Peer Review
Deutsche Schule Madrid
16. bis 18. November 2015

Christian Grau
Guido Erhard
Deutsche Schule Valencia

Cornelia Scherf-Kraß
Dr. Sabine Bückmann
Deutsche Schule Málaga

Sprecherin: Dr. Sabine Bückmann

Inhaltsverzeichnis

Kapitel	Inhalte	Seite
1	Vorbemerkungen	3
2	Vorarbeiten	3
3	Untersuchungsinstrumente	4
4	Untersuchungsergebnisse	5
4.1	***Evaluationsfrage 1***	5
4.1.1	Definition des zentralen Begriffs DFU	5
4.1.2	Datenquellen	5
4.1.3	Untersuchungsinstrumente	6
4.1.4	Auswertung der erhobenen Daten zur Evaluationsfrage 1	7
	a) Teil 1	7
	b) Teil 2	9
4.1.5	Verwendete/Weiterführende Literatur	10
4.2	***Evaluationsfrage 2***	11
4.2.1	Arbeitsdefinition des zentralen Begriffs Binnendifferenzierung	11
4.2.2	Datenquellen	11
4.2.3	Untersuchungsinstrumente	12
4.2.4	Auswertung der erhobenen Daten zur Evaluationsfrage 2	13
4.2.5	Empfehlungen	17
4.2.6	Verwendete/Weiterführende Literatur	18
4.3	***Evaluationsfrage 3***	19
4.3.1	Definition des zentralen Begriffs „digitale Medien“	19
4.3.2	Datenquellen	20
4.3.3	Untersuchungsinstrumente	21
4.3.4	Auswertung der erhobenen Daten zur Evaluationsfrage 3	21
	a) Teil 1: „Wie...?“	21
	b) Teil 2: „...in welchem Umfang?“	23
	c) Additum 1: Hindernisse	25
	d) Additum 2: Angemessenheit	26
4.3.5	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	26
4.3.6	Internetadressen zum Thema „digitale Medien“	28
4.4	***Evaluationsgegenstand PQM***	29
4.4.1	Vorbemerkungen	29
4.4.2	Datenquellen	29
4.4.3	Ergebnisse der Befragungen	30
4.4.4	Fazit	32
4.5	Abschließende Bemerkungen	33
5	***Anhang***: Untersuchungsinstrumente	34

1. Vorbemerkungen

In der Zeit vom 16.11. – 18.11.2015 haben wir vier von der Deutschen Schule Madrid (DSM) ausgewählte Peers im Rahmen eines Peer-Reviews (PR) Daten erhoben, um die zwischen der DSM und uns abgesprochenen folgenden drei Evaluationsfragen zum Unterricht beantworten zu können:

1. *Wie und in welchem Umfang fördert der DFU die Sprachkompetenz der SuS?*
2. *Wie und in welchem Umfang werden im Unterricht schüleradäquate binnendifferenzierende Lernangebote gemacht?*
3. *Wie und in welchem Umfang werden folgende digitale Medien im Unterricht (außer Sport) benutzt: Videoprojektor, digitale Tafel, digitaler Lernraum, Tablets, Laptops?*

Darüber hinaus wurden auch Daten erhoben, um der DSM eine Rückmeldung darüber zu geben, wie das Kollegium die Strukturen und Prozesse des Pädagogischen Qualitätsmanagements sieht. Die Frage der DSM zu diesem Bereich lautete:

Wie groß ist die Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer (LuL) mit den Strukturen und Prozessen der Schulentwicklungsarbeit an der DS Madrid?

Wir Peers haben uns ausschließlich mit der Erhebung von Daten beschäftigt, die zur Beantwortung der von der Schule gestellten vier Evaluationsfragen erforderlich waren. Alle darüber hinaus gewonnenen Einblicke sind nicht Gegenstand des Berichts. Die erhobenen Daten sind vor allem quantitativer Natur und bewerten in keinem Fall die Güte des Unterrichts, da unsere Beobachtungen nie den kompletten Unterricht in allen seinen Facetten umfassten.

In diesem Zusammenhang möchten wir auch erwähnen, dass wir nur berichten (können), was wir gesehen haben bzw. was uns auf unsere Fragebögen geantwortet wurde. Wir möchten an dieser Stelle versichern, dass alles, was berichtet wird, von den Gesprächspartnern/Befragten auch so gesagt, geschrieben oder durch andere Formen geäußert wurde.

2. Vorarbeiten

Am 5. und 6. Oktober fanden an der DS Madrid Vorgespräche des Peer Teams mit Schulleitung, Steuergruppe, PQM-Beauftragtem, Fachleitern, Koordinatoren und Leitern der Qualitätszirkel statt, um sicherzustellen, dass die Evaluationsfragen richtig verstanden worden waren und Einzelheiten zu Strukturen und dem Stand der Arbeit an den verschiedenen Entwicklungsschwerpunkten der DS Madrid zu klären.

Wir wurden detailliert darüber informiert, wie das PR an der DS Madrid vorbereitet worden war (Präsentation zu den Aufgaben und dem Ablauf des PR auf der Abschlusskonferenz des Schuljahres 2014/15 und Wiederholung bei der Eröffnungskonferenz des Schuljahres

2015/16, Informationsbrett im Lehrerzimmer) und die DSM erklärte, dass sie unangekündigte Unterrichtsbesuche wünschte, um Vorführstunden zu vermeiden und den Beobachtereffekt zu reduzieren. Die Zuständigen betonten, dass das Kollegium darauf vorbereitet sei. Zusätzlich wurde besprochen, dass die Peers in ihrem Bericht, soweit möglich, Empfehlungen bzw. Anregungen zur Weiterarbeit geben sollten.

Diese im Vorfeld des PR geführten Gespräche verliefen sehr harmonisch und waren äußerst gewinnbringend. Weitere Punkte wurden über E-Mail zwischen der Sprecherin des Peer Teams und dem Verhandlungspartner der DSM, dem Vorsitzenden der Steuergruppe und PQM-Beauftragen, Jan Bernert, geklärt.

Darüber hinaus nahmen wir Einsicht in den von der DSM erstellten Schulbericht und das Schulprogramm, das detaillierte Angaben zu den Entwicklungsschwerpunkten DFU, Binnendifferenzierung und Medien enthält und die Strukturen und Prozesse der Schulentwicklungsarbeit und des Pädagogischen Qualitätsmanagements darlegt.

Wir möchten an dieser Stelle allen Gesprächspartnern für ihre Bereitschaft und Offenheit danken. Unser besonderer Dank gilt Jan Bernert für die stets professionelle Kommunikation und die Schaffung hervorragender Rahmenbedingungen. Wir haben uns an der Schule willkommen gefühlt, beste Arbeitsbedingungen und eine gute Arbeitsatmosphäre vorgefunden, so dass wir uns ohne Einschränkungen auf die Durchführung des PR konzentrieren konnten.

3. Untersuchungsinstrumente

Im Verlauf des PR kamen die folgenden Untersuchungsinstrumente zum Einsatz:

- Online-Befragungen von LuL und Schülerinnen und Schüler (SuS)
- Unterrichtsbeobachtungsbögen
- Ratingkonferenzen mit SuS und LuL

- insgesamt 70 Unterrichtssequenzen von 20 min. wurden mit 111 elektronischen Beobachtungsbögen (Einsatz von zwei Bögen in vielen Unterrichtssequenzen) beobachtet

- elektronisch befragt wurden insgesamt 431 SuS aus den Jahrgangsstufen 3, 6, 8 und 10 zu den Evaluationsfragen 1 (DFU; Rücklauf/auswertbare Bögen: 406) und 2 (Binnendifferenzierung; Rücklauf/auswertbare Bögen: 297) und 319 SuS aus den Jahrgangsstufen 8, 10 und 11 zu der Evaluationsfrage 3 (Medien; Rücklauf/auswertbare Bögen: 288)
- 104 Lehrkräfte wurden zum Ausfüllen eines elektronischen Bogens zu allen vier Fragen eingeladen (Rücklauf/auswertbare Bögen: 40 zu DFU, 44 zu Binnendifferenzierung, 34 zu Medien, 37 zu PQM)
- jeweils 10 SuS und 12 LuL nahmen an den Ratingkonferenzen teil

Alle Untersuchungsinstrumente sind im Anhang des Berichts einsehbar.

4. Untersuchungsergebnisse

4.1 Evaluationsfrage 1

Wie und in welchem Umfang fördert der DFU die Sprachkompetenz der SuS?

Bezug zum Qualitätsrahmen

2.1. Curriculum der Schule: Ziele, Inhalte und Methoden

2.1.4. Das Curriculum beinhaltet Schwerpunkte in der Entwicklung der Deutschkompetenz (Deutsch als Fremdsprache / DaF und Deutschsprachiger Fachunterricht / DFU).

Bezug zum Leitbild der DSM

Leitsatz 4: Wir sind eine Schule, in der die Mehrsprachenkompetenz der Schüler vom ersten Tag an im Mittelpunkt steht.

4.1.1 Definition des zentralen Begriffs DFU

„Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) ist Fachunterricht in deutscher Sprache mit Schülerinnen und Schülern, die Deutsch nicht als erste Sprache sprechen. Er wird hauptsächlich an Grundschulen, Fachmittelschulen und Gymnasien in den Fächern Biologie, Chemie, Geografie, Informatik, Mathematik, Nationalitätenkunde, Physik unterrichtet.
Ziel ist es, Schülern auf der Grundlage eines fundierten Fachwissens besondere Fähigkeiten für Studium und die vielen Jahre ihres späteren Berufslebens zu vermitteln:

- aus fremdsprachigen Fachtexten und Büchern selbstständig Informationen gewinnen
- in deutscher Sprache Fachgespräche zu führen und Vorträge halten
- mit deutschsprachigen Partnern sprachlich und fachlich zusammenarbeiten.

Um diese Ziele zu erreichen, werden besondere Methoden angewendet. Es erleichtert Schülern, Fachbegriffe zu lernen, aus Fachbegriffen Sätze zu bilden und Fachtexte zu verstehen und den Inhalt wiederzugeben. So erweitert der DFU die im Deutschunterricht erworbene allgemeine Kommunikationsfähigkeit und vermittelt Schlüsselqualifikationen. Schüler verbessern damit ihre Berufs- und Lebenschancen in einem zusammenwachsenden Europa.“

http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DFU/node.html, Stand 08.12.2015

4.1.2 Datenquellen

Folgende Dokumente wurden eingesehen:

- Bericht zum Bilanzbesuch an der DS Madrid (23.9. - 25.9. 2013), insbes. Projekt 1.3.
- Schulprogramm Teil 1: Entwicklungsschwerpunkt DFU
- Curriculum Lernkompetenz vom 13.05.2015

- Protokoll der DFU-AG vom 03.09.2014
- Protokoll der DFU-Fachleiterkonferenz vom 14.04.2015
- DFU-Konzept der DS Madrid (Entwurf)
- DFU-Jahresplan 2015
- Checkliste DFU vom 16.05.2015
- Schulbericht zum Peer Review (November 2015)

Zudem wurden mit der Steuergruppe, dem FL Deutsch/DaF und der DFU-Fachleiterin im Vorfeld Gespräche zum Thema geführt.

Die DS Madrid beschäftigt sich nachweislich schon seit geraumer Zeit mit dem Komplex DFU, beim Bilanzbesuch 2013 ist das Projekt „Einführung neuer Lehrkräfte in den DF-Unterricht“ mit Doppelplus bewertet worden. Des Weiteren ist das Thema im aktuellen Schulprogramm verankert, es werden DFU-Tage im laufenden Schuljahr veranstaltet und ein Jahresplan, den die DFU-AG vorgegeben hat, soll die Entwicklung in Gang halten und das Thema bleibt im Schulalltag präsent.

4.1.3 Untersuchungsinstrumente

Die Schüler und Lehrkräfte der DS Madrid wurden einen Monat vor dem PR vermittels einer Online-Erhebung über ihre Einschätzungen zum Thema DFU befragt. Von 104 Lehrkräften konnten 40 formal korrekt ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden, desgleichen 406 von 431 Schülern der Klassen 3, 6, 8 und 10. Beide Fragebögen basierten, auch der besseren Vergleichbarkeit halber, auf der DFU-Checkliste der DSM und dem Methodenhandbuch von Professor Josef Leisen, das der DFU-Arbeit an der DSM (wie an allen DAS) zugrunde liegt.

