

**Technische Universität Kaiserslautern**  
Distance and Independent Studies Center (DISC)  
**Master-Fernstudiengang „Organisationsentwicklung“**

Masterarbeit

CHANCEN UND GRENZEN DER  
EXTERNEN PROZESSBEGLEITUNG AM  
BEISPIEL EINES  
SCHULENTWICKLUNGSPROJEKTS

Weigelt, Martina  
Matrikel-Nr.: 394905  
Würthweg 3  
64283 Darmstadt  
+49-177-3467683

Abgabedatum: 10. März 2018

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	I
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	II
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>2</b>
1.1 Schulentwicklung in Deutschland .....	4
1.2 Forschungsbefunde zu Schulentwicklung und Lehrerinnenbildung .....	7
1.2.1 <i>Befunde der Schulentwicklungsforschung</i> .....	8
1.2.2 <i>Befunde der Forschung zur Lehrerinnenfortbildung</i> .....	10
1.3 Ableitung der Fragestellungen für diese Arbeit .....	11
<b>2 Theoretische Erklärungsansätze.....</b>	<b>12</b>
2.1 Systemische Organisationsentwicklung.....	13
2.2 Sozialpsychologische Befunde .....	16
2.2.1 <i>Gruppenpolarisation</i> .....	17
2.2.2 <i>Groupthink (Gruppendenken)</i> .....	18
2.2.3 <i>Einfluss von Minderheiten</i> .....	19
2.2.4 <i>Prozessverluste in Gruppen</i> .....	20
2.3 Pädagogische Perspektive.....	23
<b>3 Projektbeschreibung: „Ein neues LRS-Konzept für die [REDACTED]-Schule“ ....</b>	<b>27</b>
3.1 Prozessdesign und Durchführung .....	32
3.2 Datensammlung, Rückmeldung und Planung der Interventionen .....	34
3.3 Implementation und Erfolgskontrolle .....	36
3.4 Ergebnisse der Erfolgskontrolle .....	36
<b>4 Explorative Untersuchung .....</b>	<b>38</b>
4.1 Methode.....	39
4.2 Ergebnisse .....	45
4.2.1 <i>„Zufriedenheit mit der persönlichen Kompetenz“</i> .....	46
4.2.2 <i>„Zufriedenheit mit der LRS-Förderung an der eigenen Schule im Allgemeinen“</i> .....	47
4.2.3 <i>„Zufriedenheit mit der kollegialen Zusammenarbeit in Sachen LRS-Förderung“</i> .....	48
4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	48
<b>5 Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>50</b>
5.1 Methodische Probleme aus Sicht der quantitativen Forschung.....	50

5.2	Ergebnisse im Kontext der zugrunde gelegten Fragestellung und des theoretischen Hintergrunds .....	51
5.2.1	<i>Ergebnisse mit Bezug auf systemische Organisationsentwicklung</i> .....	52
5.2.2	<i>Ergebnisse in Bezug auf sozialpsychologische Erkenntnisse</i> .....	53
5.2.3	<i>Ergebnisse in Bezug auf pädagogische Erkenntnisse</i> .....	54
6	Implikationen für die Praxis .....	56
7	Literaturverzeichnis.....	58
Anhang	.....	III-XV
Eigenständigkeitserklärung	.....	XVI

## Abkürzungsverzeichnis

Anm. d. Verf.	Anmerkung der Verfasserin
HSchG	Hessisches Schulgesetz
IGLU	Internationale Grundschul- Leseuntersuchung
█	█
LRS	Lese-Rechtschreibschwierigkeiten
OE	Organisationsentwicklung
PE	Personalentwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
SE	Schulentwicklung
SuS	Schülerinnen und Schüler
SWOT-Analyse	Moderationstool zur Erarbeitung von Stärken ( <i>strenghts</i> ), Schwächen ( <i>weaknesses</i> ), Chancen ( <i>opportunitites</i> ) und Gefahren ( <i>threats</i> ) in Bezug auf eine Veränderung/ein Projekt
UE	Unterrichtsenwicklung
VERA	Vergleichsarbeiten
VOGSV	Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

## Abbildungen

	Seite
Abbildung 1: Stufenmodell der Kompetenzentwicklung (eigene Darstellung in Anlehnung an Erpenbeck & Sauter (2015); S.100) .....	28
Abbildung 2: Eigene Skizze des Prozessdesigns für die Konzeptentwicklung an der [REDACTED] .....	34
Abbildung 3: Streuungs- und Lagemaße der Zufriedenheit mit persönlichen Kompetenzen.....	46
Abbildung 4: Mittelwerte der Gruppen hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit persönlichen Kompetenzen .....	46
Abbildung 5: Mittelwerte für die Zufriedenheit mit dem Umgang mit LRS allgemein.....	47
Abbildung 6: Streuungs- und Lagemaße der Zufriedenheit mit dem Umgang mit LRS allgemein .....	47
Abbildung 7: Mittelwerte für die Zufriedenheit mit der schulinternen Zusammenarbeit.....	48
Abbildung 8: Streuungs- und Lagemaße der Zufriedenheit mit der schulinternen Zusammenarbeit .....	48
Abbildung 9: Mittelwerte für Zufriedenheit mit schulinterner Zusammenarbeit in Sachen LRS	

## Tabellen

Tabelle 1: Phasen des Beratungsprozesses in Anlehnung an das Prozessmodell von Kühlmann (1994f;S.19).....	33
Tabelle 2: Mittelwerte und Streuungen im Vergleich.....	45

# 1 Einleitung

Man stelle sich ein mittelständisches Dienstleistungsunternehmen vor und man stelle sich weiterhin vor, dass in diesem Unternehmen in Bezug auf ein bestimmtes Produkt, welches diese Firma vertreibt, nur etwa ein Drittel der Beschäftigten<sup>1</sup> der für diese bestimmte Dienstleistung zuständigen Abteilung über einen einheitlich guten Kenntnisstand verfügten, welcher zur Erbringung einer einwandfreien Leistung im Interesse des Kunden und des Unternehmens notwendig wäre. Dieses – nennen wir es das „kompetente - Drittel wäre zudem aus unerfindlichen Gründen entweder nicht in der Lage oder nicht gewillt, seine Kollegen und Kolleginnen an seinen Kenntnissen, Erfahrungen und Fähigkeiten teilhaben zu lassen. In der Folge wäre also möglicherweise für ein Sechstel der Kunden dieser Abteilung, eine qualitative Gleichwertigkeit in Bezug auf dasselbe Produkt nicht gewährleistet.

In der freien Wirtschaft ein heute kaum denkbare Szenario - im organisationalen Kontext „Schule“ möglicherweise Alltag! Dieses etwas überzeichnende Beispiel soll eine Vorstellung von dem vermitteln, was dem Leser im Verlauf dieser Arbeit häufiger unter dem Terminus „Implementationslücke“ (Rolff, 2016) begegnen wird. Transferierten wir das beschriebene Beispiel auf eine Schule als Organisationseinheit im organisationalen Kontext „Schule“, so sähe unsere Vorstellung folgendermaßen aus: Das Schulwesen hat gegenüber dem Steuerzahler, den Eltern der Schüler also, und auch gegenüber der Solidargemeinschaft die gesetzlich festgeschriebene Verpflichtung, jedes Kind nach seinen individuellen Möglichkeiten in dessen Entwicklung bestmöglich zu unterstützen und Kindern mit besonderen Bedürfnissen eine spezifische Förderung angedeihen zu lassen (vgl. §3 (6) HSchG und §37 VOGSV). Aufgabe der Schule ist es also beispielsweise, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schwierigkeiten durch besondere Fördermaßnahmen vor einem drohenden Leistungsversagen zu bewahren. Stellen wir uns vor, diese Fördermaßnahmen seien nun die Dienstleistung aus dem obigen Wirtschaftsbeispiel, und stellen wir uns weiterhin vor, ein Drittel eines Kollegiums an einer staatlichen Grundschule hätte sich aus freien Stücken einer relativ umfangreichen Qualifizierungsmaßnahme unterzogen, um diesen Dienstleistungsauftrag „kundengerecht“ und im Einklang mit den Vorgaben der Unternehmensführung, in diesem Fall dem Schulgesetz, nachzukommen, während die anderen beiden Drittel des Kollegiums dies nicht getan hätten und sich deshalb nur bedingt in der Lage sähen, die durch die schulische Verordnungslage vorgegebenen

---

<sup>1</sup> Anmerkung MW: Um die Lesbarkeit dieser Arbeit zu erhöhen, wird im Folgenden immer die maskuline Form verwendet; dies schließt jedoch auch immer die weibliche Form mit ein.

Fördermaßnahmen durchzuführen oder gar deren Sinn richtig zu verstehen. Im Ergebnis riefen 60% des Kollegiums beständig nach fachmännischer Hilfe von außen und wünschten sich einen internen Experten, an den sie ihren Auftrag, nämlich den der binnendifferenzierenden Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten, delegieren könnten, während 30%, das geschulte Drittel des Kollegiums nämlich, beständig schwiege, seine Kenntnisse nicht teilen wollte und auf diese Weise eine angemessene Wissensverteilung und eine Optimierung und Vereinheitlichung schulinterner Prozesse und Konzepte, die im Interesse der betroffenen Kinder läge, und somit auch im Interesse der Solidargemeinschaft, nicht stattfände. In meiner nunmehr 15-jährigen beruflichen Laufbahn als Referentin in der Lehrerinnenfortbildung, und somit in gewisser Weise auch als Schulentwicklerin, habe ich oft erlebt, wie wenig nachhaltig so genannte Multiplikatorenveranstaltungen<sup>2</sup> als Schulentwicklungsmaßnahmen sind und wie wenig nachhaltig ebenso die einschlägigen Steuerungsinstrumente deutscher Schulentwicklung in Bezug auf die Erstellung guter schulischer Konzepte sowie die Optimierung schulinterner Prozesse sein können. Ein Umstand, der mich dazu motivierte, dem Phänomen dieser speziellen „Implementationslücke“ im Rahmen dieser Masterarbeit versuchsshalber auf den Grund zu gehen und Überlegungen dazu anzustellen, wie sich diese Lücke durch spezifische Formen externer Prozessbegleitung in der Schulentwicklung zumindest in denjenigen Bereichen schließen ließe, die meinem Spezialgebiet angehören, namentlich der Förderung von Kindern mit Störungen im Schriftspracherwerb und beim Erwerb basaler Rechenfertigkeiten.

In der vorliegenden Arbeit soll daher neben theoretischen Überlegungen auch anhand einer explorativen Analyse einer nicht repräsentativen Fragebogenuntersuchung, die im Anschluss an verschiedene Lehrerfortbildungsformate und an eine Prozessbegleitung erfolgte, primär der Frage nachgegangen werden, welche soziologischen und psychologischen Mechanismen hinter der beklagenswert geringen Effizienz von schulinternen und externen Fortbildungsmaßnahmen für die Entwicklung der Einzelschule als Organisationseinheit stecken könnten und wie diesen fehlenden Transfereffekten künftig durch innovative Maßnahmen bei der Gestaltung von Schulentwicklungsprojekten hypothetisch zu begegnen wäre.

