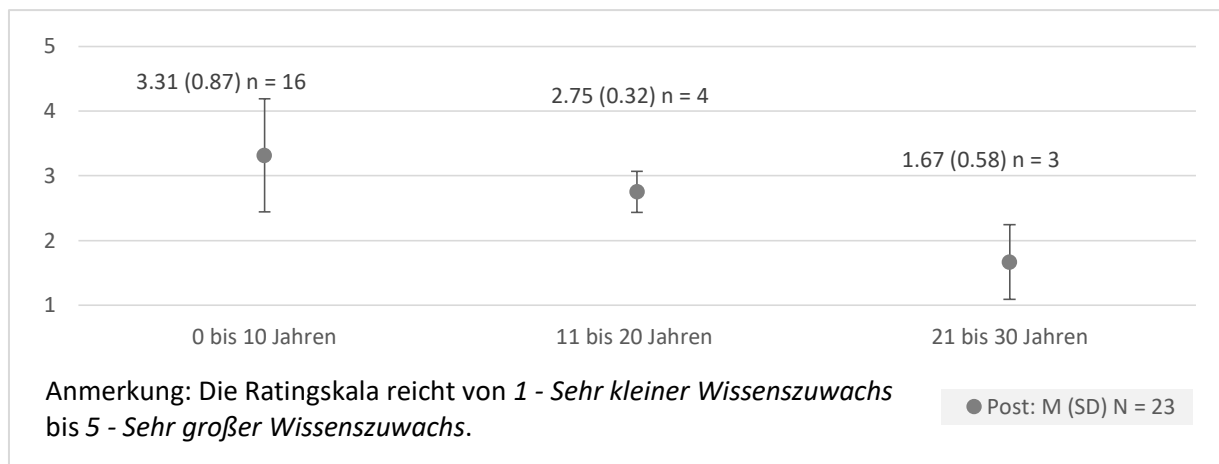


Abbildung 11. Mittelwerte des Zuwachses im Professionswissen gruppiert nach Dauer der Schulzugehörigkeit (F63 bzw. F87).

Aufgrund des deutlich erkennbaren Mittelwertunterschieds wurden die Mittelwerte auf Unterschiede mittels einfaktorieller Varianzanalyse geprüft. Bei vorliegender Varianzhomogenität (Levene-Test; $p = .202$) fiel das Ergebnis mit einem großen Effekt signifikant aus, wobei 36,5% der Unterschiede durch die unterschiedliche Dauer der Schulzugehörigkeit erklärt werden können ($F(2,20) 5.758$, $p = .011$, $\eta^2 = .365$, 95% KI für $\eta^2 [0.03, 0.57]$). Es kann festgehalten werden, dass ein signifikanter Unterschied im selbstberichteten Lernertrag zwischen den Teilnehmenden mit unterschiedlicher Dauer der Schulzugehörigkeit vorlag. Anschließende Post-hoc-Tests konnten weiterhin zeigen, dass sich der selbstberichtete Lernertrag bei Personen der Gruppe mit bis zu 10 Jahren Schulzugehörigkeit und der Gruppe mit 21 und mehr Jahren hochsignifikant unterschieden (Gabriel $p = .006$ und Hochberg $p = .010$).

Der visuelle Eindruck, dass der selbstberichtete Lernertrag mit Zunahme der Schulzugehörigkeit abnahm, konnte mittels Spearmans-Roh bestätigt werden. Demzufolge liegt ein hoch signifikantes Ergebnis für einen mittleren Zusammenhang dafür vor, dass der Lernertrag mit zunehmender Schulzugehörigkeit abnahm ($r_s = -.56$, $p = .003$, einseitig). Die Korrelationsrech-

nung des selbstberichteten Lernertrags in Bezug auf die nicht gruppierten Werte der Schulzugehörigkeit konnte dies ebenso bestätigen. Hier wiesen die Ergebnisse ebenfalls einen mittleren Zusammenhang bei hoher Signifikanz aus ($r_s = -.56$, $p = .006$, zweiseitig).

Wissen über die Unterrichtsarbeit der Kolleginnen und Kollegen

Im Gegensatz zum Fachwissen konnte in Bezug auf den selbstberichteten Lernertrag über die Kenntnis der Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen auf einen Pre-Post-Vergleich zurückgegriffen werden. Aus der visuellen Analyse der Item-Mittelwerte ist ein Mittelwertunterschied in der Pre-Post-Messung erkennbar (siehe Abbildung 12). Für die zusammengefassten Skalen *Wissen über die Unterrichtsarbeit* im Pre-Post-Vergleich wurde aufgrund der fehlenden Normalverteilung (Shapiro-Wilk-Test; $p \geq .034$) der parameterfreie Signifikanztest nach Wilcoxon für verbundene Stichproben durchgeführt. Das Ergebnis fiel mit einem schwachen Effekt signifikant aus ($Z = -1.754$, $p = .038$, $r = -.24$). Es bleibt festzuhalten, dass die Kenntnis über die Unterrichtsarbeit des Kollegiums durch die Teilnahme an der Fortbildung signifikant steigt.



Abbildung 12. Pre-Post-Mittelwertvergleich: Wissen über die Unterrichtsarbeit der Kolleginnen und Kollegen (F4–F5 bzw. F66–F67).

Tabelle 9
Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen

Item	Pre (N = 33)			Post (N = 28)		
	M (SD)	SE	95% KI M	M (SD)	SE	95% KI M
Die Arbeitsweisen (Erziehungsstil, didaktisches Vorgehen etc.) meines Kollegiums sind mir vertraut.	3.06 (0.93)	0.16	[2.73,3.39]	3.68 (0.91)	0.17	[3.33,4.03]
<i>Item_{Pre}: F4</i> <i>Item_{Post}: F66</i>						
Ich habe einen Überblick über den Einsatz der vorrangig eingesetzten Unterrichtsmaterialien, Sozialformen, oder Fördermaterialien meines Kollegiums.	2.82 (0.92)	0.16	[2.49,3.14]	3.32 (0.95)	0.18	[2.96,3.96]
<i>Item_{Pre}: F5</i> <i>Item_{Post}: F67</i>						
Items zur Skala Wissen über die Unterrichtstätigkeit zusammengefasst.	2.94 (0.86)	0.15	[2.63,3.25]	3.50 (0.86)	0.16	[3.17,3.83]
<i>Item_{Pre}: F4, F5</i> <i>Item_{Post}: F66, F67</i>						
	Cronbachs Alpha _{Pre} = .85			Cronbachs Alpha _{Post} = .85		

Anmerkung. Die Skala der Items reichte von 1 - Trifft überhaupt nicht zu bis 5 - Trifft voll und ganz zu.

Überzeugungen

Hinsichtlich der Überzeugungen in Bezug auf einen Erfahrungsaustausch orientierte sich das Erhebungsinventar an der Interviewstudie von Gräsel et al. (2006, S. 551). Es wurde nach den Überzeugungen zum Nutzen der Kooperation explizit durch einen Erfahrungsaustausch in den Kategorien (1) *Abstimmung zum unterrichtlichen Handeln* und (2) *Arbeitsentlastung* gefragt. Die Erhebung der Überzeugungen wurde in den genannten Bereichen sowohl in der Pre- als auch in der Post-Messung in zwei Dimensionen erhoben: Es wurde jeweils nach dem a) *wahrgenommenen Nutzen* und der b) *persönlichen Bedeutung* gefragt.

Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Abstimmung zum unterrichtlichen Handeln

Bezüglich der Überzeugungen zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches (als spezielle Form der Kooperation) für das *unterrichtliche Abstimmen* erhielten sowohl die Skala der Dimension *Nutzen* ($M_{\text{Nutzen-Pre}} = 4.15$, $SD = 0.75$; $M_{\text{Nutzen-Post}} = 4.33$, $SD = 0.80$) als auch die Skala der Dimension *persönliche Bedeutung* ($M_{\text{Bedeutung-Pre}} = 3.98$, $SD = 0.76$; $M_{\text{Bedeutung-Post}} = 3.87$, $SD = 0.78$) relativ hohe Zustimmungswerte über beide Messzeitpunkte hinweg. Die dazugehörigen Standardfehler und Standardabweichungen fielen über beide Messzeitpunkte annähernd

gleich aus (siehe Abbildung 13 und Tabelle 10). Mittelwertunterschiede wurden in der visuellen Betrachtung der Dimensionen *Nutzen* und *persönliche Bedeutung* kaum deutlich. Dieser Eindruck wurde durch den – aufgrund der fehlenden Normalverteilung (Shapiro-Wilk-Test: $p \leq .003$) – herangezogenen Wilcoxon-Test bestätigt: Für die Dimension *Nutzen* lag kein signifikanter Unterschied vor ($Z = -1.436$, $p = .151$, $r = .27$). Ebenso fiel das Ergebnis für die Dimension *persönliche Bedeutung* aus. Der Wilcoxon-Test (fehlende Normalverteilungsvoraussetzung: Shapiro-Wilk-Test: $p \leq .019$) wies keinen signifikanten Unterschied in der Einstellung der Befragten zur persönlichen Bedeutung eines Erfahrungsaustausches für die *unterrichtliche Abstimmung* auf ($Z = -0.845$, $p = .398$, $r = .16$). Zusätzlich wurden diese beiden Dimensionen zur Skala *Überzeugung* zum *unterrichtlichen Abstimmen* zusammengefasst und auf Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten geprüft. Aufgrund der Verletzung der Voraussetzung normalverteilter Daten (Shapiro-Wilk-Test: $p \leq .008$) wurde der Wilcoxon-Test herangezogen. Dieser wies kein signifikantes Ergebnis auf ($Z = -0.296$, $p = .767$, zweiseitig). Ein Effekt ist kaum vorhanden ($r = .06$). Es bleibt festzuhalten, dass es keinen signifikanten Unterschied in der Überzeugung hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches für die Abstimmung zum unterrichtlichen Handeln vor und nach der Fortbildung gab.

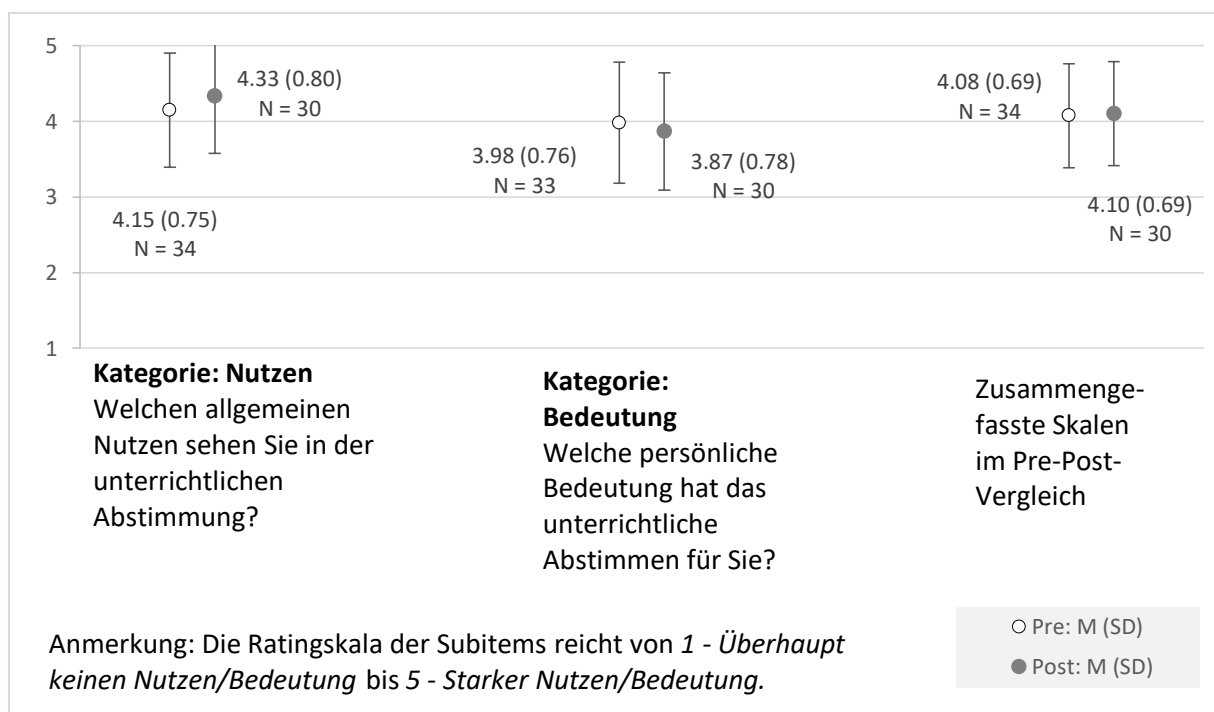


Abbildung 13. Pre-Post-Mittelwertvergleich: Überzeugungen hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches als eine spezielle Form der Kooperation für das unterrichtliche Abstimmen (F6–F12 bzw. F55–56).

Tabelle 10

Nutzen des Erfahrungsaustausches als spezielle Form der Kooperation für das unterrichtliche Abstimmen

Item	Pre			Post		
	M (SD) N	SE	95% KI M	M (SD) N	SE	95% KI M
Skala: Nutzen des Erfahrungsaustausches für die unterrichtliche Abstimmung. Item _{Pre} : F6, F7, F8, F9 Item _{Post} : F55	4.15 (0.75) 34	0.13	[3.88,4.41]	4.33 (0.80) 30	0.15	[4.03,4.63]
	Cronbachs Alpha = .87			-		
Skala: Persönliche Bedeutung des Erfahrungsaustausches für die unterrichtliche Abstimmung. Item _{Pre} : F10, F11, F12, Item _{Post} : F56	3.98 (0.76) 33	0.13	[3.72,4.24]	3.87 (0.78) 30	0.14	[3.58,4.16]
	Cronbachs Alpha = .81			-		
Items zur Gesamtskala Überzeugung zur unterrichtlichen Abstimmung zusammengefasst: Item _{Pre} : F6–F12 Item _{Post} : F55, F56	4.08 (0.69) 34	0.12	[3.84,4.32]	4.10 (0.69) 30	0.13	[3.84,4.36]
	Cronbachs Alpha = .89			Cronbachs Alpha = .68		

Anmerkung. Die Skalen beinhalteten Items, die die Teilnehmenden auf einer 5-stufigen Ratingskala bewerten sollten. Die Bewertungsskalen enthielten unterschiedliche Antwortformulierungen. Der Wert 1 zeigt dabei die geringste und der Wert 5 die höchste Zustimmung an (siehe dazu auch den Fragebogen im Anhang ab S. XXVII)

Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung.

Die Überzeugungen hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches in Bezug auf die Arbeitsentlastung wurden ursprünglich mit einer Skala bestehend aus drei Items erhoben. Da Cronbachs Alpha für die interne Konsistenz einen negativen Wert (Cronbachs Alpha = -.22) aufwies, wurde das Item F13 (*Ein Austausch positiver Erfahrungen wirkt auf den Arbeitsalltag entlastend: 1 - Stimme überhaupt nicht zu bis 5 - Stimme voll und ganz zu*, $M = 4.01$, $SD = 0.98$, 95% KI für M [3.72,4.40]) für die Gesamtskala weggelassen. Dadurch wies Cronbachs Alpha einen positiven Wert von .52 auf.

In der Kategorie Nutzen eines Erfahrungsaustausches als eine spezielle Form der Kooperation für die *Arbeitsentlastung* zeigten die Mittelwerte ein differenziertes Bild. In der Dimension *Nutzen* des Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung ergab sich im Vergleich der Erhebungszeitpunkte eine Mittelwertdifferenz von über einem ganzen Zustimmungspunkt ($M_{\text{Nutzen-Pre}} = 2.38$, $SD = 0.89$; $M_{\text{Nutzen-Post}} = 4.00$, $SD = 0.83$). Dagegen fallen die Mittelwerte in der Dimension *persönliche Bedeutung* annähernd gleich aus ($M_{\text{Bedeutung-Pre}} = 3.57$, $SD = 0.70$; $M_{\text{Bedeutung-Post}} = 3.62$, $SD = 0.94$; siehe Abbildung 14).

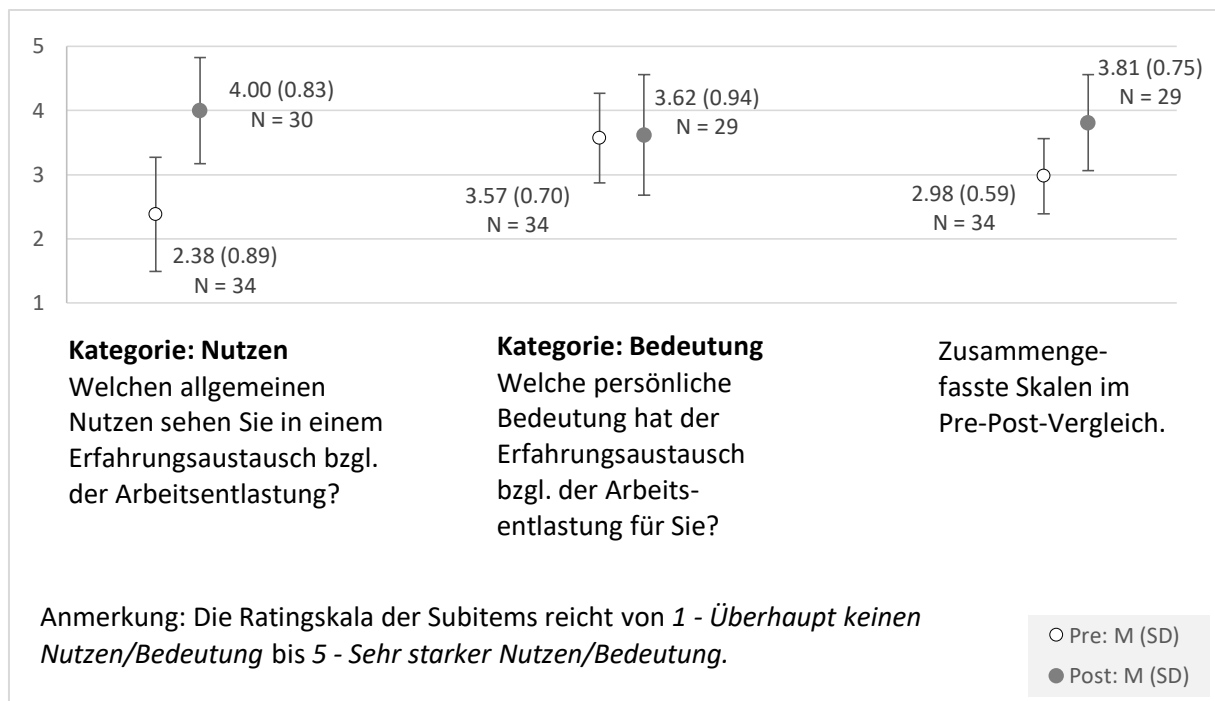


Abbildung 14. Pre-Post-Mittelwertvergleich: Überzeugung hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches als eine spezielle Form der Kooperation für die Arbeitsentlastung (F14–F17 bzw. F57–F58).

Aufgrund der bereits visuell erkennbaren Mittelwertdifferenz in der Dimension *Nutzen des Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung* wurde ein Signifikanztest auf Mittelwertunterschiede durchgeführt. Es sollte geprüft werden, ob sich die Überzeugungen hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches als eine spezielle Form der Kooperation für die Arbeitsentlastung durch eine Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch veränderte. Zwar wies der Shapiro-Wilk-Test eine Normalverteilung der Daten für den ersten Messzeitpunkt auf ($p = .123$), da aber eine Normalverteilung für den zweiten Messzeitpunkt nicht gegeben war, wurde der parameterfreie Wilcoxon-Test durchgeführt. Das Ergebnis fiel höchst signifikant dafür aus, dass die Teilnehmenden den Nutzen im Erfahrungsaustausch für die Arbeitsentlastung nach der Fortbildung signifikant höher bewerteten als vor der Fortbildung ($Z = -3.985$, $p < .001$, zweiseitig). Der vorgefundene Effekt kann als groß eingestuft werden ($r = .75$).

Die ähnlichen Mittelwerte in der Kategorie *persönliche Bedeutung des Erfahrungsaustausches* zeigen, dass die Einstellungen über die zwei Messzeitpunkte stabil blieben. Hierfür sprechen auch die Konfidenzintervalle der Mittelwerte. Die Überzeugungen hinsichtlich der persönlichen Bedeutung lagen im mittleren bis hohen Zustimmungsbereich annähernd gleich, wenn auch in der Post-Messung mit einem etwas größeren Intervall (siehe Tabelle 11).

Abschließend wurde untersucht, ob sich die Überzeugungen zum Nutzen des Erfahrungsaustausches als spezielle Form der Kooperation für die Arbeitsentlastung durch eine Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch im Gesamten veränderten. Zwar wies der Shapiro-Wilk-

Test eine Normalverteilung auf ($p \geq .075$), jedoch zeigte der Kolmogorov-Smirnov-Test nur für die zusammengefasste Pre-Skala eine Normalverteilung ($p = .051$). Die Signifikanzprüfung der zusammengefassten Skalen im Pre-Post-Vergleich fiel für den parameterfreien Wilcoxon-Test ebenfalls höchst signifikant aus ($Z = -3.475$, $p < .001$, zweiseitig). Insofern konnte festgehalten werden, dass ein höchst signifikanter Unterschied in den Überzeugungen hinsichtlich des Nutzens des Erfahrungsaustauschs als spezielle Form der Kooperation für die Arbeitsentlastung nach der Fortbildung gegenüber dem Zeitpunkt vor der Fortbildung vorlag. Der Effekt kann hierbei als groß eingestuft werden ($r = .67$).

Tabelle 11

Nutzen des Erfahrungsaustausches als spezielle Form der Kooperation für die Arbeitsentlastung

Item	Pre			Post		
	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>N</i>	<i>SE</i>	95% KI <i>M</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>) <i>N</i>	<i>SE</i>	95% KI <i>M</i>
Nutzen des Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung <i>Item</i> _{Pre} : F14, F15 <i>Item</i> _{Post} : F57	2.38 (0.89) 34	0.15	[2.07,2.69]	4.00 (0.83) 30	0.15	[3.69,4.31]
			Cronbachs Alpha = .52		-	
Persönliche Bedeutung des Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung <i>Item</i> _{Pre} : F16, F17 <i>Item</i> _{Post} : F58	3.57 (0.70) 34	0.12	[3.33,3.82]	3.62 (0.94) 29	0.17	[3.26,3.98]
			Cronbachs Alpha = .37		-	
Items zur Gesamtskala <i>Überzeugungen zur Arbeitsentlastung</i> zusammengefasst <i>Item</i> _{Pre} : F14, F15, F16, F17 <i>Item</i> _{Post} : F57, F58	2.98 (0.59) 34	0.10	[2.77,3.18]	3.81 (0.75) 29	0.14	[3.53,4.10]
			Cronbachs Alpha = .39		Cronbachs Alpha = .57	

Anmerkung. Die Skalen beinhalteten Items, die die Teilnehmenden auf einer 5-stufigen Skala bewerten sollten. Die Bewertungsskalen enthielten unterschiedliche Antwortformulierungen. Der Wert 1 zeigt dabei die geringste und 5 die größte Zustimmung an (siehe dazu auch den Fragebogen im Anhang ab S. XXVII).

8.1.3 Wirkungsebene 3: Unterrichtshandeln und Kooperation

Auf der dritten Wirkungsebene im Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17) steht das Handeln der Lehrkraft im Vordergrund. Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht die Frage, ob sich das Handeln der Lehrkräfte – und hier insbesondere das Handeln auf der Unterrichts- und Kooperationsebene – durch die Fortbildung verändert. Bei der Analyse der Umfrageergebnisse wurde danach gefragt, ob (1) die Teilnehmenden fremde Best Practices in das eigene Handlungsinventar aufnehmen und (2) inwiefern sich die Kooperation im Kollegium quantitativ und/oder qualitativ verändert. Dazu erfolgte die Erhebung direkt vor (Pre) und zwei Wochen nach (Follow-

Up) der Fortbildung. Die Fragen bezogen sich dabei auf die jeweils zwei letzten Unterrichtswochen vor dem jeweiligen Messzeitpunkt, so dass sich der Betrachtungszeitraum über zwei Wochen vor der Fortbildung sowie zwei Wochen nach der Fortbildung erstreckt.

Unterrichtshandeln

Rückgriff auf den kollegialen Austausch

Hinsichtlich eines generellen Rückgriffs auf den Erfahrungsaustausch – im Sinne von Unterrichtsmethoden, die für den eigenen Unterricht genutzt wurden – verzeichnen die Erhebungsdaten einen deutlichen Rückgang für den Untersuchungszeitraum nach der Fortbildung. Während 61,76 % ($n = 21$) der Befragten vor der Fortbildung den Rückgriff auf den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen noch generell bejahten, waren es in der Folgerhebung 36,36 % ($n = 8$), die für den eigenen Unterricht auf den Austausch mit dem Kollegium zurückgegriffen haben (siehe Abbildung 15).

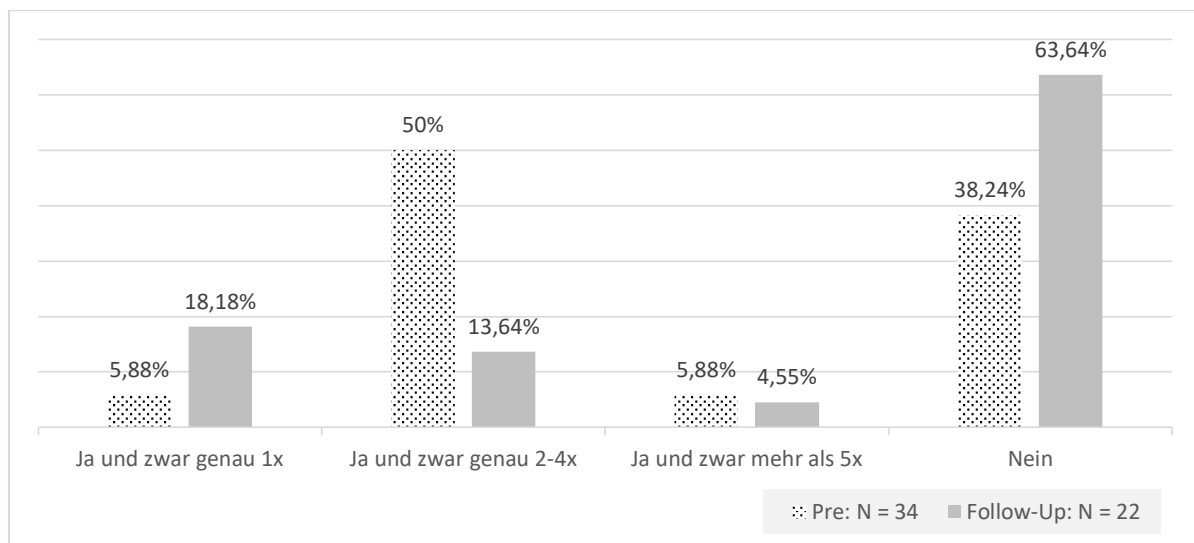


Abbildung 15. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinem Kollegium zurückgegriffen und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt: ... (F18 bzw. F105).

Wird der generelle Rückgriff auf den Austausch für den eigenen Unterricht dichotom betrachtet (*Rückgriff auf Austausch: Ja/Nein*), so konnte der McNemar-Test für verbundene Stichproben zeigen, dass der Rückgriff auf den Austausch von Best Practice für den eigenen Unterricht nach der Fortbildung durch die Teilnehmenden nicht signifikant anstieg ($N = 21$, $p = .194$, einseitig). Insofern weisen die Daten darauf hin, dass nach der Fortbildung kein gehäufte Austausch zur Vorbereitung des Unterrichts zwischen den Teilnehmenden stattfand. Wird das Item *In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinem Kollegium zurückgegriffen und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt* mit seinen in einer Rangfolge (1 - Nein bis 4 - Ja und zwar mehr als 5 x) vorliegenden Antwortmöglichkeiten nominalskaliert betrachtet, kann der parameterfreie Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben (Shapiro-Wilk-Test, $p <$

.001) herangezogen werden. Für den ersten Messzeitpunkt ergibt sich dann ein Mittelwert von $M_{pre} = 2.10$ ($SD = 1.00$, $N = 21$, $SE = 0.22$, 95 % KI für M [1.64,2.55]) sowie für die zweite Erhebung ein Mittelwert von $M_{Follow-Up} = 1.62$ ($SD = 0.92$, $N = 21$, $SE = 0.20$, 95 % KI für M [1.20,2.04]). Aufgrund des geringeren Mittelwerts in der Folgeerhebung muss der Wilcoxon-Test dahingehend interpretiert werden, dass die Teilnehmenden nach der Fortbildung signifikant weniger auf den Austausch mit ihrem Kollegium zurückgegriffen haben als vor der Fortbildung ($Z = -1.682$, $p = .046$, einseitig, $r = .37$).

Vor der Fortbildung verzichteten 13 Befragte (38,2%) auf den Einsatz einer Best Practice vom Kollegium. In der Follow-Up-Erhebung waren es hingegen 14 Personen (63,6%), die auf den Einsatz einer Best Practice verzichteten. So gaben 23,08% vor und 35,71% der Befragten Teilnehmenden nach der Fortbildung an, dass keine Notwendigkeit für den Einsatz bestanden habe. Weitere Einzelheiten zu den verschiedenen Gründen bezüglich des Verzichts auf eine Best Practice kann der Abbildung 16 entnommen werden.

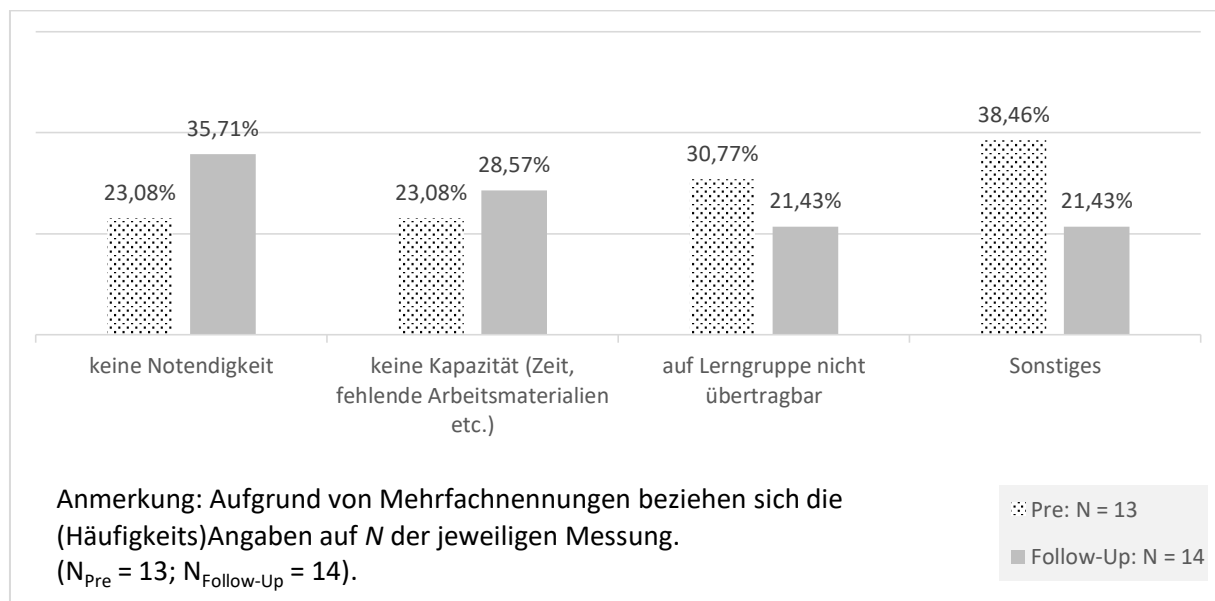


Abbildung 16. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Wenn Sie bei der vorherigen Frage Nein angegeben haben: Warum haben Sie bisher keine Best Practice eingesetzt (Mehrfachnennungen möglich)? ... (F19 bzw. F106).

Die Häufigkeit der eingesetzten Best Practice ist im Pre-Follow-Up-Vergleich differenziert zu betrachten. Während vor der Fortbildung 73,69 % angaben, eine Best Practice mehrfach eingesetzt zu haben, verteilt sich der Einsatz für den Zeitraum danach auf je 50% für einen einmaligen und 50% für den mehrfachen Gebrauch. Dabei ist jedoch die absolute Anzahl derjenigen zu berücksichtigen, die überhaupt eine Best Practice in dem zu Erinnernden Zeitraum eingesetzt haben (siehe Abbildung 17).

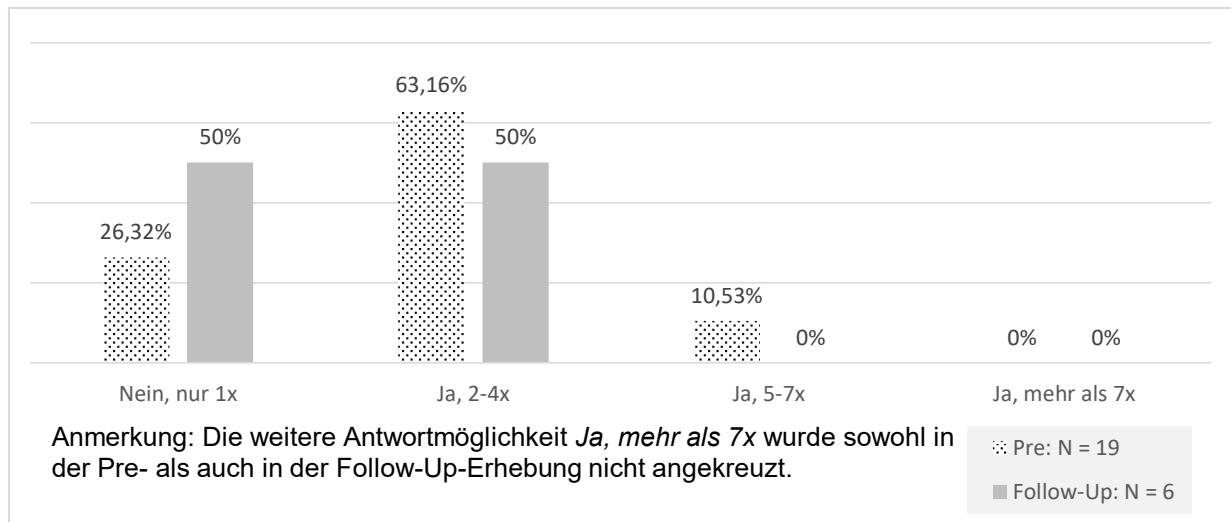


Abbildung 17. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Eine Best Practice davon habe ich im Unterricht mehrfach eingesetzt: ... (F20 bzw. F107).

Art der eingesetzten Best Practice

Neben den quantitativen Veränderungen lässt sich auch eine Änderung der qualitativen Seite der Best Practice feststellen. So hat sich die Art der zunächst ausgetauschten und daraufhin eingesetzten Best Practice von methodisch-didaktischem Know-How zugunsten von Arbeitsmaterialien verändert. Vor der Fortbildung gaben 23,81% der Befragten an, ein Arbeitsblatt als Best Practice eingesetzt zu haben. Nach der Fortbildung waren es bereits 50% der Befragten. Abbildung 18 zeigt die Veränderungen auf. In der Pre-Erhebung wurden in dem Freifeld *Sonstiges* zwei weitere Angaben (*Medienmaterial (Video)* sowie *Lerntheke*) gemacht, die sich im weiteren Sinne den ersten beiden Antwortkategorien *Arbeitsblatt* und *Fördermaterial* zuordnen lassen können. Eine dritte Nennung (*Umgang mit Krisensituationen/Kommunikation mit Jugendamt*) bezieht sich auf Vorgehensweisen bei Konfliktsituationen.

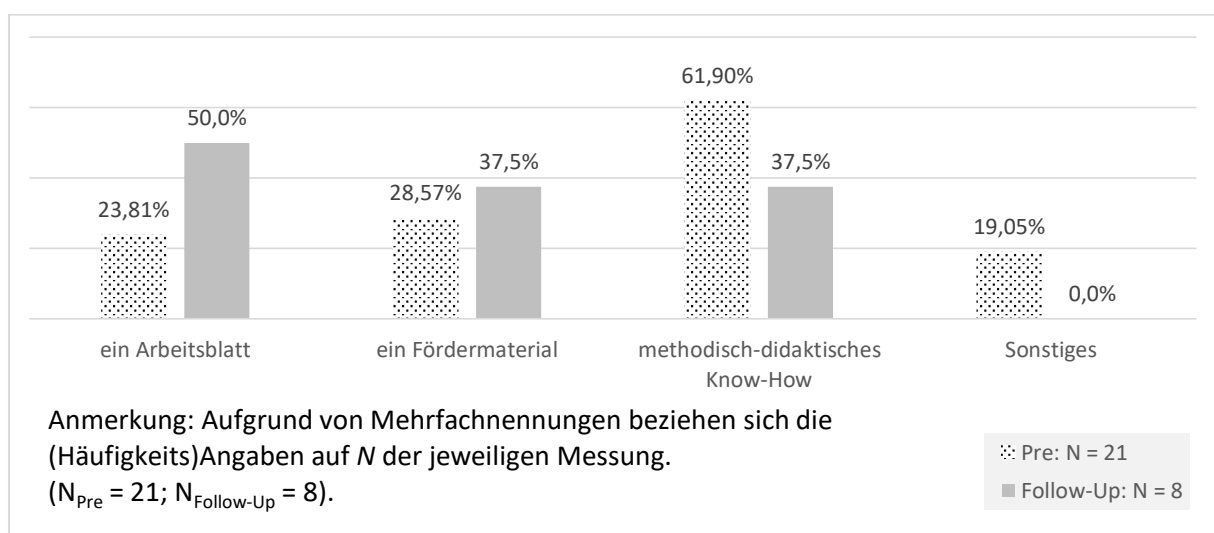


Abbildung 18. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Die Best Practice die ich eingesetzt habe, war (Mehrfachnennung möglich): ... (F21 bzw. F108).

Bewertung der eingesetzten Best Practice

Die vor und nach der Fortbildung individuell eingesetzte Best Practice wurde von den Befragten auf einer 5-stufigen Skala bewertet. Hierbei wurden verschiedene Aspekte zur Zielstellung und zum subjektiven Nutzen der Best Practice sowie zur Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts bewertet. Die fünf verwendeten Items lassen sich zwei Kategorien zuordnen: 1) *Best Practice als methodische Hilfestellung* und 2) *Best Practice als Hürde* für den eigenen Unterricht. Die Mittelwerte der einzelnen Items können der Abbildung 19 entnommen werden. Die daraus gebildeten Skalen sowie ihre zugehörigen Kennwerte werden in Tabelle 12 dargestellt.

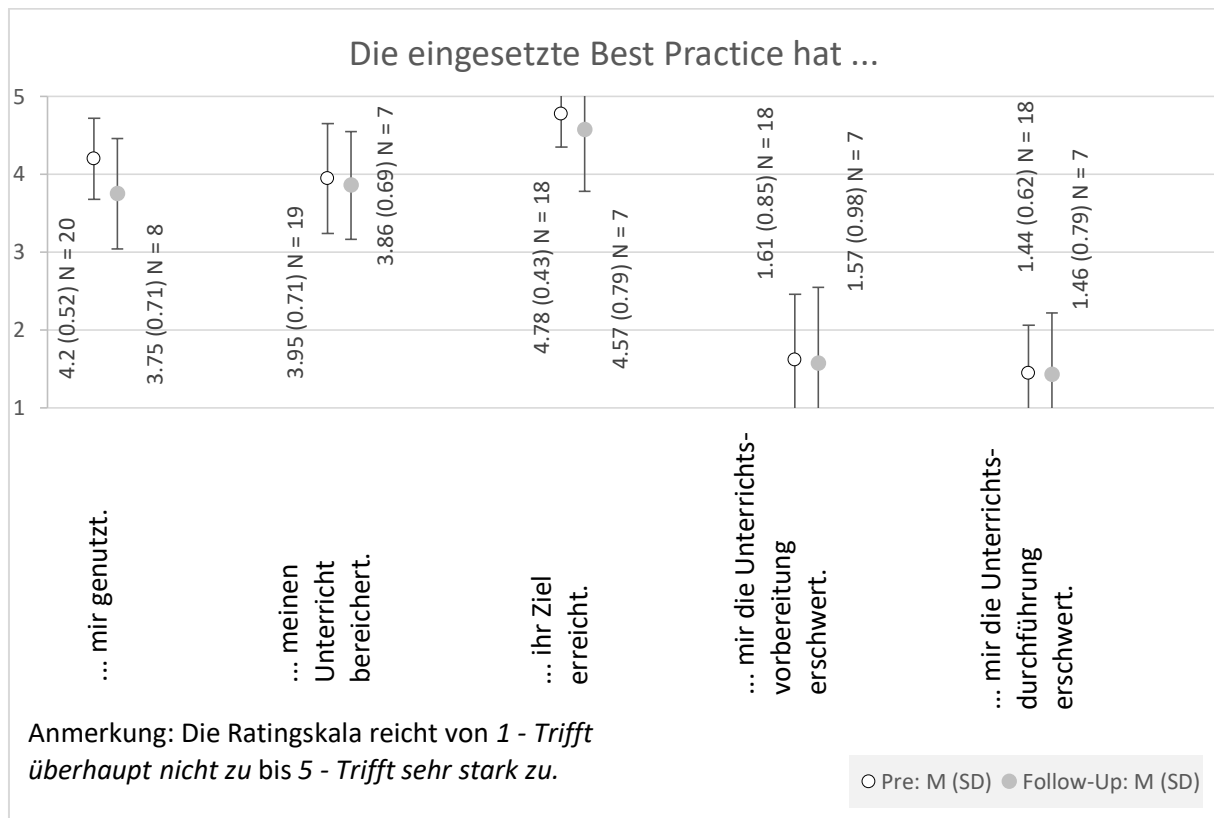


Abbildung 19. Mittelwerte im Pre-Follow-Up-Vergleich: Die eingesetzte Best Practice hat ... (F23–F27 bzw. F110–F114).

Hinsichtlich der Itemreliabilität ließe sich zwar in der Pre-Skala „*Best Practice als methodische Hilfestellung*“ ein höheres Cronbachs Alpha von .61 erreichen, wenn das Item F24 aufgrund seiner geringen Itemtrennschärfe ($r_{it} = .10$) nicht mit in die Auswertung einfließen würde. In diesem Fall ließe sich auch ein höherer Mittelwert feststellen ($M_{F23,F25} = 4.48$, $N = 20$, $SD = 0.41$, $SE = 0.09$, 95% KI für M [4.28,4.67]). Zugunsten der Vergleichbarkeit zur Post-Messung wurde hiervon jedoch Abstand genommen. Zumal sich auch Cronbachs Alpha in der Follow-Up-Messung bei Eliminierung desselben Items (F111) auf .48 senken würde ($M_{F110,F111} = 4.06$, $N = 8$, $SD = 0.73$, $SE = 0.26$, 95% KI für M [3.45,4.67]).

Tabelle 12

Zusammengefasste Mittelwerte der eingesetzten und bewerteten Best Practice im Pre-Follow-Up-Vergleich

Item	Pre			Follow-Up		
	M (SD) N	SE	95% KI M	M (SD) N	SE	95% KI M
Best Practice als methodische Hilfestellung <i>Item_{Pre}: F23, F24, F25</i> <i>Item_{Follow-Up}: F110, F111, F112</i>	4.32 (0.40) 20	0.09	[4.13,4.50]	3.96 (0.70) 8	0.25	[3.37,4.54]
	Cronbachs Alpha = .36			Cronbachs Alpha = .84		
Best Practice als Hürde <i>Item_{Pre}: F26, F27</i> <i>Item_{Post}: F113, F114</i>	1.53 (0.63) 18	0.15	[1.21,1.84]	1.50 (0.87) 7	0.33	[0.70,2.30]
	Cronbachs Alpha = .37			Cronbachs Alpha = .95		

Anmerkung. Die Mittelwerte ergeben sich aus den Items in *Abbildung 19*. Die Skala reicht von 1 - *Trifft überhaupt nicht zu* bis 5 - *Trifft voll und ganz zu*.

Bei der Analyse der zusammengefassten Items bleibt festzuhalten, dass die individuell eingesetzte (fremde) Best Practice für die Befragten einen überwiegenden Nutzen gebracht hat und somit als methodische Hilfestellung diente. Dies wird an den Mittelwerten deutlich, die zu beiden Messzeitpunkten im mittleren bis oberen Bereich lagen. Schwierigkeiten oder Probleme mit der eingesetzten (fremden) Best Practice wurden zu beiden Messzeitpunkten nicht angegeben (siehe *Abbildung 19* sowie *Tabelle 12*). Eine vertiefende inferenzstatistische Überprüfung auf signifikante Unterschiede schließt sich hier aus, da die Fortbildung keinen inhaltlichen und qualitativen Einfluss auf die nach der Fortbildung eingesetzten Best Practices besaß und darüber hinaus auch durch die Fortbildungskonzeption nicht beabsichtigt war.

Veränderung auf Kooperationsebene

Im Folgenden wird das Kooperationsverhalten der Teilnehmenden bezogen auf die letzten zwei Unterrichtswochen vor und nach der Fortbildung untersucht. Neben dem Inhalt standen dabei quantitative Aspekte des Kooperationsverhaltens, wie die Häufigkeit des Austausches, deren Dauer sowie die Anzahl der am Gespräch Beteiligten im Fokus.

Austausch von Unterrichtserfahrungen, Material und Leistungen von Schülerinnen und Schülern

Im ersten Schritt wurden die Teilnehmenden dazu befragt, ob sie sich grundsätzlich in den folgenden Bereichen ausgetauscht haben: *Unterrichtserfahrungen, Material oder Leistungen bzw. Verhalten von Schülerinnen und Schülern*.

Bezüglich der ausgetauschten *Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweisen etc.)* gab es im Pre-Follow-Up-Vergleich geringfügige Unterschiede. Die relativen Häufigkeiten

bezüglich eines Austausches stiegen nach der Fortbildung leicht an (siehe Abbildung 20). Allerdings stieg der relative Anteil der Befragten, die sich nach der Fortbildung in diesem Bereich nicht ausgetauscht haben, auch geringfügig an.

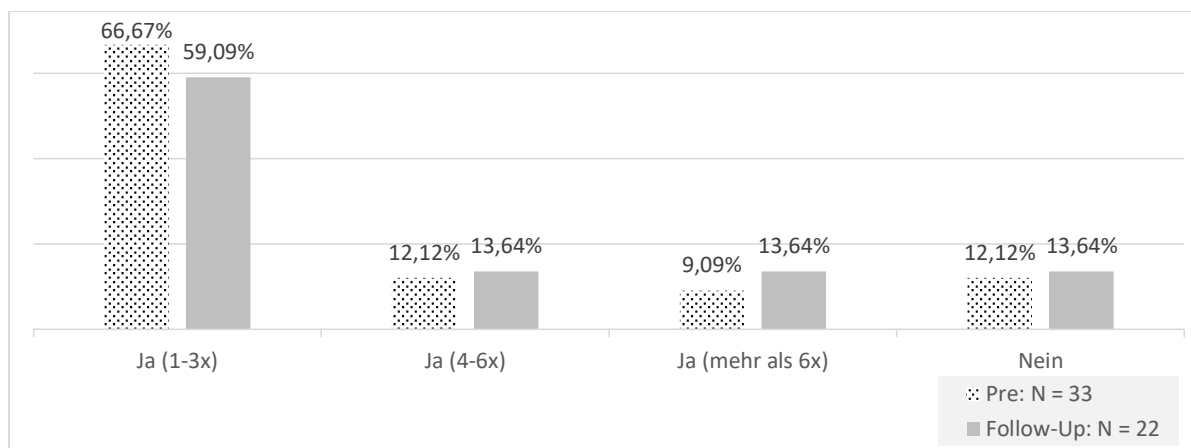


Abbildung 20. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Ich habe mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über unsere Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweisen etc.) ausgetauscht: ... (F28 bzw. F95).

Das gleiche Bild zeigt sich auch hinsichtlich des Materialaustausches. Der gehäufte Austausch (4-6x) intensivierte sich, hier gab es einen Anstieg um knapp 10%. Hinsichtlich derer, die sich gar nicht austauschten, stieg die relative Häufigkeit geringfügig an (siehe Abbildung 21).

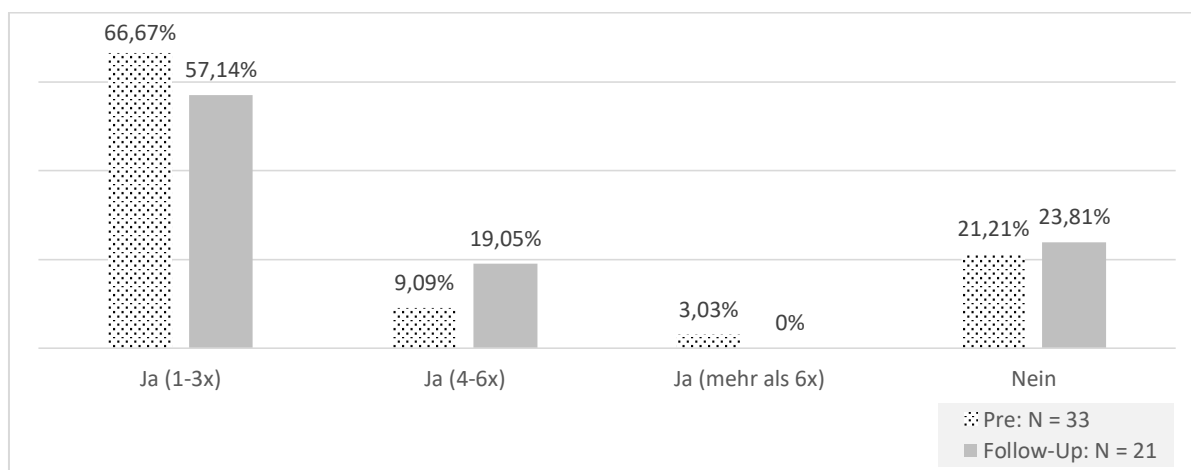


Abbildung 21. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Ich habe mit meinen Kolleginnen und Kollegen Material (Arbeitsblätter, Fördermedien, Literatur) ausgetauscht: ... (F29 bzw. F96).

Auffällig ist der Bereich Austausch über *Schülerinnen und Schüler (Leistungen, Verhalten o.ä.)*. Alle Teilnehmenden gaben an, dass sie sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen über Schülerinnen und Schüler sowohl vor als auch nach der Fortbildung ausgetauscht haben. Eine Häufigkeitszunahme des Austausches ist in der Abbildung deutlich erkennbar (siehe Abbildung 22).

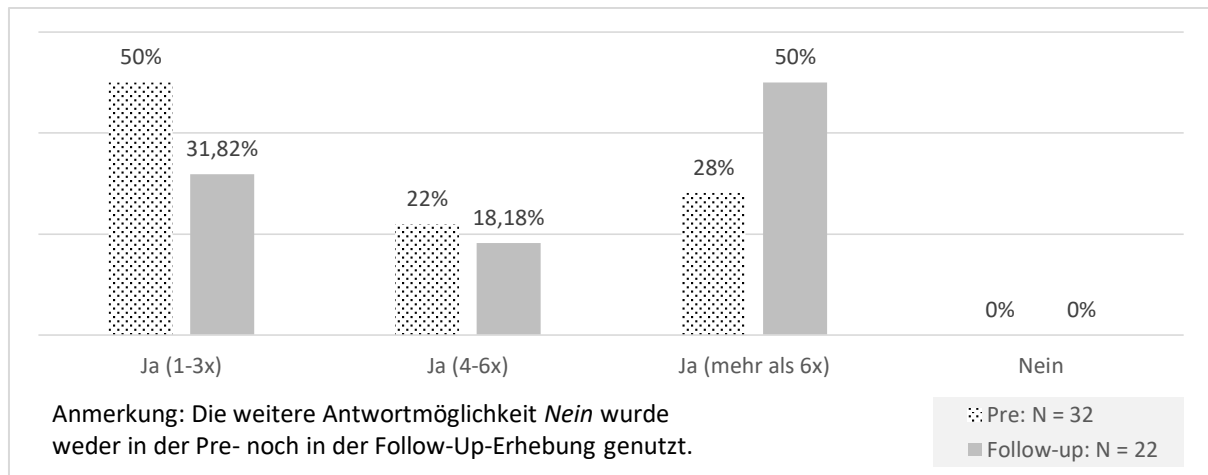


Abbildung 22. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Ich habe mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über Schülerinnen und Schüler (Leistungen, Verhalten, o.ä.) ausgetauscht: ... (F30 bzw. F97).

Auf die anschließende Frage, warum sich gar nicht ausgetauscht wurde, wurde vor der Fortbildung lediglich einmal die Dauer der Zugehörigkeit im Kollegium genannt (*Neu im Team*). Nach der Fortbildung wurde zweimal *Sonstiges* als Grund für den ausgebliebenen Austausch angeführt

Art der Kommunikation

Hinsichtlich des Kommunikationsweges gab es im Pre-Follow-Up-Vergleich erkennbare Veränderungen. Im betrachteten Zeitraum vor der Fortbildung wurde vermehrt auch auf digitale Kommunikationswege wie Telefon oder Messenger-Dienste zurückgegriffen. Auffällig ist hier eine Verschiebung der Anteile von Telefon und Messenger-Dienst hin zur Nennung des persönlichen Gespräches als benutztem Kommunikationsweg. Abbildung 23 zeigt die Mehrfachantworten der Befragten. Dabei werden pro Antwortmöglichkeiten die relativen Häufigkeiten der Befragten angegeben. Auffällig bleibt hingegen, dass das *persönliche Gespräch* als Kommunikationsweg über beide Messungen hinweg konstant hohe Werte aufweist: Hier gaben 94,12% ($n = 32$) der Befragten vor und 100% ($n = 22$) der Befragten nach der Fortbildung an, sich in den letzten zwei Unterrichtswochen vor der Befragung in einem persönlichen Gespräch ausgetauscht zu haben.

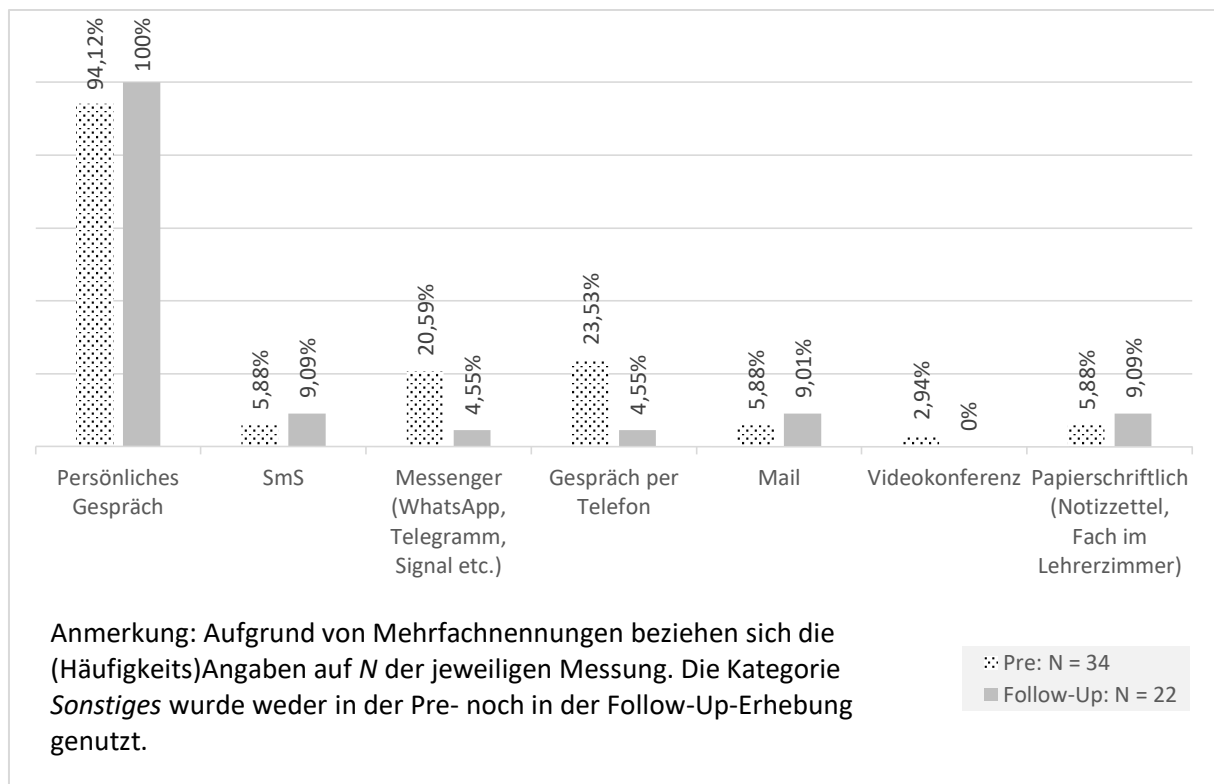


Abbildung 23. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Zum Austausch über Unterrichtserfahrungen (auch Unterrichtsmaterial) habe ich folgende Kommunikationswege genutzt (Mehrfachnennungen möglich): ... (F32 bzw. F99).

Konkrete Gesprächssituation

Weiterhin wurden die Fortbildungsteilnehmenden gebeten, sich an ein beliebiges Gespräch mit ihren Kolleginnen und Kollegen über die schulische Arbeit zu erinnern. Der Anteil der Gespräche mit ein oder zwei Teilnehmenden ist nach der Fortbildung gestiegen. Dafür fanden weniger oder gar keine Gespräche mit mehr als zwei Teilnehmenden statt. Werden die Mittelwerte aller teilnehmenden Gesprächsbeteiligten gebildet, so zeigt sich, dass die Anzahl der am Gespräch Beteiligten des erinnerten Gesprächs nach der Fortbildung im Mittel geringer war, als vor der Fortbildung ($M_{pre} = 2.44$, $SD = 1.21$, $n = 34$, $SE = 0.21$, 95% KI für M [2.02,2.86]; $M_{Follow-Up} = 1.84$, $SD = 0.60$, $n = 19$, $SE = 0.14$, 95% KI für M [1.55,2.13], siehe Abbildung 24).

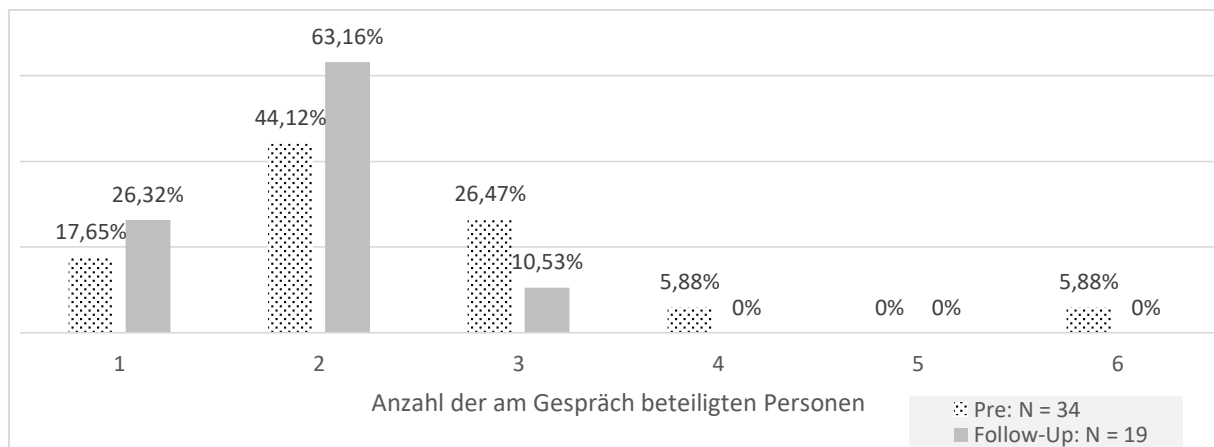


Abbildung 24. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Denken Sie bitte nun an ein beliebiges Gespräch, bei dem Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht haben. Wie viele Personen nahmen an diesem Gespräch teil (Hinweis: 0 = kein Gespräch geführt)? ... (F34 bzw. F101).

Für den zu erinnernden Zeitraum vor und nach der Fortbildung gab es eine deutliche Verschiebung der Länge des Gesprächs. So nahmen Gespräche, die mehr als 15 Minuten dauerten, ab und kurze Gespräche bis 5 Minuten Dauer nahmen dagegen deutlich zu (siehe Abbildung 25).

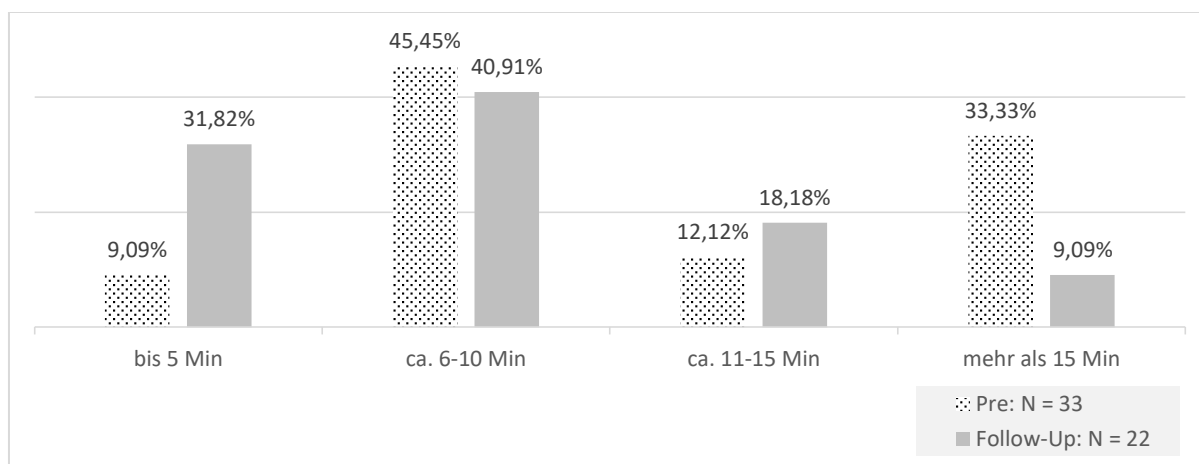


Abbildung 25. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Dieses Gespräch dauerte: ... (F35 bzw. F102).

In der Analyse der Inhalte des fokussierten Gesprächs zeigte sich, dass die Befragten in der Pre-Erhebung *Abläufe und Vorgehensweise bezüglich schulischer Abläufe* in Gesprächen am häufigsten thematisierten. In der Follow-Up-Erhebung sind die Themen annähernd gleich verteilt. Mehrfachantworten waren hierbei zulässig. Abbildung 26 gibt die relativen Häufigkeiten der jeweiligen Antwortmöglichkeiten in Bezug zu den Befragten an. Die Freifeldantworten in der Option *Sonstiges* fokussierten sowohl vor als auch nach der Fortbildung ausschließlich auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler („Schüler“, „Schülerverhalten“, „Verhalten eines Schülers“).

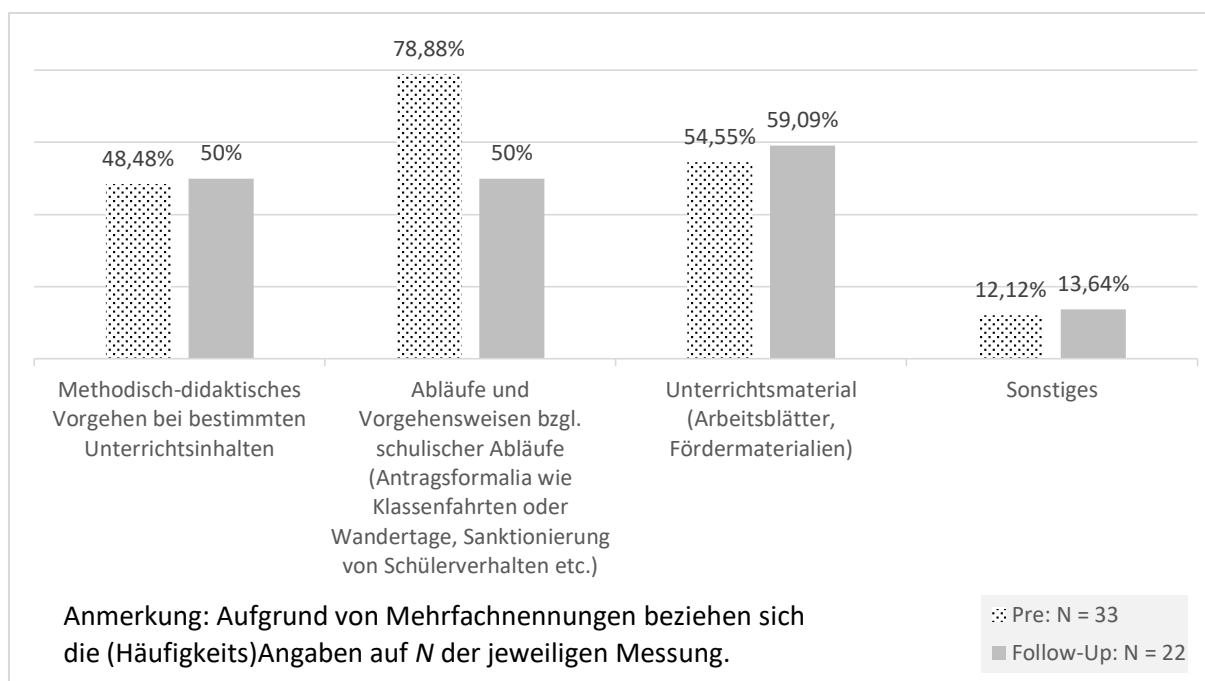


Abbildung 26. Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: In diesem Gespräch haben wir uns ausgetauscht über (Mehrfachnennung möglich): ... (F36 bzw. F103).

8.2 Forschungsfrage 2 – Qualität der Best Practice

Die Inhalte des Erfahrungsaustausches in Form von Unterrichtserfahrungen und -methoden werden, wie oben ausgeführt, als (Wissens-)Produkte betrachtet. Diese stehen den teilnehmenden Lehrkräften somit nach der Fortbildung zur Verfügung. Ziel der zweiten Forschungsfrage war es, die Brauchbarkeit bzw. Eignung ebendieser Unterrichtserfahrungen für die teilnehmenden Lehrkräfte zu eruieren. Dazu wurden die Teilnehmenden aufgefordert, eine Best Practice der Fortbildung auf objektiver und subjektiver Ebene zu bewerten. Auf der objektiven Ebene standen die Kriterien bzw. Merkmale guten Unterrichts (Meyer, 2020, S. 17–18) im Vordergrund. Über die jeweiligen Bewertungskriterien sollte somit ein quantifizierbares Bild über die Qualität der Best Practice gezeichnet werden. Die Bewertung auf der subjektiven Ebene sollte dagegen bei der Einschätzung helfen, inwiefern die Best Practices für den (eigenen) Unterricht der teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen übertragbar bzw. geeignet sind. 55,2 % ($n = 16$) der Befragten bezogen sich bei der Bewertung auf die Best Practice, die am Ende prämiert wurde. 44,8% ($n = 13$) der Teilnehmenden bewerteten hingegen eine andere in der Fortbildung thematisierte Best Practice.

Zur näheren Charakterisierung der fokussierten Best Practice wurden die Teilnehmenden gebeten einzuschätzen, auf welche Kompetenzbereiche die Stärkung der von ihnen fokussierten Best Practice abzielte. 65,5% der Befragten gaben an, dass ihre individuell ausgewählte Best Practice auf die Stärkung der Selbst- und Methodenkompetenz abzielt. Dass die Best Practice

die Fach- und Sozialkompetenz stärkt, wurde nach Einschätzung der Befragten von jeweils 48,3% bzw. 37,9% bejaht. 6,9% gaben als Kompetenzbereich *Sonstige* an (siehe Abbildung 27).

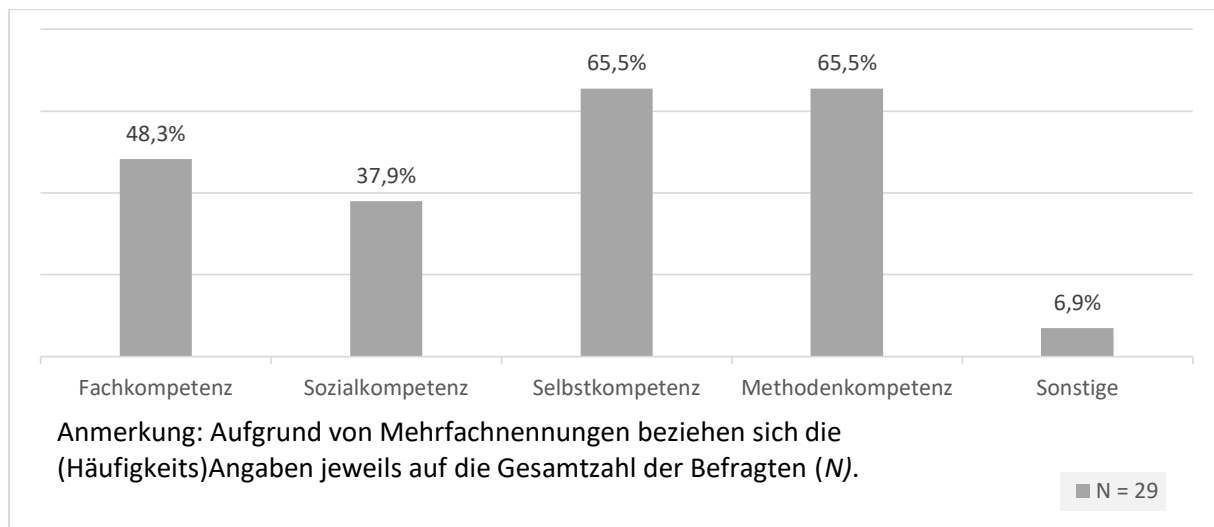


Abbildung 27. Relative Häufigkeit: Auf welchen Kompetenzbereich zielt die Stärkung der von Ihnen fokussierten Best Practice ab? (Mehrfachnennung möglich; F69).

8.2.1 Bewertung nach objektiven Kriterien

Die Merkmale guten Unterrichts (Meyer, 2020, S. 22), die zur Bewertung des Fortbildungsinhalts herangezogen wurden, werden hier als objektive Bewertungskriterien betrachtet. Anhand von acht Merkmalen sollten die Teilnehmenden eine in der Fortbildung ausgetauschte Best Practice bewerten. Einen visuellen Überblick über die Bewertungsergebnisse gibt Abbildung 28, die Kennwerte der einzelnen Skalen können der Tabelle 13 entnommen werden. Werden alle Items zusammen betrachtet, so wird deutlich, dass den Befragten zufolge die Merkmale guten Unterrichts mit einem mittleren bis hohen Zustimmungswert auf die individuell fokussierte Best Practice zutraf ($M = 3.99$, $N = 22$, $SD = 0.55$). Dass diese Gesamtskala relativ homogen ausfiel, lässt sich auch anhand der Standardabweichung ablesen, die dabei nur einen knappen halben Zustimmungspunkt betrug. Ähnlich verhielt es sich auch mit dem geringen Standardfehler ($SE = 0.12$) sowie dem geringen 95%igen Konfidenzintervall des Mittelwerts (95% KI für M [3.75,4.24]). Folglich ist auf zusammenfassender Ebene im Durchschnitt erkennbar, dass die ausgetauschten Best Practices der Fortbildung die Kriterien guten Unterrichts nach Hilbert Meyer – aus der Perspektive der Fortbildungsteilnehmenden – überwiegend erfüllten. Auf Ebene der Items wird dieses homogene Bild nochmals geschärft. So zeigten sich die geringsten Standardabweichungen bei den Items, die von den Befragten als am ehesten zutreffend bewertet wurden ($M_{F70} = 4.00$, $SD_{F70} = 0.87$, $M_{F71} = 4.00$, $SD_{F71} = 0.72$ sowie M_{F77}

= 4.21, $SD_{F77} = 0.79$). Es lässt sich aufgrund der geringeren Standardabweichungen und Standardfehler schlussfolgern, dass sich die Teilnehmenden in der Bewertung dieser Items darin relativ sicher waren, dass dieses Merkmal von ihrer fokussierten Best Practice erfüllt wurde. Anders sieht es für die Items aus, die einen durchschnittlichen Zustimmungswert von unter 4 erhalten haben (Item F72-F76). Hier betrugen die Standardabweichungen mehr als einen Zustimmungspunkt. So wiesen beispielsweise die Items *Die Best Practice fördert die Methodenvielfalt* (F75) und *Die Best Practice bietet differenzierte Lernsituationen* (F76) die größten Standardabweichungen und Standardfehler auf ($M_{F75} = 3.63$, $SD_{F75} = 1.36$, $SE_{F75} = 0.26$; $M_{F76} = 3.86$, $SD_{F76} = 1.24$, $SE_{F76} = 0.23$). Aus diesen Kennwerten wird ersichtlich, dass die in der Fortbildung ausgetauschten Best Practices hinsichtlich der Methodenvielfalt und der Differenzierung bezüglich der Lernsituation unterschiedlich wahrgenommen wurden.

Tabelle 13

Kennwerte für die Items der Bewertung nach objektiven Kriterien: Mittelwerte, SD, SE und 95%iges Konfidenzintervall für M

Item	Die Best Practice ...	N	M	SD	SE	95% KI M
F70	... fördert den strukturierten Unterricht.	25	4.00	0.87	0.17	[3.64,4.36]
F71	... fördert hohen Anteil echter Lernzeit.	28	4.00	0.72	0.14	[3.72,4.28]
F72	... unterstützt ein lernförderliches Klima.	26	3.88	1.07	0.21	[3.45,4.32]
F73	... fördert die inhaltliche Klarheit im gesamten Unterrichtsverlauf von der Aufgabenstellung bis zu den Ergebnissen.	25	3.96	1.02	0.20	[3.54,4.38]
F74	... fördert das sinnstiftende Kommunizieren, d.h. dass der Lehr- und Lernprozess von den Schülerinnen und Schülern eine persönliche Bedeutung erhält.	28	3.79	1.00	0.19	[3.40,4.17]
F75	... fördert die Methodenvielfalt.	27	3.63	1.36	0.26	[3.09,4.17]
F76	... bietet differenzierte Lernsituationen.	28	3.86	1.24	0.23	[3.38,4.34]
F77	... bietet transparente Leistungserwartung.	28	4.21	0.79	0.15	[3.91,4.52]
	Items zur Gesamtskala 'objektive Bewertungskriterien' zusammengefasst: (Cronbachs Alpha = .68)	22	3.99	0.55	0.12	[3.75,4.24]

Anmerkung. Die Skala reicht von 1 - *Stimme überhaupt nicht zu* bis 5 - *Stimme sehr stark zu*.

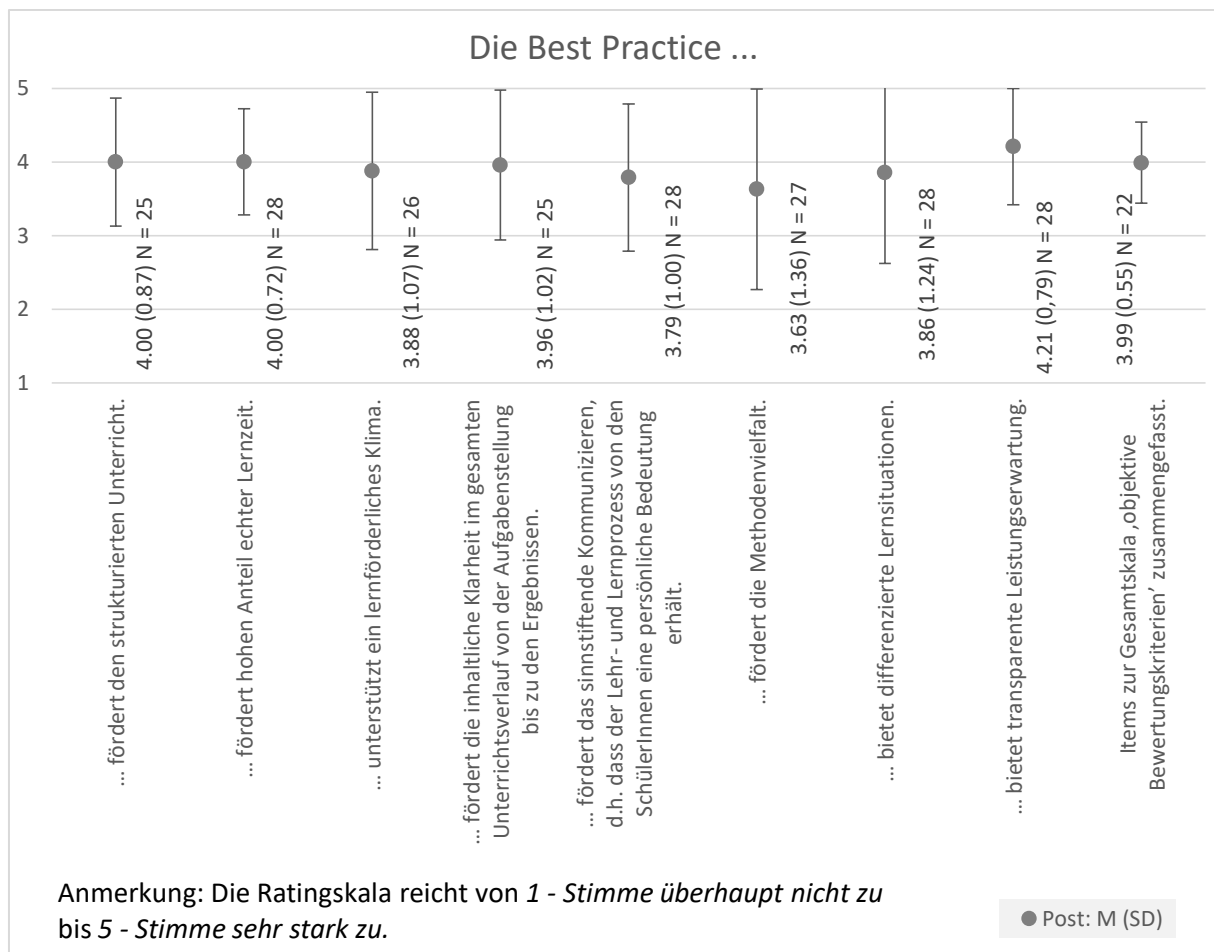


Abbildung 28. Mittelwerte der Post-Erhebung: objektive Bewertung der individuell fokussierten Best Practice anhand der Merkmale guten Unterrichts (Meyer, 2020, S. 17–18; F70–F77).

8.2.2 Bewertung nach individuellen Kriterien

Die *Kontextfaktoren* sowie die *Lehraktivität der Lehrpersonen*, die im Unterrichtsmodell nach Helmke (2017, S. 71) den Unterricht bzw. dessen Ertrag beeinflussen, werden hier als individuelle Faktoren betrachtet. Hierzu erhielten die Teilnehmenden sechs Items, die sie in Bezug auf die fokussierte Best Practice vor dem Hintergrund eigener Ressourcen und Möglichkeiten nach der Fortbildung bewerten sollten. Einen visuellen Überblick über das Ergebnis der Bewertung gibt Abbildung 29. Tabelle 14 stellt die einzelnen Kennwerte der Items dar. Werden die einzelnen Items zusammengefasst, so ergibt sich ein Zustimmungswert im oberen Mittelbereich dafür, dass die Best Practice vor dem Hintergrund der zu bewertenden Kontextfaktoren einsetzbar wäre ($M = 4.03$, $N = 24$, $SD = 0.99$, $SE = 0.20$, 95% KI für M [3.61, 4.44]). Demzufolge kann festgehalten werden, dass die fokussierten Best Practices auch vor dem Hintergrund der individuellen Kontextfaktoren für den eigenen Unterricht der Teilnehmenden geeignet sind. Dieses Bild wird auch in der isolierten Betrachtung der Items deutlich: Bis auf

das Item *Die Best Practice kann ich bezüglich der Störungsbilder in meiner Lerngruppe einsetzen* (F82) liegen die restlichen Itemmittelwerte nahe beieinander ($4.00 \leq M \leq 4.14$). So eigneten sich die in der Fortbildung ausgetauschten und in der Evaluation fokussierten Best Practices für den Einsatz in den Lernbereichen bzw. Unterrichtsfächern ($M = 4.07$, $N = 28$, $SD = 0.98$, $SE = 0.19$, 95% KI für M [3.69,4.45]), in der Altersstufe ($M = 4.14$, $N = 28$, $SD = 1.04$, $SE = 0.20$, 95% KI für M [3.74,4.55]), in der Größe ($M = 4.04$, $N = 28$, $SD = 1.14$, $SE = 0.22$, 95% KI für M [3.59,4.48]) sowie bezüglich des Leistungsspektrums der Lerngruppe ($M = 4.00$, $N = 27$, $SD = 1.18$, $SE = 0.23$, 95% KI für M [3.53,4.47]) und in Hinblick auf die materiellen und räumlichen Voraussetzungen ($M = 4.00$, $N = 26$, $SD = 1.02$, $SE = 0.20$, 95% KI für M [3.59,4.41]). Lediglich das Item *Die Best Practice kann ich bezüglich der Störungsbilder in meiner Lerngruppe einsetzen* (F82) sticht mit einem etwas geringeren Mittelwert heraus ($M_{F82} = 3.76$, $N = 25$, $SD = 1.17$, $SE = 0.23$, 95% KI für M [3.28,4.24]). Dennoch ist auch hier die grundsätzliche Tendenz erkennbar, dass der Einsatz der fokussierten Best Practice auch vor dem Hintergrund der Störungsbilder in der Lerngruppe der Teilnehmenden geeignet ist.

Tabelle 14

Kennwerte für die Items der Bewertung nach individuellen Kriterien: Mittelwerte, SD, SE und 95%-iges Konfidenzintervall für M

Item	Die Best Practice kann ich ...	N	M	SD	SE	95% KI M
F78	... in einem oder mehreren Lernbereichen bzw. Unterrichtsfächern meiner Lerngruppe einsetzen.	28	4.07	0.98	0.19	[3.69,4.45]
F79	... bezüglich der Altersstufe meiner Lerngruppe einsetzen.	28	4.14	1.04	0.20	[3.74,4.55]
F80	... bezüglich der Größe meiner Lerngruppe einsetzen.	28	4.04	1.14	0.22	[3.59,4.48]
F81	... bezüglich des Leistungsspektrums meiner Lerngruppe einsetzen.	27	4.00	1.18	0.23	[3.53,4.47]
F82	... bezüglich der Störungsbilder in meiner Lerngruppe einsetzen.	25	3.76	1.17	0.23	[3.28,4.24]
F83	... hinsichtlich der materiellen und räumlichen Voraussetzungen einsetzen.	26	4.00	1.02	0.20	[3.59,4.41]
	Items zur Gesamtskala ‚individuelle Bewertungskriterien‘ zusammengefasst: (Cronbachs Alpha = .95)	24	4.03	0.99	0.20	[3.61,4.44]

Anmerkung. Die Skala reicht von 1 - Stimme überhaupt nicht zu bis 5 - Stimme sehr stark zu.