Die Fragen an die **Lehrkräfte** bezogen sich auf die Einschätzung der tatsächlichen DFU-Anteile im eigenen Fachunterricht und konnten mit „nie“, „selten“, „manchmal“ oder „oft“ bewertet werden. Dazu kam eine Liste der Leisen-Methoden und die Frage nach der Häufigkeit des jeweiligen Einsatzes derselben.

Die **Schüler** sollten ebenfalls über DFU-Anteile im Unterricht Aussagen treffen, genau wie bei den Lehrkräften gab es Antwortmöglichkeiten von „nie“, „selten“, „manchmal“ bis „oft“.

Beide Onlinefragebögen finden sich im Anhang.

In den drei Tagen des PR wurden 28 Unterrichtssequenzen in den Klassen 3, 6, 8 und 10 besucht, 18-mal in naturwissenschaftlichen und 10-mal in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. 2-mal in der Klassenstufe 3, 8-mal in der Klassenstufe 6, 10-mal in der Klassenstufe 8 und 8-mal in der Klassenstufe 10. Mit dem eingesetzten Beobachtungsbogen (siehe Anhang) wurde erhoben, ob und in welchem Umfang DFU-Anteile feststellbar waren.

Die Fragebögen und die Hospitationsbögen für die Unterrichtssequenzen sind aufeinander abgestimmt, die Daten erlauben einen Vergleich der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte mit den Auskünften der Schüler und den Beobachtungen aus den Unterrichtssequenzen. Damit kann sich die Schule ein umfassendes Bild der DFU-Anteile an der DSM machen.

4.1.4 Auswertung der erhobenen Daten zur Evaluationsfrage 1

Die DSM hat uns in den Vorgesprächen um eine primär quantitative Beantwortung der Frage gebeten. Um die Wertigkeit dieser quantitativen Aussage zu unterstreichen, werden die beiden Teile der Evaluationsfrage in der folgenden Auswertung umgestellt.

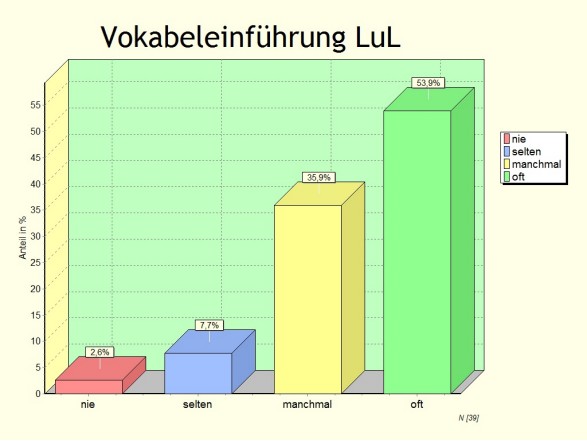
a) Teil 1 der Evaluationsfrage 1: ...<u>in welchem Umfang</u> fördert der DFU die Sprachkompetenz der SuS?

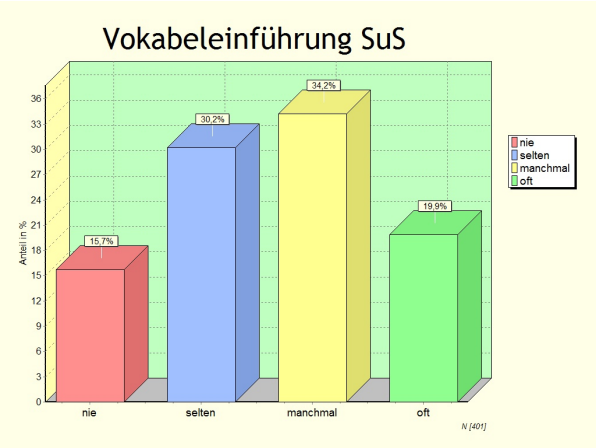
Dieser Teil der Evaluationsfrage zum Thema DFU bezog sich auf den quantitativen DFU-Anteil des Unterrichts. In der Online-Befragung konnten Lehrer und Schüler angeben, wo DFU praktiziert wird, in den Unterrichtssequenzen haben wir versucht, DFU zu erkennen.

1. **Vokabeleinführung**

Den Nicht-Muttersprachlern müssen neue Wörter, die für die Formulierung der Sachzusammenhänge im Fach nötig sind, erklärt werden. Hierzu haben wir Lehrern und Schülern die Frage gestellt, ob im Unterricht neue Vokabeln systematisch eingeführt werden. Die Lehrer gaben dazu an, dass sie das in bis zu 90% der Fälle tun, die Schüler erkennen eine systematische Vokabeleinführung in mehr als der Hälfte der DFU-Unterrichtsstunden.

In den von uns beobachteten Klassen konnten wir Vokabeleinführungen in fast der Hälfte der Unterrichtssequenzen erkennen.





2. **Verwendung der DFU-Tafel und des Glossars**

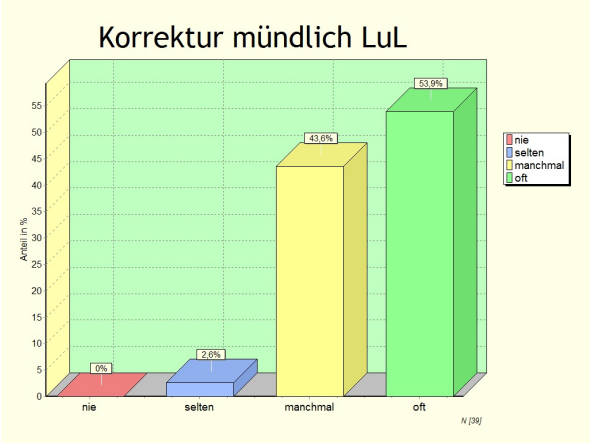
Mehr als 50% der Lehrer verwenden nach eigenen Angaben DFU-Tafel und Glossar selten bis nie, mehr als 70% der Schüler geben an, dass kein Glossar geführt wird.
Die Themen „Glossar“ und „DFU-Tafel“ wurden nicht in die Unterrichtsbeobachtungen eingebunden.

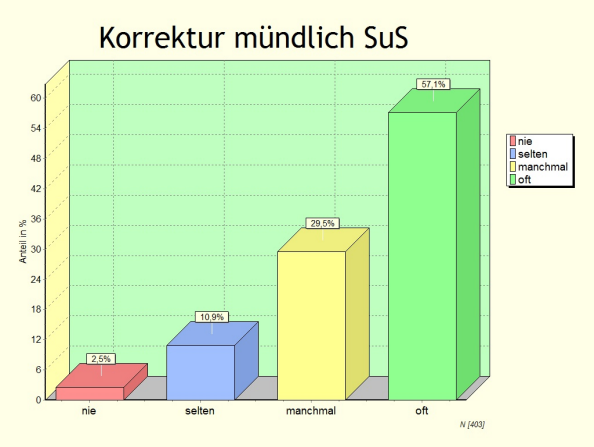
3. **Korrektur sprachlicher Fehler**

Bei der Frage, ob während des Unterrichtsablaufs sprachliche Fehler in den mündlichen Schülerleistungen vom Lehrer korrigiert werden, gaben die Lehrer an, fast alle sprachlichen

Fehler der Schüler zu korrigieren. Auch die Schüler sagten aus, dass in bis zu 86% der Fälle ihre sprachlichen Fehler noch im Unterricht von den Lehrkräften korrigiert werden.

In der Hälfte der von uns besuchten Unterrichtssequenzen konnten wir sehen, wie Lehrer sprachliche Fehler in mündlichen Schülerleistungen korrigierten.





4. Deutschanteil im Fachunterricht

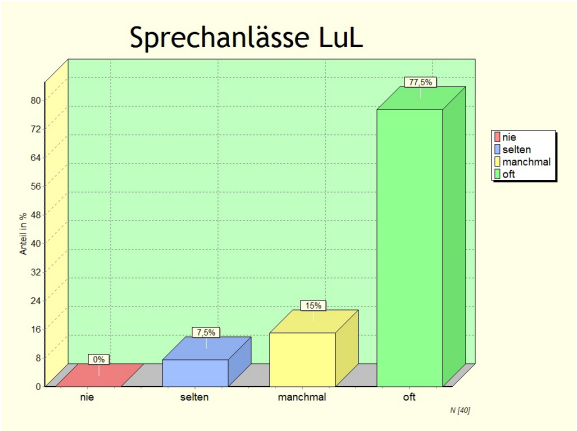
DFU bedeutet Deutschsprachiger Fachunterricht; wir wollten wissen, ob Deutsch als Unterrichtssprache an der Deutschen Auslandsschule Madrid tatsächlich in den DFU-Fächern dominiert. Die Lehrer sehen einen aus ihrer Perspektive sehr hohen Deutschanteil in ihrem Unterricht, auch von den Schülern wird der Deutschanteil im DFU-Unterricht als überwiegend empfunden.

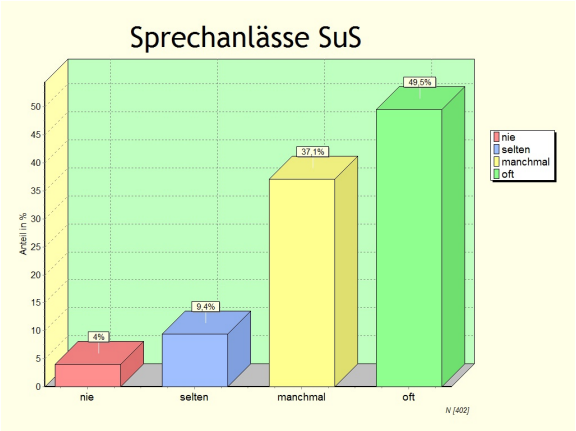
Das bestätigen auch die von uns erlebten Unterrichtssequenzen: Der Deutschanteil lag bei 71,4 Prozent.

5. Sprechanlässe im Unterricht

Die Lehrkräfte und die Schüler geben an, dass im Unterricht sehr viele Sprechanlässe gegeben werden, die Lehrer gehen von Sprechanlässen in 93%, die Schüler von 86% der Unterrichtsphasen aus.

Im Unterricht konnte eine planmäßige Schaffung von Sprechanlässen in 39% der Sequenzen beobachtet werden.

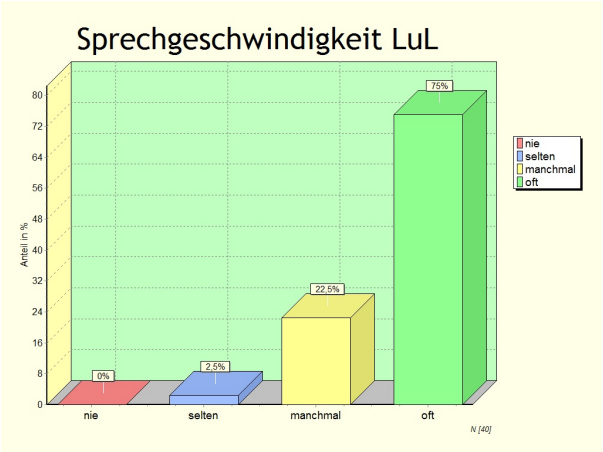


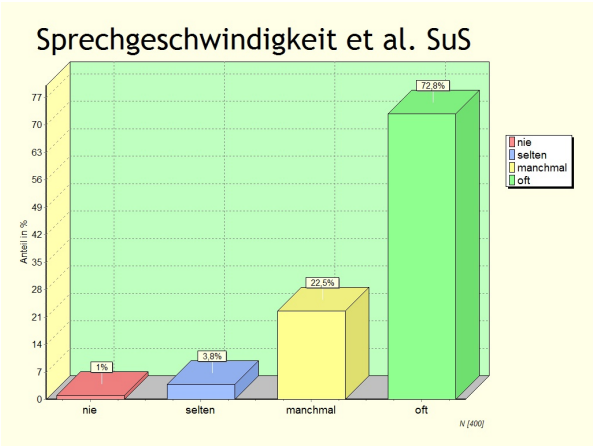


6. Sprechgeschwindigkeit und Aussprache der Lehrkräfte

In einer Auslandsschule müssen auch die Lehrer der DFU-Fächer mit Rücksicht auf die Nicht-Muttersprachler ihre Sprechgeschwindigkeit und Aussprache an die Fähigkeiten der Schüler anpassen; drei Viertel der Lehrer geben an, dass sie sich dessen bewusst sind und entsprechend arbeiten, die Antworten der Schüler bestätigen diese Einschätzung genau.

In 60% der Unterrichtssequenzen konnten wir erleben, wie die Lehrer ihre Sprechgeschwindigkeit und Aussprache auf die Schülergruppe abstimmten.