In Hinführung auf diese zugrundeliegenden Fragestellungen und um zu einem tieferen Verständnis der bedingenden Problemdimensionen zu gelangen, wird einleitend

---

<sup>2</sup> Als Multiplikatoren werden hier Personen bezeichnet, die Wissen in Fortbildungen erwerben sollen, um dieses dann an ihr Kollegium weiterzugeben.

zunächst ein Überblick über die aktuelle Situation der Schulentwicklung sowie der Lehrerfortbildung in Deutschland gegeben. Wobei Schulentwicklung letztlich nichts Anderes meint als „Organisationsentwicklung (OE) im schulischen Umfeld“ und „Lehrerfortbildung“ nichts Anderes als „Personalentwicklung (PE) im schulischen Umfeld“. Um die Vielschichtigkeit möglicher Erklärungswege für die in dieser Einleitung aufgezeigten Schwachstellen zu verdeutlichen, sollen in Kapitel 2 dieser Arbeit auszugswise drei theoretische Perspektiven eingenommen werden: 1. die der systemischen Organisationsentwicklung, 2. die der sozialpsychologischen Erforschung von Gruppenphänomenen und 3. die der pädagogischen Forschung aus dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung.

In Kapitel 3 wird dann das der später beschriebenen explorativen Untersuchung dienende Schulentwicklungsprojekt kurz umrissen und dessen Projektdesign erläutert. An dieser Stelle sei bereits kurz erwähnt, dass die Fragebogenstudie nicht den Schwerpunkt dieser Masterthesis zur Erlangung des Masters of Arts bilden soll, sondern lediglich zur Veranschaulichung der zugrundeliegenden Problematik und der Untersuchung eventueller Optimierungsansätze dienen soll. Eine eher knappe Erklärung der methodischen Vorgehensweise bei der explorativen Untersuchung sowie eine zunächst noch nicht interpretative Darstellung der wichtigsten Befunde wird in Kapitel 4 gegeben.

Kapitel 5 dient dann der interpretativen Auseinandersetzung mit den zuvor aufgelisteten Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung, vor allem vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 beschriebenen möglichen Erklärungsansätze aus der jeweiligen Perspektive der verschiedenen Disziplinen.

Abschließend werden in Kapitel 6 noch einmal vornehmlich praxisrelevante Erkenntnisse aus der explorativen Untersuchung und den theoretischen Überlegungen resümiert.

## 1.1 Schulentwicklung in Deutschland

Die Geschichte der heutigen Schulentwicklung (SE) begann 1971 in Österreich mit der Gründung des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung in Klagenfurt und in Deutschland ein Jahr später mit dem Beschluss des Nordrhein-Westfälischen Landtags zur Errichtung einer Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Ruhr. In ihrem Ursprung war SE auf die Planung des gesamten Schulsystems ausgerichtet, aber in den achtziger Jahren fand ein Paradigmenwechsel von einer zentralistischen Schulplanung hin zur Entdeckung der Einzelschule als Gestaltungseinheit statt. Seit den Neunzehnneunzigern gilt die Einzelschule als Motor



der Schulentwicklung (vgl. Rolff, 2016; S.12) und innerhalb der Einzelschule finden sich zahlreiche weitere Motoren, die Lehrkräfte, Schüler und Eltern nämlich (Helmke, 2012, S. 318). Eines der auslösenden Momente für die zunehmende Orientierung der SE hin zur Einzelschule waren, so Rolff (2016), zum einen das vermehrte Aufkommen der Organisationsentwicklung und der damit verbundenen Implementationsforschung sowie die Ergebnisse der RAND-Corporation-Studie aus dem Jahr 1975 (Berman & McLaughlin, 1975). Diese Studie stellte neben zahlreichen weiteren interessanten Ergebnissen in erster Linie heraus, dass Projekte, die die Betroffenen verstärkt einbeziehen, sich konsequenter und nachhaltiger umsetzen lassen. Dies führte zu der Erkenntnis, dass eine zentralistische top-down Steuerung in der Schulentwicklung weniger erfolgversprechend sein würde als eine Weiterentwicklung des Schulwesens von innen heraus, und zwar bottom-up ausgehend von der Einzelschule als Gestaltungseinheit. Heutige Schulentwicklung nähert sich demnach zunehmend dem an, was in der Wirtschaft und bei NGOs als systemische Organisationsentwicklung bezeichnet wird. Rolff (2016) beschreibt Organisationsentwicklung im Zusammenhang mit Schulentwicklung so:

*„Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater von außen hinzugezogen werden. (vgl. Rolff, 2016; S.15)“*

Bei Becker und Arnold (2012, S. VII) umfasst Organisationsentwicklung „...alle Maßnahmen der indirekten oder direkten zielorientierten Beeinflussung von Strukturen, Prozessen, Personen und Beziehungen, die eine Organisation systematisch plant, realisiert und evaluiert“, wobei die Autoren außerdem zwischen systematischer und systemischer Organisationsentwicklung unterscheiden. Die systematische Organisationsentwicklung wirke „...als Bündel unabhängiger Variablen auf die ziel- und anforderungsorientierte Veränderung von Wollen, Können und Dürfen als abhängige Variablen“ in einer Organisation; während systemische Organisationsentwicklung im Sinne der Systemtheorie immer im Blick behalte, dass „...Veränderungen an einer Stelle des Systems stets Auswirkungen auf andere Elemente des Systems und auf das Gesamtsystem hätten.“ (Becker & Arnold, 2012, S. 38). Systemische Organisationsentwicklung ziele zudem stärker auf Sinnvermittlung ab, „indem Sie den handelnden Akteuren die Notwendigkeit von Lernen und Verändern, Strukturieren und Vereinfachen (...) einsichtig“ vermittele (ebd.).

Laut Rolff (2016) gehörten in der Schulentwicklung Planung und Ausführung stets zusammen, wichtige Bestandteile seien hierbei externe Berater sowie so genannte Steuer- oder Entwicklungsgruppen, die sich aus schulinternen Lehrkräften

zusammensetzten, welche sich im Bereich der Schulentwicklung besonders weiterbildeten und Veränderungsprozesse an ihrer eigenen Schule initiieren, planen und kontrollieren sollten, und nicht zuletzt das Mittel der Evaluation als datengestützte Reflexion. Phasen des Organisationswandels seien in der SE die Initiation, die Implementation und die Inkorporation, wobei sich SE ganz besonders um Implementationstreue bemühen müsse (ebd.).

Methodische Ansätze zur Verbesserung der Implementationstreue seien konkrete Zielvereinbarungen, strikte Prozessorientierung und eben echte Inkorporation. In seinem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung betont Rolff (2016) insbesondere den systemischen Aspekt der schulischen Organisationsentwicklung. In diesem Modell gelten folgende Hauptwege der Schulentwicklung:

1. die *Organisationsentwicklung*, also die Entwicklung der Gesamtorganisation Schule auf Ebene des Gesamtsystems und auch auf Ebene der Einzelschulen,
2. die *Personalentwicklung*, die im Umfeld Schule in erster Linie mit Persönlichkeitsentwicklung verbunden sei und auf Basis freiwilliger Lehrerbeurteilungen durch die Schülerinnen zu entsprechenden Personalentwicklungsmaßnahmen durchgeführt werden könne und
3. die *Unterrichtsentwicklung*.

Unterrichtsentwicklung (UE) meint letztlich nichts anderes als die klassische Lehrerfortbildung, in welcher in erster Linie unterrichtsrelevantes Wissen zu didaktischen Fragen, aber auch unterrichtsübergreifende schulpädagogische Themen behandelt würden. Das von Rolff vorgeschlagene Modell sieht Schulentwicklung im Systemzusammenhang und kann damit der systemischen Organisationsentwicklung zugeordnet werden, weil er davon ausgeht, dass Unterrichtsentwicklung nicht ohne Organisationsentwicklung und Personalentwicklung auskomme, dass es ohne Personalentwicklung keine Organisationsentwicklung geben könne und dass Personalentwicklung nicht ohne Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung denkbar wäre. Ziele der Schulentwicklung seien im Systemzusammenhang die Erziehung der Lehrkräfte zur Mündigkeit, zur Selbsterziehung, Selbsthilfe und Selbstverantwortung, ähnlich dem Konzept der Personal Mastery als einer der fünf Disziplinen, deren Aneignung Peter Senge zufolge notwendig sei, um Organisationen in lernende Organisationen zu verwandeln (Senge, 1996). Rolff plädiert in diesem Zusammenhang aber nicht für indirekte Interventionen, wie sie in der systemischen Organisationsentwicklung postuliert würden, sondern für direkte Interventionen, denn

„(...)man müsse den Wandel [in der Organisation Schule] orchestrieren.“ (Rolff, 2016, S. 19).

Neben verschiedenen anderen Möglichkeiten, das offene und zugleich auch geschlossene System „Schule“ im Rahmen effizienter Schulentwicklung von außen über Schulgesetze, Erlasse und Schulaufsichtsbehörden zu steuern, hat sich in den meisten deutschsprachigen und anderen europäischen Ländern eine Steuerung auf Basis zentraler Tests und Benchmarks sowie auf ex- und interner Evaluation etabliert. Unter dem Dachbegriff *Neue Steuerung* wurde in der BRD ein Steuerungsmodell entwickelt, dessen Leitideen in einer verstärkten Output-Orientierung sowie Evidenzbasierung des Bildungssystems liegt (Demski, 2017). Zu diesem Zweck wurden bundesweit geltende Bildungsstandards ausgearbeitet, deren Realisierung mittels verschiedener Formen des Bildungsmonitoring, unter anderem durch landesweite Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten, überprüft wird. Durch diese Form der Steuerung soll gleichzeitig immer neues Wissen für das Bildungssystem generiert werden, auf Basis dessen die Akteure des Bildungswesens dann die Unterrichtsqualität und die Lehre beständig weiterentwickeln sollen.

Altrichter et al. (2014) erläutern in ihrer „Analyse von Annahmen über Wirkungsmechanismen von Schulinspektion in sechs europäischen Ländern“ auch Formen der „Neuen Schulinspektion“, die das evidenzbasierte Steuerungsmodell mitverwirklichen soll. Schulinspektoren seien nicht mehr wie im traditionellen Sinne kontrollierende Vermittler zwischen der Verwaltungshierarchie der Zentralverwaltung und der Einzelschule, Neue Schulinspektion würde vielmehr „...als Einführung eines neuen und zusätzlichen Bausteins „Evaluation“ in das bestehende Gefüge der Steuerung von Schulsystemen verstanden (Altrichter et al., 2014, S. 185).“ In wie weit diese qualitative Weiterentwicklung realiter gelingt, soll im nächsten Schritt untersucht werden.