Abbildung 29. Mittelwerte der Post-Erhebung: subjektive Bewertung der jeweilig fokussierten Best Practice anhand individueller Bewertungskriterien (F78–F83).

8.3 Forschungsfrage 3 – Beziehungen zwischen den Wirkungsebenen und der herausgearbeiteten Relevanz des Fortbildungsinhalts

Die erste Forschungsfrage beleuchtete die Auswirkungen der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch auf den ersten drei Wirkungsebenen im Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Fortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17). Dagegen untersuchte die zweite Frage die objektive und subjektive Eignung des Fortbildungsinhalts. Über den Grad der objektiven und subjektiven Eignung des Fortbildungsinhalts soll ein Zugang zur Akzeptanz und Zufriedenheit der Fortbildungsteilnehmenden geschaffen werden, da bisherige Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass die Akzeptanz und Zufriedenheit hinsichtlich des Fortbildungsinhalts als eine Voraussetzung dafür gilt, dass sich die Teilnehmenden mit den Fortbildungsinhalten auseinandersetzen (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 18). Im Folgenden wird daher der dritten Forschungsfrage nachgegangen, ob die herausgearbeitete Relevanz

des Fortbildungsinhalts (objektiv und subjektiv) mit den Auswirkungen auf den ersten drei Wirkungsebenen zusammenhängt. Dabei werden zunächst die Korrelationen zwischen den Wirkungsebenen und der Akzeptanz bzw. der Zufriedenheit gegenüber den Fortbildungsinhalten und anschließend die Korrelationen innerhalb der Wirkungsebenen und zwischen den Wirkungsebenen betrachtet.

Im Folgenden wird einheitlich auf die Spearman-Rangkorrelation zurückgegriffen, da die Voraussetzung der Normalverteilung nicht durchgängig gegeben war, das Skalenniveau der Items nicht einheitlich auf metrischem Niveau lag und die Stichprobe ($N < 30$) als gering bezeichnet werden kann. Um ein möglichst aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten, wurden einzelne Fälle bei fehlenden Werten paarweise ausgeschlossen. Zwar beruhen die Korrelationsrechnungen somit auf unterschiedlichen Stichprobengrößen, dennoch konnten mithilfe dieses Vorgehens möglichst viele Fälle pro Korrelationsrechnung berücksichtigt werden. Weiterhin wurde aufgrund des explorativen Charakters der Studie sowie der noch fehlenden Annahmen über mögliche Wirkungszusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen die zweiseitige Signifikanzprüfung der Zusammenhangsprüfung vorgenommen. Vermutungen über die Richtung des ausgewiesenen Zusammenhangs werden in Kapitel 12.3 erläutert. Die für die Zusammenhangs-Untersuchung herangezogenen Items entsprechen den in Kapitel 8.1 sowie 8.4.3 und den dort dargestellten Ergebnissen. Aufgrund besserer Vergleichbarkeit wurden die oben zusammengefassten und dargestellten Skalen sowie Ergebnisse für die dritte Forschungsfrage als Grundlage genutzt. Auf eine Anpassung der Skalen zur Verbesserung von Cronbachs Alpha wurde daher verzichtet. Tabelle 15 zeigt die zur Untersuchung herangezogenen Items. Die Auswahl der Items zur Korrelationsrechnung erfolgte dabei gemäß der Fragestellung und den dazugehörigen Vorüberlegungen (siehe Kapitel 5).

Tabelle 15
Übersicht über die Items und Skalen für die Zusammenhangsprüfung

Fragestellung (Wirkungs- ebene)	Item und zusammengefasste Skala	Items
F1	W1	Ich bin mit der Fortbildung im Allgemeinen zufrieden
		F41
		Zuwachs im Professionswissen (zusammengefasste Skala: <i>Wissenszuwachs-Gesamt</i>)
		F63 F64 F65
	W2	Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums
		F66 F67
		Überzeugung zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die unterrichtliche Abstimmung
F2		F55 F56
		Überzeugung zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung
		F57 F58
	W3	Genereller Rückgriff auf den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen für den eigenen Unterricht
		F105 ^a
F2		Genereller Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen über Unterrichtserfahrungen, Material und Schülerinnen und Schüler
		F95 F96 F97 ^b
		Bewertung des Fortbildungsinhalts nach objektiven Bewertungskriterien (<i>Gesamtskala nach objektiven Bewertungskriterien</i>)
F2		F70 F71 F72 F73 F74 F75 F76 F77
		Bewertung des Fortbildungsinhalts nach individuellen Bewertungskriterien (<i>Gesamtskala nach individuellen Bewertungskriterien</i>)
F2		F78 F79 F80 F81 F82 F83

Anmerkung. In der Spalte *Item* sind jeweils die Einzel-Items notiert, die für die jeweilige Skala zusammengefasst wurden. Dabei entsprechen die Werte der zusammengefassten Skalen denen von Kapitel 8.1 und 8.4.3.

^a Skala mit ordinalen Antwortkategorien. ^b Items wurden zu einer Skala mit ordinalen Antwortkategorien zusammengefasst.

8.3.1 Zusammenhang zwischen den Wirkungsebenen und Bewertung nach objektiven und individuellen Kriterien

Zunächst erfolgten die Korrelationsrechnungen zwischen den Wirkungsebenen und der objektiven sowie subjektiven Bewertungsskala mithilfe des Spearman-Rangkoeffizienten sowie die anschließende ungerichtete Signifikanzprüfung. Die signifikanten Ergebnisse der Korrelationsrechnungen zwischen den Wirkungsebenen und den Bewertungskriterien können der Tabelle 16 entnommen werden.

Tabelle 16

Korrelation zwischen den Wirkungsebenen und der objektiven sowie subjektiven Bewertung des Fortbildungsinhalts

	Objektive Bewertung	Subjektive Bewertung
W1 Allgemeine Zufriedenheit (F41)		
W2 Zuwachs im Professionswissen (F63, F64, F65)	-.47* (21)	
Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums (F66, F67)		
Überzeugung zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen (F55, F56)		
Überzeugung zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung (F57, F58)		.43* (24)
W3 Genereller Rückgriff auf den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen für den eigenen Unterricht (F105)		
Genereller Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über Unterrichtserfahrungen, Material und Schülerinnen und Schüler (F95, F96, F97)		

Anmerkung. Der Korrelationskoeffizient r_s^* ist auf dem .05 Niveau und r_s^{**} auf dem .01 Niveau signifikant. Die Zahl in den Klammern gibt die zugrundeliegende Teilstichprobengröße an: (n).

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Variablen *Zuwachs im Professionswissen* und Einschätzung nach *objektiven Bewertungskriterien* ergab sich auf dem .05-Niveau ein signifikant mittlerer negativer Zusammenhang: Je geringer der selbstberichtete Lernertrag ausfiel, desto höher fielen die Werte der (zusammengefassten) Skala der *objektiven Bewertungskriterien* aus ($r_s = -.47$, $p = .033$, $n = 21$).

Ein weiterer signifikant mittlerer positiver Zusammenhang ergab sich zwischen dem Einstellungsitem auf der zweiten Wirkungsebene (*Überzeugung zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung*) sowie der subjektiven Bewertung in Bezug auf die in der Fortbildung ausgetauschten Best Practices ($r_s = .43$, $p = .035$, $n = 24$). Demnach zeigte sich, dass Personen, die eher von dem Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung überzeugt waren, auch den Fortbildungsinhalt subjektiv eher als geeignet bzw. brauchbar ansahen.

Des Weiteren ergab eine zusätzlich durchgeführte Rangkorrelation nach Spearman, dass auf dem .05-Niveau zwischen den zusammengefassten Items der *objektiven* und *subjektiven* Bewertungskriterien ein signifikant mittlerer Zusammenhang besteht ($r_s = .43$, $p = .05$, $n = 21$). Demzufolge haben Personen, die der fokussierten Best Practice höhere Zustimmungswerte hinsichtlich der objektiven Bewertung gaben, auch hinsichtlich der subjektiven Bewertung höhere Zustimmungswerte gegeben.

8.3.2 Zusammenhang innerhalb und zwischen den Wirkungsebenen

Analog zu dem obigen Vorgehen wurde geprüft, ob ein Zusammenhang bezüglich der Auswirkungen nach der Fortbildung innerhalb und zwischen den Wirkungsebenen vorliegt. Die signifikanten Korrelationskoeffizienten können der Tabelle 17 entnommen werden.

Tabelle 17
Korrelationen innerhalb und zwischen den Wirkungsebenen

		W2				W3
		F63				
		F64	F66	F55	F57	
		F65	F67	F56	F58	105
W1	Allgemeine Zufriedenheit (F41)					
	Zuwachs im Professionswissen (F63, F64, F65)			.40*	.40*	
				(25)	(25)	
	Wissenszuwachs über Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen (F66, F67)					
W2	Überzeugung zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen (F55, F56)				.54**	.50*
					(29)	(21)
	Überzeugung zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung (F57, F58)					
	Genereller Rückgriff auf den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen für den eigenen Unterricht (F105)					
W3	Genereller Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über Unterrichtserfahrungen, Material und Schülerinnen und Schüler (F95, F96, F97)		.58**		.45*	
			(20)		(20)	

Anmerkung. Der Korrelationskoeffizient r_s^* ist auf dem .05 Niveau und r_s^{**} auf dem .01 Niveau signifikant. Die Zahl in den Klammern gibt die zugrundeliegende Teilstichprobengröße an: (n).

Auf der ersten Wirkungsebene zeigte sich hinsichtlich der allgemeinen Reaktion auf die Fortbildung (F41) kein signifikanter Zusammenhang zu den untersuchten Variablen der zweiten und dritten Wirkungsebene.

Auf der zweiten Wirkungsebene zeigte sich auf dem 5%-Niveau ein signifikant mittlerer positiver Zusammenhang zwischen dem (selbst attestierten) Lernzuwachs im Professionswissen und den Einstellungen hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausch für das unterrichtliche Abstimmen: Personen, die sich einen hohen Lernzuwachs im Professionswissen attestierten, wiesen demzufolge auch (1) höhere Einstellungswerte hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausch für die unterrichtliche Abstimmung auf ($r_s = .40$, $p = .046$) und waren

auch (2) vom Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung eher überzeugt ($r_s = .40, p = .049$).

Zwischen der zweiten und dritten Wirkungsebene zeigte sich, dass Teilnehmende, die nach der Fortbildung über einen Zuwachs an Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen berichteten, sich auch nach der Fortbildung häufiger mit ihren Kolleginnen und Kollegen austauschten. Hier zeigte sich ein großer Zusammenhang, der auf dem .01-Niveau signifikant ausfiel ($r_s = .58, p = .007$).

Weiterhin zeigte sich auf der zweiten Wirkungsebene, dass Personen, die vom Nutzen hinsichtlich eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen eher überzeugt waren, auch eher vom Nutzen hinsichtlich des Erfahrungsaustauschs für die Arbeitsentlastung überzeugt waren. Hier zeigte sich auf dem .01-Niveau ein großer signifikanter Zusammenhang ($r_s = .54, p = .002$).

Es zeigte sich ebenfalls, dass Personen, die vom Nutzen für das unterrichtliche Abstimmen überzeugt waren, für den eigenen Unterricht auch häufiger auf die Best Practice des Kollegiums zurückgegriffen haben. Dieser beginnend große Zusammenhang zwischen der zweiten und dritten Wirkungsebene lässt sich auf dem .05-Niveau als signifikant einstufen ($r_s = .50, p = .021$).

Zwischen der zweiten und dritten Wirkungsebene zeigte sich ferner, dass Personen, die hingegen vom Nutzen des Erfahrungsaustausches als Arbeitsentlastung überzeugt waren, sich auch häufiger mit ihren Kolleginnen und Kollegen über Unterrichtserfahrungen, Materialien oder Schülerinnen und Schüler austauschten. Hier zeigte sich auf dem .05-Niveau ein mittlerer signifikanter Zusammenhang ($r_s = .45, p = .046$).

8.3.3 Zusammenhänge zwischen den Zusatzitems (F59 und F60)

Die Items *Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften fehlt der Input von außen* (F59) sowie *Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften kann sich ein Kollegium weiterentwickeln* (F60) werden hier gesondert betrachtet. Zwar wurden diese Items der ersten Wirkungsebene zugeordnet, dennoch lassen sie sich aber auch der zweiten Wirkungsebene zuordnen. Die Einstellungen, auf die sich diese Items beziehen, sind im Modell der Wirkungsweise auf der zweiten Ebene angesiedelt.

Ein signifikanter Zusammenhang ließ sich zwischen der Variable *Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften fehlt der Input von außen* (F59) mit den restlichen Variablen nicht feststellen. Gemäß der theoretischen Vorarbeit sowie der inhaltlichen Aussagerichtung der Variable war zu erwarten, dass die Teilnehmenden dieses Item verneinen würden. Für die Korrelationsrechnung wurde daher berücksichtigt, dass dieses Item erst umgekehrt werden

musste (Transformierte Variable: *Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften fehlt kein Input von außen*, wobei der Wert 1 die maximale Ablehnung und 5 die maximale Zustimmung anzeigt: $M = 3.57$ ($SD = 1.17$, $SE = 0.21$, 95% KI für M [3.13,4.00])).

Anders sieht es hingegen für die Variable F60 (*Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften kann sich ein Kollegium weiterentwickeln*) aus. Dieses Item korreliert mittelgradig mit der Einstellungsskala hinsichtlich des Nutzens des Erfahrungsaustausches für die unterrichtliche Abstimmung ($r_s = .39$). Auf dem 5%-Niveau fällt dieses Ergebnis signifikant aus ($p = .034$). Demnach sind die Teilnehmenden, die davon überzeugt sind, dass sich ein Kollegium bei einem Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann, davon überzeugt, dass ein Erfahrungsaustausch auch einen Nutzen für die unterrichtliche Abstimmung mitbringt. Weiterhin korreliert die Variable F60 mit der objektiven Bewertungsskala des Fortbildungsinhalts. Hier zeigt sich ein mittlerer Zusammenhang dahingehend, dass diejenigen Personen, die davon überzeugt sind, dass sich ein Lehrerinnen- und Lehrerkollegium durch einen Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann, auch den Fortbildungsinhalt nach objektiven Bewertungsmaßstäben höher bewerten ($r_s = .43$, $p = .049$).

8.4 Zwischenergebnis

Im Folgenden werden die oben dargestellten Ergebnisse zusammengefasst. Auf die umfassende Darstellung von statistischen Kennwerten wird im Folgenden zu Gunsten einer deutlicheren Übersichtlichkeit verzichtet. Ziel soll es sein, die auf den deskriptiven und inferenzstatistischen Auswertungen beruhenden relevanten Ergebnisse mit Blick auf die Leitfrage (Wie wirkungsvoll ist eine Professionalisierungsmaßnahme mittels eines Erfahrungsaustausches in der dritten Lehrerbildungsphase) zusammenfassend darzustellen. Die listenhafte Zusammenfassung folgt den Fragestellungen in chronologischer Reihenfolge.

8.4.1 F1 – Auswirkungen auf den Wirkungsebenen

Tabelle 18

Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der quantitativen Auswertung der Fragestellung 1

Fragestellung 1	
Wie wirkt sich eine Fortbildung zum Erfahrungsaustausch innerhalb eines Lehrerkollegiums auf den Wirkungsebenen aus?	
Wirkungsebene 1	
Einschätzung und Reaktionen	1. Die Reaktionen der Teilnehmenden auf eine Professionalisierungsmaßnahme durch einen kollegialen Erfahrungsaustausch fielen eher zustimmend aus (Mw = 4.13, siehe Tabelle 5).
	2. Zusammenfassend bewerteten die Fortbildungsteilnehmenden die konzipierte Professionalisierungsmaßnahme hinsichtlich struktureller Elemente (Zeit, methodischer Ablauf, Gruppengröße etc.) überwiegend positiv (Mw = 4.34, siehe Tabelle 5).
	3. Die Größe des Kollegiums spielte für die teilnehmenden Lehrkräfte keine Rolle.
Wirkungsebene 2	
berufsspezifisches Wissen	4. Der überwiegende Teil der Teilnehmenden berichtete einen berufsspezifischen Wissenszuwachs (83,3%).
	5. Der Lernertrag fällt sowohl im Bereich des fachdidaktischen Wissens als auch im Bereich des pädagogischen Wissens signifikant höher gegenüber dem Fachwissen aus.
	6. Die Teilnehmenden zwischen 31 und 50 Jahren verzeichneten den größten Wissenszuwachs, wobei keine signifikanten Unterschiede im Lernertrag zwischen den Altersgruppen festgestellt werden konnten.
	7. Mit zunehmender Berufszugehörigkeit fiel der selbst berichtete Lernertrag signifikant geringer aus.
	8. Mit zunehmender Schulzugehörigkeit fiel der selbst berichtete Lernertrag signifikant geringer aus.
	9. Das Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen stieg signifikant.

Einstellungen	10. Die Teilnehmenden wiesen keine signifikanten Unterschiede in den Einstellungen bezüglich eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen auf. Hier wiesen die Messwerte sowohl für die Pre- als auch Posterhebung hohe Messwerte auf.
	11. Die Teilnehmenden zeigten sich nach der Fortbildung signifikant höher vom Nutzen eines Erfahrungsaustausches in Bezug auf eine Arbeitsentlastung überzeugt.
Wirkungsebene 3	
Unterrichtshandeln	12. Eine Intensivierung des Austausches zwischen den Lehrkräften über die eigene Unterrichtspraxis konnte nach der Fortbildung nicht festgestellt werden. Die Daten zeigen, dass die Lehrkräfte sogar seltener als vor der Fortbildung auf den Austausch mit dem Kollegium zurückgegriffen haben.
	13. Während die Lehrkräfte angaben, vor der Fortbildung eher methodisch-didaktisches Knowhow vom Kollegium eingesetzt zu haben, berichteten sie nach der Fortbildung eher vom Einsatz von Arbeitsmaterialien der Kolleginnen und Kollegen.
	14. Wenn Lehrkräfte fremde Best Practice im eigenen Unterricht eingesetzt haben, dann bewerteten sie diese als überwiegend nützlich.
Kooperations-ebene	15. Die Teilnehmenden berichteten sowohl in der Pre- als auch in der Follow-Up-Erhebung von einem Austausch mit dem Kollegium zu den Themen Unterrichtserfahrungen, Material sowie den Austausch über Schülerinnen und Schüler. Dabei intensivierte sich der Austausch über die Lernenden nach der Fortbildung.
	16. Die Kommunikation erfolgte sowohl vor als auch nach der Fortbildung hauptsächlich über das persönliche Gespräch. Digitale Kommunikationswege nahmen im Zeitraum nach der Fortbildung ab.
	17. Während die Gesprächsthemen in einem beliebig zu erinnerndem Gespräch eher von schulischen Abläufen geprägt waren, so waren die Gesprächsinhalte nach der Fortbildung annähernd gleich verteilt.

8.4.2 F2 – Qualität der Best Practice

Tabelle 19

Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der quantitativen Auswertung der Forschungsfrage 2

Fragestellung 2	
Inwiefern sind die vorgestellten Best Practices für den Unterricht des teilnehmenden Kollegiums geeignet?	
Bewertung nach objektiven Merkmalen	1. Den Teilnehmenden zufolge entsprach die zur Bewertung fokussierte Best Practice ($M_w = 3.99$) den Kriterien guten Unterrichts nach Meyer (2020).
Bewertung nach individuellen Merkmalen	2. Die Teilnehmenden bewerteten die Best Practice vor dem Hintergrund individueller Kontextfaktoren als <i>eher geeignet</i> ($M_w = 4.03$).

8.4.3 F3 – Korrelation innerhalb und zwischen den Wirkungsebenen

Tabelle 20

Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der quantitativen Auswertung der Forschungsfrage 3

Fragestellung 3	
Besteht eine Beziehung zwischen den Effekten innerhalb der verschiedenen Wirkungsebenen (F1) und der durch die Teilnehmenden herausgearbeiteten sowie vor dem eigenen Unterrichtsnutzen bewerteten Best Practice (F2)?	
Korrelation innerhalb der Wirkungsebenen	1. Personen mit einem hohen Lernzuwachs wiesen signifikant höhere Einstellungswerte bezüglich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches für die unterrichtliche Abstimmung sowie für die Arbeitsentlastung auf.
	2. Personen, die vom Nutzen hinsichtlich eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen eher überzeugt waren, waren auch eher vom Nutzen hinsichtlich des Erfahrungsaustauschs für die Arbeitsentlastung überzeugt.
Korrelation zwischen den Wirkungsebenen	3. Teilnehmende, die über einen Wissenszuwachs bezüglich des Wissens über die Unterrichtstätigkeiten der Kolleginnen und Kollegen berichteten, tauschten sich nach der Fortbildung häufiger mit ihrem Kollegium aus.
	4. Personen, die vom Nutzen für das unterrichtliche Abstimmen überzeugt waren, haben nach der Fortbildung für den eigenen Unterricht auch häufiger auf die Best Practice des Kollegiums zurückgegriffen.
	5. Personen, die hingegen vom Nutzen des Erfahrungsaustausches als Arbeitsentlastung überzeugt waren, tauschten sich nach der Fortbildung auch häufiger mit ihren Kolleginnen und Kollegen über Unterrichtserfahrungen, Materialien oder Schülerinnen und Schüler aus.

Wirkungsebenen vs. objektive Be- wertung	6. Je geringer der selbstberichtete Lernertrag ausfiel, desto höher fielen die Werte der (zusammengefassten) Skala der <i>objektiven Bewertungskriterien</i> aus.
Wirkungsebenen vs. subjektive Be- wertung	7. Personen, die eher vom Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung überzeugt waren, sahen auch den Fortbildungsinhalt subjektiv eher als geeignet bzw. brauchbar an.
Objektiv vs. sub- jektive Bewertung	8. Personen, die der in der Bewertung fokussierten Best Practice objektive hohe Zustimmungswerte gaben, wiesen auch hinsichtlich der subjektiven Bewertungsskala höhere Zustimmungswerte auf.
Korrelation der Zusatzitems	9. Es hat sich gezeigt, dass die Teilnehmenden, die davon überzeugt sind, dass sich ein Kollegium bei einem Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann, davon überzeugt sind, dass ein Erfahrungsaustausch auch einen Nutzen für die unterrichtliche Abstimmung mitbringt.
	10. Personen, die davon überzeugt sind, dass sich ein Lehrerkollegium durch einen Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann, haben auch den Fortbildungsinhalt nach objektiven Bewertungsmaßstäben höher bewertet.

9 Methodik des qualitativen Untersuchungsabschnitts

9.1 Begründung der Methode

Die vierte Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung widmet sich auf der Grundlage des Angebots-Nutzungs-Modells den Teilaspekten „Voraussetzungen der teilnehmenden Lehrkräfte“ sowie dem „Schulkontext“ (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17), die im vorangegangenen quantitativen Untersuchungsteil noch nicht thematisiert wurden. Dazu wurden im Anschluss der Fortbildungsveranstaltung mit sechs Teilnehmenden halbstandardisierte Interviews geführt. Die so generierten Texte wurden anschließend unter Betrachtung ihres Entstehungskontextes (Helfferich, 2019, S. 672) mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet, um so die „latente[n] Sinngehalte [zu] erfassen“ (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633). Dabei bestand das Ziel darin, aus den Interviews datengestützt Kategorien abzuleiten, um mit deren Hilfe Aussagen über (1) die *Voraussetzungen der teilnehmenden Lehrkräfte* und (2) den *Schulkontext* als Einflussfaktoren auf die Wirkung der Fortbildung zum Erfahrungsaustausch auf den drei Wirkungsebenen treffen zu können.

Die qualitative Inhaltsanalyse bietet sich als Standardverfahren der sozialwissenschaftlichen Textanalyse dahingehend an, dass sie „die Grundformen des Interpretierens von Text mit inhaltsanalytischen Regeln beschreibbar und überprüfbar“ (Mayring, 2020, S. 497) macht und darüber hinaus auch eine Quantifizierung von Kategorien erlaubt, die regelgeleitet dem Textmaterial zugeordnet werden können. In diesem Punkt sieht Mayring auch den Grund dafür, warum die qualitative Inhaltsanalyse im Methodenstreit (qualitativ vs. quantitativ) eine Zwischenstellung einnimmt (2020, S. 497). So ist es auch nicht verwunderlich, dass sich die qualitative Evaluationsforschung in Kombination mit quantitativen Forschungsmethoden etablieren konnte (Kardorff & Schönberger, 2020, S. 137). Vorteile besitzt die qualitative Inhaltsanalyse dahingehend, dass sie sich zum einen als Methode auszeichnet und daher keine besondere Zugangsweise vonnöten ist (Kuckartz & Rädiker, 2022). Zum zweiten bietet sie sich darüber hinaus für das hiesige Vorhaben an, weil mit ihrer Hilfe (viel) Textmaterial systematisch und generalisierend ausgewertet werden kann (Mayring, 2020, S. 509). In der Anwendung wird sie dabei stets von der Forschungsfrage geleitet, kann soziale Phänomene beschreiben und ebenfalls zur Theorieentwicklung herangezogen werden (Kuckartz, 2018, S. 513). Gerade der letztgenannte Aspekt ist für das in dieser Arbeit verwendete explorative Vorgehen, im Zusammenhang mit dem Mixed-Methods-Design, geeignet. Während die qualitative Inhaltsanalyse im englischsprachigen Raum bisher keine große Rolle spielte, ist sie Kuckartz zufolge im deutschsprachigen Raum eine der am häufigsten verwendete Methode in der angewandten Forschung (2018, S. 510). Hinsichtlich des Begriffs gibt es keinen Konsens darüber, was die

qualitative Inhaltsanalyse ist (Schreier, 2014, S. 2), da sie sich als Methode „durch eine Vielzahl an forschungskontextuell spezifischen Verfahren“ (Stamann, Janssen & Schreier, 2016, S. 5) auszeichnet. Dabei haben sich verschiedene Formen und Techniken herausgebildet. Mayring zufolge sind die „*Grundformen des Interpretierens* [Hervorhebung im Original]“ (2022, S. 66) die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Diese drei unabhängigen Analysekatoren werden von ihm ohne Anspruch auf Vollständigkeit weiter untergliedert, sodass er auf (mittlerweile) neun verschiedene Analyseformen der Inhaltsanalyse kommt (Mayring, 2022, S. 67). Kuckartz und Rädiker schlagen ebenfalls drei grundlegende Methoden vor: (1) die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, (2) die evaluative qualitative Inhaltsanalyse sowie (3) die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse (2022, S. 104). Unter der qualitativen Inhaltsanalyse verstehen Kuckartz und Rädiker (2022) grundlegend:

die systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten . . . Es werden nicht nur manifeste, sondern auch latente Inhalte analysiert. Im Zentrum der qualitativen Analyse stehen Kategorien, mit denen das gesamte für die Forschungsfrage(n) bedeutsame Material codiert wird. Die Kategorienbildung kann deduktiv, induktiv oder deduktiv-induktiv erfolgen. Die Analyse geschieht primär qualitativ, kann aber auch quantitativ-statistische Auswertungen integrieren; sie kann sowohl kategorienorientiert als auch fallorientiert erfolgen. (S. 39)

Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde sich speziell für die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse entschieden, deren Kernziel in der Identifikation von inhaltlichen Aspekten, deren Konzeptualisierung und Beschreibung am (Text)Material besteht (Schreier, 2014, S. 5). Aufgrund des explorativen Charakters des Forschungsvorhabens und der offen gehaltenen Forschungsfrage nach dem Einfluss der übergeordneten Bereiche *Voraussetzungen der Lehrkräfte* sowie nach dem *Schulkontext* auf die Wirkung von Lehrkräftefortbildungen wurde für die folgende qualitative Untersuchung auf das Vorgehen nach Kuckartz und Rädiker (zuletzt 2022) zurückgegriffen. Dieses Vorgehen bietet den Vorteil, dass „die Theorieorientierung . . . nicht per se [der] Ausgangspunkt für die Analyse“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 114) ist. Die Kategorien, die den Kern jeder Inhaltsanalyse darstellen (Kuckartz, 2018, S. 511; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 111; Schreier, 2014, S. 5) und am Material sowie aus der theoretischen Vorarbeit gebildet werden, müssen im Vorfeld nicht auf ein Abstraktionsniveau festgelegt werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 114). In diesem Punkt verweist Schreier (2014) außerdem auf den Unterschied, dass neben anderen Autoren auch Kuckartz und Rädiker (zuletzt 2022) offen lassen, „in welchem Ausmaß Kategorien theoriegeleitet oder induktiv am Material entwickelt werden, solange zumindest ein Teil der Kategorien aus dem Material stammt“ (Schreier, 2014, 12) und dass Mayring „die Notwendigkeit einer theoretischen Fundierung der Strukturierungsdimension“ (2014, 6) betont. Letztendlich stellt sie aber fest, dass sich die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Kern bei den verschiedenen Autoren nicht unterscheidet. Unterschiede identifiziert sie „hinsichtlich der Umsetzungsstrategien“ (2014,

S. 8). Für die nachstehende praktische Umsetzung wird im Folgenden das methodische Vorgehen erläutert. Dazu wird zunächst der Forschungsgegenstand, der sich aus dem Angebots-Nutzungs-Modell (Lipowsky, 2010, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2015, 2019b) ableitet, für das hier verwendete Leitfadeninterview operationalisiert. In Kapitel 9.3 schließt sich das methodische Vorgehen hinsichtlich der wesentlichen Aspekte wie des konzeptionellen Aufbaus des leitfadengestützten Interviews, Generierung und Beschreibung der Stichprobe sowie der damit verbundenen Datenerhebung an. Der Umgang mit der Datenaufbereitung wird in Kapitel 9.5 sowie das Vorgehen hinsichtlich der Auswertung in Kapitel 9.6 beschrieben. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 11.

9.2 Operationalisierung des qualitativen Erhebungsinstruments

Zur Ermittlung der „subjektive[n] Wahrheit und soziale[n] Sinnstrukturen“ (Helfferich, 2019, S. 671) bietet sich die Herangehensweise über ein halbstrukturiertes Leitfadeninterview an. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass der zu untersuchende Gegenstand eng umrissen ist. Ebenso erfolgt das Vorgehen bei der Entwicklung des halbstandardisierten Leitfadeninterviews in Analogie zur oben beschriebenen Vorgehensweise der rationalen Konstruktionsstrategie der quantitativen Fragebogenerhebung (Moosbrugger & Brandt, 2020, S. 71). Aufgrund des konkreten Forschungsinteresses wurde sich für eine stärkere Strukturierung des Leitfadens und der Frageformulierung entschieden, damit der Fokus der Befragten auf die in der Fragestellung genannten Bereiche gelenkt werden kann (Helfferich, 2019, S. 676). Demzufolge untergliedert sich das Leitfadeninterview in zwei Fragekomplexe: einen ersten Fragebereich, der den *Voraussetzungen der teilnehmenden Lehrkräfte* zuzuordnen ist, sowie einen zweiten Bereich, der den *Schulkontext* fokussiert. Im Folgenden werden diese Bereiche auf die hiesige Untersuchung angepasst und somit enger und detaillierter umrissen, als es in den Darstellungen von Lipowsky (2010, 2014) sowie Lipowsky und Rzejak (2011; 2015, 2019b) der Fall ist. Der konzeptuelle Aufbau des Leitfadeninterviews orientiert sich dabei streng an den Forschungsergebnissen, die dem Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen zugrunde liegt.

9.2.1 Bereich 1: Voraussetzungen der Lehrkräfte

Die hier konzipierte Professionalisierungsmaßnahme setzt für den Fortbildungserfolg die aktive Mitarbeit der Teilnehmenden voraus. Es ist weiterhin davon auszugehen, dass die Mitarbeit in der Fortbildung mit dem Ziel der Professionalisierung „zuerst eine Frage der Motivation, verwoben mit den intuitiven Entwicklungsvorstellungen . . . [der] Lehrperson und ihren subjektiven Theorien zur Qualität von Schule und Unterricht“ (Krapp & Hascher, 2009, S. 384) ist. Insofern interessieren im Bereich der *Voraussetzungen der Lehrperson* (1) die *Erwartungen* bzw. die *Erwartungshaltung* an die Fortbildung sowie (2) die *Motivation* zur Mitarbeit in

der Fortbildung. Letzteres ist ebenso für das Erreichen des Fortbildungsziels von Bedeutung und wird von Lipowsky (2014) zu den wichtigsten personenbezogenen Einflussfaktoren auf das berufliche Lernen von Fortbildungsteilnehmenden gezählt. Dagegen sieht Lipowsky die Bedeutung der Erwartungen von Fortbildungsteilnehmenden im Kontext zu Erwartungs-Wert-Modellen. Dazu gibt er an,

dass Lehrpersonen dann bereit sein dürften, mit Ausdauer und Engagement an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen, wenn sie erwarten, dass mit der Teilnahme bestimmte Verbesserungen, Erleichterungen, Vergünstigungen oder Erfolge verbunden sind und wenn sie diesem angestrebten Ziel einen hohen Wert bzw. eine hohe Relevanz beimessen. (Lipowsky, 2014, S. 513)

Für den Bereich *Voraussetzungen der Teilnehmenden* sind weiterhin (3) das *persönliche Lernziel* sowie (4) der *persönliche Nutzen* von Interesse. So besitzt die „Lernzielorientierung . . . positive Einflüsse auf verschiedene Aspekte beruflichen Lernens“ (Lipowsky, 2014, S. 514) und ist demzufolge für die hiesige Forschungsfrage von Relevanz. Der Aspekt des persönlichen Nutzens wurde ergänzend zu den Erwartungen gewählt, da die Befragten hier abschließend den persönlichen Wert der Teilnahme resümieren sollen. Die Aussagen lassen sich dann wiederum als Kontextinformationen ergänzend nutzen, beispielsweise auch um Rückschlüsse zu den Erwartungen und der persönlichen Motivation zu ziehen.

9.2.2 Bereich 2: Schulkontext

Als wichtigste Faktoren des Schulkontextes zählt Lipowsky das Handeln der Schulleitungen und des Kollegiums. Da die Lehrkräfte über die gesamte Fortbildung hinweg in Interaktion mit ihren Kolleginnen und Kollegen traten, erscheinen in diesem Bereich das (Schul)Klima (2014, S. 514–515) und hierbei insbesondere (5) das *Kooperationsklima* (Lipowsky, 2010, S. 63) bzw. „die bestehenden Kooperationsstrukturen“ (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17) im Kollegium der jeweiligen Interventionsschule von besonderer Bedeutung. Auf den Teilbereich des Kooperationsklimas werden die Befragten mittels Kontextfrage hingeführt. So soll zum einen der Fokus vom allgemeinen Umgang im Kollegium speziell auf das Kooperationsverhalten gelenkt werden. Ferner werden dadurch auch weitergehende Informationen über die jeweilige Interventionsschule erfragt, mit deren Hilfe die Wirksamkeit der Fortbildung vor dem Hintergrund der individuellen Schulkultur bewertet werden kann. Neben dem Handeln des Kollegiums identifizieren Lipowsky und Rzejak aber auch das Handeln der Schulleitungen, vermittelt über verschiedene Führungsstile, als wichtigen Faktor für den Erfolg von Professionalisierungsmaßnahmen (2019b, S. 17). Insofern wurde der Bereich der (6) *Rolle der Schulleitung* in den Fragebogen mitaufgenommen. Während der konzeptuell-strukturelle Aufbau des Interviews in Tabelle 21 ersichtlich wird, ist der gesamte Interviewleitfaden im Anhang C.3 auf S. XLVI aufgeführt.

Tabelle 21
Struktureller Aufbau des leitfadengestützten Interviews

Fragebereich 1	Voraussetzungen der Teilnehmenden	(1) Erwartungen
		(2) Motivation
		(3) Persönliches Lernziel
		(4) Persönlicher Nutzen
Fragebereich 2	Schulkontext	(5) Kooperationsklima/Kooperationsstruktur
		(6) Rolle der Schulleitung

9.3 Struktureller Aufbau des Leitfadeninterviews

Die sechs genannten Bereiche, die sich in den aufgezeigten zwei Fragebereichen wiederfinden, bilden somit das Grundgerüst für den inhaltlichen Leitfaden des qualitativen Untersuchungsteils. Um den Fokus der Befragten in den jeweiligen Teilbereichen weiter zu schärfen, wurde sich für eine weitere Strukturierungsebene entschieden. So zielten sechs (Haupt)Fragen auf die individuelle Sichtweise der Befragten auf den jeweiligen Bereich allgemein ab. Je nach Antwort wurden dann in einem zweiten Schritt Vertiefungsfragen gestellt, anhand derer die Befragten den fokussierten Bereich näher beschreiben sollten. So zielten die Vertiefungsfragen auf die genauere Beschreibung des Ist-Standes des jeweiligen Aspekts sowie auf begünstigende oder hinderliche Bedingungsfaktoren ab. Dieses Vorgehen ähnelt dem von Helfferich (2019, S. 676) vorgeschlagenen Prinzip, durch den Aufbau und die Strukturierung des Leitfadens dem Interviewten zum einen Offenheit zu gewährleisten und zum anderen auch sicherzustellen, dass ebenfalls diejenigen Aspekte angesprochen bzw. nachgefragt werden, die im ersten Schritt kaum zur Sprache kamen. Beispielsweise setzte sich der Teilbereich bezüglich der *Erwartung* aus der Hauptfrage: „Welche persönlichen Erwartungen haben Sie an die Fortbildung gestellt?“ (1.a) und den Vertiefungsfragen (1.b) „Wurden Ihre persönlichen Erwartungen erfüllt?“ sowie „Was empfanden Sie bei der Erfüllung Ihrer Erwartungen als hinderlich bzw. förderlich?“ (1.c) zusammen.

Grundsätzlich wurden alle Fragen in der festgelegten Reihenfolge gestellt. Ausnahmen im Sinne von Abweichungen vom Leitfaden wurden zugelassen, wenn Interviewte bereits in den Antworten der Hauptfragen Aussagen zu den Vertiefungsfragen machten. Hier wurde im Gespräch situativ entschieden, inwieweit die Frage erneut gestellt werden sollte. Im Zweifel sollte die entsprechende Frage eher einmal zu viel als zu wenig gestellt werden. Weitergehende Fragen, die über die Vertiefungsfragen hinausgingen, sollten zwar aufgrund der Standardisierung und Fokussierung auf den Leitfaden grundsätzlich vermieden werden. Dennoch wurden Abweichungen vom Wortlaut der Frage sowie bei Bedarf Verständnisfragen von Seiten des Interviewers zugelassen. Für den Fall, dass die Befragten Rückfragen zu den Interviewfragen

haben sollten, wurden den Fragen im Vorfeld Hinweise zugeordnet, die dann bei etwaigen Rückfragen von Seiten der Interviewten gegeben werden konnten. Der vollständige Interviewleitfaden findet sich im Anhang C.3 auf S. XLVI.

9.4 Stichprobengenerierung und Datenerhebung

Wie in Kapitel 7 erläutert, wurde in der Anfangsphase der Fortbildung auf die wissenschaftliche Begleitung des Pilotprojekts durch eine quantitative und qualitative Datenerhebung hingewiesen. Dabei wurde um die Teilnahme zweier Freiwilliger je Interventionsschule für die anschließenden Interviews gebeten. Am Ende stellten sich sechs Teilnehmende für ein Interview zur Verfügung. Dies geschah sowohl durch die Eigeninitiative der Teilnehmenden als auch durch die Vermittlung der Schulleitung im Anschluss an die Fortbildung. Auf einen Anreiz zur Teilnahme wurde verzichtet. Vielmehr wurde der Hinweis gegeben, dass die Teilnahme am Interview zukünftig bei der Beantwortung der Frage helfen kann, ob das pilothafte Projekt auch dauerhaft als Fortbildungskonzeption in Mecklenburg-Vorpommern verankert werden könne.

Aus Rücksicht auf den parallellaufenden Schulstart erfolgte die Durchführung der Interviews in der dritten und vierten Schulwoche nach der Fortbildung pandemiebedingt mittels gängiger Videosoftware. Lediglich ein Interview wurde auf Wunsch der interviewten Person per Telefon geführt. Für die anschließende Transkription und qualitative Auswertung wurden die Gespräche (auditiv) aufgezeichnet. Der Ablauf erfolgte bei allen Gesprächen standardisiert. Zunächst wurden die Teilnehmenden über die datenschutzrechtlichen Informationen gemäß Artikel 13 und 14 der Datenschutzgrundverordnung aufgeklärt. Daraufhin wurde die Einwilligungserklärung für das Interview und die Zuordnung zu den bereits ausgefüllten Fragebögen sowie für die Tonaufnahme eingeholt. Danach schloss sich das eigentliche Interview an, welches aus Transparenzgründen mit einer Erläuterung zum Ziel und Zweck des Interviews und zum weitergehenden Forschungsinteresse über die Fragebögen hinaus begann. Im Ergebnis sind, gemessen ab Beginn der ersten Fragestellung bis zur letzten Wortmeldung, knapp 72 Minuten Interviewmaterial entstanden.

9.5 Datenaufbereitung und -auswertung

9.5.1 Transkriptionsregeln

Die mit dem oben dargestellten Leitfaden geführten Interviews wurden im Anschluss (binnen einer Woche) durch den Autor der Untersuchung auf der Grundlage der Audiodateien als Volltranskript (Döring & Bortz, 2016, S. 583) verschriftlicht. Zur Auswertung bzw. Beantwortung der vierten Forschungsfrage wurde für die Transkription der Schwerpunkt auf die Wortebene gelegt. Auch wenn somit ein Verlust an Kontextinformationen (Dresing & Pehl, 2020, S. 837–838) in Kauf genommen wird, erschien diese Wahl als angemessen, zumal es sich bei den

vorliegenden Interviewsituationen im weiten Sinne um Experteninterviews handelt, bei denen die Aussagen als faktische Befunde angesehen werden können (Helfferich, 2019, S. 680). Insofern treten Sprechtempo oder Intonation in den Hintergrund, zumal die Interviews ohne weitere inhaltliche Auffälligkeiten in dem Maße verliefen, dass es nicht notwendig erschien, die Intonation oder das Sprechtempo mit zu transkribieren. Dresing und Pehl machen darauf aufmerksam, dass implizite Annahmen über den Sprachgebrauch einen Einfluss auf die Transkription besitzen (2020, S. 840), daher wurden die Transkripte mit zeitlicher Verzögerung einer Kontrolle unterzogen, um das Fehlerniveau zu minimieren. Für die vorliegende Untersuchung wurde auf das Transkriptionssystem von Dresing und Pehl (2018, S. 20–22) zurückgegriffen, das auf den Vorschlag von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008, S. 27–28; Kuckartz & Rädiker, 2019, S. 449, 2020, S. 2–3, 2022, S. 200–201; Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 44–45) zurückgeht. Dieses bietet den Vorteil, dass es eher geeignet ist, um „auf die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen (z. B. inhaltsanalytisch)“ (Dresing & Pehl, 2020, S. 844) abzu zielen. Da bei diesem System der „Fokus auf den semantisch-wörtlichen Inhalt des Redebeitrags“ (2020, S. 847) gerichtet ist, bietet sich dieses (Transkriptions-)System vorzugsweise für die Auswertung der vierten Forschungsfrage an. So wurde beispielsweise gemäß den Empfehlungen die Aussprache geglättet (nee wird zu nein), Wortwiederholungen gelöscht, abgebrochene Wörter nicht mittranskribiert und im Falle der Interpunktion sich für einen Satzpunkt anstatt eines Kommas entschieden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 200–201). Da in diesem Vorhaben das Hauptaugenmerk auf den inhaltlichen Bereich gerichtet ist, wurden in einem darauffolgenden Schritt grammatische Lücken geschlossen. Auf Zeitmarken wurde nach Abschluss des Transkriptionsprozesses verzichtet, da ein Rückgriff auf die Roh- bzw. Audiodateien zum Zeitpunkt der Auswertung nicht möglich war. Diese wurden gemäß dem dieser Untersuchung zugrundeliegenden Datenschutzkonzept im Juni 2022 gelöscht.

9.5.2 Anonymisierung

Vor dem Hintergrund, dass das Gleichgewicht zwischen einer Anonymisierung und dem damit einhergehenden Informationsverlust gewahrt bleibt und es nicht zu einer ungewollten Identifizierung einerseits oder einem überzogenen Informationsverlust andererseits kommt, wurde die Anonymisierung erst nach der Datenauswertung vorgenommen. So konnten beiden Aspekte adäquat berücksichtigt und ferner abgeschätzt werden, wo im Einzelfall die Grenze liegt (Döring & Bortz, 2016, S. 584). Dazu wurden nach der Datenauswertung alle relevanten Informationen, im Falle der vorliegenden Interviews überwiegend Namen, anonymisiert. Darüber hinaus wurden die Interviews mit den Fragebögen des quantitativen Untersuchungsteils verknüpft, sodass zu jedem Interview weitere Kontextinformationen vorlagen und in die Auswertung mit einfließen konnten.

Trotz der vorgenommenen Anonymisierung handelt es sich bei dem vorliegenden Datenmaterial um eine faktische Anonymisierung, bei der weiterhin ein gewisses Restrisiko einer De-Anonymisierung – jedoch verbunden mit einem unverhältnismäßigen Aufwand – besteht (Häder, 2019, S. 8). Daher wurde explizit auf eine Zuordnung der Interviewteilnehmenden zur jeweiligen Interventionsschule verzichtet. Weiterhin handelt es sich um eine kleine Stichprobe ($N_{\text{qual}} = 6$), bei der in der Ergebnispräsentation ferner auf die Angabe weiterer personenbezogener Angaben, wie beispielsweise, Geschlecht, Alter etc. verzichtet wurde. Auch wenn unter diesen Umständen der Grad des Analysepotentials sinkt, soll somit dem Restrisiko einer De-Anonymisierung entgegengewirkt werden. In der nachfolgenden Ergebnispräsentation und Auswertung wird daher einheitlich in der männlichen Form von den Interviewteilnehmern gesprochen. An den Stellen, an denen explizit Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufgezeigt werden sollen, wurde dies jedoch kenntlich gemacht. Dort, wo Kontextinformationen der Auswertung und Analyse dienlich sind, wurden die personenbezogenen Daten in vergrößerter Form mitaufgeführt, solange sie jedoch keine De-Anonymisierung ermöglichen. Kontextinformationen, die darüber hinaus auf die Identifikation einer Person oder auf Dritte hinweisen, wurden ebenfalls anonymisiert sowie im Zweifelsfall gelöscht und in einem Forschungstagebuch dokumentiert. Die ausführlichen deskriptiven Fallbeschreibungen zu dem Datenmaterial finden sich in Kapitel 10.

9.6 Vorgehen in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022)

Im Anschluss wurde das so aufgearbeitete Datenmaterial mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) mithilfe der Analysesoftware MAXQDA (Standard-Version 2020; Release 20.4.2) ausgewertet. Wie oben bereits aufgeführt besteht der Kern jeder Inhaltsanalyse darin, Kategorien abzuleiten und ein Kategoriensystem zu entwickeln (Kuckartz, 2018, S. 511; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 106), um manifeste und latente Kommunikationsinhalte zu systematisieren (Schreier, 2014, S. 5; Stamann et al., 2016, S. 5). Kuckartz und Rädiker schlagen für ihr Verfahren einen Ablauf in 7 Schritten vor (2022, S. 132), an denen sich die vorliegende Arbeit orientierte. Der Ablauf und das Vorgehen werden im Folgenden für das hiesige Vorgehen näher beschrieben.

Phasen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022)

Die initiierende Textarbeit (Phase 1) erfolgte übergreifend mit dem Prozess der Datenaufbereitung, sodass im Anschluss an Transkription und Anonymisierung überblicks- und stichpunktartige Fallzusammenfassungen vorlagen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 119–128). Die Hauptkategorien wurden anhand der Forschungsfrage 4 (Kapitel 5.2.2) und des Leitfadenterviews (Anhang C.3) konzeptgesteuert (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 98) abgeleitet

(Phase 2), sodass sich das Datenmaterial zu Beginn der Analyse in zwei Bereiche gliederte: *Voraussetzungen der Lehrkräfte* sowie *Schulkontext*. Diese beiden Bereiche unterteilten sich wiederum in insgesamt 6 Kategorien, die die jeweiligen einzelnen Fragen zu Fragegruppen bündelten und in denen ein erster Codierdurchgang (Phase 3) auf das Textmaterial angewendet wurde. Zur weiteren Strukturierung wurde eine weitere Kategorienebene (Ebene 3) auf das Textmaterial angewendet, die sich aus dem konzeptuellen Aufbau des Interviewleitfadens ergab und in Tabelle 22 ersichtlich wird.

Tabelle 22
Deduktive Kategorien der ersten bis dritten Ebene für den ersten Codierdurchgang

Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Frage
Voraus- setzungen der Lehr- kräfte	Erwartung FG 1	Persönliche Erwartung	1.a
		Erfüllung Erwartung	1.b
		Einflussfaktoren zur Erfüllung der Erwartung	1.c
	Motivation FG 2	Art der persönlichen Motivation	2.a
		Gründe zur hohen/geringen Motivation zur Mitarbeit	2.b
		Einflussfaktoren auf Arbeitsmotivation	2.c
	Lernziel FG 3	Persönliches Lernziel (Ja/Nein)	3.a
		Grund für Lernziel	3.b
		Lernziel erreicht sowie Einflussfaktoren auf Erreichen des Lernziels	3.c
	Nutzen FG 4	Persönlicher Nutzen	4.a
		Begründung (des Nutzens) / Gründe für Nutzen	4.b
Schulkon- text	Kooperations- struktur FG 5	Klima Kollegium	5.a
		Klima Kooperation	5.b
		Kollegium als Einflussfaktor für den Fortbildungserfolg	5.c
	Schulleitung FG 6	Rolle der Schulleitung	6.a

Anmerkung. FG: Fragegruppe.

Für die Codierung der Kategorien auf der zweiten und dritten Ebene wurden als Sinneinheiten ganze Sprechabsätze festgelegt. Im Ergebnis wurden die in Tabelle 22 aufgeführten Haupt- und Unterkategorien (der Ebene zwei und drei) den relevanten Textstellen durch Codierung zugeordnet (erster Codierdurchgang), sodass das Material strukturiert für die weitergehende (induktive) Kategorienanalyse vorbereitet worden war. In einem weiteren Schritt wurden dann die codierten Segmente der zweiten bzw. dritten Ebene vertiefend analysiert (Phase 4). Das bedeutet, dass die codierten Textstellen dann zur datengestützten Analyse (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 98), also zur induktiven Kategorienbildung herangezogen wurden. Ziel der

induktiven Kategorienbildung anhand der Sprechabsätze war zunächst die inhaltliche Ausdifferenzierung der Kategorien der zweiten bzw. dritten Ebene, um die individuellen subjektiven Sinngehalte der Teilnehmenden erfassen zu können. Insofern handelt es sich bei diesen induktiven Kategorien vorrangig um thematische Kategorien, die inhaltliche Informationen der abgefragten Themenbereiche enthalten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 56). Nach Abschluss der induktiven Kategorienbildung lagen dann eine Vielzahl an datengestützten Kategorien vor, die für den zweiten Codierdurchgang zunächst geordnet und systematisiert werden mussten. In diesem Überarbeitungsschritt wurden redundante Kategorien zusammengelegt und die Kategoriendefinitionen ausreichend ausdifferenziert. Thematisch ähnliche Kategorien ließen sich mittels aggregierter Oberkategorien zu ganzen Kategorienbündeln bzw. relevanten Dimensionen zusammenfassen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138). Hierbei hat sich gezeigt, dass das vorab aufgebaute deduktive Raster (Tabelle 22) mit den neu hinzugekommenen induktiv ermittelten Kategorien an vier Stellen angepasst werden musste:

- (1) Die Fragen 2.a und 2.b waren für die Interviewten nicht trennscharf genug, sodass die Kategorie *Gründe für die Arbeitsmotivation* zu dem Code *Art der Motivation* zusammengeführt wurde.
- (2) Aus dem Material geht hervor, dass sich keiner der Interviewten vor der Fortbildung ein Lernziel gesetzt hatte, sodass die Fragen 3.b und 3.c bzw. die dazugehörigen Kategorien für die Auswertung entfielen.
- (3) Im zweiten Teil des Interviews, im Bereich des Schulkontextes und speziell bei der Frage nach den Einflussfaktoren des Kollegiums auf die Fortbildung (5.c), hat sich gezeigt, dass die Teilnehmenden neben den Faktoren des Kollegiums und dessen Einfluss auf den Fortbildungserfolg auch weitere Einflussfaktoren nannten. Diese Faktoren standen dann aber wiederum nicht in Verbindung mit dem Kollegium, sondern bezogen sich eher auf strukturelle Fortbildungsmerkmale. Daher wurde an dieser Stelle auf der dritten Ebene eine weitere Subkategorie *andere Einflussfaktoren* auf die Fortbildung aggregiert, die diese weiteren Einflussfaktoren auf die Fortbildung bündelt und im Anhang unter D.6 aufführt.
- (4) Im deduktiven Teil des Kategoriensystems wurde im Bereich des Schulkontextes nach der Durchsicht des Antwortmaterials auf die Frage nach der Rolle bzw. nach Unterstützungsangeboten von Seiten der Schulleitung eine weitere Anpassung nötig (6.a). Bei dieser Frage wurde deutlich, dass die Befragten zunächst den Zeitraum nach der Fortbildung und diesen Zeitraum dann wiederum auf zwei Ebenen fokussierten: Zunächst haben die Befragten die Rolle der Schulleitung reflektiert und darüber hinaus die eigene Rolle aus der Perspektive des Kollegiums und damit einhergehende Erwartungen, Wünsche und Aufgaben. Die Änderung wurde dahingehend vorgenommen,

dass auf der zweiten Ebene die Kategorie *Rolle der Schulleitung* durch die Kategorie *Zeitraum nach der Fortbildung* ersetzt wurde. Die dritte Ebene wurde weiter ausdifferenziert: Nach der *Rolle der Schulleitung* sowie nach der *Rolle des Kollegiums*.

Die Überarbeitung des deduktiven Kategoriensystems der ersten bis dritten Ebene wird in Tabelle 23 ersichtlich. Die für jeden Teilbereich ausdifferenzierten Kategorien sind aus Gründen der Übersichtlichkeit im Anhang in den jeweiligen Kategorienbäumen abgebildet (siehe Anhang D). Dieses überarbeitete deduktiv-induktiv ermittelte Kategoriensystem bildete die Grundlage für den nächsten Schritt der Inhaltsanalyse.

Tabelle 23

Kategorie der Ebene 2 und 3 nach induktiver Kategorienbildung und Zwischenschritt der Überarbeitung

Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3	Frage
Voraussetzungen der Lehrkräfte	Erwartung FG 1	Persönliche Erwartung	1.a
		Erfüllung Erwartung	1.b
		Einflussfaktoren zur Erfüllung der Erwartung	1.c
	Motivation FG 2	Art der persönlichen Motivation sowie Motivationsgrund	2.a
			2.b
		Einflussfaktoren auf Arbeitsmotivation	2.c
	Lernziel FG 3	Persönliches Lernziel (Ja/Nein)	3.a
	Nutzen FG 4	Persönlicher Nutzen	4.a
		Begründung (des Nutzens) / Gründe für Nutzen	4.b
Schulkontext	Kooperationsstruktur FG 5	Klima Kollegium	5.a
		Klima Kooperation	5.b
		Kollegium als Einflussfaktor für den Fortbildungserfolg	5.c
		andere Einflussfaktoren	
	Zeitraum nach der Fortbildung FG 6	Rolle Schulleitung	6.a
		Rolle Kollegium	

Anmerkung. FG: Fragegruppe.

In diesem Schritt, dem zweiten Codierdurchgang (Phase 5), wurde das Kategoriensystem dann auf das gesamte Material angewendet. Somit entspricht das hier gewählte zweigeteilte Vorgehen hinsichtlich der zunächst deduktiven und anschließenden induktiven Kategorienbildung dann auch der von Kuckartz und Rädiker beschriebenen Guideline für die inhaltliche Arbeit am Kategoriensystem und stellt insofern eine Mischform der Kategorienbildung in der inhaltlich zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse dar (2022, S. 90–93 sowie S. 102).

Während in den beiden Codierdurchgängen für die Ebene 2 und 3 jeweils ganze Sprechabsätze codiert wurden, wurden ab der Ebene 4 Sinneinheiten codiert. Unter einer Sinneinheit sind in dieser Arbeit sowohl Teil- als auch ganze Sätze als Informationsträger zu verstehen.

Bei der Anwendung des finalen Kategoriensystems hat sich im zweiten Codierdurchgang gezeigt, dass einige Subkategorien auf der vierten und fünften Ebene nicht trennscharf genug waren und daher zusammengelegt werden mussten. Die entsprechenden Kategoriendefinitionen wurden daraufhin angepasst und das Material wurde erneut durchgegangen. Dieser zweite Codierdurchgang erfolgte dadurch in mehreren Schleifen, jedoch nach einem schematisch festgelegten Ablauf: Grundsätzlich wurden alle Fragegruppen isoliert betrachtet, d.h. es wurde eine Fragegruppe aller Interviews komplett codiert, bevor die nächste Fragegruppe codiert wurde. Weiterhin wurde in jeder Fragegruppe zunächst geprüft, welche der zugehörigen Subkategorien codiert werden konnten. Erst im Anschluss wurden auch die Subkategorien der anderen Fragegruppen berücksichtigt. Dieses Vorgehen war nötig, da sich in den Antworten der Befragten auch Informationen zu den anderen Fragegruppen identifizieren ließen. Dies zeigte sich insbesondere in den Fragegruppen zu den Erwartungen (1.a bis 1.c) und zur Arbeitsmotivation (2.a bis 2.c). Hier wurden beispielsweise auch die Subkategorien der Hauptkategorie *Nutzen* mitcodiert (insbesondere B5 sowie B6).

Auswertung der Codierungen und Analyseprozess

Die Auswertung und der Analyseprozess erfolgten eng verbunden mit dem zweiten Codierdurchgang, da bereits während dieses Arbeitsschrittes erste Verschriftlichungen als „hilfreiche Arbeitsmittel“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 123) in Form von beschreibenden sowie interpretierenden Memos erfolgten. Diese Notizen dienten der anschließenden Auswertung dann als Grundlage, da hier bereits erste deskriptive Sachverhalte, Vermutungen über Einflussgrößen sowie deren Wirkungsrichtung festgehalten wurden. Der Analyseprozess (Phase 6) bezog sich für den Bereich *Voraussetzungen der Lehrkraft* dann auf die „kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien [und die] Zusammenfassung zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 147–149) gemäß den Hauptkategorien des Leitfadens. Für den zu untersuchenden Bereich des *Schulkontextes* wurden die Fallzusammenfassungen auf Ebene der Teilnehmenden und Schulebene zur Auswertung herangezogen (siehe Kapitel 10.2). Da die Kategorien auf der zweiten und dritten Ebene vorrangig zur Strukturierung des Interviews und nur zur Codierung ganzer Sprechabsätze dienten, wurden zunächst nur die Subkategorien ab der vierten Ebene genauer analysiert. Indem die Interviews zunächst auf der untersten Ebene detailliert ausgewertet werden, sollen dann erst Aussagen auf der nächsthöheren Kategorienebene getroffen werden. Dazu wurden zunächst alle codierten Textstellen der jeweils betrachteten Subkategorie nebeneinandergelegt. In einem weiteren Schritt wurden dann die von den Interviewpartnern genannten Aspekte mit Blick auf deren

Auswirkungen auf die jeweilige Wirkungsebene (1 bis 3) im Modell der Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17) genauer analysiert. Dieses Vorgehen spiegelt sich dann auch in Kapitel 11 wider, in dem zunächst inhaltlich die Subkategorien der jeweiligen Hauptkategorie dargestellt werden und anschließend deren Einfluss auf die Wirkungsebenen interpretiert werden. Die Verschriftlichung (Phase 7) der Ergebnisse erfolgte, wie oben bereits erwähnt, in Form von Memos während der oben beschriebenen Arbeitsschritte und insbesondere im Analyseprozess. Dies entspricht dann auch dem von Kuckartz und Rädiker vorgeschlagenen Vorgehen, da die letzten beiden Phasen auch mehrfach hintereinander ablaufen können (2022, S. 154).

Im Sinne des explorativen Charakters sowie des methodischen Aufbaus als sequentiell quantitativ-qualitatives Design werden die Daten aus der standardisierten Befragung (quantitativer Untersuchungsteil) zur Beantwortung der Forschungsfrage 4 herangezogen. Insofern üben die quantitativ erhobenen Daten eine ergänzende Funktion für den qualitativen Untersuchungsteil aus, da diese zur Überprüfung der Interviewaussagen herangezogen werden. Da sich intrapersonelle Aussagen aus den Interviews selbst nicht prüfen lassen, können die quantitativen Daten die qualitativen Ergebnisse hinsichtlich ihrer Validität bestätigen, ergänzen und auch auf etwaige Widersprüche hinweisen (Kelle, 2019, S. 163, S. 168).

9.7 Reliabilität

Gütekriterien in der qualitativen Forschung

In der quantitativen Forschung herrscht weitgehend Einigkeit über die gültigen Gütekriterien sowie deren zentrale Prinzipien. Zwar besteht in der qualitativen Forschung auch Konsens darüber, dass es eine Qualitätsbewertung hinsichtlich der geleisteten Forschungsarbeit und deren Ergebnisse geben muss. Im Gegensatz zur quantitativen besteht in der qualitativen Forschung aber weniger der Konsens darüber, welche Kriterien zur Beurteilung von qualitativen Studien herangezogen werden und somit als Bewertungsgrundlage dienen sollen (Döring & Bortz, 2016, S. 106). Hier fällt die Debatte viel breiter aus, was bereits an den verschiedenen Grundpositionen ersichtlich ist. Zum einen existiert die Position, dass die gleichen Gütekriterien universell sowohl für die quantitative als auch für die qualitative Forschung eingesetzt werden können. Zum zweiten, dass für die qualitative Forschung – und insbesondere auch für die von Kuckartz und Rädiker vorgeschlagene qualitative Inhaltsanalyse – spezifische Kriterien gelten sollen (2022, S. 235–236). Eine dritte Position beschreibt wiederum aus einem konstruktivistischen Wissenschaftsverständnis heraus die generelle Ablehnung von Gütekriterien für die qualitative Forschung, da es keinen übergeordneten Standpunkt geben könne, von dem legitime Kategorien aus abzuleiten wären (Döring & Bortz, 2016, S. 107–108). Trotz der zahlreich existierenden Kriterienkataloge für die qualitative Forschung – Döring und Bortz (2016)

berichten von „mehr als einhundert verschiedene[n] Kriterienkataloge[n]“ (2016, S. 107) – gibt es abschließend keine verbindlichen Qualitätskriterien, die sich aufgrund der sehr ausdifferenzierten methodischen Vorgehensweise bisher in der qualitativen Forschung durchgesetzt haben. Döring und Bortz zufolge ist aber mittel- bis langfristig davon auszugehen, dass sich verbindliche Kriterien durchsetzen werden (2016, S. 107; zuletzt Döring, 2023, S. 107). Dagegen bezweifelt Flick (2019a) zum einen, dass „es in absehbarer Zeit zu einer allgemeinen Verständigung auf Kriterien oder Standards kommen wird“ (S. 485) und stellt zum anderen die Notwendigkeit einer einheitlichen Standardisierung für die qualitative Forschung infrage, da die qualitative Forschung „im Wesentlichen vom Verzicht auf Standardisierung von Vorgehensweisen geprägt ist und lebt“ (S. 485). Als Anspruch an die qualitative Forschung formuliert er abschließend neben einer begründeten Methodenauswahl auch ein transparentes Vorgehen, sodass sich die Leserinnen und Leser „ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projektes machen können“ (2019a, S. 485).

Für die qualitative Inhaltsanalyse fordert Mayring explizit die Überprüfung der Intra- sowie der Inter-Coderreliabilität. Bei der Intra-Coderreliabilität wird die Codierung zeitversetzt wiederholt, um zu überprüfen, ob der Codierende nach einem zeitlichen Abstand die Kategorien den gleichen Textstellen zuordnet. Bei der Inter-Coderreliabilität wiederholt ein Zweitcodierender die Codierung mithilfe des vorab erstellten Kategoriensystems. Beide Varianten fokussieren auf die Wiederholbarkeit der Codierungen, also auf die Genauigkeit des Kategoriensystems. Eine hohe Übereinstimmung eines Codierenden (Intra) sowie zwischen zwei Codierenden (Inter) zeigt die Stabilität des Verfahrens an (2020, S. 499). Genau genommen handelt es sich Mayring zufolge um die „Auswertungsobjektivität“ (2020, S. 499). Auch Kuckartz und Rädiker vermeiden in Bezug auf die qualitative Inhaltsanalyse den Begriff der Reliabilität und sprechen von „dem Stichwort ‚Intercoder-Übereinstimmung‘, das den untrennbar mit der Messtheorie und dem Anspruch der Replizierbarkeit verknüpften Begriff ‚Reliabilität‘ vermeidet“ (2022, S. 239).

Zwischenfazit

Für die Kategorienbildung schließen Kuckartz und Rädiker von vornherein eine Replizierbarkeit aus, da sich auch mittels umfangreicher Regelwerke keine Übereinstimmung von Kategoriensystemen zwischen zwei Personen am selben Material herstellen lassen. Kategorienbildung ist ein Konstruktionsprozess und daher immer vom Analysierenden, dessen Vorerfahrungen „und nicht zuletzt den ‚World-Views‘“ (2022, S. 239) abhängig. Während demzufolge eine Überprüfung der Kategorienbildung ausgeschlossen wird, wird hingegen die Überprüfung der Intercoder-Übereinstimmung in der qualitativen Inhaltsanalyse als ein zentrales Qualitätsmerkmal angesehen (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 288). Zur Beurteilung der Qualität der vorliegenden Ergebnisse wurde die Intra- sowie Intercoder-Übereinstimmung nach Abschluss der

Kategorienbildung exemplarisch am Bereich der Hauptkategorie *Erwartungen* und dessen Unterkategorien ermittelt. Die Übereinstimmungswerte des gesamten Datenmaterials können überblicksmäßig aus der Tabelle 24 entnommen werden und beruhen auf den detaillierten Werten für jedes Interview, die in der Tabelle 25 abgebildet sind.

Tabelle 24

Intra- und Intercoder-Übereinstimmung sowie die dazugehörigen gemittelten Kappa-Werte

	Intracoder- Übereinstimmung	Intercoder- Übereinstimmung
Prozentuale Übereinstimmung. <i>Nicht codierte Kategorien werden als Übereinstimmung gewertet</i>	94.12 $\kappa = 0.94$	79.41 $\kappa = 0.78$
Prozentuale Übereinstimmung. <i>Nicht codierte Kategorien werden ignoriert</i>	89,47 $\kappa = 0.88$	68.18 $\kappa = 0.66$

Anmerkung. Die Berechnung von Kappa erfolgte nach Brennan und Prediger (1981).

Tabelle 25

Prozentuale Übereinstimmung von Intra- und Intercoder-Übereinstimmung sowie der dazugehörigen Kappa-Koeffizienten

	Intracoder- Übereinstimmung in % (κ)		Intercoder- Übereinstimmung in % (κ)	
B1	82.35	(0.82)	76.47	(0.76)
B2	100.00	(1.00)	58.82	(0.59)
B3	94.12	(0.94)	82.35	(0.82)
B4	100.00	(1.00)	88.24	(0.88)
B5	94.12	(0.94)	88.24	(0.88)
B6	94.12	(0.94)	82.35	(0.82)

Anmerkung. Die Berechnung von Kappa erfolgte nach Brennan und Prediger (1981). Nicht codierte Kategorien wurden als Übereinstimmung gewertet.

9.7.1 Intracoder-Übereinstimmung

Die Intracoder-Übereinstimmung im Bereich der Hauptkategorie *Erwartungen* erfolgte mit einem zeitlichen Abstand von vier Monaten zur durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse. Hierzu wurden alle Interviews erneut mit dem aufgestellten Kategoriensystem (siehe Anhang D) codiert. Im Ergebnis zeigte sich eine Übereinstimmung von 94,12% bezogen auf das Vorkommen der Kategorien pro Interview gegenüber der Hauptanalyse. Die Intracoder-Übereinstimmung wurde mithilfe des zufallsbereinigten Koeffizienten Kappa (siehe Gleichung 1) berechnet und fällt hierbei nur unwesentlich geringer mit $\kappa = 0,94$ sehr gut (Landis & Koch, 1977, S. 165) aus.

$$\kappa = \frac{\rho_0 - \rho_e}{1 - \rho_e}$$

(Gleichung 1)

Die zufällige Übereinstimmung wurde hingegen nicht über die Randhäufigkeiten berechnet, sondern Kuckartz und Rädiker (2022, S. 248–249) folgend nach einem Vorschlag von Brennan und Prediger (1981), wobei die zufällige Übereinstimmung anhand der Anzahl der unterschiedlichen Kategorien bestimmt wurde:

$$\rho_e = \frac{1}{\text{Anzahl der Kategorien}}$$

(Gleichung 2)

Sowohl bei der hier durchgeführten Intracoder- als auch Intercoder-Übereinstimmungsprüfung flossen 17 Kategorien aus dem Bereich der *Erwartung* mit ein. Dabei wurden nicht vergebene Codes jeweils als Übereinstimmung gezählt. Werden die nicht vergebenen Codes hingegen ignoriert, so kommen leicht geringere Werte heraus, die nach den gängigen Konventionen (Altman, 1999, S. 404; Döring & Bortz, 2016, S. 569; Gwet, 2014, S. 166–168; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 243; Landis & Koch, 1977, S. 165) immer noch im sehr guten Bereich liegen. Die Unterschiede lassen sich dahingehend erklären, dass die intensive Auseinandersetzung mit dem Text während der Erarbeitung des Kategoriensystems ein tiefes inhaltliches Verständnis geschaffen hat, welches sich gegenüber der Nachcodierung zu einer kritischen Haltung ausdifferenziert hat. Dies zeigt sich im Einzelfall an unterschiedlichen Codierungen. So wurde beispielsweise die Textstelle „Aber da bin ich sehr erwartungsoffen rangegangen“ (B3:3) mit der Kategorie *Fortbildungserwartung: Nein* codiert. In der Überprüfung der Intracoder-Übereinstimmung wurde die Textstelle hingegen nicht codiert. Trotz einzelner Abweichungen kann davon ausgegangen werden – und dies zeigen die berichteten Werte für den Bereich der *Erwartung* –, dass auch bei einer wiederholten Codierung der restlichen Fragebereiche (Motivation, Nutzen etc.) ähnliche Werte erzielt werden, zumal die Anwendungsregeln der Kategorien der ersten bis zur dritten Ebene sehr eindeutig sind und kaum Interpretationsspielraum lassen.

9.7.2 Intercoder-Übereinstimmung

Parallel zur Intracoder-Übereinstimmung wurde die Intercoder-Übereinstimmung anhand des Fragebereichs *Erwartung* mithilfe einer studentischen Hilfskraft bestimmt (siehe Tabelle 24 bzw. Tabelle 25). Hierzu wurde der Zweitcodierende umfangreich in das Thema der Untersuchung eingeführt und mit dem Kategoriensystem sowie dem Datenmaterial vertraut gemacht. Im Ergebnis lag eine prozentuale Übereinstimmung für das Vorhandensein der Kategorien pro Interview von 79,41% vor. Dies entspricht einem zufallsbereinigten Koeffizienten nach oben genannten Vorgehen von $\kappa = 0,78$ und kann als ein guter Übereinstimmungswert interpretiert

werden (Altman, 1999, S. 404; Döring & Bortz, 2016, S. 569; Gwet, 2014, S. 166–168; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 243; Landis & Koch, 1977, S. 165). Bei den genannten Werten wurden nicht vergebene Codes als Übereinstimmung gewertet. Werden hingegen nicht vergebene Codes ignoriert, so liegt die prozentuale Übereinstimmung für das Vorkommen der Codes pro Interview im guten Bereich. Schaut man sich die prozentualen Übereinstimmungswerte im Detail an (siehe Tabelle 25), so fällt auf, dass für B2 die größten Codierunterschiede vorliegen. Hier beträgt die Übereinstimmung für das Vorhandensein der Kategorien im Dokument den geringsten Wert mit 58.82 % ($\kappa = 0.59$). Die Nicht-Übereinstimmung resultiert daraus, dass der Hauptcodierende für B2 den Code *Fortbildungserwartungen: Nein* (Ea9) codiert hat. In der Übereinstimmungsüberprüfung wurde hingegen der Code *Fortbildungserwartung: Ja* (Ea2) codiert. Somit hat der Zweitcodierende nachfolgend weitere Codes genutzt, die in der Hauptcodierphase nicht zur Anwendung kamen. Der Unterschied lässt sich dahingehend erklären, dass der Erwartungsbezug der Kategorien *Fortbildungserwartung Ja* bzw. *Nein* (Ea2 und Ea9) von den Codierenden unterschiedlich ausgelegt wurde. Während in der Hauptuntersuchung die Erwartungen explizit auf die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch bezogen wurden, wurde die Erwartung als vorhanden gewertet, auch wenn sie sich nicht explizit auf die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch bezog, sondern auf eine andere angekündigte Fortbildungsveranstaltung (B2 gab an, Erwartungen gehabt zu haben, die sich aber auf eine andere Fortbildung bezog, die angekündigt war; B2:3). Aufgrund der deutlichen Abweichung in der Intercoder-Übereinstimmung, die aus einer undeutlichen Kategorienbeschreibung resultierte, wurde die Kategoriendefinition dahingehend konkretisiert, dass sich die Fortbildungserwartung explizit auf die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch beziehen muss.

9.7.3 Kritische Reflexion des Realibilitätskoeffizienten in der qualitativen Inhaltsanalyse

Hinsichtlich des Reliabilitätskoeffizienten hinterfragen Kuckartz (2019, 43; sowie Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 249) und Rädiker und Kuckartz (Rädiker & Kuckartz, 2019, S. 303) die Sinnhaftigkeit dieser Berechnung in der qualitativen Inhaltsanalyse, da die Bestimmung der Reliabilität über die Übereinstimmungen von Wahrscheinlichkeiten der klassischen Testtheorie entspringen und weniger etwas mit der qualitativen Inhaltsanalyse gemein haben. Der Unterschied liegt in der Verfahrensweise, da der Codiervorgang einen sich wiederholenden Reflexionsprozess darstellt – auch in einem Forscherteam, das mit mehreren Codierenden arbeitet. Insofern argumentiert Kuckartz für die oben verwendete Methode zur Berechnung des Kappa-Koeffizienten mithilfe der Zufallsberechnung über die Anzahl der verwendeten Kategorien (2019, 43). Weiterhin stellen Kuckartz & Rädiker in Frage, ob es überhaupt Sinn macht, die Übereinstimmung zufallsbereinigt zu berechnen. Beim freien Codieren müsste dann wiederum

die Zufallskorrektur auf Basis der Wörter bzw. Buchstaben im Dokument erfolgen, da im Vorfeld des freien Codierens keine festen Segmente vorgegeben wurden (2022, S. 249). Eine Option wäre daher, die prozentuale Übereinstimmung der Codierenden mit dem Kappa-Wert gleichzusetzen. Wenn die prozentuale Übereinstimmung dann aber als Reliabilitätsmaß genutzt wird, so besteht dann wiederum die Gefahr, dass die Urteilerübereinstimmung überschätzt wird (Döring, 2023, S. 560). Die Differenzen zwischen den Kappa-Werten und den prozentualen Übereinstimmungen fallen hingegen in den oben aufgeführten Werten nur unwesentlich geringer aus. Insofern fällt die Problematik der überschätzten Übereinstimmung für die hier angegebenen Werte nur gering aus und könnte dahingehend vernachlässigt werden. Auch wenn die gängigen Benchmarks der Kappa-Werte für die Berechnung nach Brennan und Prediger genutzt werden, ist darauf hinzuweisen, dass diese Werte tendenziell erhöht sind und die Bewertungsgrenzen demzufolge eher erhöht, aber nicht abgesenkt werden sollten (2019, S. 303).

Trotz der aufgeführten Kritik an der Berechnung von Kappa-Koeffizienten wurden die aggregierten Kappa-Werte dennoch für alle Kategorien im Bereich der *Erwartung* für die vorliegende Arbeit angegeben, da sich die berichteten Koeffizienten sowie die dazugehörigen prozentualen Übereinstimmungsangaben nur auf das Vorhandensein der Kategorien pro Interview beziehen. Nach gründlichem Abwägen der aufgeführten methodischen Details kann resümiert werden, dass das erstellte Kategoriensystem in sich konsistent ist und es zu erwarten ist, dass es auch bei Übereinstimmungsmessungen der restlichen Kategorien (*Nutzen*, *Motivation* etc.) zu ähnlichen Ergebniswerten kommen wird. Ebenso ist zu erwarten, dass Zweitcodierende mit dem aufgestellten Kategoriensystem zu ähnlichen inhaltlichen Ergebnissen kommen würden.

Die im Folgenden berichteten inhaltlichen Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse können keinen Anspruch auf Verallgemeinerung, die eine Grenzenlosigkeit suggeriert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 254), erheben. Zum einen, weil dazu die Stichprobe ($n = 6$) zu gering ist und – wie bereits oben aufgeführt – es sich nicht um eine Zufallsstichprobe handelt, sondern um Teilnehmende, die an der Befragung freiwillig oder auf Vermittlung der Schulleitung hin teilgenommen haben. Insofern wäre hier die Grenze der Verallgemeinerung gegenüber Personen erreicht, die sich stark in den Einstellungen und motivationalen Beweggründen der hier befragten Teilnehmenden unterscheiden. Zum zweiten ist die Stichprobengröße eng mit dem hier konzipierten Untersuchungsdesign gekoppelt. Als explorative Studie angelegt ist es hier das vorrangige Ziel, explorierend Faktoren ausfindig zu machen, die einen Erfahrungsaustausch in der Lehrkräftebildung begünstigen.

Abschließend muss je nach individuellem Ergebnisbefund und vor dem Hintergrund weiterer theoretischer Überlegungen eine Überprüfung erfolgen, inwiefern sich die Ergebnisse im Sinne einer Ausweitung übertragen lassen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 254). Dies entspricht dann

auch der abduktiven Strategie als einer Möglichkeit der Verallgemeinerung in der qualitativen Sozialforschung (Breuer, 2020, S. 34; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 253).

10 Qualitative Falldarstellung

Im Vorfeld der qualitativen Auswertung wird die Stichprobe der Datengrundlage deskriptiv beschrieben. Eine Besonderheit des nachfolgenden Untersuchungsabschnitts ist der Tatsache geschuldet, dass die Analyse des Datenmaterials unter der theoretischen Perspektive zweier Blickrichtungen erfolgt: die Perspektive auf (1) die Voraussetzungen der Lehrkräfte und (2) auf den Schulkontext als Einflussfaktoren der Wirkung einer Fortbildung zum Erfahrungsaustausch. Diese beiden Betrachtungsrichtungen resultieren gemäß der Frage nach den *Voraussetzungen der Lehrpersonen* sowie nach den *schulischen Kontextfaktoren* (Forschungsfrage 4) aus dem theoretischen Rahmenmodell, dem Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17). Diese beiden Perspektiven können dann auch als zwei Ebenen verstanden werden. Zum einen als die individuelle Ebene (die Ebene, die die Lehrkraft umfasst) und zum zweiten als die institutionelle Ebene (die Ebene, die die Interventionsschule betrifft). Daraus ergibt sich für die nachfolgende deskriptive Beschreibung der Stichprobe die Besonderheit, dass zum einen die Interviewteilnehmenden fallweise und zum anderen die jeweilige Interventionsschule als Fall dargestellt werden.

Im Sinne von Mixed-Methods-Verfahren, auch um die Stichprobe umfangreich beschreiben zu können, beruhen die nachfolgenden Fallbeschreibungen sowohl auf der Grundlage der Interviews als auch auf den Daten, die im ersten Teil der vorliegenden Arbeit erhoben wurden. Darüber hinaus werden Kontextinformationen gegeben, die bei der Durchführung der Fortbildung vom Fortbildner gesammelt wurden. Dabei wird die entsprechende Datengrundlage der folgenden Beschreibungen jeweils kenntlich gemacht. Vor der individuellen und deskriptiven Fallbeschreibung der Interviewteilnehmenden werden in Tabelle 26 sowie Tabelle 27 die Daten aus den Befragungsbögen (quantitativer Untersuchungsteil) überblicksweise und ergänzend angegeben. Ebenso wurden die Ergebnisse der ersten und zweiten Wirkungsebene in den Abbildung 30 bis Abbildung 33 visualisiert. Hinsichtlich der dritten Wirkungsebene wurde auf eine gesonderte Abbildung bzw. visuelle Darstellung des Unterrichtshandelns für die interviewten Personen verzichtet, da es sich bei diesen Angaben um zusammengefasste Häufigkeitsangaben pro Teilnehmenden handelte. Die Daten der dazugehörigen Fallbeschreibung auf Ebene der Interventionsschule sind in ebenso in Tabelle 28 bis Tabelle 30 sowie Abbildung 34 bis Abbildung 43 ersichtlich.

10.1 Daten-Übersicht: Fallzusammenfassungen der Interviewteilnehmenden

Die Datengrundlage der nachfolgenden Fallzusammenfassungen auf Ebene der Interviewteilnehmenden sind zur schnellen Orientierung in den nachfolgenden Tabellen und Abbildungen aufgeführt.

Tabelle 26

Angaben der Interviewpartner zu ausgewählten Skalen und Items der ersten und zweiten Wirkungsebene

Items	Skala		B1	B2	B3	B4	B5	B6
Wirkungsebene 1								
F41–F52	Reaktion der Teilnehmenden auf die Fortbildung (Zufriedenheit)	Post	4.17	4.33	-	4.17	4.33	4.0
Wirkungsebene 2								
F63–F65	Zuwachs im Professionswissen	Post	3.0	3.0	-	3.33	3.0	4.0
F4–F5	Wissen über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums	Pre	3.0	2.5	-	2.5	2.5	2.5
F66–F67		Post	3.0	3.5	-	4.0	2.5	3.5
F6–F12	Überzeugung zur unterrichtlichen Abstimmung	Pre	3.86	4.0	-	4.0	4.71	4.14
F55–F56		Post	3.5	4.5	-	4.5	5.0	4.0
F1–F17	Überzeugungen zur Arbeitsentlastung	Pre	3.0	3.0	-	2.75	2.5	3.0
F57–F58		Post	3.5	4.0	-	4.0	5.0	5.0
Zusatzitems								
F59	Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften fehlt der Input von außen	Post	1	2	-	1	2	2
F60	Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften kann sich ein Kollegium weiterentwickeln.	Post	5	5	-	4	5	4

Anmerkung. Angaben beruhen auf der Datenerhebung des ersten Untersuchungsteils dieser Arbeit. Für Skalen wurden Mittelwerte berechnet, die Angaben der Items F59 und F60 stellen den Rohwert dar, wie er im Fragebogen von den Befragten angegeben wurde. Die Bewertungsskala gibt dabei den Zustimmungswert von 1 - *Stimme überhaupt nicht zu* bis 5 - *Stimme voll und ganz zu an*.