Bemerkung zu den Daten

Allgemein lässt sich nach den Unterrichtssequenzen sagen, dass DFU als eigenständige Methode im Unterricht nur selten erkennbar ist. Die Beobachtungen zu Vokabeleinführung, Korrektur der mündlichen Fehler, sprachliche Planung und Lehrersprache zeigen, dass DFU nur selten Aspekt der Unterrichtsdurchführung ist. Dies gilt um so mehr, als den Lehrkräften die Fragen des PR bekannt waren und in den drei fraglichen Tagen mehr Aktivität als normal zu erwarten gewesen wäre. Die Beobachtungsbögen zeigen außerdem nur die Alternative „vorhanden“ und „nicht vorhanden“, das heißt, jegliche DFU-Aktivität wird gutwillig vermerkt.

b) Teil 2 der Evaluationsfrage 1: Wie … fördert der DFU die Sprachkompetenz der SuS?

Der zweite Teil der Evaluationsfrage gibt einen Überblick über den Kenntnisstand der Lehrkräfte, was die DFU-Methoden angeht, sowie die Beurteilung der Effizienz derselben. Im Online-Fragebogen gaben die Lehrer an, die Leisen-Methoden zu kennen und einzusetzen, alle Methoden werden an der DSM verwendet und von den Kollegen als zielführend beurteilt. In der Praxis konnten die genannten Methoden auch im Einsatz beobachtet werden.

Top 10 der eingesetzten DFU-Methoden und –werkzeuge

Onlinebefragung	Unterrichtsbeobachtungen
Lückentext	Wortliste
Mindmap	Bildsequenz
Wortliste	Wortgeländer/Domino/Lernplakat
Wortfeld/Lernplakat	Mindmap/Dialog/
Partnerkärtchen	Bildergeschichte/
Bildsequenz/Wortgeländer	Sprechblasen/
Zuordnung/Worträtsel	Ideennetz

4.1.5 Verwendete/Weiterführende Literatur:

Die Methoden-Werkzeuge von Professor Josef Leisen sind immer noch der Maßstab, der im DFU-Unterricht angelegt wird. Die DSM hat sich mit der Checkliste und dem DFU-Konzept ein hervorragendes Programm gegeben. Die einzelnen DFU-Fächer werden im Rahmen des Jahresplans angehalten, selbst Material zu entwickeln oder bei den Schulbuchverlagen nach Material zu suchen. Stellvertretend kann für das Fach Geschichte die dreiteilige Reihe „Lesetraining Geschichte“ des Cornelsen Verlags genannt werden.

Um DFU im Schulalltag deutlicher zu verankern, wäre zu überlegen, ob ein Anteil des analogen Bereichs der breiten weißen Tafel fest als DFU-Tafel deklariert und markiert werden kann. Die Pflege eines Glossars in den Schülerheften könnte verbindlich in den Curricula verabredet werden.

4.2 Evaluationsfrage 2

Wie und in welchem Umfang werden im Unterricht schüleradäquate binnendifferenzierende Lernangebote gemacht?

Bezug zum Qualitätsrahmen

2.2. Lernangebote zur Stärkung der Persönlichkeit

2.2.1. Die Schule fördert individuelle Interessen und Begabungen der Schüler im Unterricht und im co-curricularen Bereich.

2.2.3. Das unterrichtliche Angebot fördert die Kreati-vität und Gestaltungskompetenz der Schüler im Rahmen eigenverantwortlichen Handelns.

2.4.2. Leistungsanforderungen sind transparent.

2.4.3. Die Schule bestärkt die Schüler in ihrer Leistungsbereitschaft.

2.4. Leistungsanforderungen und Rückmeldungen über erbrachte Leistungen

2.4.1. Die Schule sorgt für regelmäßige individuelle Lernstandsanalysen und die Rückmeldung individueller Förderziele.

Bezug zum Leitbild der DSM

Leitsatz 7: Wir sind eine Schule, die ihren Schülern ziel- und ergebnisorientiertes Arbeiten ebenso vermittelt wie kreatives und entdeckendes Lernen.

4.2.1 Arbeitsdefinition des zentralen Begriffs Binnendifferenzierung

„Der Begriff »Binnendifferenzierung« (synonym: »Innere Differenzierung«) hat eine deskriptive und eine normative Komponente. Beide Bedeutungsebenen sind für die begriffliche Klärung zu berücksichtigen.

Deskriptiv fungiert »Binnendifferenzierung« als ein Sammelbegriff für alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb einer Schulklasse (allgemeiner: einer Lerngemeinschaft) getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Schüler – vor allem im Blick auf ihre optimale individuelle Förderung – gerecht zu werden. […]

Normativ ist Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip zu verstehen, das fall- und situationsbezogen didaktisch und methodisch zu instrumentieren ist. […]“

http://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung_konkret.html, Stand 28.11.2015

4.2.2 Datenquellen

Folgende Dokumente wurden eingesehen:

- Bericht zum Bilanzbesuch an der DS Madrid (23.9. - 25.9. 2013), insbes. Merkmal 4.3
- Schulprogramm, Teil 1: Entwicklungsschwerpunkt Binnendifferenzierung

- Ergebnisse der Internen Evaluation (9.3.-15.3.15), insbes.: Unterricht, Punkt 2.7 „Umgang mit Heterogenität, Unterricht – genau richtig für mich“
- Schulbericht zum Peer Review (November 2015)

Zudem wurden mit dem FL Deutsch/DaF und den für den Qualitätszirkel zum Entwicklungsschwerpunkt Binnendifferenzierung Verantwortlichen im Vorfeld Gespräche zum Thema geführt.

Aus der Dokumentenstudie wird klar, dass sich die DS Madrid seit geraumer Zeit und auch aktuell sehr aktiv mit dem Thema Binnendifferenzierung auseinandersetzt, beispielsweise in Form von SchiLfs („Binnendifferenzierung für Fachleiter”, Schuljahr 2014/15), „Vorführstunden im Rahmen der kollegialen Hospitation im Entwicklungsschwerpunkt Binnendifferenzierung” (Schuljahr 2014/15). Zudem arbeitet ein Qualitätszirkel an dem dezidiert ausgearbeiteten Projekt „Differenzierung des Unterrichts nach Inhalt, Methode und Bewertung”.

Darüber hinaus wird deutlich, dass sich die DS Madrid der Komplexität des Entwicklungsschwerpunktes bewusst ist, die Fortschritte reflektiert und stets weitere Maßnahmen zur Verbesserung auf den Weg bringt.

4.2.3 Untersuchungsinstrumente

Um die Frage „Wie und in welchem Umfang werden im Unterricht schüleradäquate binnendifferenzierende Lernangebote gemacht?“ aussagekräftig und so umfassend wie im Rahmen eines PR möglich zu beantworten, wurden verschiedene Evaluationsinstrumente eingesetzt:

Im Vorfeld wurde eine Onlinebefragung bei der gesamten Lehrerschaft (104 LuL) und bei 431 SuS der Jahrgangsstufen 3, 6, 8 und 10 durchgeführt.

44 Fragebögen der LuL und 297 Fragebögen der SuS konnten in die Auswertung eingehen.

Zudem wurden 42 zwanzigminütige Unterrichtssequenzen in den genannten Jahrgangsstufen, in verschiedenen Fächern und bei verschiedenen Kollegen unter dem Aspekt der Binnendifferenzierung beobachtet. So wurde der Unterrichtsbeobachtungsbogen zum Thema Binnendifferenzierung 9-mal in der Klassenstufe 3, 17-mal in der Klassenstufe 6, 11-mal in der Klassenstufe 8 und 5-mal in der Klassenstufe 10 in folgenden Fächern eingesetzt:

Deutsch (8-mal), Spanisch (9-mal), Fremdsprachen (8-mal), Mathematik/Naturwissenschaftliche Fächer (7-mal) und gesellschaftswissenschaftliche Fächer (10-mal).

Zusätzlich wurde eine Ratingkonferenz zum Thema Binnendifferenzierung durchgeführt.

Zu dieser Konferenz war eine heterogene Schülergruppe der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 eingeladen. Unter den 10 anwesenden Schülern waren leistungsstarke, leistungsschwache, Schüler mit schneller Auffassungsgabe und langsame Lerner sowohl Muttersprachler als auch Fremdsprachler.

Die Schülergruppe diente somit als repräsentative Kontrollgruppe.

Grundlage der Ratingkonferenz war ein Fragebogen (siehe Anlage), der sieben bereits in den Onlinefragebögen (siehe Anlage) enthaltene Aspekte enthielt, die bei der Auswertung der Online-Befragung auffällig gewesen waren.

Der Einsatz der genannten Instrumente, zusammen mit den Erkenntnissen aus der Ratingkonferenz erlaubt einen Vergleich der Einschätzung der LuL mit denen der SuS und den in den Unterrichtssequenzen gemachten Beobachtungen, so dass sich für die Schule ein rundes Bild zu den im Unterricht gemachten binnendifferenzierenden Lernangeboten ergibt.

4.2.4. Auswertung der erhobenen Daten zu verschiedenen Aspekten der Binnendifferenzierung des Lernangebots im Unterricht

1. Differenzierung des Lernangebots nach Anspruchsniveau

Die Mehrheit der SuS der GS (62,64%) sagen aus, dass die Lehrer leichte und schwere Fragen stellen und auch die SuS der Sekundaria bemerken überwiegend (49,32% - manchmal, 27,36% - oft), dass die Fragestellungen mehrheitlich so geartet sind, dass schwächere und stärkere Schüler gleichermaßen die Chance haben, sich am Unterricht zu beteiligen. Auffällig ist hier jedoch, dass 60,87% der SuS der Sekundaria aussagen, dass Realschüler und Hauptschüler im Unterricht nie anderes Arbeitsmaterial bekommen.

Die LuL sind überwiegend der Ansicht (58,14% - manchmal, 18,60% - oft), dass ihre Aufgabenstellungen unterschiedliche Anforderungsniveaus enthalten.

Im Unterricht konnten wir kaum beobachten, dass die Aufgaben nach Anspruchsniveau differenziert waren (83,33% - nein) und es war auch nur sehr selten zu sehen, dass die SuS unterschiedlich umfangreiche oder anspruchsvolle Aufgaben bearbeiteten (90,48% - nein).

Die Diskrepanz zwischen den Beobachtungen und den in den Fragebögen getroffenen Aussagen ist auffällig.

In der Ratingkonferenz gaben die Schüler dazu folgende Erläuterung:

Haupt- und Realschüler, von denen es nur sehr wenige gebe, bekämen im Unterricht kein anderes Material, aber die Arbeiten seien anders.

Schnelle Lerner seien ihren Aussagen nach nicht gelangweilt – auch wenn sie keine Zusatzaufgaben oder anspruchsvolleren Aufgaben bekämen – sie fänden ihre Rolle, die langsameren Schüler zu unterstützen, in Ordnung.

2. Berücksichtigung verschiedener Lernzugänge

Die Mehrheit der Schüler beantwortet die Frage, inwieweit das Lernangebot unterschiedliche Lernzugänge berücksichtigt mit “selten” (Kl. 3: 31,46%; Kl. 6, 8, 10: 38,26%) bzw. “manchmal” (Kl. 3: 34,83%.; Kl. 6, 8, 10: 41,61%).

Die Einschätzung der LuL fällt etwas positiver, aber ähnlich aus.

In über der Hälfte der beobachteten Unterrichtssequenzen (57,14%) konnte nicht beobachtet werden, dass verschiedene Lernzugänge berücksichtigt werden.

3. Differenzierung nach Lerntempo

Die überwiegende Mehrheit der SuS – GS in stärkerem Maße als die SuS der Sek. – sagen aus, dass sie in ihrem eigenen Tempo selbständig an Aufgaben (z.B. Wochenplan, Lernzirkel) arbeiten können und Zusatzaufgaben für schneller arbeitende SuS zur Verfügung stehen.

Diese Einschätzung deckt sich mit der der LuL weitgehend: 59,09% der LuL sagen aus , dass es ihr Lernangebot den SuS „oft“ ermöglicht, in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten. 31,82% geben an, dass dies „manchmal“ möglich ist

In den beobachteten Unterrichtssequenzen war dies jedoch kaum zu sehen (71,43% - nie).

4. Berücksichtigung der Sprachherkunft

Aus den Fragebögen der SuS wird deutlich, dass das Arbeitsmaterial die Sprachherkunft der SuS kaum berücksichtigt (GS: 58,89% - nie, 26,67% - selten; Sek.: 54,92% - nie, 24,07% - selten). Sprachliche Hilfen in Deutsch bzw. Spanisch werden dagegen überwiegend, sowohl in der GS als auch in der Sek., angeboten.