## 1.2 Forschungsbefunde zu Schulentwicklung und Lehrerinnenbildung

Im vorangegangenen Abschnitt wurde ein Überblick darüber gegeben, wie sich Schulentwicklung in Deutschland entwickelt hat und welche Hoffnungen Bildungspolitik und Pädagogik dareinsetzen. Im nun folgenden Abschnitt soll untersucht werden, ob sich eine Bestätigung dieser Hoffnung bereits abzeichnet.

### 1.2.1 Befunde der Schulentwicklungsforschung

Versucht man sich anhand aktueller Literatur einen Überblick darüber zu verschaffen, zu welchen Erkenntnissen evidenzbasierte Schulentwicklungsforschung in den letzten beiden Jahrzehnten gelangt ist, erschrickt man möglicherweise zunächst darüber, wie rar konkrete belastbare, empirische Befunde der SE-Forschung im Vergleich zu anderen Fachrichtungen generell sein dürften. So resümiert Rolff (2016, S.36) beispielsweise, dass Schulentwicklungsforschung nach wie vor unterrepräsentiert sei und zu weiten Teilen noch immer ein recht „(...) diffuses Gemisch aus Ideen, Plausibilitäten und Praxisbeispielen (...)“ (ebd.) darböte.

In ihrer Untersuchung zur Nachhaltigkeit von Schulentwicklung, die sie an Schweizer Berufsschulen durchgeführt hat und deren Titel lautet: „Schulentwicklung – Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?“, erklärt Fischer (2016), dass es in der Schweiz und auch im sonstigen deutschsprachigen Raum zwar zahlreiche Fachjournale zur SE gebe, die veröffentlichte Substanz an Forschungsbefunden sei jedoch aus wissenschaftlicher Sicht wenig ergiebig, weil es sich vornehmlich nur um deskriptive Analysen, Querschnittsstudien oder Einzelfallstudien handele (Fischer, 2016, S. 53). Zudem seien die Stichprobengrößen selten auch nur annähernd repräsentativ und man finde in den empirischen Originalarbeiten kaum abhängige Variablen, die den Erfolg von SE-Maßnahmen vernünftig abbildeten (Klieme & Steinert, 2006; zit.n. Fischer, 2016)

In der pädagogischen Forschung kommen offensichtlich seltener varianzanalytische Verfahren zur Anwendung, wie dies in der quantitativen empirischen Forschung, der naturwissenschaftlichen Forschung wie in der Medizin also, normalerweise üblich ist, daher bewegt sich auch die Schulentwicklungsforschung mit ihren Ergebnissen bis dato noch auf einer sehr niedrigen Evidenzstufe (Spitzer, 2010; Helmke, 2012). Das Problem besteht hierbei in der schwierigen Operationalisierbarkeit von Schulentwicklungserfolgen, welche um eine objektive Einschätzung zu gewährleisten, über die Messung von Schülerleistungen erfolgen sollte, wobei mögliche konfundierende Einflüsse über komplizierte statistische Verfahren kontrolliert und Haupteffekte sowie Interaktionen über den Vergleich mit anderen Vorgehensweisen der Steuerung oder Lehrerfortbildung und mit Kontrollgruppen untersucht werden sollten, um wissenschaftlich haltbare Aussagen über den Erfolg und die Nachhaltigkeit einzelner Maßnahmen in der Schulentwicklung treffen zu können.

Van Ackeren et al. (2017) stellen fest, dass sich die Vergleichsarbeiten (VERA) in den 3. und 8. Schulstufen als problematisch erwiesen hätten, da Lehrer nicht in der Lage

seien, sich die so gewonnen Daten für die Schul- und Unterrichtsentwicklung tatsächlich nutzbar zu machen. Es sei zwar ein Aufwärtstrend beim Austausch von Ergebnissen der VERA in den Kollegien zu verzeichnen, was aber lediglich dazu führe, dass Aufgabentypen aus den VERA zunehmend Eingang in den Unterrichtsalltag fänden, gleichzeitig würde aber nicht bei allen Lehrkräften über eine stärkere Differenzierung oder Kompetenzorientierung im Unterricht berichtet. Nur bei Lehrkräften, die die Vergleichsarbeiten als das verstünden, was sie sein sollten, nämlich Mittel der Unterrichts- und Schulentwicklung, zeichneten sich positive Effekte auf die Unterrichtsqualität ab (Richter et al., 2014). Zu ähnlichen Rückschlüssen kommt auch Demski (2017) in ihrer Studie darüber, in wie weit das Steuerungsparadigma einer evidenzbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Praxis eingelöst wird. Sie betont, dass die Evidenznutzung in ihrer eigenen wie in anderen Studien mutmaßlich noch überschätzt würde, da diese ausschließlich per Fragebogenverfahren erhoben würde und

*„(...) hier grundsätzlich von einem Bias aufgrund sozialer Erwünschtheit und einer Selbstrekrutierung von Schulen bzw. Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften auszugehen sei, die sich bereits durch eine prinzipielle Bereitschaft zur Datengenerierung und –nutzung auszeichnen.“* (Demski, 2017, S. 254).

In ihrer schriftlichen Befragung erhob Demski (2017) Daten von 2920 Lehrkräften, unter denen sich 296 Schulleitungsmitglieder befanden. Auf die Frage *„In welchem Maße haben Sie die Informationen aus folgenden Quellen tatsächlich zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung Ihrer eigenen Arbeit nutzen können?“* rangierten Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen weit hinter Maßnahmen kollegialer Unterrichtsentwicklung, Schülerfeedback, innerhalb der Schule eingesetzter Tests, Parallellarbeiten, Fachzeitschriften etc., an der 11. von 14 Stellen (!). Als ebenso wenig fruchtbar empfanden Lehrkräfte im Gegensatz zu Schulleitungsmitgliedern die Ergebnisse der externen Evaluation und der Schulinspektion (Demski, 2017; Abb.30, S.266).

Altrichter et al. (2014, S. 186-187) resümieren aus einer geraumen Anzahl von ihnen untersuchter, europäischer Überblicksarbeiten, dass die Befundlage zur *Neuen Schulinspektion* uneinheitlich sei. So zeigten einige Befunde negative Auswirkungen von Schulinspektion auf Schülerleistungen und die Zufriedenheit mit der Unterrichtsqualität. Zudem fühlten sich Lehrkräfte durch die Schulinspektoren unter Druck gesetzt. Die Hoffnungen auf qualitätsförderliche Wirkungen der Schulinspektion seien bei Eltern und Bildungspolitikern größer als bei Schulleitungen (Husfeld, 2011, S. 14). Auch zögen Schulinspektionen verstärkt die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte von ihren eigentlichen Aufgaben ab, wodurch sich teilweise negative Effekte bei den Schülerleistungen zeigten. Positive Effekte seien in allen Studien zwar von Fall zu Fall

statistisch signifikant, aber insgesamt sehr schwach gewesen (Altrichter et al. 2014, S. 187)

Der bis hierhin beschriebene eher ernüchternde Stand der Schulentwicklungsforschung kann selbstverständlich nur in Ansätzen widerspiegeln, wie viel Mühe seitens der pädagogischen Forschung bereits investiert wurde und wie viel dementsgegen noch zu tun ist. Für einen umfangreicheren Überblick seien die Arbeiten von Silke Fischer („Schulentwicklung – Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität?“) und Denise Demski („Evidenzbasierte Schulentwicklung“) empfohlen.

### 1.2.2 Befunde der Forschung zur Lehrerinnenfortbildung

Analog zur noch sehr jungen empirischen Schulentwicklungsforschung kommt auch die etwas ältere Lehr- und Lernforschung, der Forschungsbereich „Unterrichtsentwicklung“ also, zu ebenso ernüchternden Ergebnissen in Bezug auf die Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildungen. Aus der sehr übersichtlichen Darstellung bisheriger Ergebnisse zu diesem Thema von Lipowsky (2009, S. 357) wird deutlich, dass ein grundlegendes Problem darin besteht, die Nachhaltigkeit oder den Erfolg von Lehrerinnenfortbildungen möglichst wenig konfundierungsanfällig zu operationalisieren. Die Qualität von Lehrerfortbildungen wird meist gemessen an der Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Veranstaltung, dem Wissenszuwachs sowie einer subjektiv empfundenen Erhöhung der Leistungsmotivation von Lehrern und Schülern (Herzmann & König, 2016). Während Faktoren für Lernerfolg wie in der Hattie-Studie (2009) oder bei Untersuchungen zu den Erfolgen bzw. Misserfolgen der verschiedenen Länder bei PISA (Deutschland, 2007) (McKinsey&Company, 2007) anhand von Schülerleistungen gemessen werden, ist dies bei der Untersuchung von Fortbildungserfolgen kaum der Fall, und wenn, dann werden die Vergleichsgruppen der Untersuchungen nur selten randomisiert (Lipowsky, 2016).

Helmke (2012) resümiert, dass empirische Evidenz zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen noch spärlicher sei als die eigentliche Unterrichtsforschung. Es gebe nur wenige Untersuchungen, die methodischen Standards genügten, weil eben meist nur nach dem subjektiv empfundenen Lernzuwachs gefragt würde. Die Zufriedenheit mit einer Fortbildungsveranstaltung sei jedoch ein „weiches“, sehr verzerrungsanfälliges Maß, und es gebe kaum Studien zu den Effekten von Lehrerfortbildungen auf Schülerleistungen wie beispielsweise die von Jacob & Lefgren (2004). Die wenigen jedoch hätten ergeben, dass, obwohl die Lehrkräfte mit ihrer Fortbildung hochzufrieden gewesen seien, sich keine Gruppenunterschiede hinsichtlich der Leistungsverbesserung unter den Schülern gezeigt hätten. Bei PISA hatten außerdem die

Fortbildungsbereitschaft und das Ausmaß der Partizipation an Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer keine Prädiktionskraft für den untersuchten Lernerfolg der Schüler. Was im Umkehrschluss entweder bedeuten würde, dass Lehrerfortbildungen prinzipiell wenig Einfluss auf Unterrichtsqualität haben oder schlicht nicht ausreichend gut konzipiert sind, um Lehrer besser zu qualifizieren. Hierauf soll zu einem späteren Zeitpunkt auch noch einmal eingegangen werden.

Den oben auszugsweise berichteten Forschungsbefunden zufolge scheint es in jedem Falle ebenso wie im Bereich der Schulentwicklungsforschung trotz zunehmender Bemühungen auch im Bereich der Unterrichtsentwicklungsforschung erst wenige Studien zu geben, die Aussagen über Nachhaltigkeit und Effizienz zulassen. Das Gros der existierenden, teilweise sehr umfangreichen und qualitativ hochwertigen Studien, bewegt sich dennoch eher auf niedrigeren Evidenzstufen empirischer Forschung. Für einen detaillierten Überblick sei Andreas Helmkes Orientierungsband „Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität“ (Helmke, 2012) empfohlen.