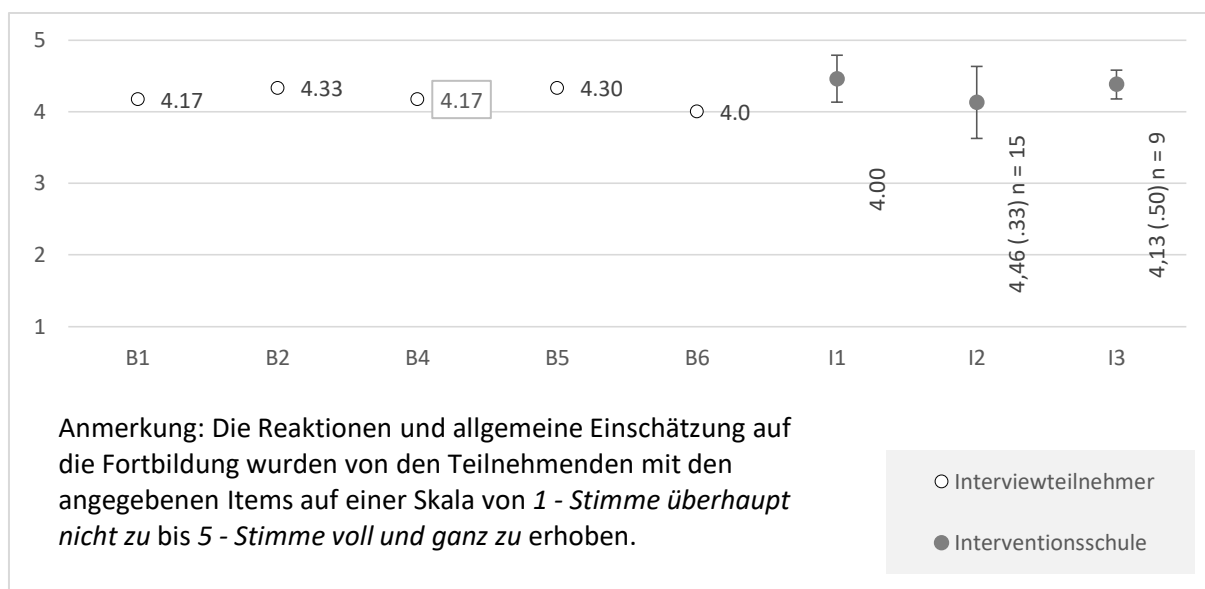


Abbildung 30. Mittelwerte der Post-Erhebung: Reaktionen und Allgemeine Einschätzung gegenüber der Fortbildung (F41–F52) gruppiert nach den 6 Interviewteilnehmenden (weiß) sowie den gemittelten Werten aller teilnehmenden Lehrkräfte an der jeweiligen Interventionsschulen (grau).

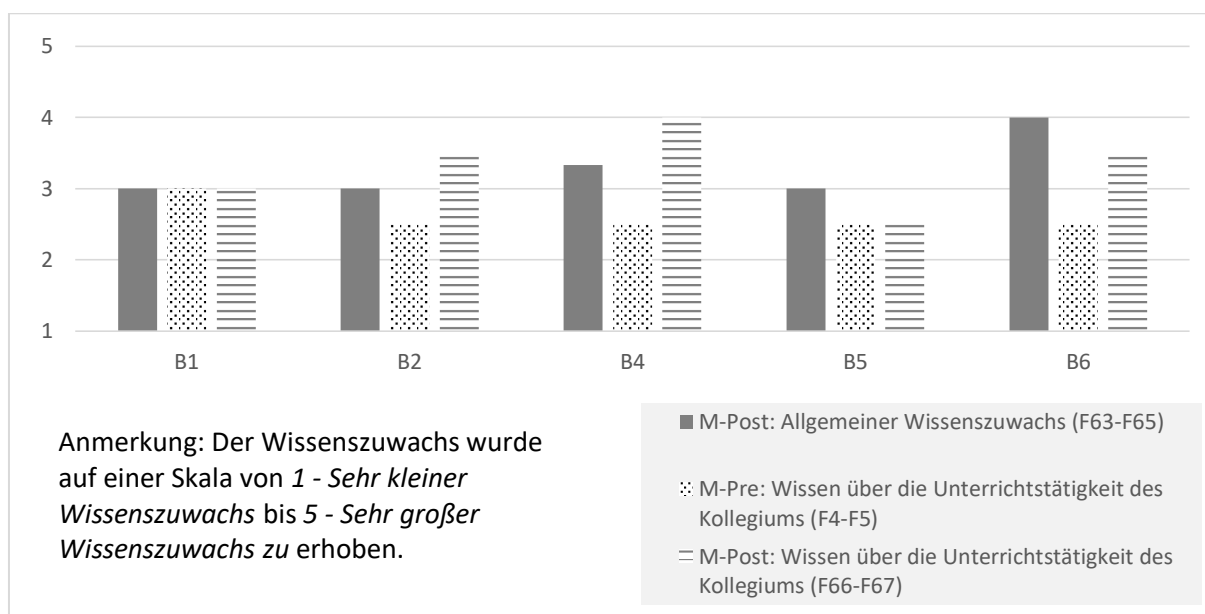


Abbildung 31. Mittelwerte der Pre- und Post-Erhebung: Zuwachs im Professionswissen und Wissen über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums gruppiert nach Interviewteilnehmer.

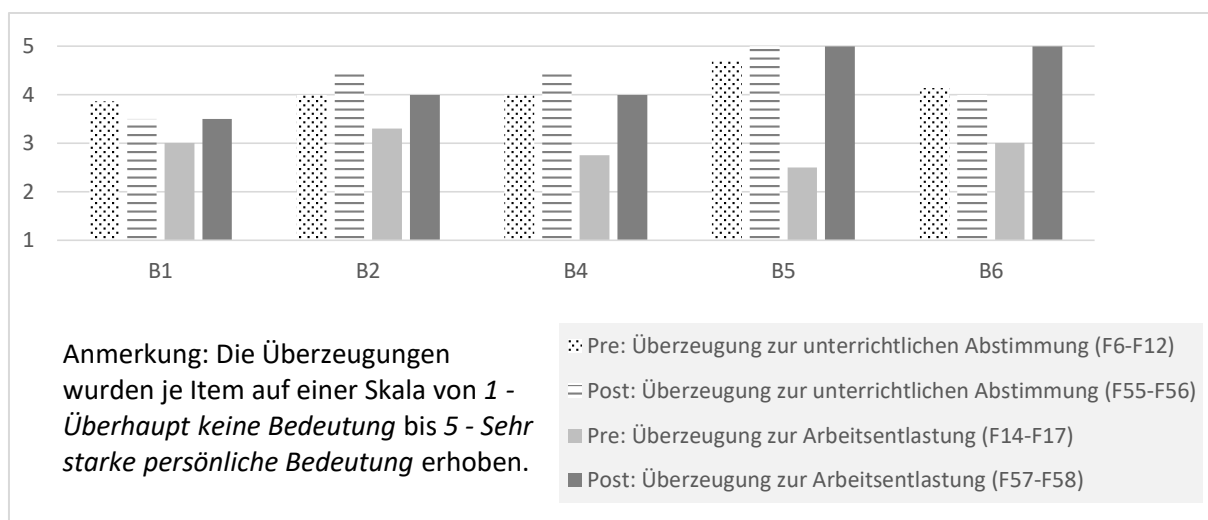


Abbildung 32. Mittelwerte der Pre- und Post-Erhebung: Überzeugungen zur unterrichtlichen Abstimmung und zur Arbeitsentlastung gruppiert nach Interviewteilnehmer.

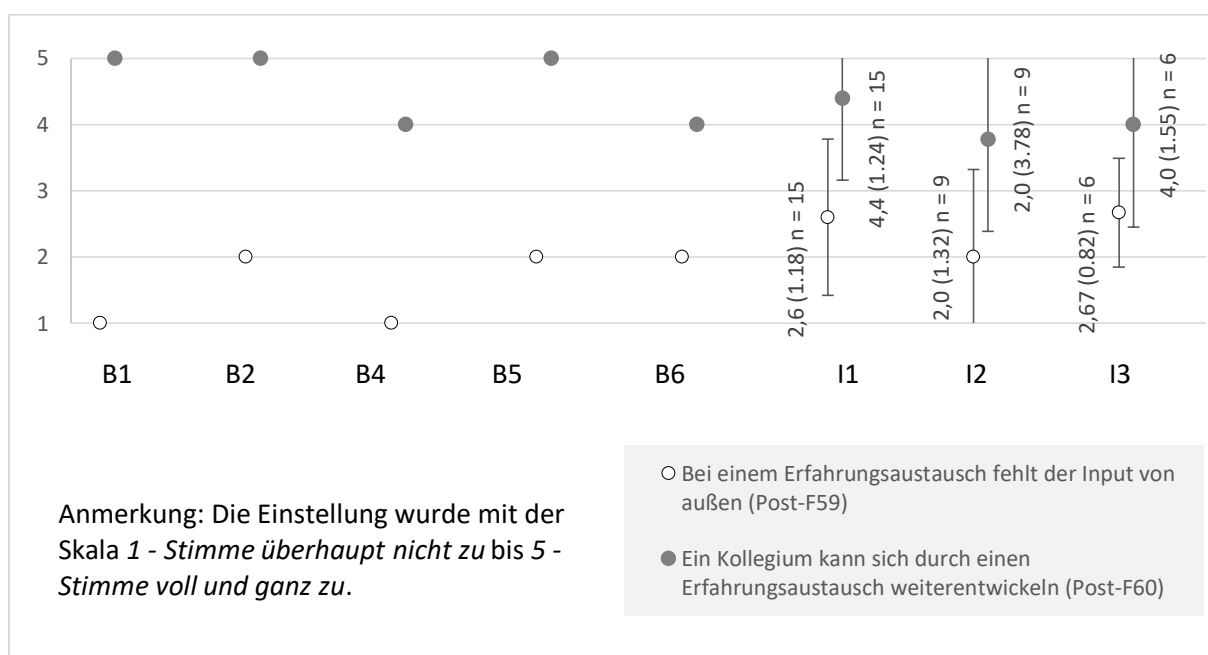


Abbildung 33. Mittelwerte der Post-Erhebung: Einstellungen zur Akzeptanz gegenüber eines Erfahrungsaustausches, gruppiert nach der jeweiligen Variable (weiß F59: fehlender Input; grau F60: Weiterentwicklung Kollegium) in Bezug auf die Interviewteilnehmer (B1–B6) sowie nach der Interventionsschule (I1–I3).

Tabelle 27

Angaben der Interviewpartner zu ausgewählten Items der dritten Wirkungsebene

Wirkungsebene 3												
Skala Unterrichtshandeln												
Rückgriff auf den Austausch mit dem Kollegium und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt	F18 _{Pre}						F105 _{Follow-Up}					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Nein	x						x	x			x	x
Ja und zwar genau 1x												
Ja und zwar genau 2–4x		x		x	x	x						
Ja und zwar mehr als 5x												
Skala Kooperationsverhalten												
Austausch über Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweisen etc.)	F28 _{Pre}						F95 _{Follow-Up}					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Nein												
Ja, 1–3x	x	x		x	x	x		x			x	x
Ja, 4–6x												
Ja, mehr als 6x							x					
Austausch über Material (Arbeitsblätter, Fördermaterialien, Literatur)	F29 _{Pre}						F96 _{Follow-Up}					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Nein					x	x						
Ja, 1–3x	x	x		x				x				x
Ja, 4–6x							x					
Ja, mehr als 6x												
Austausch über SchülerInnen (Leistungen, Verhalten o.ä.)	F30 _{Pre}						F97 _{Follow-Up}					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Nein												
Ja, 1–3x		x		x	x	x		x			x	
Ja, 4–6x												
Ja, mehr als 6x	x						x					x

Anmerkung. Angaben beruhen auf der Datenerhebung des ersten Untersuchungsteils dieser Arbeit. Fehlende Werte bei B3, B4 und B5.

10.1.1 Lehrkraft B1

Interviewpartner B1 gehört zur Altersgruppe der 21 bis 30-jährigen und arbeitet weniger als fünf Jahre an der entsprechenden Interventionsschule. Aus dem Interview geht hervor, dass B1 den Austausch unter Lehrkräften schätzt und diesem einen positiven Wert beimisst. Im Vorfeld ist B1 ohne spezifische Erwartungen, aber mit Interesse und Neugier an das Fortbildungskonzept – den spezifischen Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften – herangegangen.

Nach Aussage von B1 hat sich dabei der seminarhafte Ablauf der Fortbildung als motivierend ausgewirkt sowie die Tatsache, dass B1 mit Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten konnte, mit denen er sonst im beruflichen Alltag weniger zu tun hat. Ein Lernziel hat B1 für sich im Vorfeld der Fortbildung nicht ausgemacht. Den Nutzen sieht B1 dann vor allem in den Gesprächen während der Fortbildung und bei der gemeinsamen Aufarbeitung einer Unterrichtsmethode. Es wird deutlich, dass die Arbeitsgruppe um B1 die Arbeitsphase für eine aktive Diskussion genutzt hat. Gerade hierin sieht B1 auch einen Einflussfaktor zur Erreichung des Fortbildungsziels, dass sich nämlich die Bereitschaft bzw. die Einstellung des Kollegiums gegenüber dem Format des Erfahrungsaustausches positiv auf das Fortbildungsziel ausgewirkt hat.

Der Fragebogen des quantitativen Untersuchungsteils dieser Arbeit zielt auf die Erfassung der ersten drei Wirkungsebenen des Angebots-Nutzungs-Modells von Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 17). Auf dieser Datenbasis ist erkennbar, dass B1 in überwiegendem Maße mit der Fortbildung zufrieden ist ($M_{Post-F41-F52} = 4.17$; Wirkungsebene 1). Auf der zweiten Wirkungsebene gibt B1 an, dass er einen mittelgradigen allgemeinen Wissenszuwachs ($M_{Post-F63-F65} = 3.0$) hat, im Bereich des Wissens über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums jedoch keinen Wissenszuwachs verzeichnen kann. Hinsichtlich der Überzeugungen und Einstellungen zu einem Erfahrungsaustausch im Kontext der unterrichtlichen Abstimmung weist B1 einen mittelgradig bis hohen Zustimmungswert vor der Fortbildung auf, der jedoch nach der Fortbildung leicht sinkt ($M_{Pre-F6-F12} = 3.86$; $M_{Post-F55-F56} = 3.5$). Dagegen steigen die Überzeugungen zum Erfahrungsaustausch hinsichtlich der Arbeitsentlastung um einen halben Zustimmungswert an ($M_{Pre-F14-F17} = 3.0$; $M_{Post-F57-F58} = 3.5$). Die Einstellungs-Items „Bei einem Erfahrungsaustausch fehlt der Input von außen“ (F59) und „Ein Kollegium kann sich bei einem Erfahrungsaustausch weiterentwickeln“ (F60) zeigen, dass B1 davon überzeugt ist, dass ein Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften sinnvoll ist (siehe Tabelle 26). Im Bereich des Handelns (Wirkungsebene 3) hat B1 sowohl vor als auch nach der Fortbildung keine Best Practice der Kolleginnen und Kollegen im Unterricht eingesetzt. Hingegen zeigte sich eine Zunahme im Kooperationsverhalten. Hier gab B1 für den Zeitraum nach der Fortbildung an, sich häufiger über Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweise etc.) und Material ausgetauscht zu haben (siehe auch Tabelle 27).

Auf der Grundlage des Interviews lässt sich festhalten, dass B1 der Fortbildung im Vorfeld grundsätzlich aufgeschlossen war. Die im Interview durchweg positive Haltung gegenüber einem Erfahrungsaustausch spiegelt sich auch in den Antworten des dazugehörigen Fragebogens wider. Auch wenn sich nach Aussagen von B1 die Fortbildung durchweg gelohnt hat, so ergeben sich doch Unterschiede, wenn man sich die Angaben zum Wissenszuwachs und den persönlichen Einstellungen im Detail anschaut. Aufmerksamkeit verdient auch der Befund,

dass B1 nicht auf fremde Best Practice für den eigenen Unterricht zurückgreift, obwohl der fachliche Austausch im Zeitraum nach der Fortbildung zunimmt.

10.1.2 Lehrkraft B2

B2 gehört wie B1 ebenfalls zur Gruppe der 21- bis 30-jährigen mit weniger als fünf Jahren Berufserfahrung und gehört der entsprechenden Interventionsschule weniger als fünf Jahre an.

B2 gibt im Interview an, dass er aufgrund einer anderen Fortbildungsankündigung andere Erwartungen und ein anderes persönliches Lernziel für sich identifiziert hat. Beides wurde wegen der fehlerhaften Fortbildungsankündigung nicht erfüllt. Jedoch gibt B2 an, dass er mit der Fortbildung zufrieden war. Die Motivation zur Mitarbeit resultierte im Fall von B2 aus der kurzen Schulzugehörigkeit und dem Sachverhalt, dass B2 die Kolleginnen und Kollegen kennenlernen wollte. B2 identifizierte den erhöhten Gesprächsbedarf in seiner eigenen Arbeitsgruppe vor allem dadurch, dass auch zwei weitere Kolleginnen und Kollegen neu an die Schule gekommen sind. Den persönlichen Nutzen der Fortbildung sieht B2 vor allem in der stattgefundenen Kommunikation, also auf der sozialen Ebene, und dem fachlichen Austausch, also auf der Wissensebene.

Aus dem Fragebogen geht hervor, dass B2 mit der Fortbildung überwiegend zufrieden ist ($M_{Post-F41-F52} = 4.33$, Wirkungsebene 1). Auf der zweiten Wirkungsebene verzeichnet B2 in allen erhobenen Bereichen einen Zuwachs: So gibt B2 einen mittleren allgemeinen Wissenszuwachs ($M_{Post-F63-F65} = 3.0$) an und vergibt im Bereich des Wissenszuwachses über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen einen ganzen Zustimmungspunkt ($M_{Pre-F4-F5} = 2.5$; $M_{Post-F66-F67} = 3.5$). Deutlicher als die Einstellung bezüglich eines Erfahrungsaustausches zur unterrichtlichen Abstimmung ($M_{Pre-F6-F12} = 4.0$; $M_{Post-F55-F56} = 4.5$) steigen die Überzeugungen zur Einstellung mit Blick auf die Arbeitsentlastung ($M_{Pre-F14-F17} = 3.0$; $M_{Post-F57-F58} = 4.0$). Die Items bezüglich der Einstellung zu einem Erfahrungsaustausch im Kontext der Lehrkräfteprofessionalisierung (F59 und F60) zeigen, dass B2 davon überzeugt ist, dass ein Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften seine Berechtigung hat. Hier gibt B2 an, dass bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften der Input von außen eher nicht fehlt und dass B2 voll und ganz der Aussage zustimmt, dass sich ein Kollegium bei einem Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann (Tabelle 26). Den Angaben zufolge geht auf der dritten Wirkungsebene im Bereich des Unterrichtshandelns der Rückgriff auf die fremde Best Practice für den eigenen Unterricht im Zeitraum nach der Fortbildung zurück, wobei das Kooperationsverhalten, also der Austausch über Unterrichtserfahrungen, Material oder Schülerinnen und Schüler sowohl vor als nach der Fortbildung stabil bleibt (siehe auch Tabelle 27).

Zusammengenommen ergibt sich aus der Datenlage ein konsistentes Bild: Trotz anderslautender Informationen im Vorfeld der Fortbildung konnte B2 aus der Fortbildung einen persönlichen Nutzen ziehen, was sich sowohl aus dem Interview als auch aus den Angaben des Fragebogens ableiten lässt. Diesem Umstand kommt vermutlich die Tatsache zugute, dass B2 zum Zeitpunkt der Fortbildung sowohl über wenig Berufserfahrung verfügte als auch die Schule und das Kollegium kennenlernen wollte. Auch die Akzeptanz gegenüber dem Erfahrungsaustausch in einer Lehrkräftefortbildung fällt am Ende hoch aus und steht nicht im Widerspruch zu den gemessenen Einstellungswerten. Gegenüber der Pre-Messung fallen diese nach der Fortbildung höher aus.

10.1.3 Lehrkraft B3

Aus dem Interview mit B3 geht hervor, dass B3 zwar kein Lernziel für sich ausgemacht hat, aber dennoch am Methodenwissen des Kollegiums an der Interventionsschule interessiert war. Den Nutzen macht er daran fest, dass er als Teil und gleichzeitig aus der Perspektive der Schulleitung heraus einen Eindruck von der Methodenkenntnis des Kollegiums erhalten hat. Dadurch konnte er Probleme identifizieren und Ansatzpunkte ausmachen, zu denen es im Rahmen der Schulentwicklung gilt, weitere Maßnahmen zu ergreifen. B3 empfand es für die eigene Mitarbeit motivierend, dass die anderen Mitglieder in der Gruppenarbeitsphase das gleiche Fach unterrichtet haben wie auch B3. Dadurch konnte B3 eine gemeinsame Gesprächsbasis identifizieren, auf deren Grundlage sie die Aufgabe – Aufbereitung einer gemeinsamen Unterrichtsmethode – gemeinsam, und nach eigenen Aussagen ohne übermäßig Zeit zu beanspruchen, bearbeiten konnten. Dies hat sich nach Aussage von B3 als hilfreich erwiesen, anstatt ein Thema zu bearbeiten, mit dem er sich nicht hätte identifizieren können.

Eine Zuordnung des Gesprächs zu den quantitativ erhobenen Daten kann aufgrund des fehlenden Zuordnungscodes nicht erfolgen. Somit können keine weitergehenden Informationen auf der Grundlage des Fragebogens gegeben werden.

10.1.4 Lehrkraft B4

Aus den Interviewaussagen geht hervor, dass B4 zur Altersgruppe der 51- bis 60-jährigen gehört und weniger als 5 Jahre an der entsprechenden Interventionsschule arbeitet. Aus dem Interview mit B4 geht hervor, dass B4 eine grundsätzlich positive Einstellung zum beruflichen Erfahrungsaustausch hat. An die Fortbildung hat B4 die Erwartung geknüpft, dass er von den Kompetenzen anderer profitieren kann. Als Lernziel identifizierte er dementsprechend die Neugier und das Interesse am Fortbildungsergebnis. Als Quereinsteiger ist B4 in der Fortbildung motiviert gewesen, im Berufsfeld Schule und Unterricht Wissenslücken zu schließen und die eigene Expertise bzw. das eigene berufliche Handeln mit dem Können des Kollegiums zu vergleichen. Das Ziel bestand aus der Sicht von B4 darin, eine Orientierung für das eigene Lehrerhandeln zu erhalten. Dieses persönliche Ziel konnte die Fortbildung erfüllen, sodass B4 in

der Fortbildung einen persönlichen Nutzen ausmachte, den er in eben diesem Vergleich mit und der stattgefundenen Orientierung zum Kollegium sah.

Aus den Angaben der quantitativen Datenerhebung geht hervor, dass B4 in überwiegendem Maße mit der Fortbildung zufrieden ist. Hier weist er den gleichen Wert wie B1 ($M_{F41-F52} = 4.17$, Wirkungsebene 1) auf. Im Bereich des Wissenszuwachses verzeichnet B4 einen mittleren bis leicht erhöhten berufsspezifischen Wissenszuwachs, im Vergleich zu den anderen Interviewteilnehmenden nimmt er hier den zweiten Rang ein ($M_{Post-F63-F65} = 3.33$). Im Bereich des Wissens über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen gibt B4 im Vergleich zu den anderen Interviewteilnehmenden den höchsten Zuwachs um anderthalb Zustimmungspunkte an ($M_{Pre-F4-F5} = 2.50$; $M_{Post-F66-F67} = 4$). Die Überzeugungen zum Erfahrungsaustausch hinsichtlich der unterrichtlichen Abstimmung weisen vor der Fortbildung bereits einen hohen Wert auf ($M_{Pre-F6-F12} = 4.00$) und steigen nach der Fortbildung um einen weiteren halben Zustimmungswert an ($M_{Post-F55-F56} = 4.50$). Die Überzeugungen hinsichtlich eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung steigt um mehr als einen Zustimmungswert und kann nach der Fortbildung als hoch beschrieben werden ($M_{Pre-F14-F17} = 2.75$; $M_{Post-F57-F58} = 4.0$). Die Angaben aus den Fragebögen und dem Gespräch stehen demzufolge miteinander im Einklang und bestätigen das Bild, dass B4 den Nutzen im allgemeinen Wissenszuwachs und speziell im Vergleich zur Unterrichtstätigkeit des Kollegiums sieht (siehe Tabelle 26). In Einklang mit dem Interview steht auch die ablehnende Haltung von B4, dass bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften der Input von außen fehle (F59). Im Widerspruch steht hingegen die Angabe von B4, dass sich ein Kollegium bei einem Erfahrungsaustausch eher nicht weiterentwickeln kann (F60). An dieser Stelle war zu vermuten, dass die Fragebogenkonstruktion des Fragebogens durch die Umkehrung der Fragerichtung an dieser Stelle für ihn irreführend war. Gemäß den in Kapitel 9.5 aufgezeigten Grundsätzen der Datenaufbereitung wurde der Wert im Sinne der Plausibilität transformiert, sodass davon ausgegangen werden kann, dass B4 überwiegend der Meinung ist, dass sich ein Kollegium durch einen Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann. Dies entspricht auch eher den Aussagen im Interview sowie den anderen Angaben im Fragebogen, aus denen hervorgeht, dass für B4 ein Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften sinnvoll ist.

Die Angaben in der Fragebogenerhebung lassen nur Aussagen zum Handeln vor der Fortbildung zu. Hier ist erkennbar, dass generell ein Austausch zwischen B4 und dem Kollegium stattfindet (siehe Tabelle 27). Aus dem Interview geht darüber hinaus hervor, dass sich B4 auch in dem Zeitraum zwischen der Fortbildung und dem Interview mit anderen Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht hat und diesen Austausch ferner als positiv bewertet.

10.1.5 Lehrkraft B5

Aus den Interviewaussagen geht hervor, dass die Lehrkraft B5 weniger als fünf Jahre Berufserfahrung sowie Schulzugehörigkeit zur entsprechenden Interventionsschule aufweist und der Altersgruppe der 31- bis 40-jährigen angehört. Aus dem Interview mit B5 geht hervor, dass B5 aufgrund einer fehlerhaften Fortbildungsankündigung keine spezifischen Erwartungen besaß, die er dann spontan entstehen ließ. Diese wurden durch die Fortbildung erfüllt, da B5 in der Fortbildung einen Einblick von der Arbeitsweise und Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen erhalten hat. Hierin lag auch die Motivation zur Mitarbeit begründet: Zum einen wollte B5 einen Einblick in die Unterrichtspraxis des Kollegiums erhalten und zum anderen den eigenen Unterricht weiterentwickeln. Die Fortbildung hat sich für B5 persönlich gelohnt, da die Fortbildung den Austausch unter den Lehrkräften grundsätzlich ermöglicht hat.

Aus den Angaben des Fragebogens geht hervor, dass B5 eine überwiegend leichte bis sehr hohe Zufriedenheit gegenüber der Fortbildung aufweist ($M_{Post-F41-F52} = 4.33$). Den allgemeinen berufsbezogenen Wissenszuwachs gibt B5 auf der zweiten Wirkungsebene als einen mittelgradigen an ($M_{Post-F63-F65} = 3$). Auf die Frage nach dem Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen gibt B5 einen geringen bis mittelgradigen Wissensstand an. Dieser Wert bleibt auch bei der Post-Erhebung gleich, sodass davon ausgegangen werden kann, dass B5 nach der Fortbildung keinen Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums verzeichnen kann ($M_{Pre-F4-F5} = 2.5$; $M_{Post-F66-F67} = 2.5$).

B5 ist sowohl vor als auch nach der Fortbildung annähernd sehr hoch von der Bedeutung eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen überzeugt. Hinsichtlich der Überzeugung eines Erfahrungsaustausches bezüglich der Arbeitsentlastung zeigt sich B5 vor der Fortbildung nur gering bis mittelgradig überzeugt. Nach der Fortbildung gibt er dagegen den höchsten Zustimmungswert an ($M_{Pre-F14-F17} = 2.5$; $M_{Post-F57-F58} = 5.0$). Dies passt auch in das Bild, dass B5 einen Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften als sinnvoll erachtet. Hier gibt B5 an, dass bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften der Input von außen eher nicht fehlt und dass sich ein Kollegium durch einen Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann ($M_{Post-F59} = 2$; $M_{Post-F60} = 5$). Bezüglich der dritten Wirkungsebene ist den Daten zu entnehmen, dass sich B5 sowohl vor als auch nach der Fortbildung mit dem Kollegium austauscht, auch wenn die Daten darauf hinweisen, dass sich B5 nach der Fortbildung weniger ausgetauscht hat als in dem betrachteten Zeitraum vor der Fortbildung.

Es bleibt festzuhalten, dass die Aussagen des Interviews mit den Angaben der Fragebögen weitgehend übereinstimmen. Auffällig erscheint die Tatsache, dass B5 im Interview angab, besonderes Interesse an der Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen zu besitzen. In der Folge führte dies zu einer motivierten Mitarbeit. Aus dem Interview geht ebenso hervor, dass B5 eben diesen Einblick erhalten konnte. Den Angaben des Fragebogens zufolge ergab

sich hieraus aber kein Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums. Dennoch nimmt B5 die Fortbildung als zufriedenstellend wahr und zieht daraus einen persönlichen Nutzen.

10.1.6 Lehrkraft B6

Aus den Aussagen des Interviews geht hervor, dass B6 zur Altersgruppe der 51- bis 60-jährigen und der Gruppe mit 21 bis 25 Jahren Berufserfahrung angehört. An der entsprechenden Interventionsschule weist B6 eine Zugehörigkeit von 11 bis 15 Jahren auf. Aus dem Interview geht hervor, dass die Erwartungen und das Lernziel aufgrund einer fehlerhaften Fortbildungsankündigung nicht erfüllt werden konnten. Dennoch war B6 mit der Fortbildung zufrieden und empfand den Inhalt der Fortbildung als hilfreich, weil ein grundsätzlicher Austausch im Kollegium stattgefunden hat. In diesem lag auch die Arbeitsmotivation von B6 begründet. Zum einen wegen des generell stattgefundenen Austausches und zum anderen aufgrund der eigenen positiven Einstellung sowie Aufgeschlossenheit gegenüber einem fachlichen Austausch. Den Nutzen macht B6 an der Tatsache fest, dass es während der Fortbildung zur Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen kam, mit denen im regulären Schulbetrieb sonst keine Zusammenarbeit erfolgt. Den dabei stattgefundenen Austausch empfand B6 dann als positiv und wertschätzend.

Aus den Angaben der Fragebögen geht hervor, dass B6 überwiegend mit der Fortbildung zufrieden ist ($M_{Post-F41-F52} = 4.0$; Wirkungsebene 1). Auf der zweiten Wirkungsebene ist erkennbar, dass B6 im Vergleich zu den anderen Interviewpartnern den höchsten berufsbezogenen Wissenszuwachs angibt ($M_{Post-F63-F65} = 4.0$). Das Wissen über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums steigt um einen ganzen Zustimmungspunkt und liegt nach der Fortbildung im mittleren bis überwiegenden Bereich ($M_{Post-F66-F67} = 3.5$). Im Bereich der Überzeugungen sinkt der Wert in Bezug auf die Bedeutung des Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen ($M_{Pre-F6-F12} = 4.17$, $M_{Post-F55-F56} = 4.0$). Eine auffällig große Differenz weist die Einstellung bezüglich eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung auf. Hier liegen die Messwerte um zwei ganze Zustimmungspunkte auseinander ($M_{Pre-F14-F17} = 3.0$; $M_{Post-F57-F58} = 5.0$). Insofern ist B6 nach der Fortbildung in sehr hohem Maße davon überzeugt, dass ein Erfahrungsaustausch arbeitsentlastend wirkt. Auf der dritten Wirkungsebene ist erkennbar, dass das Unterrichtshandeln im betrachteten Zeitraum nicht konstant bleibt. Hier gibt B6 an, dass im Gegensatz zum Zeitpunkt vor der Fortbildung kein Rückgriff auf den Austausch nach der Fortbildung stattfand. Dagegen erfährt der Bereich des Kooperationsverhaltens im Zeitraum nach der Fortbildung eine quantitative Zunahme.

Es bleibt festzuhalten, dass B6 im Vergleich zu den anderen Interviewpartnern den geringsten Zufriedenheitswert gegenüber der Fortbildung aufwies. Dennoch kann an diesem Wert und

aus den Aussagen des Interviews eine deutliche Akzeptanz gegenüber der Fortbildung abgelesen werden. Es ist ebenso davon auszugehen, dass B6 vom Erfahrungsaustausch im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften überzeugt ist. B6 steht der Aussage ablehnend gegenüber, dass bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften der Input von außen fehlt. Dagegen stimmt B6 überwiegend der Aussage zu, dass sich ein Lehrerinnen- und Lehrerkollegium bei einem Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann. Dies entspricht auch dem persönlichen Wunsch von B6 nach mehr Kooperation innerhalb des Kollegiums.

10.2 Daten-Übersicht: Fallzusammenfassungen der Interventionsschulen

Die Datengrundlage der nachfolgenden Fallzusammenfassungen auf Ebene der Interventionsschule sind zur schnellen Orientierung in den nachfolgenden Tabellen und Abbildungen aufgeführt.

Tabelle 28
Deskriptive Statistik der ersten Wirkungsebene (Allgemeine Zufriedenheit) gruppiert nach Interventionsschule

Interventionsschule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>SE</i>	95% KI <i>M</i>
I1	4.46	0.33	15	0.09	[4.27,4.64]
I2	4.13	0.50	9	0.17	[3.75,4.52]
I3	4.38	0.20	6	0.8	[4.2,4.58]

Anmerkung. Angaben beruhen auf der Datenerhebung des ersten Untersuchungsteils dieser Arbeit. Die Bewertungsskala reicht von 1 - *Sehr kleiner Wissenszuwachs* bis 5 - *Sehr großer Wissenszuwachs*.

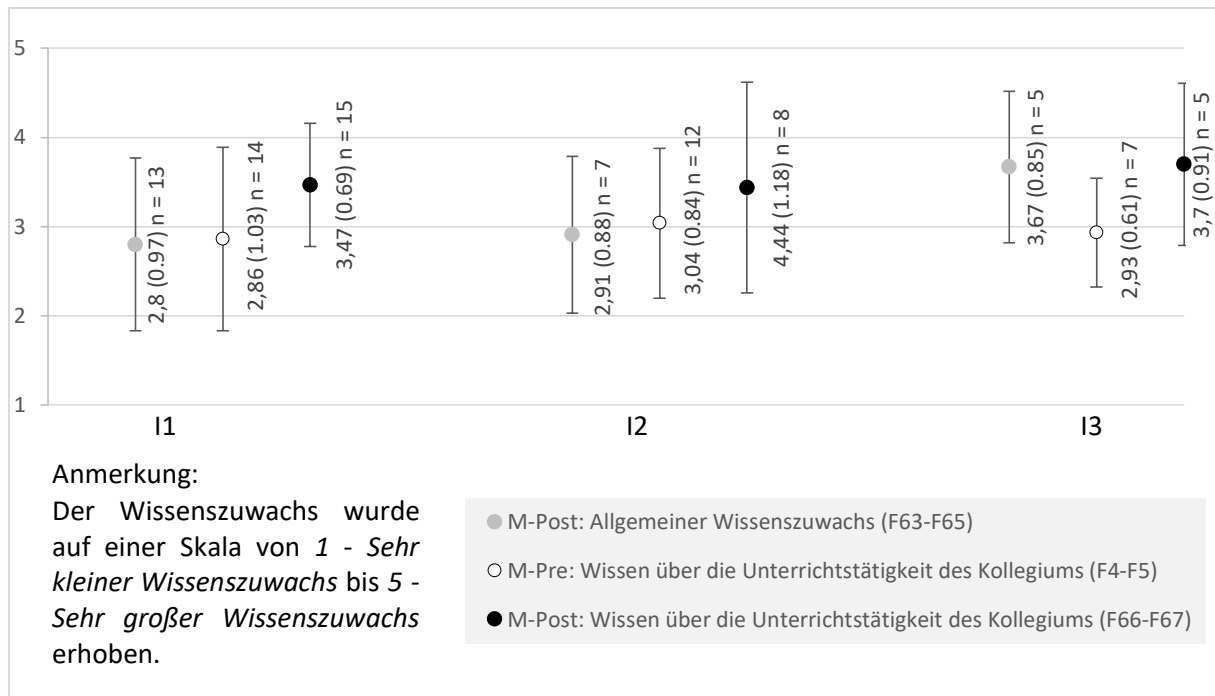


Abbildung 34. Mittelwerte der Pre- und Post-Erhebung: Zuwachs im Professionswissen und des Wissens über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums gruppiert nach Interventionsschule.

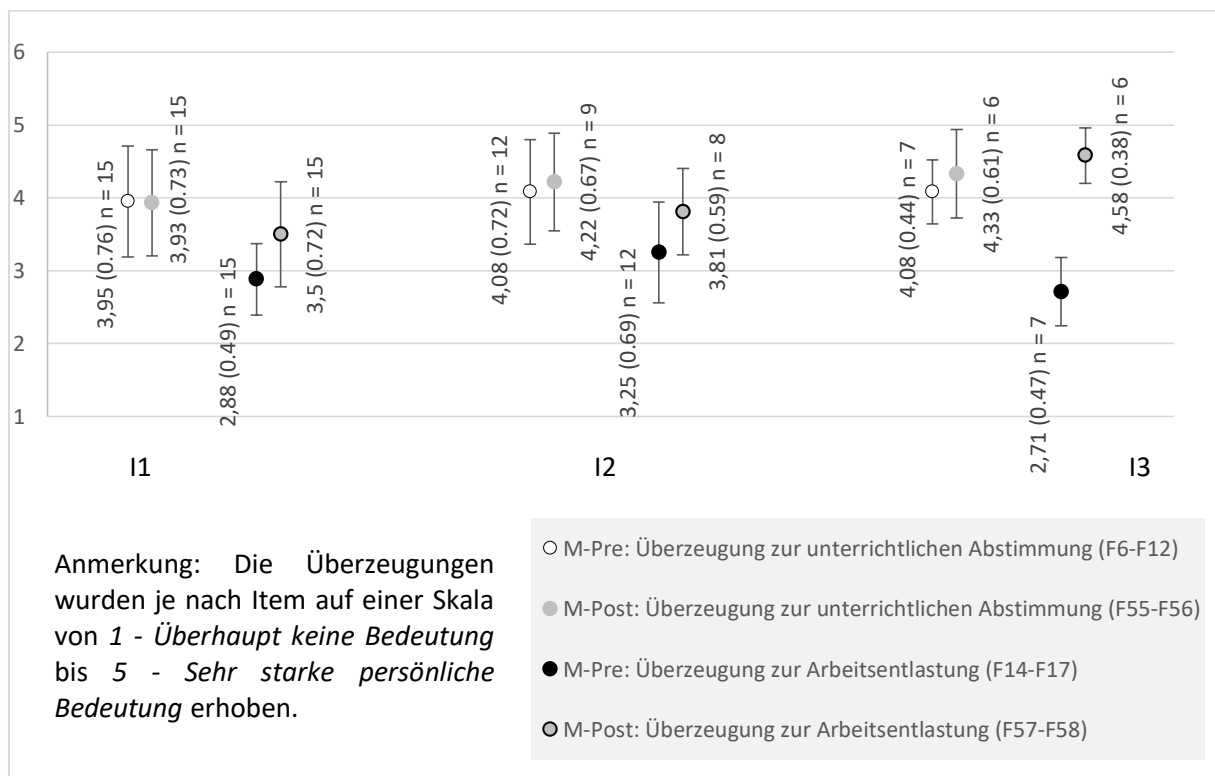


Abbildung 35. Mittelwerte der Pre- und Post-Erhebung: Überzeugungen zur unterrichtlichen Abstimmung und zur Arbeitsentlastung gruppiert nach Interventionsschule.

Tabelle 29

Deskriptive Statistik der zweiten Wirkungsebene gruppiert nach Interventionsschule und Erhebungszeitpunkt

Skala	Item und Erhebungszeitpunkt	Interventionsschule	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>SE</i>	95% KI <i>M</i>
Zuwachs im Professionswissen	Post _{F63–F65}	I1	2.8	0.97	13	0.27	[2.21,3.38]
		I2	2.91	0.88	7	0.33	[2.10,3.72]
		I3	3.67	0.85	5	0.38	[2.61,4.72]
Wissen über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums	Pre _{F4–F5}	I1	2.86	1.03	14	0.28	[2.26,3.45]
		I2	3.04	0.84	12	0.24	[2.51,3.57]
		I3	2.93	0.61	7	0.23	[2.37,3.49]
	Post _{F66–F67}	I1	3.47	0.69	15	0.18	[3.08,3.85]
		I2	3.44	1.18	8	0.42	[2.45,4.42]
		I3	3.7	0.91	5	0.41	[2.57,4.83]
<i>Überzeugung zur unterrichtlichen Abstimmung</i>	Pre _{F6–F12}	I1	3.95	0.76	15	0.20	[3.53,4.37]
		I2	4.08	0.72	12	0.21	[3.63,4.54]
		I3	4.33	0.44	7	0.17	[3.92,4.74]
	Post _{F55–F56}	I1	3.93	0.73	15	0.19	[3.53,4.40]
		I2	4.22	0.67	9	0.22	[3.71,4.74]
		I3	4.33	0.61	6	0.25	[3.70,4.97]
<i>Überzeugungen zur Arbeitsentlastung</i>	Pre _{F14–F17}	I1	2.88	0.49	15	0.13	[2.61,3.16]
		I2	3.25	0.69	12	0.20	[2.81,3.69]
		I3	2.71	0.47	7	0.18	[2.28,3.15]
	Post _{F57–F58}	I1	3.5	0.72	15	0.19	[3.10,3.91]
		I2	3.81	0.59	8	0.21	[3.32,4.31]
		I3	4.58	0.38	6	0.15	[4.19,4.98]
Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften fehlt der Input von außen	Post _{F59}	I1	2.60	1.18	15	0.31	[1.94,3.26]
		I2	2.00	1.32	9	0.44	[0.98,3.02]
		I3	2.67	0.82	6	0.33	[1.81,3.52]
Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften kann sich ein Kollegium weiterentwickeln.	Post _{F60}	I1	4.40	1.24	15	0.32	[3.71,5.09]
		I2	3.78	1.39	9	0.47	[2.71,4.85]
		I3	4.00	1.55	6	0.63	[2.37,5.63]

Anmerkung. Angaben beruhen auf der Datenerhebung des ersten Untersuchungsteils dieser Arbeit. Die Bewertungsskala zeigt dabei den Zustimmungswert von 1 - *Stimme überhaupt nicht zu* bis 5 - *Stimme voll und ganz zu* an.

Tabelle 30

Deskriptive Statistik der dritten Wirkungsebene gruppiert nach Interventionsschule und Erhebungszeitpunkt

Item		Inter- venti- ons- schule									N _{Gesamt}
Skala Unterrichtshan- deln			Ja und zwar genau 1x		Ja und zwar genau 2–4x		Ja und zwar mehr als 5x		Nein		
Rückgriff auf den Austausch mit Kollegin- nen und Kolle- gen sowie de- ren Best Prac- tice im Unter- richt einge- setzt	F18 _{Pre}	I1	6,67%	(1)	46,67%	(7)		(0)	46,67%	(7)	15
		I2	8,33%	(1)	41,67%	(5)	8,33%	(1)	41,67%	(5)	12
		I3		(0)	71,43%	(5)	14,29%	(1)	14,29%	(1)	7
	F105 _{F ollow-Up}	I1	28,57%	(4)	14,29%	(2)		(0)	57,14%	(8)	14
		I2		(0)		(0)	25%	(1)	75%	(3)	4
		I3		(0)	25%	(1)		(0)	75%	(3)	4
Skala Kooperationsver- halten			1–3x		4–6x		Mehr als 6x		Nein		
Austausch über Unter- richtserfahrun- gen (Metho- deneinsatz, Vorgehenswei- sen etc.)	F28 _{Pre}	I1	60%	(9)	13,33%	(2)	6,67%	(1)	20%	(3)	15
		I2	72,73%	(8)	9,09%	(1)	9,09%	(1)	9,09%	(1)	11
		I3	71,43%	(5)	14,29%	(1)	14,29%	(1)		(0)	7
	F95 _{Foll ow-Up}	I1	57,14%	(8)	14,29%	(2)	14,29%	(2)	14,29%	(2)	14
		I2	50%	(2)	25%	(1)		(0)	25%	(1)	4
		I3	75%	(3)		(0)	25%	(1)		(0)	4
Austausch über Material (Arbeitsblätter, Fördermateria- lien, Literatur)	F29 _{Pre}	I1	66,67%	(10)		(0)	6,67%	(1)	26,67%	(4)	15
		I2	72,73%	(8)	18,18%	(2)		(0)	9,09%	(1)	11
		I3	57,14%	(4)	14,29%	(1)		(0)	28,57%	(2)	7
	F96 _{Foll ow-Up}	I1	50%	(7)	21,43%	(3)		(0)	28,57%	(4)	14
		I2	50%	(2)	25%	(1)		(0)	25%	(1)	4
		I3	100%	(3)		(0)		(0)		(0)	3
Austausch über Schüle- rinnen und Schüler (Leis- tungen, Ver- halten o.ä.)	F30 _{Pre}	I1	53,33%	(8)	20%	(3)	26,67%	(4)		(0)	15
		I2	60%	(6)	30%	(3)	10%	(1)		(0)	10
		I3	28,57%	(2)	14,29%	(1)	57,14%	(4)		(0)	7
	F97 _{Foll ow-Up}	I1	35,71%	(5)	21,43%	(3)	42,86%	(6)		(0)	14
		I2	25%	(1)	25%	(1)	50%	(2)		(0)	4
		I3	25%	(1)		(0)	75%	(3)		(0)	4

Anmerkung. Angaben beruhen auf der Datenerhebung des ersten Untersuchungsteils dieser Arbeit. Die Prozentangabe gibt die relative Häufigkeit basierend auf der Größe des Kollegiums der jeweiligen Interventionsschulen an. Die Werte in den Klammern geben die absolute Häufigkeit an.

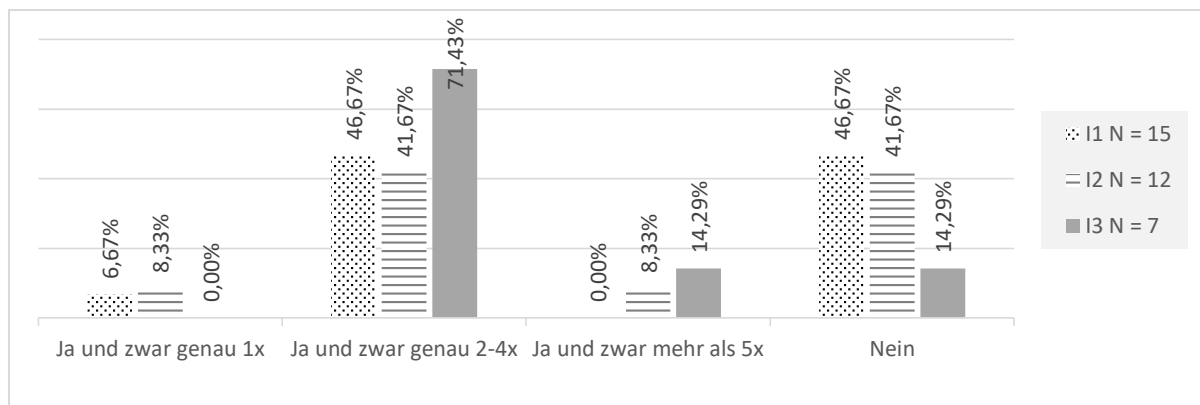


Abbildung 36. Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinem Kollegium zurückgegriffen und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt: ... (Pre-Erhebung: F18).

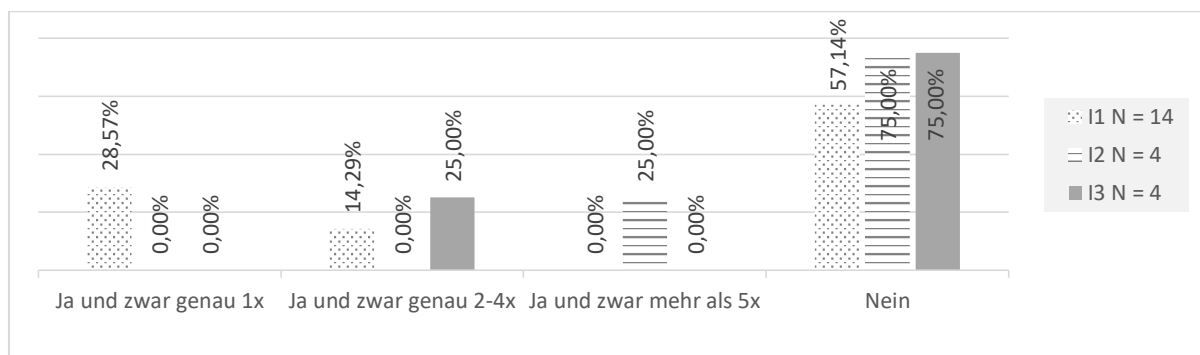


Abbildung 37. Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinem Kollegium zurückgegriffen und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt: ... (Follow-Up-Erhebung: F105).

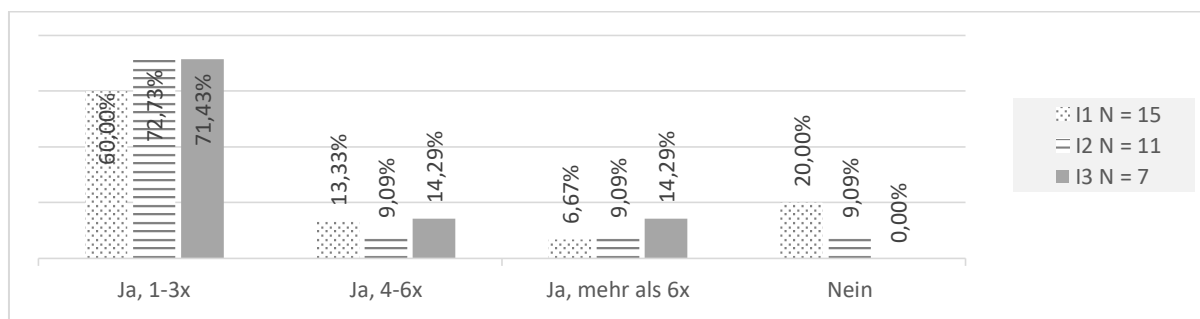


Abbildung 38. Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mich mit meinem Kollegium über unsere Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweisen etc.) ausgetauscht: ... (Pre-Erhebung: F28).

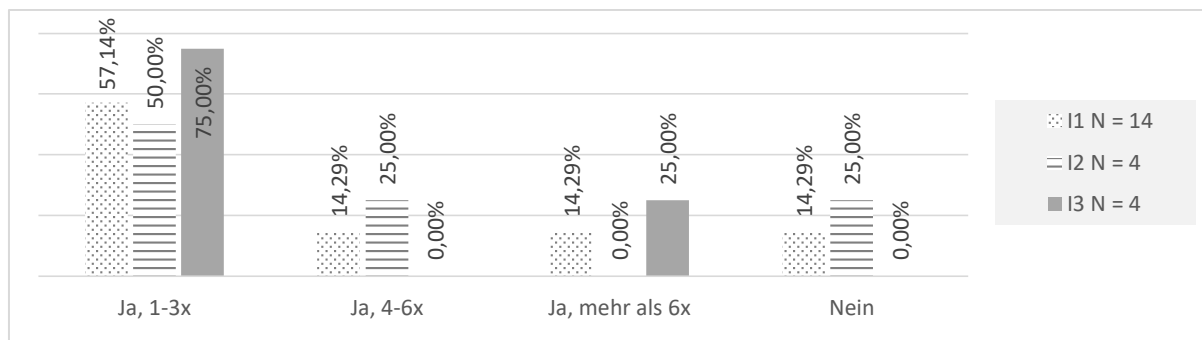


Abbildung 39. Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mich mit meinem Kollegium über unsere Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweisen etc.) ausgetauscht: ... (Follow-Up-Erhebung: F95).

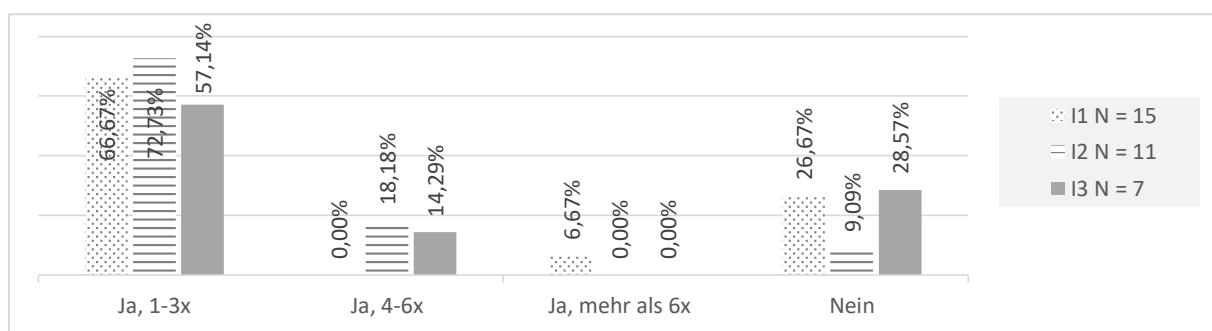


Abbildung 40. Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mit meinem Kollegium Material (Arbeitsblätter, Fördermedien, Literatur) ausgetauscht: ... (Pre-Erhebung: F29).

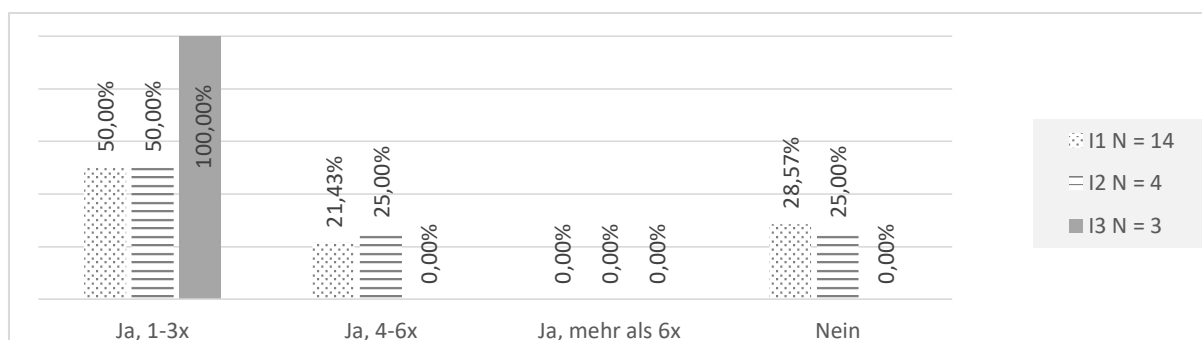


Abbildung 41. Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mit meinem Kollegium Material (Arbeitsblätter, Fördermedien, Literatur) ausgetauscht: ... (Follow-Up-Erhebung: F96).



Abbildung 42. Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mich mit meinem Kollegium über Schülerinnen und Schüler (Leistungen, Verhalten, o.ä.) ausgetauscht: ... (Pre-Erhebung: F30).

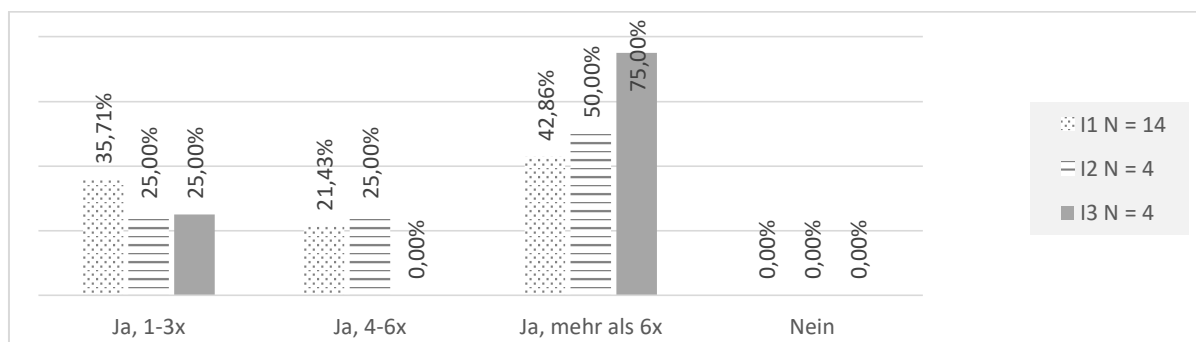


Abbildung 43. Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mich mit meinem Kollegium über Schülerinnen und Schüler (Leistungen, Verhalten, o.ä.) ausgetauscht: ... (Follow-Up-Erhebung: F97).

10.2.1 Schule I1

Basierend auf den entsprechenden Interviewaussagen kann das Klima im Kollegium an der Interventionsschule 1 als positiv beschrieben werden. Unabhängig voneinander zeichnet sich das kollegiale Klima als hilfsbereit und kooperativ aus, auch wenn keine eindeutigen Organisationsstrukturen hinsichtlich fester Kooperationsformen auszumachen sind. Der Austausch läuft vorrangig auf informeller Ebene ab und ist aufgrund der geringen Schulgröße schülerbezogen. Die Zusammenarbeit beläuft sich vorrangig auf Absprachen für gemeinsame Unterrichtsstunden, die im Rahmen der Schule ohnehin bereits strukturell verankert sind. Weiterhin ist das Kollegium durch bauliche Gegebenheiten getrennt, sodass sich die Lehrkräfte in zwei Gruppen aufteilen und der Kontakt und Austausch zwischen diesen Gruppen gering ausfällt.

Aus den Erhebungen des quantitativen Untersuchungsteils dieser Arbeit geht hervor, dass auf der Wirkungsebene 1 die Zufriedenheit an der Interventionsschule 1 nach der Fortbildung überwiegend hoch bis sehr hoch ausfällt ($M_{Post-F41-F52} = 4.46$, $SD = 0.33$, $N = 15$, $SE = 0.09$, 95% KI für M [4.27,4.64]). Auf der zweiten Wirkungsebene liegt ein geringer mittlerer Wissenszuwachs vor ($M_{F63-F65} = 2.8$, $SD = .97$, $N = 13$, $SE = 0.27$, 95% KI für M [2.21,3.38]). Der Wissensstand über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums steigt bei der Post-Erhebung knapp

über einen halben Zustimmungswert gegenüber dem ersten Erhebungszeitpunkt an ($M_{PreF4-F5} = 2.86$, $SD = 1.03$, $N = 14$, $SE = 0.28$, 95% KI für $M [2.26, 3.45]$; $M_{Post-F66-F67} = 3.47$, $SD = .69$, $N = 15$, $SE = 0.18$, 95% KI für $M [3.08, 3.85]$). Die Angaben zu einem Erfahrungsaustausch hinsichtlich der unterrichtlichen Abstimmung weisen zu beiden Erhebungszeitpunkten überwiegend hohe Werte auf ($M_{Pre-F6-12} = 3.95$, $SD = 0.76$, $N = 15$, $SE = 0.20$, 95% KI für $M [3.53, 4.37]$; $M_{Post-F55-F56} = 3.93$, $SD = 0.73$, $N = 15$, $SE = 0.19$, 95% KI für $M [3.53, 4.40]$). Der Zustimmungswert für die Überzeugung, dass ein Erfahrungsaustausch arbeitsentlastend wirkt, steigt um mehr als einen halben Zustimmungspunkt (0.62; auf $M_{post-F57-F58} = 3.5$). Die Angaben der Post-Erhebung zeigen ebenfalls, dass das Kollegium an der Interventionsschule 1 der Einstellung eher ablehnend gegenübersteht, dass bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften der Input von außen fehlt. Überwiegend gute bis hohe Zustimmungswerte erhält dagegen die Haltung, dass sich ein Kollegium durch einen Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann.

Im Vergleich zeichnet sich zwischen den einzelnen Angaben der entsprechenden Interviewpartner und den gemittelten Angaben des Gesamtkollegiums an der Interventionsschule ein homogenes Bild. Der von Interviewpartner 1 beschriebene informelle Austausch lässt sich in den Daten der Fragebogenerhebung wiederfinden, wobei der Austausch über Unterrichtserfahrungen für den betrachteten Zeitraum vor und nach der Fortbildung relativ stabil bleibt (siehe Abbildung 38 sowie Abbildung 39). Eine leichte Veränderung erfährt auch der Austausch über Material (Arbeitsblätter, Fördermaterialien). Hier nimmt der Austausch zu (siehe Tabelle 30 sowie Abbildung 42 und Abbildung 43). Ebenso findet sich die Aussage des ersten Interviewpartners wieder, dass der Austausch sehr schülerbezogen stattfindet. Hier zeigt die Fragebogenerhebung, dass der schülerbezogene Austausch nach der Fortbildung ebenso ansteigt.

10.2.2 Schule I2

Aus den Interviewaussagen der entsprechenden Interviewpartner geht hervor, dass das Klima im Kollegium als durchweg positiv beschrieben wird. Es wird berichtet, dass im Kollegium ein Interesse an der gegenseitigen Arbeit besteht, was an dem regen informellen Austausch in den Unterrichtsteams abzulesen ist sowie dem problemlosen Einsatz von Unterrichtsspringern. Dies ist auch der Grund, warum an der Interventionsschule 2 keine ausgeprägte Lehrerzimmerkultur herrscht und generell wenig Konferenzen stattfinden. Die Lehrkräfte unterstützen und helfen sich bei Fragen und Angelegenheiten der Unterrichtsführung untereinander und neue Kolleginnen und Kollegen werden gut aufgenommen und ins Team integriert. Dabei werden die fachbezogenen Fähigkeiten der anderen Lehrkräfte wertgeschätzt und nach Bedarf gezielt für den eigenen Einsatz abgefragt. Zwar gibt es auch Konflikte, die aber als nebensächlich wahrgenommen werden. Grundsätzlich wird von den Interviewten ein einheitliches und gemeinschaftliches Handeln im Kollegium wahrgenommen.

Aus den Daten der Fragebögen geht hervor, dass das Kollegium der Interventionsschule 2 überwiegend mit der Fortbildung zufrieden ist ($M_{Post-F41-F52} = 4.13$, $SD = 0.50$, $N = 9$, $SE = 0.17$, 95% KI für M [3.75,4.52]). Auch wenn der Wert im oberen Bereich liegt, ist dies der geringste Zustimmungswert und die größte Standardabweichung im Vergleich zu den anderen beiden Interventionsschulen (siehe Tabelle 28).

Der berufsspezifische Wissenszuwachs liegt knapp über dem Wert der Interventionsschule 1 und kann als geringer mittlerer Wissenszuwachs beschrieben werden ($M_{F63-F65} = 0.91$, $SD = 0.88$, $N = 7$, $SE = 0.33$, 95% KI für M [2.10,3.72]). Das trifft auch auf den Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen zu. Hier bleibt der Zuwachs unterhalb eines halben Zustimmungspunkt und steigt in der Post-Erhebung auf $M_{F66-F67} = 3.44$ ($SD = 1.18$, $N = 8$, $SE = 0.42$, 95% KI für M [2.45,4.42]). Der Zuwachs in den Einstellungen des Kollegiums bezüglich der Bedeutung eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen kann ebenso als gering bezeichnet werden. Hier liegt der Wert jedoch bereits vor der Fortbildung im hohen Bereich ($M_{PreF6-F12} = 4.08$, $SD = 0.72$, $N = 12$, $SE = 0.21$, 95% KI für M [3.63,4.54]; $M_{Post-F55-F56} = 4.22$, $SD = 0.67$, $N = 9$, $SE = 0.22$, 95% KI für M [3.71,4.74]). Die größte Differenz ist im Bereich der Einstellung hinsichtlich der Überzeugungen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung zu erkennen. Hier steigt der Wert um mehr als einen halben Zustimmungswert ($M_{Pre-F14-F17} = 3.25$, $SD = 0.69$, $N = 12$, $SE = 0.20$, 95% KI für M [2.81,3.69], $M_{Post-F57-F58} = 3.81$, $SD = 0.59$, $N = 8$, $SE = 0.21$, 95% KI für M [3.32,4.31]). Hinsichtlich der Einstellungen stimmt das Kollegium der Interventionsschule 2 der Aussage eher nicht zu, dass bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften der Input von außen fehlt. Die Aussage, dass sich ein Kollegium bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften weiterentwickelt, erfährt eine mittelgradige bis überwiegende Zustimmung ($M_{I2-F60} = 3.78$, $SD = 1.39$, $N = 9$, $SE = 0.47$, 95% KI für M [2.71,4.85]; siehe Tabelle 28 sowie Tabelle 29 sowie Abbildung 34 und Abbildung 35).

Angaben über das Unterrichtshandeln und das Kooperationsverhalten können für den Zeitraum nach der Fortbildung nur mit Einschränkungen wiedergegeben werden. Aufgrund der geringen Rückläuferquote basieren die Angaben auf $N_{Pre} = 4$, was an dieser Stelle keine verlässliche Zahl ist, da es sich hierbei um lediglich 25% des gesamten Kollegiums an der Interventionsschule 2 handelt. Die Rückläuferquote für den Zeitraum vor der Fortbildung variiert an der Interventionsschule 2 zwischen 75% im Bereich des Unterrichtshandelns und 62,5% im Bereich des Kooperationsverhaltens. Es zeigt sich, dass 58,33% der Lehrpersonen an der Interventionsschule 2 vor der Fortbildung auf den Austausch mit dem Kollegium zurückgegriffen haben ($F18_{Pre}$). Die Aussagen der Interviewpartner hinsichtlich des informellen Austausches lassen sich in den Angaben der Fragebögen wiederfinden. Alle abgefragten thematischen Bereiche – Austausch über Unterrichtserfahrungen, Material sowie über Schülerinnen

und Schüler – werden grundsätzlich bejaht. Die meisten Teilnehmenden gaben bei der Frage nach der Häufigkeit des Austausches „Ja, 1–3x“ an (siehe Tabelle 30 sowie Abbildung 36 bis Abbildung 43).

10.2.3 Schule I3

Aus den Aussagen der entsprechenden Interviewpartner geht hervor, dass die Atmosphäre im Kollegium grundsätzlich als positiv beschrieben werden kann. Es herrscht ein Klima der Hilfsbereitschaft und des gemeinschaftlichen Miteinanders. Dies zeigte sich auch während der Fortbildungsveranstaltung, bei dem sich das gesamte Kollegium eingebracht hat. Die Zusammenarbeit bzw. die Kooperation der Lehrkräfte untereinander werden von den Interviewpartnern als gering beschrieben. Dennoch ist die Absicht im Kollegium zu erkennen, die gemeinsame Kooperation auszubauen. Die Verantwortung zur Forcierung des Austausches sehen die Interviewpartner hierfür sowohl bei der Schulleitung als auch beim Kollegium selbst. Hingegen fanden unmittelbar nach der Fortbildung keine fortbildungsbezogenen Maßnahmen zur Verstetigung oder zum Ausbau des Erfahrungsaustausches statt.

Aus den Angaben der Fragebogenerhebung geht hervor, dass das Kollegium der Interventionsschule 3 den zweithöchsten Zufriedenheitswert nach der Fortbildung aufweist ($M_{Post-F41-F52} = 4.38$, $SD = 0.20$, $N = 6$, $SE = 0.8$, 95% KI für M [4.2,4.58]; Wirkungsebene 1). Auf der zweiten Wirkungsebene ist zu erkennen, dass ein mittelgradig bis überwiegend hoher professionsbezogener Wissenszuwachs angegeben wurde ($M_{Post-F63-F65} = 3.67$, $SD = 0.85$, $N = 5$, $SE = 0.38$, 95% KI für M [2.61,4.72]). Im Vergleich zu den anderen beiden Interventionsschulen ist dies der höchste Wert. Das Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen steigt um fast einen ganzen Zustimmungswert und lässt sich nach der Fortbildung als einen überwiegend hohen Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums beschreiben ($M_{Pre-F4-F5} = 2.93$, $SD = 0.61$, $N = 7$, $SE = 0.23$, 95% KI für M [2.37,3.49]; $M_{Post-F66-F67} = 3.7$, $SD = 0.91$, $N = 5$, $SE = 0.41$, 95% KI für M [2.57,4.83]). Im Bereich der Überzeugungen bleibt der Mittelwert in Bezug auf die Bedeutung eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen gleich ($M_{Pre-F6-F12} = 4.33$, $SD = 0.44$, $N = 7$, $SE = 0.17$, 95% KI für M [3.92,4.74]; $M_{Post-F55-F56} = 4.33$, $SD = 0.61$, $N = 6$, $SE = 0.25$, 95% KI für M [3.70,4.97]). Den größten Sprung verzeichnet der Bereich hinsichtlich der Überzeugung eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung: Dieser Bereich steigt um fast zwei Zustimmungswerte auf einen überwiegend bis hohen Zustimmungsbereich ($M_{Pre-F14-F17} = 2.71$, $SD = 0.47$, $N = 7$, $SE = 0.18$, 95% KI für M [2.28,3.15]; $M_{Post-F57-F58} = 4.58$, $SD = 0.38$, $N = 6$, $SE = 0.15$, 95% KI für M [4.19,4.98]). Hinsichtlich der Einstellungen gegenüber einem Erfahrungsaustausch im Kontext der Professionalisierung neigt das Kollegium an der Interventionsschule 3 eher zu einer leicht zustimmenden Haltung bezüglich der Aussage, dass bei einem Austausch unter Lehrkräften der Input von außen fehlt ($M_{Post-F59} = 2.67$, $SD = 0.82$, $N = 6$, $SE = 0.33$, 95% KI für

$M [1.81, 3.52]$). Jedoch gab das Kollegium den höchsten Zustimmungswert bei der Aussage an, dass sich ein Kollegium bei einem Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann ($M_{I3-F60} = 4.00$, $SD = 1.55$, $N = 6$, $SE = 0.63$, 95% KI für $M [2.37, 5.63]$). Bedingt aussagekräftig sind jedoch die Angaben auf der dritten Wirkungsebene, da hier nur eine Rückläuferquote von 2/3 des Gesamtkollegiums besteht. Im Bereich des Unterrichtshandelns ist der Rückgriff auf den Austausch mit dem Kollegium für den eigenen Unterricht dem Datenmaterial zufolge rückläufig. Werden die relativen Häufigkeitsangaben betrachtet, bleibt im Bereich des Kooperationsverhaltens der Austausch über Unterrichtserfahrungen, Material und Schülerinnen und Schüler für den Zeitraum nach der Fortbildung gegenüber dem Zeitraum vor der Fortbildung stabil.

Die Aussagen der entsprechenden Interviewpartner nach dem Wunsch nach mehr Kooperation und Austausch lassen sich in den Werten der Einstellungsmessung nachvollziehen. Hingegen lässt sich keine Verhaltenszunahme nach der Fortbildung hin zu mehr Kooperation und Austausch weder in den Interviews noch in den Daten der Fragebogenerhebung erkennen.

11 Ergebnisdarstellung des qualitativen Untersuchungsabschnitts

Der qualitative Teil dieser Arbeit ging der Frage nach, welchen Einfluss die *Voraussetzungen der Lehrkräfte* und der *Schulkontext* auf die Wirkung der Fortbildung zum Erfahrungsaustausch auf die Reaktionen (Wirkungsebene 1), die Kognitionen (Wirkungsebene 2) und auf das Handeln der Lehrpersonen (Wirkungsebene 3) entfalten. Leitend war dabei herauszufinden, ob ein Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften zur Professionalisierung sinnvoll ist und welche Faktoren dabei förderlich sind. Hierzu wurden mit je zwei Lehrkräften pro Interventionsschule Interviews geführt und diese einer deduktiv-induktiven Datenanalyse unterzogen. So sollte die datengestützte Auswertung mittels theoriegeleiteter und induktiver Kategorienbildung explorierend Einflussfaktoren ermitteln und deren Wirkrichtung auf die jeweilige Wirkungsebene ausfindig machen (Kuckartz, 2018, S. 513; Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102; Schreier, 2014, S. 6). Gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte nach abgeschlossener inhaltlicher Datenauswertung die kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148–149). Die folgende Ergebnisdarstellung orientiert sich an der Reihenfolge des finalen Kategoriensystems (Tabelle 23). Dabei folgt die nachfolgende Darstellung einer zweigeteilten Struktur, sodass zunächst die ermittelten Kategorien inhaltlich dargestellt werden. Unmittelbar daran schließt die Interpretation hinsichtlich des Einflusses auf die Wirkungsebenen an. Die Auswertung der induktiven Kategorien orientiert sich dabei an der Forschungsfrage, sodass im Folgenden der Schwerpunkt auf denjenigen Kategorien liegt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage als relevant erscheinen. Weiterhin werden die Kate-

gorkürzel zur Orientierung in Klammern angegeben. Die ausführlichen Kategoriendefinitionen sowie ein Ankerbeispiel sind im Anhang aufgeführt (siehe Anhang D: Kategoriensystem auf S. XLIX). Zur einfachen Orientierung zwischen dem Fließtext und dem Kategorienhandbuch wurden die Kategorien pragmatisch in chronologischer Reihenfolge beschriftet. Eine Hierarchie wird aus den Kürzeln nicht ersichtlich. Diese kann jedoch dem entsprechenden Kategorienbaum entnommen werden.

11.1 Voraussetzungen der Lehrkraft als Einflussgröße

Im Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen werden im Bereich der *Voraussetzungen der Teilnehmenden* (1) die Erwartungen, (2) die Motivation zur Mitarbeit, (3) das persönliche Lernziel sowie (4) der persönliche Nutzen der Fortbildung aufgeführt. Die Ergebnisse dieser Aspekte werden im Folgenden dargestellt und diskutiert.

11.1.1 Erwartungen

Ergebnisse

Hinsichtlich der Fortbildungserwartung wurden drei Bereiche im Leitfadeninterview abgefragt. Dies sind (1) die allgemeinen Erwartungen der Teilnehmenden an die Fortbildung, (2) die Frage danach, ob die Erwartungen erfüllt wurden und (3) welche Einflussfaktoren aus Sicht der Teilnehmenden hierbei wirkten.

Erwartungen an die Fortbildung

Hinsichtlich der Erwartungshaltung gegenüber der Fortbildung hat sich gezeigt, dass drei Interviewpartner (B1, B3, B4) konkrete Fortbildungserwartungen (Ea2) formulieren konnten. B2, B5 und B6 wiesen zwar Fortbildungserwartungen auf, doch durch eine fehlerhafte Fortbildungsankündigung galten diese Erwartungen nicht explizit der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch und wurden beispielsweise von B5 im Interview teils erst nachträglich konstruiert. In den Interviewaussagen ließen sich zwei thematische Erwartungshaltungen erkennen: Zum einen die Erwartung an die Fortbildung, einen Wissenszuwachs (Ea3) zu erhalten und zum anderen, ein Handlungsinstrument (Ea7) mit auf den Weg zu bekommen.

B1, B3, B4 und B5 erwarteten einen Wissenszuwachs (Ea3) in der Fortbildung. Damit erhoffte sich B4 konkret, dass die Fortbildung das Lernen von den Kolleginnen und Kollegen (Ea4) ermöglicht. Ebenso wurde die Erwartung an die Fortbildung geknüpft, etwas über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums (Ea5, B3, B4, B5) zu erfahren. Während B4 und B5 diese Erwartung aus allgemeinem Interesse heraus formulierten, fällt auf, dass B3 aus der Rolle der Schulleitung heraus daran interessiert war, welches Methodenwissen grundsätzlich im Kollegium existiert. Neben den Erwartungen von B3, B4 und B5, die den spezifischen Inhalt und das Ziel der Fortbildung betreffen, wurde von B1 das Gesamtkonzept der Fortbildung (Ea6) fokussiert.

Neben einer allgemeinen offenen Erwartungshaltung erwartete B1 den eigenen Aussagen zufolge, aus einer inneren Grundeinstellung und eigenem Interesse heraus, einen Erkenntnisgewinn über die Art und Weise des Grundgedankens eines Erfahrungsaustausches im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften. Dagegen erwarteten B4 und B5 von der Fortbildung ein Instrumentarium (Ea8, „Wege“ B4:3, „Werkzeug“ B5:3). Darüber hinaus wird bei B5 die Hoffnung deutlich, dass dieses Instrument auf der Ebene des Kollegiums als Ganzes ansetzen solle und darüber hinaus das Potential zur Verstetigung (Ea8) besitzen würde.

Erwartungserfüllung

Die Antworten auf die Frage, ob die Erwartungen erfüllt wurden, sind differenziert zu betrachten. Hier gaben zwar alle Interviewpartner bis auf B2 an, dass deren Erwartungen erfüllt wurden (Eb2). Hinzuweisen ist auf die Aussage von B6, der aufgrund der fehlerhaften Fortbildungsankündigung vor der Fortbildung keine spezifischen Erwartungen besaß, aber dennoch angab, dass die nachträglichen Erwartungen dann erfüllt wurden. B1 und B4 gaben allgemein und unkonkret an, dass deren Erwartungen erfüllt wurden. Während die Aussagen von B4 nicht weiter konkretisiert werden, ist im Gesprächsverlauf von B1 jedoch erkennbar, dass die Fortbildung dem Erwartungsanspruch und Erkenntnisinteresse von B1 gerecht wurde. Deutlich wird dies daran, dass B1 die konzeptionelle Umsetzung des schulischen Austausches als angemessen empfand. Die Angaben von B3 und B5 können dagegen mit Blick auf die vorher formulierten Erwartungen weiter ausdifferenziert werden. Hinsichtlich des im Vorfeld allgemein formulierten und erwarteten Wissenszuwachses (Ea3) und im Detail des Zuwachses an Wissen über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums (Ea4) konnte die Fortbildung die Erwartungen von B3 und B5 erfüllen, auch wenn B3 mit dem inhaltlichen Ergebnis dann aus der Schulleitungsperspektive nicht zufrieden war. Hinsichtlich des von B5 erwarteten Handlungsinstrumentes (Ea7) konnten die Erwartungen von B5 dahingehend erfüllt werden, dass durch die Fortbildung ein grundsätzlicher Austausch erfolgte. Dagegen wurde die Erwartung von B5 an die Fortbildung nicht erfüllt, den Austausch zu verstetigen (Ea8). Hier reflektierte B5 aber auch, dass die Verstetigung nicht nur von dem Aufbau und Inhalt einer Fortbildung bzw. eines Fortbildungstages abhängig sein kann, sondern auch davon, wie das Kollegium mit dem Gelernten umgeht.

Einflussfaktoren auf die Erfüllung der Erwartung

Ob die Erwartungen an die Fortbildung erfüllt werden konnten, hing letztendlich auch davon ab, ob das Fortbildungsziel erreicht wurde. So bewertete B1 den erfolgreichen Erfahrungsaustausch als positiv, da die Fortbildung laut eigener Angabe auch das hielt, was sie im Vorfeld versprach (Ec2; „Als förderlich empfand ich, dass es wirklich sehr, also [...] doch sehr diesen Aspekt des Austausches zwischen Schulen sehr erfüllt hat“ B1:7). Ebenso wird in den Inter-

vieuaussagen von B3 und B5 ersichtlich, dass deren Erwartungen hinsichtlich des Wissenszuwachses (speziell einen Überblick über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums zu erhalten; Ea5) erreicht wurde, weil die Fortbildung den Erfahrungsaustausch erfolgreich initiieren konnte. Als untergeordnete Einflussgrößen, die sich auf das Fortbildungsziel und in dessen Folge auch auf die Fortbildungserwartungen auswirkten, konnten fortbildungsspezifische Merkmale (Ec3, B4 und B5) ausfindig gemacht werden. Im Fall von B4 erwies sich in der Gruppenarbeit die separate Gruppeneinteilung von Lehrkräften einerseits und unterstützenden pädagogischen Fachkräften andererseits als Nachteil zur Initiierung des Austausches. Im Fall von B5 hat der generell vorstrukturierte Ablauf der Fortbildung dem Kollegium eine Orientierung zum angeleiteten Erfahrungsaustausch gegeben. Neben den fortbildungsspezifischen Merkmalen (Ec3) konnten im Interviewmaterial auch individuelle Einflussfaktoren bzw. explizit die persönlichen Einstellungen der Lehrkräfte (Ec4) zu einem Erfahrungsaustausch ausfindig gemacht werden, die das Erreichen des Fortbildungsziels begünstigten und somit einen Einfluss auf die Erwartungserfüllung besaßen. B5 äußerte sich dahingehend, dass der (erfolgreiche) Erfahrungsaustausch auch von der Grundeinstellung des Kollegiums abhängt. Ebenso versteht sich auch die Aussage von B6: „Von daher hat sich da auch keiner drüber beschwert und alle haben das [den Erfahrungsaustausch] dankend angenommen“ (B6:7) dahingehend, dass das Kollegium von B6 dem Erfahrungsaustausch offen gegenüber war. Deutlich lässt sich diese positive Grundeinstellung gegenüber einem Erfahrungsaustausch auch in Interviewaussagen von B1 ablesen:

Und wie gesagt, ich war von dieser Idee, von diesem Austausch über die eigenen Methoden, über die eigenen Maßnahmen [überzeugt]. Und das nicht nur gegen Kollegen, die man den ganzen Tag sieht. Sondern auch mit. Was ja dann in den im Endeffekt rauskommen soll, dieser Austausch mit anderen Schulen. War ich sehr interessiert daran, mich zu beteiligen. (B1:9)

Diskussion

Erwartungen an die Fortbildung

Die Vermutung liegt nahe, dass die Teilnehmer B1, B3, B4 und B5, deren Erwartungen hinsichtlich eines Wissenszuwachses erfüllt wurden, auch einen erhöhten Wissenszuwachs auf der zweiten Wirkungsebene verzeichnen können. Dies können die quantitativen Daten der Post-Erhebung jedoch nicht bestätigen, denn B4 und B5, die zwar einen Wissenszuwachs erwarteten, unterscheiden sich im Bereich des allgemeinen Wissenszuwachses (F63–F65) nicht deutlich von den Teilnehmenden ohne Erwartungen an einen Wissenszuwachs (B2, B6). Auch B3 erhoffte sich einen Wissenszuwachs, der jedoch aufgrund fehlender Zuordnung zu den quantitativen Fragebögen nicht überprüft werden konnte. Anders sieht es bezüglich des Wissenszuwachses über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums aus. B3, B4 und B5 formulierten hier entsprechende Erwartungen. Jedoch konnte nur bei B4 ein entsprechender Zuwachs

im Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen festgestellt werden. B2 und B6 wiesen hier ebenfalls einen Zuwachs auf, ohne jedoch im Vorfeld Erwartungen genannt zu haben. Eine generalisierende Aussage lässt diese Datenlage aber keinesfalls zu.