Die LuL sind dagegen der Ansicht, dass ihr eingesetztes Material die Sprachherkunft der SuS zumeist berücksichtigt (54,76% - manchmal, 26,19% - oft).

Bei den Hospitationen konnte eine Berücksichtigung der Sprachherkunft kaum beobachtet werden (76,19% - nie).

In der Ratingkonferenz erläutern die SuS dazu:

Unterstützung für Deutsche, die noch kein Spanisch sprechen, gebe es in Form von Nachführunterricht. Da der überwiegende Teil der Schüler zweisprachig sei, spiele die Unterstützung im Unterricht nur eine sehr untergeordnete Rolle.

5. Wahlmöglichkeiten hinsichtlich unterschiedlicher Interessen

Die SuS sind überwiegend der Ansicht, dass sie nur selten oder nie die Möglichkeit haben, unter Aufgaben die auszuwählen, die sie interessieren.

Die LuL antworten hier überwiegend mit manchmal (47,73%).

Bei den Unterrichtsbesuchen konnte kaum beobachtet werden (80,95% - nie, 9,52% - teilweise, 9,52% - nicht bewertbar), dass das Lernangebot hinsichtlich unterschiedlicher Interessen differenziert ist.

In der Ratingkonferenz erläutern die SuS dazu:

Ab und zu könne man zwischen verschiedenen Aufgaben in Arbeiten auswählen.

In Mathematik könne man aus verschiedenen Aufgaben auswählen.

Die Ausführungen der SuS ließen den Aspekt der unterschiedlichen Interessen außer acht.

6. Einsatz von Sozialformen, insbes. Gruppenarbeit, zur Binnendifferenzierung

Die Schüler der Sek. sagen aus, dass die LuL die Gruppen selten (29,39%) bzw. nie (36,82%) nach bestimmten Kriterien, wie z.B. Sprachherkunft, einteilen.

Die Lehrer sagen hingegen, dass sie die verschiedenen Sozialformen durchaus zur Binnendifferenzierung nutzen. So geben 38,64% bzw. 40,91% an, dass sie oft bzw. manchmal Gruppenarbeit zur Binnendifferenzierung nutzen.

Die Aussagen der SuS bestätigen sich weitgehend in den Hospitationen. In nur 4,76% konnte beobachtet werde, dass Sozialformen bewusst zur Differenzierung eingesetzt wurden.

Die Ratingkonferenz ergab dazu:

Die Gruppeneinteilung, so sind sich alle SuS einig, finde in der Regel nach dem Zufallsprinzip statt. Es wird deutlich, dass die SuS nicht erkennen, dass die Lehrkraft die Gruppen nach binnendifferenzierenden Kriterien bildet.

Nur im Fach Sport würden die Gruppen bewusst zusammengesetzt.

7. Material zum selbständigen Lernen/Selbstkontrolle

Die SuS der GS sagen überwiegend aus, dass es in Phasen des selbständigen Arbeitens unterstützendes Material und Material zur Selbstkontrolle gibt.

16,55% und 38,18% der SuS der Sekundarstufe geben an, dass es nie oder nur selten Material zur Selbstkontrolle gibt.

Die LuL hingegen teilen weitgehend die Aussagen der Drittklässler.

In 45,24% der beobachteten Unterrichtssequenzen konnte nicht beobachtet werden, dass Materialien zum selbständigen Lernen zur Verfügung standen.

In 76,19% der besuchten Sequenzen wurden keine Materialien zur Selbstkontrolle eingesetzt.

In der Ratingkonferenz geben die SuS folgende Erläuterungen:

Material zur Selbstkontrolle gebe es im Fach Mathematik in Form von Kontrollblättern, sonst aber kaum. Die Schüler seien in der Regel angehalten, die Lösungen mit dem Banknachbarn zu vergleichen. Lösungen würden dann an die Tafel geschrieben.

Lösungen von Klassenarbeiten oder Hausaufgaben würden bei der Jahrgangsstufe 10 bisweilen im digitalen Lernraum abgelegt.

8. Individuelle Unterstützung durch Mitschüler/Lehrer

Hier ist das Bild bei SuS und LuL weitgehend einheitlich: Die SuS geben zu einem hohen Prozentsatz an, dass sie durch Mitschüler und auch durch die LuL (individuell) bei ihrer Arbeit unterstützt werden.

Die LuL sagen zu einem hohen Prozentsatz aus, dass sie die SuS in Phasen eigenverantwortlichen Lernens individuell unterstützen. Helfersysteme setzten sie jedoch nur selten (27,27%) bzw. manchmal (43,18%) ein.

In den beobachteten Unterrichtssequenzen kamen Helfersysteme nur teilweise (30,95%) oder nicht (26,19%) zum Einsatz.

Individuelle Hilfestellungen der LuL in Phasen eigenverantwortlichen Lernens konnten in 23,81% der besuchten Sequenzen beobachtet werden.

In der Ratingkonferenz treffen die SuS dazu folgende Aussagen:

Die Schüler der Jahrgangsstufe 10 sagen, die Schüler würden sich in erster Linie untereinander unterstützen, der Lehrer helfe nur in Ausnahmefällen.

Die Schüler der Jahrgangsstufe 6 sagen, sie bekämen die notwendige Unterstützung durch die Lehrkraft, außer im Fach Mathematik, in dem sich die Schüler gegenseitig helfen müssten.

9. Differenziertes, individuelles Feedback

Die Drittklässler sagen aus, dass die LuL ihnen manchmal (30,68%) bzw. oft (61,36%) erklären, wie sie sich verbessern können.

Die SuS der Sekundarstufe sehen das ähnlich: Sie sagen aus, dass die LuL ihnen manchmal (47,64%) bzw. oft (22,64%) individuelles Feedback geben. Allerdings behaupten auch 23,65% nur selten eine individuelle Rückmeldung zu erhalten.

Die LuL teilen die positive Einschätzung der Drittklässler.

In der Hälfte der besuchten Unterrichtssequenzen konnte teilweise beobachtet werden, dass die LuL individuelles Feedback geben.

10. Individuelle Reflexion des Lernstandes

Die SuS der Sek. sagen aus, dass sie nie (35,05%) bzw. selten (34,71%) mit Lerntagebüchern oder Portfolios arbeiten, um ihren Lernstand zu reflektieren.

Bei den LuL fallen die Antworten ähnlich aus: Über die Hälfte der LuL sagt aus, dass ihr Lernangebot die individuelle Reflexion des Lernstandes der SuS nie (11, 36%) oder nur selten (43,18%) unterstützt.

Lediglich in einer besuchten Unterrichtssequenz war der Einsatz von Material zur individuellen Reflexion des Lernstandes der SuS erkennbar.

Bei der Auswertung der **Kenntnis von Methoden zur Binnendifferenzierung und deren Einsatz** ergibt sich folgendes Bild:

Den Schülern sind die meisten der von uns abgefragten Methoden bekannt.

Besonders hohen Bekanntheitsgrad haben: Projektarbeit (GS: 81,49%; Sek.: 87,71%), Stationenarbeit (GS: 85,19%; Sek.: 80,13%) und Wochenplanarbeit (GS: 80,49%; Sek.: 70,07%). Zudem kennen über die Hälfte der Drittklässler Lernwerkstatt (59,26%) und digitale Lernprogramme (56,96%) und auch bei den SuS der Sek. sind digitale Lernprogramme sehr präsent (70,85%).

Auffällig ist daher, dass 57,14% der LuL aussagen, dass sie digitale Lernprogramme kennen, aber nicht einsetzen.

Zu dem letzten Punkt sagen die SuS in der Ratingkonferenz Folgendes:

Digitale Medien würden verstärkt genutzt, aber die Möglichkeiten seien bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Die Schüler der Klasse 10 berichten, dass in 3 - 4 Fächern Moodle genutzt werde.

Die iPads (s. Pkt. 4.3) seien bislang nur zum Ausfüllen der Online-Fragebögen für das Peer-Review zum Einsatz gekommen.

Weniger bekannt sind bei den SuS Lernwerkstatt (Sek.: 20,68%), Lerntagebuch (GS: 34,18%, Sek.: 20,41%) und Lesetagebuch (GS: 41,77%, Sek.: 37,97%).

Den LuL sind die abgefragten Methoden bekannt.

Stationenarbeit (81,40%) und Projektarbeit (72,73%) werden neben speziellen Förderaufgaben für schwach SuS (80,95%) und besonders starke SuS (82, 93%) am häufigsten eingesetzt.

Lern-/Lesetagebücher (31,82%), Lernwerkstatt (40, 48%) und Wochenplanarbeit (41,86%) kommen neben den bereits erwähnten digitalen Lernprogrammen weniger zum Einsatz.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass häufig insbesondere die Einschätzungen der LuL und die Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen stark voneinander abweichen. Dies ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass lediglich 44 von 104 LuL den Onlinefragebogen ausgefüllt hatten. Dass es sich bei den LuL, die den Onlinefragebogen ausgefüllt haben, um Kollegen handelt, die dem Thema Binnendifferenzierung Bedeutung beimessen und sich um die Umsetzung verschiedener Maßnahmen zur Binnendifferenzierung in ihrem Unterricht bemühen, ist anzunehmen.

4.2.5. Empfehlungen

Aufgrund der Dokumentenstudie, der Interviews und der Auswertung der erhobenen Daten aus den Onlinebefragungen, den Unterrichtsbeobachtungen und der Ratingkonferenz empfehlen wir abschließend:

- die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung gerade an einer Schule im Ausland mit einer heterogenen Schülerschaft im gesamten Kollegium noch deutlicher zu kommunizieren,

- die auf der GLK am 01.10.2014 beschlossene Durchführung von verpflichtenden Kollegialen Hospitationen zu dem Beobachtungsschwerpunkt „Binnendifferenzierung“ konsequent einzufordern und zu begleiten und

- die konsequente Weiterarbeit an dem seit 2014 laufenden und überzeugend ausgearbeiteten Projekt: „Differenzierung des Unterrichts nach Inhalt, Methode und Bewertung”.

4.2.6. Weiterführende Literatur

Bönsch, Manfred (2000). *Intelligente Unterrichtsstrukturen: Eine Einführung in die Differenzierung*. Schneider: Baltmannsweiler.

Bönsch, Manfred (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht*. Ehrenwirth: München.

Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen (2001). *Differenzieren im Unterricht*. Cornelsen: Berlin.

Becker, Gerold (2004). Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur? Die Sehnsucht nach „gleichen Lernvoraussetzungen“ hat Gründe. In: *Friedrich Jahresheft* 2004, S. 10–12.

Vollstädt, Witlof (1997). Differenzierung im Unterricht. In: *Pädagogik*, Heft 12/1997. S. 36–40

Klafki, Wolfgang/Stöcker, Hermann: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 22. Jg. (1976), 4, S. 497 f.

https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW2/Hoffmann/Binnendifferenzierung.pdf, Stand 28.11.2015

http://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung_konkret.html, Stand 28.11.2015

4.3 Evaluationsfrage 3

Wie und in welchem Umfang werden folgende digitale Medien im Unterricht der Klassen 8, 10, 11 (außer Sport) benutzt: Videoprojektor, digitale Tafel, digitaler Lernraum, Tablets, Laptops?

Bezug zum Qualitätsrahmen

2.1. Curriculum der Schule: Ziele, Inhalte und Methoden

2.1.2 Lern- und Arbeitstechniken sowie neue Medien sind durchgängig in den Lernprozess integriert.

Bezug zum Leitbild der DSM

Leitsatz 7: Wir sind eine Schule, die ihren Schülern ziel- und ergebnisorientiertes Arbeiten ebenso vermittelt wie kreatives und entdeckendes Lernen.

4.3.1 Definition des zentralen Begriffs „digitale Medien“

Die Deutsche Schule Madrid (DSM) arbeitet schon seit einigen Jahren am Entwicklungsschwerpunkt „digitale Medien“.