### 1.3 Ableitung der Fragestellungen für diese Arbeit

Im nun folgenden Abschnitt soll als Resümee aus den vorgelegten Befunden die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage abgeleitet werden.

*„...Das neue und besondere in diesem Zusammenhang [im Zusammenhang mit Schulentwicklung] stellt die OE dar: Ohne OE würde UE ebenso wenig wie PE auf das Ganze der Schule wirken und es bliebe bei modernisierter Lehrerfortbildung und renovierter Schulpsychologie (Rolf, 2016, S. 21).“*

proklamiert Hans-Günter Rolf, Begründer und Leiter des *multinationalen Netzwerkes Schulentwicklung* unter deutscher, österreichischer und schweizerischer Beteiligung. Betrachtet man die weiter oben beschriebenen Befunde und hört man sich in den Schulen selbst und unter den Kollegien um, könnte man den Eindruck gewinnen, dass dem realiter aktuell auch so ist.

Rolf (2016, S. 25) sieht die Defizite bei der Umsetzung von SE in einem Gesamtzusammenhang. Als Gründe für die beobachtbare Implementationslücke der SE nennt er unter anderem die folgenden möglichen Faktoren:

- Schulen setzten sich unrealistische Ziel, sodass Projekte umfangreich geplant, aber letztlich nicht umgesetzt würden.
- Unterrichtsentwicklung als Bestandteil von Schulentwicklung (vgl. Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung in Rolf, 2016, S.20) erreiche den Unterricht nicht
- Modellversuche würden abgebrochen oder nach Fristablauf nicht weitergeführt

Diese Phänomene seien in fast allen Schulen zu beobachten, könnten aber nicht erklärt werden. Unter den Beratern der Schulentwicklung herrsche diesbezüglich Ratlosigkeit (ebd., S. 26). Weiterhin könnten die Defizite der SE durch unterbestimmte Interventionsstrategien hervorgerufen sein. Schulentwicklung sei primär Binnen- und Selbstintervention, aber auch abhängig von Außenintervention. In diesem Sinne sei womöglich auch eine gewisse externe Expertise notwendig, „...wenn es um die Veränderung stabiler Routinen und Skripts geht.“ resümiert Lipowsky (2011, S. 411) in Beantwortung der Frage, ob wirksame Fortbildungen notwendigerweise an die Mitarbeit von Wissenschaftlern der jeweiligen Domäne gebunden seien, welche den Inhalt der Fortbildung darstelle, weil die von ihm analysierten Studien ebendiesen Eindruck vermittelten (ebd.).

Da nun der eine renommierte Wissenschaftler zu der Ansicht gelangt, dass SE Implementationslücken aufweise, weil in der SE zu wenig OE-Interventionen zur Anwendung kämen, indem Projekte und Prozesse möglicherweise nicht nachhaltig genug begleitet würden, und ein anderer renommierter Wissenschaftler die Frage in den Raum stellt, ob Unterrichtsentwicklung nicht eventuell mehr externe Expertise gebrauchen könnte, um nachhaltiger zu wirken, soll die vorliegende Arbeit die Frage stellen- und nach Möglichkeit beantworten, ob nicht möglicherweise eine Kombination aus professioneller Prozessbegleitung und externer Expertise bessere Ergebnisse – also einen verbesserten Transfer und größere Nachhaltigkeit - interner Schulentwicklungsprozesse begünstigen könnte.

Beim Versuch der Beantwortung dieser Fragestellung sollen Sichtweisen verschiedener Forschungsdisziplinen beschrieben werden, um in der Folge anhand einer nicht repräsentativen aber dennoch – hoffentlich - anschaulichen explorativen Untersuchung verschiedene menschliche Phänomene zu beleuchten, die erfolgreicher Schulentwicklung möglicherweise entgegenstehen oder diese zumindest erschweren.

## 2 Theoretische Erklärungsansätze

Lehr- und Lernforschung befasst sich traditionell mit Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit, der Expertise und den wesentlichen Merkmalen guten Unterrichts. Köller (2008) sieht daher nach wie vor ein Erkenntnisdefizit hinsichtlich der fachspezifischen Dimensionen, die Wissens- und Kompetenzerwerb fördern. Dieses Defizit rührt seiner Ansicht nach daher, dass Forschungsaktivitäten in den Fachdidaktiken, wie bereits weiter oben dargestellt, generell gering seien und dass sich



Fachdidaktik, Psychologie und Pädagogik zu wenig vernetzten sowie zu wenig kooperierten.

Erst das mittelmäßige Abschneiden deutscher Schüler in den großen Schulleistungsstudien habe die unterschiedlichen Disziplinen verstärkt zusammengebracht. Um dieser Kritik in Ansätzen gerecht zu werden, soll im folgenden Abschnitt nun nach möglichen Ursachen für die von Rolff (2016) beschriebene Implementationslücke aus Sicht der systemischen Organisationsentwicklung, dann auf Basis sozialpsychologischer Befunde und abschließend noch einmal aus Sicht der Pädagogik gesucht werden.

## 2.1 Systemische Organisationsentwicklung

Auf die Frage, warum Schulkollegien so große Schwierigkeiten haben, sich neue Erkenntnisse und hilfreiche Ratschläge, die ihre Kollegen in externen Fortbildungen erworben haben und weitergeben möchten, beispielsweise für die Erstellung neuer sinnvoller Schulkonzepte, nutzbar zu machen, würde die Systemtheorie vermutlich schlicht und ergreifend antworten: Weil Systeme, und damit auch Organisationen wie Schulen, prinzipiell weder linear noch vorhersehbar auf neue Einflüsse reagieren. Für die Systemtheorie spielen Motive, Einstellungen, Gefühle oder Fähigkeiten der individuellen Organisationsmitglieder nur eine sehr untergeordnete Rolle bei der Erklärung von Phänomenen dieser Art, vielmehr unterliegt aus Sicht der Systemik alles, was in einer Organisation geschieht, ausschließlich Systemzwängen (Luhmann, 1984). Während sich Sozial- und Organisationspsychologie auf Basis empirischer Daten mit den Akteuren und Strukturen in einer Organisation befassen (Spieß & von Rosentziel, Organisationspsychologie, 2010, S. 3), lehne die Systemik die empirisch-analytische Wissenschaft zur Erkundung sozialer Phänomene ab, so Schwehm:

*„Die Möglichkeit einer exakten Abbildung der Wirklichkeit im Sinne klassischer korrespondenztheoretischer Wahrheitstheorien bzw. eines naiven Wissenschaftspositivismus wird von daher für die Erkundung der sozialen Welt ausgeschlossen“* (Schwehm, 2017; zit. nach Glasersfeld, 2002, S.52).

Die Systemtheorie basiert im Gegensatz zur Psychologie ausschließlich auf erkenntnistheoretischen Ansätzen, die sie zu folgenden Grundannahmen über menschliches Verhalten in Organisationen führt (Wihler, Solga, & Blickle, 2014, S. 394):

- *Kontextabhängigkeit*: Menschliches Verhalten in Gruppen ist grundsätzlich von einer Vielzahl einwirkender Kräfte abhängig.

- *Zirkularität und Komplexität*: In sozialen Umwelten ist das Verhältnis von Ursache und Wirkung stets zirkulär, das heißt, dass alles, was geschieht zugleich Ursache und Wirkung sein könne. Die Zusammenhänge seien aus Sicht der Systemtheorie derart komplex, dass jeder Erklärungsversuch für den Zusammenhang von Variablen nichts anderes als eine unangemessene Versimplifizierung sein könne (ebd.).
- *Konstruktivismus*: Jedes fühlende und denkende Wesen lebt in seiner eigenen abgeschlossenen Vorstellungswelt, welche es sich permanent selbst konstruiert. Wie wir die Welt sehen, basiert daher nicht so sehr auf unserer Wahrnehmung, sondern vielmehr auf Wahrgebung (Schwehm, 2017). Objektivität muss basierend auf dieser Sichtweise grundsätzlich negiert werden und auch wenn es die eine, wahre Realität geben möge, so hinge alles davon ab, ob wir sie überhaupt wahrnehmen.
- *Autopoiesis*: Diese These geht davon aus, dass lebende Systeme selbstreferentiell sind und von außen weder gezielt noch wirkungssicher beeinflusst werden können.

Systemischer Organisationsentwicklung geht es daher darum, der Organisation dabei zu helfen, mit der eigenen Komplexität fertig zu werden. Becker und Arnold definieren systemische OE folgendermaßen:

*„Unter systemischer Organisationsentwicklung wird im Sinne der Systemtheorie eine Organisationsentwicklung verstanden, deren Aufgabe die Einbindung der Kenntnisse und Fähigkeiten der Mitarbeiter in die Handlungen der Organisation ist. Organisationsentwicklung dient der Sinnvermittlung, indem sie den handelnden Akteuren die Notwendigkeit von Lernen und Verändern, Strukturieren und Vereinfachen, von Ordnung und Abgrenzung kommunikativ einsichtig vermittelt. In diesem Verständnis ist die Organisationsentwicklung als Element zur Stabilisierung des übergeordneten Systems „Unternehmung“ wirksam“ (Becker & Arnold, 2012, S. 39)*

Weiterhin geht systemische Organisationsentwicklung davon aus, dass Lern- und Veränderungsprozesse in lebenden Systemen bestenfalls durch Irritation, nicht aber durch direkte Instruktion von außen angestoßen werden können. Lernergebnisse ließen sich nicht exakt determinieren, da Menschen in ihrem Verhalten auf ihre eigenen Informationsverarbeitungsprozesse reagierten und nicht auf die Informationen selbst (Schwehm, 2017). Man könne so Schwehm also „... lediglich Impulse setzen, die die Chance erhöhen, dass die Mehrzahl der Schüler XY tun.“ (ebd. S.28). In der Systemik sei lineare Kausalität keine hilfreiche Erklärung für menschliches Verhalten.

Systemische Pädagogik basiert auf der konstruktivistischen Erkenntnis, dass Menschen die Welt auf Grundlage persönlicher mentaler Modelle erleben und bewerten, daher

könne insbesondere Erwachsenenlernen in erster Linie auf der Dekonstruktion und Rekonstruktion bestehender mentaler Modelle des Lernenden basieren. Hierbei fördere insbesondere Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit sowie eine wertschätzende Haltung des Lernbegleiters bzw. des Beraters die Motivation zu Lernen. Um bestehende mentale Modelle zu dekonstruieren, sei nach Ansicht verschiedener Autoren die Irritation des Systems notwendig (Arnold, 2012; Erhardt & Zimmerman, 2015).