Hinsichtlich der Teilnehmer, die ein Instrument zum Austausch erwarteten (B4 und B5), konnte anhand der Fragebögenangaben von B5 und der entsprechenden Interventionsschule für den Zeitraum nach der Fortbildung keine deutlich positive Veränderung auf der dritten Wirkungsebene ausgemacht werden (siehe Tabelle 27).

Insofern lässt sich abschließend festhalten, dass trotz vorhandener Erwartungen der Teilnehmenden, die einen Bezug zur zweiten und dritten Wirkungsebene aufweisen (Wissenszuwachs und Handlungsinstrument), kein direkter Einfluss auf die jeweiligen Wirkungsebenen feststellbar ist.

Erwartungserfüllung

Es lässt sich weitergehend vermuten, dass sich das Erfüllen der Fortbildungserwartungen positiv auf die Reaktionen und Einschätzungen der Teilnehmenden auswirkt. Aufgrund der Tatsache, dass die Erwartungen von B1, B3, B4, B5 sowie B6 (trotz fehlender konkreter Fortbildungserwartung) erfüllt und lediglich bei B2 nicht erfüllt wurden, wiesen dennoch alle Teilnehmenden eine überwiegend hohe positive Reaktion und Einschätzung gegenüber der Fortbildung auf (siehe Tabelle 26 sowie Abbildung 30). Die vorliegenden Daten weisen darauf hin, dass die Erfüllung der Erwartungen auch zu positiven Reaktionen nach der Fortbildung führt (Wirkungsebene 1). Zweifelsfrei kann diese Tatsache aber aus den vorliegenden Daten nicht geklärt werden, zumal auch die Fortbildungsankündigung wegen fehlerhafter Themenankündigung bei einigen Teilnehmenden zu unterschiedlichen Erwartungen führte.

Es hat sich in den Aussagen der Interviewpartner gezeigt, dass sich das Erreichen des Fortbildungsziels positiv auf das Erfüllen der Erwartungen auswirkt – insofern die Erwartungen auch mit dem angekündigten Fortbildungsinhalt kompatibel waren. Wesentliche Einflussfaktoren, die sich wiederum auf das Erreichen des Fortbildungsziels auswirkten, waren sowohl fortbildungsspezifische Merkmale (Ec3), speziell die Fortbildungsstruktur (B5) sowie die Gruppeneinteilung (B4), als auch die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber einem Erfahrungsaustausch (Ec4) bei B1, B5, B6.

11.1.2 Motivation

Ergebnisse

Im zweiten Fragekomplex wurde gemäß Leitfadeninterview nach (1) der Motivationsart, (2) dem Motivationsgrund sowie (3) den Einflussfaktoren auf die persönliche Arbeitsmotivation gefragt. Zu verweisen ist auf den Umstand, dass Motivationsart und -grund unter einer gemeinsamen Kategorie codiert wurden.

Motivationsart

Hinsichtlich der Motivationsart wiesen alle Teilnehmenden eine intrinsische Motivation (Mab1) zur Mitarbeit auf, wenn die intrinsische Motivation „als der Wunsch oder die Absicht definiert [wird], eine bestimmte Handlung durchzuführen, weil die Handlung selbst als interessant, spannend, herausfordernd usw. erscheint“ (Rost, 2010, S. 336). Darüber hinaus wies nur B2 nach eigener Aussage einen extrinsischen Motivationsgrund (Ma6) auf. Dieser bestand nach Angabe von B2 darin, die Kolleginnen und Kollegen auf der Beziehungsebene näher kennenzulernen, was bisher aufgrund seiner geringen Schulzugehörigkeit und wegen weiterer Umstände (Corona) aus Sicht von B2 noch nicht umfänglich möglich gewesen war. Insofern erhoffte sich B2 durch die Mitarbeit einen Wissenszuwachs (Mab7) über das Kollegium, um eine vertraute Arbeitsatmosphäre zum Kollegium aufbauen zu können.

Motivationsgrund

Im Bereich der intrinsischen Mitarbeitsmotivation ließen sich vier Teilbereiche ausmachen, denen die Arbeitsgründe der Interviewten zugeordnet werden können. So gaben vier Interviewteilnehmer an (B1, B3, B4 und B6), dass sie aufgrund des persönlichen Interesses an fachlichen bzw. beruflichen Themen (Mab2) zur Mitarbeit motiviert waren. Neben den Aussagen, die ein allgemeines persönliches Fachinteresse zur Mitarbeitsmotivation erkennen ließen, gaben vier Interviewpartner an, dass sie durch die Aussicht auf einen Wissenszuwachs durch das Lernen vom Kollegium (Mab3) in der Fortbildung motiviert waren mitzuarbeiten. Demnach waren B2, B4, B5 und B6 von der Aussicht motiviert, durch die Mitarbeit in der Fortbildung von dem Wissen und der Expertise der anderen Kolleginnen und Kollegen zu profitieren. Aus den Aussagen von drei Interviewteilnehmern konnte eine grundsätzlich positive Einstellung zu einem Austausch unter Lehrkräften (Mab4) festgestellt werden. So wurde von B1, B3 sowie B6 ein allgemeines Interesse am Erfahrungsaustausch bekundet. Beispielsweise bewertete B3 den Austausch in der Gruppe positiv (B3:13). B1 zeigte sich überzeugt von der Idee des Austausches und leitete daraus die Arbeitsmotivation ab (B1:9). Alle weiteren intrinsischen Arbeitsgründe wurden in der Kategorie Sonstiges (Mab5) aufgeführt, die sich nicht weiter inhaltlich zusammenfassen lassen konnten, da sie nur einmalig genannt wurden. Dazu gehörte etwa die Begründung, das eigene Wissen einzubringen oder die Möglichkeit, mit Kolleginnen und Kollegen zusammen zu arbeiten, was sonst im Arbeitsalltag nicht möglich sei. Hervorzuheben ist an dieser Stelle eine Aussage von B4 in Bezug auf die eigene Dauer der Berufszugehörigkeit. Aufgrund der geringen Dauer seiner Berufszugehörigkeit bestand die Arbeitsmotivation darin, die eigene berufliche Expertise mit der des Kollegiums zu vergleichen, um das eigene Können über diesen Vergleich einordnen zu können: „Ne und das man sich selber sein eigenes Tun auch einordnet. Ne, dass man selber weiß, wo stehe ich. Wo habe ich noch irgendwelche Luftlöcher“ (B4:21).

Einflussfaktoren auf die persönliche Motivation

Auf die Frage nach Einflussfaktoren, die sich auf die Arbeitsmotivation ausgewirkt haben, wurden weitaus mehr positive Bedingungsfaktoren für den Fortbildungserfolg genannt als negative Aspekte.

Zu den negativen Faktoren (Mc1) wurde lediglich die Anwesenheit der Schulleitung genannt (Mc2), die sich nach Auskunft von B1 aufgrund des Verhältnisses zwischen Kollegium und Schulleitung hemmend auf die Mitarbeit in der Fortbildung ausgewirkt hat. Ein weiterer Grund, der sich negativ auf die Gruppenarbeit ausgewirkt hat, war nach Angabe von B2 das Kommunikationsbedürfnis (Mc3) der Gruppenteilnehmenden während der Arbeitsphase, das sich seiner Meinung nach darin äußerte, dass es „hier nicht nur um darum [geht], dass wir irgendwie Erfahrung austauschen, sondern auch, dass wir (lacht) die Aufgabe erfüllen“ (B2:21).

Die aufgeführten Gründe, die sich positiv auf die Arbeitsmotivation auswirkten (Mc4), ließen sich wiederum in zwei Kategorien einteilen. Erstens waren es Angaben, die auf die individuellen Merkmale der Fortbildungsteilnehmenden zurückzuführen waren (Mc5). Es wurde deutlich, dass B4, B5 und B6 durch die Aussicht auf einen beruflichen Handlungszuwachs motiviert waren, sich aktiv in die Fortbildung einzubringen. Die geringe Dauer der Schul- bzw. Berufszugehörigkeit weiterer Teilnehmender hat ebenso Gesprächsbedarf ausgelöst („Wir hatten ja noch zwei, noch also Kollegen dabei, die hatten ihren ersten Tag“ B2:19). Ebenfalls haben Gemeinsamkeiten zwischen den Teilnehmenden, beispielsweise die Gemeinsamkeit, das gleiche Unterrichtsfach (B3) oder die gleichen Schülerinnen und Schüler zu unterrichten (B5), die Motivation zum Austausch befördert. Die aktive Mitarbeit der anderen Fortbildungsteilnehmenden war nach der Aussage von B2 ursächlich dafür, dass der Austausch als angenehm wahrgenommen wurde und sich wiederum positiv auf die eigene Mitarbeit ausgewirkt hat. Aus den Aussagen von B1 konnte weiterhin das Alter als Einflussfaktor auf die Arbeitsmotivation identifiziert werden.

Zweitens wurden Gründe für eine positive Arbeitsmotivation genannt, die sich insgesamt auf den Arbeitsprozess bzw. die Arbeitsphase während der Fortbildung bezogen. Hier wurde das schnelle Auffinden eines Themas zur Bearbeitung der Gruppenaufgabe während der Fortbildung als motivationsfördernd betrachtet (B3:17). Ebenso wurde der Austausch als angenehm wahrgenommen (KM6b2), der durch die aktive Teilnahme der anderen Teilnehmenden zustande kam (B2:19). Die Aussagen lassen auch erkennen, dass die Motivation zur Mitarbeit auch von der jeweiligen Gruppenzusammensetzung in der Arbeitsphase der Fortbildung abhing (B2, B3 und B5).

Diskussion

Motivationsart

Aus theoretischer Perspektive wird motivationalen Prozessen von Lehrkräften zur Professionalisierung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf eine wichtige Rolle zugeschrieben (Krapp & Häscher, 2009, S. 384; Lipowsky, 2014, S. 513). Bei dieser Untersuchung steht die Frage im Zentrum, welche Auswirkung die Arbeitsmotivation der Teilnehmenden in der Fortbildung auf die drei oben skizzierten Wirkungsebenen hat. Aufgrund der Aussagen der Interviewteilnehmer konnten vorrangig intrinsische Faktoren untersucht werden. Hier lagen mehrere Aussagen vor. Demgegenüber konnten für den Bereich der extrinsischen Motivation nur eine Interviewaussage zur Auswertung herangezogen werden. Auch wenn für B2 der Anlass bestand, das Kollegium kennen zu lernen, lässt sich anhand der quantitativen Daten ermitteln, dass B2 im Bereich des Wissens über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums keinen Wissenszuwachs verzeichnen konnte. Ob das persönliche Motivationsziel, das Kollegium besser kennen zu lernen, erreicht wurde, kann nicht beantwortet werden, da dies nicht Bestandteil der vorliegenden Untersuchung war. Es bleibt zu konstatieren, dass die extrinsische Motivation in dem vorliegenden Fall zu keinem Wissenszuwachs (über das Kollegium) führte (Wirkungsebene 2).

Auswirkungen auf Wirkungsebene 2

Hinsichtlich der intrinsischen Arbeitsmotivation als Einflussgröße auf die Auswirkung der Fortbildung auf die drei Wirkungsebenen zeichnen die Daten ein differenzierteres Bild. Es erscheint plausibel, dass eine höhere (intrinsische) Arbeitsmotivation zu einer stärkeren kognitiven Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten führte. Infolge dessen wäre ein größerer Lernzuwachs auf der zweiten Wirkungsebene zu vermuten. So gaben alle Interviewteilnehmer an, dass sie entweder aufgrund eines fachlichen Interesses (Mab2; B2, B4, B5, B6) oder aufgrund der Aussicht auf einen Lernzuwachs durch das Kollegium (Mab3; B1, B3, B6) zur Mitarbeit motiviert waren. Der Lernzuwachs lässt sich dann auch in den quantitativen Daten ablesen: So gaben fünf Interviewte im Durchschnitt mindestens einen mittleren Lernzuwachs an. Auch im Bereich des Wissens über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums konnte bei drei von fünf Interviewten ein Lernzuwachs ausgemacht werden. Es kann daher vermutet werden, dass eine aktive Beteiligung während der Fortbildung, ausgelöst durch eine intrinsische Arbeitsmotivation, zu einem signifikanten Lern- bzw. Wissenszuwachs führt. Limitierend muss jedoch festgehalten werden, dass der hier angenommene Wirkungszusammenhang weitere Kontextfaktoren wie beispielsweise das Vorwissen der Teilnehmenden nicht mitberücksichtigt. So könnten andere Teilnehmende zwar ebenso motiviert gewesen sein und sich eingebracht haben, konnten jedoch nach der Fortbildung aufgrund des bereits vor der Fortbildung vorhandenen umfangreichen Vorwissens keinen Lernzuwachs verzeichnen (beispielsweise „Ich kannte die Methoden durch Hospitation bereits“ Antwortbogen 15 - F63).

Auswirkungen auf Wirkungsebene 3

Die Motivation zur Mitarbeit erfolgte den Angaben der Teilnehmenden zufolge aufgrund eines zu erwartenden Wissenszuwachses in der Fortbildung. Aus der Forschung zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildungen weiß man bereits, dass Lehrkräfte eher an Fortbildungen teilnehmen und zum Lernen motiviert sind, wenn sie den Inhalt als relevant und nützlich für die eigene Berufspraxis empfinden (Lipowsky, 2014, S. 513). Darüber hinaus sind es jedoch interne Faktoren, die die Teilnehmenden zum beruflichen Lernen anregen und dadurch erst zur Verbesserung der berufsbezogenen Kompetenzen sowie Professionalität beitragen (Krapp & Häscher, 2009, S. 377). Demzufolge kann gemutmaßt werden, dass die Teilnehmenden, die sich durch die Mitarbeit in der Fortbildung einen Wissenszuwachs erhofften, auch eine qualitative Verbesserung im eigenen Unterrichtshandeln damit verknüpften. Insofern wäre hier eine Verbindung zwischen der Mitarbeitsmotivation in der Fortbildung und dem unterrichtlichen Handeln nach der Fortbildung und somit Auswirkungen auf die dritte Wirkungsebene zu vermuten. Ob aber bei den Interviewteilnehmenden tatsächlich eine positive Verbesserung des unterrichtlichen Handelns nach der Fortbildung eintrat, kann abschließend nicht geklärt werden. Die hier erhobenen Daten lassen nur Aussagen über das quantitative, nicht jedoch über das qualitative Unterrichtsverhalten der Teilnehmenden zu.

Letztendlich kann an dieser Stelle ein Wirkungszusammenhang der Mitarbeitsmotivation auf den Wissenszuwachs (Wirkungsebene 2) und das Unterrichtshandeln (Wirkungsebene 3) nur vermutet werden. Als ursächlich für die jeweils genannte Motivation zur Mitarbeit wurden in dieser Untersuchung aber das persönliche Interesse der Teilnehmenden an beruflichen Themen (Mab2), das Ziel eines Wissenszuwachses durch das Lernen von den Kolleginnen und Kollegen (Mab3) und eine positive Einstellung zu einem Austausch von Erfahrungen unter Lehrkräften (Mab4) ausfindig gemacht. Diese Kategorien konnten bei mehreren Interviews codiert werden, sodass diese letztendlich auch als positive Einflussfaktoren für den Fortbildungserfolg gewertet werden können.

Einflussfaktoren auf die Mitarbeitsmotivation

Weitere Faktoren, die die Mitarbeitsmotivation positiv beeinflusst haben, waren individueller Natur. Hierunter können Merkmale benannt werden, die die Teilnehmenden persönlich betreffen, beispielsweise sowohl die eigene Dauer der Schul- bzw. Berufszugehörigkeit als auch der Wunsch nach einem beruflichen Handlungszuwachs durch die Fortbildung. Die Motivationsgründe sind personenbezogen und von dem jeweiligen beruflichen Können oder den individuellen Interessen abhängig. Auf der anderen Seite wirkten sich auch Aspekte, die die Merkmale der Fortbildung betreffen, positiv auf die Mitarbeitsmotivation aus. Hier wurden sie auch als Merkmale, die den Arbeitsprozess (Mc6) betreffen, bezeichnet. Am häufigsten wurde dabei von den Teilnehmenden die Gruppenzusammensetzung genannt, die sich als positiv erwies.

Im Kontext einer Professionalisierungsmaßnahme, die den kollegialen Erfahrungsaustausch zum Ziel hat, erscheint eine Präferenz der Teilnehmenden für eine homogene Gruppenzusammensetzung plausibel, da in Gruppenarbeiten zunächst eine adäquate Arbeitsgrundlage und -atmosphäre geschaffen werden muss („Naja wir haben relativ schnell was gefunden und konnten relativ schnell dann auch arbeiten und das war dann auch motivierend also.“ B3:17). Ebenso erscheint eine heterogene Gruppe von Lehrkräften während der Arbeitsphase in der hier konzipierten Fortbildung als förderlich und zielführend, um auf ein breites Erfahrungswissen zurückzugreifen, dass den Fortbildungsteilnehmenden präsentiert werden kann. Ebenso zeichnete es sich ab, dass auch eine gemeinsame Gesprächsgrundlage zum Erreichen des Fortbildungszieles beiträgt. Daneben existieren aber auch weitere Faktoren wie die Dauer der Berufszugehörigkeit oder die Grundeinstellung bzw. persönliche Haltung, das eigene Unterrichtshandeln zu verbessern.

Insofern ist die Vermutung naheliegend, dass sich die individuellen Merkmale der Teilnehmenden vermittelt über die Arbeitsmotivation positiv auf die Wirkungsebenen auswirken. Werden die genannten Einflussfaktoren auf die Arbeitsmotivation mengenmäßig betrachtet, so überwiegen die individuellen Merkmale der Teilnehmenden (Mc5 beispielsweise Aussicht auf beruflichen Handlungszuwachs oder Dauer der Schul- oder Berufszugehörigkeit). In der Menge üben diese vermutlich dann eher einen Einfluss auf das Fortbildungsziel aus als die fortbildungsspezifischen Merkmale, die den Arbeitsprozess der Fortbildung betreffen (Mc6, beispielsweise Gruppenzusammensetzung).

Hemmende Einflussfaktoren

Insofern die positiven Einflussfaktoren die Wirkung von Fortbildungen begünstigen, ist im Umkehrschluss davon auszugehen, dass es auch hemmende Faktoren gibt. Das vorliegende Datenmaterial bestätigt diesen Verdacht dahingehend, dass zwei Teilnehmende auch von Einflussfaktoren berichten, die sich negativ auf ihre eigene Arbeitsmotivation bzw. die des Kollegiums ausgewirkt hätten.

Die Tatsache, dass sich die Anwesenheit der Schulleitung (Mc2) aus Sicht des teilnehmenden Interviewpartners (B1) negativ auswirkte, lässt den Schluss zu, dass ein wertfreier Erfahrungsaustausch auf Augenhöhe stattfinden muss. Für diese Annahme spricht die Tatsache, dass von den Interviewpartnern berichtet wird, dass es an der entsprechenden Interventionsschule regelmäßig zur Kooperation kommt, wenn auch vorrangig schülerbezogen und auf informeller Ebene – also auf hierarchisch gleicher Ebene. Dass die Teilnahme der Schulleitung bei einer Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch per se einen negativen Einfluss ausübt, kann so nicht bestätigt werden, da von allen drei Interventionsschulen mindestens je ein Vertreter bzw. eine Vertreterin der Schulleitung während der Fortbildung teilgenommen hat. Es ist weiterhin eher davon auszugehen, dass das Berichten von eigenen,

als positiv empfundenen Erfahrungen eine sensible Angelegenheit für die Teilnehmenden ist. Insbesondere vor dem Hintergrund der strukturellen Besonderheit des Lehrerinnen- und Lehrerberufs, da das Unterrichten als Kerngeschäft in Abwesenheit anderer Personen stattfindet und demzufolge von den Lehrkräften als Privatangelegenheit wahrgenommen wird (Lortie, 1975). Daher erscheint es plausibel, dass Teilnehmende umso eher von ihrer Best Practice berichten, wenn sie diese in einem geschützten Rahmen zunächst wertfrei präsentieren können. Bei einem schwierigen Verhältnis zur Schulleitung ist dieser geschützte Rahmen scheinbar nicht gegeben.

Als weiterer Grund wurde der vorhandene Gesprächsbedarf (Mc3) genannt, der sich nach Auskunft des Interviewpartners negativ auswirkte. Meyer (2020, S. 137) sowie Helmke (2017, S. 116) bedarf es der Reflexion von Unterricht. Demnach können Gesprächsthemen, die der Reflexion von unterrichtlichen Praktiken und Verhaltensweisen im Sinne der deliberate-practice-Theorie dienen, generell als förderlich bewertet werden. Dagegen müssen Themen und Gesprächsinhalte, die nicht mit der Fortbildung und deren Ziel in Verbindung stehen, als hinderlich betrachtet werden, da sie gemäß der Logik des Angebots-Nutzungs-Modells (Lipowsky, 2014, S. 514–515) die Teilnehmenden davon abhalten, das Fortbildungsangebot effektiv zu nutzen.

Studienergebnisse weisen darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Bedeutsamkeit eines Projekts und der intrinsischen Motivation von Lehrkräften gibt. D.h. die intrinsische Motivation bzw. der „innovative Kern“ (Gräsel, Fussangel & Schellenbach-Zell, 2008, S. 217) wird von Lehrkräften angesprochen, wenn das Angebot als bedeutsam bzw. attraktiv wahrgenommen wird. Begünstigend sind dabei Professionalisierungsmaßnahmen, die „ein hohes Maß an Lerngelegenheiten für selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen bereitstellen“ (Lipowsky, 2014, S. 519). Aufgrund der inhaltlichen Freiheit an Lerngelegenheiten während der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch sowie den Interviewaussagen kann gemutmaßt werden, dass sich die hier entwickelte Professionalisierungsmaßnahme begünstigend auf die (intrinsisch motivierte) Teilnahmemotivation auswirkt. Infolgedessen hat die Fortbildungskonzeption wiederum das Potential, die hier aufgezeigten Wirkungsrichtungen zu verstärken.

11.1.3 Lernziel

Zu den persönlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden wird im Angebots-Nutzungs-Modell auch das persönliche Lernziel gezählt. Während des Interviews verneinten alle Befragten die Frage nach einem vorab aufgestellten Lernziel für die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch. Demnach kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, inwiefern sich ein vorab aufgestelltes Lernziel auf den drei Wirkungsebenen auswirkt. Aufgrund der oben dargestellten quantitativen Ergebnisse (überwiegend positiv ausfallende allgemeine Reaktionen gegenüber

der Fortbildung, vorhandener Wissenszuwachs etc.), kann anders herum gemutmaßt werden, dass sich das Fehlen eines persönlichen Lernzieles nicht negativ auf den Lernerfolg auswirkt. Vielmehr kann festgehalten werden, dass bei der Durchführung dieser Fortbildungsveranstaltung das Fehlen eines persönlichen Lernziels dem Erreichen des Fortbildungsziels nicht entgegengestanden hat.

11.1.4 Nutzen

Ergebnis

Der vierte Fragenbereich widmete sich dem wahrgenommenen persönlichen Nutzen, den die Teilnehmenden aus der Fortbildung gezogen haben.

Alle Interviewpartner gaben an, dass sie einen persönlichen Nutzen aus der Fortbildung ziehen konnten. In den abgegebenen Begründungen konnten drei große Bereiche ausfindig gemacht werden. Zum einen wurde der Nutzen mit dem kommunikativen Aspekt auf der sozialen Ebene begründet (Kommunikation und soziale Ebene, Nb2; B2, B4 und B6). Hier wurde in den Interviews immer wieder deutlich, dass der Austausch positiv auf einer sachlichen kollegialen Ebene wahrgenommen wurde. Darüber hinaus wirkte sich der Austausch auch auf der Beziehungsebene positiv aus („Einmal auf der sozialen Ebene, dass wir uns wirklich austauschen konnten.“ B2:25). Zum zweiten konnte im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells gezeigt werden, dass die Teilnehmenden das Lernangebot der Fortbildung genutzt haben (Nutzung des Lernangebots; Nb3). Hierunter konnten zudem weitere Subkategorien codiert und zusammengefasst werden, an denen deutlich wurde, dass die Fortbildung im Sinne eines Lernangebots auch genutzt wurde: (1) Die Möglichkeit zur grundsätzlichen Zusammenarbeit zum Austausch (Nb4; B1, B2, B5 und B6), (2) der inhaltliche Austausch über Methoden (Nb5; B1, B2 und B6) sowie 3) ein allgemeiner Wissenszuwachs (Nb6; B1, B2, B4, B5 und B6). Bei diesen drei Subkategorien wird deutlich, dass entweder die initiierte Zusammenarbeit, der inhaltliche Austausch oder der angestrebte Wissenszuwachs der konzipierten Fortbildung auch tatsächlich angenommen bzw. genutzt wurde: „Einfach schon aus dem Grund heraus, weil der Impuls überhaupt mal gegeben wurde, das zu tun. Also wir sind zwar ein sehr kleines Kollegium, aber trotzdem bleibt nicht immer so viel Zeit im Schullalltag, um mal über genau diese Dinge zu sprechen und sich auszutauschen“ (B5:5). Zum dritten wurde der Nutzen damit begründet, dass die Teilnehmenden einen Überblick über das Kollegium (Nb7) erhalten haben, einerseits, um einen generellen Überblick über die Expertise des Kollegiums zu erhalten (Nb8; B1, B2, B3, B5; „und letztendlich war das schon eine gute Sache, einfach mal zu gucken, wie andere Kollegen eben ihren Unterricht gestalten.“ B5:5) und andererseits, um die eigenen Fähigkeiten mit denen des Kollegiums zu vergleichen und einzuschätzen (Nb9; B4). Insofern ergab sich für Interviewpartner B4 die besondere Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten vor dem Hintergrund der Expertise des Kollegiums zu reflektieren. Dies scheint besonders interessant vor

dem Hintergrund, dass B4 zur Gruppe der Lehrpersonen im Quereinstieg gehört und weniger als fünf Jahre an der entsprechenden Schule tätig ist.

Diskussion

Für eine aktive Verarbeitung von Fortbildungsinhalten spielen die Motivation und das Interesse der Teilnehmenden an der Fortbildung eine große Rolle. Lehrkräfte bewerten dabei die Relevanz von Fortbildungen ganz stark nach dem Nutzen, den sie daraus ziehen (können). Die Arbeit an Fällen und Beispielen aus der Unterrichtspraxis stellt dabei eine gute Möglichkeit dar, den persönlichen Nutzen von Lehrpersonen zu erhöhen (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 37). Die individuellen Voraussetzungen der Lehrkräfte erscheinen an dieser Stelle vielversprechend, da die qualitative Inhaltsanalyse gezeigt hat, dass die Teilnehmenden einen Nutzen aus der Teilnahme gezogen haben. Insofern stellt die hier durchgeführte Fortbildung eine gute konzeptionelle Grundlage dar, aus der Lehrkräfte einen tatsächlichen Nutzen ziehen können.

Auswirkungen auf Wirkungsebene 1

Wie oben bereits aufgeführt, berichten alle Teilnehmenden, dass sie einen persönlichen Nutzen aus der Fortbildung gezogen haben. Setzt man die Reaktionen der Teilnehmenden (Fragebogen F41–F52; W1; $M_{B1,B2,B4,B5,B6} = 4.2$) in Bezug zu dem wahrgenommenen Nutzen (Tabelle 26), so liegt die Vermutung nahe, dass sich ein persönlicher Nutzen positiv auf die Reaktionen der Teilnehmenden auswirkt. B6 weist dabei zwar den geringsten Wert auf ($M_{F41-F52} = 4.0$), dennoch geht anhand der codierten Kategorie hervor, dass B6 das Lernangebot umfangreich genutzt hat (auf der Ebene der Zusammenarbeit, Nb4; des inhaltlichen Austausches, Nb5 sowie bezüglich eines Wissenszuwachses, Nb6). Offen bleiben hingegen die Zufriedenheitswerte von B3. Hier konnte keine Zuordnung vom Interview zu dem entsprechenden Fragebogen erfolgen. So kann nicht geprüft werden, ob die Reaktionen von B3 auf die Fortbildung ebenfalls überwiegend positiv ausfielen. Aus dem Interview ging hervor, dass B3 an dem Methodenwissen des Kollegiums aus dem Blickwinkel der Schulleitung interessiert war (Überblick über Kollegium, Nb8), in der Präsentationsphase hingegen von den präsentierten Ergebnissen enttäuscht war. Hier wurde B3 zufolge zu wenig methodisches Know-How präsentiert. Auf der anderen Seite konnte B3 dennoch aus der Funktion der Schulleitung heraus eigene Konsequenzen für die weitere Schulentwicklung ableiten.

Auswirkungen auf Wirkungsebene 2: Professionswissen

Als Grund, warum sich die Fortbildung gelohnt hätte, wurde in allen Interviews die Kategorie „Wissenszuwachs“ (Nb6) codiert. Somit kann übergreifend davon gesprochen werden, dass sich für alle Interviewpartner die Fortbildung aufgrund des Wissenszuwachses gelohnt hat. Zwar wurde dieser Zuwachs nicht in allen Fällen explizit benannt, dennoch geht aus den Aussagen hervor, dass die Teilnehmenden einen Erkenntnisgewinn verzeichnen konnten („und es

hat sich insofern gelohnt, dass man natürlich von den Anderen, die was vorgestellt haben, gelernt hat, so“ B2:25). Dieser Wissenszuwachs lässt sich auch in den Daten des quantitativen Fragebogens bestätigen. Hier wurde im Mittel ein Zustimmungswert von $M_{B1, B2, B4, B5, B6} = 3.27$ angegeben, ein Wert, der als Zuwachs interpretiert werden kann.

Auswirkungen auf Wirkungsebene 2: Wissen über das Kollegium

Auf der anderen Seite gaben die Teilnehmenden B1, B2, B3 und B5 an, auch etwas über die Unterrichtspraxis des Kollegiums (Nb8) gelernt zu haben: „und letztendlich war das schon eine gute Sache, einfach mal zu gucken, wie andere Kollegen eben ihren Unterricht gestalten“ (B5:5). Der gesamte quantitative Datensatz spricht dafür, dass das Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen durch die Fortbildung zum Erfahrungsaustausch signifikant steigt (siehe Kapitel 8.1.2). Im Detail ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Daten des quantitativen Untersuchungsteils für die Fälle B1 und B5 keinen Wissenszuwachs bezüglich der Unterrichtstätigkeit des Kollegiums ausweisen können (Tabelle 26). Die qualitative Inhaltsanalyse konnte dagegen zeigen, dass die Teilnehmenden – zumindest in den Interviews – davon überzeugt waren, dass die Fortbildung ihnen einen größeren Überblick über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums verschafft hat.

Auswirkungen auf Wirkungsebene 2: Berufsbezogene Überzeugungen

Es ist weiterhin zu klären, ob sich ein persönlich wahrgenommener Nutzen auch auf die Einstellungen der Teilnehmenden auswirkt bzw. ob ein als lohnenswert erachteter Austausch auch mit entsprechenden Einstellungsänderungen einhergeht. Die Daten des quantitativen Untersuchungsteils bestätigen an dieser Stelle, dass die hier konzipierte Fortbildung die Einstellungen signifikant ändern können und dass die Teilnehmenden generell davon überzeugt sind, dass ein Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften eine sinnvolle Methode zur Professionalisierung ist (siehe Kapitel 8.1.2). Es erscheint plausibel, dass die Fortbildung durch den wahrgenommenen Nutzen positiv bewertet wurde und sich demzufolge auch positiv auf die berufsbezogenen Einstellungen der Lehrkräfte auswirkt. Eine Rolle könnten dabei die jeweiligen individuellen Gründe spielen, warum die Teilnehmenden zum einen die Fortbildung als nützlich wahrgenommen und zum anderen das Lernangebot der Fortbildung genutzt haben, sei es die Möglichkeit des grundsätzlichen Austausches (Nb4) oder eines Wissenszuwachses (Nb6). Im Endeffekt sind es dann diese Gründe, warum sich die Fortbildung gelohnt hat, der Erfahrungsaustausch als positiv bewertet wurde und sich dementsprechend auf die subjektiven Einstellungen niederschlägt.

Auswirkungen auf Wirkungsebene 3

Die oben angesprochene Tatsache, dass B3 aus der Perspektive der Schulleitung heraus von dem geringen Methodenwissen des Kollegiums enttäuscht war, ist bei der Betrachtung der dritten Wirkungsebene von Bedeutung. Aufgrund fehlender Daten kann die Zuordnung zu den

quantitativen Werten jedoch nicht vorgenommen werden. Die Vermutung liegt nahe, dass sich aus dem individuellen Nutzen der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch – für B3 war es der Überblick über das Kollegium (Nb8) – für die Teilnehmenden Handlungsmaßnahmen oder -bedarf ergeben, die im Handeln des Fortbildungsteilnehmenden nach der Fortbildung wirksam werden können.

Auffallend ist, dass die Interviewteilnehmenden ein Interesse an der Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen zeigten, auch, um daraus für das eigene Handeln profitieren zu können: „Auch die Reaktionen dann von Kollegen, die sich eben manches gar nicht vorstellen würden, was bei mir gut klappt. Ich konnte mir manches nicht vorstellen, was bei denen gut klappt. Ja, das war sehr interessant“ (B1:21) oder auch: „Naja man versucht natürlich immer, seinen eigenen Unterricht so aufzustellen, dass er besser wird. Also und eben gerade auch von den Erfahrungen von anderen Kollegen, auch von weitaus erfahreneren Kollegen, zu profitieren. Gerade für mich als junge Lehrperson, die noch nicht so lange im Beruf ist, hoffe ich da schon immer, viel mitzunehmen von meinen Kollegen“ (B5:13). In den quantitativen Daten spiegelt sich dagegen keine veränderte Unterrichtspraxis für den Zeitraum nach der Fortbildung ab. Dies kann aber auch auf die Konstruktion des Fragebogens zurückgeführt werden, der nach dem konkreten Einsatz von Methoden fragte. Wahrscheinlicher ist es, dass kleinere methodische Aspekte, die bei dem fachlichen Austausch in der Gruppenarbeit der Fortbildung thematisiert wurden, im unterrichtlichen Handeln oder in der Unterrichtsplanung umgesetzt wurden. Denkbar sind beispielsweise Unterrichtshandlungen, die sich nicht als abgeschlossene Methode verstehen, sondern eher das Agieren der Lehrperson adressieren und nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Signale umfassen können. Hierfür bedarf es aber weitergehender und vor allem detaillierterer Überprüfungsmethoden wie z. B. Unterrichtsbeobachtungen, die den Unterrichtsverlauf differenziert betrachten können.

Es deutet sich somit an, dass die Teilnehmenden einen Nutzen aus der Fortbildung ziehen konnten, da sie erstens das Lernangebot der Fortbildung nutzen konnten und zweitens einen Überblick über das Agieren oder die Unterrichtspraxis bzw. -methoden des Kollegiums erhalten haben. Insofern kann eine Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch den Teilnehmenden individuelle Handlungsmaßnahmen anbieten, die wiederum das Potential besitzen, das Unterrichtshandeln zu beeinflussen. Im Fall von B3 waren dies konkrete Handlungsschritte für das Handeln der Schulleitung (künftige Fortbildungsplanung mit Schwerpunkt auf Methodenwissen).

11.2 Schulkontext als Einflussgröße

Der zweite Teil des Interviews widmete sich explizit dem Kooperationsklima im jeweiligen Kollegium sowie der Rolle der Schulleitung. Um weitergehende Informationen über die Interventionsschulen zu sammeln und um Aussagen bezüglich des Kooperationsklimas besser einordnen zu können, wurde eine ergänzende kontextualisierende Frage (Frage 5.a; siehe Anhang C.3 auf S. XLVI) zum Klima im Kollegium gestellt. Dieser Bereich wird im Folgenden bei der Analyse zwar mit herangezogen, aber nicht als gesonderter Einflussfaktor auf die Wirkungsebenen untersucht.

11.2.1 Kooperationsstruktur

Ergebnisse

Klima im Kollegium

An allen drei Interventionsschulen wurde grundsätzlich ein positives Klima im Kollegium beschrieben. Hierzu konnten bei allen Interviewteilnehmenden entsprechende Aussagen mit unterschiedlichen Begründungen codiert werden, die in die obigen Fallbetrachtungen, insofern sie nicht zur Deanonymisierung beitrugen, einfließen. Das positive Klima wurde dabei im Allgemeinen an der Hilfsbereitschaft (Ka2), am Interesse an der gegenseitigen Arbeit (Ka3) sowie an den im Kollegium vorherrschenden Einstellungen (Ka4) festgemacht. Ebenso ist das Verhältnis zwischen Schulleitung und Kollegium (Ka6) zu berücksichtigen, das sich einem Teilnehmenden zufolge negativ auf die gemeinsamen Arbeitsphasen der Fortbildung auswirkte. Es konnten weitere Hintergrundinformationen von den Interviewpartnern als Kontextinformationen codiert werden, die in der Analyse bzw. in den Fallbeschreibungen entsprechend berücksichtigt wurden (Kontextinformationen zum Kollegium, Ka7), etwa Besonderheiten, die die Zusammenarbeit des Kollegiums beeinflussen, wie beispielsweise die räumliche Aufteilung des Kollegiums auf dem Schulgelände.

Kooperationsklima

Neben dem grundlegend als positiv bewerteten Klima im Kollegium wurde auch das Kooperationsklima (Kb) anhand verschiedener Kriterien positiv bewertet. So wurden beispielsweise Gründe benannt, die sich erstens unter der Kategorie schulorganisatorische Aspekte zusammenfassen lassen (Kb2). Hierunter fielen Aussagen, dass z. B. häufige Konferenzen unnötig sind (Kb3), ein reibungsloser Springereinsatz erfolgt (Kb5) oder das auch eine fehlende Lehrerzimmerkultur auf einen funktionierenden Austausch hinweist, da der Austausch immer zwischendurch stattfindet. Zweitens wurden Gründe genannt, die das Kollegium (Kb7) selbst betrafen: Als Argumente, warum das Kooperationsklima als positiv zu bewerten ist, wurden hier die Hilfsbereitschaft (Kb8), der vorhandene Kooperationswille (Kb9) oder die generell funktionierende Zusammenarbeit genannt (Kb10). Als Drittes wurden Aspekte deutlich, die den Austausch an sich betrafen (Kb11). Diese waren der grundlegend funktionierende Austausch

(Kb12) sowie die Identifikation von bestimmten Themen (Kb13) des stattfindenden Austausches. Auf der anderen Seite wurden aber auch Aspekte deutlich, die das Kooperationsklima als negativ beschrieben (Kb14). Hier wurden organisatorische Aspekte (Kb15) benannt, die den Austausch im schulischen Alltag behindern sowie das generelle geringe Kooperationsniveau im Kollegium (Kb16), das den Interviewpartnern zufolge höher ausfallen könnte. Davon ausgehend kann das Kooperationsklima an allen drei Schulen grundlegend als positiv beschrieben werden, wobei insbesondere das Kooperationsniveau an der dritten Interventionsschule (I3) jedoch für die befragten Interviewpartner nicht in dem gewünschten Maße und daher vermutlich geringer als an den anderen beiden Interventionsschulen ausfällt. Ebenso ist darauf zu verweisen, dass das Kollegium der ersten Interventionsschule (I1) einer räumlichen Trennung unterliegt und dass die alltägliche Kooperation an der zweiten Interventionsschule (I2) so tiefgründig erfolgt, dass sich das Kooperationsgeschehen auch auf weitere schulorganisatorische Aspekte auswirkte (beispielsweise wenige Konferenzen und kaum vorhandene Lehrerzimmerkultur, Kb3 und Kb6).

Kollegium als Einflussfaktor

Neben dem Kooperationsklima allgemein an der jeweiligen Schule wurde im Leitfrageninterview auch nach Aspekten gefragt, die das an der Fortbildung teilnehmende Kollegium im regulären Schulalltag betreffen und sich in der Wahrnehmung der Befragten als negative bzw. positive Einflussfaktoren auf den Fortbildungserfolg realisierten. Hier wurden sowohl positive als auch negative Aspekte benannt. Von den Befragten wurden die jeweils vorherrschenden berufsbezogenen Einstellungen (Kc2) sowie die Kommunikation bzw. Kommunikationsbereitschaft im Kollegium (Kc3) als positiv benannt. Ein Befragter hob die wertschätzende Haltung des Kollegiums hervor, wodurch der Befragte den Austausch als sehr positiv empfunden hat: „Und also über diese Wertschätzung von Seiten der Kollegen, mit denen ich dann gearbeitet habe, habe ich mich auch sehr gefreut“ (B6:27). Auch die Teilnahme der Schulleitung an der Fortbildung spielt eine Rolle. Ein Teilnehmer stellte die Vermutung auf, dass das Kollegium im Falle der Abwesenheit der Schulleitung ganz anders agiert hätte. Insofern wurde dann auch die Abwesenheit der Schulleitung als positiv (Kc5) bzw. die Anwesenheit der Schulleitung als negativ (Kc10) gewertet.

Als negativer Faktor wurde von den Teilnehmenden das Problem genannt, sich in der Gruppenphase auf ein Thema zu einigen, das am Ende im gesamten Kollegium vorgestellt werden sollte (Kc7). Aus den Aussagen wird deutlich, dass es den Teilnehmenden wichtig war, dass sie sich mit dem vorgestellten Thema identifizieren konnten: „Also wenn ich jetzt ein anderes Team gehabt hätte, zum Beispiel irgendwas mit Musik oder so oder die sich was Anderes ausgesucht hätten, dann wäre ich garantiert nicht so motiviert gewesen oder mir wäre es deutlich schwerer gefallen wahrscheinlich, dann eine Methode zu finden, wo ich mich mit auch

identifizieren kann“ (B3:17). Auch das Berichten der in Frage kommenden Themen an sich wurde teils als problematisch beschrieben. Selbst wenn den Teilnehmenden zufolge ein angenehmes und hilfsbereites Klima im Kollegium herrscht, taten sich nach Aussagen der Interviewpartner Teilnehmende an zwei Interventionsschulen damit schwer, aus ihren eigenen Erfahrungen zu berichten und dass es „erst ein bisschen Überwindung gekostet“ (B1:27) hätte (Schwierigkeiten aus eigenen Erfahrungen zu berichten, Kc8). Zwei der Teilnehmenden berichteten davon, dass sich nicht fortbildungsbezogene Gesprächsinhalte während der Arbeitsphase (Kc9) negativ ausgewirkt hätten, da solche Gespräche vom eigentlichen Arbeitsauftrag eher ablenkten.

Diskussion

Ausgehend von dieser deskriptiven Darstellung stellt sich die Frage, inwiefern sich das individuell vorliegende Kooperationsklima auf die drei Wirkungsebenen auswirkte. Dabei ist konkret zu beachten, dass das Kooperationsklima an allen drei Interventionsschulen grundlegend als positiv bewertet wurde. Unterschiede konnten hingegen im Kooperationsniveau, also in der tatsächlichen (quantitativen) Wissenskooperation verzeichnet werden. Demnach ist das Kooperationsniveau von I1 und I2 als ausreichend bis sehr gut zu bezeichnen, jedoch muss im Fall von I3 von einem geringeren Kooperationsniveau gesprochen werden.

Auswirkungen auf Wirkungsebene 1

Der Tatsache folgend, dass das Kooperationsniveau an der dritten Interventionsschule am geringsten ausfällt und hier ein großer Wunsch nach Wissenskooperation besteht, wäre es plausibel anzunehmen, dass die Reaktionen (Wirkungsebene 1) auf die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch bei I3 am höchsten ausfallen. Tatsächlich zeigen die Daten des quantitativen Untersuchungsteils jedoch, dass die Reaktionen an der ersten Interventionsschule am höchsten ausfallen ($M_{I1} = 4.46$). Immerhin steht an zweiter Stelle mit geringem Abstand I3 ($M_{I3} = 4.38$). Die Reaktionen auf die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch fielen an I2 am geringsten aus ($M_{I2} = 4.13$, siehe Tabelle 28). Mittels einfaktorieller Varianzanalyse wurde nachgewiesen, dass bei vorliegender Varianzhomogenität (Levene-Test; $p = .424$) ein signifikanter Unterschied in den Reaktionen der Teilnehmenden zwischen den Interventionsschulen nicht besteht ($F(2,27) 2.152, p = .136$). Der geschätzte standardisierte Effekt kann als klein beschrieben werden $\eta^2 = .137$, 95% KI für η^2 [0.00,0.34]. Wenn kein signifikanter Unterschied in den Reaktionen zwischen den Interventionsschulen nachgewiesen werden kann, so ist statistisch davon auszugehen, dass sich das vorherrschende Kooperationsklima bzw. das jeweilige Kooperationsniveau an dieser Stelle nicht auf die erste Wirkungsebene auswirkt.

Offen bleibt aber an dieser Stelle, ob die geringen (aber nicht signifikanten) Unterschiede nicht dennoch aus dem jeweiligen quantitativen Kooperationsniveau resultieren. Es kann zwar argumentiert werden, dass an einer Schule, an der die Kooperation zum Alltag gehört, ein Austausch im Rahmen eines Fortbildungstages als überflüssig wahrgenommen wird und daher auf geringere Akzeptanz stößt (beispielsweise wie bei I2, $M_{I2} = 4.13$) als an einer Schule, an der das Bedürfnis nach mehr Kooperations(räumen) geäußert wird (wie etwa an I3, $M_{I3} = 4.38$). Dies wurde auch so in einem Nebengespräch der Fortbildung von einem Teilnehmenden der Interventionsschule I2 angemerkt, dass der Austausch, der in der Fortbildung erfolgt, an der Schule gängige Praxis sei. Dazu illustriert das folgende Beispiel von B6 genau das Gegenteil: „Meine persönliche Motivation war tatsächlich, dass mir dieser Austausch auf der Ebene mit den Kollegen oft fehlt und ich das sehr schön fand, dass wir in dem Rahmen mal die Möglichkeit hatten“ (B6:13). Wenn also die Möglichkeit zum Austausch in einer Fortbildung gegeben wird und dies nicht im Widerspruch zum kooperativen Alltagsgeschäft des Kollegiums steht, dann fallen die Reaktionen auf der ersten Wirkungsebene überwiegend hoch aus. Dann passen wiederum auch die Werte der ersten Interventionsschule in dieses Bild, die sehr hohe Akzeptanzwerte als Reaktion auf die Fortbildung aufwies ($M_{I1} = 4.46$). Denn obwohl hier das Kooperationsniveau als gut beschrieben wurde, bestand in diesem Kollegium eine räumliche Distanz, die während der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch aufgebrochen wurde. Daher stand an der ersten Interventionsschule die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch auch nicht im Widerspruch zur alltäglichen Kooperation, da während der Fortbildung Lehrkräfte zusammengearbeitet haben, die sich normalerweise nicht austauschten. Es besteht demnach die Möglichkeit, dass eine alltägliche hohe Kooperation zwischen den Lehrkräften an einer Schule die Akzeptanz einer Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch und die Reaktionen darauf mindern. Ein Mangel an Kooperation begünstigt dagegen eine Fortbildung mittels kollegialen Erfahrungsaustausches.

Auswirkungen auf Wirkungsebene 2

Der quantitative Untersuchungsteil konnte zeigen, dass der überwiegende Teil der Fortbildungsteilnehmenden einen berufsspezifischen Wissenszuwachs sowie einen signifikanten Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums verzeichnen konnten (siehe Kapitel 8.4.1). Die jeweiligen Unterschiede zwischen den drei Interventionsschulen können der Tabelle 29 entnommen werden. Es fällt auf, dass der Wissenszuwachs im Professionswissen an der dritten Interventionsschule am größten ausfällt. Daraufhin wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt, um zu prüfen, ob der beschriebene Unterschied auch statistisch signifikant ist. Hinsichtlich des Zuwachses im Professionswissen zeigte sich bei der durchgeführten Varianzanalyse bei Homogenität der Varianzen (Levene-Test; $p = .886$) kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($F(2,22) = 1.664$; $p = .212$). Der Effekt stellt sich dabei als klein dar ($\eta^2 = .138$, 95% KI für $\eta^2 [0.00, 0.35]$).

Tabelle 31

Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen im Pre-Post-Vergleich

	Pre _{F4-F5}	(n)	Post _{F66-F67}	(n)	Differenz
I1	2.86	(14)	3.47	(15)	0.61
I2	3.04	(12)	3.44	(8)	0.40
I3	2.93	(7)	3.7	(5)	0.76

Anmerkung. Angegeben sind die Mittelwerte der jeweiligen Interventionsschule.

Hinsichtlich des aufgezeigten signifikanten Wissenszuwachses über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums können die entsprechenden Differenzen zwischen den Interventionsschulen der Tabelle 31 entnommen werden. Der Kenntniszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums fiel an der dritten Interventionsschule am höchsten ($M_{I3-Differenz} = 0.76$) und an der zweiten Interventionsschule am geringsten aus ($M_{I2-Differenz} = 0.40$). Es ist zu vermuten, dass an I2 der Lernertrag deswegen am niedrigsten ausfällt, weil hier eine ständige Kooperation in Form eines Wissensaustausches im schulischen Alltag ohnehin stattfindet und daher am Fortbildungstag wenig Neues ausgetauscht werden konnte. Dagegen fällt der Lernertrag an I1 und I3 höher aus, weil am Fortbildungstag im Falle von I1 die räumliche Trennung des Kollegiums überwunden wurde und im Fall von I3 dem Austausch im Kollegium ein Raum gegeben wurde. Dahingehend bestand die Frage, ob die aufgeführten Unterschiede im Lernertrag bezüglich des Wissens über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums zwischen den Interventionsschulen signifikant sind und ob ein solcher Unterschied auf das vorherrschende Kooperationsklima zurückgeführt werden kann. Mittels einfaktorieller Varianzanalyse (Levene-Test; $p_{Pre} = .376$; $p_{Post} = .636$) konnte im Detail zwischen den drei Interventionsschulen kein signifikanter Unterschied festgestellt werden ($F_{Pre}(2,30) 0.140$; $p_{Pre} = .870$; $F_{Post}(2,25) 0.157$, $p_{Post} = .856$). Die Effektstärken sind dabei verschwindend gering ($Pre-\eta^2 = .009$, 95% KI für $\eta^2 [0.00;0.10]$; $Post-\eta^2 = .012$, 95% KI für $\eta^2 [0.00;0.12]$). Dennoch zeigen die Fragebogendaten, dass es einen – wenn auch nicht signifikanten – Unterschied im berichteten Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums an den drei Interventionsschulen gibt. Die Leitadeninterviews konnten deutlich machen, dass das Kooperationsklima bzw. der quantitative Wissensaustausch an den Interventionsschulen Unterschiede aufweist: An der zweiten Interventionsschule findet eine regelmäßige Kooperation in Form eines Wissensaustausches statt. Dadurch konnten die Teilnehmenden während der Fortbildung nicht mehr viel Neues berichten bzw. sich nicht über grundlegend Neues austauschen. An Schulen, in denen es am Wissenstransfer im Alltag mangelt, ist dann das Potential während einer Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch größer, einen Kenntniszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums zu erlangen. Diese Argumentation konnte zwar statistisch nicht nachgewiesen werden, dennoch wird sie von den Interviewaussagen und dem quantitativen Datensatz gestützt. Diese Schlussfolgerung kann für den Bereich des Professionswissens jedoch nur bedingt gelten.

Hier zeigte sich nur an der dritten Interventionsschule ein hoher Lernzuwachs. Obwohl die zweite und dritte Interventionsschule Parallelen im kooperativen Wissensaustausch aufwiesen, liegt der gemessene Wert an der zweiten Interventionsschule bezüglich des Lernzuwachses im Professionswissen im mittleren Bereich.

Abschließend soll untersucht werden, inwiefern das an den Interventionsschulen vorherrschende Kooperationsklima einen Einfluss auf die dritte Wirkungsebene besitzt. Dazu werden die Ergebnisse des quantitativen Untersuchungsteils zum Unterrichtshandeln sowie Kooperationsverhalten herangezogen. Grundlegend besteht hier das Problem, dass die Daten für die zweite und dritte Interventionsschule wenig aussagekräftig sind, da lediglich ein Bruchteil (I2) bzw. die Hälfte (I3) der Teilnehmenden an der Follow-Up-Erhebung teilgenommen haben (siehe Tabelle 29 sowie Tabelle 30). Insofern können nur die Ergebnisse für die erste Interventionsschule interpretiert werden.

Auswirkungen auf Wirkungsebene 3: Unterrichtshandeln

Für den Bereich des unterrichtlichen Handelns ist erkennbar, dass die Teilnehmenden für den betrachteten Zeitraum nach der Fortbildung weniger auf den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen zurückgegriffen haben und deren Best Practice somit seltener im Unterricht eingesetzt haben. Auf den ersten Blick sprechen die Daten der ersten Interventionsschule also nicht dafür, dass ein adäquates Kooperationsklima und ein aufgeschlossenes Kollegium auch den Einsatz der ausgetauschten Best Practice trotz einer vorhandenen Hilfsbereitschaft im Kollegium (Kb8; B1 und B2:29: „finde ich es sehr gut, muss ich sagen. Ich glaube, da kann man immer kommen mit Fragen, mit Hilfeanforderungen et cetera, also das ist sehr angenehm“) begünstigen. Dass der Einsatz einer Best Practice aus dem Kollegium nach der Fortbildung seltener zur Anwendung kommt als vor der Fortbildung, könnte aber auch durch methodische Probleme der Datenerhebung verzerrt worden sein. So fand die Nacherhebung zwei Wochen nach dem Start des neuen Schuljahres statt. Dieser Umstand berücksichtigt nicht die Tatsache, dass sich die Lernenden erst wieder an den Schullalltag durch neue Stundenpläne, neue Klassenstrukturen sowie den Unterricht (unter pandemischen Sonderregelungen) gewöhnen mussten. Demzufolge spiegelt der in dieser Untersuchung betrachtete Zeitraum nicht den regulären Schulalltag wider. Dies gilt sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte, die das eigene Handeln und den Unterricht auf diese Gegebenheiten anpassen. Es bleibt somit offen, ob das Kooperationsklima den Erfolg einer Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch auf der dritten Wirkungsebene im Bereich des unterrichtlichen Handelns beeinflussen kann. Im vorliegenden Fall wurde nach der Fortbildung eher selten auf den Austausch als Handlungsstrategie zurückgegriffen.

Auswirkungen auf Wirkungsebene 3: Kooperationsverhalten

Hinsichtlich des Kooperationsverhaltens hat sich an der ersten Interventionsschule gezeigt, dass der Austausch von Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweise etc.) für den Zeitraum nach der Fortbildung zurückgeht. Jedoch nehmen der Austausch über Material (Arbeitsblätter, Fördermaterial etc.) sowie der Austausch über Schülerinnen und Schüler (Leistungen, Verhalten o. ä.) dagegen zu. Vermutlich verstärkt ein kollegialer Erfahrungsaustausch in einer Professionalisierungsmaßnahme ein bestehendes günstiges Kooperationsklima, so dass der Austausch auch nach der Fortbildung nachhaltig anhält. Dass es jedoch zwischen den Themenbereichen zu Unterschieden kommt, kann vermutlich auf die entsprechenden Inhalte zurückgeführt werden. Möglicherweise ist der Austausch von Unterrichtsmaterial weniger zeitintensiv als der Austausch über Methoden oder Vorgehensweisen. B1 gab zudem an, dass der Austausch häufig schülerbezogen stattfindet:

. . . fast jeder Kollege kennt jeden Schüler und hat ihn schon mal gehabt, außer natürlich den ganz kleinen Primarstüflern. Und dementsprechend findet vor allem über Schüler und Besonderheiten von Schülern sehr reger Austausch statt. Bezüglich welcher Methoden gut bei einem Schüler funktionieren, das ist sehr sehr schüler- schülerinbezogen. (B1:25)

Insofern ist zu konstatieren, dass ein adäquates Kooperationsklima den Austausch unter Lehrkräften begünstigt bzw. durch die Fortbildung verstärkt wird. Den Daten zufolge kann dies dazu führen, dass der Wissensaustausch auch nach der Fortbildung – abhängig vom jeweiligen inhaltlichen Bereich – gesteigert werden kann.

Kollegium als Einflussfaktor auf die drei Wirkungsebenen

Weiterhin wurde danach gefragt, inwiefern das Kollegium selbst die Fortbildung beeinflusst hat. Ein direkter Zusammenhang zwischen den von den Teilnehmenden genannten Einflussfaktoren – wie etwa die vorhandene Kommunikationsbereitschaft (Kc3) oder die wertschätzende Haltung der Kolleginnen und Kollegen (Kc4) – auf die Wirkungsebenen konnte nicht festgestellt werden. Hierzu ist das Datenmaterial nicht aussagekräftig genug. Dennoch begünstigen diese Faktoren das Fortbildungsziel und wirken sich dann in letzter Konsequenz indirekt auch auf die Wirkebenen aus. Begünstigend wirken dabei die im Kollegium vorherrschenden berufsbezogenen Einstellungen, die eng mit der Kommunikationsbereitschaft sowie der wertschätzenden Haltung gegenüber der individuellen Arbeitsweise der Kolleginnen und Kollegen zusammenhängen. Dagegen kann die Themenfindung in der Gruppenarbeitsphase zu Problemen führen, wenn sich die Teilnehmenden mit der Methode inhaltlich nicht identifizieren können. Zu beachten ist aber auch der Kontext, in dem der Austausch stattfand. So wies auch B1 auf den Umstand hin, dass der formelle Kontext die Teilnehmenden darin gehemmt hätte, über ihre eigenen Unterrichtserfolge zu sprechen. In einem unverbindlichen Gespräch unter vertrauten Kolleginnen oder Kollegen kann die Hemmschwelle niedriger sein,

über die beruflichen Erfolge oder pädagogischen Probleme zu sprechen. Zu beachten sind aber auch intrapersonelle Prozesse, die dafür verantwortlich sind, dass die Teilnehmenden über ihre eigene Arbeit, anders als im täglichen beruflichen Handeln auf dem Flur oder in der Pause, in einem formellen Kontext, nämlich der Fortbildung, sprechen können. Hier wird die eigene Arbeit gleich mehreren Personen, namentlich dem gesamten Kollegium, vorgestellt.

11.2.2 Unterstützungsangebote in der Zeit nach der Fortbildung

Ergebnisse

Der Kontextfaktor Rolle der Schulleitung (Us1) zeigt über alle drei Interventionsschulen hinweg ein einheitliches Bild. Lediglich an der zweiten Interventionsschule wurde explizit darauf hingewiesen, dass es generelle Unterstützungsangebote von Seiten der Schulleitung für hilfeschende Lehrkräfte gibt (Us4). Diese stehen aber nicht in Zusammenhang mit der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch. Zwar wurde von den Interviewpartnern der dritten Interventionsschule berichtet, dass im Kollegium die Hoffnung auf konkrete weitergehende Maßnahmen mit Bezug zur Fortbildung existierte. Demnach bestand der Wunsch nach einem dauerhaften Austausch, der auch über die Fortbildung hinaus anhält bzw. etabliert wird: „Wir hatten . . . schon mal geäußert, dass es schön wäre, wenn wir die Möglichkeiten hätten, tatsächlich öfter mal bei anderen zu hospitieren oder reinzugucken so“ (B6:35, Us6). Jedoch wurde von beiden Interviewpartnern dem Kollegium eine Mitverantwortung attestiert, damit der Austausch auch über die Fortbildung hinweg anhält (Us7).

Diskussion

Wie in der vierten Forschungsfrage formuliert, galt es herauszufinden, wie sich der Kontextfaktor Schulleitung auf der dritten Wirkungsebene auswirkt. Die Aussagen der Interviewpartner haben gezeigt, dass an dieser Stelle eine umfassendere Berücksichtigung sowohl im quantitativen als auch im qualitativen Teil dieser Arbeit nötig gewesen wäre. Wahrscheinlich kann die Schulleitung im Mehrebenensystem Schule für den Zeitraum nach der Fortbildung einen großen und nachhaltigen Einfluss nehmen, um die in der Fortbildung angestoßenen schulischen Handlungsmaßnahmen nachhaltig zu implementieren: Beispielsweise durch weitergehende Maßnahmen oder Unterstützungsangebote, die den Austausch unter Lehrkräften begünstigen. Diese Prozesse wurden von den Schulleitungen jedoch nicht angestoßen.

Wie oben aufgezeigt (siehe Kapitel 8.4), konnte im Pre-Follow-Up-Vergleich kein gravierender Unterschied im Kooperationsverhalten der Lehrkräfte festgestellt werden. Lediglich der Austausch über Schülerinnen und Schüler intensivierte sich im Zeitraum nach der Fortbildung. Auf Ebene der Einzelschule konnte lediglich an der ersten Interventionsschule im Detail geprüft werden, inwiefern sich das Kooperationsverhalten verändert hat. Hier kann mit Vorsicht davon gesprochen werden, dass sich der Austausch nach der Fortbildung minimal intensivierte (Tabelle 30 sowie Abbildung 36 bis Abbildung 43). Die vorliegenden Ergebnisse lassen zumindest

den objektiven Schluss zu, dass sich das Kooperationsverhalten nach der Fortbildung verändert hat, ob dies aber aufgrund äußerer Einflussfaktoren (Erhebung zum Schuljahresbeginn unter pandemischen Bedingungen) oder in Folge der Fortbildung geschah, kann abschließend nicht geklärt werden. B5 bemängelt diesbezüglich, dass es der Fortbildung an einer „Zukunftsstruktur“ (B5:5) fehle. Gemeint ist hiermit eine Verstetigung des Austausches bzw. Implementation in den schulischen Alltag, sodass das Kooperationsverhalten nach der Fortbildung durch weitergehende Maßnahmen positiv beeinflusst wird. Dies kann einerseits durch die Schulleitung angestoßen, aber auch durch das Lehrerkollegium selbst initiiert werden, so wie es von zwei Teilnehmenden reflektiert wurde (B5:27, B6:35). Fehlende Unterstützungsmaßnahmen von Seiten der Schulleitung lassen an dieser Stelle zumindest den Schluss zu, dass es mehr als eine SchiLf-Veranstaltung zum kollegialen Erfahrungsaustausch bedarf, um das Kooperationsverhalten von Lehrkräften nachhaltig zu beeinflussen. Dazu bestünde die Möglichkeit, Maßnahmen zu implementieren, die entweder von der Schulleitung oder auch vom Kollegium angestoßen werden.

Es ist aber auch zu berücksichtigen, warum die hier teilgenommenen Interventionsschulen sich ausgerechnet für die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch als schulinterne Fortbildung entschieden haben und nicht für eine andere Veranstaltung. Einerseits können sich die Schulleitungen zielgerichtet für das vorliegende Angebot entschieden haben, beispielsweise wenn Schulleitungen klare Vorstellungen und Strategien zur Weiterbildung der Lehrkräfte besitzen. Dann kann dieses zielgerichtete Handeln „die organisationale Entwicklung der Schule eher befördern als wenn die Schulleitung keine, vage oder sich widersprechende Ideen verfolgt“ (Lipowsky, 2014, S. 514). Andererseits kann es zur Auswahl der Fortbildung auch aus organisatorisch-administrativen Gründe gekommen sein (beispielsweise Verfügbarkeit der Fortbildung zum gewünschten Termin, Auswahl aufgrund des kostenfreien Angebots im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung - LEHREN in M-V – LEHRer*innenbildung reformierEN in M-V, etc.). So muss es nicht zwangsläufig das vorrangige Ziel der Schulleitung gewesen sein, mittels der hier ausgewählten Fortbildung die Kooperation unter den Lehrkräften im Kollegium zu fördern. In diesem Falle wäre hier der Grund dafür, dass es keine weiteren Unterstützungsangebote seitens der Schulleitung gab, offensichtlich.

11.3 Zwischenergebnis

Im Folgenden werden die oben diskutierten Einflussfaktoren mit Blick auf die drei Wirkungsebenen zusammenfassend dargestellt, sodass der jeweilige Einfluss, der sich aus dem Merkmal ergibt, deutlich wird. Analog zu den Zwischenergebnissen des quantitativen Untersuchungsteils liegt der Fokus auf der thesenhaften Darstellung. Die Darstellung folgt der bishe-

rigen Struktur des qualitativen Untersuchungsteils, sodass der individuelle Einfluss der Merkmale Erwartung, Motivation, Nutzen, Kooperationsstruktur sowie Unterstützungsangebote in der Zeit nach der Fortbildung auf die drei Wirkungsebenen nacheinander dargestellt wird. Aufgrund der Situation, dass kein Teilnehmender ein persönliches Lernziel vorab definierte, entfällt auch an folgender Stelle der Bereich des Lernziels. Für den Bereich der Unterstützungsangebote in der Zeit nach der Fortbildung wird lediglich der Einfluss auf die dritte Wirkungsebene dargestellt. Bei der thesenhaften Darstellung werden limitierende und einschränkende Faktoren aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Studie vernachlässigt. Für den Bereich der Voraussetzungen der Lehrperson gestalten sich die Ergebnisse wie folgt:

Tabelle 32

Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der qualitativen Auswertung der Fragestellung 4 – Bereich: Voraussetzungen der Lehrperson

Voraussetzungen der Lehrperson	
Erwartungen	1. Es zeigt sich eine Verbindung zwischen den Erwartungen der Teilnehmenden und der ersten Wirkungsebene (Reaktionen der Teilnehmenden). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine erfüllte Erwartungshaltung zu höheren positiven Reaktionen gegenüber der Fortbildung führt.
	2. Bestimmte Erwartungen richteten sich konkret auf Änderungen der zweiten und dritten Wirkungsebene. Konkrete Auswirkungen konnten jedoch nicht festgestellt werden.
	3. Darüber hinaus konnten Einflussfaktoren ausfindig gemacht werden, die sich positiv auf das Erreichen des Fortbildungsziels auswirkten. Dies waren fortbildungsspezifische Merkmale wie etwa die Fortbildungsstruktur sowie die berufsbezogenen subjektiven Einstellungen der Lehrkräfte.
Motivation	4. Es konnte keine Verbindung zwischen der Arbeitsmotivation und der ersten Wirkungsebene (Reaktionen der Teilnehmenden) festgestellt werden.
	5. Der Einfluss der Motivation auf die zweite Wirkungsebene gestaltete sich differenziert. Die extrinsische Motivation führte in der vorliegenden Untersuchung zu keinem Wissenszuwachs über das Kollegium. Dagegen kann die intrinsische Motivation vermittelt über eine größere Eigenbeteiligung während der Fortbildung zu einem größeren Lernzuwachs führen.
	6. Es kann eine verbindende Wirkrichtung zwischen der Arbeitsmotivation und der dritten Wirkungsebene (Handeln der Lehrpersonen) angenommen werden. Teilnehmende mit einer hohen Arbeitsmotivation erhoffen sich von der Fortbildung einen Wissenszuwachs und damit verbunden auch eine Verbesserung des unterrichtlichen Handelns.

Nutzen	7.	Ein von den Teilnehmenden wahrgenommener Nutzen der Fortbildung wirkt sich positiv auf die Reaktionen der Teilnehmenden aus (Wirkungsebene 1).
	8.	Es lässt sich eine Verbindung zwischen dem wahrgenommenen Nutzen und der zweiten Wirkungsebene (Kognition) feststellen. Dabei wird der Nutzen vom jeweiligen Wissenszuwachs abhängig gemacht.
	9.	Es besteht eine Verbindung zwischen dem Nutzen der Fortbildung und der dritten Wirkungsebene (Handeln der Lehrpersonen). Der wahrgenommene Nutzen kann sich in Form von konkreten Handlungsmaßnahmen bzw. -bedarfen für die Zeit nach der Fortbildung widerspiegeln.

Für den Bereich des Schulkontextes gestalten sich die Ergebnisse wie folgt:

Tabelle 33

Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der qualitativen Auswertung der Fragestellung 4 – Bereich: Schulkontext

Schulkontext		
Kooperationsstruktur	1.	Es liegt ein Zusammenhang zwischen dem Kooperationsklima und den Reaktionen gegenüber der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch vor. Ein hohes Kooperationsniveau im schulischen Alltag mindert die Akzeptanz gegenüber einer Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch. Der Mangel an Kooperation in einem Lehrerkollegium begünstigt dagegen die Akzeptanz für dieses Fortbildungsformat.
	2.	Es liegt ein Zusammenhang zwischen dem bestehenden Kooperationsklima und der zweiten Wirkungsebene (Kognitionen) vor. Ein hohes Kooperationsniveau im schulischen Alltag wirkt sich auf den Wissenszuwachs hemmend aus. Dagegen ist das Potential, einen hohen Wissenszuwachs durch die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch zu erreichen, höher, wenn im schulischen Alltag ein gering ausgeprägtes Kooperationsklima herrscht.
	3.	Es liegt eine Verbindung zwischen dem Kooperationsklima und der dritten Wirkungsebene vor. Ein angemessenes und kollegiales Kooperationsklima kann durch die Fortbildung zum Erfahrungsaustausch zu einem weiteren Wissensaustausch nach der Fortbildung führen.
Unterstützungsangebote in der Zeit nach der Fortbildung	4.	Die Datenlage lässt keinen eindeutigen Schluss zu, ob Unterstützungsmaßnahmen von Seiten der Schulleitung das Fortbildungsziel – den nachhaltigen Austausch unter Lehrkräften – positiv beeinflussen können. Das Fehlen von Unterstützungsangeboten nach der Fortbildung zeigt hingegen, dass die Professionalisierungsmaßnahme als isolierte SchiLf-Veranstaltung nicht ausreicht, um die Wissenskooperation von Lehrkräften nachhaltig zu beeinflussen.

12 Diskussion

Im Folgenden werden die oben aufgeführten Ergebnisse zusammenfassend vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes diskutiert. Es ist darauf hinzuweisen, dass sich die im nachfolgenden aufgegriffenen und aufgezeigten Forschungsbefunde vorwiegend auf Untersuchungen zu Lehrkräftefortbildungen beziehen, die vorrangig im Bereich der Mathematik, Naturwissenschaften sowie Lese- und Schreibförderung durchgeführt wurden (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 39). Explizite Befunde für den Bereich der Förderschule werden in den verschiedenen Veröffentlichungen hingegen nicht ausgewiesen. Lipowsky und Rzejak (2021) listen zehn erfolgversprechende Merkmale für gute Fortbildungen auf, von denen fünf die methodisch-didaktische Gestaltung von Fortbildungen und fünf Merkmale hingegen die inhaltliche Ausrichtung von Fortbildungen betreffen (S. 28–29). Unklar bleibt dann aber, ob ein in den zahlreich vorhandenen Studien gemessenes Merkmal auch kausal für den gemessenen Effekt verantwortlich war (S. 69). Weiterhin machen Lipowsky und Rzejak (2019b) deutlich, dass sich die meisten Fortbildungen nicht durch ein Merkmal, sondern erst durch die Kombination zweier oder mehrerer Merkmale auszeichnen. Wirksam werden diese dann aber erst, wenn die Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten durch die Teilnehmenden eine gewisse Qualität bzw. Tiefe erreicht. Auch wenn abschließend noch nicht geklärt ist, wie groß sich der Einfluss einiger Faktoren gestaltet, so wird herausgestellt, dass insbesondere das Ansetzen an der eigenen Unterrichtspraxis für die Motivation der Teilnehmenden von Bedeutung ist und dass „die Orientierung an den fachlichen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler . . . vor allem dem Aufbau fachdidaktischen Wissens dienen“ (S. 39) dürfte. Dies trifft dann auch auf die vorliegende Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch zu. Tatsache ist, dass in der Fortbildung auf die eigene Best Practice rekurriert wurde. Im Ergebnis zeigte sich dann, dass die Teilnehmenden den größten Wissenszuwachs im fachdidaktischen Wissen verzeichnen konnten ($M_{F64} = 3.20$; siehe auch Kapitel 8.1.2, insbesondere Tabelle 7 sowie Abbildung 7).

Um eine angemessene inhaltliche Interpretation zu gewährleisten, erfolgt zunächst eine methodische Reflexion der Ergebnisse, um die Reichweite und Gültigkeit der Ergebnisse zu verdeutlichen. Weiterhin kann so eine Übertragbarkeit der vorliegenden Ergebnisse auf die Praxis bzw. auch ausgehend für weitere Forschungen deutlicher abgeschätzt werden. Die methodische Reflexion folgt dabei dem Schema der vorliegenden Untersuchung, sodass zunächst auf den quantitativen und anschließend auf den qualitativen Untersuchungsteil eingegangen wird. Nachfolgend werden dann die Ergebnisse in der Reihenfolge der vier bearbeiteten Forschungsfragen diskutiert.

Methodenreflexion des quantitativen Untersuchungsabschnitts

Ein wesentlicher Aspekt, der bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten ist, betrifft die zugrundeliegende Gelegenheitsstichprobe. Bei dieser Stichprobenart können inferenzstatistische Auswertungsverfahren keinen bzw. nur einen indirekten Rückschluss auf die zugrundeliegende Gesamtpopulation erlauben. Wenn demzufolge in der folgenden Interpretation die Ergebnisse auf die Praxis bzw. auf andere Schulen zur individuellen Lebensbewältigung übertragen werden, dann ist zu berücksichtigen, dass diese Ergebnisse auch nur für die „konstruierte Inferenzpopulation interpretiert“ (Döring, 2023, S. 302) werden dürfen. Dagegen kann aus einer von Döring (2023) benannten erkenntnistheoretischen Position heraus argumentiert werden, dass die vorgefundenen „statistisch signifikante[n] Effektgröße[n] als grober Hinweis auf den Bewährungsgrad der substantiellen Hypothese bzw. Theorie zu interpretieren [sind], die den gefundenen Gruppenunterschied kausal vorhergesagt hatte“ (S. 302). Im Sinne der explorativen Studie dienen die vorgenommenen populationsbeschreibenden Parameterschätzungen sowie inferenzstatistischen Auswertungsmethoden vorrangig der Theoriebildung, um Aussagen und deren Bewährungsgrad von Ursache-Wirkungs-Verhältnissen zu treffen (Döring, 2023, S. 303–308).

Der vorliegende quantitative Erhebungsbogen enthält letzten Endes durchgängig Ad-Hoc-Skalen, die auf den ersten Blick aus einer beliebigen Sammlung von Items bestehen und für wissenschaftliche Untersuchungen nicht geeignet sind, wenn Skalierungseigenschaften sowie Gütekriterien nicht geprüft wurden (Döring, 2023, S. 269). Die Item- und Skalengenerierung sowie die Reliabilität und Validität wurden in Kapitel 7 transparent dargestellt. Mit Blick auf die Reliabilitätswerte ergab die Konsistenzanalyse mittels Cronbachs Alpha deutliche Unterschiede zwischen der Pre- und Post-Messung. Wenn die Voraussetzungen von Cronbachs Alpha nicht gegeben sind, dann besteht die Gefahr, dass der Wert überschätzt wird (Döring, 2023, S. 463; Krebs & Menold, 2019, S. 495). Für die vorliegende Arbeit kann Cronbachs Alpha daher nur als vorsichtiger Schätzwert interpretiert werden, da die Voraussetzungen nicht geprüft wurden. Obwohl die Trennschärfeanalyse ebenfalls dazu dient, den Itempool möglichst gering zu halten und nur relevante Items in den Fragepool mit aufzunehmen (Blaž, 2015, S. 245), wurde, wie oben berichtet, auf die Eliminierung einzelner Items verzichtet. Zum einen würde dies im Falle der Skala *Reaktionen und Allgemeine Einschätzung der Teilnehmenden gegenüber der Fortbildung* (F41–F52) dazu führen, dass letzten Endes nur drei bzw. zwei Skalen übrigblieben. Grundlegende Items (beispielsweise Items zur methodischen Struktur der Fortbildung) würden an dieser Stelle herausfallen, die aber in vielen Evaluationsbögen ihre Berechtigung besitzen. Zum zweiten würden sich dadurch die Mittelwerte auch deutlich zum Positiven verändern. Im Grundsatz wurde sich bei der Erarbeitung des Fragebogens dafür entschieden, mehrere Items aufzunehmen, die dann wiederum verschiedene Aspekte des Ge-

samtkonstrukts gemäß der klassischen Testtheorie beleuchten. Bei einem nachträglichen Ausschluss beträfe die Entscheidungsfindung formell nur statistisch-mathematische Aspekte, nicht aber inhaltliche Überlegungen. Generell scheint es keinen einheitlichen Konsens darüber zu geben, ob Skalen aus mehreren oder wenigen Items bestehen sollten, sodass in der Methodenliteratur auch argumentiert wird, dass einzelne Itemskalen eine bessere Testgüte besitzen als Skalen, die aus mehreren Items bestehen (Döring, 2023, S. 269). Das Problem der unterschiedlichen Skalenlänge lässt sich z. B. in den Einstellungsmessungen im Fall von B6 sehr gut verdeutlichen. Während die Skala zur Einstellungsmessung bezüglich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen der Pre-Erhebung aus sieben Items bestand, besaß die Skala der Post-Erhebung nur zwei Items. Die Werte der Post-Erhebung fielen geringer aus als in der Pre-Erhebung ($M_{F6-F12} = 4.14$ auf $M_{F55-F56} = 4.0$; siehe Tabelle 26). Diese Tendenz steht im Widerspruch zur Grundaussage von B6 und lässt den Schluss zu, dass dieser Widerspruch auf messmethodische Probleme aufgrund unterschiedlicher Skalenlängen der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte zurückgeführt werden kann. Es ist ebenso nicht auszuschließen, dass weitere Verzerrungen aufgrund unterschiedlicher Skalenlängen bzw. wegen der genutzten Itemanzahl vorliegen. Trotz der Beweggründe, die für die vorliegende Arbeit für eine unterschiedliche Itemanzahl sprachen, sollte in einer nachfolgenden Erhebung ein einheitlicher Skalenstamm genutzt werden, um messmethodische Probleme zu minimieren. Ebenso ist zu überdenken, ob der im Fragebogen erfolgte mehrfache Wechsel zwischen der Skalenrichtung der jeweiligen Items sinnvoll war. Dieser Wechsel erfolgte, um einer monotonen Wiederholung der Antwortmöglichkeiten entgegenzuwirken (Franzen, 2019, S. 850–851). Es zeigte sich, dass mehrere Teilnehmende mutmaßlich die Richtungsänderung überlesen haben. Infolge der Plausibilitätsprüfungen mussten daraufhin Korrekturen unternommen werden. Ein Restrisiko für Korrekturfehler war dabei nicht auszuschließen.

Für die vorliegende Untersuchung boten sich Selbsteinschätzungsbögen zunächst als geeignetes Erhebungsinstrument an, da es sich bei der pilothaften Durchführung um eine einmalige Interventionsmaßnahme handelte, bei der das Forschungsinteresse auf dem Zugang zur Innenansicht der Teilnehmenden lag (Brandt & Moosbrugger, 2020, S. 54). Speziell lag der Fokus auf Merkmalen wie dem Wissenszuwachs sowie Änderungen in den berufsbezogenen Einstellungen und im beruflichen Handeln. Mit Blick auf das methodische Vorgehen mittels Selbstauskunft können aber Antwortverzerrungen, insbesondere Antworten, die in die Richtung des sozial Erwünschten tendieren, nicht ausgeschlossen werden. Dieser Gefahr wurde bei der Konstruktion des Fragebogens Rechnung getragen, indem motivationale sowie kognitive Prozesse bei der Bearbeitung von Fragebögen berücksichtigt wurden, beispielsweise durch unterschiedliche Anzahl der Items zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten oder

kognitive Aktivierung durch Umkehrung der Frage- und Antwortrichtungen, wobei bei der zuletzt genannten Maßnahme, wie oben aufgezeigt, ein Restrisiko für Fehler nicht ausgeschlossen werden kann. Weiterhin hat sich der Wechsel in der Befragungsform von Paper-Pencil hin zu einer Online-Umfrage offensichtlich in der Follow-Up-Erhebung negativ auf die Rückläuferquote ausgewirkt. Hindernisse bestanden insbesondere in der Motivation (Wagner-Schewsky & Hering, 2019, S. 789), da die teilnehmenden Lehrkräfte die Fragebögen außerhalb der Kernarbeitszeit bearbeiteten. Die Nichtverfügbarkeit von internetfähigen Endgeräten kann als Hinderungsgrund zumindest ausgeschlossen werden, da die Teilnehmenden den Zugang über den schulinternen Mailverteiler erhalten haben. Dort, wo den Teilnehmenden Dienstzeit zur Bearbeitung der Fragebögen eingeräumt wurde, fiel die Rückläuferquote am höchsten aus.

Methodenreflexion des qualitativen Untersuchungsabschnitts

Mit Blick auf den qualitativen Untersuchungsteil ist ebenfalls auf das Zustandekommen der Stichprobe zu verweisen. Pro Interventionsschule wurden jeweils zwei Fälle herausgegriffen, um die Komponenten der *Voraussetzungen der Lehrkraft* und des *Schulkontextes* näher zu beleuchten. Auch wenn diese Auswahl streng genommen eine Gelegenheitsstichprobe darstellt (Döring, 2023, S. 307), so kann dennoch die vorhandene Auswahl als eine solide Basis an Fällen betrachtet werden, da die jeweiligen Teilnehmer des Samples eine breite Vielzahl an verschiedenen berufsbezogenen Merkmalen aufweisen. Jedoch muss auf die Tatsache hingewiesen werden, dass sich unter den Interviewteilnehmenden kein Fall wiederfindet, der aus der Fortbildung keinen Nutzen oder keinen Lernerfolg gezogen hätte. Insofern finden sich hier nur Fälle wieder, die einen Nutzen aus der Fortbildung gezogen haben. Es bleibt offen, wie die Antworten ausgefallen wären, wenn sich Teilnehmende zum Interview bereit erklärt hätten, die keinen Nutzen aus der Fortbildung ziehen konnten. Im Sinne einer inhaltlichen Sättigung wäre es ebenso wünschenswert, wenn mehr Teilnehmende mit einer langjährigen Berufserfahrung am Interview teilgenommen hätten. Hier ist in der Fallauswahl lediglich eine Person mit einer 21 bis 25-jährigen Berufserfahrung vertreten, sodass Verzerrungseffekte nicht auszuschließen sind. Weiterhin muss bedacht werden, dass Interviewsituationen einen konstruktiven Charakter besitzen und bei der Ergebnisinterpretation oftmals „als realistische Objekte verstanden und behandelt“ (Mey & Mruck, 2020, S. 329) werden. Insofern ist bei der Übertragung der Ergebnisse auf die Praxis zu berücksichtigen, dass die Interviewaussagen letztendlich eine konstruierte subjektive Sichtweise widerspiegeln.