Seit dem Umzug in das neue Gebäude zu Beginn des Schuljahres 2015/16 steht dazu nun auch in allen Klassenräumen die notwendige Hardware zur Verfügung. In den Vorgesprächen mit der Steuergruppe und dem Verantwortlichen für den Qualitätszirkel „digitale Medien“, Andreas Rehner, wurden die relevanten digitalen Medien, die im Umfang ihres Einsatzes untersucht werden sollten, wie folgt unterschieden:

- Videoprojektor
- digitale Tafel
- digitaler Lernraum („Moodle“)
- Tablets
- Laptops
- Kombination von analogen und digitalen Medien

Zudem wurde hinsichtlich der Art des Einsatzes vereinbart, mit der Taxologie nach Thissen (2013: 33ff) zu arbeiten:

- Informieren
- Recherchieren
- Explorieren
- Trainieren
- Organisieren
- Kommunizieren
- Reflektieren
- Kollaborieren
- Präsentieren

- Kreativ sein
- Produzieren und dokumentieren

Für den digitalen Lernraum wurden auf Bitte der DSM zudem folgende beide Funktionen hinzugefügt:

- Bereitstellung differenzierter Lernangebote zur Vertiefung („Fordern“)
- Bereitstellung differenzierter Lernangebote zur Unterstützung („Fördern“)

4.3.2 Datenquellen

Zur Einschätzung des Einsatzes „digitaler Medien“ im Unterricht an der DSM und möglichen Hindernissen, die einen verstärkten Einsatz erschweren, wurden die folgenden **Dokumente** aus dem Schulbericht eingesehen und bewertet:

Die **Projektbeschreibung** des Entwicklungsschwerpunktes (ESP) 5 „Digitaler Lernraum / Interaktive Tafeln“ („DS Madrid – Schulbericht Peer Review 2015“, S. 17) ermöglichte eine erste Annäherung an die zu erhebenden Funktionen des Medieneinsatzes. In den weiteren Vorgesprächen wurde, wie oben beschrieben, eine konkrete Liste möglicher Einsatzformen erarbeitet. Die im Vergleich zu Thissen (2013: 33ff) ergänzten Elemente „Vertiefung“ und „Unterstützung“ entstammen direkt der Projektbeschreibung des ESP.

Ein Auszug aus dem **Roombooking-System der DSM** (vgl. Anhang: EVA03_Medien_DSM_Roombooking_BookingsIPad_20140901-20150630), über das auch die Tablet-Ausleihe organisiert wird, vermittelt einen Eindruck von der Häufigkeit des Einsatzes des Klassenraumsatzes Tablets in der Zeit vom 5. November 2014 bis zum 27. Oktober 2015, also in etwa einem Kalenderjahr.

Demnach wurden bei 637 einstündigen Ausleihen insgesamt 4684 Einheiten entliehen, d.h. etwa 7 Tablets pro Ausleihe. Bei 178 (27,94%) der Ausleihen wurden 16 oder mehr Einheiten gebucht, sodass es sich in diesen Fällen um Klassensätze handeln dürfte. In weiteren 148 Fällen (23,23%) wurden zwischen 8 und 15 Tablets reserviert, was eine Arbeit in Partnerteams nahelegt. Dabei ist gleichwohl zu berücksichtigen, dass in den letztgenannten Fällen auch ein kombinierter Einsatz mit Privatgeräten oder Laptops aus dem Computerraum und somit Einzelarbeit mit den Geräten möglich erscheint. In 69 Fällen (10,83%) wurde nur ein Tablet entliehen, was auf eine Einzelnutzung durch die betreffende Lehrkraft schließen lässt.

Abschließend ist noch auf die relative Häufung einiger weniger Nutzer hinzuweisen. Die sieben Top-Leiher unter den 104 Lehrkräften der DSM haben die Geräte mit 122, 47, 42, 40, 35, 33 und 30, also 349 von 637 Ausleihen, in mehr als der Hälfte (54,79%) der Fälle ausgeliehen, womit sich der Nutzerkreis deutlich einengt.

In der **Übersicht über die Fortbildungen** für die letzten beiden Schuljahre (vgl. DS Madrid – Schulbericht Peer Review 2015, S. 26-29) ist eine verstärkte Qualifikationsbemühung im Bereich „digitale Medien“ erkennbar: Im Schuljahr 2013/14 hatten 10 von 25 (40%) und im Schuljahr 2014/15 sogar 21 von 35 (60%) Fortbildungen medienrelevante Inhalte. Die von Schuljahr zu Schuljahr auf den ersten Blick deutlich erhöhte Konzentration im Bereich „Medien“ ist jedoch relativ: Während 2013/14 zumindest 37,6% der Teilnehmer an allen

Fortbildungen (182 von 484) im Medienbereich geschult wurden, haben sich im Folgejahr auch nur 37,3% der Fortbildungsteilnehmer (223 von 598) in diesem Feld weiterqualifiziert.

Das anfängliche Missverständnis hängt speziell mit der Fortbildungsreihe zum „digitalen Lernraum“ zusammen, die nach 15 Teilnehmern bei der ersten Veranstaltung in den folgenden sieben Modulen mit 5 bis 8 Teilnehmern deutlich niedriger frequentiert war. Insgesamt ist festzustellen, dass abgesehen von der einführenden Fortbildung „Zur Nutzung der interaktiven Tafeln im Unterricht“ (76 Teilnehmer) bei keiner der folgenden Fortbildungen im Medienbereich deutlich mehr als 20 Personen teilgenommen haben. Damit ist bei 104 Lehrkräften von einem Qualifikationsstand von etwa 20% auszugehen.

4.3.3 Untersuchungsinstrumente

Von den Peers wurden zur Beantwortung dieser EF insgesamt 31 **Unterrichtssequenzen** (a 20 Min.) in den Klassenstufen 8 (10-mal), 10 (14-mal) und 11 (7-mal) **besucht.** Die Beobachtungen verteilten sich gleichmäßig auf Sprachen (12), Mathematik und Naturwissenschaften (9), Gesellschaftswissenschaften (9), Kunst und Musik (2). Mit dem bei den Unterrichtshospitationen eingesetzten Beobachtungsbogen (s. Anhang) wurde erhoben, wie oft und in welcher Funktion der Einsatz digitaler Medien sowie welche Hindernisse in den besuchten Unterrichtsstunden beobachtet werden konnten.

Zusätzlich wurden alle **Lehrer** der DSM vorab durch eine **webbasierte Befragung** in die Untersuchung einbezogen: Von den befragten 104 Lehrkräften füllten dabei 45 Personen die Fragebögen aus und stuften die Art des Medieneinsatzes getrennt nach Medientypen und -funktionen als „nie“, „selten“, „manchmal“ oder „oft“ ein bzw. äußerten sich zur Angemessenheit des Medieneinsatzes sowie einem Katalog möglicher Hindernisse bezogen auf die og. Medientypen; mit 34 Bögen gingen knapp 76% der eingereichten Antworten in gültiger Form ein und konnten für die Auswertung verwendet werden.

Auch die **Schüler** trugen durch ihre Antworten in den **elektronischen Fragebögen** zur Datenbasis bei: Es wurden alle Schüler aus den Jahrgangsstufen 8, 10 und 11, insgesamt 319 Personen zur Art des Medieneinsatzes sowie möglichen Hindernissen befragt; mit 288 gültigen Bögen konnten über 90% der Schülerantworten ausgewertet werden. Zugunsten größtmöglicher Vergleichbarkeit mit der Rückmeldung durch die Lehrer entsprach das Untersuchungsdesign dabei den oben beschriebenen Kriterien.

Schließlich fand neben den og. Vorgesprächen mit der Steuergruppe und dem Verantwortlichen des QZ, Andreas Rehner, ein 60minütiges **Interview** mit dem Systemadministrator, Peter Martinschledde, statt.

4.3.4 Auswertung der erhobenen Daten zur Evaluationsfrage 3

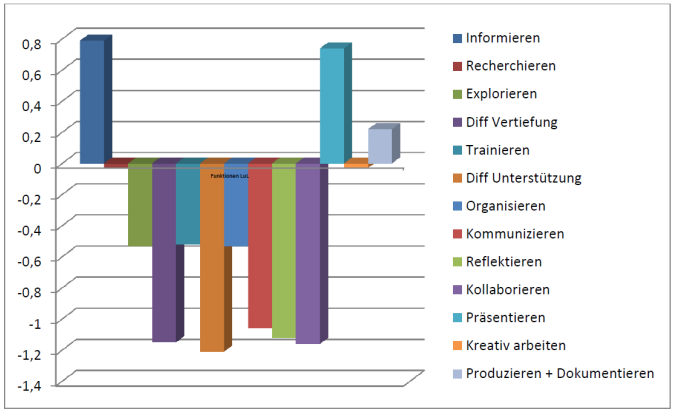
a) Teil 1: „Wie... werden die Medien eingesetzt?“

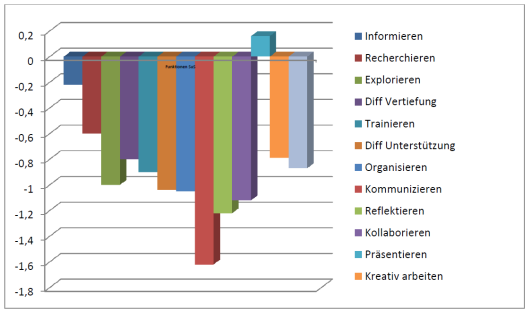
Der erste Teilaspekt der von der DSM gestellten EVA-Frage bezog sich auf die Art des Medieneinsatzes („...wie?“). Wir haben zur Erfassung dieses Bereichs mit einer in unseren

gemeinsamen Vorgesprächen abgewandelten Taxologie gearbeitet, die sich an Thissens (2013: 33ff) bekannter Nomenklatur orientiert. So wurden die separaten Bereiche „Unterstützung“ und „Vertiefung“ für die Nutzung des digitalen Medienraums ergänzt.

Das Ergebnis der Lehrer- und Schülerbefragungen ist in den Graphiken 3.1.1 und 3.1.2 dargestellt. Es wird eine Skala von -2 (nie) bis +2 (oft) verwendet. Zudem sind die Medientypen zur besseren Orientierung farbig markiert.

Graphik 3.1.1: Lehrerbefragung zu Funktionen





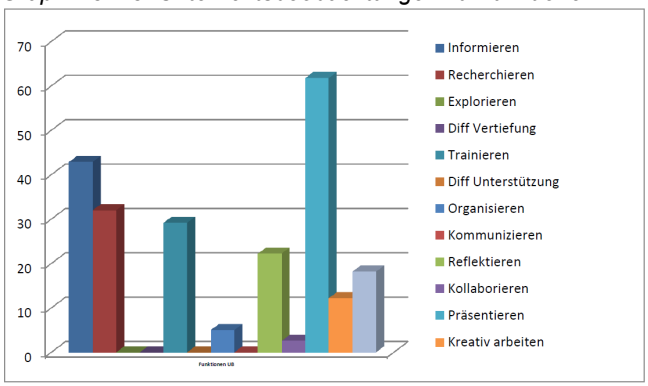
Graphik 3.1.2: Schülerbefragung zu Funktionen

Die Ergebnisse der Lehrer- und Schülerbefragung hinsichtlich der häufigsten Formen der Mediennutzung stimmen weitgehend überein. In der Top 4 sind beide Male die Funktionen „Informieren“, „Präsentieren“ und „Kreativ sein“ vertreten. Als weiteres Element nennen die LehrerInnen den Bereich „Produzieren und dokumentieren“, die SchülerInnen hingegen bewerten die Funktion „Recherchieren“ als höher frequent.

Insgesamt ist eine deutliche Divergenz in der allgemeinen Einschätzung der Häufigkeit des Medieneinsatzes zu erkennen. Während die Lehrer sich in der Befragung zumindest in einigen Bereichen noch vorsichtig optimistisch äußern, indem sie angeben, dass digitale Medien „manchmal“ (+1) zum „Informieren“, und „Präsentieren“ eingesetzt werden, schätzen die Schüler die Nutzung digitaler Medien in fast allen Funktionen als eher „selten“ (d.h. im negativen Bereich) ein; die einzige Ausnahme stellt die Funktion „Präsentieren“ dar.

Die Beobachtungsergebnisse aus den besuchten Unterrichtssequenzen sind in Graphik 3.1.3 dargestellt. Die Werte werden grundsätzlich in Prozent der insgesamt besuchten Sequenzen angegeben, wobei teilweise innerhalb einer Sequenz digitale Medien in verschiedenen Funktionen verwendet wurden, was den Bezugswert variieren lässt. Eine ausführliche Aufstellung der Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zu Medientypen und -funktionen in absoluten Werten findet sich im Anhang (Graphik 3.1.4).

Graphik 3.1.3: Unterrichtsbeobachtungen zu Funktionen



Die Unterrichtsbeoachtungen bestätigen die beiden Spitzenwerte aus den Onlinebefragungen, nämlich die vorrangige Nutzung digitaler Medien zum „Informieren“ und „Präsentieren“. Als weitere Top-Werte ergaben sich bei den Besuchen die Bereiche „Trainieren“ und, wie in der Schülerbefragung, „Recherchieren“. Ein Einsatz digitaler Medien in den Funktionen „Explorieren“, „Differenzieren“ oder „Kommunizieren“ konnte in den beobachteten Unterrichtssequenzen nicht festgestellt werden.