Ähnlich den Erkenntnissen quantitativer empirischer Forschung in der Sozialpsychologie, die zeigen, dass eine nachhaltige Veränderung von Einstellungen mit Konflikten einhergehen müssen, um zu einer tiefergehenden Elaboration neuer Informationen zu gelangen, sieht auch die Systemtheorie die Notwendigkeit kognitive Dissonanz beim lernenden Erwachsenen zu erzeugen, um zu einem echten Umlernen zu gelangen (Erpenbeck & Sauter, 2015). Gern werden an dieser Stelle von der systemischen Pädagogik auch die Neurowissenschaften zitiert. Siebert (2008) nimmt beispielsweise im folgenden Zitat Bezug auf Gerhard Roth (2006, S.49), einen berühmten Neurowissenschaftler, der sich hauptsächlich damit beschäftigt hat, wie das menschliche Gehirn lernt:

*„Die konstruktivistische Erkenntnistheorie legt eine Desillusionierung pädagogischen Handelns nahe. Vor allem zwei Thesen begünstigen eine solche Ernüchterung: 1. Selbstreferenzielle, operational geschlossene und strukturdeterminierte „Systeme“ lassen sich nicht „belehren“. 2. Bedeutungsvolles Wissen lässt sich nicht übertragen, sondern wird im Gehirn jedes Einzelnen „erzeugt“. (Siebert, 2008, S.117)*

In diesem Sinne fordert auch Arnold (2012) die Etablierung einer Didaktik zweiter Ordnung, die darum bemüht sein müsse, „...wirksames Lehren „vom anderen her“ zu gestalten und zu gewährleisten.“ (ebd. S.6).

Der Beitrag, den die Systemik zur Aufklärung eingangs beschriebener Gegebenheiten leistet, ist also im Wesentlichen folgender: Systeme wie Schulkollegien sind komplex, sie entwickeln sich selbstreferentiell und wenn sie sich verändern sollen – lernen also - so kann dies lediglich dadurch geschehen, dass man ihnen selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und/oder sie irritiert, wodurch sie gezwungen sind, sich tiefergehend mit einem Problem und dessen optimaler Lösung auseinanderzusetzen. Transferiert man systemisch-konstruktivistisches Denken auf den Bereich der Schulentwicklung, so kann diese folgerichtig nur dadurch funktionieren, dass Schulkollegien sich neues Wissen selbstbestimmt, selbstgesteuert und gemeinschaftlich aneignen und gleichzeitig bereits vorhandenes Wissen falls notwendig verlernen. Damit dies gelingen kann, müssten Lernprozesse in Kollegien derart gesteuert werden, dass zu jeder Zeit der Tatsache Rechnung getragen wird, dass hier ein System aus unterschiedlichen Organismen mit

einer Vielzahl unterschiedlicher mentaler Modelle zusammentrifft. Hierzu eignet sich aus Sicht der Systemik Prozessberatung am besten. Diese Form des gesteuerten Lernens im beruflichen Alltag wird in Abschnitt 3 noch beschrieben.

Die sozialpsychologische Forschung kommt in diesem Zusammenhang wie weiter oben bereits erwähnt zu sehr ähnlichen Erkenntnissen, obgleich ihr ein völlig anderes wissenschaftliches Paradigma zugrunde liegt, wie aus dem nächsten Abschnitt hervorgehen soll.

## 2.2 Sozialpsychologische Befunde

Einer der wichtigsten Bestandteile nachhaltiger Organisationsentwicklung ist das so genannte Wissensmanagement, wobei es darum geht, wie explizites und implizites Wissen in einer Organisation sinnvoll angeeignet, bewahrt, aber in erster Linie auch, wie es sinnvoll verteilt werden kann. Ohne die Generierung von neuem Wissen, die Sichtbarmachung und Bewahrung bereits vorhandenen Wissens sowie die erfolgreiche Verteilung desselben ist eine lernende Organisation nicht denkbar (Heitmann, 2013, S. 201). Aus der explorativen Untersuchung zu dieser Thesis wird sich später noch ablesen lassen, dass sich Wissen, welches Lehrer aus so genannten Multiplikatorenveranstaltungen individuell gewonnen haben, in deren Dienststelle nicht wie gewünscht zu verteilen scheint. In der Untersuchung wie auch im Interview mit der Schulleitung der ■■■ zeigte sich nämlich, dass Lehrer in Fortbildungen zwar subjektiv einen Kompetenzzuwachs erleben und ihr persönliches Handeln als fachlich fundiert empfinden, mit dem schulischen Gesamtförderkonzept der Schule jedoch häufig sehr unzufrieden sind. Demnach scheint es im Bereich der Schulentwicklung Probleme dabei zu geben, das durch Einzelne oder auch kleine Gruppen neu erworbene Wissen für schulinterne Entwicklungsprozesse nutzbar zu machen. Eventuell kann die Sozialpsychologie hierfür einige Erklärungsansätze liefern.

Die sozialpsychologische Forschung beschäftigt sich traditionell mit so genannten Gruppenphänomenen und aus Sicht der Sozialpsychologie ist das, was in der OE als Gestaltungseinheit bezeichnet wird, nämlich die Einzelschule als Entwicklungsmotor, nichts anderes als eine Gruppe von Menschen, die im Gegensatz zu Organisationen in der Wirtschaft wesentlich weniger von den Gesetzen der Marktwirtschaft bestimmt werden als vielmehr von Gesetzmäßigkeiten menschlichen Verhaltens. Im Folgenden werden einige gut untersuchte Gruppenphänomene beschrieben, die einen Beitrag zur Aufklärung der Frage leisten könnten, warum Teams Schwierigkeiten haben, sich von innen heraus zu verändern und von innen heraus zu lernen, warum also die Wissensverteilung möglicherweise so schlecht gelingt.

### 2.2.1 Gruppenpolarisation

*„Gruppenpolarisation ist die Tendenz einer Gruppe, Entscheidungen zu treffen, die extremer als der Durchschnitt der anfänglichen Positionen der Gruppenmitglieder ist; die Tendenz geht in die Richtung, die die Gruppe bereits favorisierte.“ (Hewstone & Martin, 2014, S. 297)*

Für das Phänomen der Gruppenpolarisation gibt es zahlreiche empirische Befunde und es hat einen umfassenden Einfluss auf das soziale und politische Leben (Sunstein, 2009). Gruppenpolarisation vermag zu erklären, warum Menschen sich radikalisieren, aber auch warum Schulkollegien Schwierigkeiten damit haben, einmal eingenommene Positionen zu ändern. Ein konkretes Beispiel aus der Praxis mag dies besser verdeutlichen:

Die hessische Verwaltungsvorschrift „Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses“ besagt in Teil 6 §§37-44 eindeutig und mehrfach, dass die Lehrkräfte, insbesondere die Deutschlehrkräfte, dafür zuständig sind, zu erkennen, welche ihrer Schüler besondere Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben. Und wer könnte hierfür auch tatsächlich besser geeignet sein, als der Deutschlehrer, der das Kind fast täglich sieht und mitbekommt, was dieses schreibt oder wie es liest? Dennoch hält sich in den allermeisten Kollegien hartnäckig die Vorstellung, es bedürfe eines Arztes oder eines Psychologen, zumindest aber einer besonders geschulten Person, um festzustellen, dass ein Kind Schwierigkeiten hat, korrekt Lesen und Schreiben zu lernen. Laut Verordnungslage ist die Feststellung der Schwierigkeiten Sache der Klassenkonferenz, die auf Betreiben der Deutschlehrkraft zusammentritt, sobald von dieser ein oder mehrere Kinder mit Schwierigkeiten identifiziert wurden.

In Wirklichkeit fühlen sich die meisten Lehrkräfte hierzu aber nicht in der Lage und empfehlen Eltern regelmäßig, eine außerschulische Diagnose einholen zu lassen – zuweilen fordern Lehrkräfte dies sogar regelrecht ein als Vorbedingung für die Gewährung von Fördermaßnahmen<sup>3</sup>. Der irrige Glaube, ein Deutschlehrer bedürfe besonderer – gar ärztlicher - Beratung, um Kinder mit Schwierigkeiten zu erkennen - was aber doch im Grunde seine ureigenste Aufgabe und Kompetenz sein sollte, hält sich möglicherweise nicht zuletzt deshalb so hartnäckig, weil es diesbezüglich in den Deutschfachkonferenzen immer wieder zu dem Phänomen der Gruppenpolarisation kommt.

---

<sup>3</sup> Die hessische Verwaltungsvorschrift spricht in diesem Zusammenhang lediglich von „eventuell vorliegenden Fachgutachten“, die in die Überlegungen der Klassenkonferenz miteinbezogen werden sollen. Keinesfalls dürfen solche Gutachten eingefordert werden. (Anm.d. Verf.)

Womöglich führt Gruppenpolarisation dazu, dass Meinungen innerhalb von Kollegien sich schwer verändern lassen und über Generationen hinweg beständig tradiert werden. Drei wichtige Theorien erklären das Zustandekommen der Gruppenpolarisation im Einzelnen so (Hewstone & Martin, 2014, S. 297): Die Gruppenmitglieder hören erstens im Rahmen einer Diskussion die Argumente der anderen Mitglieder und fühlen sich in ihrer anfänglichen Einstellung bestätigt oder ändern diese aufgrund persuasiver Argumente (Burnstein & Vinokur, 1977). Zweitens erfahren sie im kollegialen Austausch die Positionen der anderen Gruppenmitglieder und verspüren der Theorie des sozialen Vergleichs zufolge das Bedürfnis, sich in ihrer Haltung der der anderen Gruppenmitglieder anzupassen, um von der Gruppe anerkannt und geschätzt zu werden (Festinger, 1954). Gleichzeitig möchten Menschen sich von anderen Menschen aber auch abheben, ohne sich dabei jedoch durch eine gegensätzliche Meinung unbeliebt zu machen, was dazu führt, dass sie extremer in ihrer Einstellung werden (Goethals & Zanna, 1979). Die Theorie der Selbstkategorisierung (Turner, 1991) besagt drittens, dass eine Gruppe sich stärker durch ihre eigenen Gruppenmitglieder beeinflussen lässt als durch Mitglieder anderer Gruppen. Dies würde erklären, warum Meinungen, die von außen sozusagen „mitgebracht“ werden, beispielsweise durch die Teilnahme einzelner Gruppenmitglieder an Multiplikatorenveranstaltungen, schwerer Zugang zur Gruppe finden. Das gut untersuchte Phänomen der Gruppenpolarisation erklärt also möglicherweise, warum sich ungünstige Einstellungen und Fehlinformationen in Gruppen so hartnäckig halten.

### 2.2.2 Groupthink (Gruppendenken)

Ein weiteres gut untersuchtes Phänomen in Gruppen ist das so genannte Gruppendenken. Hierbei handelt es sich um ein Syndrom...