Die vorliegenden Daten lassen mit der hier vorgenommenen qualitativen Inhaltsanalyse keinen eindeutigen Rückschluss auf bestimmte Wirkmechanismen zu. Insofern bleibt die obige Ergebnisdarstellung zumeist interpretativ und auf einem spekulativen Niveau. Eindeutige Wirkrichtungen können nicht ohne Zweifel nachgezeichnet werden, sodass für künftige Forschung

gefragt werden muss, wie das oben gewählte methodische Vorgehen für weitere Untersuchungen angepasst werden kann. Wenn auch nur in Ansätzen, so konnten hier jedoch zum einen Wirkrichtungen und Zusammenhänge zwischen den *Voraussetzungen der Lehrpersonen* sowie dem *Schulkontext* als Einflussfaktoren auf die Wirkungsebenen aufgezeigt werden. Zum anderen konnte in dem Material eine Reihe weiterer Einflussfaktoren (*AEinf*, siehe Anhang D.6) ermittelt werden, die sich auf den Erfolg einer Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch auswirkten. Diese tangieren die Forschungsfragen zwar nur marginal, dennoch geben diese Einflussfaktoren am Rande zusätzliche Hinweise zum Gelingen der hier konzipierten Fortbildungsmaßnahme und begünstigen bei Berücksichtigung derselben das Erreichen des Fortbildungsziels, was sich wiederum auf die Wirkungsebenen auswirkt.

Einer näheren methodischen Reflexion bedarf im Leitfadeninterview der Fragebereich zum Klima im Kollegium bzw. zum Kooperationsklima (Fragebereich 5). Zum einen sollten weitergehende Informationen über das Kollegium und zum anderen speziell zum Kooperationsverhalten gesammelt werden. In der qualitativen Auswertung wurden diese Informationen genutzt, um die Interventionsschulen auf einer Rangfolge einzuordnen und so die Fälle besser vergleichen zu können. An dieser Stelle hätte sich ein intervallskaliertes Item auf dem Fragebogen im quantitativen Untersuchungsteil ebenso angeboten, welches dann wiederum auf einer breiteren Stichprobe und quantitativen Überlegungen basiert. Somit wären auch weitere Korrelationsrechnungen beispielsweise zum Wissenszuwachs möglich gewesen.

Es zeigte sich in dem vorliegenden Datenmaterial weiterhin, dass sich die einzelnen Interviewteilnehmenden in ihren Aussagen nicht widersprachen, sondern vielmehr ergänzten, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Ergebnisse in sich als konsistent gelten. Mit Blick auf die konstruierte Interviewsituation sowie die Reliabilität erscheint dies als positiver Befund, wenn sich die Aussagen zu individuellen schulischen Merkmalen nicht widersprechen. Bei dem gewählten Vorgehen verhält es sich vielmehr so, dass die vorliegenden Interviews den quantitativen Datensatz dahingehend ergänzen, dass sie einen vertiefenden Einblick in die Innenansicht der Teilnehmenden geben. Insofern gleichen die Leitfadeninterviews die Schwächen der quantitativen Forschungstradition zumindest teilweise aus. In diesem Sinne ermöglicht jedoch das hier gewählte sequentielle quantitativ-qualitative Mixed-Method-Verfahren Einsicht in die Komplexität und die vielseitigen Facetten der Wirkungsweise einer Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch mit einem differenzierenden Blick. Die Grundidee von Mixed-Methods-Designs liegt darin, dass quantitative und qualitative Methoden verbunden werden, um die Schwäche des jeweils anderen Forschungsparadigmas auszugleichen (Kelle, 2019, S. 163–168). Sie zielen dabei auf einen Erkenntniszuwachs hinsichtlich der Befunde ab, die sich durch die Auswahl anderer Methoden wie etwa durch statistische Zufallsbefunde oder

Varianzen nicht erklären lassen. Weiterhin kann aber auch der Geltungsbereich der aufgezeigten Ergebnisse vergrößert sowie die Fallauswahl in qualitativen Studien gesteuert werden (Flick, 2011, S. 78; Kelle, 2008, S. 23). Dagegen besteht der Unterschied zur Triangulation darin, dass ein und derselbe Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird (Flick, 2011, S. 11, 2019a, S. 480). Triangulation kann im Endeffekt in drei verschiedenen Funktionen eingesetzt werden: für einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn, zur Generalisierung sowie zur zusätzlichen Validierung der Ergebnisse (Flick, 2019b, S. 318). Auch wenn Vertreterinnen und Vertreter der Mixed-Methods-Forschung sich gerne abgrenzen (Deppe, 2017, S. 3; Flick, 2011, S. 77), so zeigen beide Konzepte deutliche Parallelen auf. Beiden Konzepten ebenfalls gemeinsam ist, dass sie noch keine umfassenden und allgemein anerkannten methodologischen Konzepte bzw. Modelle hervorgebracht haben (Kelle, 2019, S. 163). Insbesondere für die Mixed-Methods-Forschung ist nicht geklärt, welche Methoden miteinander verknüpft werden sollen und vor allem mit welcher Begründung (Flick, 2011, S. 79). Aktuell lassen sich vorrangig deskriptive und beschreibende Darstellungen von Systematisierungen finden, bei denen nicht geklärt ist, welche Schwäche einer Forschungstradition durch die Stärke der jeweils anderen Forschungstradition ausgeglichen wird (Kelle, 2019, S. 164).

In der Folge fehlen auch klare Richtlinien für das hier gewählte Vorgehen. Formal betrachtet dominieren in der vorliegenden Arbeit die quantitativen Forschungsmethoden, zumal aufgrund der Menge der Forschungsfragen bereits (rein quantitativ betrachtet) ein Ungleichgewicht besteht.

Morse und Niehaus (2009) zufolge besteht die vorliegende Untersuchung aus einer quantitativen Kernkomponente und einer qualitativen Ergänzung, die dann im gesamten Vorgehen wieder nur als Strategie anstatt einer Methode bezeichnet werden soll (S. 23–24). Zurecht merkt Kelle (2019) an, dass man zum einen durch eine Gewichtung von quantitativen und qualitativen Methoden innerhalb einer Studie den Methodenstreit wieder aufleben lassen kann und dass sich qualitative Verfahren „keineswegs nebenbei erledigen“ (S. 166–167) lassen. Für die nachfolgende inhaltliche Ergebnisinterpretation soll in diesem Sinne keine Hierarchie zwischen den beiden hier verwendeten Forschungsmethoden konstruiert werden, da die verwendeten Verfahren im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes im Gesamten bereits die Wirkungsweise der hier konzipierten Fortbildung mit unterschiedlichen Nuancen beleuchten, sodass das Hauptziel darin besteht, einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn über die Komplexität des Themas zu generieren. Dazu wurden die Daten gegenseitig in Beziehung gesetzt und miteinander verknüpft.

Nachfolgend werden die Ergebnisse ausgehend vom theoretischen Rahmenmodell, dem Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen, inhaltlich in der Reihenfolge der vier be-

arbeiteten Forschungsfragen interpretiert und in Bezug zu aktuellen Forschungsbefunden gesetzt. Die eben aufgezeigten methodischen Hürden sollen dabei nicht außer Acht gelassen werden, sondern vielmehr als Rahmen dienen, in dem die nachfolgende Ergebnisinterpretation ihre Gültigkeit besitzt. Dabei erfolgt die Interpretation chronologisch zu den aufgeworfenen Forschungsfragen und weicht dann von der Reihenfolge ab, wenn die Ergebnisse untereinander in Verbindung stehen bzw. in Beziehung gesetzt werden. Gemäß der explorativ angelegten Untersuchung werden aus den aufgezeigten Überlegungen heraus Hypothesen aufgestellt.

12.1 Forschungsfrage 1

F1: Wie wirkt sich eine Fortbildung zum Erfahrungsaustausch innerhalb eines Lehrerkollegiums auf den Wirkungsebenen aus?

12.1.1 Wirkungsebene 1 – Reaktionen der Teilnehmenden

Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass Lehrkräfte, die an einer Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch teilnehmen, dem Grundgedanken zustimmen, dass eine Lehrkräftefortbildung zur Professionalisierung von Lehrpersonen beiträgt ($M_{F60} = 4.00$). Hinzu kommt, dass die Teilnehmenden die Aussage eher ablehnen, dass bei einer Lehrkräftefortbildung zum Erfahrungsaustausch ein externer Input fehlt ($M_{F59} = 2.43$). Im engen Zusammenhang dazu steht auch der Befund, dass sich auf der zweiten Wirkungsebene im Bereich der Kognitionen zeigte, dass sich die Einstellungen gegenüber einem Erfahrungsaustausch für das unterrichtliche Abstimmen nach der Fortbildung nicht signifikant änderten.

Nach Lortie (1972) ermöglicht das Autonomie-Paritätsmuster Lehrkräften, „individuell an ihrem Unterricht zu arbeiten und höchst effektive Techniken zu entwickeln, von denen andere Lehrer nicht informiert werden“ (S. 54). Weiterhin resultieren aus diesem besonderen Verhaltensmuster kollegiale Isolierung, mangelnde Reflexion sowie eine fehlende Entwicklung (Kuper & Kapelle, 2012, S. 45; Rothland, Biederbeck, Grabosch & Heiligttag, 2017, S. 591). Lortie sieht Team Teaching als eine Möglichkeit, diese Autorität zu verändern. Zum einen, weil dadurch die Isolierung der Lehrperson aufgehoben wird und zum zweiten wird durch das Team Teaching eine Hierarchie in bestehende Autoritätsverhältnisse etabliert und die vorhandene Vorstellung von der Parität erhält eine „Gewichtsverlagerung“ (1972, S. 48). Eine weitere Möglichkeit, den aufgezeigten Problemen zu begegnen, bietet das vorliegende Fortbildungsformat. Die praktische Isolation kann ebenso durch einen regelmäßigen Austausch von Unterrichtsmethoden innerhalb eines vorgegebenen (Fortbildungs)Rahmen aufgebrochen werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen (siehe Akzeptanz ggü. einem Erfahrungsaustausch F59 und F60, siehe Kapitel 8.1.1, insbesondere S.92 sowie Kapitel 8.1.2 insbesondere S. 101 sowie S. 103), dass Lehrkräfte diesem Austausch grundsätzlich positiv gegenüberstehen und demnach offen sind, an der Unterrichtspraxis der Kolleginnen und Kollegen zu partizipieren.

Im Hinblick auf den strukturell-methodischen Ablauf der Fortbildung waren die Teilnehmenden überwiegend zufrieden ($M_{F44-F46, F51} = 4.38$). Lipowsky sieht in der vorhandenen Akzeptanz von Fortbildungen und Fortbildungsinhalten eine notwendige Voraussetzung dafür, dass sich Teilnehmende überhaupt mit den Fortbildungsinhalten auseinandersetzen (Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 18). In dieser Logik wäre die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten bei den Teilnehmenden erfüllt, sodass ein grundsätzlicher Lernerfolg angenommen werden kann. Dies spiegeln die Ergebnisse auch wider: Bezüglich des Lernertrags gaben 83,3% der Befragten an, dass sie einen berufsspezifischen Lernerfolg verzeichnen konnten. Jedoch korrelieren weder die ersten beiden Wirkungsebenen miteinander noch die erste mit der dritten Wirkungsebene (siehe Tabelle 17).

Besondere Beachtung findet das Ergebnis, dass die Akzeptanz gegenüber der Fortbildung nicht von der Größe des Kollegiums abhängt. Zwar konnten Unterschiede zwischen den drei Interventionsschulen ausfindig gemacht werden, die jedoch nicht signifikant sind. Demnach kann geschlussfolgert werden, dass sich die vorliegende Fortbildungskonzeption sowohl für größere als auch für kleinere Kollegien anbietet. Viel bedeutsamer für den Fortbildungserfolg scheint hingegen das Kooperationsklima (siehe Kapitel 12.4) zu sein. Hier ergaben die geführten Interviews wichtige Hinweise. Jedoch wurde das Kooperationsklima im quantitativen Untersuchungsteil nicht erfasst, sodass ein Zusammenhang inferenzstatistisch nicht überprüft werden konnte. Demnach kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

H1: Lehrkräfte an Förderschulen zur individuellen Lebensbewältigung begegnen einer Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch unabhängig von der Größe des Kollegiums grundlegend mit Zustimmung.

12.1.2 Wirkungsebene 2 – Kognitionen

Wissensbereich

Wie aufgezeigt, konnte ein Großteil der Fortbildungsteilnehmenden einen berufsspezifischen Wissenszuwachs verzeichnen (siehe Kapitel 8.1.2, Tabelle 7 sowie Abbildung 7). Interessant ist dabei der Befund, dass sich die Teilnehmenden den größten Wissenszuwachs im fachdidaktischen Wissen zuschrieben. Der fachliche Fokus, der von Lipowsky und Rzejak (2019b) als mitverantwortlich für den Aufbau von fachdidaktischem Wissen betrachtet wird, kann hierfür nicht verantwortlich gewesen sein, da die ausgetauschten Unterrichtserfahrungen eher methodischer Natur waren. Es wäre eher anzunehmen, dass die Teilnehmenden mit dem vorgegebenen Reflexionsschema für die Best Practice nicht nur die Oberflächenmerkmale, sondern auch die Tiefenmerkmale des Unterrichts mit in den Blick genommen haben. Diese Fokussierung würde aber eher zur „kognitiven Entlastung der Lehrpersonen beitragen und dazu führen,

dass die Lehrpersonen ihre professionelle Wahrnehmung und ihr Handeln auf das Wesentliche richten“ (Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 31). In der Arbeit mit Lernenden mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist dies meist sowohl die didaktische als auch die pädagogische Arbeit. Beide Wissensbereiche, sowohl das pädagogische Wissen als auch das fachdidaktische Wissen, wiesen nach der Fortbildung den größten Lernertrag aus.

Plausibel fallen auch die Befunde zum Zusammenhang zwischen dem Zuwachs im Fachwissen in Abhängigkeit von der Dauer der Berufszugehörigkeit bzw. Dauer der Schulzugehörigkeit aus. Der berichtete Lernertrag im Fachwissen fällt dann in Abhängigkeit von beiden Variablen auch signifikant geringer aus, je langjähriger die Zugehörigkeit zum Beruf bzw. zur Schule ausfällt. Hervorzuheben ist, dass es durch die Fortbildung einen signifikanten Lernertrag bezüglich des Wissens über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums gibt. Im qualitativen Untersuchungsteil wurde herausgearbeitet, dass die Interviewpartner vom Wissen der Kolleginnen und Kollegen lernen und davon profitieren wollen. Daher wurde ebenso geprüft, ob der Lernertrag über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums von der Dauer der Schulzugehörigkeit abhängt. Analog zum Lernertrag beim berufsspezifischen Fachwissen wurden hier die gleichen Zeitspannen (0 bis 10 Jahre, 11–20 Jahre und 21 und mehr Jahre Schulzugehörigkeit) als zu überprüfende Variable herangezogen. Hier zeigte sich, dass der Lernerfolg in allen drei Gruppen gleich verteilt war (siehe Tabelle 34). Die einfaktorielle Varianzanalyse bestätigt dabei, dass zwischen diesen Gruppen kein signifikanter Unterschied besteht. Bei vorliegender Varianzhomogenität (Levene-Test; $p = .216$) fiel das Ergebnis nicht signifikant verschieden aus ($F(2,22) .333, p = .720, \eta^2 = .173, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [0.00, 0.19]$).

Tabelle 34
Zuwachs im Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit

Dauer Schulzugehörigkeit in Jahre	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>SE</i>	95% KI <i>M</i>
0–10	3.53	0.70	17	0.17	[3.17,3.89]
11–20	3.75	0.29	4	0.14	[3.29,4.21]
21 und mehr	3.75	0.50	4	0.25	[2.95,4.55]

Anmerkung. Die Bewertungsskala reicht von 1 - *Sehr kleiner Wissenszuwachs* bis 5 - *Sehr großer Wissenszuwachs*.

Dass der Lernertrag über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums vom Alter oder der Berufszugehörigkeit abhängen soll, erscheint inhaltlich nicht logisch und auch ein deskriptiver Blick auf die gruppierten Mittelwerte lassen hier keinen Unterschied erahnen. Sowohl die Mittelwerte bezüglich des Wissenszuwachses über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen in Abhängigkeit vom Alter als auch in Abhängigkeit zur Berufszugehörigkeit bewegen sich im mittleren Bereich (siehe Tabelle 35 sowie Tabelle 36).

Tabelle 35

Zuwachs im Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen in Abhängigkeit vom Alter

Alter in Jahre	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>SE</i>	95% KI <i>M</i>
21–30	3.25	0.35	2	0.25	[0.07,6.43]
31–40	3.79	0.86	7	0.33	[2.99,4.58]
41–50	3.13	0.63	4	0.32	[2.12,4.13]
51–60	3.77	0.34	11	0.10	[3.54,4.00]
61–70	3.00		1		

Anmerkung. Die Bewertungsskala reicht von 1 - *Sehr kleiner Wissenszuwachs* bis 5 - *Sehr großer Wissenszuwachs*.

Tabelle 36

Zuwachs im Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen in Abhängigkeit von der Berufszugehörigkeit

Berufszugehörigkeit in Jahre	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>SE</i>	95% KI <i>M</i>
0–19	3.5	0.59	11	0.18	[3.10,3.90]
20 und mehr	3.64	0.45	11	0.14	[3.33,3.94]

Anmerkung. Die Bewertungsskala reicht von 1 - *Sehr kleiner Wissenszuwachs* bis 5 - *Sehr großer Wissenszuwachs*.

Lipowsky und Rzejak weisen darauf hin, dass es fragwürdig erscheint, wenn eine Fortbildung pauschal auf alle Lehrkräfte übertragen werden soll, auch wenn umfangreichere Studien gezeigt haben, dass „die Effekte von Fortbildungen in Abhängigkeit von den Voraussetzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer [sich] nicht unbedingt unterscheiden müssen“ (2021, S. 70). Wenn Lehrerkollegien als heterogene Lerngruppen aufgefasst werden, dann kann mit Bezug auf den Zuwachs im Professionswissen folgende Hypothese aufgestellt werden.

H2: Das Fortbildungsformat zum kollegialen Erfahrungsaustausch bietet sich für Lehrkräfte aller Altersgruppen an, wenn zum einen der Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen im Vordergrund steht. Zum anderen bietet sich das Format an, wenn das Ziel darin besteht, den pädagogischen sowie den fachdidaktischen Wissensbereich zu stärken.

Einstellungen

Im Bereich der Kognitionen hat sich auf der zweiten Wirkungsebene bezüglich der Einstellungen zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches zur Arbeitsentlastung gezeigt, dass die Bedeutung nach der Fortbildung signifikant höher als vor der Fortbildung bewertet wurde. Im Hinblick auf theoretische Grundlagen kann dies möglicherweise auch zu einer Verhaltensänderung führen, da Kognitionen im Sinne von subjektiven Theorien für Handlungen ausschlaggebend sind (Bromme et al., 2006, S. 318). Die Vermutung liegt nahe, dass sich die vorhandene Einstellung der Teilnehmenden nach der Fortbildung (Post-Messung), ein Erfahrungsaustausch sei grundlegend arbeitsentlastend, auch im Verhalten niederschlägt. Ein Blick auf die Ergebnisse der dritten Wirkungsebene im Bereich der Kooperation zeigt, dass sich der Austausch über Schülerinnen und Schüler nach der Fortbildung intensivierte. Demnach wird folgende Hypothese aufgestellt:

H3: Lehrkräfte an Förderschulen zur individuellen Lebensbewältigung, die an einer Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch teilnehmen, sind nach der Fortbildung in größerem Maße von der Bedeutung eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung überzeugt.

12.1.3 Wirkungsebene 3 – Unterrichts- und Kooperationshandeln

Unterrichtshandeln

Auf der dritten Wirkungsebene hat sich im Bereich des Unterrichtshandelns mittels inferenzstatistischer Analyse gezeigt, dass sich der Rückgriff auf die Unterrichtspraxis der Kolleginnen und Kollegen für den eigenen Unterricht nach der Fortbildung nicht intensivierte. Im Ergebnis haben die Teilnehmenden nach der Fortbildung für den eigenen Unterricht seltener auf den Austausch mit anderen Lehrkräften zurückgegriffen als vor der Fortbildung. Dies ist ein interessanter Befund, der abschließend nicht kausal geklärt werden kann. Zum einen stiegen die Überzeugungen hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung. Demzufolge wäre zu erwarten gewesen, dass sich der Rückgriff auf den Austausch zur Unterrichtsvorbereitung bzw. -durchführung auf der Unterrichtsebene eher intensivierte. Zum anderen konnte die Fortbildung aber auch das Wissen über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums steigern. So zeigte die Korrelationsprüfung der dritten Forschungsfrage, dass Teilnehmende, die über einen Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit ihres Kollegiums berichteten, sich nach der Fortbildung auch häufiger austauschten (Kooperationsebene). Demzufolge wäre nach der Fortbildung im schulischen Alltag eine Steigerung des Austausches erwartbar gewesen. Plausibel wäre es aber auch, wenn der Rückgriff auf den Austausch auf eine fremde Best Practice für den eigenen Unterricht sowohl vor als auch nach der Fortbildung auf dem gleichen Niveau bleibt, da eine signifikante Verhaltensänderung durch eine einzelne

Fortbildungsveranstaltung eher unwahrscheinlich ist. Im Kontext der Wirksamkeit von Fortbildungen verweisen Darling-Hammond, Hyler und Gardner (2017) auch darauf, dass in der Forschung bislang kein zeitlicher Schwellenwert für wirksame Fortbildungen ermittelt werden konnte. Ausgehend von 35 untersuchten Fortbildungen, von denen alle länger als einen Fortbildungstag dauerten, wird aufgezeigt, dass wirksame Professionalisierungsformate Zeit benötigen, „than is indicated by seat time alone“ (S. 16). Demzufolge erscheinen an dieser Stelle als Erklärung für das Ergebnis vielmehr methodische Überlegungen plausibel: zum einen fiel die Rückläuferquote der Follow-Up-Erhebung gegenüber der Pre-Erhebung deutlich geringer aus. Zum anderen fand die Fortbildung in der Vorbereitungswoche statt, während der Fragebogen der Pre-Erhebung die letzten zwei Unterrichtswochen betrachtete. Somit lagen fünf (Urlaubs-)Wochen zwischen dem Erhebungszeitpunkt der Pre-Erhebung und dem zu Erinnernden Zeitraum. Dagegen folgte die Follow-Up-Erhebung direkt auf den zu Erinnernden Zeitraum. Weiterhin bestehen in der unterrichtlichen Praxis zwischen Schuljahresende und -anfang wesentliche Unterschiede, sodass hier zwar von einem regulären Alltag gesprochen werden kann, der sich aber dennoch strukturell und inhaltlich von dem restlichen Schuljahr unterscheidet und nicht die Unterrichtspraxis des gesamten Schuljahres widerspiegelt. Darüber hinaus ist es möglich, dass die Teilnehmenden durch den Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen keinen Bedarf gesehen haben, sich direkt nach der Fortbildung auszutauschen. Ein valides Ergebnis könnte durch eine Nacherhebung im laufenden Schuljahr oder in einer Kontrollgruppe anhand eines einheitlichen zeitlichen Referenzrahmens erfolgen.

Der quantitative Untersuchungsteil konnte ferner zeigen, dass die teilnehmenden Lehrkräfte nach der Fortbildung weniger auf methodisch-didaktisches Know-How für den Unterricht, sondern vielmehr auf die Arbeitsmaterialien der Kolleginnen und Kollegen zurückgriffen, um dieses im Unterricht einzusetzen. Der häufigere Austausch von Lehr- und Arbeitsmaterialien stimmt auch mit Befunden aus der Kooperationsforschung überein (D. Richter & Pant, 2016, S. 8). Dass Arbeitsmaterialien häufiger ausgetauscht werden als methodisch-didaktisches Know-How, mag vermutlich auch einen ganz praktischen Hintergrund haben. Arbeitsmaterialien wie z. B. Arbeitsblätter oder Visualisierungshilfen können leichter und schneller in den Unterricht integriert werden als beispielsweise komplexe unterrichtliche Vorgehensweisen, wie etwa eine umfangreiche Stationsarbeit. Es ist nicht ausgeschlossen, dass mit dem Austausch von Arbeitsmaterialien dennoch methodisch-didaktisches Know-How ausgetauscht wurde. Handlungsempfehlungen und Vorgehensweisen können im Material selbst oder während der Materialübergabe in knapper Form von *Tipps und Tricks* als Anleitung zum Unterrichtseinsatz verstanden werden.

Zusammenfassend für das Unterrichtshandeln kann unter den Maßstäben dieses methodischen Vorgehens folgende Hypothese aufgestellt werden:

H4: Lehrkräfte bewerten die von Kolleginnen und Kollegen eingesetzte Best Practice überwiegend nützlich.

Kooperationshandeln

Auf der dritten Wirkungsebene wurde im Bereich der Kooperation unter Lehrkräften der allgemeine Austausch untersucht. Hier zeigte sich, dass sich der Austausch nach der Fortbildung inhaltlich verschoben hat. Der Austausch von Unterrichtsmaterialien intensivierte sich leicht und steht damit im Einklang mit dem oben genannten Befund, dass nach der Fortbildung für den eigenen Unterricht häufiger auf die Unterrichts- und Arbeitsmaterialien des Kollegiums zurückgegriffen wurde. Noch deutlicher hat sich der Austausch über Schülerinnen und Schüler intensiviert. Einerseits ist es denkbar, dass sich die Lehrkräfte durch die Fortbildung bezüglich methodischer Vorgehensweisen zur Genüge ausgetauscht haben, sodass nun das Wissen über die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stand. Andererseits ist es denkbar, dass sich der inhaltliche Schwerpunkt in Abhängigkeit vom Schuljahreszeitpunkt verändert. So müssen die Lehrkräfte beispielsweise bei Klassenwechsel zu Schuljahresbeginn erst die Informationen über neu hinzugekommene Schülerinnen und Schüler einholen. Ebenso müssen nach langen Ferienabschnitten unterrichtliche Abläufe, gerade für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, erst wieder routiniert eingeübt werden, sodass hier ein Austausch über Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte wichtiger ist. Dass sich dann auch die Kommunikationswege, weg von digitalen Kommunikationsmitteln hin zu persönlichen Gesprächen, verändert haben, kann auch als Folge neuer Coronaregularien für das beginnende Schuljahr 2021/22 gewertet werden, die zu diesem Zeitpunkt einen grundlegenden Präsenzunterricht an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (wieder) ermöglichten (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2021, S. 5). Wie aus den Interviews hervorging, konnte die Fortbildung den Austausch nicht nachhaltig im schulischen Alltag verankern. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung. Zwar konnte gezeigt werden, dass sich der inhaltliche Austausch nach der Fortbildung veränderte. Ob die inhaltliche Änderung jedoch auf die Fortbildung zurückzuführen ist oder auf methodische Aspekte wie den zu Erinnernden Zeitraum, zurückzuführen ist, kann abschließend nicht geklärt werden. Es ist ferner denkbar, dass sich der inhaltliche Schwerpunkt im Verlauf des Schuljahres weiterhin ändert. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass der Austausch in der Professionalisierung mithilfe eines strukturierten Leitfadens erfolgte, der die Best Practice vor dem Hintergrund didaktischer Kriterien betrachtete. Daraus folgt die Hypothese:

H5: Der methodisch angeleitete Erfahrungsaustausch einer Professionalisierungsmaßnahme unterscheidet sich gegenüber einem informellen Austausch sowohl inhaltlich als auch in der reflexiven Auseinandersetzung mit der ausgetauschten Best Practice.

12.2 Forschungsfrage 2

12.2.1 Bewertung des Fortbildungsinhalts nach objektiven Kriterien

Die zweite Forschungsfrage widmete sich der Frage nach der Eignung der in der Fortbildung ausgetauschten Inhalte für den Unterricht der teilnehmenden Lehrkräfte. Hierzu wurde zum einen die objektive Eignung anhand von Kriterien geprüft, die Meyer (2020) zufolge guten Unterricht ausmachen. Zum anderen wurden die ausgetauschten Inhalte hinsichtlich der Eignung anhand individueller Kontextfaktoren geprüft.

Auf der objektiven Ebene stimmten die teilnehmenden Lehrkräfte darin überein, dass die in der Fortbildung ausgetauschten Unterrichtserfahrungen den Kriterien guten Unterrichts eher überwiegend entsprechen. Meyer (2020) verweist darauf, dass guter Unterricht nicht alle Merkmale in gleichem Umfang beinhaltet, sondern dass die von ihm aufgezählten Merkmale einen Kriterienmix darstellen (S. 17). Demzufolge scheint es folgerichtig und plausibel zu sein, dass eine einzelne Unterrichtsmethode nicht alle Kriterien gleichermaßen erfüllen kann. Demnach ist eine volle Zustimmung bei dieser Skala eher unwahrscheinlich und wäre als unplausibel zu bewerten. Hinsichtlich der Erhebung ist auf den Umstand zu verweisen, dass die Zustimmung zu den Kriterien durch kurze Items ohne ausführliche inhaltliche Erläuterung abgefragt wurde, beispielsweise F70: *Die Best Practice fördert den strukturierten Unterricht (beispielsweise klare Rollendefinitionen und Aufgabenstellungen, erkennbare Unterrichtsschritte)*. Daher ist nicht auszuschließen, dass die Erläuterungen der Kriterien geringfügig abweichend interpretiert wurden (siehe auch den Fragebogen der Post-Erhebung im Anhang C.2b auf S. XXXVIII, Fragebereich: Ihre Bewertung nach objektiven Merkmalen guten Unterrichts). Da sich die Bewertung im oberen Bereich mit einer geringen Standardabweichung bewegt, kann davon ausgegangen werden, dass es sich um qualitativ gute Unterrichtserfahrungen handelt. Dafür spricht ebenso die Tatsache, dass die Bewertung von examinerten und erfahrenen Lehrkräften auf der Grundlage der eigenen fachlichen Unterrichtsexpertise im Sinne der deliberate-practice-Theorie (Ericsson et al., 1993) sowie des Professionswissens erfolgte (Shulman, 1987). Aus fachlicher Sicht kann der Fortbildungsinhalt daher als geeignet bewertet werden. Zu beachten ist auch, dass die Teilnehmenden sich bei der Bewertung nicht auf ein und dieselbe Best Practice bezogen. Zum einen unterschieden sich die zu bewertenden Best Practices von Schule zur Schule. Zum anderen wurde es den Teilnehmenden freigestellt, ob sie die in der Schlussphase der Fortbildung prämierte Best Practice bewerten oder eine andere

Best Practice, die in der Fortbildung, beispielsweise in der Gruppenphase, diskutiert wurde. Ein Blick in die Daten ($N = 29$) zeigt, dass mehr als die Hälfte ($n = 16$) die prämierte Best Practice bewertete. Weniger als die Hälfte bezog sich jedoch auf eine andere ausgetauschte Unterrichtserfahrung ($n = 13$), was davon zeugt, dass abseits der am Ende prämierten Best Practice auch andere ausgetauschte Fortbildungsinhalte im Gedächtnis blieben. So wurde letztendlich ein heterogener Pool von Best Practices bei einer geringen Standardabweichung homogen bewertet.

Das Ergebnis der objektiven Bewertung zeigt das Potential, das die präsentierten Unterrichtserfahrungen besitzen: Dass nämlich eine Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch Unterrichtsmethoden thematisiert, die im Kontext der Qualität von Unterricht eingebettet sind, auf dem Professionswissen aufbauen und dieses weiterentwickeln kann. Demnach wird folgende Hypothese formuliert:

H6: Bei einer Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch entspricht der ausgetauschte Inhalt den fachlichen Kriterien der Unterrichtsforschung.

12.2.2 Bewertung des Fortbildungsinhalts nach individuellen Kriterien

Vor dem Hintergrund individueller Kontextfaktoren wurden die Fortbildungsinhalte von den Teilnehmenden als eher überwiegend geeignet bewertet. Auffällig ist, dass die Eignung hinsichtlich der Altersstufe, wenn auch unwesentlich, höher bzw. geeigneter bewertet wurde als die Eignung hinsichtlich der Größe der Lerngruppe. Wie oben beschrieben arbeiten die Förderschulen zur individuellen Lebensbewältigung in Altersgruppen von der Primar- bis zur Sekundarstufe. Dabei arbeiten die Lehrkräfte in Klassenteams, wobei die Klassenleiterinnen und Klassenleiter überwiegend den Fachunterricht erteilen. Wenn davon auszugehen ist, dass an der Fortbildung Lehrkräfte aller Klassenstufen teilgenommen haben, dann kann das Ergebnis dahingehend interpretiert werden, dass die in der Fortbildung ausgetauschten Unterrichtserfahrungen (relativ) unabhängig von der Altersstufe eingesetzt werden können. In der Folge besitzt die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch das Potential, trotz individueller Unterrichtserfahrungen altersunabhängig für Lehrkräfte der Primar-, Mittel- und Abschlussstufe geeignet sein zu können. Dass die Eignung hinsichtlich der Altersstufe so homogen ausfällt, ist umso beeindruckender, da die Altersspanne 12 Jahrgangsstufen umfasst (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, 2023, S. 4; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, § 9). Die Zustimmung zur Eignung hinsichtlich der Größe der Lerngruppe fällt dagegen, wenn auch mit kleinem Abstand, geringer aus. Die Klassen an Schulen zur individuellen Lebensbewältigung umfassen über alle Jahrgangsstufen hinweg in der Regel acht bis zehn Schülerinnen und Schüler, sodass in diesem Bereich deutlich weniger

Unterschiede existieren. Auch bewerteten die Lehrkräfte die ausgetauschten Unterrichtserfahrungen überwiegend als kompatibel für den Einsatz in einem oder mehreren Lernbereichen, sodass das Ergebnis davon zeugt, dass die Teilnehmenden den Inhalt fachunabhängig betrachten und als wichtig für die eigene Unterrichtspraxis erachten. Folgende Hypothese kann demnach formuliert werden:

H7: Eine Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch hält auf der inhaltlichen Ebene relevante Aspekte bereit, die die Bandbreite der unterrichtlichen Praxis der Teilnehmenden abdeckt.

12.3 Forschungsfrage 3

Lipowsky und Rzejak (2019b) weisen darauf hin, dass Zusammenhänge zwischen den Wirkungsebenen bislang kaum untersucht wurden. Obwohl nach vielen Fortbildungen nach der Zufriedenheit der Teilnehmenden gefragt wird, sagt diese aber noch nichts darüber aus, inwieweit die Teilnehmenden neues Wissen erlernt haben oder das unterrichtliche Handeln verändert wird. Bisherige Studienergebnisse aus der Trainingsforschung zeigen, dass durch die Angaben zu Akzeptanz und Zufriedenheit keine oder kaum Veränderungen auf den anderen Ebenen hervorgerufen werden (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 18). Aufgrund des von Lipowsky und Rzejak vermuteten Zusammenhangs, dass ein Mindestmaß an Akzeptanz und Zufriedenheit gegenüber der Fortbildung eine Voraussetzung dafür ist, dass sich Fortbildungsteilnehmende mit den Inhalten auseinandersetzen, untersuchte die vorliegende Arbeit zum einen, ob Effekte zwischen den Wirkungsebenen bestehen. Zum anderen wurde geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen der herausgearbeiteten Relevanz des Fortbildungsinhaltes und den Wirkungsebenen gibt. Hier konnten signifikante Zusammenhänge ermittelt werden. Ebenfalls ergaben sich signifikante Zusammenhänge innerhalb und zwischen den Wirkungsebenen, die im Folgenden analog zur Ergebnisdarstellung hier inhaltlich diskutiert werden sollen. Die visuelle Darstellung der Zusammenhänge erfolgt in Abbildung 44 auf S. 215 und ergänzt die nachfolgende deskriptive Beschreibung der Wirkungszusammenhänge.

12.3.1 Zusammenhänge innerhalb der Wirkungsebenen

Innerhalb der zweiten Wirkungsebene konnte zum einen ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Zuwachs im Professionswissen und den Einstellungen zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Abstimmung zum unterrichtlichen Handeln ermittelt werden. Zum zweiten liegt ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Zuwachs im Professionswissen und den Einstellungen zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung vor. Es ist zu vermuten, dass die Teilnehmenden durch den Zuwachs im Bereich des Professionswissens positive Rückschlüsse auf das eigene Handeln als Lehrkraft

ziehen konnten und dadurch die jeweiligen Einstellungen verändert wurden. Das Ergebnis ist zu begrüßen, da neue Handlungsmuster in der Praxis eher umgesetzt werden, wenn diese auch mit den berufsbezogenen Überzeugungen übereinstimmen. Daher müssen Fortbildungen, um auch auf der Handlungsebene von Lehrkräften wirksam zu werden, zugleich an berufsbiographisch geprägten Erfahrungen ansetzen und dürfen sich nicht auf die isolierte Wissensvermittlung konzentrieren. Hierfür bieten sich situierte, problem- oder handlungsorientierte Fortbildungsformate an (Reusser & Pauli, 2014, S. 653–655). Voraussetzung dafür, dass kognitive Fortbildungsinhalte die Handlungsebene umstrukturieren, ist aber, dass „Handlungsmittel objektiv und subjektiv (durch Lernen) verfügbar gemacht und als verständlich, einleuchtend und produktiv wahrgenommen werden“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 645). In der vorgestellten Fortbildung erfolgt dies vermutlich über den durch die Teilnehmenden selbst durchgeführten Erfahrungsaustausch.

Ein weiterer signifikanter Zusammenhang konnte auf der zweiten Wirkungsebene zwischen den Einstellungen hinsichtlich eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen sowie dem Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung aufgefunden werden. Unklar bleibt an dieser Stelle, ob eine Einstellungsänderung auch ursächlich für die jeweils andere Einstellungsänderung ist. Einen Faktor zu benennen wäre hier spekulativ, da beide Einstellungen eng beieinander liegen und sich in gegenseitiger Wechselwirkung bedingen können. Vermutlich sind die zuerst genannten Zusammenhänge bedeutsamer bei der Bewertung der Wirksamkeit des vorliegenden Fortbildungskonzeptes. Diese bestätigen das Ergebnis von Gräsel, Fussangel und Parchmann, dass die in der Fortbildung gemachten Kooperationserfahrungen dazu führten, „dass die Lehrpersonen differenzierteres Wissen darüber erwarben, wie Kooperationserfahrungen besser organisiert werden können und unter welchen Bedingungen welche Kooperationsform zu bevorzugen“ (2006, S. 558) sind.

12.3.2 Zusammenhänge zwischen den Wirkungsebenen

Zwischen den Wirkungsebenen konnten ebenfalls signifikante Zusammenhänge aufgedeckt werden. Zum einen ergab sich ein Zusammenhang zwischen dem Wissenszuwachs auf der zweiten Wirkungsebene und der Kooperationsebene auf der dritten Wirkungsebene. Demnach haben sich Personen mit einem hohen Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums nach der Fortbildung häufiger ausgetauscht.

Weiterhin konnte zum einen ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung (Wirkungsebene 2) und der Kooperationsebene (Wirkungsebene 3) nachgewiesen werden. Demzufolge tauschen sich Personen, die im Erfahrungsaustausch einen Nutzen für die Arbeitsentlastung sehen, häufiger in ihrem Kollegium aus. Zum anderen konnte aufgezeigt werden, dass Personen, die vom Nutzen eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen überzeugt waren, häufiger auf den

Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen für den eigenen Unterricht zurückgriffen. Es wäre plausibel anzunehmen, dass Personen, die einen Zuwachs im Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen bzw. im Professionswissen haben und in der Folge auch eine Einstellungsänderung aufweisen, nach der Fortbildung auch eher Änderungen im Handeln auf der dritten Wirkungsebene zeigen. Dies entspräche dann dem oben aufgezeigten theoretischen Bezug, dass kognitiv vermittelte Handlungen produktiv handelnd erlebt werden müssen und dass die zu übernehmenden Handlungen mit den Überzeugungen übereinstimmen müssen (Reusser & Pauli, 2014, S. 645 & S. 653).

12.3.3 Zusammenhänge zwischen der ermittelten Eignung des Fortbildungsinhalts und den Wirkungsebenen

Bezüglich der herausgearbeiteten Eignung des Fortbildungsinhalts und der Auswirkungen auf den Wirkungsebenen ergab sich zum einen ein Zusammenhang zwischen dem Lernertrag im Bereich des Professionswissens (Wirkungsebene 2) und der Eignung des Fortbildungsinhalts nach objektiven Kriterien. Hier haben die Teilnehmenden mit einem geringeren Lernertrag den Fortbildungsinhalt anhand der objektiven Bewertungskriterien als geeigneter eingestuft. Wie die Ergebnisse der ersten Forschungsfrage im Bereich der zweiten Wirkungsebene zeigen, hängt der Lernerfolg von der Dauer der Berufs- sowie der Schulzugehörigkeit ab. Folglich weisen Personen, die einen geringen Lernertrag angaben, eine längere Berufs- bzw. Schulzugehörigkeit auf, wobei davon auszugehen ist, dass diese Personen – gemäß der *deliberate-practice*-Theorie (Ericsson et al., 1993) – eine größere Berufsexpertise mitbringen. Insofern wäre es denkbar, dass diese durch die langjährige Erfahrung auch das Wissen um qualitative Unterrichtsmethoden bei der Bewertung mitbringen. Einschränkend muss aber auch festgehalten werden, dass die Bewertungsskala nach der Eignung generell fragte und dementsprechend suggestiv unterstellt hat, dass sich der Fortbildungsinhalt eignet. Eine explizit negative Bewertung geht hieraus nicht hervor.

Zum zweiten konnte ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen zum Nutzen des Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung und der Eignung des Fortbildungsinhalts nach individuellen Kriterien festgestellt werden. So sahen Personen, die von der Bedeutung eines Erfahrungsaustausches für den Nutzen für die Arbeitsentlastung überzeugt waren, auch den Fortbildungsinhalt vor dem Hintergrund individueller Bewertungskriterien eher als geeignet an. Zwar ist dabei ein kausaler Zusammenhang mit theoretischem Bezug plausibel zu erklären, jedoch nicht eindeutig auszumachen. Es erscheint plausibel, dass sich die positiv bewertete individuelle Eignung auch auf die Einstellung zum Nutzen auswirkt. Dadurch nämlich, dass die Personen den Inhalt als geeignet bewerteten, änderten sich in der Folge auch die Einstellungen, sodass der Erfahrungsaustausch für die Arbeitsentlastung als positiv bewertet wird. Nach der individuellen Eignung des Fortbildungsinhalts wurde im Fragebogen jedoch erst nach den

Einstellungen zum Nutzen gefragt. Insofern muss der Erkenntnisprozess, dass der Fortbildungsinhalt als geeignet wahrgenommen wird, schon während der Fortbildung, aber zumindest bis zur Fragebogenabfrage erfolgt sein. In diesem Sinne geht auch die Forschung davon aus, dass die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen eines Reflexionsprozesses bedarf (Reusser & Pauli, 2014, S. 654), der in dem vorliegenden Fall, wenn überhaupt, erst durch den als geeignet bewerteten Fortbildungsinhalt eingetreten sein dürfte.

12.3.4 Zusammenhang zwischen der objektiven und subjektiven Eignung des Fortbildungsinhalts

Darüber hinaus ergab sich ein weiterer signifikanter Zusammenhang zwischen der als objektiv und subjektiv gewerteten Eignung des Fortbildungsinhalts. Demnach haben Personen, die dem Fortbildungsinhalt vor dem Hintergrund objektiver Bewertungskriterien höhere Zustimmungswerte gegeben haben, auch vor dem Hintergrund individueller Bewertungskriterien als geeigneter eingeschätzt. Ein kausaler Zusammenhang ist hieraus nicht abzuleiten. Es bleibt vorerst anzunehmen, dass sich beide gegenseitig bedingen.

12.3.5 Schlussfolgerung aus den dargestellten Zusammenhängen

Im Ergebnis fasst Abbildung 44 die durch die Korrelationsrechnung ermittelten Zusammenhänge und die hier vorgenommene Interpretation zusammen. Innerhalb der zweiten Wirkungsebene zeigte sich, dass sich die Wissenskomponente bzw. der Lernzuwachs in der Fortbildung positiv auf die Einstellungen auswirkte. Wiederum wirkt sich die zweite Wirkungsebene auf die dritte Wirkungsebene aus. Es ist nachvollziehbar, dass sich zuerst das Wissen bzw. die Einstellungen ändern und in der Folge dann das Handeln. Zusammenhänge, ohne kausale Richtung, konnten wiederum innerhalb der Skalen zur Einstellung hinsichtlich eines Erfahrungsaustausches und der Bewertung des Fortbildungsinhalts bezüglich objektiver und individueller Bewertungskriterien ermittelt werden. Es bleibt zu vermuten, dass diese Bereiche inhaltlich eng beieinander liegen und sich daher gegenseitig bedingen. Zusätzlich konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Einstellungsitem *Ein Kollegium kann sich durch einen Erfahrungsaustausch weiterentwickeln* (F60) sowie den Einstellungen zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches für das unterrichtliche Abstimmen auf der zweiten Wirkungsebene aufgedeckt werden. Dieses Item kann aufgrund der theoretischen Vorarbeit als eine Art Bindeglied zwischen der ersten Wirkungsebene (unmittelbare Reaktionen der Teilnehmenden nach der Fortbildung) und zweiten Wirkungsebene (Einstellungen) verortet werden.

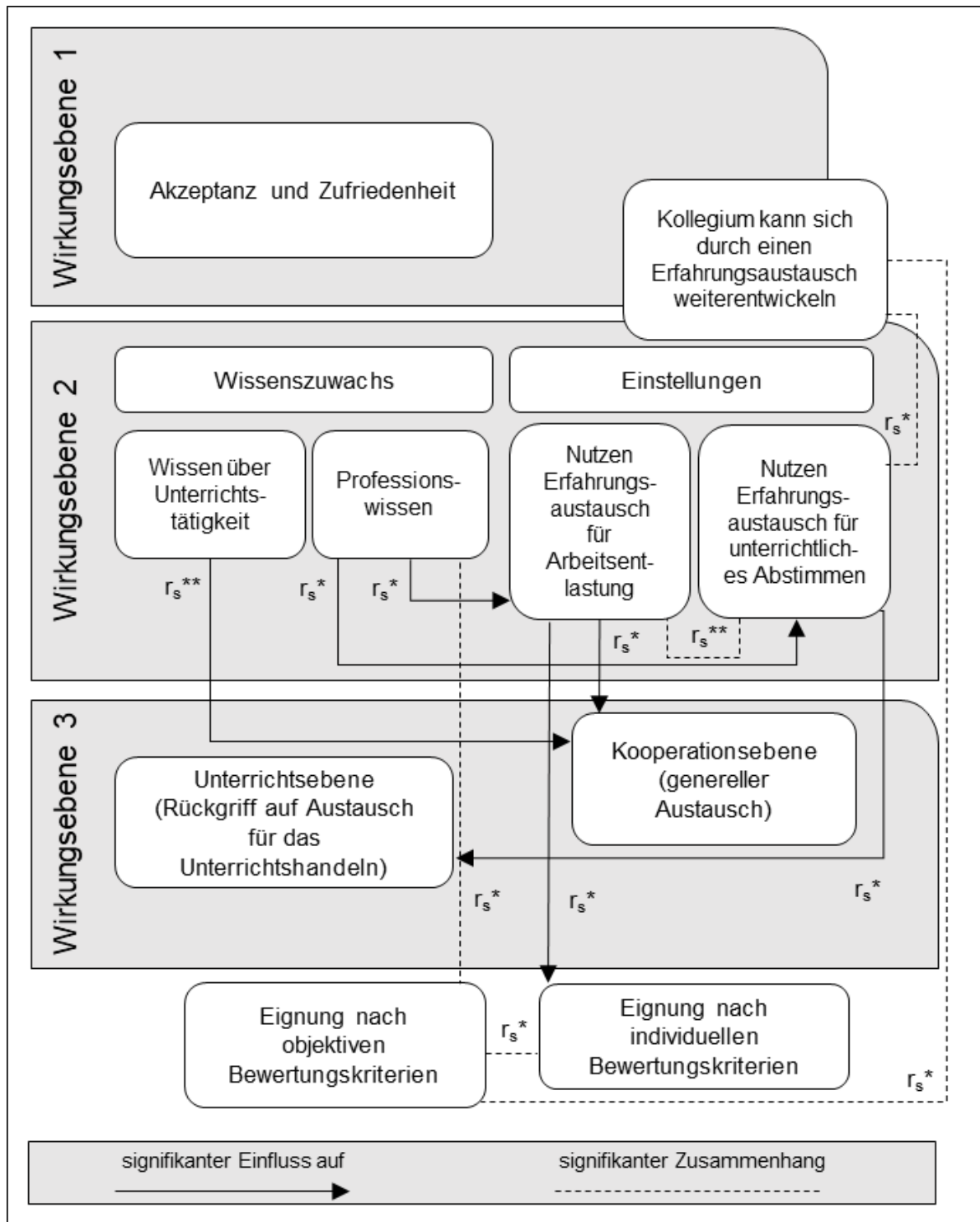


Abbildung 44. Zusammenhänge und Wirkmechanismen zwischen den und innerhalb der Wirkungsebenen der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch. Etwaige Größenunterschiede besitzen keine Relevanz, sie dienen der besseren Übersichtlichkeit. Die Anordnung der Box "Kollegium kann sich durch einen Erfahrungsaustausch weiterentwickeln" ergibt sich aufgrund der möglichen Zuordnung sowohl zur ersten als auch zur zweiten Wirkungsebene. Der Korrelationskoeffizient r_s^* ist auf dem .05 Niveau und r_s^{**} auf dem .01 Niveau signifikant.

Ein weiterer signifikanter Zusammenhang liegt vor zwischen dem Item, dass sich ein Kollegium bei einem Erfahrungsaustausch weiterentwickeln kann (F60) und der Bewertungsskala des Fortbildungsinhalts anhand objektiver Kriterien. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die positive Grundeinstellung gegenüber der Fortbildungskonzeption die Teilnehmenden auch bei

der Bewertung des Fortbildungsinhalts positiv beeinflusst, gemäß der inneren Überzeugung, dass, wenn die Art und Weise einer Lehrkräfteprofessionalisierung als sinnvoll erachtet wird, auch das Ergebnis gut sein muss.

Bei der Bewertung der Ergebnisse der dritten Forschungsfrage soll abschließend nochmals auf methodische Aspekte der Durchführung sowie der Datenerhebung hingewiesen werden. Hier besteht die Gefahr einer Überinterpretation der Ergebnisse. Denn auch, wenn Einstellungsänderungen und kausale Wirkketten statistisch nachgewiesen werden konnten, so hat sich in bisherigen Untersuchungen gezeigt, dass sich die Einstellungsänderung zwar in der Rhetorik von Lehrkräften, nicht aber im Handeln der Lehrkräfte widerspiegelte (Reusser & Pauli, 2014, S. 654). Weitere Untersuchungen erhalten die Aufgabe, die aufgezeigten Wirkmechanismen zu bestätigen und gegebenenfalls auszudifferenzieren. Unabhängig von dieser Limitierung konnte die Evaluation jedoch zeigen, dass sich die Fortbildung zum Erfahrungsaustausch nicht isoliert auf die einzelnen Wirkungsebenen auswirkt, sondern dass auch Zusammenhänge und kausale Wirkmechanismen innerhalb der und zwischen den Wirkungsebenen existieren. Die Vermutung, dass die Akzeptanz und die Zufriedenheit der Teilnehmenden eine Mindestvoraussetzung zur Auseinandersetzung mit den Fortbildungsinhalten ist (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 19), konnte nicht bestätigt werden. Hier konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der ersten und zweiten Wirkungsebene ermittelt werden. Das Ergebnis zeigt dennoch: Sollen die Lehrkräfte dazu angeregt werden, sich zum einen häufiger auszutauschen und zum anderen auch für den eigenen Unterricht auf die Best Practices ihrer Kolleginnen und Kollegen zurückzugreifen, dann muss die Fortbildung durch den Erfahrungsaustausch einen Wissenszuwachs sowohl im Professionswissen als auch im Wissen über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums erfolgreich initiieren. Dann werden zunächst die Einstellungen und in der Folge auch das Handeln der Lehrkräfte durch den kognitiven Impuls zur Umstrukturierung (Reusser & Pauli, 2014, S. 645) positiv beeinflusst. Ausgehend von dieser Gesamtbetrachtung lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

H8: Ein Wissenszuwachs durch eine Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch wirkt sich positiv auf die Einstellungen sowie auf das Kooperationsverhalten von Lehrkräften aus.

H9: Die Einstellungen zum Nutzen eines Erfahrungsaustausches wirken sich positiv auf das unterrichtliche Handeln sowie auf das Kooperationsverhalten von Lehrkräften aus.

H10: Bei einer Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch findet ein Zusammenspiel verschiedener Wirkfaktoren statt, die sich insbesondere auf der zweiten Wirkungsebene bündeln. Eine gezielte Einfluss- bzw. Wirkrichtung ist dabei nicht erkennbar.

12.4 Forschungsfrage 4

Die vierte Forschungsfrage widmete sich den Voraussetzungen der Lehrkräfte sowie den Faktoren des Schulkontextes und ging der Frage nach, inwiefern die untersuchten Merkmale einen Einfluss auf die Wirkungsebenen besitzen. Ziel dieses qualitativen Untersuchungsteils war weniger die Ermittlung quantitativer Einflussgrößen, sondern vielmehr die Erfassung subjektiver Bedeutungsmuster, mit dem Ziel, das Wirkungsgeflecht und die Zusammenhänge der untersuchten Merkmale im Kontext der Wirkungsweisen von Lehrkräftefortbildungen durch das gewählte Mixed-Methods-Design zu ermitteln. Die Daten des qualitativen und quantitativen Untersuchungsteils sollten sich dabei gegenseitig ergänzen. Da klare Handlungsvorgaben zur Triangulation von Ergebnissen in Mixed-Methods-Untersuchungen fehlen, orientierte sich die Auswertung am explorativen Charakter der vorliegenden Studie. Durch das Verknüpfen der Daten konnten umfangreiche Fallbeschreibungen der Interventionsschulen und der teilnehmenden Interviewpartner erstellt und die Zusammenhänge der untersuchten Faktoren ermittelt werden. Die Ergebnisse aus Kapitel 11 sind wiederum zusammenfassend in Abbildung 45 auf S. 222 dargestellt und werden im Folgenden im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften diskutiert.

12.4.1 Erwartungen

Die Analyse des Bereiches der Erwartungen konnte zum einen zeigen, dass es eine Verbindung zur ersten Wirkungsebene gibt. Personen, die angaben, dass ihre Erwartungen erfüllt wurden, wiesen auch hohe Werte in der Zufriedenheit und in den Reaktionen unmittelbar nach der Fortbildung auf. Eine Verbindung ist dementsprechend plausibel, wenn zusammenfassend davon gesprochen wird, dass Personen, deren Erwartungen erfüllt wurden, auch hohe Zufriedenheitswerte aufweisen. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass der Durchschnittswert aller Teilnehmenden ebenfalls auf einem hohen Niveau lag (siehe Tabelle 5). Zum anderen konnten Erwartungen identifiziert werden, die Veränderungen auf der zweiten und dritten Wirkungsebene adressierten. Trotz der im Vorfeld formulierten Erwartungen an die Fortbildung führte dies jedoch nicht gleichzeitig auch zu einer Änderung auf den jeweiligen Wirkungsebenen. Hier bleibt offen, ob das Format die erwarteten Änderungen (beispielsweise die Verstärkung des Austausches im Schulalltag) nicht leisten konnte, die Ursache bei den Teilnehmenden selbst lag oder Änderungen aufgrund äußerer Umstände verhindert wurden. Folgende Hypothese wird daher aufgestellt:

H11: Eine erfüllte Erwartung wirkt sich begünstigend auf die Einstellungen der Teilnehmenden gegenüber einer Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch auf der ersten Wirkungsebene aus.

12.4.2 Motivation

Hinsichtlich des individuellen Merkmals Motivation konnte keine Verbindung zur ersten Wirkungsebene ausgemacht werden. Bereits Lipowsky et al. (2013) konnten einen Einfluss der Motivation auf den Lernertrag einer Fortbildung vermittelt über die wahrgenommene Relevanz des Fortbildungsinhalts nachweisen (S. 96). In der vorliegenden Untersuchung ist davon auszugehen, dass sich die Motivation zur Mitarbeit positiv auf den Lernerfolg ausgewirkt hat. Den Ergebnissen nach kann eine intrinsische Motivation zu einer größeren Mitarbeit und Beteiligung während der Fortbildung führen und in deren Folge zu einem höheren Lernzuwachs beitragen, insofern die ausgetauschten Inhalte noch nicht bekannt sind. Dann stehen diese Ergebnisse im Einklang mit den Ergebnissen von Lipowsky et al. (2013), wenn nämlich unbekannte Inhalte als relevant eingeschätzt werden.

Weiterhin kann plausibel eine Verbindung zwischen der Motivation zur Mitarbeit und der dritten Wirkungsebene aufgezeigt werden. Die Teilnehmenden, die sich durch die Mitarbeit einen Wissenszuwachs erhofften, verbanden diesen Wissenszuwachs mit einer Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Ob sich die Motivation letztendlich auch kausal für ein verändertes Handeln von Lehrkräften nach der Fortbildung ausmachen lässt, ist unwahrscheinlich. Hier bedarf es, wie oben aufgezeigt, unter anderem Änderungen in den berufsbezogenen Einstellungen, damit Innovationen aus Fortbildungen wirksam werden können. Wenn Fortbildungsmaßnahmen bei den berufsbiografischen Erfahrungen und Überzeugungen ansetzen sollen (Reusser & Pauli, 2014, S. 653–655), dann können als Ausgangspunkt die Motivation und insbesondere die individuellen Faktoren der Arbeitsmotivation (beispielsweise die Dauer der Schul- und Berufszugehörigkeit) aber begünstigend wirken. Folgende Hypothese lässt sich demnach formulieren:

H12: Eine Professionalisierungsmaßnahme motiviert die Teilnehmenden durch die Aussicht auf einen Lernzuwachs, welcher mit der Aussicht auf einer Optimierung des beruflichen Handelns verbunden wird.

12.4.3 Lernziel

In den Interviews zeigte sich, dass das Lernziel als individuelles Merkmal von Lehrkräften nicht untersucht werden konnte, da sich die Teilnehmenden im Vorfeld kein Lernziel bewusst gesetzt hatten. Warum sich die Teilnehmenden im Vorfeld kein Lernziel gesetzt haben, bleibt offen. Als Grund kommt einerseits die teilweise fehlerhafte Fortbildungsankündigung in Frage. Andererseits wurde durch die Fortbildungsankündigung nur ein Themenspektrum und kein konkretes Thema vorgegeben, aus dem ein Lernziel ableitbar gewesen wäre.

12.4.4 Nutzen

Es konnte anhand der quantitativen und qualitativen Daten herausgearbeitet werden, dass die Teilnehmenden, die einen persönlichen Nutzen aus der Fortbildung gezogen haben, auch überwiegend positive Reaktionen und Zustimmungswerte gegenüber der Fortbildung aufweisen. Insofern liegt hier eine Verbindung vor, die auch durch theoretische Vorarbeiten gestützt wird (Lipowsky & Rzejak, 2021, S. 60).

Ebenso liegt ein Zusammenhang vor zwischen dem wahrgenommenen Nutzen und der zweiten Wirkungsebene. Es konnte im qualitativen Teil herausgearbeitet werden, dass die Teilnehmenden den Nutzen mit einem Wissenszuwachs begründeten. Dieses Bild wird auch durch die quantitativen Daten bestätigt. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass der Wissenszuwachs im Bereich des Professionswissens ursächlich für den wahrgenommenen Nutzen ist. Ebenso ergab sich aus den Interviews, dass die Teilnehmenden den Nutzen darin sahen, etwas über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums erfahren zu haben. Hier konnten die quantitativen Ergebnisse das Bild nicht stützen, dass die Interviewteilnehmenden einen Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums verzeichnen. An dieser Stelle ist davon auszugehen, dass der Nutzen auch darin gesehen wird, etwas über die Kolleginnen und Kollegen gelernt zu haben. Auch wenn hier kein tatsächlicher Wissenszuwachs erfolgte, wurde wohl der Austausch über die eigene Unterrichtsarbeit an sich als lohnend betrachtet, insofern ist hier vorsichtig von einem Einfluss auf den bewerteten Nutzen zu sprechen. Weiterhin konnte auf der zweiten Wirkungsebene ein Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Nutzen und den berufsbezogenen Einstellungen ausfindig gemacht werden, wobei davon auszugehen ist, dass der wahrgenommene Nutzen für die Einstellungsänderungen kausal mitverantwortlich ist. Hier spielen vermutlich die individuellen Gründe der Teilnehmenden, warum die Fortbildung als lohnend betrachtet wurde, eine ausschlaggebende Rolle.

Auf der dritten Wirkungsebene konnte nachgewiesen werden, dass sich aus dem aus der Fortbildung gezogenen Nutzen in einem Fall konkreter Handlungsbedarf ergab. Liegt der Nutzen in konkret erworbenen Handlungsmaßnahmen, dann können diese das Handeln der Lehrpersonen auf der dritten Wirkungsebene beeinflussen. Hier ist aber nur von einem Potential zu reden, das nicht unbedingt wirksam werden muss, wenn die erlernten Handlungsmaßnahmen in Form von Best Practices angewendet werden. Ausgehend von dieser Darstellung lässt sich nachfolgende Hypothese aufstellen:

H13: Der Nutzen eines kollegialen Erfahrungsaustausches liegt im Wissenszuwachs der Teilnehmenden und wirkt sich infolgedessen auch auf die Akzeptanz und Zufriedenheit gegenüber der Fortbildung aus.

12.4.5 Kooperationsstruktur

Einfluss der Kooperationsstruktur auf die erste und zweite Wirkungsebene

Als schulischer Kontextfaktor wurde im Bereich des Schulklimas speziell nach dem Kooperationsklima gefragt. Hier haben die Daten des quantitativen Fragebogens sowie die Aussagen aus den Leitfadeninterviews ein konsistentes Bild aufgezeigt: Eine häufige Kooperation unter Lehrkräften in Form eines Austausches über die eigene Arbeit wirkt sich auf der ersten Wirkungsebene auf die Akzeptanz und Reaktionen gegenüber einer Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch mindernd aus. Andererseits begünstigte ein geringerer quantitativer Austausch die positiven Reaktionen der Teilnehmenden. Auf der zweiten Wirkungsebene hat sich gezeigt, dass bei regelmäßig stattfindender Kooperation im schulischen Alltag ein geringer Lernzuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums zu erwarten ist. Dagegen ist ein höherer Lernertrag über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums zu erwarten, wenn im schulischen Alltag ein geringer Austausch im Kollegium stattfindet. Auch wenn im vorliegenden Beispiel nur drei Interventionsschulen untersucht wurden, stellen die vorliegenden heterogenen Fälle ein in sich geschlossenes Bild dar. Jedoch müssen weitergehende Untersuchungen zeigen, ob dieser Zusammenhang auch an anderen Interventionsschulen vorliegt und ob sich der Zusammenhang als statistisch signifikant erweist. Dieses Ergebnis ist jedoch ein wichtiger Hinweis darauf, wann sich eine Schule für das vorgestellte Fortbildungsformat entscheiden sollte und wann es davon eher Abstand nehmen sollte: Nämlich dann, wenn ein Austausch über die eigene Unterrichtstätigkeit ohnehin regelmäßig stattfindet. Demnach wird folgende Hypothese aufgestellt:

H14: Ein geringes Maß an Kooperation im Unterrichtsalltag begünstigt die Akzeptanz einer Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch und führt zu einem höherem Lernertrag.

Einfluss der Kooperationsstruktur auf die dritte Wirkungsebene

Auswirkungen auf die dritte Wirkungsebene sind differenziert zu betrachten. Ein einwirkender Faktor auf das Unterrichtshandeln der Teilnehmenden (Rückgriff auf eine fremde Best Practice für den eigenen Unterrichtseinsatz) kann nicht festgestellt werden. Anders herum ist davon auszugehen, dass sich ein angemessenes Kooperationsklima durch die jeweils vorhandenen berufsbezogenen Einstellungen hinsichtlich eines kollegialen Austausches der Teilnehmenden auf den Austausch während der Fortbildung positiv auswirkt. In der Folge wird der Austausch als kollegial und positiv bzw. nützlich wahrgenommen. Zumindest im Fall der ersten Interventionsschule konnte nachgewiesen werden, dass sich das Kooperationsverhalten leicht intensivierte. Im Gesamtbild zeigte sich, dass sich das Kooperationsverhalten kaum verän-

derte, lediglich der Austausch über Schülerinnen und Schüler intensiviert sich. Eine Übernahme des ausgetauschten Inhalts in das Unterrichtshandeln erfolgte jedoch nicht. Im Bereich des Unterrichtshandelns auf der dritten Wirkungsebene konnte der quantitative Untersuchungsteil zeigen, dass unter anderem die fehlende Notwendigkeit den Einsatz einer Best Practice verhinderte (siehe Abbildung 16 auf S. 107). Ergänzend dazu verdeutlichte der qualitative Untersuchungsteil, dass grundsätzlich die persönliche Einstellung vorhanden sein muss, um auch den eigenen Unterricht zu verbessern.

Damit der Rückgriff auf fremde Best Practice (Unterrichtshandeln) überhaupt erfolgen kann, müssen zunächst die Bereitschaft zur Kooperation und das Interesse für die Arbeit des Kollegiums als Voraussetzung vorhanden sein sowie gestärkt werden. Erhalten Lehrkräfte Einblick in die Unterrichtspraxis ihres Kollegiums, können sie dann auch ggf. die fremde Best Practice in das eigene Unterrichtshandeln implementieren. Ausgehend von der vorliegenden Untersuchung deutet es sich an, dass dies ein langsamer Prozess ist, der zunächst angebahnt werden muss. Eine Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch kann demnach nicht das unterrichtliche Handeln unmittelbar und kurzfristig beeinflussen, sehr wohl aber im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen den kooperativen Austausch stärken. Demzufolge kann folgende Hypothese aufgestellt werden:

H15: Eine Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch kann dazu führen, dass das vormals geringe Kooperationsniveau gestärkt wird.

12.4.6 Unterstützungsangebote in der Zeit nach der Fortbildung

Es ist davon auszugehen, dass es einen Zusammenhang zwischen den Einflussfaktoren *Schulleitung* und *Kooperationsverhalten* der teilnehmenden Lehrkräfte nach der Fortbildung gibt. In der vorliegenden Untersuchung hat sich gezeigt, dass die Fortbildung allein nicht ausreicht, um einen Austausch auch über die Fortbildung hinaus nachhaltig zu stärken. Hier fehlten weitere Unterstützungsangebote, um den Austausch nachhaltig zu implementieren. Folgende Hypothese kann daher formuliert werden:

H16: Eine einzelne Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch reicht nicht aus, um das Handeln von Lehrkräften nachhaltig zu ändern. Hierzu bedarf es weitergehender Unterstützungsangebote, um einen Austausch nachhaltig zu implementieren.

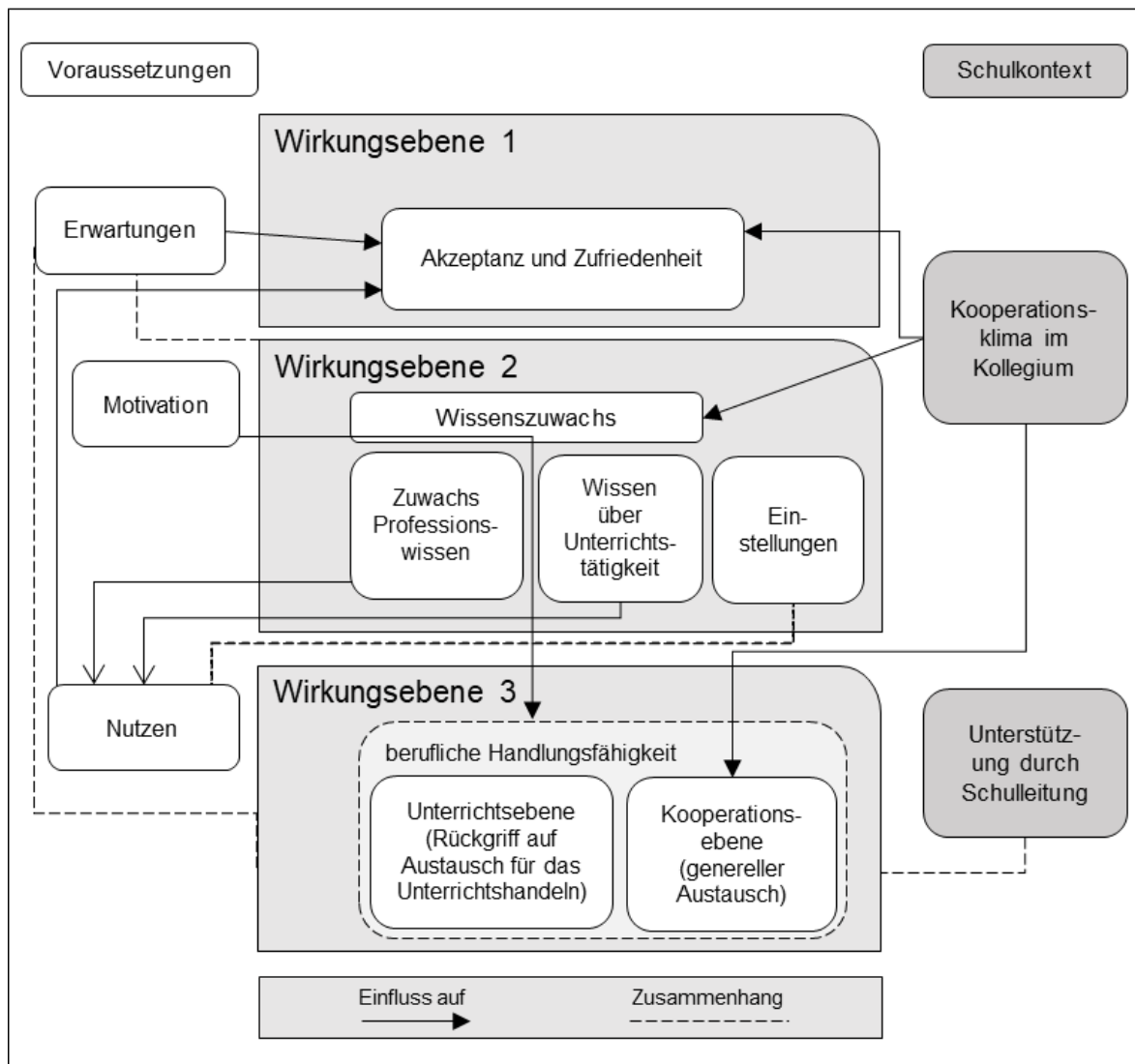


Abbildung 45. Zusammenhänge und Wirkmechanismen bezüglich der Voraussetzungen der Teilnehmenden sowie des Schulkontextes auf die Wirkungsebenen der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch. Etwaige Größenunterschiede sowie die Reihenfolge der Anordnungen besitzen keine Relevanz, sie dienen lediglich der besseren Übersichtlichkeit. Die grau gefärbte Box „berufliche Handlungsfähigkeit“ ergibt sich aus der Perspektive der Interviewteilnehmenden und ist theoretisch auf der dritten Wirkungsebene (Unterrichtliches Handeln) angesiedelt.

13 Zusammenfassung und Implikationen

Die vorliegende Arbeit hat eine Professionalisierungsmaßnahme vorgestellt, die einer unzureichenden Bedürfnisorientierung in der dritten Phase der Lehrkräftebildung entgegenwirkt. Die hier vorgestellte Maßnahme greift auf die Handlungsgrundlage von Lehrpersonen zurück, indem sie die Unterrichtserfahrungen der teilnehmenden Lehrkräfte zum Fortbildungsinhalt macht und ins Zentrum der Professionalisierungsmaßnahme stellt. Dabei wird dieser Rückgriff nicht wie bisher als defizitäre Handlungsgrundlage verstanden (Bonsen & Berkemeyer, 2014, S. 923), sondern als Ressource, die anderen Lehrkräften für das eigene unterrichtliche Methodenrepertoire zugänglich gemacht werden kann. In dieser Sichtweise haben Lehrkräfte auf-

grund ihrer praktischen Tätigkeit gute Unterrichtserfahrungen gesammelt, die anderen Lehrkräften innerhalb einer SchiLf-Veranstaltung zur Verfügung gestellt werden können: So können Lehrkräfte, die im Umgang mit ein und derselben Schülerschaft gute praktische Erfahrungen gesammelt haben, voneinander profitieren. Im Zuge der Konzeption und Durchführung erfolgte eine Evaluation, die sich am Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky, 2014; Lipowsky & Rzejak, 2019b) orientierte. Dieses Modell identifiziert zum einen Faktoren, die einen Einfluss auf die Wirkung von Fortbildungen besitzen und zum anderen verschiedene Ebenen, auf denen die Auswirkungen von Lehrkräftefortbildungen sichtbar werden. Die vorliegende Arbeit konzentrierte sich dabei auf die Reaktionen der Teilnehmenden nach der Fortbildung (Wirkungsebene 1), das Wissen bzw. die Kognitionen (Wirkungsebene 2) sowie das Handeln der Lehrpersonen (Wirkungsebene 3). Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand erstens die Frage nach den Auswirkungen auf den genannten Wirkungsebenen. Zweitens wurde nach der objektiven und individuellen Eignung der ausgetauschten Best Practice für den Unterricht der Teilnehmenden gefragt. Drittens interessierten Zusammenhänge zwischen und innerhalb der Wirkungsebenen sowie in Bezug zu der herausgearbeiteten Eignung des Fortbildungsinhalts. Viertens wurden individuelle Einflussfaktoren der Lehrkräfte sowie Faktoren des Schulkontextes untersucht. Dazu wurde ein exploratives Studiendesign mit einem sequentiell quantitativ-qualitativen Vorgehen (Kelle, 2019, S. 163–168) entworfen.

Hinsichtlich der Frage nach den Wirkungen der Fortbildung (F1) können sowohl auf der ersten als auch auf der zweiten Wirkungsebene Veränderungen ausgemacht werden, die eine zunehmende Professionalisierung der Teilnehmenden erkennen lassen. Gravierende Veränderungen konnten auf Wirkungsebene 3 im Bereich des unterrichtlichen Handelns oder auf der Kooperationsebene nicht gefunden werden. Es zeigte sich vielmehr, dass der Austausch nach der Fortbildung zurückging. Hier bedarf es weiterer Unterstützungsmaßnahmen, wenn der Austausch langfristig etabliert werden soll. Die Relevanz des Fortbildungsinhalts (F2) ist sowohl mit Bezug auf die individuellen als auch auf die objektiven Bewertungskriterien als positiv zu bewerten. Hinsichtlich der Frage nach Zusammenhängen konnten sowohl innerhalb der zweiten Wirkungsebene als auch zwischen der zweiten und dritten Wirkungsebene Zusammenhänge aufgedeckt werden. So tauschten sich diejenigen Teilnehmenden nach der Fortbildung häufiger aus, die einen Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums verzeichneten sowie solche, die positive Einstellungen gegenüber einem Erfahrungsaustausch aufwiesen. Auf die Frage nach weiteren Einflüssen auf die drei Wirkungsebenen (F4) zeigte sich, dass der persönliche Nutzen für die Lehrpersonen im Bereich der individuellen Merkmale eine Rolle für alle drei Wirkungsebenen spielte. Im Gegensatz zum schulischen

Einflussfaktor Kooperationsklima ließ sich im qualitativen Teil kein Einfluss durch die Anwesenheit der Schulleitung (selbst als Fortbildungsteilnehmende) auf die drei Wirkungsebenen feststellen.

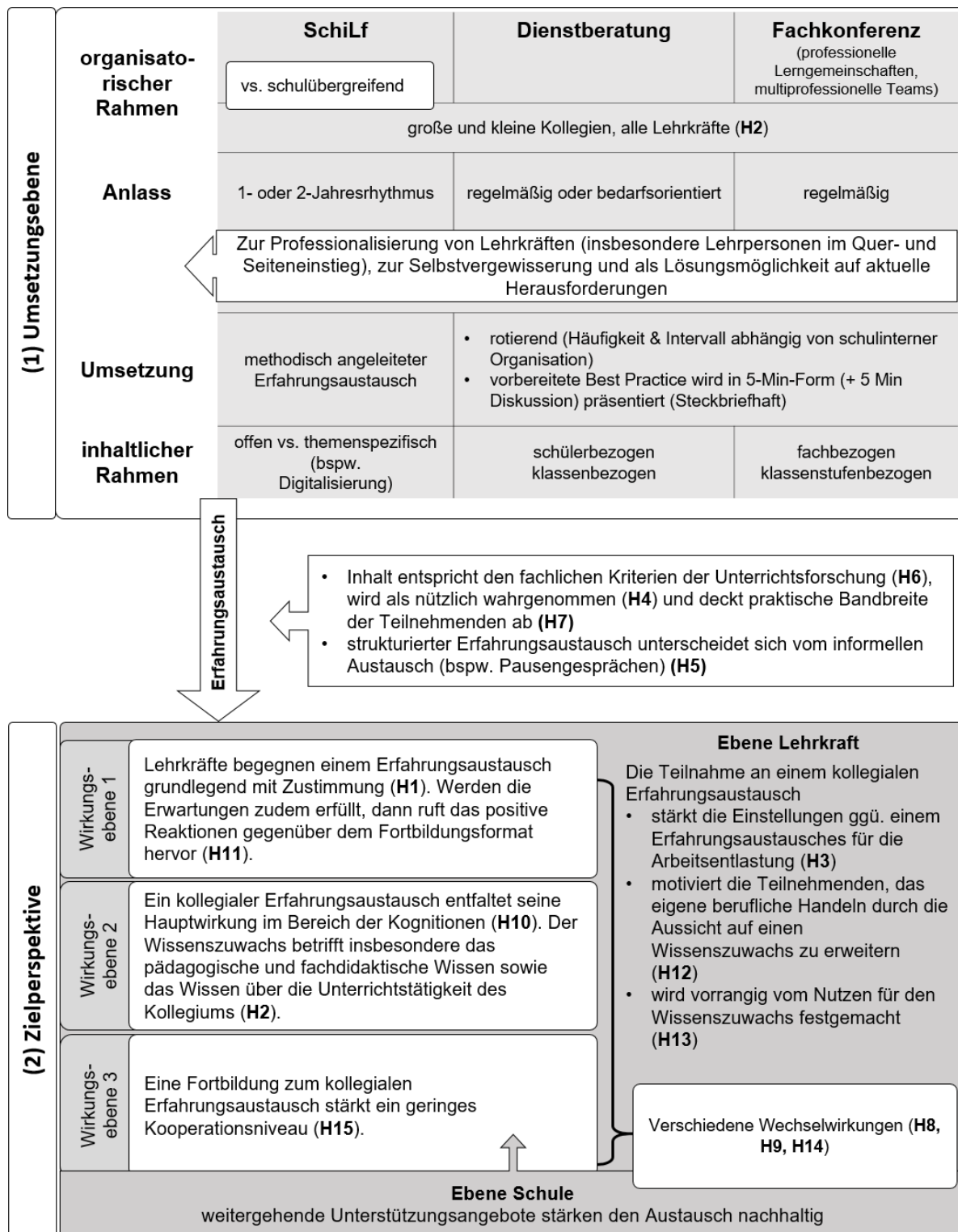


Abbildung 46. Handlungsempfehlungen für die Praxis.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bilden abschließend einen Ausgangspunkt sowohl für den Transfer des konzipierten sowie evaluierten Professionalisierungsformats in die schulische Praxis als auch für die weiterführende Forschung. Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen zum einen praktische Anwendungsfälle generieren, die in Abbildung 46 zusammengefasst sind. Die Abbildung setzt sich dabei aus zwei Ebenen zusammen. Auf der (1) Ebene der praktischen Umsetzung werden mögliche Handlungsempfehlungen zum Einsatz eines kollegialen Erfahrungsaustausches zur Professionalisierung von Lehrkräften aufgezeigt. Der untere Bereich kann auch als (2) Zielebene verstanden werden, da sie Auskunft darüber gibt, welche zentralen Auswirkungen aus einer Fortbildung zum Erfahrungsaustausch zu erwarten sind. Fort- und Weiterbildung werden somit zum einen für die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften, sowie zum zweiten für den Bereich der bildungspolitischen Steuerung bzw. zur Schulentwicklung auf Ebene der Einzelschule relevant (Rzejak & Lipowsky, 2020, S. 645). Für beide Bereiche lassen sich Implikationen der vorliegenden Fortbildungskonzeption erkennen, die nachfolgend mit Bezugnahme auf die Abbildung erläutert werden.

13.1 Implikationen für die Praxis

13.1.1 Empfehlungen zum Erfahrungsaustausch zur Kompetenzentwicklung

Empfehlungen zur praktischen Umsetzung eines kollegialen Erfahrungsaustausches

Dadurch, dass in der ersten und zweiten Lehrkräftebildungsphase nicht alle Kompetenzen ausgebildet werden und vor dem Hintergrund, dass sich das benötigte Wissen und Handlungsrepertoire von Lehrkräften aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen (Stichwort Digitalisierung) verändern kann, müssen die beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften im Beruf erweitert und ausgebaut werden (Rzejak & Lipowsky, 2020, S. 645). Hier kann das vorgestellte Professionalisierungsformat sowohl das professionelle Wissen als auch das Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen stärken. Lehrkräfte sammeln durch die Unterrichtspraxis berufsbezogene Erfahrungen und Wissen, was beides in Form von Expertise an das Kollegium weitergegeben werden kann. Wie in Abbildung 46 aufgezeigt, bietet sich der Erfahrungsaustausch in verschiedenen Varianten an. Zum einen als Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften aller Schularten an einem gesonderten SchiLf-Tag. Zum anderen ließe sich der Erfahrungsaustausch in veränderter Form auch in den regulären Schulalltag integrieren. Z. B. wäre ein Austausch zu regulären Dienstberatungen o.ä. eine Möglichkeit, um dem Kollegium die eigene Unterrichtspraxis vorzustellen. An Schulen, an denen regelmäßige Fachkonferenzen der einzelnen Unterrichtsfächer stattfinden, bietet sich darüber hinaus auch eine Präsentation der eigenen Unterrichtserfahrung in diesen Fachkonferenzen an. Da Fachkonferenzen

in der Regel in Unterrichtsfächer bzw. Fächergruppen aufgeteilt sind, bietet sich hier ein Austausch vor dem Hintergrund der fachlichen Nähe zum gemeinsamen Lerngegenstand an. Sowohl bei Dienstberatungen als auch bei Fachkonferenzen empfiehlt sich das Format in einer abgewandelten Variante dahingehend, dass zu jeder Konferenz eine Lehrkraft oder ein Team aus Lehrkräften die eigene Best Practice als kurzen Inputvortrag dem Kollegium vorstellt. Der zeitliche Rahmen sollte dabei klein gehalten werden, sodass die Präsentation nicht mehr als fünf Minuten und anschließende Rückfragen oder Diskussionen wiederum auch nicht mehr als fünf Minuten in Anspruch nehmen. Bei einer rotierenden Reihenfolge kann im Laufe des Schuljahres jede Lehrkraft ihre eigene Unterrichtspraxis vorstellen und gleichzeitig von den Präsentationen der anderen lernen. Für die Präsentation kann eine einfache Steckbriefvorlage genutzt werden, die sich an dem in dieser Fortbildung genutzten Material orientiert (siehe Anhang Teil B insbesondere M3). Die Präsentation in Form von Steckbriefen bietet sich darüber hinaus für einen weitergehenden Aushang im Lehrerzimmer an. Durch den rotierenden und zeitlich festgelegten Aushang können so weitergehende Gesprächsimpulse geschaffen werden.