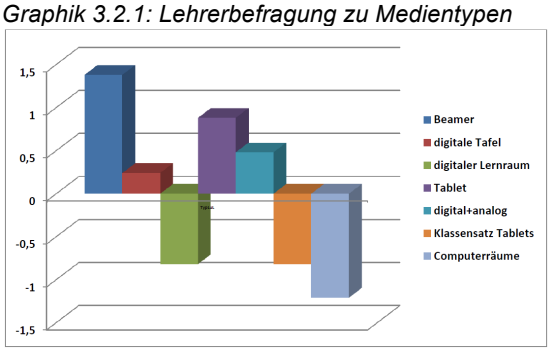
An dieser Stelle liegt die Unterscheidung der erhobenen Funktionen nach Einsatz der Medien durch Lehrer und Schüler nahe, eine genaue Trennung bleibt aber dem folgenden Kapitel zum Umfang der Mediennutzung vorbehalten. Allerdings zeigt sich in den Online-Befragungen bereits, was naturgemäß auch zu erwarten war, dass die Lehrer die digitalen Medien eher zum „Präsentieren“ und „Informieren“, also in einem frontalen Arrangement nutzen, während die Schüler selbst mit den Medien auch „trainieren“ und „recherchieren“.

b) Teil 2: “…in welchem Umfang?”

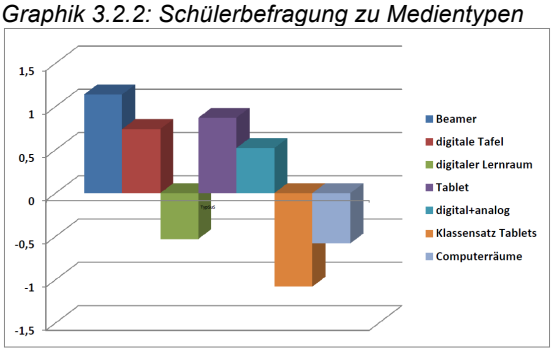
Der zweite Teilaspekt der von der DSM gestellten Frage bezog sich nach der Art des Medieneinsatzes („...wie?“) auf die Nutzungshäufigkeit („...in welchem Umfang“) der im Unterricht eingesetzten digitalen Medientypen. Zur Auswahl standen dabei der Videoprojektor, die digitale Tafel, der digitale Lernraum, Tablets und Laptops sowie die Kombination von analogen und digitalen Medien, vor allem beim Anschrieb an die Tafel.

Das Ergebnis der Lehrer- und Schülerbefragungen ist in den Graphiken 3.2.1 und 3.2.2 dargestellt. Es wird eine Skala von -2 (nie) bis +2 (oft) verwendet.

Graphik 3.2.1: Lehrerbefragung zu Medientypen



Graphik 3.2.2: Schülerbefragung zu Medientypen



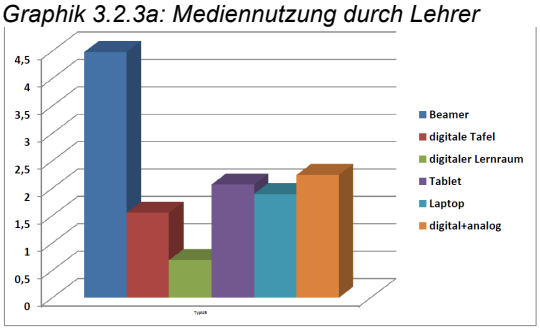
Laut Online-Befragung der LehrerInnen werden im Unterricht vorrangig Beamer (Videoprojektor), Tablet, digitale Tafel sowie eine Kombinationen aus digitalen und analogen Medien verwendet. Die SchülerInnen teilen diese Einschätzung, was den Einsatz von Beamer und Tablet angeht. Die digitale Tafel wird ihrer Meinung nach sogar noch häufiger eingesetzt, während die Kombination von analogen und digitalen Medien etwas seltener sei. Auch bei den unteren Werten stimmen Lehrer und Schüler weitgehend überein: Der digitale Lernraum, der Klassensatz Tablets und die Computerräume werden „selten“ bis „nie“ benutzt, wobei die Schüler die Arbeit mit Moodle und die Nutzung der Computerräume im Vergleich zur Tabletausleihe als häufiger einschätzen als die Lehrer.

Die Eindrücke aus den besuchten Unterrichtssequenzen decken sich im oberen Bereich mit den Ergebnissen aus den Online-Befragungen, wo, wenn digitale Medien zum Einsatz kamen, zumeist die Benutzung von Videoprojektor und/oder Tablet festgestellt werden konnte. Die Nutzung der digitalen Tafel gehörte jedoch im Vergleich zum Einsatz anderer Medien, wie z. B. Laptops, zusammen mit dem digitalen Lernraum zu den am wenigsten eingesetzten digitalen Medien. Für die Arbeit mit dem digitalen Lernraum ist dabei zu berücksichtigen, dass die Moodle-Plattform erst seit der Woche vor dem Peer-Review wieder voll funktionsfähig war, nachdem sie zuvor aufgrund von Serverproblemen für einen mehrwöchigen Zeitraum nicht benutzt werden konnte.

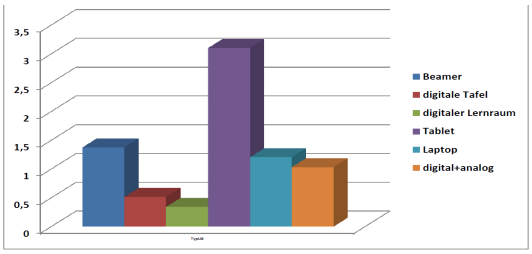
Nach diesem Überblick über die allgemeine Mediennutzung erscheint eine Unterscheidung zwischen dem Einsatz der jeweiligen Medien durch Lehrer und Schüler angezeigt, um ein noch exakteres Bild der Mediennutzung zu geben. Eine Übersicht zu den entsprechend aufgeschlüsselten Unterrichtsbeobachtungen findet sich in den Graphiken 3.1.3, getrennt nach Lehrer- und Schülernutzung.

Graphik 3.2.3: Auszug Beobachtungen zu Medientypen

Graphik 3.2.3a: Mediennutzung durch Lehrer



Graphik 3.2.3a: Mediennutzung durch Schüler



Beim Vergleich der Mediennutzung durch Lehrer und Schüler fällt zunächst der Primat des Beamers auf Lehrer- und der Tablets auf Schülerseite auf. Dies lässt vermuten, dass die Lehrer hauptsächlich informieren, präsentieren, usw., während die Schüler stärker dokumentieren, produzieren bzw. kreativ arbeiten, wenn digitale Medien eingesetzt werden. Die übrigen Werte entsprechen in etwa den oben beschriebenen Tendenzen zum allgemeinen Medieneinsatz.

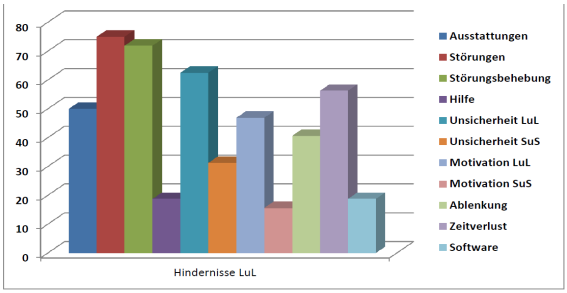
Abschließend ist für den Bereich der Medientypen zu bemerken, dass die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen durch die parallele Erhebung von Medientyp und –funktion leider kaum exakt auszuwerten sind. Bei Unterrichtsbeobachtungen kann der Beamer z. B. zunächst zum „Präsentieren“ und später zum „Tranieren“ eingesetzt werden, womit er doppelt in die Zählung der Medienhäufigkeit eingeht. Andererseits ist es unrealistisch, dass in einer einzigen beobachteten Unterrichtssequenz alle Medientypen in allen oder auch nur einem Großteil der untersuchten Funktionen eingesetzt werden. Die in den Graphiken 3.2.3 aufgeführten Prozentwerte, die sich auf einen Bezugswert mit der kompletten Bandbreite der Mediennutzung und –typen beziehen, bleiben darum rein orientativ. Eine ausführliche Aufstellung der Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zu Medientypen und –funktionen in absoluten Werten findet sich im Anhang (Graphik 3.1.4).

c) Additum 1: „Hindernisse beim Medieneinsatz“

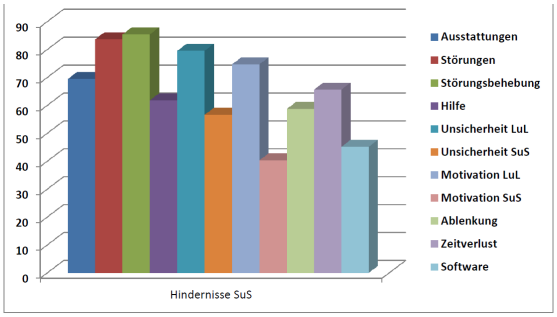
Bei den vorbereitenden Gesprächen Anfang Oktober hat die DSM den Wunsch geäußert, aus dem Peer-Review Rückschlüsse für eine Verbesserung der Arbeit in den untersuchten Entwicklungsschwerpunkten zur erhalten. Aus diesem Grund wurden neben Art und Umfang der Mediennutzung auch mögliche Hindernisse eruiert, die eine noch stärkere Nutzung der digitalen Medien verhindern.

Das Ergebnis der Lehrer- und Schülerbefragungen ist in den Graphiken 3.3.1 und 3.3.2 dargestellt. Es sind Prozentwerte bezogen auf die Gesamtzahl der in die Auswertung eingegangen Fragebögen zu sehen. Zur besseren Orientierung sind die verschiedenen Hindernisse farbig markiert.

Graphik 3.3.1: Lehrerbefragung zu Hindernissen



Graphik 3.3.2: Schülerbefragung zu Hindernissen



Lehrer und Schüler stimmen in den drei häufigsten Werten hinsichtlich der Hindernisse, die eine verstärkte Nutzung digitaler Medien erschweren, überein: Beide Gruppen nennen „technische Störungen“, Probleme bei der „Störungsbehebung“ und dem Punkt „Unsicherheit der LuL“ überein. Die Lehrer nennen als weiteres Problem drohenden „Zeitverlust“, die Schüler meinen „mangelnde Motivation der LuL“ ausgemacht zu haben. Nur selten wurden von den Lehrern die Bereiche „Hilfe“, „Motivation SuS“ und „Software“ genannt, was bedeutet, dass der technische Support an der Schule sowie die Motivation der Schüler positiv eingeschätzt wird. Bei der Schülerbefragung variieren die mittleren und unteren Befragungsergebnisse nur wenig, weswegen auf eine weitere Kommentierung an dieser Stelle verzichtet wird.

Neben den og. technischen Problemen mit dem digitalen Lernraum nannten die Lehrer in ihren freien Antworten bei der Online-Befragung folgende weitere Hindernisse, die eine verstärkte Mediennutzung erschweren:

- Einschränkung der Mediennutzung durch Schulregeln (Smartphones)
- fehlende Geräte (Laptops) zur Vorführung von Filmen (DVD)
- Ausfall von Fortbildungsveranstaltungen (z. B. digitale Tafel)
- fehlende Routine nach dem Umzug ins neue Schulgebäude

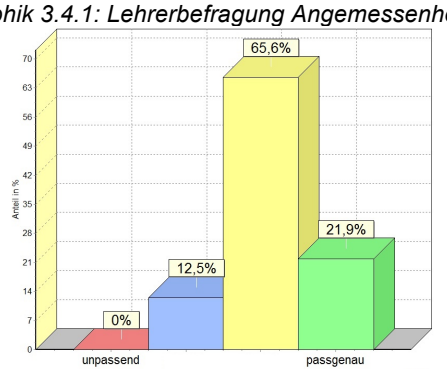
Leider im Sinne der Untersuchung, aber natürlich glücklicherweise mit Blick auf den Unterrichtsfortgang konnten im Rahmen der besuchten Stundensequenzen kaum Probleme beobachtet werden, sodass die Ergebnisse der Online-Befragung im Bereich der „Hindernisse“ den Kern der erhobenen Daten ausmachen.