*„(...) einer schlechten Gruppenentscheidung, bei dem die Mitglieder einer kohäsiven Eigengruppe auf Kosten einer realistischen Bewertung alternativer Handlungsabläufe nach Einmütigkeit streben (Janis, 1982). Gruppendenken beruht nicht notwendigerweise auf Gruppenpolarisierung; aber es handelt sich um eine extreme Form von Problemen, die mit dem Scheitern des Informationsaustauschs (oder zumindest des Austauschs unterschiedlicher Auffassungen) unter den Gruppenmitgliedern einhergehen (Levine & Moreland, 1998). Gruppendenken stellt im Wesentlichen eine extreme Form des normativen Einflusses dar, bei dem die Norm, Konsens und Harmonie innerhalb der Gruppe zu erreichen bzw. aufrechtzuerhalten, jeglichen informationalen Einfluss beseitigt, durch den gezeigt werden könnte, wie katastrophal die beabsichtigte Entscheidung der Gruppe wahrscheinlich sein wird.“ (Hewstone & Martin, 2014, S.302)*

Auch das Phänomen des Group-Think könnte demzufolge erklären, warum „Systeme“ wie Schulkollegien sich für den externen Beobachter unvorhersehbar und chaotisch

verhalten, denn wenn man nicht selbst Bestandteil der hochkohäsiven Gruppe ist, bleibt einem der detaillierte Zugang zu deren Sichtweisen und Dynamiken naturgemäß verschlossen. Das Phänomen des Groupthink würde dies jedoch nicht für alle Teams an Schulen erklären, sondern nur für solche, die besonders gut harmonieren und bei denen ein starker Zusammenhalt messbar ist, was an Schulen aufgrund des weiter hinten noch zu erwähnenden (s. 2.3.) und für den Lehrerberuf typischen Einzelkämpfertums (Rolf, 2016) womöglich seltener der Fall sein dürfte.

### 2.2.3 Einfluss von Minderheiten

Um schulinterne Prozesse zu innovieren und Phänomene wie Gruppenpolarisation oder Gruppendenken auszuhebeln, bedarf es einer ganzen Reihe von Maßnahmen, die unter anderem die Änderung von Verwaltungsvorschriften, die Schaffung personeller und finanzieller Ressourcen einschließen müssten; am meisten bedarf es aus sozialpsychologischer Sicht jedoch der Überzeugungsarbeit und des Einflusses einiger weniger, die Veränderung nicht als einen bloßen Mehraufwand sondern also Chance zur Verbesserung begreifen. In der englischen Sozialpsychologie bezeichnet man den Einfluss von Minderheiten daher auch als *innovation*, weil es im Verlauf der Geschichte immer der Einfluss von Minderheiten war, der Neuerungen verursachte, während der Einfluss von Mehrheiten eher zu Konformität führt.

Es sind die Minderheiten, deren Meinungen aus der Masse hervorstechen und dadurch deutlich unterscheidbar werden. Nur durch diese deutliche Unterscheidbarkeit können sie innerhalb der Mehrheit einen Konflikt auslösen (Moscovici, 1979). Wer aber einen Konflikt innerhalb einer Gruppe auslöst, läuft immer auch Gefahr, von der Mehrheit als „abnorm“ bezeichnet zu werden, da Konflikte kognitive Dissonanz auslösen und Individuen versuchen, diese loszuwerden, indem sie möglichst wenig selbstwertschädigende Alternativerklärungen finden, d.h. Menschen tendieren möglicherweise eher dazu, jemanden anderen für ignorant, dumm oder verrückt zu halten, als sich selbst der unangenehmen Wahrheit zu stellen, dass die eigene Meinung gegebenenfalls falsch und daher zu revidieren wäre.

Die Minderheit, die eine neue Ansicht vertritt, muss also ein hohes Maß an emotionaler Stabilität und Konfliktfähigkeit aufbringen. Ein konsistenter Verhaltensstil wird dabei als zentral für den Einfluss von Minderheiten angesehen, d.h. die Minderheit, die sich durchsetzen will, muss entgegen dem Einfluss der Mehrheit hartnäckig und über einen längeren Zeitraum ihren Standpunkt vertreten, darf sich darin nicht verunsichern lassen (Hewstone & Martin, 2014, S. 290). Dafür ist aber ein Gruppenkonflikt, der durch eine Minderheit ausgelöst wurde, auch eher in der Lage zu echter Konversion

(Einstellungsänderung) zu führen als ein Konflikt, der durch eine Mehrheit ausgelöst wurde, weil ein solcher letztlich ohne weiteres Nachdenken allein durch offene Compliance gegenüber der Mehrheit gelöst werden kann.

Wie bereits in der Systemtheorie beschrieben sah auch Moscovici (1980) den Konflikt als entscheidenden Faktor für Ver- und Neulernen an, da dieser dem Einfluss, welcher echte Veränderung hervorruft, zugrunde liege. Durch eine Minderheit konsistent vertretene Ansichten führten zu einer tieferen kognitiven Elaboration bei den Personen, die ihre Überzeugungen ändern sollen, und riefen dadurch eine echte Einstellungsänderung hervor (ebd.). Neuere sozialpsychologische Arbeiten konnten sogar zeigen, dass Einstellungen, die durch den Einfluss von Minderheiten zustande gekommen sind, auch deutlich widerstandsfähiger sind als solche, die durch Mehrheiten erzielt wurden (Martin, Hewstone, & Martin, 2003). Diese Befunde sprechen dafür, dass echter Konsens notwendig ist, um ein Kollegium längerfristig zu einem einheitlichen Vorgehen zu bewegen, dass dieser Konsens aber nur durch einen vorausgegangenen Konflikt gefunden werden kann, den hervorzurufen die Minderheit bereit sein müsste. Da nimmt es kaum Wunder, dass einzelne Lehrkräfte, die eine externe Fortbildung besucht haben, wenig motiviert sind, der Gruppe ihre neu gewonnenen Ideen und Erkenntnisse anzutragen, wie das unter Punkt 3 beschriebene Beispiel aus dem schulischen Alltag veranschaulichen soll; denn wer steht schon gern im Mittelpunkt eines Konflikts?

#### 2.2.4 Prozessverluste in Gruppen

Schulz-Hardt & Brodbeck (2014) konstatieren, dass Gruppenpotenzial und Gruppenleistung oft stark divergieren. Das Gruppenpotential ist jene Leistung, die erzielt worden wäre, wenn die Gruppenmitglieder unabhängig von einander und nicht als Gruppe gearbeitet hätten (Schulz-Hardt & Brodbeck, 2014, S. 472). Die Qualität einer Gruppenleistung hängt Hackman und Morris (1975) zufolge von folgender Formel ab: Gruppenleistung = Gruppenpotenzial - Prozessverluste + Prozessgewinne. Welche Prozessverluste oder -gewinne zum Tragen kommen, hängt wiederum von der Art der Gruppenaufgabe und der Gruppengröße ab.

Um bei dem Beispiel aus Abschnitt 3 dieser Arbeit zu bleiben, nehmen wir zur Veranschaulichung die Erstellung eines schulischen Förderkonzeptes als Beispiel für eine Gruppenleistung. Hierbei handelt es sich um eine Aufgabe, die ein hohes Maß an Problemlösefähigkeit erfordert, da an verschiedenen Stellen der Konzepterstellung immer wieder potentielle Problemquellen erkannt werden, die einer soliden und längerfristig umsetzbaren Lösung bedürfen. Aus diesem Grund handelt es sich bei



dieser Aufgabe um eine so genannte disjunktive Aufgabe, weil unter mehreren Möglichkeiten die für das Problem beste Lösung ausgewählt werden muss. Die Gruppenleistung hängt in diesem Falle also von der Qualität der gefundenen Lösung ab.

Disjunktive Aufgaben sind in der Regel Optimierungsaufgaben. Prinzipiell erhöht eine größere Gruppengröße bei disjunktiven Aufgaben immer die Wahrscheinlichkeit, dass die optimale Lösung gefunden wird, wobei aber der Anstieg des Gruppenpotentials umso geringer wird, je größer die Gruppe bereits ist (Schulz-Hardt & Brodbeck, 2014). Der so genannte Heureka-Effekt, der speziell bei disjunktiven Aufgaben auftreten kann, erhöht die Chance, dass eine Gruppe ihr Potential auch tatsächlich realisiert. Der Heureka-Effekt bedeutet, dass die richtige Lösung, wenn sie erst einmal gefunden wurde, sofort von der gesamten Gruppe als richtig erkannt wird. Allerdings ist es auch möglich, dass der Heureka-Effekt nicht eintritt. Dies ist der Fall, wenn das beste Mitglied der Gruppe das Problem eigentlich lösen könnte, die Gruppe aber nicht erkennt, dass seine Lösung die richtige ist und sich für eine andere, weniger gute Option entscheidet (ebd., S.473). Wenn die tatsächliche Gruppenleistung positiv oder negativ vom Gruppenpotential abweicht, dann hat es Prozessverluste oder Prozessgewinne gegeben. Es gibt drei Ansatzpunkte zur Vermeidung von möglichen Prozessverlusten und gleichzeitig zur Forcierung von Prozessgewinnen, diese liegen im Bereich der Koordination, der Motivation und der individuellen Fertigkeiten der Gruppenmitglieder. Zu Koordinationsverlusten bei Problemlöseaufgaben kann es beispielsweise dann kommen, wenn die Gruppe sich für eine falsche Lösung entscheidet, weil diese von der Mehrheit der Gruppe favorisiert wird oder weil die richtige Lösung von einer Minderheit in der Gruppe vorgeschlagen wurde oder von einer Person, deren Status von der Gruppe subjektiv empfunden geringer eingestuft wird als jener derjenigen Person, die die weniger gute Lösung vorgeschlagen hat (Schulz-Hardt & Brodbeck, 2014).

Im Bereich der Motivation kann es neben Prozessverlusten, verursacht durch soziales Faulenzen, den Entbehrlichkeitseffekt oder den Trotteleffekt, aber auch zu Prozessgewinnen kommen. Da es bei der zugrundeliegenden Fragestellung jedoch nicht um Prozessgewinne geht, sondern darum, dass ein Schulkollegium im Rahmen normaler Konferenzen oder Schulentwicklungstage<sup>4</sup> nicht in der Lage zu sein scheint, in der Gruppe vorhandenes Wissen zur Erstellung nachhaltiger Konzepte optimal zu nutzen, soll an dieser Stelle hauptsächlich auf diejenigen Phänomene eingegangen

---

<sup>4</sup> Schulentwicklungstage hießen früher „pädagogische Tage“. Jede Schule kann pro Halbjahr einen Schulentwicklungstag beantragen, um sich kollegiumsintern entweder selbstständig oder unter Anleitung eines Referenten weiterzubilden bzw. ein SE-Projekt zu bearbeiten. (Anm.d. Verfasserin)

werden, die erklären, wieso eine Gruppe ihr Potential nicht ausschöpfen kann, Prozessverluste also.