Während einer SchiLf-Veranstaltung kann ein Erfahrungsaustausch gute Praxis sichtbar machen und dem Kollegium zum Nachahmen präsentiert werden. Die Fortbildungsaktivität von Lehrkräften gestaltet sich so, dass „bis zur Mitte der beruflichen Karriere ein Anstieg in der Nutzung von Fortbildungen [zu] beobachten [ist]. Anschließend sinkt die Fortbildungsaktivität bis zum Ausscheiden aus dem Beruf ab“ (E. Richter & Richter, 2020, S. 349). Daher bietet sich auf der praktischen Umsetzungsebene der Erfahrungsaustausch grundlegend während Dienstberatungen oder Fachkonferenzen als niedrigschwellige Form an, um alle Lehrkräfte sowohl mit weniger als auch mit langjähriger Praxiserfahrung eines Kollegiums zu erreichen und gleichzeitig zeitliche oder anderweitige Barrieren zur Fortbildungsteilnahme zu umgehen.

Empfehlungen zur inhaltlichen Indikation eines kollegialen Erfahrungsaustausches

Für die Präsentation der eigenen Best Practice reflektiert die vortragende Lehrkraft das eigene unterrichtliche Handeln und baut gemäß der deliberate-practice-Theorie nach Ericsson et al. (1993) die eigene fachliche Expertise aus, während der Rest des Kollegiums das Wissen über die Unterrichtstätigkeit und Methoden der präsentierenden Lehrperson in Form einer formellen Lernsituation aufnimmt. So kann in letzter Konsequenz die professionelle Kompetenz aller Beteiligten gestärkt werden. Mit Blick auf die dritte Wirkungsebene wenden Lehrkräfte das Gelernte jedoch eher an, wenn sie einen Vorteil für sich oder ihre Schülerinnen und Schüler sehen. Dabei darf der Inhalt einerseits nicht zu bekannt und andererseits auch nicht zu verschieden von den bisherigen Unterrichtserfahrungen sein. Wenn der Fortbildungsinhalt große Veränderungen im unterrichtlichen Handeln notwendig macht oder Unsicherheiten auslöst, ist es ebenso unwahrscheinlich, dass Lehrkräfte den Inhalt von Fortbildungen in der eigenen Praxis anwenden, da sie ihn als nicht bedeutsam einschätzen und daher ablehnen (Lipowsky &

Rzejak, 2021, S. 59–60). Mit Rücksicht auf diesen Umstand kann unabhängig von der gewählten Durchführungsvariante (SchILf-Veranstaltung, Präsentation in Fachkonferenzen etc.) ein inhaltlicher Rahmen bzw. ein thematischer Schwerpunkt gesetzt werden, zu dem die Erfahrungen der Lehrkräfte präsentiert und ausgetauscht werden. Beispielsweise kann der Austausch themenbezogen zum digitalgestützten Unterricht erfolgen, sodass die Lehrkräfte angehalten werden, von ihren guten Unterrichtserfahrungen im Umgang bzw. zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht zu berichten. Wenn Lehrkräfte z. B. ihre Erfahrungen im Bereich des digitalgestützten Unterrichts reflektieren und präsentieren, dann hat das Format weitergehend das Potential das professionelle Wissen von Lehrkräften im Sinne des TPCK-Modells (Mishra & Koehler, 2006, S. 1025) zu stärken. Im Hinblick auf die heterogenen Lernvoraussetzungen bei Lehrkräften im Kontext der digitalen Kompetenzen und der von Schule zu Schule unterschiedlich ausfallenden technischen Ausstattung (Eickelmann, Drossel & Port, 2019, S. 65) kann dieses Format individuell an die Ausgangslagen der Lehrkräfte und deren materiellen Ressourcen angepasst werden. Werden weiterhin Themen von außen vorgegeben, dann lässt sich der Wissenszuwachs in gewissem Maße auch lenken. Beispielsweise wenn von Seiten der Schulleitung ein bestimmter Handlungsbedarf zu einer aktuellen Problematik ausgemacht wurde und dafür entsprechende Lösungsansätze aus dem Kollegium in Form von Best Practices gesucht werden. Anders verhält es sich, wenn sich das Kollegium selbst auf eine inhaltliche Eingrenzung der Best Practice einigt, denn dann kann der Erfahrungsaustausch wiederum bedarfsorientierter ausgerichtet werden. Eine konkrete unterrichtliche Situation kann als Anlass genommen werden, um dem Kollegium gute schüler- oder klassenstufenbezogene Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Der Inhalt würde vor dem Hintergrund der eigenen Bedürfnisse der Teilnehmenden wiederum als relevant wahrgenommen werden. Gräsel (2010) zufolge würde dies die Verstetigung begünstigen, da die Annahme und Verbreitung einer Innovation maßgeblich vom Inhalt und deren Beschaffenheit abhängen: Um die Verbreitung und Verstetigung in Form eines regelmäßigen Austauschinstrumentes bei Fachkonferenzen und Dienstberatungen oder auch als jährliche SchILf-Veranstaltung zu implementieren, sollte die Innovation wiederum mit wenig Aufwand verbunden und schritt- oder teilweise eingeführt werden (S. 10–11).

Die Vorgehensweise, einen Erfahrungsaustausch aufgrund einer aktuellen Problemstellung mit der Absicht zu initiieren, dass durch den Austausch eine Lösung für das jeweilige Problem generiert wird, entspricht der Logik von Selbsthilfverfahren wie etwa der kooperativen Beratung oder kollegialen Supervision. Bei diesen Formaten geht es Schlee (2019) zufolge darum, dass ratsuchende Lehrkräfte „Hilfe zur Selbsthilfe“ (S. 11) erhalten und dabei nicht auf einen Supervisor angewiesen sind, sondern selbstständig den Regeln und dem Ablauf eines vorgegebenen methodischen Verfahrens folgen und sich so „gegenseitig bei der Bewältigung ihrer

beruflichen Schwierigkeiten helfen und unterstützen“ (Schlee, 2019, S. 28). Der hier vorgeschlagene Erfahrungsaustausch kann als eine stark verkürzte Form dieses Ansatzes aufgefasst werden, bei der die angebotenen Unterrichtserfahrungen in Form von Best Practices dem Kollegium zunächst einmal als subjektiv für gut befundene und nachahmenswerte Praxis präsentiert werden.

Empfehlungen zur Etablierung von Kooperationsstrukturen mittels kollegialen Erfahrungsaustausches

Die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch bietet sich auch an, um „zur Überwindung der strukturell bedingten Einsamkeit des Lehrenden“ (Bauer, 2008, S. 851–852) beizutragen. Mit Blick auf das Kollegium wurde deutlich, dass das im Autonomie-Paritäts-Muster nach Lortie (1975) verankerte berufsbezogene „Verhaltenssyndrom“ (Rothland et al., 2017, S. 591) von Lehrkräften auch beim Austausch zwischen Sonderschullehrkräften eine gewisse Rolle spielt. Im Speziellen haben sich die Teilnehmenden mit der Preisgabe der eigenen Unterrichtspraxis zunächst schwergetan. Jedoch hat dieser im formellen Kontext durchgeführte Austausch die im Klassenraum herrschende berufliche Autonomie und Struktur des Autonomie-Paritäts-Musters von Lehrkräften aufgeweicht, da die individuellen Erfahrungen aus dem eigenen Klassenraum dem gesamten Kollegium eröffnet werden. Demzufolge kann die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch über die Wirkungsebenen hinaus auch die Gefahren der formalen Gleichheit sowie Nichteinmischung, die Kuper und Kapelle (2012, S. 45) sowie Rothland et al. (2017, S. 591) zufolge aus eben diesem beruflichen Verhaltensmuster resultieren, entgegenwirken. So hat sich auf der kognitiven Ebene gezeigt, dass sich die berufsbezogenen Einstellungen der teilnehmenden Lehrkräfte verändert haben. Die Lehrpersonen waren nach der Veranstaltung eher davon überzeugt, dass ein Erfahrungsaustausch für die Arbeitsentlastung nützlich ist. Wenn ein Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften nicht nur zur Professionalisierung, sondern auch nachweislich im schulischen Alltag von Nutzen ist, dann kann dieses Format durch die Einstellungsänderung der Teilnehmenden dabei helfen, dass Lehrkräfte einen Erfahrungsaustausch als gewinnbringend und förderlich akzeptieren und diesen auch in der Praxis eher anwenden werden, z. B. um die eigene Arbeitsbelastung zu minimieren. Vorausgesetzt ist hierbei der zu erbringende Nachweis über die Wirksamkeit des Nutzens in Bezug auf die Arbeitsentlastung – die Einstellungen der Teilnehmenden weisen zumindest in eine vielversprechende Richtung.

Der Bereich der Kooperation spielt weiterhin im Rahmen der Schulentwicklung eine Rolle, da das vorliegende Format aus organisationssoziologischer Sicht günstige Bedingungen zur Kooperation bzw. zum Austausch zwischen den Lehrkräften schaffen kann. Schulen zeichnen sich Kuper und Kapelle (2012) zufolge dadurch aus, dass lose Organisationseinheiten (in Form von Klassen) nebeneinander existieren, woraus Vor- und Nachteile erwachsen. Zum einen

wird diese lose Kopplung als Voraussetzung dafür betrachtet, dass Lehrkräfte die individuelle professionelle Verantwortung wahrnehmen und Innovationen entwickeln. Zum anderen erwächst hieraus auch der „Mangel an Koordination, fachlichem Austausch und der systematischen Entwicklung gemeinsamer professioneller Grundlagen des Handelns“ (S. 45–46). Das Problem in der Schule besteht darin, dass sich die Kooperation von Professionellen nicht durch einfache organisatorische Strukturmaßnahmen herstellen lässt. Denn auch wenn Rahmenbedingungen geschaffen werden ist nicht gewährleistet, dass die Bereitschaft zur Kooperation auch bei den Professionsmitgliedern besteht. Die Kooperationsmotive müssen demnach in der Profession verankert sein (Kuper & Kapelle, 2012, S. 49). Mit Blick auf die Ergebnisse der berufsbezogenen Einstellungen vom Nutzen eines Erfahrungsaustausches hinsichtlich der Arbeitsentlastung ist jedoch davon auszugehen, dass, wenn das Format in Schulen etabliert bzw. regelmäßig angewendet wird, ein günstiger Rahmen geschaffen wird, um Lehrkräfte zur Kooperation anzuregen. Nach Fussangel und Gräsel (2014) wäre dies die Form des Wissensaustausches (S. 851), die sich zunächst innerhalb der Schule in dem Fortbildungsformat in einer fest vorgegebenen Strukturen äußert und sich womöglich im Handeln der Lehrkräfte auch außerhalb dieses institutionellen Rahmens beispielsweise für die gemeinsame Arbeitsplanung fortentwickeln kann – z. B. zur eigenen Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte. Im Zuge der Schulentwicklung sprechen auch Schratz und Priebe (2022) davon, dass Kollegien lernen können und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte den wichtigsten Schritt „zwischen den Einzelaktivitäten . . . im Klassenzimmer und den Bemühungen um die Entwicklung der gesamten Schule“ (S. 14) darstellt. Voraussetzung dafür sind aber Strukturen, die das gemeinsame Arbeiten unterstützen (S. 12–14).

Die Zusammenarbeit von Lehrkräften wird auch positiv für die Schul- und Unterrichtsentwicklung bewertet, für bessere Leistungen von Schülerinnen und Schüler sowie höhere Motivation von Lehrkräften verantwortlich gemacht und geht mit geringerer Belastung im Lehrberuf einher (Lipowsky & Rzejak, 2019b, S. 32). Da durch dieses Format der Wissensaustausch von Lehrkräften angeregt wird, empfiehlt sich das Format auch zur Etablierung von professionellen Lerngemeinschaften. Unter professionellen Lerngemeinschaften werden Teams von Lehrkräften verstanden, die regelmäßig das eigene Wissen über den Unterricht und den Unterrichtsstoff vertiefen. In diesen Gemeinschaften werden Unterrichtseinheiten vorbereitet, anschließend umgesetzt sowie reflektiert und evaluiert. Demnach schlagen professionelle Lerngemeinschaften „eine Brücke zwischen organisationalem und individuellem Lernen der Lehrkräfte“ (Bonsen & Berkemeyer, 2014, S. 923). Das Konzept wird nicht immer einheitlich verwendet, sodass die Bezeichnung der professionellen Lerngemeinschaft auch als „Containerbegriff“ (Kansteiner, Welther & Schmid, 2023, S. 16) verwendet wird. Dadurch, dass professionelle Lerngemeinschaften im Kern mit der besonderen Kooperationsstruktur und Qualität auf das

Lernen der Schülerinnen und Schüler abzielen, tragen sie direkt zur Entwicklung der Unterrichtspraxis bei (Kansteiner et al., 2023, S. 16). Durch die Änderung der Unterrichtspraxis verändern sie letztlich auch die Schule als Organisation (Berkemeyer, 2022, S. 821). Wenn der kollegiale Erfahrungsaustausch in kleinen Arbeitsgruppen zur Anwendung kommt, dann kann dieser auch mit dem Ziel der festen Etablierung von professionellen Lerngemeinschaften initiiert werden. Hierbei stellt der kollegiale Austausch den Ausgangspunkt dar, von dem aus auch die Durchführung und Reflexion derselben Best Practice erfolgen kann. Um solch feste Formen zu etablieren, erscheinen fest vorgegebene Zeit- bzw. Freiräume sowohl von Seiten der Schulleitung, als auch von engagierten Lehrkräften als treibende Kräfte hilfreich, um die Initiierung von professionellen Lerngemeinschaften zu begünstigen.

Eine Professionalisierungsmaßnahme zum kollegialen Erfahrungsaustausch bietet sich darüber hinaus auch für den Austausch der verschiedenen in der Schule beteiligten Berufsgruppen an. Terhart (2023) sieht die Entwicklung der Ganztagschule und anderer Einflussfaktoren als ausschlaggebend dafür, „dass in den Schulen zunehmend in *multiprofessionellen Teams von pädagogischen Fachkräften* [Hervorhebung im Original] gearbeitet wird bzw. werden sollte“ (S. 230). Ihm zufolge benötigt die Schule pädagogisches Personal, welches ein weites Spektrum umfasst (Terhart, 2023, S. 230). Ausgehend von den Evaluationsergebnissen der Lehrkräfte im Bereich des Wissenszuwachses über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums ist davon auszugehen, dass sich ein ähnlicher Wissenszuwachs auch bei den teilnehmenden unterstützenden Fachkräften eingestellt hat. Demzufolge kann dieses Format auch in multiprofessionalen Teams eingesetzt werden, um untereinander den Austausch über die eigene pädagogische Arbeit zu fördern.

13.1.2 Empfehlungen zur Governance mithilfe eines kollegialen Erfahrungsaustausches

Fortbildungen können eine Transferfunktion einnehmen, wenn über die jeweiligen Fortbildungsformate und -veranstaltungen Forschungsbefunde in die Praxis übertragen werden (Rzejak & Lipowsky, 2020, S. 645). In der Perspektive der Governance-Forschung, die sich mit der „Gesteuertheit von Systemen“ (Altrichter, 2019, S. 56) beschäftigt, nimmt das Fortbildungssystem die Rolle eines intermediären Akteurs ein, dessen Aufgabe darin besteht „zwischen der Makro, Meso- und Mikro-Ebene des Schulsystems – zwischen der Politik . . . und den Teilsystemen . . . – zu vermitteln und zu koordinieren“ (Altrichter, 2019, S. 57). In der Steuerung des Gesamtsystems macht Altrichter (2019) verschiedene Handlungsmodi ausfindig, wie die staatliche Inputregulierung, die Selbststeuerung der Lehrkräfteprofession, Außensteuerung substanzieller Ziele, hierarchische Selbststeuerung der Einzelschule/schulinternes Management sowie Konkurrenzdruck und Quasi-Märkte (S. 58–61). Der Handlungsmodus Selbststeuerung der Lehrkräfteprofession geht davon aus, dass die Lehrpersonen als Akteure

Entscheidungen aufgrund ihrer Professionalität fällen und demzufolge andere Akteure nicht in diese „Autonomie der professionellen Entscheidungsfindung eingreifen sollen“ (Altrichter, 2019, S. 59). Das hier vorgestellte Fortbildungsformat stärkt demnach durch den Handlungsmodus Selbststeuerung der Lehrkräfteprofession den Bereich des Unterrichts und kann dadurch als ein Steuerinstrument im System der Lehrkräftefortbildung verstanden werden. Zwar nimmt eine Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch keine Transferfunktion in dem Sinne ein, dass neue wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis transferiert werden. Vielmehr ist das vorliegende Format im Handlungsmodus der Selbststeuerung der Lehrkräfteprofession einzuordnen und ist demzufolge vor dem Hintergrund steigender Zahlen von Lehrkräften im Quer- oder Seiteneinstieg für die Bildungsadministration relevant. Im Handlungsmodus der Selbststeuerung kann ein methodischer Erfahrungsaustausch, der von einer externen Person theoriebasiert angeleitet und begleitet wird, als reflexives Format eine Art Qualitätssicherung des Unterrichtsgeschehens und der Unterrichtspraxis einnehmen. Lehrkräfte sowie Lehrpersonen im Seiteneinstieg erhalten die Möglichkeit, zum einen angeleitet über die eigene Unterrichtspraxis nachzudenken und zum zweiten diese Praxis im begleiteten Austausch theoriebasiert zu reflektieren.

Auch wenn die staatliche Kontrolle der Steuerung des professionellen Handelns im Unterricht von Lehrkräften dem Autonomie-Denken von Lehrkräften widerspricht, so ist dennoch die Lehrkräftebildung eines der wichtigsten Steuerungsinstrumente der Bildungsadministration (van Ackeren & Klein, 2020, S. 872–873). Und auch Terhart (2023, S. 231) fordert mit Blick auf das Ungleichgewicht zwischen Erstausbildung und dem Weiterlernen im Beruf eine Neujustierung bzw. eine „bessere *governance des komplexen Systems Lehrerfortbildung* [Hervorhebung im Original]“ (S. 236). Als Steuerungsinstrument wäre aus der Perspektive der Bildungsadministration eine Fortbildungsverpflichtung möglich. Untersuchungsergebnisse von Kuschel, Richter und Lazarides (2020) zeigen zwar positive Zusammenhänge zwischen gesetzlichen Vorgaben und dem quantitativen Umfang der Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften auf. Dennoch kann die Fortbildungsteilnahme nur in begrenztem Maße durch gesetzliche Vorgaben gesteuert werden (S. 211). Auch E. Richter und Richter (2020) verweisen darauf, dass Fortbildungsverpflichtungen nur bedingt das Fortbildungsverhalten von Lehrkräften steuern können (S. 346). Um die Fortbildungsteilnahme bezüglich einer Professionalisierung mittels eines Erfahrungsaustausches zu steuern, kann auf die oben bereits vorgestellte Kurzvariante an Dienstberatungen oder Fachkonferenzen zurückgegriffen werden. So kann auch Hinderungsgründen von Lehrkräften adäquat begegnet werden. Demnach sind häufige Hinderungsgründe eine hohe Belastung und die Unvereinbarkeit des Fortbildungszeitpunkts (E. Richter & Richter, 2020, S. 350). Durch eine ressourcenneutrale Implementation in den regulären Alltag, beispielsweise in Form von 10-Minuten-Slots zu Fachkonferenzen, empfiehlt sich

diese Variante als eine niedrigschwellige Möglichkeit der Professionalisierung während des Schulalltags.

Empfehlungen zum Erfahrungsaustausch zur Professionalisierung von Lehrkräften im Quer- und Seiteneinstieg

Vor dem Hintergrund, dass dem derzeitigen Lehrkräftemangel mit alternativen Wegen in das Lehramt über den Quer- bzw. Seiteneinstieg begegnet und über den anhaltenden Lehrkräftemangel als Not- oder Dauerlösung diskutiert wird (Keuffer, 2023; Walm, 2023; Winter, 2023), kann das hier konzipierte Fortbildungsformat einen Teil dazu beitragen, die Professionalisierung dieser Personengruppe zu unterstützen. Lehrkräfte im Quer- bzw. Seiteneinstieg weisen gegenüber Lehrkräften mit 1. Staatsexamen zwar mehr fachwissenschaftliches und fachspezifisches Wissen auf, aber aufgrund der fehlenden grundständigen Lehramtsausbildung verfügen sie weniger über pädagogisches Fachwissen. Durch begleitende Qualifizierungen werden sie innerhalb kürzester Zeit auf die Anforderungen des Unterrichtens vorbereitet, wobei vorrangig bei erziehungswissenschaftlichen Inhalten gekürzt wird (Puderbach & Gehrman, 2020, S. 356). Hier weist das aufgezeigte Format einen Vorteil auf, da die Untersuchung zeigen konnte, dass der Lernertrag im fachdidaktischen sowie im pädagogischen Wissen gegenüber dem Fachwissen größer ausfällt. Es ist davon auszugehen, dass Personen im Quer- und Seiteneinstieg aufgrund des späten Berufseinstiegs eine kürzere Schulzugehörigkeit sowie Berufszugehörigkeit gegenüber ihrem Kollegium an der Schule aufweisen. Aufgrund berufsbezogener Merkmale profitiert diese Personengruppe von der hier vorgestellten Professionalisierungsmethode. Personen, die sich für den Quer- bzw. Seiteneinstieg entscheiden, weisen zwar gegenüber Studienanfängerinnen und -anfängern im grundständigen Lehramt mehr pädagogisches Vorwissen auf, aber hinsichtlich des Kompetenzniveaus und des Berufserfolgs zeichnet die Forschung ein uneinheitliches Bild (auch bedingt durch die uneinheitlichen Qualifizierungsmöglichkeiten und -kurse).

Erfahrungsaustausch zur Professionalisierungsmaßnahme für aktuelle oder ungelöste schulische Herausforderungen

Aufgrund gesellschaftlicher Prozesse wandeln sich die Anforderungen an Lehrkräfte (Terhart, 2020, S. 253), wodurch der Fortbildungsbereich an Bedeutung gewinnt (Prien, 2023, S. 283), da das Lernen im Beruf die längste Zeitspanne von Lehrkräften ausmacht. Aus einer Steuerungsperspektive heraus kann ein Erfahrungsaustausch auch bildungsrelevante Veränderungsprozesse aufgreifen und didaktisch-methodische Antworten auf offene Fragen mit Blick auf veränderte Unterrichtsanforderungen geben. Beispielsweise wenn, wie oben bereits aufgezeigt, Lehrkräfte ihre eigenen Unterrichtserfahrungen zum digitalgestützten Unterricht präsentieren. Hier empfiehlt sich das Format, wenn für ebenjene Herausforderungen noch unzu-

reichende Handlungsmaßnahmen bereitstehen oder in der bisherigen Lehrkräftebildung unzureichend implementiert wurden. Der Vorteil eines Erfahrungsaustausches liegt dann darin, dass durch dieses Format gute Praxis für ebenjene Herausforderungen sichtbar gemacht werden kann. Gleichzeitig werden die aus der Praxis stammenden Handlungsweisen sowohl vor der eigenen als auch vor der praktischen Tätigkeit der Kolleginnen und Kollegen heruntergebrochen und kritisch reflektiert. In diesem Sinne wird die vorhandene Best Practice, die in der Abgeschlossenheit des Klassenzimmers erfolgreich praktiziert wird, aufgedeckt, einer methodisch angeleiteten Qualitätskontrolle unterzogen und den Kolleginnen und Kollegen zum Nachahmen präsentiert.

Als niedrigschwelliges Professionalisierungsformat bietet sich der hier skizzierte Erfahrungsaustausch daher sowohl für den schulischen Alltag als auch für gesonderte eintägige Fortbildungsveranstaltungen an. Es ist weiterhin eine Möglichkeit, um flexibel und spontan auf themenbezogene Bedürfnisse der Lehrkräfte zu reagieren. Mit Blick auf die Frage nach dem angemessenen Verhältnis zwischen relativ langer Erstausbildung und dem bisher vernachlässigten Bereich des Lernens im Beruf (z. B. Terhart, 2023) bietet sich das Format als eine Möglichkeit an, um das Lernen im Beruf dauerhaft zu stärken. Voraussetzung wäre, je nach Umsetzungsvariante, eine dauerhafte bzw. wiederkehrende Implementation der Methode in den beruflichen Alltag. Letztendlich zielen die vorgeschlagenen Maßnahmen auf das übergeordnete Ziel der Lehrkräfteprofessionalisierung ab, nämlich auf die Stärkung der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften, um einen qualitativen Unterricht zu gewährleisten.

13.2 Implikationen für die weitergehende Forschung

Die vorliegende Untersuchung wurde als explorative Untersuchung geplant und durchgeführt, sodass es ein Anliegen der Arbeit war, zur Theoriebildung beizutragen. Die inhaltliche und methodische Reflexion der Ergebnisse in der Diskussion haben ferner Punkte der Untersuchung aufgezeigt, die zu Anschlussfragen führen.

Erstens kann weiterführende Forschung einen Beitrag hinsichtlich der methodischen Umsetzung eines Erfahrungsaustausches leisten. Da die zugrundeliegende Gelegenheitsstichprobe keine direkten bzw. inferenzstatistischen Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation erlaubt (Döring, 2023, S. 302) und die hier vorgenommenen Auswertungsverfahren lediglich zur Theoriebildung herangezogen wurden, sollten die Ergebnisse in weiteren Studien an probabilistischen Stichproben repliziert werden. So kann einerseits die Auswertung auf die Gesamtpopulation übertragen werden und zum anderen können dann auch Lehrkräfte anderer Schularten mitberücksichtigt werden. Dann ließe sich überprüfen, inwiefern das Format zur Professionalisierung von Lehrkräften beiträgt, die in der Regel alleine vor der Klasse stehen. Weiterhin konnte die Untersuchung zeigen, dass der Lernerfolg höher ausfiel, wenn die Teilnehmenden eine

geringere Zugehörigkeitsdauer zum Beruf bzw. zur Schule aufwiesen. Künftig muss geprüft werden, inwiefern die erfahrenen Lehrkräfte, die aufgrund ihrer langjährigen Unterrichtspraxis bereits eine umfangreiche Expertise aufweisen, ebenfalls von diesem Format profitieren können. Die Herausforderung besteht darin, dass eben diese erfahrenen Lehrkräfte in der Fortbildung nicht nur das hören und sehen, was sie ohnehin schon wissen und können. Hier bieten sich weitergehende didaktische Reflexionen auch über den konzeptionellen Aufbau der Fortbildung an.

Zweitens bieten die vorgenommenen Einstellungsmessungen Anlass zu weiteren Untersuchungen. Die Ergebnisse weisen eine deutliche Einstellungsänderung in Bezug auf den Nutzen eines Erfahrungsaustausches für die Arbeitsentlastung auf. Hier sollte geprüft werden, ob sich der subjektiv empfundene Nutzen eines Erfahrungsaustausches für Lehrkräfte auch tatsächlich in der Praxis widerspiegelt. Sollte durch den Erfahrungsaustausch ein deutlicher Vorteil für die Lehrkräfte entstehen, so gewinnt diese Form der Professionalisierung zusätzlich an Bedeutung. Gleiches gilt mit Blick auf die Werte für das unterrichtliche Abstimmen, deren Einstellungswerte sowohl vor als auch nach der Fortbildung relativ hoch und konstant waren.

Drittens bleibt offen, ob das vorliegende Format auf der dritten Wirkungsebene das unterrichtliche Handeln oder das Kooperationsverhalten der teilnehmenden Lehrkräfte auch nachhaltig ändern kann. Dazu wäre ein geeigneter Durchführungszeitpunkt zu wählen, um den zu erinnernden Referenzzeitraum sowohl vor als auch nach der Fortbildung möglichst einheitlich zu gestalten. Hier böte sich eine Durchführung im laufenden Schuljahr an, sodass die Erinnerungen an das eigene Handeln nicht durch Ferienzeiten getrübt werden können. Ferner wäre zu prüfen, welche Wirkung das Format entfaltet, wenn ein kollegialer Erfahrungsaustausch regelmäßig ausgeübt wird, beispielsweise wie die oben beschriebene Möglichkeit der Durchführung zu Beginn vor Dienstberatungen oder vor Fachkonferenzen.

Viertens muss weiterführende Forschung die hier aufgezeigten Wirkungszusammenhänge näher erkunden. Ein Zuwachs im Professionswissen führt zur Einstellungsänderung im Bereich der Kognitionen, sowohl hinsichtlich des Nutzens für die Arbeitsentlastung als auch zur unterrichtlichen Abstimmung. Es hat sich weiterhin gezeigt, dass sich die untersuchten Einstellungsbereiche auf die Unterrichtsebene und Kooperationsebene auswirken (siehe Abbildung 44). In der Literatur besteht Einigkeit darüber, „dass Innovationen und Reformen von den Lehrkräften nicht oder nicht in erwünschter Form in die Praxis umgesetzt werden, wenn keine Übereinstimmung zu deren zentralen berufsbezogenen Überzeugungen besteht“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 653). Daher muss zukünftig gefragt werden, ob die durch den kollegialen Erfahrungsaustausch hervorgerufenen Veränderungen nicht nur auf Lehrkräfte an Schulen zur individuellen Lebensbewältigung zutreffen, sondern auch auf Lehrkräfte an anderen Schulformen.

Wenn sich in der Praxis künftig zeigen sollte, dass das Unterrichtshandeln der Lehrkräfte durch die Fortbildung beeinflusst wird, indem sie die Best Practice des Kollegiums in das eigene Handlungsrepertoire aufnehmen, dann wird das vorliegende Professionalisierungsformat zu einer wirkmächtigen Fortbildung, die auf eine Qualitätssteigerung des Unterrichts abzielt. Dazu muss jedoch geprüft werden, ob die reflektierten und subjektiv für gut befundenen Erfahrungen auch in der Praxis zu objektiv messbarem gutem Unterricht führen. Dann sollte fünftens auch die vierte Wirkungsebene mitberücksichtigt sowie geprüft werden, inwiefern die Leistungen der Schülerinnen und Schüler davon profitieren. Es ist an dieser Stelle vielversprechend, dass den teilnehmenden Lehrkräften zufolge der ausgetauschte Inhalt den Qualitätskriterien guten Unterrichts nach Meyer (2020) entspricht und zudem auch vor dem Hintergrund der individuellen Bewertungskriterien der Lehrkräfte als geeignet bewertet wurden.

Sechstens haben sich die präsentierten Best Practices in der Evaluation als geeignet herausgestellt. Dies ist vor dem Hintergrund bedeutsam, dass sich die Unterrichtstätigkeit von Lehrkräften in der Abgeschlossenheit des Kollegiums vollzieht und somit ein direktes Feedback über die eigene Praxis fehlt. Hingegen besteht bei einem Erfahrungsaustausch durch das Präsentieren der eigenen Praxis die Möglichkeit, sich der eigenen Kompetenzen zu vergewissern (so sah B4 beispielsweise den Nutzen eines Erfahrungsaustausches im Vergleich der eigenen Fähigkeiten mit denen des Kollegiums, B4:33). Welche Auswirkungen diese Überprüfungsmöglichkeit auf das Selbstbild von Lehrkräften hat und inwiefern es ein adäquates Mittel ist, beispielsweise im Vergleich zu anderen Formaten wie Rückmeldungen zu zeitintensiven Gruppenhospitationen, kann Aufgabe künftiger Forschung sein.

14 Fazit

Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung kommt es nicht nur in Bezug auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf die Lehrkraft an, sondern auch in der Professionalisierung von Lehrkräften spielen diese selber eine wichtige Rolle. Hier bedarf es nicht ausschließlich eines externen Impulses, um gute Unterrichtsmethoden aufzuzeigen. Insbesondere die von Lehrpersonen gesammelten Best Practices können einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften leisten, wenn die Erfahrungen in einem angeleiteten Erfahrungsaustausch reflektiert werden. Die vorliegende Arbeit konnte vornehmlich aufzeigen, dass der Erfahrungsschatz von Lehrkräften ein wichtiger Faktor in der Lehrkräftefortbildung ist:

1. Die empirischen Ergebnisse der Evaluation bestätigen die theoretischen Annahmen und zeigen, dass ein Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften grundlegend professionalisierend wirkt. Lehrkräfte verzeichnen durch einen Erfahrungsaustausch einen Wissenszuwachs, das Handeln der Lehrpersonen wird positiv beeinflusst und darüber hinaus standen die

teilnehmenden Lehrkräfte diesem Format grundsätzlich positiv gegenüber und sahen das Format als bedeutungsvoll an.

2. Auf der theoretischen Basis dieser Arbeit aufbauend ist es wichtig, dass bei einem Austausch von Unterrichtserfahrungen ein Reflexionsprozess stattfindet, damit die Teilnehmenden einen Expertisezuwachs verzeichnen können. Dem Grundgedanken dieser Arbeit folgend, dass Lehrkräfte von innen heraus zur Professionalisierung und zu qualitativ gutem Unterricht beitragen, sollte sich das Format nicht nur auf das Vortragen der eigenen Best Practice beschränken. Es muss darauf geachtet werden, dass auch die Best Practice strukturiert und aufbereitet wird. So kann sichergestellt werden, dass der Austausch nicht nur ein Berichten der eigenen Praxis, sondern die Reflexion darüber ist. Sonst läuft das Format Gefahr, dass eine subjektiv für gut befundene Best Practice manifestiert und verbreitet wird, die jedoch objektiv nicht zu gutem Unterricht führt.
3. Als ein Teilbaustein in der Professionalisierung von Lehrkräften kann das Format sowohl mit als auch ohne externe Unterstützung eingesetzt und in schulische Prozesse integriert werden. Dabei ordnet sich das Format in die Reihe kollegialer Kooperationsformate ein.
4. Ferner sind die Ergebnisse auch für die Forschung von Bedeutung, da die Evaluation auch die Zusammenhänge zwischen den Wirkungsebenen untersuchte und bestehende Einflussrichtungen aufdecken konnte. Die Auswirkungen auf die Lehrpersonen konnten differenziert dargestellt werden. Es bleibt schlussendlich zu prüfen, inwiefern sich ein Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften auch auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt.

Rostock, den 17.06.2024

15 Literaturverzeichnis

- Aldorf, A.-M. (2015). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Dissertation. Freiburg, Wiesbaden: Springer VS.
- Altman, D. G. (1999). *Practical statistics for medical research*. Boca Raton, Fla: Chapman & Hall/CRC.
- Altrichter, H. (2019). Steuerung/Governance der Lehrer*innenfortbildung im schulischen Unterstützungssystem. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 56–82). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R. & Weiber, T. (2021). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (Lehrbuch, 16., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 839–856). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Lehmann, R. & Lehrke, M. (1997). *TIMSS - mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Berkemeyer, N. (2022). Interne Steuerung. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8698, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 817–825). Münster: Waxmann.
- Berliner, D. C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In F. K. Oser (Ed.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis* (The Jossey-Bass education series, 1st ed., S. 227–248). San Francisco: Jossey-Bass.
- Berliner, D. C. & Carter, K. J. (1989). Differences in processing classroom information by expert and novice teachers. In J. Lowyck & C. M. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (Studia paedagogica, N.S., 9, S. 55–74). Leuven: Univ.Pr.

- Besser, M. (2014). *Lehrerprofessionalität und die Qualität von Mathematikunterricht. Quantitative Studien zu Expertise und Überzeugungen von Mathematiklehrkräften* (Perspektiven der Mathematikdidaktik). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit. Grundlagen und Anwendungen* (1st ed.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Blasius, J. (2019). Skalierungsverfahren. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 1437–1448). Wiesbaden: Springer VS.
- Bloh, T. & Bloh, B. (2016). Lehrerkooperation als Community of Practice - zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for educational research online*, 8(3), 207–230.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Böhle, F. (2015). Erfahrungswissen jenseits von Erfahrungsschatz und Routine. In A. Dietzen, J. J. W. Powell, A. Bahl & L. Lassnigg (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung* (Bildungssoziologische Beiträge, S. 34–63). Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhle, F. & Sauer, S. (2019). Erfahrungswissen und lernförderliche Arbeit - Neue Herausforderungen und Perspektiven für die Arbeit 4.0 und (Weiter-)Bildung. In R. Dobischat, B. Käßlinger, G. Molzberger & D. Münk (Hrsg.), *Bildung 2.1 für Arbeit 4.0?* (Bildung und Arbeit, Bd. 6, S. 241–263). Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2014). Lehrerinnen und Lehrer in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 920–936). Münster: Waxmann.
- Brandt, H. & Moosbrugger, H. (2020). Planungsaspekte und Konstruktionsphasen von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollständig neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 39–66). Berlin: Springer.
- Braunecker, C. (2021). *How to do Statistik und SPSS. Eine Gebrauchsanleitung* (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 5596). Wien: Facultas.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
- Breuer, F. (2020). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 1: Ansätze und Handlungsfelder* (2. Auflage 2019, S. 27–48). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Huber-Psychologie-Forschung, 1. Aufl.). Bern: Huber.
- Bromme, R. (1993). Können Lehrer Experten sein - können Experten Lehrer sein? Eine Studie zu subjektiven Konzepten über den Lehrer als Experten. In H. Bauersfeld (Hrsg.), *Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens* (S. 33–58). Festschrift für Helmut Skowronek zum 60. Geburtstag. Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, N. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. (2001). Teacher Expertise. In N. J. Smelser (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 15459–15465). Amsterdam: Elsevier.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. Teacher's Skills. In W. Schneider, M. Hasselhorn & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints, Bd. 7, [Nachdr. der Ausg.] Bern 1992). Zugl.: Bielefeld, Univ., Habil.-Schr., 1992 u.d.T.: Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte. Münster: Waxmann.
- Bromme, R. & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 803–819). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, R. & Jucks, R. (2016). Experten-Laien-Kommunikation. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (UTB Erwachsenenbildung, Bd. 8622, S. 165–173). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (Anwendung Psychologie, 5., vollst. überarb. Aufl., S. 269–355). Weinheim: Beltz.
- Brühwiler, C. & Helmke, A. (2018). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Beltz Psychologie 2018, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 78–92). Weinheim: Beltz.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T. et al. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 521–544.

- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft*, 20(39), 27–33.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (ohne Jahr). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Programm*. Grundlagen. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/grundlagen/grundlagen_node.html
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2019). Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung über die Gewährung von Finanzhilfen des Bundes an die Länder nach Artikel 104c des Grundgesetzes zur Förderung der kommunalen Bildungsinfrastruktur (Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024). Verfügbar unter: <https://www.bundesanzeiger.de/pub/de/suchergebnis?5>
- Burzan, N. (2019). Indikatoren. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 1415–1422). Wiesbaden: Springer VS.
- Carrol, J. B. (1985). The Model of School Learning: Progress of an Idea. In C. W. Fisher & D. C. Berliner (Hrsg.), *Perspectives on instructional time* (Research on teaching monograph series, S. 29–58). New York: Longman.
- Cielesbak, J. & Rässler, S. (2019). Data Fusion, Record Linkage und Data Mining. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 423–439). Wiesbaden: Springer VS.
- Clark, H. H. (1996). *Using language* (Sixth printing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dann, H.-D. (2000). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 24, S. 79–108). Opladen: Leske + Budrich.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24, 3., überarb. u. aktual. Aufl. 2017, S. 89–120). Wiesbaden: Springer VS.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute. Verfügbar unter: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf
- Daschner, P. & Hanisch, R. (Hrsg.). (2019). *Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung*. Weinheim: Beltz; Beltz Juventa.

- Daschner, P., Karpen, K. & Köller, O. (Hrsg.). (2023). *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- De Groot, A. D. (1965). *Thought and choice in chess* (Psychological Studies, Bd. 4). Den Haag, Paris: Mouton & Co.
- Demmer, M. (2000). TIMSS-Schock und PISA-Wellen. *Die Deutsche Schule*, 92(3), 262–265.
- Deppe, U. (2017). *Mixed-Methods oder Triangulation? Kommentar zum Vortrag von Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda „Zum Potential von Triangulation in der empirischen Schul- und Hochschulforschung“ vom 16.08.2017 im Rahmen des BMBF-geförderten Peerworkshops für Promovierende und Postdocs zum Thema „Triangulation in der Bildungsforschung“ am ZSB am 17.08.2017*.
- Derboven, W., Dick, M. & Wehner, T. (2002). Die Transformation von Erfahrung und Wissen in Zirkeln. In M. Fischer & F. Rauner (Hrsg.), *Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen* (Bildung und Arbeitswelt, Bd. 6, S. 369–391). Baden-Baden: Nomos-Verlag-Ges.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Deutscher Bildungsserver (DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Hrsg.). (2023). *Der nächste PISA-Schock. (Presse-)Dossier zur OECD-Studie „PISA 2022“*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1329>
- Dick, M., Marotzki, W. & Mieg, H. A. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Professionsentwicklung* (UTB Erwachsenenbildung, Bd. 8622). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dick, M., Nebauer-Herzig, K. & Termath, W. (2016). Triadengespräch. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (UTB Erwachsenenbildung, Bd. 8622, S. 331–342). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl. 2023). Berlin: Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Dorsch, F., Wirtz, M. A. & Strohmmer, J. (Hrsg.). (2014). *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (17., vollst. überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag. Verfügbar unter: <https://www.audiotranskription.de/downloads/#praxisbuch>

- Dresing, T. & Pehl, T. (2020). Transkription. Implikationen, Auswahlkriterien und Systeme für psychologische Studien. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 835–854). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dworschak, W. & Reuter, U. (2019). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In H. Schäfer & A. Fröhlich (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (Pädagogik, S. 234–242). Weinheim: Beltz.
- Eickelmann, B., Drossel, K. & Port, S. (2019). Was bedeutet die Digitalisierung für die Lehrerfortbildung? Ausgangslagen und Perspektiven. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 57–81). Bielefeld: wbv.
- Ellinger, S. (2015). Grundsätzliche Überlegungen zum qualitativen Forschungsprozess. In K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (Lehrbuch, S. 229–234). Göttingen: Hogrefe.
- Engel, U. & Schmidt, B. O. (2019). Unit- und Item-Nonresponse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 385–404). Wiesbaden: Springer VS.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Ericsson, K., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Feldon, D. F. (2007). Cognitive Load and Classroom Teaching: The Double-Edged Sword of Automaticity. *Educational Psychologist*, 42(3), 123–137.
- Fietz, J. & Friedrichs, J. (2019). Gesamtgestaltung des Fragebogens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 813–828). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, M. (2016). Erfahrung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (UTB Erwachsenenbildung, Bd. 8622, S. 181–192). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 12, 3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2019a). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 473–487). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2019b). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rowohlts Enzyklopädie, 13. Auflage, S. 309–318). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

- Franzen, A. (2019). Antwortskalen in standardisierten Befragungen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 843–854). Wiesbaden: Springer VS.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Frost, J. (2019). Wissensmanagement. In *Gabler Wirtschaftslexikon* (19. Auflage, S. 3906–3909). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 846–864). Münster: Waxmann.
- Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016). Lehrerfortbildung als Unterstützersystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 361–384). Wiesbaden: Springer VS.
- Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2018). *Psychologie* (21., aktualisierte und erweiterte Auflage). Hallbergmoos: Pearson.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2020). *Studie "Lehrergesundheit in der Corona-Pandemie". Starke psychische Belastung und viele Überstunden*. Verfügbar unter: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/studie-lehrergesundheit-in-der-corona-pandemie-starke-psychische-belastung>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 7–20.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545–561.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 205–219.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2008). Transfer einer Unterrichtsinnovation. Das Beispiel Chemie im Kontext. In E.-M. Lankes (ed.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 207–218). Münster: Waxmann.
- Gruber, H. (1994). *Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen* (Beiträge zur psychologischen Forschung, Bd. 34). Opladen: Westdt. Verlag.
- Gruber, H. (2008). Lernen und Wissenserwerb. In W. Schneider, M. Hasselhorn & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 95–104). Göttingen: Hogrefe.

- Gruber, H. & Degner, S. (2016). Expertise und Kompetenz. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (UTB Erwachsenenbildung, Bd. 8622, S. 173–180). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gruber, H. & Jarodzka, H. (2018). Expertise. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Beltz Psychologie 2018, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 185–192). Weinheim: Beltz.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996a). Das Entstehen von Expertise. In J. Hoffmann & W. Kintsch (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Lernen* (Enzyklopädie der Psychologie Theorie und Forschung Kognition, Bd. 7, S. 583–615). Göttingen: Hogrefe.
- Gruber, H. & Mandl, H. (1996b). Expertise und Erfahrung. In H. Gruber & A. Ziegler (Hrsg.), *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen* (S. 18–34). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Guskey, T. R. (2003). *Evaluating professional development* [Nachdr.]. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability. The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters* (4. ed.). Gaithersburg, Md.: Advances Analytics LLC.
- Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Auflage). Wiesbaden, Germany: Springer VS.
- Hanstein, T. & Lanig, A. K. (2020). *Digital lehren. Das Homeschooling-Methodenbuch*. Baden-Baden: Tectum Verlag.
- Harazd, B., Bloh, T. & Ophuysen van, S. (2015). Lernpotential durch Lehrerkooperation. Vorstellung eines Analyseansatzes zur Erfassung erfahrungsbezogener Lerngelegenheiten. *Empirische Pädagogik*, 29(4), 505–520.
- Harnischfeger, A. & Wiley, D. E. (1977). Kernkonzepte des Schullernens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9(3), 207–228.
- Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2020). Validität von Testwertinterpretationen. In H. Moosbrugger (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollständig neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 529–545). Berlin: Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2014). *Lernen sichtbar machen* (2., korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Heinemann, U. (2019). Lehrkräftebildung - insbesondere Fort- und Weiterbildung: Ein Überblick in kritisch-analytischer Absicht. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 26–54). Hannover: Klett Kallmeyer.

- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 669–686). Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 807–821). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband, 7. Auflage). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8680, S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: eine Einführung* (utb Pädagogik, Bd. 5460). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hertramph, H. & Herrmann, U. (1999). "Lehrer" – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von "Lehrerpersönlichkeit" und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In Max-Traeger-Stiftung (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 2, S. 49–71). Weinheim: Juventa Verlag.
- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (Studentexte Bildungswissenschaft, Bd. 4337). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- Himme, A. (2009). Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 485–500). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hoffmann, L. & Richter, D. (2016). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In P. Stanat (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 481–501). Münster: Waxmann.
- Huber, S. G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen* (Wissen & Praxis Bildungsmanagement). Bamberg: Dissertation.

- Huber, S. G. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek, S. 451–463). Weinheim: Beltz.
- Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern. (o. J.). *Bildungsserver. Fort- und Weiterbildung*. Verfügbar unter: <https://www.bildung-mv.de/lehrer/fort-und-weiterbildung/>
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Kansteiner, K., Welther, S. & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kardorff, E. von & Schönberger, C. (2020). Qualitative Evaluationsforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 135–157). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. (2019). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 159–172). Wiesbaden: Springer VS.
- Kennedy, M. M., Ahn, S. & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith (Ed.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., S. 1247–1271). New York: Routledge.
- Keuffer, J. (2023). Lehrkräftemangel – Quer- und Seiteneinstieg als Lösungen? In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 242–244). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2010). *Evaluating training programs. The four levels* (3. ed., [Nachdr.]. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Koch, K., Koebe, K., von Brand, T. & Plessow, O. (2019). Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Die Pädagogischen Lesungen als Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. *Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock*, (1). Verfügbar unter: https://www.pl.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_PHF/ISER/Paedagogische_Lesungen/Dateien/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_1_1_2019.pdf
- König, J. (2014). Kompetenzen in der Lehrerbildung aus fächerübergreifender Perspektive der Bildungswissenschaften. In A. Bresges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner & A. Rohde (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung* (S. 17–48). Münster: Waxmann.

- König, J. & Lebens, M. (2012). *Classroom Management Expertise* (CME) von Lehrkräften messen: Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(1), 3–28.
- König, J. & Seifert, A. (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2009). Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek, S. 377–387). Weinheim: Beltz.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 241–261). Münster: Waxmann.
- Krebs, D. & Menold, N. (2019). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 489–504). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. In L. Akreimi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (Grundlagentexte Methoden, S. 506–534). Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 20(3), 1–45.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 441–456). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt* (Lehrbuch). Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.). (2020). *Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung*.

Verfügbar

unter:

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahU-KEwiG4-](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahU-KEwiG4-6904CDAxVDnf0HHQ7sD7lIQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.kmk.org%2Ffileadmin%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F2020%2F2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf&usg=AOvVaw1yarmmXlhLNjsSlvV62UAi&opi=89978449)

6904CDAxVDnf0HHQ7sD7lIQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.kmk.org%2Ffileadmin%2Fveroeffentlichungen_beschluesse%2F2020%2F2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf&usg=AOvVaw1yarmmXlhLNjsSlvV62UAi&opi=89978449

- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. et al. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Gräsel, C. (2018). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenzen. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Beltz Psychologie 2018, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 400–407). Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–67). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Lehrbuch, 3., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 269–288). Berlin: Springer.
- Kuper, H. & Kapelle, N. (2012). Lehrerkooperation aus organisationssoziologischer Sicht. In E. Baum (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (Schule und Gesellschaft, Bd. 51, S. 41–51). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuschel, J., Richter, D. & Lazarides, R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(2), 211–229.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159.
- Latcheva, R. & Davidov, E. (2019). Skalen und Indizes. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 893–905). Wiesbaden: Springer VS.

- Lehman-Grube, S. K. & Nickolaus, R. (2009). Professionalität als kognitive Disposition. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek, S. 59–70). Weinheim: Beltz.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. G. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75–95.
- Lindner, G. & Mayerhofer, S. (2018). *Kompetenzorientierter guter Unterricht und bedarfsorientierte Lehrerfortbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildung für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, (4), 462–479.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 51, S. 47–70). Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2023). Befunde zur Fortbildungswirksamkeit. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 15–26). Weinheim: Juventa Verlag.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). Das Lernen von Lehrpersonen und Schülern/innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? In A. Grimm & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung* (Forum Lehrerfortbildung, Heft 46, S. 11–49). Rehbürg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum; Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLfB).
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019a). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Hannover: Klett Kallmeyer.

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019b). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? - Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (Beiträge zur Schulentwicklung, S. 15–56). Bielefeld: wbv.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden* (Bertelsmannstiftung, Hrsg.). Gütersloh.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2023). Wodurch zeichnen sich wirksame unterrichtsbezogene Fortbildungen aus? - Ein Überblick über den Forschungsstand. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 126–145). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Dorst, G. (2011). Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung. Oder: Wie können Wirkungen des eigenen Handelns erfahrbar gemacht werden? *Pädagogik*, 38(12), 38–41.
- Lipowsky, F., Rzejak, D. & Künsting, J. (2013). Lehrerinnen und Lehrer als Lernende. Welche Merkmale beeinflussen den selbstberichteten Lernertrag von Lehrpersonen in Fortbildungsmaßnahmen? *Erziehung & Unterricht*, 163(1-2), 90–98.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule. Texte* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 17, S. 37–76). München: Piper.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Lück, D. & Landrock, U. (2019). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 457–471). Wiesbaden: Springer VS.
- Ludwig-Mayerhofer, W., Liebeskind, U. & Geißler, F. (2014). *Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler* (Grundlagentexte Soziologie). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 495–511). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 633–648). Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, G. & Mruck, K. (2020). Qualitative Interviews. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 315–335). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Meyer, H. (2014). Auf den Unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen. In E. Terhart & M. Bernhard (Hrsg.), *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (Bildung kontrovers, S. 117–133). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Meyer, H. (2015). "Es müsste heißen: Auf den Schüler kommt es an". *Bildungsklick*, 1–3. Verfügbar unter: <https://bildungsklick.de/schule/detail/es-muesste-heissen-auf-den-schueler-kommt-es-an>
- Meyer, H. (2020). *Was ist guter Unterricht?* (15. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (UTB Erwachsenenbildung, Bd. 8622, S. 27–40). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung. (2023). *Rahmenplan Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige entwicklung* (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung, Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene-allgemeine-foerderschule/RP_geistige_Entwicklung.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2015). Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung und Personal für Betreuung und Pflege. Verfügbar unter: https://www.lehrer-in-mv.de/fileadmin/pdf/personal_sonderpaed1.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2015). Verordnung über die Fortbildung der Lehrkräfte und die Qualifikation für Ämter des Laufbahnzweiges Bildungsverwaltung sowie für Funktionsämter des Laufbahnzweiges Schuldienst (Lehrkräftefortbildungs- und -qualifizierungsverordnung - LkFbQVO M-V) Vom 22. Oktober 2015. Verfügbar unter: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoc-case=1&st=lr&doc.id=jlr-LehrFQVMVrahmen&doc.part=X&doc.origin=bs>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2018). Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz – SchulG M-V). Verfügbar unter: <https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=1599007>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2021). *Hinweisschreiben zum Schulstart im Schuljahr 2021/2022*. Schwerin. Verfügbar unter: <https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=1637937>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.). *Mitteilungsblatt des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern*.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.). (2020). *Hinweise zu schulinternen Lehrerfortbildung (SchILF) 2020*. Schwerin (Schreiben an die Schulleiterinnen und Schulleiter der Schulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern). Verfügbar unter: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.gew>

- mv.de/index.php%3Feld%3DdumpFile%26t%3Df%26f%3D97020%26to-ken%3Ddeb233e30e7dbf9a2d5489b20e6a895d006d05816%26sdown-load%3D%26n%3DHS-SchiLF.pdf&ved=2ahUKEwikgYjQwcG-GAxXvwQIHbnIL2MQFnoECCEQAQ&usg=AOvVaw28lSk1HNyKOQygeq6Qsautv
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Records*, 108, 1017–1054.
- Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2020). Itemkonstruktion und Antwortverhalten. In H. Moosbrugger (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollständig neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 67–89). Berlin: Springer.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2020). Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen ("Gütekriterien"). In H. Moosbrugger (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (3., vollständig neu bearbeitete, erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 13–38). Berlin: Springer.
- Morse, J. M. & Niehaus, L. (2009). *Mixed Method Design. Principles and Procedures* (Developing qualitative inquiry, Vol. 4). Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Moser, K. S. (2002a). Erfolgreich Wissen teilen. *Unimagazin, Zeitschrift der Universität Zürich*, (3), 22–24.
- Moser, K. S. (2002b). Wissenskooperation: Die Grundlage der Wissensmanagement-Praxis. In W. Lüthy (Hrsg.), *Wissensmanagement - Praxis. Einführung, Handlungsfelder und Fallbeispiele* (Mensch, Technik, Organisation, Bd. 31, S. 97–113). Zürich: vdf Hochschulverlag an der ETH.
- Moser, U. & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs: Lehrmittelverl. des Kantons Aargau.
- Neuweg, G. H. (2010). Fortbildung im Kontext eines phasenübergreifenden Gesamtkonzepts der Lehrerbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 35–49). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde, und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018). Implizites Wissen als Forschungsgegenstand. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (utb, Bd. 5078, 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 713–720). Bielefeld: wbv.
- Neuweg, G. H. (2020). Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 764–769). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How Large Are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), S. 237–257.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results. An international perspective on teaching and learning* (TALIS). Paris: OECD.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I). Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Bielefeld: wbv.
- Oelkers, J. (2011). *Schulentwicklung, Fortbildung der Lehrkräfte und Bildungsstandards. Vortrag am Institut für Lehrerfortbildung am 13. September 2011*, Gars. Verfügbar unter: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahU-KEwiQop7xtl30AhW4Q_EDHcPaBCsQFnoE-CAUQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.uzh.ch%2Fcmsssl%2Fife%2Fdam%2Fjcr%3A00000000-4a53-efcb-0000-00005bcab946%2FGarsamInn.pdf&usg=AOvVaw1YNgJsZ-aNok-wiwXJjVCYI
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., Jr. & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25.
- Parsons, T. (1939). The Professions and Social structure. *Social Forces*, 17, 457–467.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit* (Fortschritte der psychologischen Forschung, Bd. 1). München: Psychologie-Verlag-Union.
- Pfetsch, J. (2019). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (5., aktualisierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 543). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Porschen, S. (2008). *Austausch impliziten Erfahrungswissens. Neue Perspektiven für das Wissensmanagement*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Priebe, B. (2019). Einleitung: Anlässe und Ziele des Gutachtens. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 14–25). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Priebe, B., Böttcher, W., Heinemann, U. & Kubina, C. (Hrsg.). (2019). *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Priebe, B., Plattner, I. & Heinemann, U. (2023a). Einleitung. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 11–13). Weinheim: Juventa Verlag.

- Priebe, B., Plattner, I. & Heinemann, U. (Hrsg.). (2023b). *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Prien, K. (2023). Die Qualität der Lehrkräftefortbildung sichern und weiterentwickeln: Aufgaben der Bildungspolitik. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 282–287). Weinheim: Juventa Verlag.
- Pudersbach, R. & Gehrmann, A. (2020). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen und Lehrerberuf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 354–359). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012). Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5(2), 180–199.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. & Naumann, E. (2021). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologie, Sozial- & Erziehungswissenschaften* (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer VS.
- Reinecke, J. (2019). Grundlagen der standardisierten Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 717–734). Wiesbaden: Springer VS.
- Reinisch, H. (2009). "Lehrprofessionalität" als theoretischer Term. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek, S. 33–43). Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000). Wissen. Lexikon der Psychologie. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/wissen/16892>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8680, S. 245–260). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H. A. (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildungen und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 193–207.
- Richter, D., Kuhl, P., Haag, N. & Pant, H. A. (2013). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Mathematik- und Naturwissenschaftslehrkräften im Ländervergleich. In H. A. Pant, P. Sta-

- nat, U. Schroeders, A. Roppelt & T. Siegle (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 367–390). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237–250). Münster: Waxmann.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Robert Bosch Stiftung. (2022). *Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Lehrkräfte*. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemeinbildender und berufsbildender Schulen durchgeführt von forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH. Stuttgart. Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2022-06/RBS_DIN%20A4%20hoch_SCHULBAROMETER%20220608_RZ_V1.pdf
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2010). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Roth, H. (1971). *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Pädagogische Anthropologie, Bd. 2). Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Rothland, M., Biederbeck, I., Grabosch, A. & Heiligt, N. (2017). Autonomiestreben, Paritätsdenken und die Ablehnung von Kooperation bei Lehramtsstudierenden. Potenzial und Einfluss unterschiedlicher Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 589–610.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Springer Reference Sozialwissenschaften, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS.
- Rzejak, D. & Lipowsky, F. (2020). Fort- und Weiterbildung im Beruf. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 644–651). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Sandfuchs, U. (2012). Die Lehrerbildung in Deutschland - Geschichte, Struktur und Reform. In E. Skiera (Hrsg.), *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform* (Erziehung in Wissenschaft und Praxis, v.9, S. 59–72). Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Schneider, W. (2008). Expertiseerwerb. In W. Schneider, M. Hasselhorn & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 136–144). Göttingen: Hogrefe.
- Schatz, M. & Priebe, B. (2022). Schulen können lernen! Können Kollegien lernen? Ein Gespräch. *Lernende Schule*, 25(97).
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15(1).
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Simon, H. A. & Chase, W. G. (1973). Skill in Chess. Experiments with chess-playing tasks and computer simulation of skilled performance throw light on some human perceptual and memory processes, 61, 394–403.
- Slavin, R. E. (2013). A Theory of School and Classroom Organization. In R. E. Slavin (Ed.), *School and Classroom Organization* (S. 3–21). Hoboken: Taylor and Francis.
- SPD, Bündnis 90/Die Grünen & FDP. (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*. Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten (FDP) (SPD, Bündnis 90/Die Grünen & FDP, Hrsg.). Bundesregierung.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In C. F. Graumann, H. Schuler & N.-P. Birbaumer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4, [Vollst. Neuausg.], S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Stamann, C., Janssen, C. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse - Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 17(3).
- Stamouli, E., Schmid, C. & Gruber, H. (2010). Expertiseerwerb: Jagt die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung einem Phantom hinterher? In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 107–122). Münster: Waxmann.
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.). (2021a). *Statistische Berichte. Allgemeinbildende Schulen in Mecklenburg-Vorpommern*. Schuljahr 2020/21. Verfügbar unter:

- <https://www.laiv-mv.de/static/LAIV/Statistik/Dateien/Publikationen/B%20I%20Allgemeinbildende%20Schulen/B%20113/B113%202020%2000.pdf>
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.). (2021b). *Statistische Berichte. Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern*. Schuljahr 2020/21. Verfügbar unter: <https://www.laiv-mv.de/static/LAIV/Statistik/Dateien/Publikationen/B%20I%20Allgemeinbildende%20Schulen/B%20123/B123%202020%2000.pdf>
- Stephan, A. & Walter, S. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Kognitionswissenschaft*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Sternberg, R. J. & Horvarth, J. A. (1995). A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17.
- Stoph, W. (1971). *Bericht zur Direktive des VIII. Parteitages der SED zum Fünfjahrplan für die Entwicklung der Volkswirtschaft der DDR in den Jahren 1971 bis 1975*.
- Stürmer, K. & Gröschner, A. (2022). Lehrerinnen und Lehrer. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8698, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 339–352). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 45–65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2017). "Auf den Lehrer kommt es an!". Rückfragen an einen pädagogischen Allgemeinplatz. In H.-U. Grunder (Hrsg.), *Mythen-Irrtümer-Unwahrheiten. Essays über "das Valsche" in der Pädagogik* (S. 227–234). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Terhart, E. (2019). Langfristige Lernprozesse in der Lehrerbildung: Die "dritte Phase". In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 197–207). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Terhart, E. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die allgemeinbildenden Schulen (schul- und stufenspezifische Lehramtstypen). In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 247–255). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Terhart, E. (2023). Verschiebungen im Verhältnis von Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. Rückblick und Ausblick. In B. Priebe, I. Plattner & U. Heinemann (Hrsg.), *Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität von bildungspolitischer Steuerung. Befunde – Beispiele – Vorschläge* (S. 218–239). Weinheim: Juventa Verlag.
- Terhart, E. & Bernhard, M. (Hrsg.). (2014). *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen* (Bildung kontrovers). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Tietze, K.-O. (2016). Kollegiale Beratung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (UTB Erwachsenenbildung, Bd. 8622, S. 309–320). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Timperley, H. (2007). *Teacher professional learning and development. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Thorndon, Wellington: Education Counts.
- Philosophische Fakultät (Universität Rostock, Hrsg.). (ohne Jahr). *Das Verbundprojekt "LEHREN in M-V". Das Verbundprojekt, Netzwerkpartner*innen und Kooperationen*. Verfügbar unter: <https://www.phf.uni-rostock.de/fakultaet/infolab/das-verbundprojekt-lehren-in-m-v/>
- Van Ackeren, I. & Klein, E. D. (2020). Akteure in der Bildungsadministration und Governance. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 867–874). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (Beihefte, Bd. 66, S. 63–80). Weinheim: Beltz Juventa.
- Voss, J. F. & Poster, T. A. (1988). On the Solving of Ill-Structured Problems. In M. T. Chi, R. Glaser & M. J. Farr (Hrsg.), *The nature of expertise* (S. 261–285). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187–223.
- Wade, R. K. (1984). What Makes a Difference in Inservice Teacher Education? A Meta-Analysis of Resarch. *Educational Leadership*, 42(4), 48–54.
- Wagner-Schelewsky, P. & Hering, L. (2019). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl. 2019, S. 787–800). Wiesbaden: Springer VS.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227–241.

- Walm, M. (2023). Quer- und Seiteneinstieg als notwendige Lösung für ein dauerhaftes Problem. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 245–247). Weinheim: Beltz Juventa.
- Warkentin, M. (2018). *Lehrerfortbildung und ihre Wirksamkeit im Fach Biologie*. Dissertation. Logos Verlag Berlin GmbH.
- Weinert, F. E. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (Pädagogik, 3. Auflage, S. 17–31). Weinheim: Beltz Verlag.
- Weiß, S. (2019). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Kiel, B. Herzig & U. Maier (Hrsg.), *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen* (utb, Bd. 5308, S. 156–163). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wiechmann, J. & Wildhirt, S. (2016a). Unterrichtsmethoden - vom Nutzen der Vielfalt. In J. Wiechmann & S. Wildhirt (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (Beltz Pädagogik, 6., vollständig überarbeitete Auflage, S. 11–22). Weinheim: Beltz.
- Wiechmann, J. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2016b). *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (Beltz Pädagogik, 6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Winter, E. (2023). Mehr als nur eine Notlösung – Quer- und Seiteneinsteiger bringen vieles mit, was den Schulen bislang fehlt. In P. Daschner, K. Karpen & O. Köller (Hrsg.), *Einmal ausgebildet – lebenslang qualifiziert? Lehrkräftefortbildung in Deutschland: Sachstand und Perspektiven* (S. 239–241). Weinheim: Beltz Juventa.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Übersicht über die Größe der Stichprobe und den teilnehmenden Schulen	71
Tabelle 2 Übersicht über die Rückläuferquote der jeweiligen Interventionsschulen und Erhebungszeitpunkte	72
Tabelle 3 Verhältnis zwischen Zielpopulation und Inferenzpopulation	72
Tabelle 4 Items der Skala Allgemeine Einschätzung	76
Tabelle 5 Kennwerte der Items bezüglich der Reaktionen der Teilnehmenden: Mittelwerte, SD, SE und 95%-iges Konfidenzintervall für M	90
Tabelle 6 Akzeptanz zum Erfahrungsaustausch	93
Tabelle 7 Zuwachs im Professionswissen in der Topologie nach Shulman (1987)	95
Tabelle 8 Zuwachs im Professionswissen in Abhängigkeit nach Alter	96
Tabelle 9 Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen	101
Tabelle 10 Nutzen des Erfahrungsaustausches als spezielle Form der Kooperation für das unterrichtliche Abstimmen	103
Tabelle 11 Nutzen des Erfahrungsaustausches als spezielle Form der Kooperation für die Arbeitsentlastung	105
Tabelle 12 Zusammengefasste Mittelwerte der eingesetzten und bewerteten Best Practice im Pre-Follow-Up-Vergleich	110
Tabelle 13 Kennwerte für die Items der Bewertung nach objektiven Kriterien: Mittelwerte, SD, SE und 95%iges Konfidenzintervall für M	117
Tabelle 14 Kennwerte für die Items der Bewertung nach individuellen Kriterien: Mittelwerte, SD, SE und 95%-iges Konfidenzintervall für M	119
Tabelle 15 Übersicht über die Items und Skalen für die Zusammenhangsprüfung.....	122
Tabelle 16 Korrelation zwischen den Wirkungsebenen und der objektiven sowie subjektiven Bewertung des Fortbildungsinhalts.....	123
Tabelle 17 Korrelationen innerhalb und zwischen den Wirkungsebenen	124
Tabelle 18 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der quantitativen Auswertung der Fragestellung 1	127
Tabelle 19 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der quantitativen Auswertung der Forschungsfrage 2	129
Tabelle 20 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der quantitativen Auswertung der Forschungsfrage 3	129
Tabelle 21 Struktureller Aufbau des leitfadengestützten Interviews	135
Tabelle 22 Deduktive Kategorien der ersten bis dritten Ebene für den ersten Codierdurchgang	139
Tabelle 23 Kategorie der Ebene 2 und 3 nach induktiver Kategorienbildung und Zwischenschritt der Überarbeitung.....	141
Tabelle 24 Intra- und Intercoder-Übereinstimmung sowie die dazugehörigen gemittelten Kappa-Werte	145
Tabelle 25 Prozentuale Übereinstimmung von Intra- und Intercoder-Übereinstimmung sowie der dazugehörigen Kappa-Koeffizienten.....	145
Tabelle 26 Angaben der Interviewpartner zu ausgewählten Skalen und Items der ersten und zweiten Wirkungsebene	150
Tabelle 27 Angaben der Interviewpartner zu ausgewählten Items der dritten Wirkungsebene	153

Tabelle 28 Deskriptive Statistik der ersten Wirkungsebene (Allgemeine Zufriedenheit) gruppiert nach Interventionsschule	160
Tabelle 29 Deskriptive Statistik der zweiten Wirkungsebene gruppiert nach Interventionsschule und Erhebungszeitpunkt	162
Tabelle 30 Deskriptive Statistik der dritten Wirkungsebene gruppiert nach Interventionsschule und Erhebungszeitpunkt	163
Tabelle 31 Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen im Pre-Post-Vergleich.....	189
Tabelle 32 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der qualitativen Auswertung der Fragestellung 4 – Bereich: Voraussetzungen der Lehrperson	194
Tabelle 33 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung der qualitativen Auswertung der Fragestellung 4 – Bereich: Schulkontext.....	195
Tabelle 34 Zuwachs im Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen in Abhängigkeit von der Schulzugehörigkeit	204
Tabelle 35 Zuwachs im Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen in Abhängigkeit vom Alter.....	205
Tabelle 36 Zuwachs im Wissen über die Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen in Abhängigkeit von der Berufszugehörigkeit	205
Tabelle 37 Verlaufsplanung der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch.....	XV
Tabelle 38 Überblick über die Fragestellung und den zugehörigen Dimensionen (Skalen und Items) zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt und den Wirkungsebenen ..	XXVI
Tabelle 39 Skalenhandbuch	XXVII
Tabelle 40 Leitfadeninterview	XLVI
Tabelle 41 Kategorienhandbuch: Erwartung	LI
Tabelle 42 Kategorienhandbuch: Motivation	LVII
Tabelle 43 Kategorienhandbuch: Nutzen	LXII
Tabelle 44 Kategorienhandbuch: Kooperationsstruktur	LXVIII
Tabelle 45 Kategorienhandbuch: Zeitraum nach der Fortbildung.....	LXXIX
Tabelle 46 Kategorienhandbuch: Andere Einflussfaktoren	LXXXII

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Theoretische Konzeption einer Professionalisierungsmaßnahme zum Erfahrungsaustausch	52
<i>Abbildung 2.</i> Konzeptionelle Einbettung des Erfahrungsaustausches in die Unterrichtsentwicklung.....	59
<i>Abbildung 3.</i> Strukturelle Übersicht der Methode zum kollegialen Erfahrungsaustausch	61
<i>Abbildung 4.</i> Mittelwerte der Post-Erhebung: Reaktionen und Allgemeine Einschätzung der Teilnehmenden gegenüber der Fortbildung (F41–F52).....	89
<i>Abbildung 5.</i> Mittelwerte der Post-Erhebung: Die Größe des Kollegiums war angemessen: 1 - <i>Trifft überhaupt nicht zu</i> bis 5 - <i>Trifft voll und ganz zu</i> (F47).	92
<i>Abbildung 6.</i> Mittelwerte der Post-Erhebung: Akzeptanz zum Erfahrungsaustausch (F59 und F60).	93
<i>Abbildung 7.</i> Mittelwerte der Post-Erhebung: Zuwachs im Professionswissen in der Topologie nach Shulmann (1987; F63–F65).....	94
<i>Abbildung 8.</i> Mittelwerte der Post-Erhebung: Zuwachs im Professionswissen gruppiert nach Altersgruppen (F63–F65 und F85).	96
<i>Abbildung 9.</i> Absolute Häufigkeit: Klassierung der Teilnehmenden nach Dauer der Berufszugehörigkeit seit Abschluss des zweiten Staatsexamens oder äquivalentem Abschluss (F89).	97
<i>Abbildung 10.</i> Mittelwerte der Skala „Wissenszuwachs-Gesamt“ (F63–F65) gruppiert nach Berufszugehörigkeit (F89) in Jahren.	98
<i>Abbildung 11.</i> Mittelwerte des Zuwachses im Professionswissen gruppiert nach Dauer der Schulzugehörigkeit (F63 bzw. F87).....	99
<i>Abbildung 12.</i> Pre-Post-Mittelwertvergleich: Wissen über die Unterrichtsarbeit der Kolleginnen und Kollegen (F4–F5 bzw. F66–F67).....	100
<i>Abbildung 13.</i> Pre-Post-Mittelwertvergleich: Überzeugungen hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches als eine spezielle Form der Kooperation für das unterrichtliche Abstimmen (F6–F12 bzw. F55–56).	102
<i>Abbildung 14.</i> Pre-Post-Mittelwertvergleich: Überzeugung hinsichtlich des Nutzens eines Erfahrungsaustausches als eine spezielle Form der Kooperation für die Arbeitsentlastung (F14–F17 bzw. F57–F58).....	104
<i>Abbildung 15.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinem Kollegium zurückgegriffen und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt: ... (F18 bzw. F105).	106
<i>Abbildung 16.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Wenn Sie bei der vorherigen Frage Nein angegeben haben: Warum haben Sie bisher keine Best Practice eingesetzt (Mehrfachnennungen möglich)? ... (F19 bzw. F106).	107
<i>Abbildung 17.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Eine Best Practice davon habe ich im Unterricht mehrfach eingesetzt: ... (F20 bzw. F107).	108
<i>Abbildung 18.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Die Best Practice die ich eingesetzt habe, war (Mehrfachnennung möglich): ... (F21 bzw. F108).....	108
<i>Abbildung 19.</i> Mittelwerte im Pre-Follow-Up-Vergleich: Die eingesetzte Best Practice hat ... (F23–F27 bzw. F110–F114).....	109

<i>Abbildung 20.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Ich habe mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über unsere Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweisen etc.) ausgetauscht: ... (F28 bzw. F95).....	111
<i>Abbildung 21.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Ich habe mit meinen Kolleginnen und Kollegen Material (Arbeitsblätter, Fördermedien, Literatur) ausgetauscht: ... (F29 bzw. F96).	111
<i>Abbildung 22.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Ich habe mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über Schülerinnen und Schüler (Leistungen, Verhalten, o.ä.) ausgetauscht: ... (F30 bzw. F97).....	112
<i>Abbildung 23.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Zum Austausch über Unterrichtserfahrungen (auch Unterrichtsmaterial) habe ich folgende Kommunikationswege genutzt (Mehrfachnennungen möglich): ... (F32 bzw. F99).	113
<i>Abbildung 24.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Denken Sie bitte nun an ein beliebiges Gespräch, bei dem Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht haben. Wie viele Personen nahmen an diesem Gespräch teil (Hinweis: 0 = kein Gespräch geführt)? ... (F34 bzw. F101).	114
<i>Abbildung 25.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: Dieses Gespräch dauerte: ... (F35 bzw. F102).	114
<i>Abbildung 26.</i> Relative Häufigkeit im Pre-Follow-Up-Vergleich: In diesem Gespräch haben wir uns ausgetauscht über (Mehrfachnennung möglich): ... (F36 bzw. F103).....	115
<i>Abbildung 27.</i> Relative Häufigkeit: Auf welchen Kompetenzbereich zielt die Stärkung der von Ihnen fokussierten Best Practice ab? (Mehrfachnennung möglich; F69).....	116
<i>Abbildung 28.</i> Mittelwerte der Post-Erhebung: objektive Bewertung der individuell fokussierten Best Practice anhand der Merkmale guten Unterrichts (Meyer, 2020, S. 17–18; F70–F77).....	118
<i>Abbildung 29.</i> Mittelwerte der Post-Erhebung: subjektive Bewertung der jeweilig fokussierten Best Practice anhand individueller Bewertungskriterien (F78–F83).....	120
<i>Abbildung 30.</i> Mittelwerte der Post-Erhebung: Reaktionen und Allgemeine Einschätzung gegenüber der Fortbildung (F41–F52) gruppiert nach den 6 Interviewteilnehmenden (weiß) sowie den gemittelten Werten aller teilnehmenden Lehrkräfte an der jeweiligen Interventionsschulen (grau).	151
<i>Abbildung 31.</i> Mittelwerte der Pre- und Post-Erhebung: Zuwachs im Professionswissen und Wissen über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums gruppiert nach Interviewteilnehmer.....	151
<i>Abbildung 32.</i> Mittelwerte der Pre- und Post-Erhebung: Überzeugungen zur unterrichtlichen Abstimmung und zur Arbeitsentlastung gruppiert nach Interviewteilnehmer.....	152
<i>Abbildung 33.</i> Mittelwerte der Post-Erhebung: Einstellungen zur Akzeptanz gegenüber eines Erfahrungsaustausches, gruppiert nach der jeweiligen Variable (weiß F59: fehlender Input; grau F60: Weiterentwicklung Kollegium) in Bezug auf die Interviewteilnehmer (B1–B6) sowie nach der Interventionsschule (I1–I3).	152
<i>Abbildung 34.</i> Mittelwerte der Pre- und Post-Erhebung: Zuwachs im Professionswissen und des Wissens über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums gruppiert nach Interventionsschule.	161

<i>Abbildung 35.</i> Mittelwerte der Pre- und Post-Erhebung: Überzeugungen zur unterrichtlichen Abstimmung und zur Arbeitsentlastung gruppiert nach Interventionsschule.	161
<i>Abbildung 36.</i> Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinem Kollegium zurückgegriffen und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt: ... (Pre-Erhebung: F18).	164
<i>Abbildung 37.</i> Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinem Kollegium zurückgegriffen und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt: ... (Follow-Up-Erhebung: F105).	164
<i>Abbildung 38.</i> Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mich mit meinem Kollegium über unsere Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweisen etc.) ausgetauscht: ... (Pre-Erhebung: F28).....	164
<i>Abbildung 39.</i> Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mich mit meinem Kollegium über unsere Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweisen etc.) ausgetauscht: ... (Follow-Up-Erhebung: F95).....	165
<i>Abbildung 40.</i> Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mit meinem Kollegium Material (Arbeitsblätter, Fördermedien, Literatur) ausgetauscht: ... (Pre-Erhebung: F29).....	165
<i>Abbildung 41.</i> Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mit meinem Kollegium Material (Arbeitsblätter, Fördermedien, Literatur) ausgetauscht: ... (Follow-Up-Erhebung: F96).	165
<i>Abbildung 42.</i> Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mich mit meinem Kollegium über Schülerinnen und Schüler (Leistungen, Verhalten, o.ä.) ausgetauscht: ... (Pre-Erhebung: F30).....	166
<i>Abbildung 43.</i> Relative Häufigkeit gruppiert nach Interventionsschule: Ich habe mich mit meinem Kollegium über Schülerinnen und Schüler (Leistungen, Verhalten, o.ä.) ausgetauscht: ... (Follow-Up-Erhebung: F97).....	166
<i>Abbildung 44.</i> Zusammenhänge und Wirkmechanismen zwischen den und innerhalb der Wirkungsebenen der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch. Etwaige Größenunterschiede besitzen keine Relevanz, sie dienen der besseren Übersichtlichkeit. Die Anordnung der Box "Kollegium kann sich durch einen Erfahrungsaustausch weiterentwickeln" ergibt sich aufgrund der möglichen Zuordnung sowohl zur ersten als auch zur zweiten Wirkungsebene. Der Korrelationskoeffizient r_s^* ist auf dem .05 Niveau und r_s^{**} auf dem .01 Niveau signifikant.	215
<i>Abbildung 45.</i> Zusammenhänge und Wirkmechanismen bezüglich der Voraussetzungen der Teilnehmenden sowie des Schulkontextes auf die Wirkungsebenen der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch. Etwaige Größenunterschiede sowie die Reihenfolge der Anordnungen besitzen keine Relevanz, sie dienen lediglich der besseren Übersichtlichkeit. Die grau gefärbte Box „berufliche Handlungsfähigkeit“ ergibt sich aus der Perspektive der Interviewteilnehmenden und ist theoretisch auf der dritten Wirkungsebene (Unterrichtliches Handeln) angesiedelt.	222
<i>Abbildung 46.</i> Handlungsempfehlungen für die Praxis.	224
<i>Abbildung 47.</i> Übersicht der Forschungsansätze in der Expertinnen- und Expertenforschung für Lehrkräfte nach Besser (2014, S. 22).	VII
<i>Abbildung 48.</i> Modell der professionellen Kompetenz nach Herzmann (2016, S. 111).....	VII

<i>Abbildung 49.</i> Voraussetzungen für Wissenskooperationen aus Unternehmens- sowie Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitersicht nach K. S. Moser (2002b, S. 102).....	VIII
<i>Abbildung 50.</i> Modell zur Wirkung von Fort- und Weiterbildung nach Huber (2009, S. 458).....	VIII
<i>Abbildung 51.</i> Erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen nach Lipowsky (2010, S. 63).....	IX
<i>Abbildung 52.</i> Erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen nach Lipowsky (2014, S. 515).	X
<i>Abbildung 53.</i> Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen und deren Einflussfaktoren nach Lipowsky und Rzejak (2019b, S. 17).	X
<i>Abbildung 54.</i> Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach Helmke (2017, S. 71).....	XI
<i>Abbildung 55.</i> Kategorienbaum: Erwartung	L
<i>Abbildung 56.</i> Kategorienbaum: Motivation	LVI
<i>Abbildung 57.</i> Kategorienbaum: Nutzen	LXI
<i>Abbildung 58.</i> Kategorienbaum: Kooperationsstruktur - Bereich Klima Kollegium.....	LXV
<i>Abbildung 59.</i> Kategorienbaum: Kooperationsstruktur - Bereich Klima Kooperation	LXVI
<i>Abbildung 60.</i> Kategorienbaum: Kooperationsstruktur - Bereich Kollegium als Einflussfaktor.....	LXVII
<i>Abbildung 61.</i> Kategorienbaum: Zeitraum nach der Fortbildung	LXXVIII
<i>Abbildung 62.</i> Kategorienbaum: Andere Einflussfaktoren.....	LXXXI

Abkürzungsverzeichnis

A	<i>Annahme</i>
BiWiss	<i>Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung</i>
COACTIV	<i>Cognitive Activation in the Classroom: The Orchestration of Learning Opportunities for the Enhancement of Insightful Learning in Mathematics</i>
F	<i>Frage</i>
FG	<i>Fragegruppe</i>
H	<i>Hypothese</i>
IQ M-V	<i>Institut für Qualitätsmanagement Mecklenburg-Vorpommern</i>
KMK	<i>Kultusministerkonferenz</i>
LEK	<i>Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden</i>
M	<i>Mittelwert</i>
SchiLf	<i>Schulinterne Lehrkräftefortbildung</i>
TEDS-M	<i>Teacher Education and Development Study – Learning to teach Mathematics</i>
TPCK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
upF	<i>unterstützende pädagogische Fachkraft</i>
unv.	<i>unverständlich</i>

Anhang

Anhang A: Abbildungen

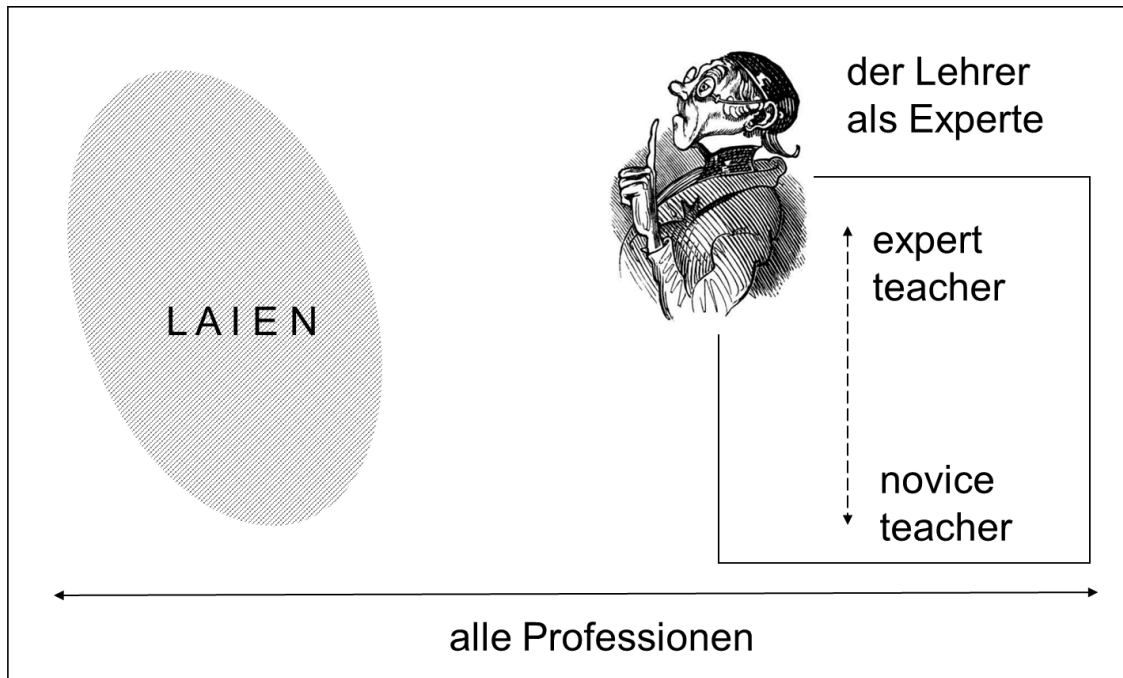


Abbildung 47. Übersicht der Forschungsansätze in der Expertinnen- und Expertenforschung für Lehrkräfte nach Besser (2014, S. 22).