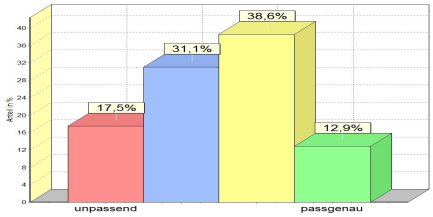
d) Additum 2: „Angemessenheit des Medieneinsatzes“

Bei den vorbereitenden Gesprächen Anfang Oktober hat die DSM das grundsätzliche Anliegen formuliert, vorrangig quantitative Daten erheben zu lassen. Gleichwohl erging jedoch der Auftrag, zusätzlich einen qualitativen Ausblick auf die Nutzung digitaler Medien im Unterricht zu geben und die „Angemessenheit“ des Medieneinsatzes einzuschätzen.

Das Ergebnis der Lehrer- und Schülerbefragungen ist in den Graphiken 3.4.1 und 3.4.2 in Prozentwerten dargestellt.

Graphik 3.4.1: Lehrerbefragung Angemessenheit





Graphik 3.4.2: Schülerbefragung Angemessenheit

In der Bilanz bewerten Lehrer wie Schüler die Mediennutzung als „eher passend“, auch wenn die Schüler in ihren Angaben deutlich vorsichtiger sind. Der positive Trend wird durch die Eindrücke aus den beobachteten Unterrichtssequenzen bestätigt, bei denen 50% der besuchten Einheiten in ihrer Mediennutzung als „eher passend“ und weitere 35% als „passgenau“ eingestuft wurden.

4.3.5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen zur Evaluationsfrage 3

Die DSM hat sich im Bereich „digitale Medien“ auf den Weg gemacht und erste Erfolge erzielt. Eine Gruppe von Lehrern nutzt die neuen Medien bereits regelmäßig und einige andere haben begonnen, zentrale Phasen des Unterrichts mediengestützt zu organisieren. Dabei ist grundsätzlich von einer Ungleichzeitigkeit der Entwicklung auszugehen, bei der die erstgenannten Lehrer eine Vorreiterrolle für den Rest des Kollegiums einnehmen. Zugleich wurde der Weg gewählt, zunächst die Lehrer mit der notwendigen Hardware auszustatten, bevor zu einem späteren Zeitpunkt auch Schüler verstärkt Zugang zu den entsprechenden Geräten erhalten können.

Medien werden von Lehrern und Schülern grundsätzlich benutzt, wenn sie sich sicher fühlen. Bedienungsfehler, technische Störungen und fehlende Ausstattung schrecken ab und nehmen besonders weniger routinierten oder technikaffinen Lehrern, die Schwierigkeiten haben, Probleme alleine zu beheben, die Motivation. Es kommt zu einem Rückzugsverhalten auf das „Alte“ und „Wohlvertraute“. Dies ist nicht nur unter Lehrern, sondern auch bei Schülern zu beobachten, wenn sie, wie stellenweise geschehen, ihre Abneigung gegenüber fehlerbehafteten neuen Medien äußern und sich die Arbeit mit Kreidetafel, Buch und Heft zurückwünschen.

Gleichzeitig sollten die beschriebenen Anlaufschwierigkeiten die DSM jedoch nicht auf ihrem Weg in eine Lernkultur des 21. Jahrhunderts, zu der ohne Zweifel der Einsatz digitaler Medien gehört, aufhalten. Die Online-Befragungen bilden zusammen mit den persönlichen Gesprächen mit Andreas Rehner, dem Verantwortlichen des Qualitätszirkels, und Peter Martinschledde, dem Systemadministrator, vor dem Hintergrund der beobachteten Unterrichtssequenzen die Grundlage um einige Empfehlungen zu formulieren, die im Folgenden überblicksartig zusammengestellt worden sind, selbstverständlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben:

- *„Orientierung und Übersicht finden und geben“:*
    - Verantwortlichkeiten klären; ein Medienkonzept erstellen und Geräte und Nutzungsmöglichkeiten inventarisieren, Nutzungsordnungen für Tablets, Computerraum, drahtloses Internet usw. erarbeiten bzw. aktualisieren und an geeigneter Stelle visualisieren (z. B. „drei goldene Regeln im Computerraum“), u.a. um Bedienungsfehler und damit verbundene technische Störungen zu verhindern
- *„Lehrer stärken“:*
    - Fortbildungen eng am Bedarf der Lehrer anbieten, aus denen sich Lehrertandems und/oder die Möglichkeit zu kollegialen Unterrichtshospitationen (fachaffin oder fachübergreifend) ergeben können, was wiederum die Basis für die Einrichtung einer Materialienbörse der Fachschaften im digitalen Lernraum sein kann
- *„Schüler stärken“:*
    - Schulung von interessierten „Fachkräften“ unter den Schülern als Medienbeauftragte für jede Klasse; mehr Geräte in Umlauf bringen, um die Nutzungfrequenz zu erhöhen; schließlich entsprechende Medienschulungen für alle Lernenden, idealerweise im Rahmen eines übergeordneten Medien-Methoden-Curriculums mit festen Trainings- und Lernspiralen für die einzelnen Kompetenzbereiche
- *„digitale Medien alltäglicher machen“:*
    - neue Nutzungsbereiche finden und konsequent ausbauen, z.B. digitale Schulbücher, Klassenbuch, Differenzierungsangebote über den digitalen Lernraum
- *„Potential entdecken und nutzen“:*
    - etwa bei Funktionen wie „Organisieren“ (z. B. Lerntagebuch, Portfolio), „Kommunizieren“ und „Kollaborieren“ (z.B. Skype-Austausch mit Deutschland, England/USA, Frankreich/Kanada) oder „Kreativ sein“ (in den Fächern Musik, Kunst, ggf. jährlich Schulwettbewerb veranstalten)
- *„Medienlandschaft öffnen“:*
    - bewusst an privaten Mediengebrauch von Lehrern und Schülern anknüpfen und Schnittstellen suchen, wozu auch mehr Offenheit für andere Betriebssysteme (Android, Windows) gehört
- *„Kooperation verstärken“:*
    - einerseits unter den Lehrern der DSM, zwischen den verschiedenen Fachbereichen und Abteilungen, aber auch innerhalb der Stadt (mit

öffentlichen und privaten Schulen), der Region und international (mit anderen Auslandsschulen)

Zum Abschluss soll nun noch ein Schüler konkret zu Wort kommen, an dessen Kommentar sich wieder einmal zeigt, dass Lehrende und Lernende gemeinsam eine neue Lernkultur für das 21. Jahrhundert entwickeln müssen:

„Die digitale Tafel ist ein gutes Werkzeug, doch öfters ist es leichter einfach [auf] die normale Tafel zu schreiben. Medien werden nur manchmal eingesetzt im Unterricht, aber das heißt nicht, dass es schlecht ist. Solche Veränderungen brauchen Zeit und echtes Interesse von den Lehrern, um erfolgreich zu gelingen. Ich würde [der] Schule empfehlen, dass sie, [die] Lehrer [...] dazu aufmuntert, digitale Medien im Unterricht zu gebrauchen, sodass sie sich nach und nach vertrauter mit den Medien machen, ohne eine wirkliche Pflicht oder Druck zu haben, was Ablehnung verursachen würde.“

4.3.6 Internetadressen zum Thema „digitale Medien“

Thissen, Frank u.a. (2013): *Mobiles Lernen in der Schule*, erschienen am 10.08.2015, 275 Seiten (mit ausführlicher Bibliographie).

http://www.frank-thissen.de/ML3.pdf

Bildungsserver Rheinland-Pfalz: „Medienkonzepte“ http://medienkompetenz.bildung-rp.de/%20materialien/medienkonzepte

Bildungsserver Hessen: „Tools für Unterricht und kollaboratives Arbeiten“ http://medien.bildung.hessen.de/lernplattform/tools.html

Chip.de: „Die besten Schüler-Apps für Android und iPhone“

http://www.chip.de/bildergalerie/Die-besten-Schueler-Apps-fuer-Android-und-iPhone-Galerie_57211757.html

„Digitale Schulbücher – ein Format, eine Technik“, Verbundlösung von 24 Schulbuchverlagen

http://digitale-schulbuecher.de

4.4 Evaluationsgegenstand PQM

Wie groß ist die Zufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer (LuL) mit den Strukturen und Prozessen der Schulentwicklungsarbeit an der DSM?

4.4.1 Vorbemerkungen

Während der Vorgespräche im Oktober entwickelten wir zusammen mit der Steuergruppe und der Schulleitung die konkrete Frage zu diesem Untersuchungsbereich, der in der ursprünglichen Form des PR nicht vorgesehen war. Die Grundstruktur der Online-Befragung von LuL wurde von den Peers entwickelt und mit Steuergruppe und Schulleitung besprochen und modifiziert.

Es wurde geklärt, dass das operative Geschäft der Schulentwicklung in den Händen der Experten der Steuergruppe liegt und die strategische Ausrichtung der Schulentwicklungsarbeit in Konsultation mit dem Schulforum erfolgt.

4.4.2 Datenquellen

Der von der DSM vorgelegte Schulbericht und das Schulprogramm machen deutlich, dass Schulentwicklungsarbeit an der Schule klar strukturiert ist. Ihre strategische Ausrichtung erfolgt in Konsultation der Steuergruppe mit dem Schulforum, Entwicklungsschwerpunkte werden von der Steuergruppe dem Gesamtkollegium vorgestellt und eine GLK-Abstimmung herbeigeführt. Als Beispiel kann der Beschluss der GLK über die nach dem Bilanzbesuch vom September 2013 neuformulierten Entwicklungsschwerpunkte bis zur BLI 2.0 vom 02.04.2014 dienen (s. Schulbericht, S. 7-9).

Es gibt klar strukturierte Beschreibungen der Entwicklungsschwerpunkte (s. Schulprogramm, Stand 1. Oktober 2015), die die Punkte Zielsetzungen, Maßnahmen und Evaluation umfassen und einen oder mehrere Verantwortliche benennen. Diese sind Leiter der Qualitätszirkel, die sich mit dem entsprechenden Entwicklungsschwerpunkt befassen, und in dieser Funktion Mitglieder der Steuergruppe.

Das Gesamtkollegium wird regelmäßig in den verschiedenen Schulgremien und den GLK über den Stand der Schulentwicklung informiert.

Ziel der Online-Befragung und der Ratingkonferenz mit 12 Kollegen, die weder der Schulleitung noch der Steuergruppe noch einem Qualitätszirkel angehörten, war es herauszufinden, wie nachhaltig die Information über die Schulentwicklungsarbeit ist und wie zufrieden die Kollegen mit den genannten Strukturen und Prozessen sind.

Grundlage der Ratingkonferenz war ein Fragebogen (siehe Anlage), der acht bereits in dem Onlinefragebogen (siehe Anlage) enthaltene zentrale Aspekte beinhaltete und zwei, die aus Kommentaren zu den Fragen 22 und 24 erwuchsen. Bei ihnen ging es darum herauszufinden, ob es sich um Einzelmeinungen handelte.

4.4.3 Ergebnisse der Befragungen

Die Zugangsdaten für die Online-Befragung zu der PQM-Frage wurden allen Kollegen kommuniziert. Von 104 Adressaten nahmen 37 an der Befragung teil, d.h. 35,6% der Lehrerschaft. Wir empfehlen der DSM, diesen geringen Rücklauf bei der Auswertung der Ergebnisse in Betracht zu ziehen, zumal zwischen einer ersten Datenzusammenstellung durch uns bei 21 TN und der endgültigen Übersicht mit 37 TN nicht unerhebliche Akzentverschiebungen zu verzeichnen waren.

Die Fragen

- 2: Schulentwicklung (SE) spielt eine zentrale Rolle an der DSM,
- 3: Ich finde es berechtigt, dass die SE eine zentrale Rolle spielt,
- 10: Um die Leiter der Qualitätszirkel bildet sich ein Team, in dem ich mitarbeiten kann,
- 13: Ich finde es wichtig, dass es eine Steuergruppe (SG) gibt, weil Steuerung nur über ein zentrales Organ möglich ist,
- 17: Die SG informiert die Schulgemeinde in den verschiedenen Entscheidungsgremien über ihre Arbeit,
- 19: Als Teil des Kollegiums werde ich regelmäßig über den Stand der SE informiert,
- 20: Ich weiß, an wen in der SG ich mich wenden kann, wenn ich Anregungen habe,
- 22: Die SG-Arbeit empfinde ich grundsätzlich als sinnvoll
- 28: Meine persönliche Belastung im SE-Prozess ist angemessen

wurden von über 50% der Befragten mit ‚ja' beantwortet. Außer bei den Fragen 17 (60%) und 20 (76%) liegen die Prozentzahlen jeweils im Bereich zwischen 50 und 55.