Der Entbehrlichkeitseffekt bei Gruppenarbeiten beispielsweise besteht darin, dass sich Gruppenmitglieder weniger anstrengen, weil sie irrtümlich annehmen, dass ihr eigener Beitrag nur einen geringen Beitrag zur Lösung der Aufgabe insgesamt leisten würde. Diese Sichtweise reduziert ihre Motivation sich einzubringen (ebd. S.478). Prozessgewinne, die durch soziale Kontexte wie Gruppenarbeiten entstehen können, sind dementsgegen durch Aspekte des sozialen Wettbewerbs, sozialer Kompensation oder den so genannten Köhler-Effekt verursacht. Für disjunktive Aufgaben sind sozialer Wettbewerb und soziale Kompensation besonders relevant. Bei sozialer Kompensation handelt es sich um einen Motivationsgewinn, der dadurch auftritt, dass starke Gruppenmitglieder durch besondere Anstrengung versuchen, die möglicherweise nicht optimale Leistung anderer Gruppenmitglieder auszugleichen. Neben Motivationsgewinnen und kognitiven Stimulationseffekten durch Gruppenarbeiten kann es jedoch auch zu individuellen Fertigkeitsverlusten durch kognitive Einschränkungen kommen, die durch die anderen Gruppenmitglieder bedingt sein können (Schulz-Hardt & Brodbeck, 2014, S. 482). Schulz-Hardt et al. (2006) fanden in einer Studie anhand von Gruppen mit einer Hidden-Profile-Informationsverteilung, also Gruppen bei denen nicht alle Mitglieder über dieselben Informationen zur Lösungsfindung verfügten, dass Dissenz unter den Gruppenmitgliedern einen wesentlichen Erfolgsfaktor für die Lösung der Gruppenaufgabe darstellte, weil die durch die ungleiche Verteilung von Vorwissen hervorgerufenen „Missverständnisse“ dazu führten, dass die Gruppe gemeinsam intensiver nach korrekten Informationen suchte und intensiver diskutierte, wodurch es außerdem zu einer tiefergehenden Elaboration der relevanten Inhalte komme. Ungleich verteiltes Wissen scheint also auch positive Auswirkungen auf Gruppenentscheidungen zu haben, wenn daraus produktive Konflikte entstehen. Die Frage ist, ob dies auch außerhalb von psychologischen Laboruntersuchungen der Fall ist. Wahrscheinlicher dürfte aber sein, dass in der Mehrheit der Fälle der Gruppenkonflikt dadurch gelöst wird, dass sich die Mehrheitsmeinung durchsetzt, und diese muss, wie weiter oben beschrieben, nicht immer der optimalsten Lösung entsprechen.

Nachdem in diesem Abschnitt dargestellt wurde, welche Gruppenphänome möglicherweise einen ungünstigen Einfluss auf die Lernfähigkeit von Teams – also Gruppen – haben könnten, soll in nächsten Abschnitt die pädagogische Perspektive auf Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit Schulentwicklung näher beleuchtet

werden, wobei der Fokus der Betrachtung hier eher auf mögliche Ansatzpunkte für eine verbesserte Implementation von Schulentwicklungsmaßnahmen gelegt wird.

### 2.3 Pädagogische Perspektive

Neben den weiter oben unter Punkt 1.3. bereits genannten möglichen Ursachen für die mangelnden Erfolge der Schulentwicklung nennt Rolff (2016, S.27) außerdem das unspezifische Organisationsverständnis der Schule, unklare Organisationsgrenzen, diffuse Bedürfnisse sowie ein Theorie- und Gesellschaftsdefizit, welches die angemessene Berücksichtigung und Anwendung systemtheoretischer Erkenntnisse erschweren.

Zudem stünden Lehrkräfte unter chronischem Zeitdruck, welcher der Notwendigkeit von Reflexions- und Lernräumen entgegenstehe, die die SE jedoch unbedingt benötige. Weiterhin bestünden unter den Schulentwicklern möglicherweise Illusionen in Bezug auf Konflikte, Energien und Emotionen. Schulentwicklung sei schwach im Konfliktmanagement. Berater sprächen zwar immer wieder darüber, dass Konflikte ihre Freunde seien, in Wahrheit würden Konflikte häufig aber nicht angesprochen. Und möglicherweise würden auch schlicht gesellschaftliche Gegebenheiten bei der Schulentwicklung zu wenig berücksichtigt. Fraglich sei, ob Schule per se und aufgrund ihres Anstaltscharakters sowie der Tatsache, dass Lehrer in der Regel Einzelkämpfer seien, überhaupt zu organisationalem Lernen fähig sei, zumal Lehrkräften als Motoren schulischer Entwicklung 1. Ordnung besondere Bedeutung in der SE zukämen (Rolff, 2016, S.36). Kritische Stimmen aus den Reihen pädagogischer Forscher monieren an Schulentwicklung häufiger, dass die notwendige Diagnostik, die für den Baustein „Evaluation“ regelmäßig erfolgen müsse, Lehrkräfte durch einen hohen zusätzlichen Arbeitsaufwand überfordere (Bastian & Combe, 1998).

Klippert (1995) meint in Übereinstimmung hierzu, dass SE naturgemäß mit langwierigen Such-, Reflexions- und Entscheidungsprozessen verbunden sei, bevor die eigentliche Innovationsarbeit einsetze. Dies führe zu einem erhöhten Aufkommen an Arbeits- und Konferenzbelastung, wodurch OE-Prozesse rasch ein Ausmaß erreichten, welches selbst engagierte Lehrkräfte abschrecke, weil sie sich dadurch überfordert fühlten (ebd., S.13). Zudem wurde bereits an früherer Stelle angemerkt (vgl. Punkt 1.3.), dass externe Expertise, möglichst die ausgewiesener Experten der jeweiligen Domäne, ein wichtiger Bestandteil nachhaltiger Lehrerfortbildung und damit auch der Schulentwicklung sein sollte. Fortbildner von Lehrern sollten demzufolge also auch Spezialisten für die Inhalte sein, die sie vermitteln möchten. Bislang liegen neben

zahlreichen Untersuchungen zu Unterrichtsmethoden aber nur wenige Studien vor, die sich mit der Bedeutung der Fortbildner selbst befassen (Lipowsky, 2009).

Beispielsweise könnte es in der Realität nämlich so sein, dass in der Lehrerfortbildung überwiegend Personen als Fortbildner fungieren, die selbst kaum höher qualifiziert sind als die Teilnehmer ihrer Seminare. Die vorliegende Arbeit versucht zu zeigen, dass SE-Berater in ihrer Funktion als Prozessbegleiter auch Experten für das jeweilige Thema des zu begleitenden Prozesses sein sollten, weil Prozessbegleitung aus Sicht der OE immer auch Bestandteil von Kompetenzentwicklung ist. Weinert (2002) definiert Kompetenzen wie folgt:

*„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2002, S. 27)“*

Im Gegensatz zu Erpenbeck und von Rosenstiel (2007, S. XIX), die Kompetenzen als die Fähigkeit aller Mitarbeitenden definieren, „(...) in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zu handeln (...)“, bringt Weinert in seiner Definition auch die motivationalen und volitionalen Aspekte ein, die zudem bedeutungsvoll für die Verwendung von Kompetenzen in sozialen Situationen zu sein scheinen. Denn möglicherweise gelingt die „Weitergabe von Kompetenzen“ in Lehrerkollegien deshalb nicht, weil die Motivation fehlt, aus dem Einzelkämpferdasein auszuscheren und die eigenen Kompetenzen für die Gruppe nutzbar zu machen, was mit einem wesentlich höheren Aufwand an Energie und emotionaler Belastbarkeit einherginge (vgl. 2.2. Minderheiten in Gruppen). Auch Lipowsky (2009) geht davon aus, dass Lehrer angesichts der hohen Komplexität ihres Berufsalltages über adaptive Expertise verfügen müssten, und diese speise sich aus impliziten Könnensanteilen und expliziten Wissensanteilen, über deren Genese seiner Ansicht nach noch wenig bekannt sei.

Bei PISA habe sich gezeigt, dass „Fortbildungsbereitschaft sowie Fortbildungspartizipation“, welche in Deutschland relativ gering

ausgeprägt seien, keinerlei Prädiktionskraft für den Lernerfolg der Schüler hatte, zudem



Abbildung 1: Stufenmodell der Kompetenzentwicklung (eigene Darstellung in Anlehnung an Erpenbeck & Sauter (2015); S. 100)

lägen keine belastbaren Daten dafür vor, dass die Fortbildungshäufigkeit oder die Gesamtzeit, die Lehrkräfte für Fortbildungen aufwenden, mit einer bedeutsamen Steigerung der Lernleistungen bei den Schülern einhergehen (Lipowsky, 2011, S. 402). Hieraus muss gefolgert werden, dass die Wirkung von Fortbildungen in ihrer aktuellen Gestaltungsform, im Hinblick auf die Erhöhung der Unterrichtsqualität im Grunde verpufft. Konsens bestünde nämlich national wie international darüber, dass so genannte One-Shot-Fortbildungen wenig effizient seien. Aber auch der umgekehrte Schluss, dass nämlich die Effektivität von Fortbildungen linear zu ihrer Dauer ansteigen müsse, sei nicht berechtigt, so Lipowsky (2011, zit. n. Kennedy, 1998). Nachvollziehbar werden diese Befunde womöglich durch einen Blick auf das Kompetenzentwicklungsmodell von Kuhlmann & Sauter (2008), denn dieses beschreibt Kompetenzzulernen als einen vierstufigen Prozess, in welchem Fortbildungen, egal welchen Umfangs, bestenfalls auf der dritten Stufe der Kompetenzentwicklung anzusiedeln seien und auch nur dann, wenn sie didaktisch hochwertig angelegt sind, d.h. dann wenn sie den Lernenden ausreichend Gelegenheit zu simuliertem Erfahrungslernen anhand realitätsnaher Transferaufgaben ermöglichen. Abbildung 1 zeigt die vier Stufen der Kompetenzentwicklung (Erpenbeck & Sauter, 2015, S. 100). Im Original ist das Modell in der Form eines Kreislaufs dargestellt, da es sich den Autoren zufolge nicht um einen linearen Prozess handelt, der auf einer bestimmten Stufe als abgeschlossen gelten kann, sondern um einen zirkulären Prozess, der mit jeder neuen beruflichen Herausforderung oder Lebenssituation immer wieder von neuem angestoßen wird. Hier aber soll durch das aufsteigende Prozessdiagramm verdeutlicht werden, wie weit unten im Kompetenzentwicklungsmodell Lehrerfortbildungen anzusiedeln sind, die ja als ein Baustein von Schulentwicklung gelten. Wenn echte Kompetenzentwicklung aber erst auf der vierten Stufe stattfindet, wie Kuhlmann & Sauter (2008) postulieren, dann sollten expertengestützte<sup>5</sup> Schulentwicklungsprojekte beispielsweise im Rahmen einer expertengestützten Prozessbegleitung ein Lernarrangement darstellen, das größere Chancen auf echten Kompetenzzuwachs bei den Lehrkräften eröffnet als herkömmliche Schulentwicklungsmaßnahmen, die in der Regel aus Zeit- und Kostengründen in Form von Schulentwicklungstagen, also One-Shot-Seminaren für Gesamt- oder Fachkonferenzen, und Schulentwicklungstagen zur Erstellung von Leitbildern oder Konzepten ohne externe, professionelle Prozessbegleitung stattfinden.