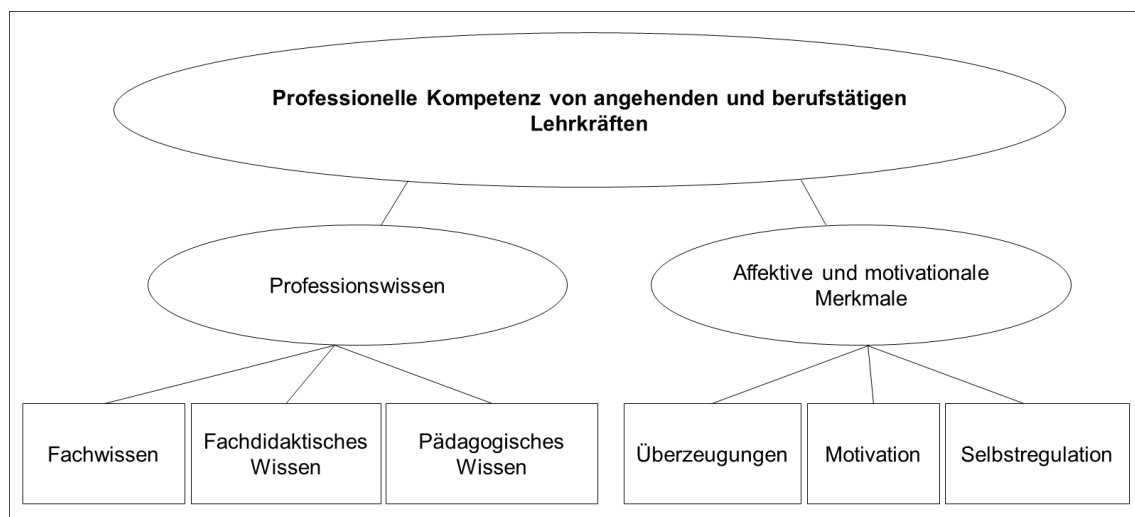


Abbildung 48. Modell der professionellen Kompetenz nach Herzmann (2016, S. 111).



Abbildung 49. Voraussetzungen für Wissenskoooperationen aus Unternehmens- sowie Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitersicht nach K. S. Moser (2002b, S. 102).

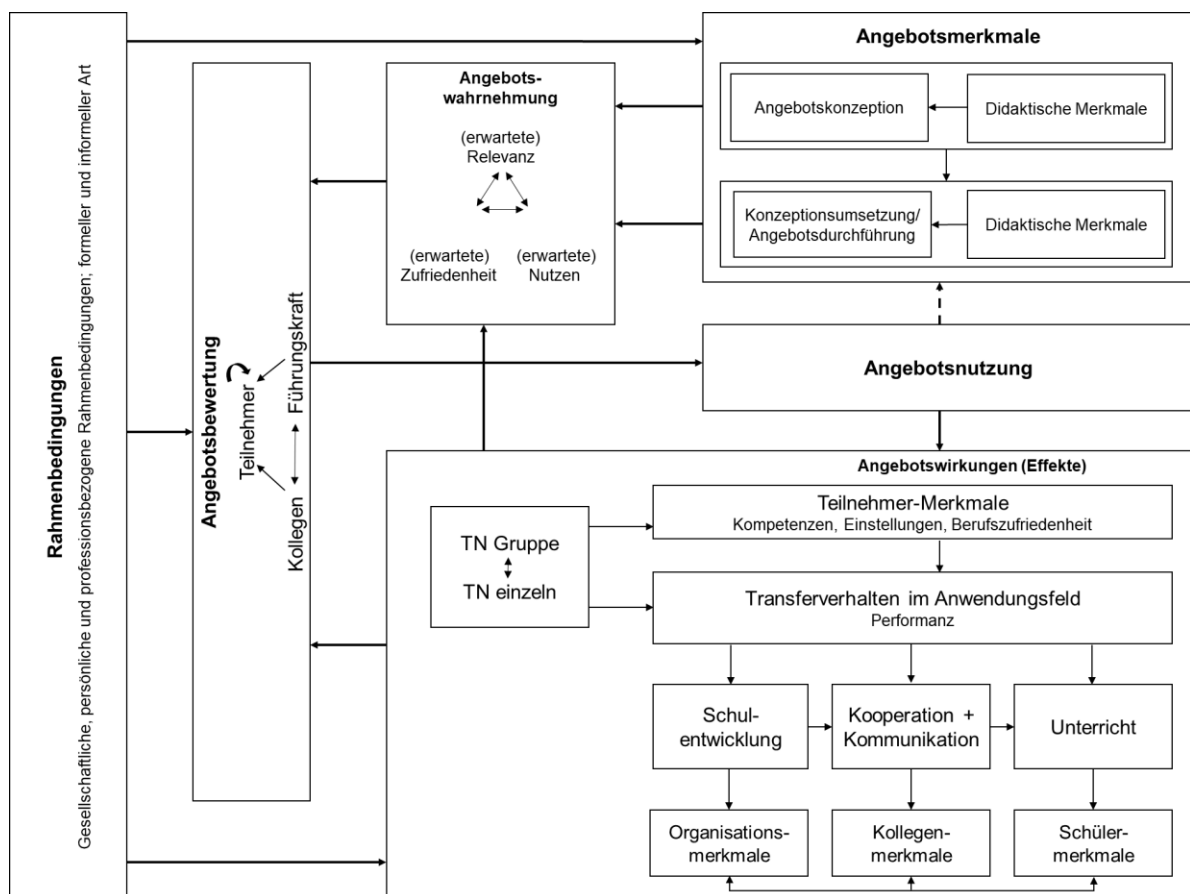


Abbildung 50. Modell zur Wirkung von Fort- und Weiterbildung nach Huber (2009, S. 458).

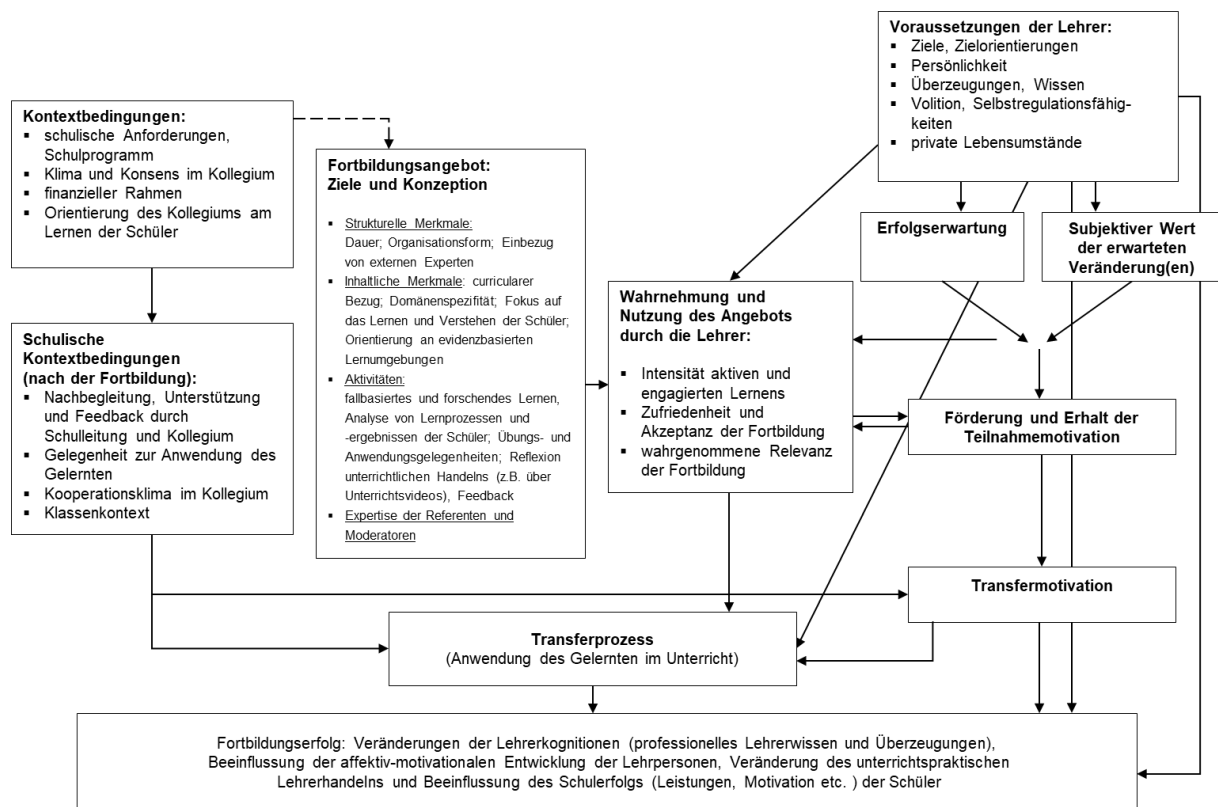


Abbildung 51. Erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen nach Lipowsky (2010, S. 63).

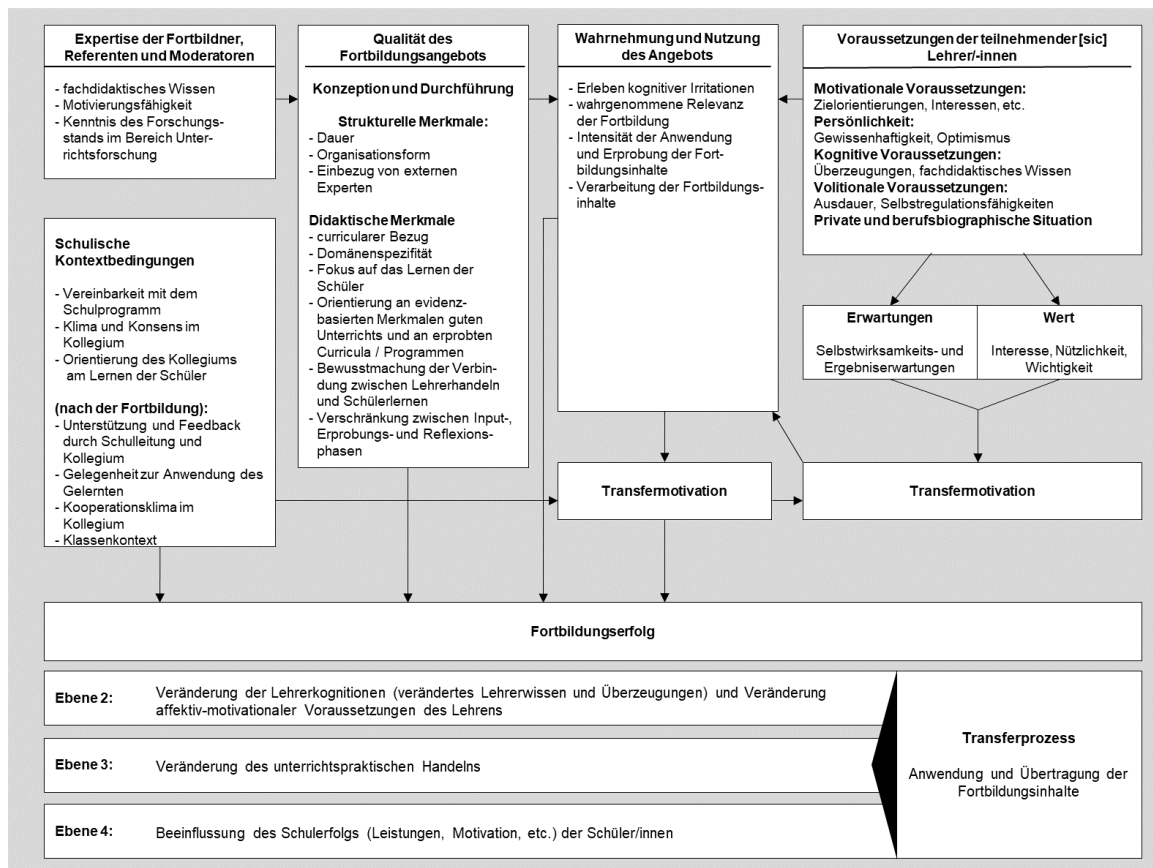


Abbildung 52. Erweitertes Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen nach Lipowsky (2014, S. 515).

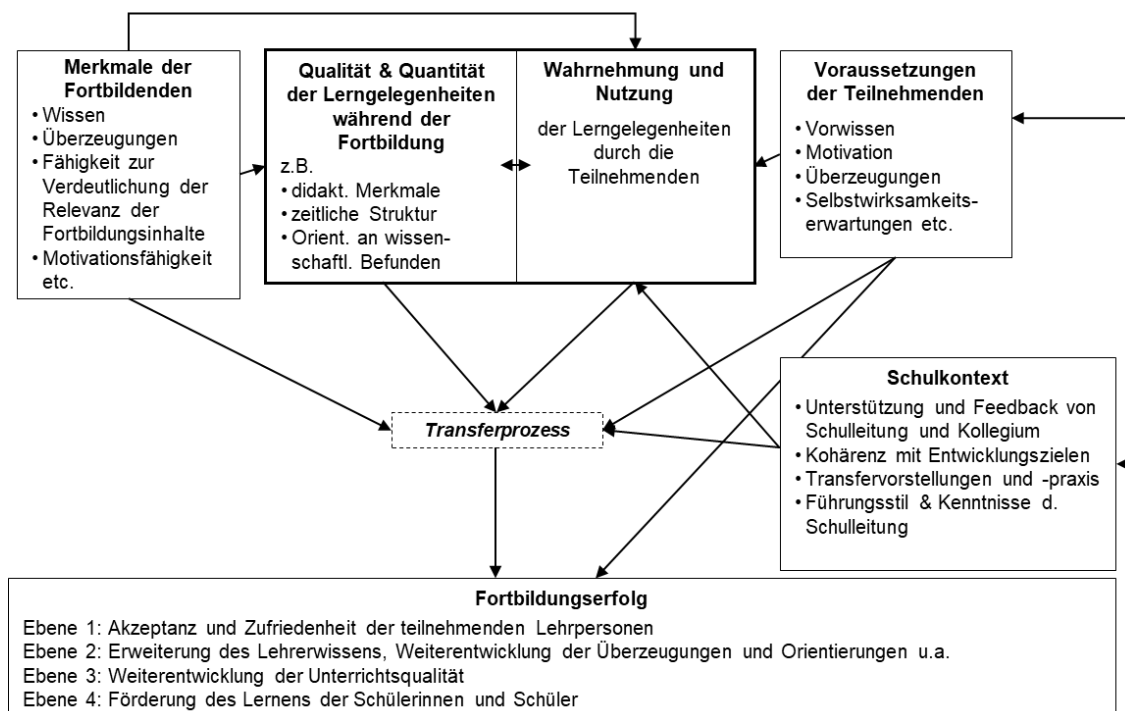


Abbildung 53. Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Lehrkräftefortbildungen und deren Einflussfaktoren nach Lipowsky und Rzejak (2019b, S. 17).

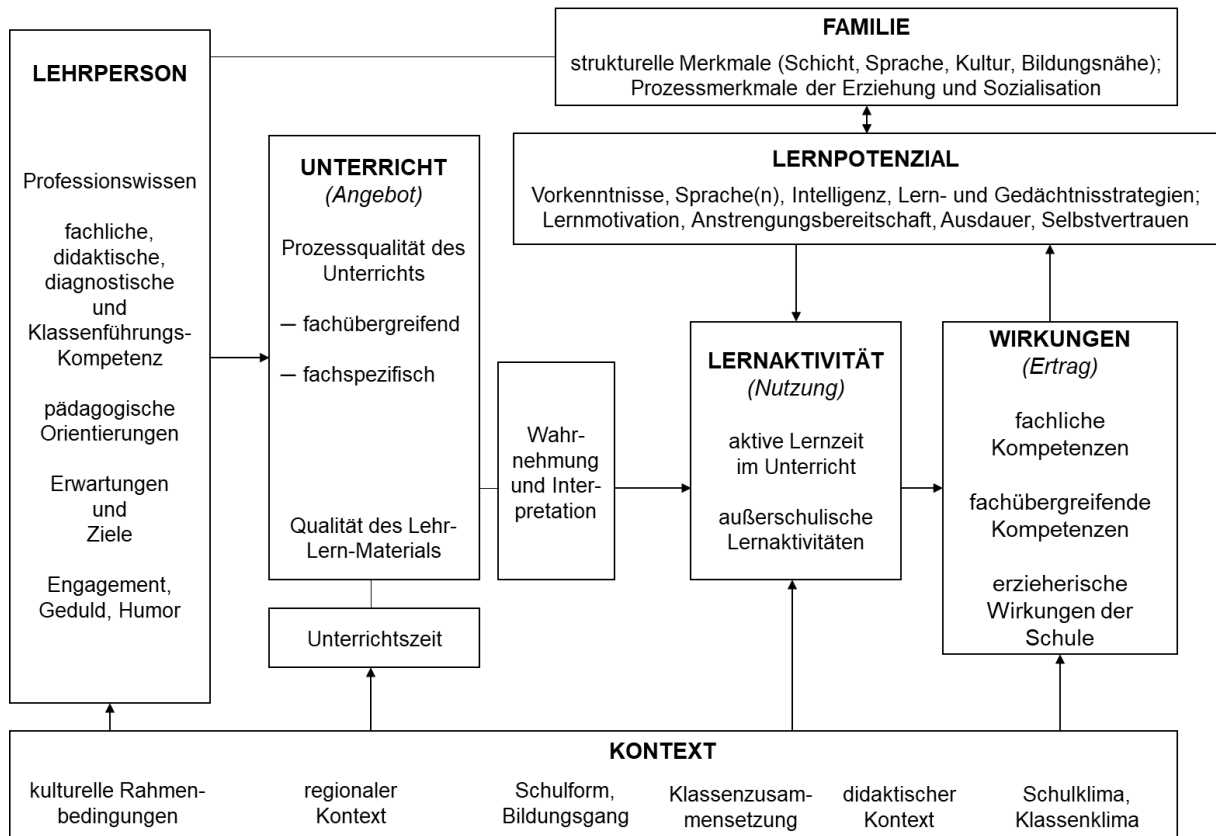


Abbildung 54. Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach Helmke (2017, S. 71).

Anhang B: Fortbildungsmaterial

B.1: Anschreiben zur Fortbildungsankündigung

An die
Schulleiterinnen und Schulleiter der
Förderschulen im Schwerpunkt geistige Entwicklung

Betreff: Fortbildungsangebot im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*

Sehr geehrte Damen und Herren,

Gerade vor den aktuellen Herausforderungen, dass sich Schule schnell auf neue Gegebenheiten einstellen muss, möchte ich Ihnen hiermit ein **Fortbildungsangebot** für die **Schulen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung** unterbreiten. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird am Zentrum für Lehrerbildung ein neues Fortbildungsformat entwickelt, das den Erfahrungsschatz der Lehrkräfte aufgreifen und im Kollegium verbreiten soll. Insofern stellt es ein Fortbildungsinstrument dar, das gezielt auf aktuelle Bedürfnisse der Lehrkräfte für den Unterricht eingehen kann. In der Fortbildung greifen die Lehrkräfte auf ihre eigenen positiven Erfahrungen im Unterricht zurück und bereiten diese, unter Anleitung des Fortbildners, für das gesamte Kollegium auf.

Im Anschluss an den Fortbildungstag werden die entstandenen Materialien webbasiert in verallgemeinerter Form in einer Material-Datenbank bereitgestellt und können durch weitere Kolleginnen und Kollegen für den eigenen Unterricht oder für die persönliche (digitalisierte) Fortbildung genutzt werden.

Fortbildungsangebot im Überblick

Teil 1 Fortbildung

- **Zeit:** 1 Tag / ca. 6–8h
- **Themenschwerpunkt:** individuell wählbar zu allen schulischen Themen und Angelegenheiten (bspw. zum aktuellen Schwerpunkt *Unterrichtsmethoden in Zeiten von Covid-19*)
- **Vorgehen:** angeleiteter Erfahrungsaustausch im Lehrerkollegium zur Best Practice in Kleingruppen
- **Ergebnis:** Kollegium ermittelt die Best Practice im Umgang vor dem Hintergrund ihrer eigenen Schülerschaft (bspw. Unterrichtsmethoden, didaktisches Vorgehen etc.)
- **Zielgruppe/Kapazität:** Lehrerkollegien an Förderschulen im Schwerpunkt geistige Entwicklung

Weitergabe des Erfahrungsschatzes

Teil 2 Material-Datenbank

- **Was:** Best Practice wird in verallgemeinerter und anonymisierter Form webbasiert aufbereitet
- **Zugriff:** alle Schulen/Kollegien, die an dieser Fortbildung teilnehmen
- **Vorteil:** Zugriff auf stetig wachsenden Materialschatz bzw. Erfahrungspool durch teilnehmende Lehrkräfte

Ablauf

Die Teilnehmenden tauschen sich in Kleingruppen vorerst über ihre guten Unterrichtserfahrungen (Best Practice – bspw. über kooperative Methoden in Zeiten von Covid-19) aus. Diese werden anschließend in Posterform durch die Teilnehmenden strukturiert aufbereitet und am Ende im Kollegium präsentiert und diskutiert. So reflektieren die Teilnehmenden den eigenen Unterricht und erhalten durch die Zusammenarbeit mit dem Kollegium neue Impulse für den eigenen Unterricht.

Wissenschaftliche Begleitung

Bei diesem Fortbildungsangebot handelt es sich um ein Pilotprojekt mit einer wissenschaftlichen Begleitung. Am Fortbildungstag wird nach der Fortbildung eine schriftliche und anonymisierte Evaluation durchgeführt. Hierbei sind vorrangig die Wirksamkeit und Akzeptanz der Fortbildung sowie die Bedürfnisse der Lehrkräfte an einer webbasierten Materialdatenbank von Interesse. Es werden keine personenbezogene Lehrer- oder Schülerdaten erhoben.

Best Practice und Datenschutz

Die Weitergabe und Aufbereitung der ermittelten Best Practice erfolgt erst nach Zustimmung des Urhebers, sodass hier Daten- und Urheberschutz gewahrt werden. Die Aufbereitung der Best Practice erfolgt in verallgemeinerter Form, personenbezogenen Schülerdaten sind nicht betroffen. So kann der Erfahrungsschatz in der wachsenden Materialdatenbank schulübergreifend und somit zur Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität flächendeckend genutzt werden.

Rahmenbedingungen im Überblick:

Was	Fortbildungsangebot für Schulen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Pilotprojekt)
Kosten	Keine Kosten (Fortbildung wird im Rahmen der <i>Qualitätsoffensive Lehrerbildung</i> als wissenschaftliches Projekt durchgeführt)
Inhalt	Themenschwerpunkt in der Fortbildung individuell wählbar (bspw. vor dem Hintergrund <i>Unterrichtsmethoden in Zeiten von Covid-19</i>)
Wann	Frühjahr 2021
Dauer	1 Tag / 6–8h
Wo	in der jeweiligen Schule
Zielgruppe	das gesamte Kollegium (inklusive upF) an Förderschulen im Schwerpunkt geistige Entwicklung
Zusätzlich	Teilnahmebestätigung und digitaler Zugriff auf den Erfahrungsschatz weiterer Schulen

Diese Fortbildungsmöglichkeit bietet sich gerade in Zeiten, in denen Schule sich neuen Herausforderungen und vor allem plötzlich auftretenden Veränderungen stellen muss, an.

In vielen Kollegien ist enorm viel Wissen und die Kompetenz für den Umgang mit der eigenen Schülerschaft vorhanden. Diese Fortbildung bietet daher die Möglichkeit, diesen ungehobenen Erfahrungsschatz aufzugreifen und als Best Practice für die Teilnehmer schulübergreifend webbasiert bereitzustellen. Insofern handelt es sich um ein Angebot, das gerade im Zuge der Digitalisierung (und in Zeiten von Covid-19) als eine Form des digitalisierten Lernens für Lehrer genutzt werden kann.

Ich bitte Sie, dieses Angebot ihren Kolleginnen und Kollegen zu unterbreiten und freue mich über positive Rückmeldung zur Teilnahme an diesem Fortbildungs- und Forschungsvorhaben.

Mit freundlichen Grüßen

Felix Linström

BMBF-Projekt LEHREN in M-V

Qualitätsoffensive Lehrerbildung

B.2: Verlaufsplanung der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch

Tabelle 37

Verlaufsplanung der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch

Phase	Was	Zeit in Minuten	Inhalt	Hinweise
Begrü- ßung und Ein- führung	Begrüßung	1	Begrüßung und persönliche Vorstellung	
	Projekt- einführung	15	Einführung in den Fortbildungstag - Beschreibung der Fortbildung im Rahmen des Pilotprojektes - Grundgedanke des Erfahrungsaustausches (eigene Unterrichtspraxis als Ausgangsbasis für SchILf-Veranstaltung) - Wissenschaftliche Begleitung (quantitative und qualitative Evaluation des Pilotprojektes)	Plenum, mündlich, Beamer
	Evaluation	10	Evaluation - Instruktion zur freiwilligen Teilnahme und Hinweis: Fragebogen soll genutzt werden um sich gedanklich auf den Tag einzustimmen	Evaluationsbogen Teil A
	Instruktion	4	Tagesstruktur - Einteilung des Erfahrungsaustausches in vier Phasen (1. Sichten, 2. Model- lieren, 3. Präsentieren und Optimieren, 4. Prämieren) - Zeitlicher Ablauf und Pausen orientieren sich an den Phasen	Beamer (PP-Ta- gesstruktur)
		Gesamt: 29		

Phase	Was	Zeit in Minuten	Inhalt	Hinweise
Rückkehr in Gruppenraum und 15 Minuten Pause				
Phase 2: Modellieren	Theorie	15	Impulsvortrag 2: „Gut unterrichten“ <ul style="list-style-type: none"> - Lehrerinnen- und Lehrerforschung: Was braucht eine Lehrkraft für, guten‘ Unterricht? (Persönlichkeitsparadigma, Prozess-Produkt-Paradigma & Lehrpersonen als Experten) - Unterrichtsforschung: Unterricht als Angebot (Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach Helmke, 2017) - Unterricht hängt von eigener Bildungssozialisation ab (subjektive Theorien) - Gegenstand der Didaktik als Leitfaden zur Reflexion der eigenen Best Practice 	Plenum, mündlich, Beamer
	Instruktion	5	Fortbildner bespricht Ablauf Phase 2: Modellieren <ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsaufträge und Vorgehen (Ausgabe Handout M2 und M3) - Hinweise: Steckbrief als <i>eine</i> Darstellungsvariante (Podcast, Video etc.) Kategorienraster als fakultative Vorgabe 	
		3	Aufgabe: <i>Wählen Sie eine Best Practice aus und erstellen Sie dazu einen Steckbrief.</i>	
		Gesamt: 23	Fortbildner stellt ein Beispiel vor: <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionsraster wird anhand des Beispiels Schülerinnen- und Schülerreflexion dargestellt 	Poster-Beispiel Schülerinnen- und Schülerreflexion

Phase	Was	Zeit in Minuten	Inhalt	Hinweise
	Arbeits- phase	60 Gesamt: 60	Gruppenarbeit <ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmende wählen Best Practice aus und bereiten diese auf Ziel der Gruppenarbeit: <ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmende haben eine Best Practice in Form eines Steckbriefs zur Präsentation aufgearbeitet 	Arbeitsblatt M2 und M3 Moderationskoffer (Stifte, farbige Blätter, Kleber etc.), Flipchart- Blätter
Mittagspause (30 Min)				

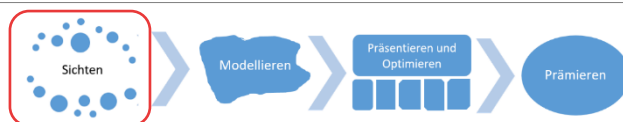
Phase	Was	Zeit in Minuten	Inhalt	Hinweise
Phase 3: Präsentieren und Optimieren	Instruktion		Fortbildner bespricht Ablauf Phase 3: Präsentieren und Optimieren - Ziel und Ablauf	Plenum
	Präsentation	je Gruppe 5	Aufgabe: <i>Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse aus der Gruppenarbeit.</i> Präsentation der Ergebnisse - Teilnehmende präsentieren ihre Gruppenarbeit/ Best Practice	Arbeitsergebnisse (Flipchart, Präsentation etc.)
	Optimieren	je Gruppe 5 - 10	Feedback- und Diskussionsrunde - Teilnehmende geben Feedback und diskutieren etwaige Umsetzungs- und Anpassungsmöglichkeiten der Best Practice	Gruppendiskussion

Phase	Was	Zeit in Minuten	Inhalt	Hinweise
Phase 4: Prämieren	Instruktion	10	Überleitung zur Prämierung <ul style="list-style-type: none"> - Fortbildner geht auf Teil 2 des Pilotprojektes ein - Fortbildner zeigt Beispielvideo: <i>Unterrichtstutorial Schülerinnen- und Schülerreflexion</i> 	Plenum, mündlich, Beamer, Video Unterrichtstutorial
	Prämierung	2	Fortbildner bespricht Ablauf Phase 4: Prämieren <ul style="list-style-type: none"> - Ziel und Ablauf der Phase - Zwei Stimmen pro Teilnehmer bzw. Teilnehmerin 	
		3	Stimmabgabe <ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmende verteilen Stimpunkte 	Klebepunkte
		3	Auswertung und Prämierung <ul style="list-style-type: none"> - Ermittlung und Kürung der Sieger-Best-Practice 	Digitaler Blumenstrauß
		Gesamt: 18		

Phase	Was	Zeit in Minuten	Inhalt	Hinweise
Abschluss	Organisa- tion	3	Fortbildner bespricht Organisation: - Kontaktaufnahme Sieger-Best-Practice	Plenum, mündlich,
	Evaluation	13	Evaluation: - Instruktion und Hinweis: Evaluation dient zur Überprüfung der Wirksamkeit und zum künftigen Einsatz des Fortbildungsformats - Ausgabe des zweiten Evaluationsteiles - Abfrage für Kontaktaufnahme des dritten Evaluationsteils (online oder Paper-Pencil) - Einladung zum Interview und Kontaktaufnahme - Teilnahmebestätigung	Evaluation Teil B
	Schluss	1	Ende der Veranstaltung - Verabschiedung	
		Gesamt: 17		

B.3: Materialien der Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch

M1



Phase: Sichten

[M1]

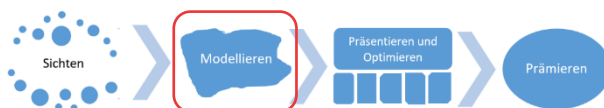
Ziel	Sammeln guter Unterrichtserfahrungen
Ablauf	Ungezwungener Austausch über die eigene <i>Best Practice</i>
Zeit	30 min

Zum Ablauf:

- 1) Denken Sie über Ihre Unterrichtsarbeit nach und reflektieren Sie Ihr praktisches Handeln:
 - **Ihr Potential:** Überlegen Sie, was Ihnen gut gelingt, womit haben Sie Erfolg?
(bestimmte Themen, Fächer, Methoden, Medien, Lerngruppen; haben Sie bestimmte Materialien entwickelt, ...)
 - **Ihre Ressourcen:** Gibt es etwas, das Sie verbessern möchten oder benötigen Sie für bestimmte Unterrichtssituationen Anregungen, Tipps oder Hinweise?
Gibt es Themen, Unterrichtseinheiten, Lerngruppen etc., bei denen Sie nicht weiterkommen?
- 2) Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus!
Berichten Sie in Ihrer Gruppe über methodische Stärken im Unterricht.
 - **A)** Stellen Sie Ihre Unterrichtserfahrungen (Methoden, Mittel, Unterrichtseinheiten etc.) vor, die Sie im Unterricht erfolgreich eingesetzt haben.
Oder
 - **B)** Befragen Sie Ihre Kolleginnen und Kollegen, wie diese in bestimmten Unterrichtssituationen, -einheiten oder -themen, bei Unterrichtsstörungen oder Konfliktsituationen, Krankheitsbildern etc. vorgehen.

Unterstützungsfragen zur Beschreibung Ihrer Best Practice

- **Was** wurde bei Ihrer Unterrichtserfahrung vermittelt (Wissen oder Kompetenzen; bestimmtes Unterrichtsfach bzw. -thema)?
- **Wer** war Ziel Ihrer Unterrichtserfahrung (Schüler bzw. Lerngruppe)?
- **Wann** haben Sie Ihre Best Practice eingesetzt (Stundeneinstieg oder Unterrichtsende, Unterrichtsgespräch, Erarbeitungs- oder Wiederholungsphase etc.)?
- **Wie** haben Sie in Ihrer Best Practice das **Was** (Wissen, Kompetenz etc.) vermittelt (methodisches Vorgehen, Sozialform etc.)?
- **Wofür** haben Sie diese Best Practice eingesetzt, also welche Ziele haben Sie verfolgt (Kompetenzförderung, Wissensvermittlung, Classroom Management, ...)?
- **Wo** haben Sie diese Best Practice eingesetzt (örtliche Voraussetzungen)?
- **Womit** haben Sie Ihre Best Practice umgesetzt (Materialien etc.)?

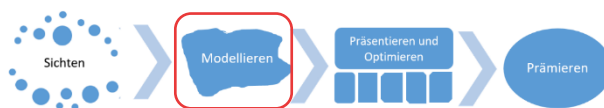
**Phase: Modellieren****[M2]**

Ziel	Best Practice in Form eines Steckbriefs aufarbeiten
Ablauf	Wählen Sie aus Ihrer Gruppe eine Erfahrung aus und erstellen Sie dazu einen Steckbrief
Material	Hand-Out, Stifte, Poster, etc.
Zeit	60 min

Zum Ablauf:


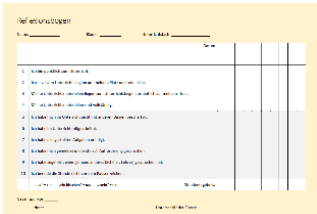
- 1) Entscheiden Sie sich für eine gute Unterrichtserfahrung aus Ihrer Gruppe.
- 2) Bereiten Sie diese Unterrichtserfahrung für einen Steckbrief auf, sodass Sie Ihr Ergebnis im Anschluss vorstellen können.
 - **Hinweis:** Nutzen Sie die Kategorien aus dem unten vorgegebenen Raster, variieren Sie wenn nötig Ihre Steckbriefkategorien oder Darstellungsform.

Steckbrief-Kategorien	
Problem	- Wie ist es zur <i>Best Practice</i> gekommen, gab es einen bestimmten Handlungsbedarf in einer Klasse, Unterrichtssituation oder ähnliches?
Wer? <i>Lerngruppe</i>	- Ganze Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler? - Besonderheiten der Schülerin bzw. Lerngruppe (Klassenstufe, Leistungsniveau, Störungsbilder)?
Was? <i>Lern- bzw. Lehrinhalte</i>	- Was soll gelehrt oder vermittelt werden (bspw. auch Kompetenzen, Fertig- oder Fähigkeiten; ggf. Curriculumsbezug)?
Von wem? <i>Lehrender</i>	- Wer ist der Vermittelnde bzw. von wem wird etwas gelernt? - Rolle und Aufgabe des jeweiligen Lehrenden?
Wann? <i>Zeitpunkt</i>	- Zu welchem Zeitpunkt und wie lange (Dauer) kommt die <i>Best Practice</i> zum Einsatz: bei einer bestimmten Unterrichtshandlung oder Unterrichtssequenz (Beginn oder Ende einer Unterrichtsphase, wiederkehrend, einmalig etc.)?
Mit wem? <i>Sozialform</i>	- Frontalunterricht, Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit (homogene oder heterogene Lerngruppen)?
Wo? <i>Lernort</i>	- Klassen- oder Fachräume, Lernstationen, Praktikum, Exkursion, Internet, zu Hause oder im Unterricht?
Wie? <i>Methode</i>	- Detaillierte Beschreibung des Vorgehens der <i>Best Practice</i> (Form und Verfahren).
Womit? <i>Medien</i>	- Welche Medien kommen zum Einsatz (Arbeitsblätter, Fördermaterialien, ...)?
Wozu? <i>Ziele</i>	- Zu welchem Zweck wird die <i>Best Practice</i> eingesetzt? - Beschreibung der Lehr- und Lernziele.
Vorteile	- Welche Besonderheiten und Vorteile ergeben sich aus der Best Practice? - Gibt es weitere positive Nebeneffekte?
Nachteile	- Beschreibung etwaiger Nachteile, die sich bei der Umsetzung ergeben können. - Worauf ist zu achten, können unerwünschte Probleme entstehen?
Übertragbarkeit <i>Transfer</i>	- Für welche Lerngruppen (Schulart, Jahrgangsstufen etc.), Unterrichtsfächer lässt sich die <i>Best Practice</i> ebenfalls einsetzen?



Steckbrief- Beispiel Schülerreflexion

[M3]

Problem	<ul style="list-style-type: none">Lerngruppe mit mangelndem Arbeitsverhalten (fehlende Pünktlichkeit und Materialien, dadurch verspäteter Unterrichtsbeginn, mangelnde Einhaltung von Gesprächs- und Klassenregeln führten zu häufigen Unterrichtsstörungen und -konflikten, ...)Schaffung einer adäquaten Unterrichtsbasis und Lernatmosphäre für ein 1-Stundenfach
Wer? <i>Lerngruppe</i>	<ul style="list-style-type: none">8. Klasse Förderschule (Förderschwerpunkt esE mit mangelndem Arbeitsverhalten)
Was? <i>Lern- bzw. Lehrinhalte</i>	<ul style="list-style-type: none">Reflexionsfähigkeit: Fähigkeit, eigenes Verhalten zu reflektieren und dieses im weiteren Unterrichtsverlauf bewusst zu ändern
Von wem? <i>Lehrender</i>	Rolle und Aufgabe der Lehrperson: <ul style="list-style-type: none">Ist für den Ablauf und die Umsetzung der Reflexion verantwortlichUnterstützt die SchülerreflexionGibt Hinweise, Feedback, achtet auf Umsetzung der Aufgabenstellung etc
Wann? <i>Zeitpunkt</i>	<ul style="list-style-type: none">Schülerreflexion zu Stundenbeginn und -ende in jeder UnterrichtsstundeJeweils ca. 3 Minuten
Mit wem? <i>Sozialform</i>	<ul style="list-style-type: none">Einzelarbeit, ggf. Unterrichtsgespräch
Wo? <i>Lernort</i>	<ul style="list-style-type: none">Unterricht (bzw. Arbeitsplatz im Unterrichtsraum)
Wie? <i>Methode</i>	<div>Selbstreflexion<ul style="list-style-type: none">Schüler reflektieren zu Beginn und Ende jeder Unterrichtsstunde ihr (Unterrichts-) Verhalten zu vorgegebenen Kriterien (siehe Ablauf-Schema)Ergebnisse werden in Punktform (0-0,5-1) auf einem Reflexionsbogen (siehe Reflexionsbogen) notiert, dieser wird zu Beginn der Unterrichtsstunde ausgeteilt und nach der abschließenden Reflexion zum Stundenende wieder eingesammeltDie Lehrperson führt die Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern durch und kann ggf. Hinweise zum Schülerinnen- und Schülerverhalten geben</div> <div></div> <div></div>
Womit? <i>Medien</i>	<ul style="list-style-type: none">Reflexionsbogen, Stift

Wozu? <i>Ziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderung des Arbeits- und Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler (Schwerpunkt auf dem Arbeitsverhalten) ▪ Strukturierung des Unterrichts
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterricht erhält Struktur ▪ Abrechenbare Vorgaben zur Reflexion, die im weiteren Verlauf auch angepasst werden können ▪ Binnendifferenzierung: Reflexionskriterien können individualisiert/differenziert werden ▪ Reflexionsbogen kann zur Dokumentation des Unterrichtsverhaltens dienen (Mitarbeitsnote, Grundlage für Elterngespräche etc.)
Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Methode setzt auf ehrliche Reflexion, daher anfällig für „Schummeleien“ ▪ Umsetzung ist zeitintensiv und geht zu Lasten effektiver Lernzeit ▪ Selbstreflexion oder Verhaltensmodifikation (über Notenbelohnung)? ▪ Gefahr der Demotivierung: Kriterien müssen abrechenbar, nachvollziehbar und erreichbar sein
Übertragbarkeit <i>Transfer</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Möglicher Einsatz in verschiedensten Lerngruppen mit dem Ziel, eine Arbeitsgrundlage zu schaffen (Schularten, Klassenstufen etc.) ▪ Einsatz mit anderen Medien (bei fehlender Lesekompetenz bspw. Bildeinsatz) ▪ Änderung des Reflexionsgegenstands: Pausenverhalten, Fokussierung einer bestimmten Unterrichtssequenz ▪ Einsatz bei einzelnen Schülerinnen und Schülern ▪ Einsatz für einen bestimmten Zeitraum

Anhang C: Evaluation

C.1: Übersicht über die Forschungsfragen und die dazugehörigen Erhebungszeitpunkte

Tabelle 38

Überblick über die Fragestellung und den zugehörigen Dimensionen (Skalen und Items) zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt und den Wirkungsebenen

Erhebungszeitpunkt:		Pre	Post	Follow-Up
	Forschungsfrage	Dimension	Dimension	Dimension
Quantitativ: Fragebogenmethode	F1	Wirkungsebene 1	Reaktionen der Teilnehmenden 1) Allgemeine Einschätzung 2) Akzeptanz 3) Zufriedenheit	
		Wirkungsebene 2	Kognitionen (Wissen) 1) Wissen über Unterrichtstätigkeit der Kolleginnen und Kollegen 2) Fachwissen 3) Fachdidaktisches Wissen 4) Pädagogisches Wissen	
		Wirkungsebene 2	Kognitionen (Überzeugungen zum Erfahrungsaustausch) 1) Abstimmung des Unterrichtshandelns 2) Arbeitsentlastung	
		Wirkungsebene 3		Handeln 1) Unterrichtshandeln 2) Kooperationsverhalten
			Berufsbezogene Angaben	
	F2	Qualität der Best Practice	Einschätzung nach objektiven Bewertungsmerkmalen 1) Merkmale Guten Unterrichts (Meyer, 2020)	
			Einschätzung nach subjektiven Bewertungsmerkmalen 1) Individuelle (Unterrichts-)Faktoren	
Qualitativ: Leitfadeninterview	F4			Kontextfaktoren 1) Voraussetzungen der Teilnehmenden 2) Schulkontext

C.2a: Skalenhandbuch

Tabelle 39
Skalenhandbuch

Frage	Item
	Die Items F1–F3, F38–F40 sowie F92–94 ergeben den individuellen Code, um die Bögen einander zuordnen zu können.
Teil A	
F4	Die Arbeitsweisen (Erziehungsstil, didaktisches Vorgehen etc.) meiner Kolleginnen und Kollegen sind mir vertraut.
F5	Ich habe einen Überblick über den Einsatz der vorrangig eingesetzten Unterrichtsmaterialien, Sozialformen oder Fördermaterialien meiner Kolleginnen und Kollegen.
	Welchen allgemeinen Nutzen sehen Sie in der unterrichtlichen Abstimmung? Ein Erfahrungsaustausch ...
F6	... ist zur inhaltlichen Unterrichtsabstimmung (Stoffeinsatz) hilfreich.
F7	... ist zur methodischen Unterrichtsabstimmung hilfreich (bspw. zur adäquaten Förderung spezifischer Kompetenzen einer Lerngruppe oder bei wiederholten Konflikten von Schülerinnen und Schülern).
F8	... dient dazu, sich Informationen über das Verhalten von Schülerinnen und Schülern in anderen Unterrichtssituationen (und -methoden) einzuholen.
F9	... hilft bei Unsicherheiten bezüglich der weiteren Unterrichtsplanung.
	Welche persönliche Bedeutung hat das unterrichtliche Abstimmen für Sie? Abstimmung über das einheitliche Handeln (fächerübergreifend oder Parallelklassen) ist mir persönlich ...
F10	... wichtig hinsichtlich des inhaltlichen Vorgehens im Unterricht.
F11	... wichtig hinsichtlich des methodisch-didaktischen Vorgehens.
F12	... wichtig hinsichtlich des Vorgehens bei Unterrichtsstörungen, Problemen sowie Konflikten.
	Welchen allgemeinen Nutzen sehen Sie in einem Erfahrungsaustausch bezüglich der Arbeitsentlastung? Ein Austausch ...
F13	... positiver Erfahrungen wirkt auf den Arbeitsalltag entlastend.
F14	... von Unterrichtserfahrungen kann die Unterrichtsvorbereitung erschweren.

Frage	Item
F15	... von Unterrichtserfahrungen hat keinen Einfluss auf die Arbeitsentlastung von Lehrkräften.
	Welche persönliche Bedeutung hat der Erfahrungsaustausch bezüglich der Arbeitsentlastung für Sie? Arbeitsentlastung durch einen Erfahrungsaustausch ist mir persönlich ...
F16	... wichtig, um meine Vorbereitungszeit zu reduzieren.
F17	... wichtig, damit ich meine Kolleginnen und Kollegen unterstützen kann.
F18	In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinen Kolleginnen und Kollegen zurückgegriffen und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt:
F19	Wenn Sie bei der vorherigen Frage Nein angegeben haben: Warum haben Sie bisher keine Best Practice eingesetzt?
F20	Eine Best Practice davon habe ich im Unterricht mehrfach eingesetzt: ...
F21	Die Best Practice, die ich eingesetzt habe, war (Mehrfachnennung möglich): ...
F22	Wenn Sie bei der vorherigen Frage Sonstiges angegeben haben: ...
	Bitte bewerten Sie die von Ihnen eingesetzte Best Practice. Die eingesetzte Best Practice hat ...
F23	... mir genutzt.
F24	... meinen Unterricht bereichert.
F25	... ihr Ziel verfehlt.
F26	... mir die Unterrichtsvorbereitung erschwert.
F27	... mir die Durchführung des Unterrichtsablaufs erschwert.
	Bitte denken Sie an die letzten zwei Unterrichtswochen zurück und geben Sie Auskunft zu folgenden Aussagen. Ich habe ...
F28	... mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über unsere Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweisen etc.) ausgetauscht.
F29	... mit meinen Kolleginnen und Kollegen Material (Arbeitsblätter, Fördermedien, Literatur) ausgetauscht.
F30	... mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über Schülerinnen und Schülern (Leistungen, Verhalten, o.ä.) ausgetauscht.

Frage	Item
F31	... mich gar nicht ausgetauscht, weil ...
F32	Zum Austausch über Unterrichtserfahrungen (auch Unterrichtsmaterial) habe ich folgende Kommunikationswege genutzt (Mehrfachnennung möglich): ...
F33	Wenn Sie bei der vorherigen Frage Sonstiges angegeben haben: ...
F34	Denken Sie bitte nun an ein beliebiges Gespräch, bei dem Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht haben. Wie viele Kolleginnen und Kollegen nahmen an diesem Gespräch teil? (Hinweis: 0 = kein Gespräch geführt)
F35	Dieses Gespräch dauerte: ...
F36	In diesem Gespräch haben wir uns ausgetauscht über (Mehrfachnennung möglich): ...
F37	Wenn Sie bei der vorherigen Frage Sonstiges angegeben haben: ...
Teil B	
Bewerten Sie folgende Aussagen:	
F41	Ich bin mit der Fortbildung im Allgemeinen zufrieden.
F42	Das Ziel der Veranstaltung war mir klar.
F43	Die Lehr-/Lernziele der einzelnen Phasen waren ersichtlich.
F44	Die Methode der Fortbildung zum Erfahrungsaustausch war gut strukturiert.
F45	Die einzelnen Arbeitsphasen bauten inhaltlich aufeinander auf.
F46	Die Reflexion der Best Practice in den Kleingruppen erfolgte nach einem logischen Schema.
F47	Größe des Kollegiums war angemessen.
F48	Der zeitliche Umfang der gesamten Veranstaltung war angemessen.
F49	Die Veranstaltung war zeitlich gut strukturiert.
F50	Schwierigkeit der Veranstaltung war angemessen.
F51	Eine strukturierte Reflexion von Unterrichtserfahrungen ist in Gruppenarbeit sinnvoll.
F52	Die Gruppengröße in den einzelnen Arbeitsphasen war angemessen.

Frage	Item
F53	Meine Gruppe bestand aus ... Teilnehmenden.
F54	Das Tempo der Veranstaltung war ...
	Nehmen Sie Stellung:
F55	Welchen allgemeinen Nutzen hat für Sie ein Erfahrungsaustausch hinsichtlich der Unterrichts- und Schulqualität?
F56	Welche abschließende persönliche Bedeutung hat für Sie das einheitliche unterrichtliche Abstimmen?
F57	Welchen allgemeinen Nutzen für das Gesamtkollegium sehen Sie abschließend in einem Erfahrungsaustausch für die Arbeitsentlastung?
F58	Welche persönliche Bedeutung hat für Sie der Erfahrungsaustausch hinsichtlich der Arbeitsentlastung?
F59	Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften fehlt der Input von außen.
F60	Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften kann sich ein Kollegium weiterentwickeln.
F61	Durch die Fortbildung kann ich einen berufsspezifischen Wissenszuwachs verzeichnen.
F62	Wenn Sie Nein angekreuzt haben: Weil ...
	Welcher Art ist Ihr Wissenszuwachs? Bewerten Sie die Intensität!
F63	Zuwachs im Fachwissen:
F64	Zuwachs im fachdidaktischen Wissen:
F65	Zuwachs im pädagogischen Wissen:
F66	Ich habe einen Überblick über die Arbeitsweise (Erziehungsstil, didaktisches Vorgehen) meiner Kolleginnen und Kollegen erhalten.
F67	Ich habe einen Überblick über den Einsatz der vorrangig eingesetzten Unterrichtsmaterialien, Sozialformen oder Fördermaterialien meiner Kolleginnen und Kollegen erhalten.
F68	Handelt es sich bei dieser Best Practice um diejenige, die zum Schluss der Fortbildung prämiert wurde?
F69	Auf welchen Kompetenzbereich zielt die Stärkung der von Ihnen fokussierten Best Practice ab? Mehrfachnennung möglich: ...



Frage	Item
F70	Die Best Practice fördert den strukturierten Unterricht (bspw. klare Rollendefinitionen und Aufgabenstellungen, erkennbare Unterrichtsschritte).
F71	Die Best Practice fördert hohen Anteil echter Lernzeit bei den Schülerinnen und Schülern, d.h. die Schülerinnen und Schüler können die Unterrichtszeit aktiv nutzen um die Lernziele zu verfolgen (bspw. Schülerinnen und Schüler sind aktiv bei der Sache, kaum Ablenkung, vielfältige Arbeitsergebnisse entstehen).
F72	Die Best Practice unterstützt ein lernförderliches Klima (bspw. respektvoller Umgang, Vermeidung versteckter Diskriminierung).
F73	Die Best Practice fördert die inhaltliche Klarheit im gesamten Unterrichtsverlauf von der Aufgabenstellung bis zu den Ergebnissen (bspw. Konzentration auf die Themenstellung, Zwischenergebnisse werden festgehalten).
F74	Die Best Practice fördert das sinnstiftende Kommunizieren, d.h. dass der Lehr- und Lernprozess von den Schülerinnen und Schülern eine persönliche Bedeutung erhält (bspw. Lernen wird lustvoll erlebt, Schülerinnen und Schüler reflektieren Lernprozesse etc.).
F75	Die Best Practice fördert die Methodenvielfalt (bspw. Sozialform, Verlaufsform).
F76	Die Best Practice bietet differenzierte Lernsituationen (bspw. individuelles Arbeitspensum und Differenzierung hinsichtlich der Ziele, Inhalte sowie Methoden).
F77	Die Best Practice bietet transparente Leistungserwartung (bspw. Aufgabenanforderungen werden gemeinsam besprochen, Schülerinnen und Schüler kennen die Aufgabenstellungen).
Die Best Practice kann ich ...	
F78	... in einem oder mehreren Lernbereichen bzw. Unterrichtsfächern meiner Lerngruppe einsetzen.
F79	... bezüglich der Altersstufe meiner Lerngruppe einsetzen.
F80	... bezüglich der Größe meiner Lerngruppe einsetzen.
F81	... bezüglich des Leistungsspektrums meiner Lerngruppe einsetzen.
F82	... bezüglich der Störungsbilder in meiner Lerngruppe einsetzen.
F83	... hinsichtlich der materiellen und räumlichen Voraussetzungen einsetzen.
F84	Ihre Geschlechtszugehörigkeit:

Frage	Item
F85	Spezifische Frage I2: In welchem Schulteil arbeiten Sie?
F86	Ihr Alter in Jahren?
F87	Wie lange arbeiten Sie bereits an Ihrer Schule (ca. Angabe in Jahren)?
F88	Wie viele Wochenstunden unterrichten Sie (bspw.: 23 von 27 Lehrerwochenstunden)?
F89	Wie viele Berufsjahre sind seit Ihrem Berufsabschluss vergangen (Berufsabschluss = 2. Staatsexamen/Referendariat oder ähnliche Lehrbefähigung)?
F90	Gehören Sie zur Gruppe der Lehrpersonen im Seiteneinstieg (Quereinstieg)?
F91	Welches Lehramt oder Lehrbefähigung haben Sie studiert?
Teil C	
Wenn ich die Zeit seit dem Ende der Fortbildung zurückdenke, dann habe ich ...	
F95	... mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über unsere Unterrichtserfahrungen (Einsatz von Methoden, Vorgehensweisen etc.) ausgetauscht.
F96	... mit meinen Kolleginnen und Kollegen Material (Arbeitsblätter, Fördermedien, Literatur) ausgetauscht.
F97	... mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen über Schülerinnen und Schüler (Leistungen, Verhalten, o.ä.) ausgetauscht.
F98	... mich gar nicht ausgetauscht (Mehrfachnennung möglich).
99	Zum Austausch über Unterrichtserfahrungen (auch Unterrichtsmaterial) habe ich folgende Kommunikationswege genutzt (Mehrfachnennung möglich): ...
100	Wenn Sie bei der vorherigen Frage Sonstiges angegeben haben: ...
101	Denken Sie bitte an ein beliebiges Gespräch, bei dem Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht haben. Wie viele Kolleginnen und Kollegen nahmen an diesem Gespräch teil? (Hinweis: 0 = kein Gespräch geführt).
102	Dieses Gespräch dauerte: ...
103	In diesem Gespräch haben wir uns ausgetauscht über (Mehrfachnennung möglich): ...
104	Wenn Sie bei der vorherigen Frage Sonstiges angegeben haben: ...

Frage	Item
105	In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinen Kolleginnen und Kollegen zurückgegriffen und deren Best Practice im Unterricht eingesetzt: ...
106	Wenn Sie bei der vorherigen Frage Nein angegeben haben: Warum haben Sie keine Best Practice eingesetzt?
107	Eine Best Practice davon habe ich im Unterricht mehrfach eingesetzt: ...
108	Die Best Practice, die ich eingesetzt habe, war: ...
109	Wenn Sie bei der vorherigen Frage Sonstiges angegeben haben: ...
	Die eingesetzte Best Practice hat ...
F110	... mir genutzt.
F111	... meinen Unterricht bereichert.
F112	... ihr Ziel verfehlt.
F113	... mir die Unterrichtsvorbereitung erschwert.
F114	... mir die Durchführung des Unterrichtsablaufs erschwert.

C.2b: Fragebogen

Pre-Erhebung

evasys	Evaluation: Teil A Lehrer	
Universität Rostock	Qualitätsoffensive Lehrerbildung	
Institut für Sonderpädagogische	Evaluation der Fortbildung zum	
Entwicklungsförderung und Rehabilitation	kollegialen Erfahrungsaustausch	

Bitte so markieren: ☐ ☒ ☐ ☐ Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder einen nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.

Korrektur: ☐ ☒ ☐ ☐ Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Ihr Code

Die Befragung ist anonym. Damit Ihre Antworten aus unterschiedlichen Befragungen im Laufe des Befragungszeitraumes anonymisiert zugeordnet werden können, bitten wir Sie, eine individuelle Kombination von Buchstaben und Zahlen zu erstellen, die nur Ihnen bekannt ist und die Sie jederzeit rekapitulieren können. Ihren persönlichen Code können Sie wie folgt bilden:

Den ersten Buchstaben des eigenen Geburtsortes und den Tag des eigenen Geburtstags in Ziffern
Beispiel: Rostock, 06. Dezember = R06

Den ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter* und den Tag ihres Geburtstags in Ziffern
Beispiel: Name der Mutter Lydia, 19. Juli = L19

Den ersten Buchstaben des Vornamens des Vaters* und den Tag seines Geburtstags in Ziffern
Beispiel: Name des Vaters Peter, 22. November = P22

* Bei gleichgeschlechtlichen Elternteilen beginnen Sie mit dem Elternteil, dessen Anfangsbuchstabe als erstes im Alphabet erscheint.

Beispiel-Code: R06-L19-P22

Falls Sie einzelne Angaben nicht machen können, dann tragen Sie bitte eine "0" ein.

Beispiel: Vater unbekannt = 000

Beispiel: Name der Mutter Lydia, Geburtstag der Mutter unbekannt = L00

Ihr Wissen

Um später Aussagen über den Lernertrag machen zu können benötigen wir an dieser Stelle Auskünfte zu schulspezifischen Gegebenheiten. Schätzen Sie bitte folgende Aussagen ein (1 = Trifft sehr stark zu bis 5 = Trifft überhaupt nicht zu).

	1	2	3	4	5
Die Arbeitsweisen (Erziehungsstil, didaktisches Vorgehen etc.) meiner KollegInnen sind mir vertraut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe einen Überblick über den Einsatz der vorrangig eingesetzten Unterrichtsmaterialien, Sozialformen oder Fördermaterialien meiner KollegInnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ihre Meinung

Im Folgenden interessieren wir uns für Ihre persönliche Meinung (Überzeugung) hinsichtlich des Nutzens der persönlichen Bedeutung eines Erfahrungsaustausches. Bitte bewerten Sie folgende Sätze mit 1 = *Stimme sehr stark zu* bis 5 = *Stimme überhaupt nicht zu*.

a) Welchen allgemeinen Nutzen sehen Sie in der unterrichtlichen Abstimmung? *Ein Erfahrungsaustausch ...*

	1	2	3	4	5
... ist zur inhaltlichen Unterrichtsabstimmung (Stoffeinsatz) hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist zur methodischen Unterrichtsabstimmung hilfreich (bspw. zur adäquaten Förderung spezifischer Kompetenzen einer Lerngruppe oder bei wiederholten Konflikten von SchülerInnen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dient dazu, sich Informationen über das Verhalten von SchülerInnen in anderen Unterrichtssituationen (und -methoden) einzuholen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hilft bei Unsicherheiten bezüglich der weiteren Unterrichtsplanung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Welche persönliche Bedeutung hat das unterrichtliche Abstimmen für Sie? *Abstimmung über das einheitliche Handeln (fächerübergreifend oder Parallelklassen) ist mir persönlich ...*

	1	2	3	4	5
... wichtig hinsichtlich des inhaltlichen Vorgehens im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wichtig hinsichtlich des methodisch-didaktischen Vorgehens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wichtig hinsichtlich des Vorgehens bei Unterrichtsstörungen, Problemen sowie Konflikten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Welchen allgemeinen Nutzen sehen Sie in einem Erfahrungsaustausch bzgl. der Arbeitsentlastung? *Ein Austausch ...*

	1	2	3	4	5
... positiver Erfahrungen wirkt auf den Arbeitsalltag entlastend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... von Unterrichtserfahrungen kann die Unterrichtsvorbereitung erschweren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... von Unterrichtserfahrungen hat keinen Einfluss auf die Arbeitsentlastung von Lehrkräften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Welche persönliche Bedeutung hat der Erfahrungsaustausch bzgl. der Arbeitsentlastung für Sie? *Arbeitsentlastung durch einen Erfahrungsaustausch ist mir persönlich ...*

	1	2	3	4	5
... wichtig, um meine Vorbereitungszeit zu reduzieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wichtig, damit ich meine KollegInnen unterstützen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ihr Unterrichtshandeln

In diesem Teil interessieren wir uns für Ihr unterrichtliches Handeln. Denken Sie bitte an die letzten zwei Unterrichtswochen zurück.

In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinen KollegInnen zurückgegriffen und deren *Best-Practice* im Unterricht eingesetzt:

☐ Ja und zwar genau 1x

☐ Ja und zwar 2-4x

☐ Ja und zwar 5x und mehr

☐ Nein

Wenn Sie bei der vorherigen Frage *Nein* angegeben haben: Warum haben Sie bisher keine *Best-Practice* eingesetzt?

☐ keine Notwendigkeit

☐ keine Kapazität (Zeit, fehlende Arbeitsmaterialien etc.)

☐ auf Lerngruppe nicht übertragbar

☐ Sonstiges

Eine *Best-Practice* davon habe ich im Unterricht mehrfach eingesetzt:

☐ Nein, nur 1x

☐ Ja, 2-4x

☐ Ja, 5-7x

☐ Ja, mehr als 7x

Die *Best-Practice*, die ich eingesetzt habe, war:

☐ ein Arbeitsblatt

☐ ein Fördermaterial

☐ methodisch-didaktisches Know-How

☐ Sonstiges

Wenn Sie bei der vorherigen Frage *Sonstiges* angegeben haben:

Bitte bewerten Sie die von Ihnen eingesetzte *Best-Practice* (1 = *Trifft sehr stark zu* bis 5 = *Trifft überhaupt nicht zu*). Die eingesetzte *Best-Practice* hat ...

	1	2	3	4	5
... mir genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meinen Unterricht bereichert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ihr Ziel verfehlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mir die Unterrichtsvorbereitung erschwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mir die Durchführung des Unterrichtsablaufs erschwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ihr Kooperationsverhalten

In diesem Abschnitt interessieren wir uns für Ihr Kooperationsverhalten. Bitte denken Sie an die letzten zwei Unterrichtswochen zurück und geben Sie Auskunft zu folgenden Aussagen. *Ich habe ...*

... mich mit meinen KollegInnen über unsere Unterrichtserfahrungen (Methodeneinsatz, Vorgehensweisen etc.) ausgetauscht.

☐ Ja (1-3x)

☐ Ja (4-6x)

☐ Ja (mehr als 6x)

☐ Nein

... mit meinen KollegInnen **Material** (Arbeitsblätter, Fördermedien, Literatur) ausgetauscht.

☐ Ja (1-3x)

☐ Ja (4-6x)

☐ Ja (mehr als 6x)

☐ Nein

... mich mit meinen KollegInnen über **SchülerInnen** (Leistungen, Verhalten, o.ä.) ausgetauscht.

☐ Ja (1-3x)

☐ Ja (4-6x)

☐ Ja (mehr als 6x)

☐ Nein

... mich gar nicht ausgetauscht, weil ...

Zum Austausch über Unterrichtserfahrungen (auch Unterrichtsmaterial) habe ich folgende Kommunikationswege genutzt (Mehrfachnennung möglich):

☐ Persönliches Gespräch

☐ SmS

☐ Messenger (WhatsApp, Telegramm, Signal etc.)

☐ Gespräch per Telefon

☐ Mail

☐ Videokonferenz

☐ Papierschriftlich (Notizzettel, Fach im Lehrerzimmer)

☐ Sonstiges

Ihr Kooperationsverhalten [Fortsetzung]Wenn Sie bei der vorherigen Frage *Sonstiges* angegeben haben:

Denken Sie bitte nun an ein beliebiges Gespräch, bei dem Sie sich mit Ihren KollegInnen ausgetauscht haben.
Wie viele KollegInnen nahmen an diesem Gespräch teil? (Hinweis: 0 = kein Gespräch geführt)

Dieses Gespräch dauerte:



☐ bis 5 Min☐ ca. 6-10 Min☐ ca. 11-15 Min☐ mehr als 15 Min

In diesem Gespräch haben wir uns ausgetauscht über (Mehrfachnennung möglich):

☐ Methodisch-didaktisches Vorgehen
bei bestimmten Unterrichtsinhalten☐ Abläufe und Vorgehensweisen
bzgl. schulischer Abläufe
(Antragsformalia wie
Klassenfahrten oder
Wandertage, Sanktionierung
von Schülerverhalten etc.)☐ Unterrichtsmaterial
(Arbeitsblätter, Fördermaterialien)☐ SonstigesWenn Sie bei der vorherigen Frage *Sonstiges* angegeben haben:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

Post-Erhebung

evasys	Evaluation: Teil B Lehrer	
Universität Rostock	Qualitätsoffensive Lehrerbildung	
Institut für Sonderpädagogische	Evaluation der Fortbildung zum	
Entwicklungsförderung und Rehabilitation	kollegialen Erfahrungsaustausch	

Bitte so markieren: ☐ ☒ ☐ ☐ Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder einen nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: ☐ ☒ ☐ ☐ Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Ihr Code

Die Befragung ist anonym. Damit Ihre Antworten aus unterschiedlichen Befragungen im Laufe des Befragungszeitraumes anonymisiert zugeordnet werden können, bitten wir Sie, eine individuelle Kombination von Buchstaben und Zahlen zu erstellen, die nur Ihnen bekannt ist und die Sie jederzeit rekapitulieren können. Ihren persönlichen Code können Sie wie folgt bilden:

Den ersten Buchstaben des eigenen Geburtsortes und den Tag des eigenen Geburtstags in Ziffern
 Beispiel: Rostock, 06. Dezember = R06

Den ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter* und den Tag ihres Geburtstags in Ziffern
 Beispiel: Name der Mutter Lydia, 19. Juli = L19

Den ersten Buchstaben des Vornamens des Vaters* und den Tag seines Geburtstags in Ziffern
 Beispiel: Name des Vaters Peter, 22. November = P22

* Bei gleichgeschlechtlichen Elternteilen beginnen Sie mit dem Elternteil, dessen Anfangsbuchstabe als erstes im Alphabet erscheint.

Beispiel-Code: R06-L19-P22

Falls Sie einzelne Angaben nicht machen können, dann tragen Sie bitte eine "0" ein.

Beispiel: Vater unbekannt = 000

Beispiel: Name der Mutter Lydia, Geburtstag der Mutter unbekannt = L00

Ihre allgemeine Einschätzung

Zunächst bitten wir Sie, die Fortbildung allgemein einzuschätzen. Bitte bewerten Sie dazu folgende Aussagen. Dabei steht 1 für *Stimme überhaupt nicht zu* und 5 für *Stimme voll und ganz zu*.

	1	2	3	4	5
Ich bin mit der Fortbildung im Allgemeinen zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Ziel der Veranstaltung war mir klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehr-/Lernziele der einzelnen Phasen waren ersichtlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Methode der Fortbildung zum Erfahrungsaustausch war gut strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die einzelnen Arbeitsphasen bauten inhaltlich aufeinander auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Reflexion der <i>Best Practice</i> in den Kleingruppen erfolgte nach einem logischen Schema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für einen Erfahrungsaustausch war das Kollegium zu klein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der zeitliche Umfang der gesamten Veranstaltung war angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Veranstaltung war zeitlich gut strukturiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Schwierigkeitsgrad der Veranstaltung empfand ich als sehr schwer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ihre allgemeine Einschätzung [Fortsetzung]

	1	2	3	4	5
Eine strukturierte Reflexion von Unterrichtserfahrungen ist in Gruppenarbeit sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Gruppengröße in den einzelnen Arbeitsphasen war angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Meine Gruppe bestand aus ... TeilnehmerInnen.



Das Tempo der Veranstaltung war ...	<input type="checkbox"/> viel zu langsam	<input type="checkbox"/> etwas zu langsam	<input type="checkbox"/> genau richtig
	<input type="checkbox"/> etwas zu schnell	<input type="checkbox"/> viel zu schnell	

Ihre Meinung

In der heutigen Fortbildung haben Sie sich intensiv mit Ihren KollegInnen ausgetauscht. Wir interessieren uns, ob sich Ihre Einstellungen zu der Thematik nach der Fortbildung verändert haben. Nehmen Sie bitte erneut Stellung.

	1	2	3	4	5
Welchen allgemeinen Nutzen hat für Sie ein Erfahrungsaustausch hinsichtlich der <i>Unterrichts- und Schulqualität</i> .	sehr starker Nutzen <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> überhaupt keinen Nutzen

Welche abschließende persönliche Bedeutung hat für Sie das <i>einheitliche unterrichtliche Abstimmen</i> ?	sehr starke persönliche Bedeutung <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> überhaupt keine persönliche Bedeutung
---	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

	1	2	3	4	5
Welchen allgemeinen Nutzen für das Gesamtkollegium sehen Sie abschließend in einem Erfahrungsaustausch für die <i>Arbeitsentlastung</i> ?	sehr starker Nutzen <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> überhaupt keinen Nutzen

Welche persönliche Bedeutung hat für Sie der Erfahrungsaustausch hinsichtlich der <i>Arbeitsentlastung</i> .	sehr starke persönliche Bedeutung <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> überhaupt keine persönliche Bedeutung
---	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

	1	2	3	4	5
Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften fehlt der Input von außen.	Stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Stimme voll und ganz zu

Bei einem Erfahrungsaustausch unter Lehrkräften kann sich ein Kollegium weiterentwickeln.	Stimme überhaupt nicht zu <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Stimme voll und ganz zu
---	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

Ihr Wissenszuwachs

In diesem Abschnitt interessieren wir uns für Ihren persönlichen Lernertrag.

Durch die Fortbildung kann ich einen berufsspezifischen Wissenszuwachs verzeichnen.

☐ Ja ☐ Nein

Wenn Sie *Nein* angekreuzt haben: *Weil ...*

Wenn Sie *Ja* angekreuzt haben: Welcher Art ist Ihr Wissenszuwachs? Bewerten Sie die Intensität! (1 = *sehr großer Wissenszuwachs* bis 5 = *sehr kleiner Wissenszuwachs*)

	1	2	3	4	5
Zuwachs im Fachwissen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuwachs im fachdidaktischen Wissen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuwachs im pädagogischen Wissen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Um Aussagen über die Wirksamkeit des heutigen Erfahrungsaustausches zu erhalten, interessieren wir uns für schulspezifische Gegebenheiten.

Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu? (1 = *Stimme sehr stark zu* bis 5 = *Stimme überhaupt nicht zu*)

	1	2	3	4	5
Ich habe einen Überblick über die Arbeitsweise (Erziehungsstil, didaktisches Vorgehen) meiner KollegInnen erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe einen Überblick über den Einsatz der vorrangig eingesetzten Unterrichtsmaterialien, Sozialformen oder Fördermaterialien meiner KollegInnen erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Qualität der *Best Practice*: Im folgenden Teil interessieren wir uns dafür, wie Sie den Inhalt der Fortbildung, also die ausgetauschten Erfahrungen, bewerten.

Ihre Bewertung nach objektiven Merkmalen guten Unterrichts

Denken Sie bitte an den heutigen Tag zurück. Greifen Sie eine beliebige *Best Practice* für die folgende Bewertung heraus (1 = *Stimme sehr stark zu* bis 5 = *Stimme überhaupt nicht zu*). Bitte bleiben Sie bei der gesamten Bewertung bei diesem *Best Practice*-Beispiel.

Handelt es sich bei dieser *Best Practice* um diejenige, die zum Schluss der Fortbildung prämiert wurde?

☐ Ja ☐ Nein

Auf welchen Kompetenzbereich zielt die Stärkung der von Ihnen fokussierten *Best Practice* ab? Mehrfachnennung möglich:

☐ Fachkompetenz
 ☐ Sozialkompetenz
 ☐ Selbstkompetenz
☐ Methodenkompetenz
 ☐ Sonstige

Ihre Bewertung nach objektiven Merkmalen guten Unterrichts [Fortsetzung]

	1	2	3	4	5	weiß nicht
Die <i>Best Practice</i> fördert den strukturierten Unterricht (bspw. klare Rollendefinitionen und Aufgabenstellungen, erkennbare Unterrichtsschritte).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <i>Best Practice</i> fördert hohen Anteil echter Lernzeit bei den SchülerInnen, d.h. die SchülerInnen können die Unterrichtszeit aktiv nutzen um die Lernziele zu verfolgen (bspw. SchülerInnen sind aktiv bei der Sache, kaum Ablenkung, vielfältige Arbeitsergebnisse entstehen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <i>Best Practice</i> unterstützt ein lernförderliches Klima (bspw. respektvoller Umgang, Vermeidung versteckter Diskriminierung).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <i>Best Practice</i> fördert die inhaltliche Klarheit im gesamten Unterrichtsverlauf von der Aufgabenstellung bis zu den Ergebnissen (bspw. Konzentration auf die Themenstellung, Zwischenergebnisse werden festgehalten).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <i>Best Practice</i> fördert das sinnstiftende Kommunizieren, d.h. dass der Lehr- und Lernprozess von den SchülerInnen eine persönliche Bedeutung erhält (bspw. Lernen wird lustvoll erlebt, SchülerInnen reflektieren Lernprozesse etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <i>Best Practice</i> fördert die Methodenvielfalt (bspw. Sozialform, Verlaufsform).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <i>Best Practice</i> bietet differenzierte Lernsituationen (bspw. individuelles Arbeitspensum und Differenzierung hinsichtlich der Ziele, Inhalte sowie Methoden).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die <i>Best Practice</i> bietet transparente Leistungserwartung (bspw. Aufgabenanforderungen werden gemeinsam besprochen, SchülerInnen kennen die Aufgabenstellungen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ihre Bewertung nach subjektiven Merkmalen anhand individueller Merkmale

Bitte bewerten Sie nun das von Ihnen gewählte *Best Practice*-Beispiel anhand Ihrer individuellen Gegebenheiten (1 = *Stimme sehr stark zu* bis 5 = *Stimme überhaupt nicht zu*).

Die Best Practice kann ich ...

	1	2	3	4	5	weiß nicht
... in einem oder mehreren Lernbereichen bzw. Unterrichtsfächern meiner Lerngruppe einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bezüglich der Altersstufe meiner Lerngruppe einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bezüglich der Größe meiner Lerngruppe einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bezüglich des Leistungsspektrums meiner Lerngruppe einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bezüglich der Störungsbilder in meiner Lerngruppe einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hinsichtlich der materiellen und räumlichen Voraussetzungen einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ihre berufsbezogenen Angaben

Abschließend bitten wir Sie um Angaben zu Ihrer Person und Berufsbiographie, um die obigen Daten statistisch besser interpretieren zu können.

Ihre Daten werden nur innerhalb dieses Forschungsprojekts verwendet. In der anschließenden Veröffentlichung der Forschungsergebnisse wird nicht ersichtlich sein, von welcher Person die Angaben gemacht worden sind.

Ihre Geschlechtszugehörigkeit:

☐ w☐ m☐ d

Ihr Alter in Jahren?

Wie lange arbeiten Sie bereits an Ihrer Schule (ca. Angabe in Jahren)?

Wie viele Wochenstunden unterrichten Sie (bspw.: 23 von 27 Lehrerwochenstunden)?



Wie viele Berufsjahre sind seit Ihrem Berufsabschluss vergangen (Berufsabschluss = 2. Staatsexamen/Referendariat oder ähnliche Lehrbefähigung)?

Gehören Sie zur Gruppe der SeiteneinsteigerInnen (Quereinstieg)?

☐ Ja☐ Nein

Welches Lehramt oder Lehrbefähigung haben Sie studiert?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

evasys	Evaluation: Teil C Lehrer	
Universität Rostock	Qualitätsoffensive Lehrerbildung	
Institut für Sonderpädagogische	Evaluation der Fortbildung zum	
Entwicklungsförderung und Rehabilitation	kollegialen Erfahrungsaustausch	

Bitte so markieren: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder einen nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.

Korrektur: ☐ ☒ ☒ ☐ ☐ Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links angegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Ihr Code

Die Befragung ist anonym. Damit Ihre Antworten aus unterschiedlichen Befragungen im Laufe des Befragungszeitraumes anonymisiert zugeordnet werden können, bitten wir Sie, eine individuelle Kombination von Buchstaben und Zahlen zu erstellen, die nur Ihnen bekannt ist und die Sie jederzeit rekapitulieren können. Ihren persönlichen Code können Sie wie folgt bilden:

Den ersten Buchstaben des eigenen Geburtsortes und den Tag des eigenen Geburtstags in Ziffern
Beispiel: Rostock, 06. Dezember = R06

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

Den ersten Buchstaben des Vornamens der Mutter* und den Tag ihres Geburtstags in Ziffern
Beispiel: Name der Mutter Lydia, 19. Juli = L19

Den ersten Buchstaben des Vornamens des Vaters* und den Tag seines Geburtstags in Ziffern
Beispiel: Name des Vaters Peter, 22. November = P22

[illegible]

* Bei gleichgeschlechtlichen Elternteilen beginnen Sie mit dem Elternteil, dessen Anfangsbuchstabe als erstes im Alphabet erscheint.

Beispiel-Code: R06-L19-P22

Falls Sie einzelne Angaben nicht machen können, dann tragen Sie bitte eine "0" ein.

Beispiel: Vater unbekannt = 000

Beispiel: Name der Mutter Lydia, Geburtstag der Mutter unbekannt = L00

Ihr Kooperationsverhalten

Zunächst interessieren wir uns dafür, wie oft Sie sich mit Ihren KollegInnen seit der Fortbildung ausgetauscht haben.

Wenn ich die Zeit seit dem Ende der Fortbildung zurückdenke, dann habe ich ...

... mich mit meinen KollegInnen über unsere **Unterrichtserfahrungen** (Einsatz von Methoden, Vorgehensweisen etc.) ausgetauscht.

☐ Ja (1-3x)
☐ Nein

☐ Ja (4-6x)☐ Ja (mehr als 6x)

... mit meinen KollegInnen **Material** (Arbeitsblätter, Fördermedien, Literatur) ausgetauscht.

☐ Ja (1-3x)
☐ Nein

☐ Ja (4-6x)☐ Ja (mehr als 6x)

... mich mit meinen KollegInnen über **SchülerInnen** (Leistungen, Verhalten, o.ä.) ausgetauscht.

☐ Ja (1-3x)
☐ Nein

☐ Ja (4-6x)☐ Ja (mehr als 6x)

... mich gar nicht ausgetauscht (Mehrfachnennung möglich).

☐ keine Notwendigkeit☐ keine Kapazität (Zeit, Kraft etc.) ☐ Sonstiges☐ Sonstiges

Ihr Kooperationsverhalten [Fortsetzung]

Zum Austausch über Unterrichtserfahrungen (auch Unterrichtsmaterial) habe ich folgende Kommunikationswege genutzt (Mehrfachnennung möglich):

- | | | |
|--|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Persönliches Gespräch | <input type="checkbox"/> SmS | <input type="checkbox"/> Messenger (WhatsApp, Telegramm, Signal etc.) |
| <input type="checkbox"/> Gespräch per Telefon | <input type="checkbox"/> Mail | <input type="checkbox"/> Videokonferenz |
| <input type="checkbox"/> Papierschriftlich (Notizzettel, Fach im Lehrerzimmer) | <input type="checkbox"/> Sonstiges | |

Wenn Sie bei der vorherigen Frage *Sonstiges* angegeben haben:

Denken Sie bitte an ein beliebiges Gespräch, bei dem Sie sich mit Ihren KollegInnen ausgetauscht haben. Wie viele KollegInnen nahmen an diesem Gespräch teil? (Hinweis: 0 = kein Gespräch geführt)

Dieses Gespräch dauerte:

- | | | |
|--|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> bis 5 Min | <input type="checkbox"/> ca. 6-10 Min | <input type="checkbox"/> ca. 11-15 Min |
| <input type="checkbox"/> mehr als 15 Min | | |

In diesem Gespräch haben wir uns ausgetauscht über (Mehrfachnennung möglich):

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Methodisch-didaktisches Vorgehen bei bestimmten Unterrichtsinhalten | <input type="checkbox"/> Abläufe und Vorgehensweisen bzgl. schulischer Abläufe (Antragsformalia wie Klassenfahrten oder Wandertage, Sanktionierung von Schülerverhalten etc.) | <input type="checkbox"/> Unterrichtsmaterial (Arbeitsblätter, Fördermaterialien) |
|--|---|--|

☐ Sonstiges

Wenn Sie bei der vorherigen Frage *Sonstiges* angegeben haben:

Ihr Unterrichtshandeln

In diesem Abschnitt interessieren wir uns dafür, ob sich Ihr Unterrichtshandeln nach der Fortbildung verändert hat.

- In meinem Unterricht habe ich auf den Austausch mit meinen KollegInnen zurückgegriffen und deren *Best Practice* im Unterricht eingesetzt:
- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ja und zwar genau 1x | <input type="checkbox"/> Ja und zwar 2-4x | <input type="checkbox"/> Ja und zwar 5x und mehr |
| <input type="checkbox"/> Nein | | |

Wenn Sie bei der vorherigen Frage *Nein* angegeben haben: Warum haben Sie keine *Best-Practice* eingesetzt?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> keine Notwendigkeit | <input type="checkbox"/> keine Kapazität (Zeit, fehlende Arbeitsmaterialien etc.) | <input type="checkbox"/> auf Lerngruppe nicht übertragbar |
|--|---|---|

☐ Sonstiges

- Eine *Best Practice* davon habe ich im Unterricht mehrfach eingesetzt.
- | | | |
|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nein, nur 1x | <input type="checkbox"/> 2-4x | <input type="checkbox"/> 5-7x |
| <input type="checkbox"/> mehr als 7x | | |

Die *Best Practice*, die ich eingesetzt habe, war:

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> ein Arbeitsblatt | <input type="checkbox"/> ein Fördermaterial | <input type="checkbox"/> methodisch-didaktisches Know-How |
|---|---|---|

☐ Sonstiges

Wenn Sie bei der vorherigen Frage *Sonstiges* angegeben haben:

Ihr Unterrichtshandeln [Fortsetzung]

Wenn Sie eine *Best Practice* im Unterricht eingesetzt haben, dann möchten wir an dieser Stelle wissen, ob Ihnen der Einsatz der *Best Practice* geholfen hat. Bitte bewerten Sie folgende Aussagen (1 = *Trifft sehr stark zu* bis 5 = *Trifft überhaupt nicht zu*).