Bei den Fragen

- 5: In der SG sind alle Gremien der Schulgemeinschaft vertreten,
- 8: Wenn ich möchte, kann ich jederzeit in der SG mitarbeiten,
- 9: Die Projektgruppe für Entwicklungsschwerpunkte (Qualitätszirkel [QZ]) erwachsen aus der Arbeit der SG,
- 10: Um die Leiter der QZ bildet sich ein Team, in dem ich mitarbeiten kann,
- 21: Meine Anregungen werden gehört
- 24: Die Projekte der QZ dienen dazu, meine Arbeit zu erleichtern

fällt die relativ hohe Anzahl von Antworten in der Kategorie ‚weiß ich nicht' auf (zwischen 30 und 57%).

27% beantworten die Frage, ob die Auswahl der SG-Mitglieder für sie nachvollziehbar sei (Nr. 7), mit ‚nein', bei 30% ‚ja'-Stimmen, 22% ‚teilweise' und 19,5% ‚weiß ich nicht'.

Viele Befragte wählen die Option ‚teilweise', mehrheitlich bei den Fragen

- 6: Die Mitglieder der SG sind mir bekannt,
- 11: Die SG gibt wertvolle Impulse für die SE,
- 12: Die SG stößt notwendige Entwicklungsvorhaben an,
- 15: Die SG plant nachvollziehbar die Durchführung von Entwicklungsvorhaben,
- 16: Entwicklungsvorhaben an meiner Schule werden durch das Fortbildungsangebot angemessen unterstützt,
- 26: Ich engagiere mich gerne bei der Umsetzung von Projekten,

- 27: Ich möchte mich gerne in der SE engagieren, habe aber keine Zeit dazu und
- 29: Die SG sorgt für eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten am SE-Prozess.

In der Gesamtschau ergibt sich, dass die Befragten mehrheitlich der Meinung sind, Schulentwicklung spiele berechtigterweise eine zentrale Rolle an der DSM. Die Steuergruppenarbeit wird als insgesamt sinnvoll empfunden, denn sie ist nach Auffassung der Befragten wichtig, weil Steuerung nur über ein zentrales Organ erfolgen kann und sie als solches dem Kollegium Arbeit abnimmt.

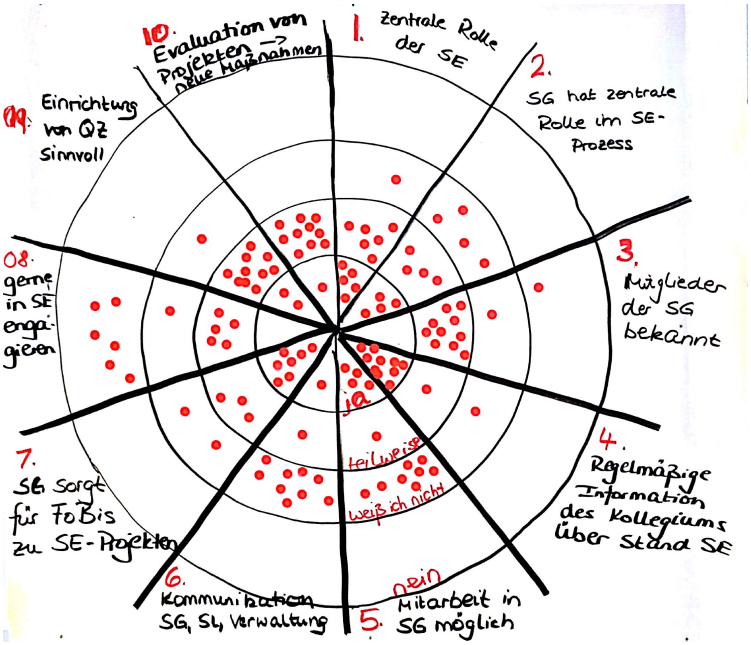
Die Information der nicht direkt in den SE-Prozess involvierten Kollegen erfolgt laut der Befragung umfassend und die meisten Kollegen wissen, an wen in der SG sie sich wenden können, wenn sie Anregungen haben. Allerdings kennen nur 38% der Befragten alle SG-Mitglieder, 43% kennen sie zumindest teilweise.

Die Mehrheit der Befragten sieht die Stellung der SG als zentral an und betrachtet sie als Impulsgeber. Sie bejahen, vollständig oder teilweise, dass die SG notwendige Schulentwicklungsvorhaben anstößt, ihre Durchführung nachvollziehbar plant und für eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten am SE-Prozess sorgt.

Dieses Bild wurde auch in der Ratingkonferenz bestätigt. Die Kollegen betonten dort vor allem, dass sie sich umfassend informiert fühlen.

In dem Zusammenhang hat sich uns die Frage gestellt, warum Unsicherheit darüber besteht, wer die Schulentwicklungsziele festlegt (Frage 1) und, trotz GLK-Beschluss über die aktuellen Entwicklungsschwerpunkte, 18 Befragte glauben, die Kollegiale Hospitation gehöre noch dazu anstatt sie als Instrument bei der Umsetzung anderer SE-Vorhaben zu sehen.

Die Hälfte der Kollegen, die an der online-Befragung teilgenommen haben, empfinden ihre persönliche Belastung im SE-Prozess als angemessen, wobei ein Drittel sich gerne bei der Umsetzung von Projekten engagiert und die Hälfte zumindest teilweise. 32% würden sich gerne in der SE engagieren, wenn sie Zeit hätten, und 47% teilweise. In Anbetracht dieser Aussagen ist es auffällig, dass 57% nicht wissen, ob sie in der SG mitarbeiten können und 8% sogar glauben, dies ginge nicht. Bei den Qualitätszirkeln weiß die Hälfte der Befragten, dass sie mitarbeiten kann, aber ein Drittel weiß es nicht.



Auf Grund der diffusen Ergebnisse der Online-Befragung wurde dieses Thema in der Ratingkonferenz noch einmal aufgegriffen, um den LuL die Gelegenheit zu geben, ihren Standpunkt zu erläutern. Die Frage nach dem Wunsch eines Engagements in der SE wurde dort von der Hälfte der Befragten mit ‚nein' beantwortet, wobei als Hauptargument Zeitmangel auf

Grund der hohen Belastung im „ganz normalen Schulalltag“ genannt wurde.

Die Einrichtung von Qualitätszirkeln wurde in der Ratingkonferenz als sinnvoll erachtet, allerdings stellte sich im Gespräch heraus, dass der Begriff „Qualitätszirkel“ nicht von allen mit Inhalt gefüllt werden konnte. Wir gewannen den Eindruck, dass eine Begriffsklärung sinnvoll wäre.

In der Ratingkonferenz wurden auch zwei Punkte aufgegriffen, die in den Erklärungen zur Beantwortung der Fragen 22 und 24 angesprochen wurden. Ein Kollege fühlte sich mit der Umsetzung von Maßnahmen allein gelassen und merkte an, es gäbe keine Evaluationen dazu. Das sahen die Kollegen in der Ratingkonferenz mehrheitlich anders (Frage 10). Sie punkteten mit einer Ausnahme bei ‚teilweise’, gaben aber im Gespräch zu verstehen, dass sie keinen Handlungsbedarf in diesem Bereich sahen. Der zweite Punkt bezog sich auf die Aussage eines Kollegen, es herrsche mangelnde Kommunikation zwischen SG und Verwaltung. Als Beispiel nannte er die Ausstattung der Schule mit Apple-Computern und die Einführung von OneDrive durch die Verwaltung und die Anschaffung einer Lizenz „bei 360-Windows-Office“. In der Ratingkonferenz wählten die Kollegen mehrheitlich die Option ‚weiß ich nicht’, weil sie der Meinung waren, dies nicht beurteilen zu können, wie sich im Gespräch heraus-stellte. Auf Nach-fragen gaben sie an, es seien ihnen keine gegenläufigen Handlungen von SG und Verwaltung bekannt.

Deutlich wurde in der Ratingkonferenz, dass sich die Kollegen mit vier großen Entwicklungsschwerpunkten, die als DFU, Binnendifferenzierung, Kooperatives Lernen [*sic*] und Medien identifiziert wurden, überfordert fühlen. Sie sehen, dass SE nötig ist und auch schon viel Positives bewirkt hat, wünschen sich aber eine größere Nähe dieser Arbeit zum Unterricht, da ihrer Meinung nach viel Energie, die gewinnbringender in den Unterricht selbst investiert werden könnte, auf dem Weg dorthin verloren geht. Als positive Beispiele für SE wurden die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums und die in den letzten Jahren geschaffene Moderatorenstelle genannt.

Die Entscheidung für Entwicklungsprojekte wurde von den Kollegen weniger als ein demokratisches, innerschulisches Verfahren gesehen denn als Druck von außen. Sie empfinden den Blick auf die BLI als eher demotivierend für ein Kollegium, das grundsätzlich bereit ist, neue Wege zu beschreiten. Als Motivationsschub würden sich die Kollegen Freiräume wünschen, um kleinere Projekte zu realisieren.

4.4.4 Fazit

Die Schulentwicklungsarbeit an der DSM stellt sich als klar strukturiert dar und die Entwicklungsschwerpunkte entsprechen den Anforderungen an eine deutsche Auslandsschule mit ihrer heterogenen Schülerschaft. Abstimmungsprozesse sind demokratisch gestaltet und Strukturen und Prozesse sind fest im Schulalltag verankert.

Uns ist in der Gesamtschau jedoch aufgefallen, dass die Kollegen trotz umfangreicher Information über den Stand der SE, die nicht in Frage gestellt wird, bei vielen Punkten unsicher waren und die Option „teilweise“ im Fragebogen wählten. Dieser Eindruck bestätigte sich in der Ratingkonferenz. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass SE noch zu sehr als theoretischer Überbau gesehen wird, was durch den Wunsch nach größerer Nähe der Umsetzung von SE-Projekten zum Unterricht unterstützt wird. Es hat uns nicht

überrascht, dass die Anforderungen an die Lehrerschaft als kaum zu bewältigen angesehen werden. Binnendifferenzierung, DFU und Medieneinsatz werden (noch) nicht als integraler Bestandteil des Unterrichts gesehen, sondern als zusätzliche Aufgabe bzw. als eigenständiger Bereich. Auf der anderen Seite ist den Kollegen durchaus klar, dass alle in SE eingebunden sind und sei es nur als ausführendes Organ.

Wir möchten die DSM ermutigen, den Kollegen stärker vor Augen zu führen, dass die gemeinsame Arbeit an den Entwicklungsschwerpunkten langfristig zu einer Arbeitserleichterung für den Einzelnen führt. Es würde die Zufriedenheit des Kollegiums steigern, wenn es die BLI, trotz der nicht zu leugnenden Belastung durch eine Inspektion, als Chance für die Schulentwicklung begreifen könnte. Das gemeinsame Ziel kann Synergieeffekte freisetzen, die im normalen Alltag nicht zum Tragen kommen.

Wir verzichten in diesem Kapitel bewusst auf die Angabe von Fachliteratur zur Schulentwicklung, weil wir der Meinung sind, dass es keinen Handlungsbedarf für eine theoretische Auseinandersetzung mit SE gibt. Die Strukturen und Prozesse sind unserer Meinung nach gut durchdacht und werden auch von der Lehrerschaft nicht wirklich in Frage gestellt. Die Herausforderung, vor der die Schule steht, ist es, dem Kollegium die Sinnhaftigkeit der Entwicklung deutlicher zu machen und einer Abkoppelung der SE-Arbeit vom Schulalltag vorzubeugen.

4.5 Abschließende Bemerkungen

Wir möchten uns an dieser Stelle für die uns entgegengebrachte Offenheit und die umfassende Unterstützung durch alle Gruppen der Deutschen Schule Madrid herzlich bedanken. Es war – unabhängig vom Ergebnis – auch für uns ein Gewinn, einmal hinter die Kulissen einer anderen deutschen Schule zu blicken, ein Blick, der einem in der Regel nicht gewährt wird.

Wir wünschen der Deutschen Schule Madrid, dass die Erkenntnisse unseres Peer Reviews zur Weiterentwicklung der Schule und damit zum Wohl ihrer Schüler beitragen mögen.

Málaga/Valencia, 22. Dezember 2015

Guido Erhard, Fachleiter Geschichte, DS Valencia
Christian Grau, Steuergruppenleiter/Unterrichtsmoderator, DS Valencia
Cornelia Scherf-Kraß, Fachleiterin Deutsch, DS Málaga
Dr. Sabine Bückmann, Pädagogisches Qualitätsmanagement/schulinterne Lehrerfortbildung, DS Málaga, Peer-Team-Sprecherin