Die eingesetzte Best Practice hat ...

	1	2	3	4	5
... mir genutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... meinen Unterricht bereichert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ihr Ziel verfehlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mir die Unterrichtsvorbereitung erschwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... mir die Durchführung des Unterrichtsablaufs erschwert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

C.3: Leitfadeninterview

Tabelle 40
Leitfadeninterview

Aspekt	Nr.	Frage	Hinweise
Voraussetzungen der Teilnehmenden			
(1) Erwartung	1.a	Welche persönlichen Erwartungen haben Sie an die Fortbildung gestellt?	<ul style="list-style-type: none"> - interessanter Austausch mit Kollegium - Erwartung, neues Wissen zu erwerben - Kompetenzerwerb - Handlungsanleitungen für den eigenen Unterricht
	1.b	Wurden Ihre persönlichen Erwartungen erfüllt?	
	1.c	Was empfanden Sie bei der Erfüllung Ihrer Erwartungen als hinderlich bzw. förderlich?	
(2) Motivation	2.a	Die Fortbildung hat die Mitarbeit der Teilnehmenden aktiv eingefordert. Welcher Art war Ihre persönliche Motivation zur Mitarbeit in den einzelnen Phasen der Fortbildung?	<ul style="list-style-type: none"> - Waren Sie für die Fortbildung motiviert: Ja/Nein - Welcher Art war Ihre Motivation: <ul style="list-style-type: none"> o Extrinsisch (Fortbildungsverpflichtung) o Intrinsisch (neugierig auf das Wissen der Kolleginnen und Kollegen) o Sonstiges
	2.b	Welche Gründe gab es für Ihre (hohe bzw. geringe) Motivation zur Mitarbeit?	<ul style="list-style-type: none"> - Gründe, die in der Fortbildungskonzeption liegen, wie bspw. Thema, Methode der Fortbildung, Dauer, Ablauf, Struktur - Sonstige (äußere) Gründe: Kollegium, Zeitpunkt/Datum der Fortbildung

Aspekt	Nr.	Frage	Hinweise
	2.c	Was hat Ihre Motivation zur Mitarbeit gefördert bzw. behindert?	<ul style="list-style-type: none"> - Gründe, die in der Fortbildungskonzeption liegen, wie bspw. Thema, Methode der Fortbildung, Ablauf, Struktur - Sonstige (äußere) Gründe: Kollegium, Zeitpunkt und Dauer der Fortbildung, Wetter, private Gründe
(3) Lernziel	3.a	Haben Sie sich im Vorfeld der Fortbildung ein persönliches Lernziel gesetzt?	
	3.b	Welchen Grund gab es für eben dieses Lernziel?	
	3.c	Haben Sie dieses Lernziel erreicht? Wenn ja, was empfanden Sie als förderlich bzw. als hinderlich beim Erreichen des Zieles?	
(4) Persönlicher Nutzen	4.a	Wie bewerten Sie abschließend Ihren persönlichen Nutzen der Fortbildung: Hat sich die Fortbildung für Sie gelohnt?	<ul style="list-style-type: none"> - Persönlicher Nutzen für die eigene berufliche Entwicklung, Verbesserung des eigenen Unterrichts, Minimierung der Vorbereitungszeit, berufliche Entlastung durch Austausch - Ja/Nein: in Bezug auf Kompetenz- bzw. Wissenszuwachs
	4.b	Warum hat sich die Fortbildung für Sie (nicht) gelohnt? Woran machen Sie das fest?	<ul style="list-style-type: none"> - Bestimmte Merkmale der Fortbildung, Mitarbeit oder Einstellungen der Kolleginnen und Kollegen zur Fortbildung
		Schulkontext	
(5) Kooperationsstruktur	5.a	Kontextfrage Dankeschön. Dann komme ich nun zum zweiten inhaltlichen Teil und vorab habe ich eine Kontextfrage: Wie nehmen Sie im Allgemeinen das Klima im Kollegium wahr?	<ul style="list-style-type: none"> - kollegial, miteinander, Einzelkämpferin bzw. Einzelkämpfer, kooperativ, Konkurrenzverhalten

Aspekt	Nr.	Frage	Hinweise
(6) Schulleitung	5.b	Beschreiben Sie bitte explizit das Kooperationsklima in Ihrem Kollegium.	- Einzelkämpfermentalität, kollegialer Austausch, Umgang miteinander, feste Gruppen, Lehrkräfte, die sich in den Pausen austauschen, zusammenarbeiten
	5.c	In Bezug auf Ihr Kollegium: Was empfanden Sie als hilfreich oder hinderlich für den Erfolg der Fortbildungsveranstaltung?	- Kommunikative Aspekte, Kollegialität, Zeit, Vertrauen zu Kolleginnen und Kollegen
	6.a	Ein Ziel der Fortbildung bestand darin, den Austausch unter den Lehrkräften zu fördern: Welche Rolle spielte hierbei Ihre Schulleitung, haben Sie im Nachhinein Unterstützung bei der Erreichung dieses Fortbildungszieles erhalten?	- Beispielsweise Freiräume zur Kooperation oder Möglichkeiten der Umsetzung der Unterrichtsmethoden.

Anhang D: Kategoriensystem

Hinweise zur Nutzung:

Nachfolgend wird das Kategoriensystem ab der dritten Ebene inklusive der Kategoriendefinition sowie ein Ankerbeispiel dargestellt. Die Zahl in den Klammern gibt an, wie oft die jeweilige Kategorie codiert wurde.

D.1: Erwartung

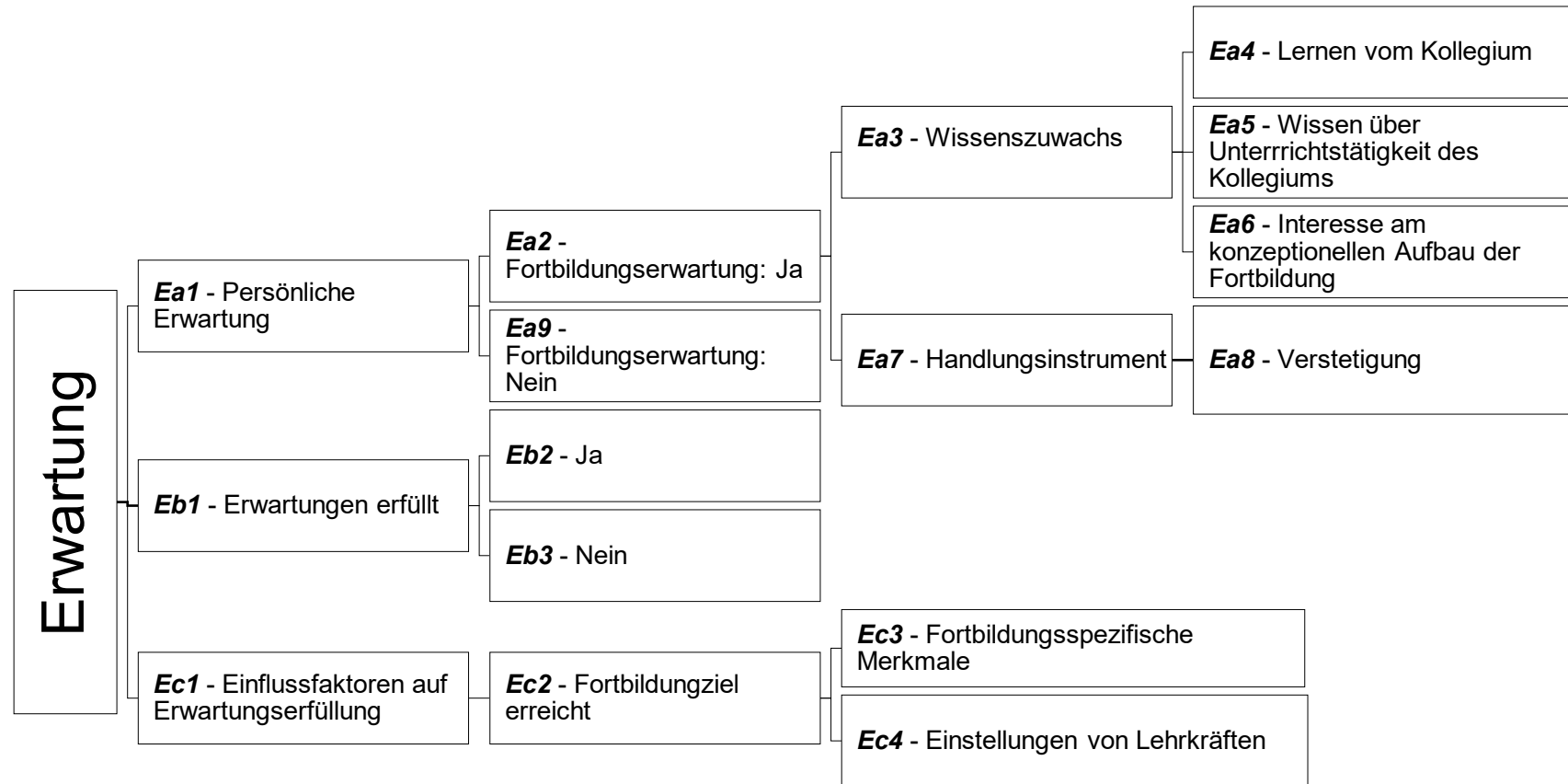


Abbildung 55. Kategorienbaum: Erwartung

Tabelle 41

Kategorienhandbuch: Erwartung

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
E	Erwartung	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn auf die Fragen zur Erwartung gemäß Leitfadeninterview geantwortet wird.	<i>Antworten auf die Fragen 1.a–1.c.</i>
Ea1	Persönliche Erwartung	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, in denen die persönliche Erwartung an die Fortbildung gemäß Leitfadeninterview thematisiert wird. (11)	<i>Antworten auf die Frage 1.a.</i>
Ea2	Fortbildungserwartung: Ja	Wird für Sinneinheiten codiert, wenn Interviewpartner angibt, dass er Erwartungen an die Fortbildungen hatte. (4) Hinweis: Fortbildungserwartung muss sich auf die Fortbildung zum kollegialen Erfahrungsaustausch beziehen. Kann auch codiert werden, wenn Kategorie „Fortbildungserwartung: Nein“ codiert wurde	<i>„Ja, letztendlich habe ich mir, glaube ich, erhofft, dass wir für unser Kollegium irgendwie ein Werkzeug an die Hand bekommen, strukturiert über Kooperation im Kollegium nachzudenken.“ (B5:3)</i>
Ea3	Wissenszuwachs	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie, die eine Erwartungshaltung an die Fortbildung zusammenfasst. Hier: Erwartungen, die sich grob mit dem Ziel eines Wissenszuwachses oder Erkenntnisinteresses charakterisieren lassen. (6) Bspw. das Lernen von Kolleginnen und Kollegen, ein erhoffter Wissenszuwachs über die Unterrichtstätigkeit des	<i>„... dass im Grunde Wege aufgezeigt werden, äh, wie man eben Kompetenzen, die vorhanden sind, auch für andere nutzen kann.“ (B4:3)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
		Kollegiums sowie Wissenszuwachs über den konzeptionellen Aufbau der Fortbildung.	
Ea4	Lernen vom Kollegium	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie, die eine Erwartungshaltung an die Fortbildung beschreibt. Hier: dass die Teilnehmenden in der Fortbildung von den Kolleginnen und Kollegen lernen. (1)	„... dass im Grunde Wege aufgezeigt werden, äh, wie man eben Kompetenzen, die vorhanden sind, auch für andere nutzen kann.“ (B4:3)
Ea5	Wissen über Unterrichtstätigkeit des Kollegiums	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie, die eine Erwartungshaltung an die Fortbildung beschreibt. Hier: dass die Teilnehmenden nach der Fortbildung mehr über die Unterrichtstätigkeit des Kollegiums wissen (bspw. hinsichtlich der verwendeten Unterrichtsmethoden). (3)	„Ja ich, also für mich war das nachher sehr interessant zu sehen, wie so die Vorkenntnisse oder so dieser theoretische Background im Kollegium vorhanden ist, weil wir doch schon ein älteres Kollegium haben und überhaupt mal zu sehen, wie nah sind sie überhaupt noch an Methoden oder so was dran.“ (B3:3)
Ea6	Interesse am konzeptionellen Aufbau der Fortbildung	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie, die eine Erwartungshaltung an die Fortbildung beschreibt. Hier: dass die Teilnehmenden nach der Fortbildung den konzeptionellen Aufbau eines Erfahrungsaustausches kennen. (2)	„Also nein, eigentlich kein eigentliches Lernziel. Eigentlich wollte ich dieses Konzept verstehen. Ja, diesen Ablauf von diesem Austausch, ja.“ (B1:17)
Ea7	Handlungsinstrument	Aggregierte Kategorie, die fortbildungsspezifische Erwartungen zusammenfasst. Hier: Aussagen, die ein Handlungsinventar oder Instrument beschreiben, welches das Kollegium aus der Fortbildung für die Zeit nach der Fortbildung mitnehmen kann. (2)	„Ja, letztendlich habe ich mir, glaube ich, erhofft, dass wir für unser Kollegium irgendwie ein Werkzeug an die Hand bekommen, strukturiert über Kooperation im Kollegium nachzudenken.“ (B5:3)

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
		Bspw. ein Instrument für den Erfahrungsaustausch zur Verstetigung im Kollegium.	
Ea8	Verstetigung	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie beschreibt eine fortbildungsspezifische Erwartungshaltung. Hier: nachhaltige Verstetigung des Fortbildungsinhalts. (1)	<i>„Und ja, Wege kennenzulernen, wie man das eben vielleicht auch verstetigen kann, dass man also im dauerhaften Austausch bleibt über Unterrichtspraktiken, über Inhalte. (atmet) Genau.“ (B5:3)</i>
Ea9	Fortbildungserwartung: Nein	Wird für Sinneinheiten codiert, wenn Interviewpartner angibt, dass keine (konkreten) persönlichen Erwartungen an die Fortbildung bestanden. Kann auch codiert werden, wenn Kategorie „Fortbildungserwartung: Ja“ ebenfalls codiert wurde. (4)	<i>„Ich hatte in die Richtung keine Erwartung.“ (B6:9)</i>
Eb1	Erwartungen erfüllt	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn auf die Frage nach der Erfüllung der Erwartung geantwortet wird. (7)	<i>Antworten auf die Frage 1.b.</i>
Eb2	Ja	Wird für Sinneinheiten codiert, wenn Interviewpartner angibt, dass die Erwartungen erfüllt wurden. Kann auch für die Sinneinheiten codiert werden, wenn Interviewpartner die konkret erfüllten Erwartungen benennt. (7)	<i>„Aber was ja nicht bedeutet, dass nicht alle anderen Kollegen auch total gute Ideen haben, von denen man irgendwie profitieren könnte und letztendlich war das schon eine gute Sache, einfach mal zu gucken, wie andere Kollegen eben ihren Unterricht gestalten. Und daher würde ich sagen, überwiegend ist die Erwartung erfüllt worden.“ (B5:5)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Eb3	Nein	Wird für Sinneinheiten codiert, wenn Interviewpartner angibt, dass die Erwartungen nicht erfüllt wurden. Kann auch für die Sinneinheiten codiert werden, wenn Interviewpartner die konkret unerfüllten Erwartungen benennt. (4)	<i>„Wohingegen sie vielleicht nicht ganz erfüllt wurde, war, (...) dass es vielleicht noch mehr Zukunftsstruktur haben könnte. Vielleicht noch mehr darauf ausgerichtet, wie kann man das jetzt zukünftig auch so verstetigen, dass man wirklich in so einen dauerhaften Austausch kommt.“</i> (B5:5)
Ec1	Einflussfaktoren auf Erwartungserfüllung	Kategorie wird für ganze Sprechabsätze codiert, in denen Einflussfaktoren auf die Erwartungserfüllung thematisiert werden. Konkret: thematisierte Einflussfaktoren, die sich aus Sicht der Teilnehmenden auf die Erfüllung der Erwartung auswirken. (4)	<i>Antworten auf die Frage 1.c.</i>
Ec2	Fortbildungsziel erreicht	Wird für Sinneinheiten codiert, wenn die Erreichung des Fortbildungsziels für den Interviewpartner als relevant und/oder als Einflussfaktor für die Erfüllung der Erwartung angesehen wurde. (9)	<i>„... und letztendlich war das schon eine gute Sache, einfach mal zu gucken, wie andere Kollegen eben ihren Unterricht gestalten. Und daher würde ich sagen, überwiegend ist die Erwartung erfüllt worden.“</i> (B5:5)
Ec3	Fortbildungsspezifische Merkmale	Kategorie fasst Einflussgrößen zusammen, die sich auf die Erreichung des Fortbildungsziels auswirkten. Hierunter werden die Einflussgrößen codiert, die sich auf die strukturellen Merkmale der Fortbildung beziehen, wie zeitliche Aspekte, methodischer Ablauf, Struktur etc. .	<i>„Und ja, von der Struktur her/. (...) Es gab ja schon so einen Fahrplan, nach dem wir irgendwie vorgehen konnten und der funktioniert, glaub ich, auch zum größten Teil.“</i> (B5:9)

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
		Hinweis: Genannte Einflussgrößen können vom Interviewpartner positiv oder negativ gewertet werden. (2)	
Ec4	Einstellungen von Lehrkräften	Kategorie fasst Einflussgrößen zusammen, die sich auf die Erreichung des Fortbildungsziels auswirkten. Hierunter werden Einflussgrößen codiert, die sich auf die Einstellungen der Fortbildungsteilnehmenden beziehen. (4)	<i>„Naja, das ist, glaube ich, ich weiß gar nicht, ob das unbedingt von so einer Fortbildung an sich geleistet werden kann. Das ist natürlich so ein bisschen die Frage, wie das Kollegium grundsätzlich aufgestellt ist, ob das im Kollegium gewünscht ist, dass so ein Austausch stattfindet und wenn es gewünscht ist, wie man das dann umsetzt.“</i> (B5:9)

D.2: Motivation

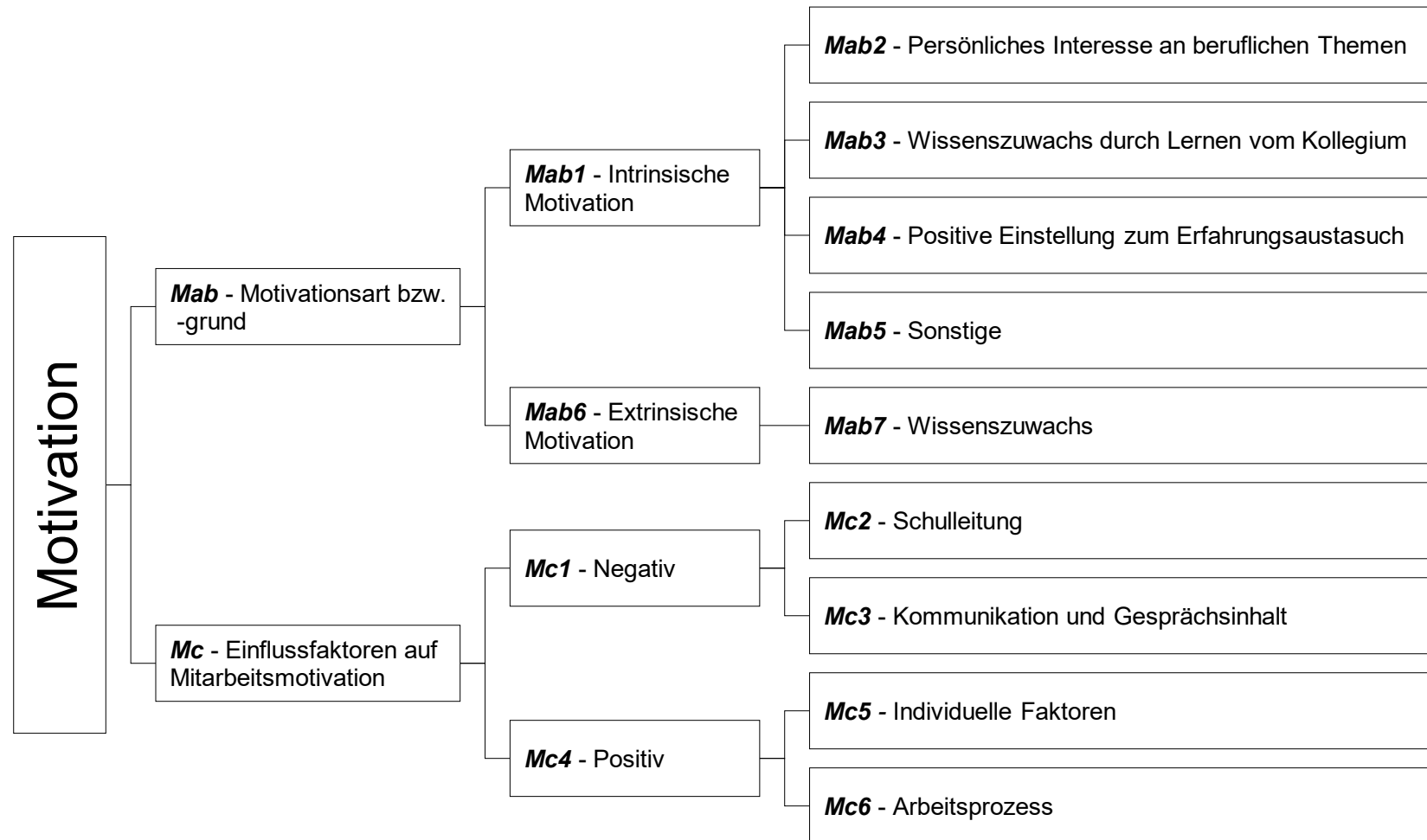


Abbildung 56. Kategorienbaum: Motivation

Tabelle 42
Kategorienhandbuch: Motivation

Kürzel	Kategoriennamen	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Mab	Motivationsart bzw. -grund	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn auf die Frage nach Motivationsart und -grund gemäß Leitfadenfrage geantwortet wird. (17)	<i>Antworten auf die Fragen 2.a– 2.b.</i>
Mab1	Intrinsische Motivation	Aggregierte Kategorie, unter der intrinsische Motivationsgründe zusammengefasst werden. Wird nur codiert, wenn Teilnehmer explizit von „intrinsischer Motivation“ spricht. (1)	<i>„... und es war natürlich auch eine intrinsische Motivation, absolut, weil ich, ähm (räuspert sich), von den erfahrenen Kollegen viel lernen wollte, aber natürlich auch mein relativ frisches Wissen aus der Uni mit, ja mit einarbeiten wollte.“ (B2:15)</i>
Mab2	Persönliches Interesse an beruflichen Themen	Kategorie beschreibt einen intrinsischen Motivationsgrund der Mitarbeit. Hier: Arbeitsmotivation resultiert aus dem persönlichen Interesse an beruflichen bzw. fachlichen Themen. (7)	<i>„Also die Motivation war schon/. Also wenn ich jetzt ein anderes Team gehabt hätte, zum Beispiel irgendwas mit Musik oder so oder die sich was anderes ausgesucht hätten, dann wäre ich garantiert nicht so motiviert gewesen oder mir wäre es deutlich schwerer gefallen wahrscheinlich, dann eine Methode zu finden, wo ich mit mich mit auch identifizieren kann.“ (B3:17)</i>
Mab3	Wissenszuwachs durch Lernen vom Kollegium	Kategorie beschreibt einen intrinsischen Motivationsgrund der Mitarbeit. Hier: Arbeitsmotivation resultiert aus Wunsch nach einem Wissenszuwachs von den Kolleginnen und Kollegen. (10)	<i>„Also auch zu sagen: ‚Mensch, da habe ich Bedarf‘ oder ‚Da habe ich meine Stärken‘ und ‚Da habe oder da sehe ich noch, dass ich irgendwie was nachholen könnte‘ oder so. Also ich habe da kein Problem mit, auch das zuzugeben, wenn ich etwas nicht kann und mir dann bei anderen</i>

Kürzel	Kategoriename	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
			<i>Leuten da Hilfe zu holen oder Unterstützung oder einfach zu sagen: „Du kannst es besser und oder du machst es anders und ich möchte mal wissen, wie?“ So, ja.“ (B6:17)</i>
Mab4	Positive Einstellung zum Erfahrungsaustausch	Kategorie beschreibt einen intrinsischen Motivationsgrund der Mitarbeit. Hier: Mitarbeitsmotivation resultiert aus persönlichen positiven Einstellung ggü. eines Erfahrungsaustausches. (5)	<i>„Also mich hat es tatsächlich angesprochen, weil wir irgendwie so, wie in einem Uni-Seminar was zu machen. Tatsächlich, das war für mich sehr motivierend und auch die älteren Kollegen hat es dann nachher auch angesprochen. Und wie gesagt, ich war von dieser Idee, von diesem Austausch über die eigenen Methoden, über die eigenen Maßnahmen. Und das nicht nur gegen Kollegen, die man den ganzen Tag sieht. Sondern auch mit. Was ja dann in den im Endeffekt rauskommen soll, dieser Austausch mit anderen Schulen. War ich sehr interessiert daran, mich zu beteiligen.“ (B1:9)</i>
Mab5	Sonstige	Kategorie beschreibt intrinsische Motivationsgründe der Mitarbeit. Hier: Mitarbeitsmotivation kann nicht den Kategorien Mab2–Mab4 zugeordnet werden. (3)	<i>„Ne und dass man sich selber sein eigenes Tun auch einordnet. Ne, dass man selber weiß, wo stehe ich. Wo habe ich noch irgendwelche Luftlöcher. Ne, wie gesagt, ich mach das ja erst seit zwei Jahren und ich merke bei mir zum Beispiel öfter, dass ich gewisse Luftlöcher habe, wo ich denn sage, ups, halt Stopp, wie würde es jetzt einer machen, der das jahrelang macht hier, ne?“ (B4:21)</i>

Kürzel	Kategoriennamen	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Mab6	Extrinsische Motivation	Aggregierte Kategorie, unter der extrinsische Motivationsgründe zusammengefasst werden. Wird nur codiert, wenn Teilnehmer explizit von „extrinsischer Motivation spricht“. (1)	<i>„Also ich habe ja relativ frisch angefangen, von daher war es natürlich auch eine extrinsische Motivation, dass ich ja natürlich mitmachen wollte mit den Kollegen, die ich alle noch nicht so gut kannte.“ (B2:15)</i>
Mab7	Wissenszuwachs	Kategorie beschreibt einen extrinsischen Motivationsgrund der Mitarbeit. Hier: Arbeitsmotivation zielt auf einen Wissenszuwachs ab. (2)	<i>„... dass ich ja natürlich mitmachen wollte mit den Kollegen, die ich alle noch nicht so gut kannte.“ (B2:15)</i>
Mc	Einflussfaktoren auf Arbeitsmotivation	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn auf die Frage nach den Einflussfaktoren auf die Arbeitsmotivation gemäß Leitfadenfrage geantwortet wird. (8)	<i>Antworten auf die Frage 2.c.</i>
Mc1	Negativ	Kategorie beschreibt negative Einflussfaktoren auf die Arbeitsmotivation der Teilnehmenden. Kann für Sinneinheiten oder ganze Sprechabsätze codiert werden. (2)	<i>„Dass man natürlich auch schnell vom Weg abgekommen ist und schauen musste, ok, wir haben auch eine Aufgabe, also es geht hier nicht nur um darum, dass wir irgendwie Erfahrung austauschen, sondern auch, dass wir (lacht) die Aufgabe erfüllen.“ (B2:21)</i>
Mc2	Schulleitung	Kategorie beschreibt einen Einflussfaktor, der sich negativ auf die Arbeitsmotivation auswirkt. Hier: Einflussfaktor hat Bezug zur Schulleitung. (1)	<i>„Ich glaube, das wäre schneller geschehen, wäre die Schulleitung nicht da gewesen, tatsächlich.“ (B1:15)</i>
Mc3	Kommunikation und Gesprächsinhalt	Kategorie beschreibt einen Einflussfaktor, der sich negativ auf die Arbeitsmotivation auswirkt. Hier:	<i>„Dass man natürlich auch schnell abge/ vom Weg abgekommen ist und schauen musste, ok, wir haben auch eine</i>

Kürzel	Kategoriennamen	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
		Einflussfaktor bezieht sich auf die Kommunikation und Kommunikationsinhalte während der Gruppenarbeit, die in keinem Bezug zur Fortbildung stehen. (1)	<i>Aufgabe, also es geht hier nicht nur um darum, dass wir irgendwie Erfahrung austauschen, sondern auch, dass wir (lacht) die Aufgabe erfüllen.“ (B2:21)</i>
Mc4	Positiv	Kategorie beschreibt positive Einflussfaktoren auf die Arbeitsmotivation der Teilnehmenden. Kann für Sätze oder ganze Sprechabsätze codiert werden. (4)	<i>„Gefördert auf jeden Fall, dass die anderen auch so aktiv waren, also dass wir wirklich einen angenehmen Austausch hatten. Wir hatten ja noch zwei, noch also Kollegen dabei, die hatten ihren ersten Tag. Das war natürlich dadurch sehr, ja auf der einen Seite schwierig, auf der anderen Seite hat es natürlich dadurch auch viel Gesprächsbedarf gegeben.“ (B2:19)</i>
Mc5	Individuelle Faktoren	Unter diese Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, die einen positiven Einfluss auf die Arbeitsmotivation beschreiben, die sich aus den individuellen Faktoren der Teilnehmenden ergeben. (17)	<i>„Naja man versucht natürlich immer, seinen eigenen Unterricht so aufzustellen, dass er besser wird.“ (B5:13)</i>
Mc6	Arbeitsprozess	Unter diese Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, die einen positiven Einfluss auf die Arbeitsmotivation beschreiben, die einen Aspekt der Arbeitsatmosphäre beschreiben. (6)	<i>„Dass wir also gar nicht die Zeit gebraucht hätten, die wir hatten, sondern relativ schnell dann auch sagen konnten: ‚Mensch, das ist gut, das können wir mal vorstellen.‘“ (B3:17)</i>

D.3: Nutzen

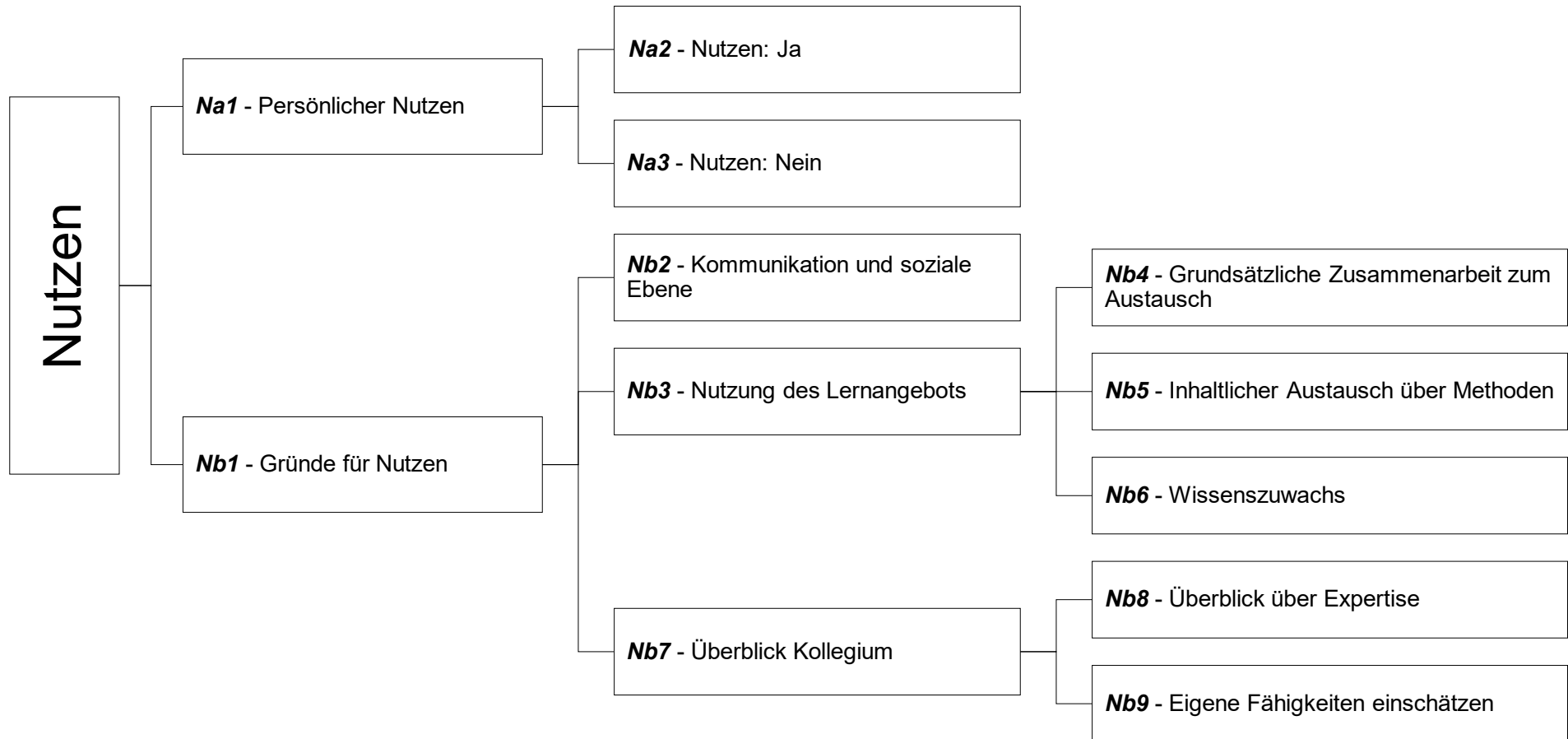


Abbildung 57. Kategorienbaum: Nutzen

Tabelle 43
Kategorienhandbuch: Nutzen

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Na1	Persönlicher Nutzen	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn auf die Fragen zum Nutzen gemäß Leitfadeninterview geantwortet wird. (9)	<i>Antworten auf die Fragen 4.a und 4.b</i>
Na2	Nutzen: Ja	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, in denen die Teilnehmenden angeben, einen persönlichen Nutzen aus der Fortbildung gezogen zu haben. (6)	<i>„Ja, auf jeden Fall.“ (B1:19)</i>
Na3	Nutzen: Nein	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, in denen die Teilnehmenden angeben, keinen persönlichen Nutzen aus der Fortbildung gezogen zu haben. (0)	<i>Kein Ankerbeispiel vorhanden.</i>
Nb1	Gründe für Nutzen	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn auf die Frage nach dem Grund für den persönlichen Nutzen gemäß Leitfadeninterview 4.b wird geantwortet wird. (8)	<i>Antworten auf die Frage 4.b.</i>
Nb2	Kommunikation und soziale Ebene	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie beschreibt einen konkreten Grund, warum sich die Fortbildung gelohnt hat. Hier wird als Grund der soziale Aspekt auf der kommunikativen Ebene genannt. (5) Hinweis: Wird auch codiert, wenn indirekt hervorgeht, dass der Interviewpartner das soziale Miteinander benennt.	<i>„Es hat sich auf jeden Fall gelohnt, einmal auf der sozialen Ebene, dass wir uns wirklich austauschen konnten.“ (B2:25)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Nb3	Nutzung des Lernangebots	Aggregierte Kategorie, die Gründe für den persönlichen Nutzen zusammenfassen, die daraus resultieren, dass der Fortbildungsteilnehmende die Lerngelegenheit der Fortbildung wahrgenommen und genutzt hat. (0)	<i>Ohne Ankerbeispiel.</i>
Nb4	Grundsätzliche Zusammenarbeit zum Austausch	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie wird codiert, wenn die Teilnehmenden angeben, dass sich die Fortbildung gelohnt hat. Hier wird als Grund die grundsätzlich stattgefundene Zusammenarbeit beim Austausch für den Nutzen genannt. (8)	<i>„Aber das, was Sie mit uns gemacht haben, war auch sehr hilfreich, weil da kommen wir selten zu. Ne, dass wir uns untereinander mal so ein bisschen austauschen.“ (B6:7)</i>
Nb5	Inhaltlicher Austausch über Methoden	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie wird codiert, wenn die Teilnehmenden angeben, dass sich die Fortbildung gelohnt hat. Hier wird als Grund der inhaltliche Methodenaustausch für den Nutzen genannt. Hinweis: Ein tatsächlicher Wissenszuwachs spielt hier keine Rolle. (4)	<i>„Weil es sehr interessant war, mal mit Kollegen konkret über Methoden zu sprechen. Man bekommt oft am Rande mit, wie Kollegen arbeiten. Wenn irgendwelche Ergebnisse präsentiert werden, wenn man es mal im informellen Gespräch irgendwie am Rande erwähnt oder man irgendwie mal eine Hilfestellung gibt: ‚Du ich würde irgendwas so oder so machen.‘“ (B1:21)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Nb6	Wissenszuwachs	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie wird codiert, wenn die Teilnehmenden angeben, dass sich die Fortbildung gelohnt hat. Hier wird als Grund ein Wissenszuwachs für den Nutzen angegeben. Hinweis: Die Art des Wissenszuwachs (fachlich oder auf persönlicher Ebene) spielt hier keine Rolle. (10)	<i>„Und das ist bei solchen Weiterbildungen ja genauso. Ne, da sieht man immer manchmal, mit welchen einfachen Verfahren oder Methoden da Sachen gemacht werden, wo man selber denn ein riesen Berg gesehen hat.“ (B4:21)</i>
Nb7	Überblick Kollegium	Aggregierte Kategorie, die Gründe für den persönlichen Nutzen zusammenfasst. Der genannte Grund weist einen Bezug dazu auf, einen Überblick über das Kollegium erhalten zu haben. (0)	<i>Ohne Ankerbeispiel.</i>
Nb8	Überblick über Expertise	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie wird codiert, wenn Teilnehmende angeben, dass sich die Fortbildung gelohnt hat, weil sie einen Überblick über die Expertise des Kollegiums erhalten haben. (7)	<i>„Ja ich, also für mich war das nachher sehr interessant zu sehen, wie so die Vorkenntnisse oder so dieser theoretische Background im Kollegium vorhanden ist, weil wir doch schon ein älteres Kollegium haben und überhaupt mal zu sehen, wie nah sind sie überhaupt noch an Methoden oder so was dran (atmet ein).“ (B3:3)</i>
Nb9	Eigene Fähigkeiten einschätzen	Wird für Sinneinheiten codiert. Kategorie wird codiert, wenn Teilnehmende angeben, dass sich die Fortbildung gelohnt hat, weil sie einen Überblick über die Expertise des Kollegiums erhalten haben um sich mit dieser zu vergleichen. (3)	<i>„Das man an den Erfahrungen anderer auch profitiert und wie gesagt sich selber einordnet.“ (B4:33)</i>

D.4: Kooperationsstruktur

Der Kategorienbaum *Kooperationsstruktur* wird aufgrund der Komplexität auf drei Abbildungen aufgeteilt.

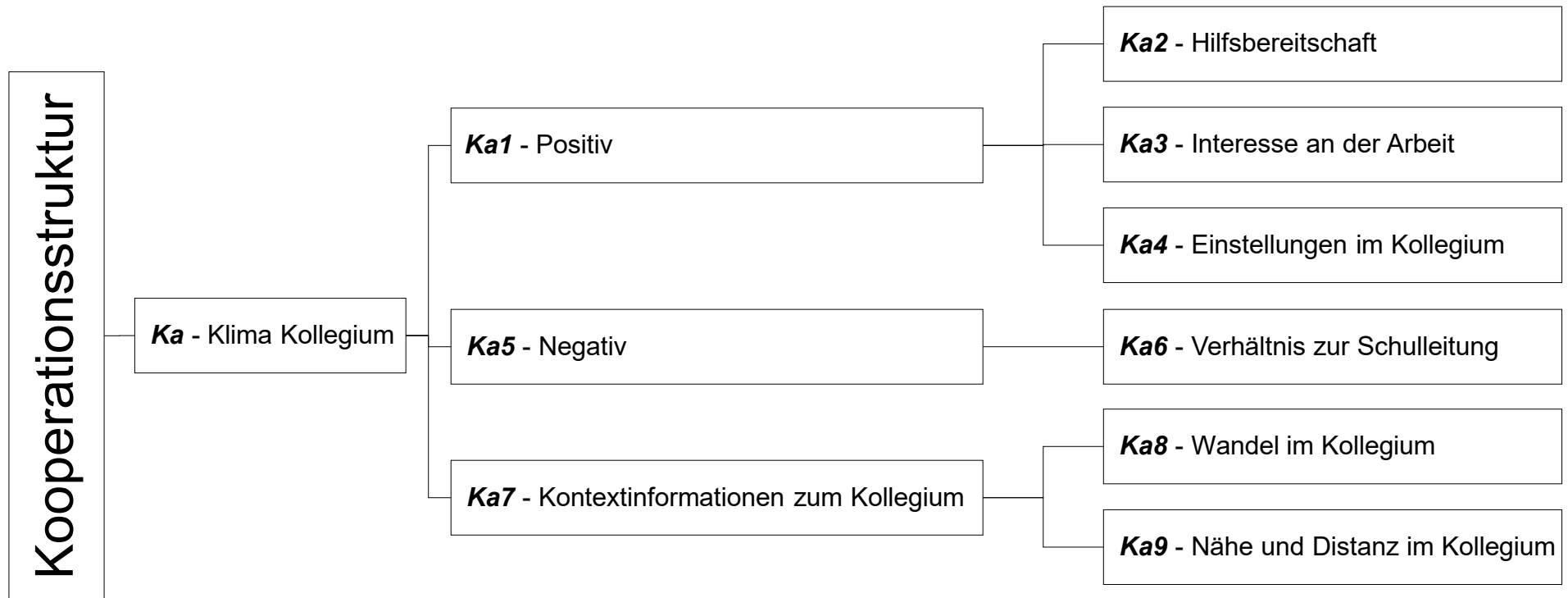


Abbildung 58. Kategorienbaum: Kooperationsstruktur - Bereich Klima Kollegium

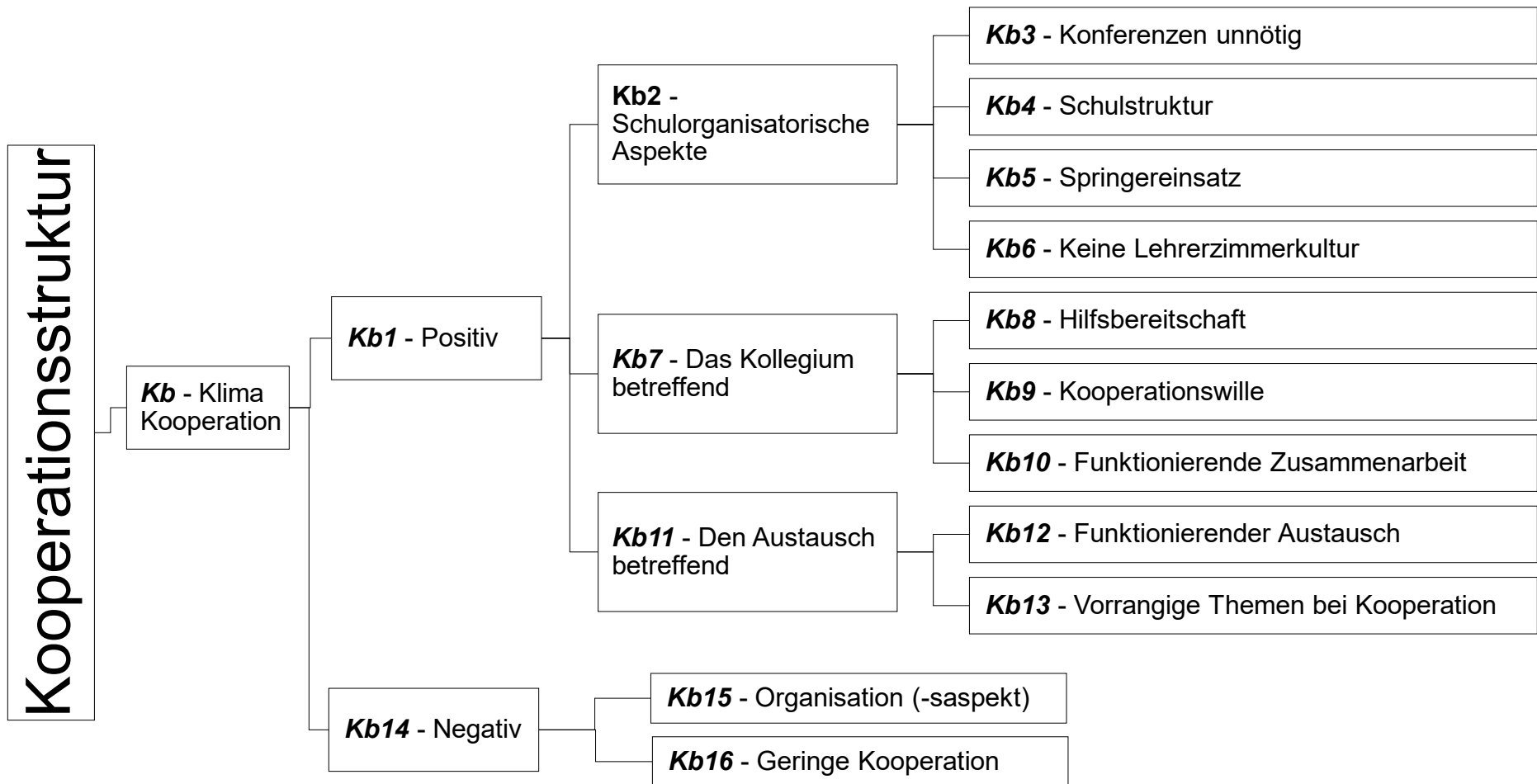


Abbildung 59. Kategorienbaum: Kooperationsstruktur - Bereich Klima Kooperation

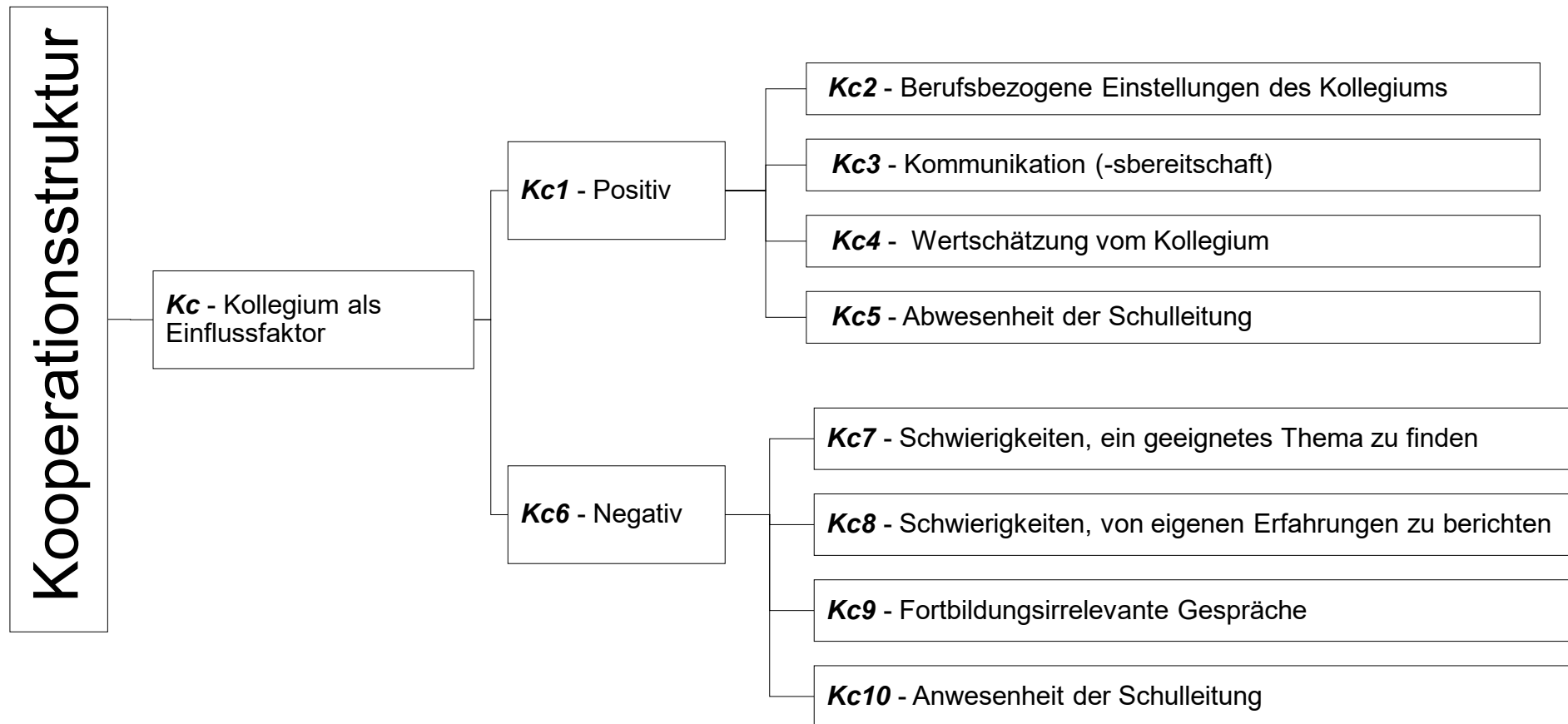


Abbildung 60. Kategorienbaum: Kooperationsstruktur - Bereich Kollegium als Einflussfaktor

Tabelle 44

Kategorienhandbuch: Kooperationsstruktur

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Ka	Klima Kollegium	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn auf die Frage 5.a nach dem Klima im Kollegium gemäß Leitfa- deninterview geantwortet wird. (8)	<i>Antworten auf die Frage 5.a.</i>
Ka1	Positiv	Kategorie wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn erkennbar ist, dass das Klima im Kollegium grundsätz- lich als positiv charakterisiert werden kann. Hinweis: Das Wort <i>positiv</i> muss dabei nicht explizit vom Interviewteil- nehmenden genannt werden. (11)	<i>„Es ist auf jeden Fall eins da. Also ein positives Koopera- tionsklima. Das habe ich auch schon anders erlebt und auch der Wille ist da, etwas zusammen zu machen und zusammen zu schaffen und sich gegenseitig behilflich zu sein und zu unterstützen und (...) ja, es ist auch noch aus- baufähig. So, also ich würd nicht sagen, es ist alles super, aber es ist gut und mit der Tendenz nach oben.“ (B6:31)</i>
Ka2	Hilfsbereitschaft	Kategorie wird für Sinneinheiten codiert. Wird verwen- det, wenn eine grundsätzliche Hilfsbereitschaft im Kolle- gium vorhanden ist. (7)	<i>„... da kann man immer kommen mit Fragen, mit Hilfean- forderungen et cetera, also das ist sehr angenehm.“ (B2:29)</i>
Ka3	Interesse an der Arbeit	Kategorie wird für Sinneinheiten codiert. Wird verwen- det, wenn Interviewpartner angibt, dass ein gegenseiti- ges Interesse an der Arbeit im Kollegium besteht. (8)	<i>„Ne, oder wenn man fachlich irgendwas nicht weiß, dann wird gefragt. Ne, so (...) da kamen zwei Lehrer zu mir und wollten im Werkraum erklärt haben, wie das und das geht. So denn erkläre ich den das natürlich auch. So anders rum, wenn ich eine Frage habe, kriege ich das auch im- mer zurück.“ (B4:41)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Ka4	Einstellungen im Kollegium	Kategorie wird für Sinneinheiten codiert. Wird verwendet, wenn Interviewpartner die berufsbezogenen subjektiven Einstellungen der Kolleginnen und Kollegen hervorhebt, um das positive Klima im Kollegium zu begründen. (5)	„Also das fand ich auch sehr schön, weil das habe ich auch schon anders erlebt, dass gerade bei Lehrerkollegen, das ist ja auch schon manchmal schon sehr. Die halten sich dann sehr zurück oder wollen auch bestimmte Dinge einfach nicht. Die sperren sich dann auch ganz schön und das habe ich nicht wahrgenommen. Also das fand ich auch sehr erfreulich, dass die Bereitschaft, was zu tun und mitzumachen, schon recht groß war, ja.“ (B6:33)
Ka5	Negativ	Kategorie wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn erkennbar ist, dass das Klima im Kollegium negativ charakterisiert werden kann. Hinweis: Das Wort <i>negativ</i> muss dabei nicht explizit vom Interviewteilnehmenden genannt werden. (3)	„Da sitzt ja jetzt Person an der Stelle, zu der ich ja einen sehr guten Draht habe. Zur Schulleitung im Generellen auch, aber der wiederum/. Na zur Schulleitung, das ist schon manchmal schwierig, Kollegium – Schulleitung Schulleitung – Kollegium, das so. Wir beide können an sich recht gut miteinander, aber generell ist da noch Luft nach oben. So ja.“ (B6:29)
Ka6	Verhältnis zur Schulleitung	Wird für Sinneinheiten codiert, wenn erkennbar wird, dass das Verhältnis zur Schulleitung als negativ bzw. belastet wahrgenommen wird. (3)	„Auch wieder hinderlich eben, sie hatten ein Problem, sich in einem (lacht) Raum über ihre eigenen Methoden zu sprechen, in einem Raum sich gegenseitig vielleicht zu bewerten, wenn die Schulleitung anwesend war.“ (B1: 27)

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Ka7	Kontextinformationen zum Kollegium	Aggregierte Kategorie, die Kontextinformationen über das Kollegium zusammenfasst. (0)	<i>Ohne Ankerbeispiel.</i>
Ka8	Wandel im Kollegium	Kategorie wird für Sinneinheiten codiert, wenn Informationen über das Kollegium gegeben werden. Wird angewendet, wenn im Kollegium ein Veränderungsprozess identifiziert wird. (3)	<i>„Also wir sind da schon also in der Entwicklung, sage ich mal und zwar in die positive Entwicklung ...“ (B6:29)</i>
Ka9	Nähe und Distanz im Kollegium	Kategorie wird für Sinneinheiten codiert, wenn Informationen über das Kollegium gegeben werden. Wird angewendet, wenn Aussagen über die räumliche Nähe bzw. Distanz im Kollegium getroffen werden. (2)	<i>„Aber in so einem kleinen Kollegium ist es manchmal gar nicht so einfach, diese Konflikte (...) ja auszutragen und weil eben alle dazu gezwungen sind oder nein, nicht gezwungen sind, aber weil eben alle so nah beieinander sind und sich immer wieder über den Weg laufen, es gibt also gar keine Möglichkeit, sich in irgendeiner Form aus dem Weg zu gehen.“ (B5:21)</i>
Kb	Klima Kooperation	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn auf die Frage 5.b nach dem Kooperationsklima gemäß Leitfadeninterview geantwortet wird. (6)	<i>Antworten auf die Frage 5.b.</i>
Kb1	Positiv	Kategorie wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn erkennbar ist, dass das Klima im Kollegium grundsätzlich als positiv charakterisiert werden kann. Hinweis: Das	<i>„Es ist auf jeden Fall eins da. Also ein positives Kooperationsklima. Das habe ich auch schon anders erlebt und auch der Wille ist da, etwas zusammen zu machen und zusammen zu schaffen und sich gegenseitig behilflich zu</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
		Wort <i>positiv</i> muss dabei nicht explizit vom Interviewteilnehmenden genannt werden. (11)	<i>sein und zu unterstützen und (...) ja, es ist auch noch ausbaufähig. So, also ich würd nicht sagen, es ist alles super, aber es ist gut und mit der Tendenz nach oben.“ (B6:31)</i>
Kb2	Schulorganisatorische Aspekte	Aggregierte Kategorie, die alle Kategorien zusammenfasst, die das Kooperationsklima aus schulorganisatorischer Sicht als positiv beschreiben. (0)	<i>Ohne Ankerbeispiel.</i>
Kb3	Konferenzen unnötig	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn das Kooperationsklima aus schulorganisatorischer Sicht als positiv beschrieben wird. Hier: Ein intakter Austausch unter den Lehrkräften im schulischen Alltag machen Konferenzen unnötig. (1)	<i>„... wir haben auch nicht so, dass wir brau/ unbedingt diese wahnsinnig viele Konferenzen brauchen, um uns auszutauschen, weil das immer schon zwischendurch passiert.“ (B3:33)</i>
Kb4	Schulstruktur	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn das Kooperationsklima aufgrund der vorhandenen Schulstruktur als positiv beschrieben wird. (2)	<i>„Dadurch, dass wir aber in der Schule mit nur 40 Schülern sind und nur jetzt fünf waren. Wir waren auch schon mal nur zu viert ähm Lehrkräfte. Kennt jeder Kollege (...) fast jeder Kollege kennt jeden Schüler und hat ihn schon mal gehabt, außer natürlich den ganz kleinen Primarstüflern.“ (B1:25).</i>
Kb5	Springereinsatz	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn das Kooperationsklima aufgrund des funktionierenden Springereinsatzes als positiv beschrieben wird. (1)	<i>„Aber wir haben auch dadurch, dass wir Krankheitsausfälle haben und so, immer mal Springer, die dann von Team zu Team gehen und da hört man eigentlich auch immer, dass das läuft ...“ (B3: 33)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Kb6	Keine Lehrerzimmerkultur	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn das Kooperationsklima aufgrund fehlender Lehrerzimmerkultur als positiv beschrieben wird. (1)	<i>„Ne, man merkt das in den Pausen, da sind dann die Teams, die sich miteinander austauschen und wir haben auch nicht diese Lehrerzimmerkultur eigentlich, dass man sich dann im Lehrerzimmer in den Pausen trifft, sondern das funktioniert alles so zwischendurch und das funktioniert auch gut.“ (B3:33)</i>
Kb7	Das Kollegium betreffend	Aggregierte Kategorie, die alle Kategorien zusammenfasst, die das Kooperationsklima unter Bezugnahme auf das Kollegium als positiv beschreibt. (0)	<i>Ohne Ankerbeispiel.</i>
Kb8	Hilfsbereitschaft	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn das Kooperationsklima aufgrund der vorhandenen Hilfsbereitschaft im Kollegium als positiv beschrieben wird. (8)	<i>„... finde ich es sehr gut, muss ich sagen. Ich glaube, da kann man immer kommen mit Fragen, mit Hilfeanforderungen et cetera, also das ist sehr angenehm.“ (B2:29)</i>
Kb9	Kooperationswille	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn das Kooperationsklima aufgrund einer vorhandenen Kooperationsbereitschaft/ einem vorhandenen Kooperationswillen im Kollegium als positiv beschrieben wird. (8)	<i>„... und auch der Wille ist da, etwas zusammen zu machen und zusammen zu schaffen und sich gegenseitig behilflich zu sein und zu unterstützen ...“ (B6:31)</i>
Kb10	Funktionierende Zusammenarbeit	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn das Kooperationsklima aufgrund der funktionierenden Zusammenarbeit im Kollegium als positiv beschrieben wird. (5)	<i>„Es gibt ein paar organisatorische Momente, wo wir tatsächlich zusammen Unterricht machen. Das betrifft meistens solche Sachen wie Neigungsunterricht oder Sport. Wo dann auch mal zwei Lehrer zusammenarbeiten.“ (B1:25)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Kb11	Den Austausch betreffend	Aggregierte Kategorie, die alle Kategorien zusammenfasst, die das Kooperationsklima unter Bezugnahme auf den Austausch als positiv beschreiben. (0)	<i>Ohne Ankerbeispiel.</i>
Kb12	Funktionieren-der Austausch	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn das Kooperationsklima aufgrund des funktionierenden Austausches im Kollegium als positiv beschrieben wird. (7)	<i>„... wir haben auch nicht so, dass wir unbedingt diese wahnsinnig viele Konferenzen brauchen, um uns auszutauschen, weil das immer schon zwischendurch passiert. Ne, man merkt das in den Pausen, da sind dann die Teams, die sich miteinander austauschen und wir haben auch nicht diese Lehrerzimmerkultur eigentlich, dass man sich dann im Lehrerzimmer in den Pausen trifft, sondern das funktioniert alles so zwischendurch und das funktioniert auch gut.“ (B3:33)</i>
Kb13	Vorrangige Themen bei Kooperation	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn das Kooperationsklima als positiv beschrieben wird. Der Austausch betrifft einen häufig auftretenden Aspekt (Thema, Methode, Zeitpunkt etc.). (1)	<i>„Kennt jeder Kollege (...) fast jeder Kollege kennt jeden Schüler und hat ihn schon mal gehabt, außer natürlich den ganz kleinen Primarstüflern. Und dementsprechend findet vor allem über Schüler und Besonderheiten von Schülern sehr reger Austausch statt. Bezüglich welche Methoden gut bei einem Schüler funktionieren, das ist sehr sehr schüler- schülerinbezogen. Ja.“ (B1:25)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Kb14	Negativ	Kategorie wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn erkennbar ist, dass das Klima im Kollegium grundsätzlich als negativ charakterisiert werden kann. Hinweis: Das Wort <i>negativ</i> muss dabei nicht explizit vom Interviewteilnehmenden genannt werden. (12)	<i>„Der Wille ist da. Aber die Umsetzung hat bisher noch nicht stattgefunden. Oder in einem sehr geringen Maße stattgefunden. Das ist das, was mir von Anfang an eigentlich an der Schule so aufgefallen ist, dass da auf jeden Fall noch Potential nach oben ist.“ (B5:23)</i>
Kb15	Organisation (-saspekt)	Kategorie wird für Textstellen codiert, wenn erkennbar ist, dass die Organisation der Kooperation noch mangelhaft ist. (1)	<i>„Ich finde aber, dass die Organisation besser sein könnte. Also dass man zum Beispiel ja mehr Material, mehr Methoden mit tauschen könnte, wenn es zum Beispiel Räumlichkeiten dafür geben würde oder auch ja feste Zeiten, wo man etwas vorstellen könnte. Also ich glaube, das wäre in einer Dienstberatung oder so schon möglich, aber wird wahrscheinlich zu wenig genutzt, ja.“ (B2:31)</i>
Kb16	Geringe Kooperation	Kategorie wird für Textstellen codiert, wenn erkennbar ist, dass die Kooperation auf der quantitativen Ebene mangelhaft ist. (7)	<i>„Meine persönliche Motivation war tatsächlich, dass mir dieser Austausch auf der Ebene mit den Kollegen oft fehlt...“ (B6:13)</i>
Kc	Kollegium als Einflussfaktor	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn auf die Frage 5.c nach dem Kollegium als Einflussfaktor gemäß Leitfadeninterview geantwortet wird. (10)	<i>Antworten auf die Frage 5.c.</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Kc1	Positiv	Kategorie wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn erkennbar ist, dass das Kollegium aus Sicht des Interviewpartners einen positiven Einfluss auf den Fortbildungserfolg ausübt. (3)	<i>„Als hilfreich, ganz klar, die Offenheit von meinen Kolleginnen und Kollegen für solche Konzepte.“ (B1:27)</i>
Kc2	Berufsbezogene Einstellungen des Kollegiums	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn sich ein Aspekt mit Bezug zum Kollegium als positiv für den Fortbildungserfolg erweist. Hier: wenn die berufsbezogenen Einstellungen im Kollegium als Einflussfaktor hervorgehoben werden. (2)	<i>„Als hilfreich, ganz klar, die Offenheit von meinen Kolleginnen und Kollegen für solche Konzepte. Wie gesagt, es hat erst ein bisschen Überwindung gekostet, aber sie haben sich drauf eingelassen und sie waren am Ende dann dem Ganzen auch sehr positiv gegenüber gestimmt.“ (B1:27).</i>
Kc3	Kommunikation (-sbereitschaft)	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn sich ein Aspekt mit Bezug zum Kollegium als positiv für den Fortbildungserfolg erweist. Hier: wenn der Aspekt der Kommunikation (-sbereitschaft) als Einflussfaktor hervorgehoben wird. (6)	<i>„Also förderlich war auf jeden Fall, dass wir alle sehr kommunikativ waren und uns auch austauschen wollten.“ (B2:33).</i>
Kc4	Wertschätzung vom Kollegium	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn sich ein Aspekt mit Bezug zum Kollegium als positiv für den Fortbildungserfolg erweist. Hier: wenn im Kollegium eine wertschätzende Haltung gegenüber der Arbeit der KollegInnen besteht. (1)	<i>„Und also über diese Wertschätzung von Seiten der Kollegen, mit denen ich dann gearbeitet habe, habe ich mich auch sehr gefreut.“ (B6:27)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Kc5	Abwesenheit der Schulleitung	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn sich ein Aspekt mit Bezug zum Kollegium als positiv für den Fortbildungserfolg erweist. Hier: wenn die Abwesenheit der Schulleitung als vorteilhaft hervorgehoben wird. (3)	<i>„Ich glaube, dass wäre schneller geschehen, wäre die Schulleitung nicht da gewesen, tatsächlich.“ (B1:15)</i>
Kc6	Negativ	Kategorie wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn erkennbar ist, dass das Kollegium aus Sicht des Interviewpartners einen negativen Einfluss auf den Fortbildungserfolg besitzt. (3)	<i>„Ja als hinderlich war zum Beispiel, als dass das glaub ich, die also der Zeitpunkt war vielleicht nicht so gut gewählt. Also einerseits schon. Aber also wir haben ja immer diese Fortbildung oft dann in der Vorbereitungswoche. Aber man hat schon gemerkt, dass da ganz viel Gesprächsbedarf auch ist, was unabhängig von diesem Methodenthema war, also das da und das hat das vielleicht ein bisschen beeinflusst dann auch.“ (B3:35)</i>
Kc7	Schwierigkeiten, ein geeignetes Thema zu finden	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn sich ein Aspekt mit Bezug zum Kollegium für den Fortbildungserfolg als negativ erweist. Hier: wenn sich die gemeinsame Themenfindung in der Arbeitsphase der Kleingruppe als nachteilig bzw. schwierig gestaltet. (2)	<i>„Also wenn ich jetzt ein anderes Team gehabt hätte, zum Beispiel irgendwas mit Musik oder so oder die sich was Anderes ausgesucht hätten, dann wäre ich garantiert nicht so motiviert gewesen oder mir wäre es deutlich schwerer gefallen wahrscheinlich, dann eine Methode zu finden, wo ich mich mit auch identifizieren kann.“ (B3:17)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Kc8	Schwierigkeiten, von eigenen Erfahrungen zu berichten	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn sich ein Aspekt mit Bezug zum Kollegium für den Fortbildungserfolg als negativ erweist. Hier: wenn ersichtlich wird, dass das Kollegium Schwierigkeiten damit besitzt, von den eigenen Erfahrungen zu berichten. (3)	<i>„Also ich hatte so das Gefühl, dass das dem überwiegenden Teil fiel es sehr schwer, irgendwie aus ihren Erfahrungen her zu berichten: Mensch, das ist gut und das ist eine super Methode und das, also ich habe das Gefühl gehabt, dass einige so gar nicht mehr richtig mehr wussten, was sind überhaupt Methoden.“ (B3:29)</i>
Kc9	Fortbildungsirrelevante Gespräche	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn sich ein Aspekt mit Bezug zum Kollegium für den Fortbildungserfolg als negativ erweist. Hier: wenn das Kollegium während der Fortbildung über nicht fortbildungsrelevante Themen spricht. (2)	<i>„Dass man natürlich auch schnell vom Weg abgekommen ist und schauen musste, ok, wir haben auch eine Aufgabe, also es geht hier nicht nur um darum, dass wir irgendwie Erfahrung austauschen, sondern auch, dass wir (lacht) die Aufgabe erfüllen.“ (B2:21)</i>
Kc10	Anwesenheit der Schulleitung	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, wenn sich ein Aspekt mit Bezug zum Kollegium für den Fortbildungserfolg als negativ erweist. Hier: wenn die Anwesenheit der Schulleitung als nachteilhaft gewertet wird. (4)	<i>„Ich glaube, dass wäre schneller geschehen, wäre die Schulleitung nicht da gewesen, tatsächlich.“ (B1:15)</i>

D.5: Zeitraum nach der Fortbildung

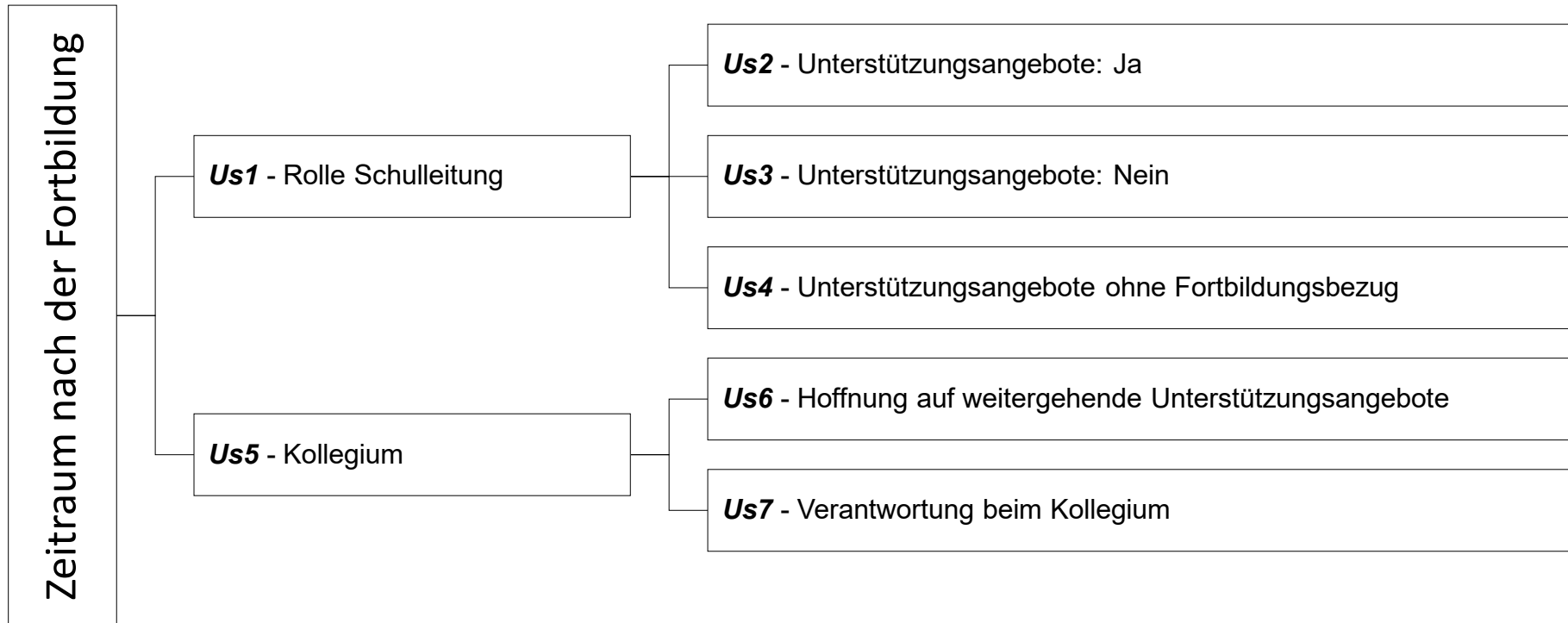


Abbildung 61. Kategorienbaum: Zeitraum nach der Fortbildung

Tabelle 45

Kategorienhandbuch: Zeitraum nach der Fortbildung

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Us	Zeitraum nach der Fortbildung	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn auf die Frage 6.a nach Unterstützungsangeboten für die Zeit nach der Fortbildung geantwortet wird. (6)	<i>Antworten auf die Frage 6.a.</i>
Us1	Rolle Schulleitung	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn mit Blick auf Unterstützungsangebote für die Zeit nach der Fortbildung auf die Rolle der Schulleitung Bezug genommen wird. (7)	<i>„Nein. Mhm (...) Jetzt, ich muss mir, mich jetzt kurz, weil ich nicht ungerecht sein möchte, aber nein, nein, wenn ich jetzt überlege, nein. Das ist weitergelaufen wie bisher. Keine, keine besonderen Maßnahmen ergriffen worden, nein.“ (B1:31)</i>
Us2	Unterstützungsangebote: Ja	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn ersichtlich wird, dass in der Zeit nach der Fortbildung Unterstützungsangebote von Seiten der Schulleitung erfolgten. (0)	<i>Kein Ankerbeispiel vorhanden.</i>
Us3	Unterstützungsangebote: Nein	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn ersichtlich wird, dass in der Zeit nach der Fortbildung keine Unterstützungsangebote von Seiten der Schulleitung erfolgten. (6)	<i>„Nein, wurde tatsächlich nicht nochmal thematisiert. Bisher.“ (B2:35)</i>
Us4	Unterstützungsangebote ohne Fortbildungsbezug	Wird für ganze Sprechabsätze codiert, wenn ersichtlich wird, dass in der Zeit nach der Fortbildung Unterstützungsangebote von Seiten der Schulleitung ohne Fortbildungsbezug erfolgten. (1)	<i>„Mhm, also das haben wir eigentlich immer bei uns, also wenn einer irgendwo Hilfe braucht, dann wird das in der Regel auch offen angesprochen und dann wird auch gleich gehandelt.“ (B3:41)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
Us5	Kollegium	Aggregierte Kategorie, die vom Kollegium gewünschte Maßnahmen und damit einhergehende Aspekte für den Zeitraum nach der Fortbildung zusammenfasst.	<i>Ohne Ankerbeispiel.</i>
Us6	Hoffnung auf weitergehende Unterstützungs- angebote	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, die eine Erwartungshaltung vom Kollegium an die Zeit nach der Fortbildung beschreibt. Hier: der Wunsch nach weitergehenden Maßnahmen, die das Fortbildungsziel fokussieren. (3)	<i>„Wir hatten das auf einer Fortbildung oder schon mal im Rahmen der Schulentwicklung sozusagen, als es um Personalentwicklung ging, schon mal geäußert, dass es schön wäre, wenn wir die Möglichkeiten hätten, tatsächlich öfter mal bei anderen zu hospitieren oder reinzugucken so. Ne, und eigentlich hätte das denn nochmal wieder aufploppen können jetzt: ‚Was können wir tun, damit euch das leichter gemacht wird oder ermöglicht wird oder wie können wir es umsetzen?‘ oder was weiß ich.“ (B6:35)</i>
Us7	Verantwortung beim Kollegium	Kategorie wird für Sinneinheiten verwendet, die Unterstützungsangebote für den Zeitraum nach der Fortbildung betrifft. Für die zu erwartenden Maßnahmen wird die Verantwortung bei dem Kollegium selbst gesehen. (2)	<i>„Also ja, dafür müssten wir denn wahrscheinlich schon selber sorgen und nachfragen, ob wir da nicht irgendwie was anders gestalten können oder so.“ (B6:35)</i>

D.6: Nebenbefund: Andere Einflussfaktoren

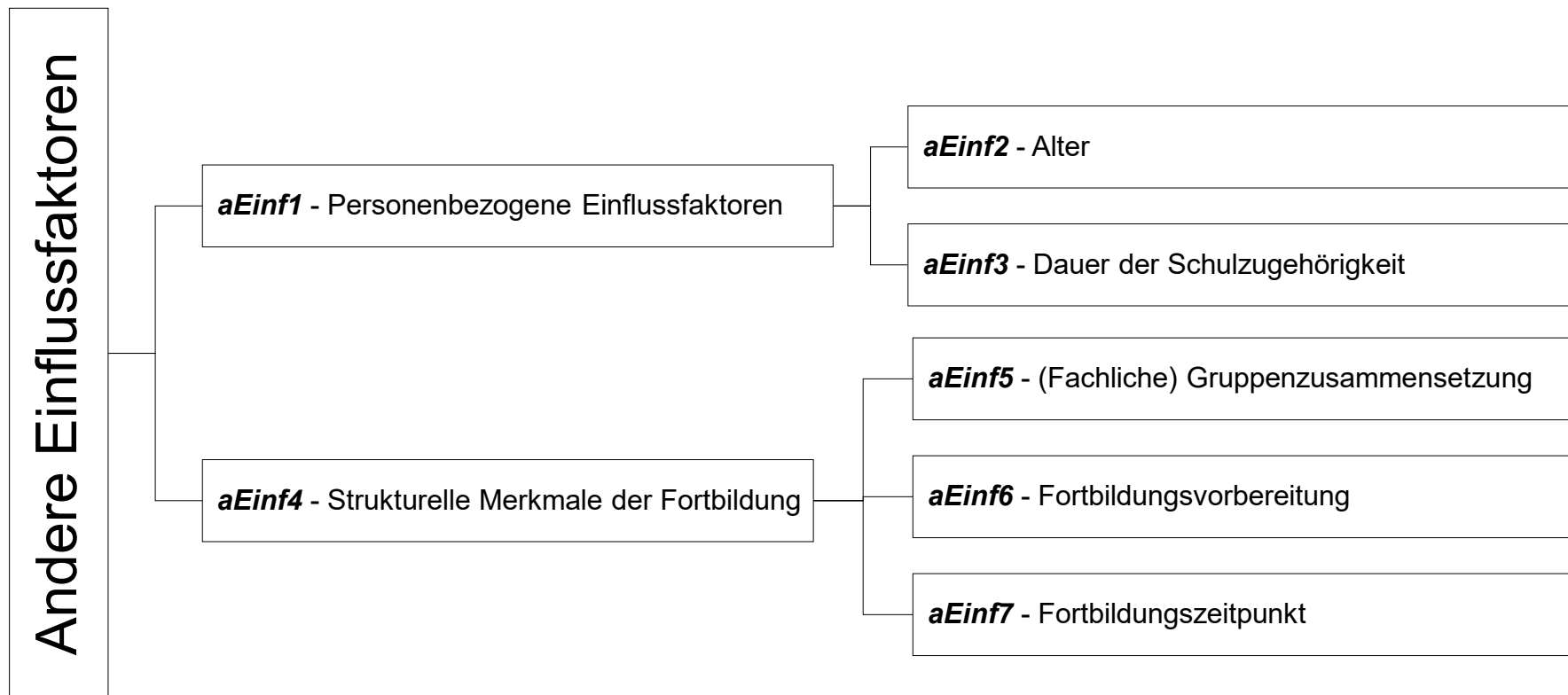


Abbildung 62. Kategorienbaum: Andere Einflussfaktoren

Tabelle 46
Kategorienhandbuch: Andere Einflussfaktoren

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
AEinf	Andere Einflussfaktoren	Aggregierte Kategorie, die Einflussfaktoren zusammenfasst, die sich auf die Fortbildung bzw. auf den Fortbildungserfolg auswirken. (0)	<i>Ohne Ankerbeispiel.</i>
AEinf1	Personenbezogene Einflussfaktoren	Kategorie fasst Einflussfaktoren auf die Fortbildung zusammen, die die persönlichen Merkmale der Fortbildungsteilnehmenden betreffen. (5)	<i>„Gerade für mich als junge Lehrperson, die noch nicht so lange im Beruf ist, hoffe ich da schon immer, viel mitzunehmen von meinen Kollegen.“ (B5:13)</i>
AEinf2	Alter	Kategorie fasst Einflussfaktoren auf die Fortbildung zusammen, die das Alter der Fortbildungsteilnehmenden betreffen. (2)	<i>„Gerade für mich als junge Lehrperson, die noch nicht so lange im Beruf ist, hoffe ich da schon immer, viel mitzunehmen von meinen Kollegen.“ (B5:13)</i>
AEinf3	Dauer der Schulzugehörigkeit	Kategorie fasst Einflussfaktoren auf die Fortbildung zusammen, die die Dauer der Schulzugehörigkeit der Fortbildungsteilnehmenden betreffen.	<i>„Also ich habe ja relativ frisch angefangen, von daher war es natürlich auch eine extrinsische Motivation, dass ich ja natürlich mitmachen wollte mit den Kollegen, die ich alle noch nicht so gut kannte.“ (B2:15)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
AEinf4	Strukturelle Merkmale der Fortbildung	Kategorie fasst Einflussfaktoren auf die Fortbildung zusammen, die den strukturellen bzw. methodischen Ablauf der Fortbildung selbst betreffen. (18)	<i>„... vielleicht wäre es hilfreich gewesen, wenn man vorher sich Gedanken machen könnte, also vielleicht, dass es schon vorweg vor dieser Fortbildung eine Fragestellung oder sowas gibt, mit der man sich beschäftigt, dass man schon mal eine Best Practice, einen Methodenvielfaltpool mitbringt. Das hätte vielleicht auch ein bisschen Zeit gespart.“ (B2:33)</i>
AEinf5	(Fachliche) Gruppenzusammensetzung	Kategorie fasst Einflussfaktoren auf die Fortbildung zusammen, die die Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Arbeitsgruppen der Fortbildung betreffen. (5)	<i>„Also wenn ich jetzt ein anderes Team gehabt hätte, zum Beispiel irgendwas mit Musik oder so oder die sich was anderes ausgesucht hätten, dann wäre ich garantiert nicht so motiviert gewesen oder mir wäre es deutlich schwerer gefallen wahrscheinlich, dann eine Methode zu finden, wo ich mich mit auch identifizieren kann.“ (B3:17)</i>
AEinf6	Fortbildungsvorbereitung	Kategorie fasst Einflussfaktoren auf die Fortbildung zusammen, die die Fortbildungsvorbereitung betreffen. (1)	<i>„... vielleicht wäre es hilfreich gewesen, wenn man vorher sich Gedanken machen könnte, also vielleicht, dass es schon vorweg vor dieser Fortbildung eine Fragestellung oder sowas gibt, mit der man sich beschäftigt, dass man schon mal eine Best Practice, einen Methodenvielfaltpool mitbringt.“ (B2:33)</i>

Kürzel	Bezeichnung	Kategoriendefinition und Anwendungsregel	Ankerbeispiel
AEinf7	Fortbildungs- zeitpunkt	Kategorie fasst Einflussfaktoren auf die Fortbildung zusammen, die den Fortbildungszeitpunkt betreffen. (1)	<i>„Ja als hinderlich war zum Beispiel, als dass das glaub ich, die also der Zeitpunkt war vielleicht nicht so gut gewählt. Also einerseits schon. Aber also wir haben ja immer diese Fortbildung oft dann in der Vorbereitungswoche. Aber man hat schon gemerkt, dass da ganz viel Gesprächsbedarf auch ist, was unabhängig von diesem Methodenthema war, also das da und das hat das vielleicht ein bisschen beeinflusst dann auch.“ (B3:35)</i>

Anhang E: Interviewtranskripte

Die vollständigen Interviewtranskripte können über das Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock bezogen werden.

Kontakt:

Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER)
Philosophische Fakultät
Universität Rostock
August-Bebel-Str. 28
18055 Rostock
<https://www.sopaed.uni-rostock.de/>
sonderpädagogik@uni-rostock.de