---

<sup>5</sup> Gemeint ist hier nicht, dass der Experte ein Experte für Prozessbegleitung ist, sondern für das jeweilige Problem, für das im Rahmen des Prozesses eine praktikable Lösung gefunden werden soll. (Anmerk. d. Verf.)

Erpenbeck & Sauter (2015, S.105) spezifizieren die Methoden der Kompetenzentwicklung mit folgenden Merkmalen:

1. **Realitätsnähe** als unabdingbares Instrument der Kompetenzentwicklung, beispielhaft wäre hier das Lernen im Rahmen konkreter Projekte.
2. **Verinnerlichung von Werten** bildet den Kern von Lernprozessen und basiert auf der Entstehung von und dem Umgang mit kognitiver Dissonanz, wie sie nur in realen Entscheidungssituationen und sozialen Auseinandersetzungen wirklich auftritt.
3. **Handlungs- und Kommunikationsprozesse** in realen Entscheidungsprozessen sichern den Kompetenzzuwachs.

Wenn also diese Merkmale effiziente Kompetenzentwicklung begünstigen, so lässt sich schlussfolgern, dass eine Form der Prozessbegleitung sinnvoll wäre, die von einem externen Prozessbegleiter gestützt wird, welcher gleichzeitig Experte für Prozessbegleitung sowie für das im Fokus stehende Problem ist, und dadurch, ähnlich einem Dozenten, der hier aber als Lernbegleiter fungiert, eine sinnvolle Auswahl erfolgskritischer Wissensbestände treffen kann, die vor der eigentlichen Lösung des Problems zunächst von allen Teammitgliedern erworben werden müssten.

Auch die erlebte Relevanz der Inhalte einer Fortbildung oder Schulentwicklungsmaßnahme hat allergrößte Bedeutung für die Lernmotivation von Lehrkräften (Lipowsky, 2011), weiterhin bedeutungsvoll für nachhaltige Lehrerfortbildungen scheinen Feedback und Coaching zu sein (ebd.). Ein Lernbegleiter, Lehrer oder Fortbildner sollte zudem als authentisch und fachlich kompetent wahrgenommen werden, wie neurowissenschaftliche Studien zeigen (Roth, 2010, S. 60).

Lipowsky (2011) resümiert weiterhin, dass es bisher erst wenig bis gar keine Forschung zu professionellen Lerngemeinschaften gebe, wichtig sei aber, dass diese Gemeinschaften einen Grundkonsens in Fragen des Lehrens und Lernens teilten, über ein einheitliches Maß an Motivation zur eigenen Weiterbildung verfügten und ihre eigene Verantwortung anerkennen würden (ebd., S.408). Lehrer wünschten sich von Fortbildungen aber meist vor allem konkrete Anregungen, Impulse und Materialien für die Unterrichtspraxis, während die Forschung dementgegen zeige, dass eigene Lernaktivitäten und selbstgesteuertes Lernen bei Lehrkräften langfristiger wirkten, dafür aber durchaus harte Arbeit sein können (ebd. S. 410). Demnach müsste ein Prozessbegleiter, der gleichzeitig als Lernbegleiter fungiert, zunächst sicherstellen, dass die Lerngemeinschaft (das Kollegium), die er begleitet, über die notwendigen Voraussetzungen verfügt und eben auch die eigene Verantwortung für das Gelingen des

Projekts und das Lernen der Gruppe als Wert verinnerlicht hat. Dem Kick-off kommt in so genannten Blended Learning Arrangements, an deren Ende Wissensaufbau, Qualifikation und Praxistransfer stehen, laut Erpenbeck & Sauter (2015) besondere Bedeutung zu, da er Verbindlichkeit herstellen soll und die Grundlagen für die Maßnahme schafft.

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten versucht wurde, empirisch belegte und erkenntnistheoretisch fundierte Erklärungen dafür zu finden, was Rolff (2016) die Implementationslücke in der Schulentwicklung nennt, soll im folgenden Abschnitt anhand eines realen Beispiels verdeutlicht werden, was damit gemeint ist.

### 3 Projektbeschreibung:

#### „Ein neues LRS-Konzept für die [REDACTED] Schule“

Ausgangspunkt für das nachfolgend beschriebene Projekt waren die persönlichen Beobachtungen einer Schulleiterin, die sie in ihrer relativ großen ländlichen Grundschule über Jahre hinweg machen konnte. Frau S., die selbst eine Ausbildung in systemischer Beratung absolviert hat, trat mit der Anfrage an mich heran, ob ich als Expertin in Sachen LRS ihrem Kollegium dabei behilflich sein könnte, ein funktionierendes Förderkonzept für Schüler mit Problemen im Schriftspracherwerb zu erstellen. Sie berichtete, dass mindestens 8 ihrer Lehrkräfte bereits eine umfangreiche Fortbildung über fünf Halbtage besucht hätten und dass, obwohl in diesen Seminaren de facto ganz konkrete und praktikable Lösungsansätze vorgestellt würden und auch vielfältige Materialien und Werkzeuge zur Feststellung von Schwierigkeiten von den Teilnehmern selbst erstellt werden, es nach nun mehr drei Jahren immer noch nicht gelungen sei, das so erworbene Fachwissen in das Gesamtkollegium zu transportieren oder in die Entwicklung neuer Konzepte zu integrieren, weil das Know-How der Multiplikatoren von den übrigen Kollegen weder angenommen noch wertgeschätzt würde. Eine weitere Kollegin habe sogar eine einjährige Weiterbildung in pädagogisch-psychologischer Lerntherapie absolviert, aber auch sie könne sich in fachlichen Belangen und mit ihren durchaus praktikablen Ideen bei ihren Kollegen keinerlei Gehör verschaffen. Auf die Frage, welche Erklärungen sie selbst hierfür finden könne, zählte Frau S. sowohl im Vorgespräch als auch in ihrem Abschlussbericht die Folgenden auf (vgl. Bericht Anhang A):

- Die Mehrheit der nicht spezifisch fortgebildeten Lehrkräfte im Kollegium hätte in erster Linie Angst vor Mehrarbeit und wünsche sich eine Person, die für den gesamten Bereich LRS-Förderung im Sinne einer LRS-Beauftragung zuständig sein und dafür auch zusätzlich entlohnt werden solle. Diesen Vorstellungen könne jedoch basierend auf den gültigen Verwaltungsvorschriften und der finanziellen Ressourcenlage nicht in dem gewünschten Ausmaß entsprochen werden. Vielmehr sei es notwendig, dass alle Deutschlehrer über das nötige die nötigen Kompetenzen verfügten, um die betroffenen Kinder in ihren jeweiligen Klassen zumindest identifizieren und basal fördern zu können. Die Mehrheit des Kollegiums sei diesbezüglich jedoch gegenteiliger Meinung, nämlich dass dies von den Kollegen nicht leistbar sei. (s. Einfluss von Mehrheiten in Abschn. 2.2.3)
- Die Feststellung und die Förderung von Kindern mit LRS würden von den nicht fortgebildeten Lehrkräften als ihre persönlichen Kompetenzen übersteigende Themen angesehen. Man traue sich dies schlicht nicht zu. Auch hier handele es sich um eine mehrheitliche Meinung. (s. Einfluss von Mehrheiten in Abschn. 2.2.3)
- Versuche seitens der speziell fortgebildeten Lehrkräfte, ihre Kenntnisse weiterzugeben, habe es immer nur in Ansätzen gegeben und seien zumeist schnell wieder eingestellt worden. Hierfür wurden folgende mögliche Gründe angegeben:
  - Die Kolleginnen hätten nicht belehrend wirken wollen, scheuten den Konflikt und seien sich ihres kompetenten Beitrages nicht bewusst (s. Entbehrlichkeitseffekt in Abschn. 2.2.4),
  - zudem hätten diese Lehrkräfte in der Vergangenheit bereits häufiger die Erfahrung gemacht, dass ihre Ideen von der Mehrheit nicht gewollt waren, da die Mehrheit der Kolleginnen auf dem Standpunkt beharrte, es müsse eine Person ernannt werden, die als Expertin die gesamte Diagnose-, Beratungs- und Förderarbeit übernehmen sollte. Die Tatsache, dass diese Lösung sich in der Vergangenheit bereits als zu personenabhängig und nicht wirklich umsetzbar erwiesen hatte, wurde nicht in Erwägung gezogen (s. Gruppendenken, Gruppenpolarisation in Abschn. 2.2.1).
  - Im Verlauf der Zeit hätten die „kompetenten“ Mitglieder des Kollegiums es aufgegeben, die anderen informieren zu wollen oder ihren Unmut über den allgemein schlechten Umgang mit lese-rechtschreibgestörten Kindern weiter zu äußern (s. Einfluss von Minderheiten und konsistenter



Verhaltensstil in Abschn. 2.2.3), und hätten sich darauf beschränkt, nur noch im „Kleinen“ zu wirken.

In den vergangenen Jahren hatte Frau S. im Rahmen der regelmäßig stattfindenden Konferenzen selbst immer wieder versucht, Impulse für ein Umdenken im Kollegium zu setzen, indem sie beispielsweise klar herausstellte, dass das, was sich viele Kolleginnen wünschten, nämlich das grundsätzliche Einfordern von außerschulischen Gutachten zur Feststellung der Schwierigkeiten, nicht rechtskonform sei und auch gar nicht notwendig, da es völlig genüge, die schwachen Kinder in ihren Klassen aufgrund ihrer persönlichen Beobachtungen zu identifizieren. Oder dass auf Basis der geltenden Verwaltungsvorschriften, die Klassenkonferenz für die Feststellung von Schwierigkeiten auf Betreiben des Deutschlehrers zuständig sei und nicht etwa ein vom Kollegium benannter LRS-Beauftragter. Und obwohl Frau S. als Führungskraft diese Aspekte immer wieder klar formulierte und regelrechte Verbote aussprach, beispielsweise außerschulische Gutachten einzufordern, hielten diese Ermahnungen jeweils nur für sehr kurze Zeit an. Dies erklärte sich Frau S. zum Zeitpunkt unseres Gesprächs mit der Unbelehrbarkeit der aktuell im Amt befindlichen LRS-Beauftragten der Schule, die die Gruppe durch persuasive Argumente immer wieder zurück zu deren dysfunktionalen Einstellungen führte (s. Gruppenpolarisation in Abschn. 2.2.1).

Von einer externen Beratung erhoffte sich Frau S. vor allem eine Dekonstruktion bestehender mentaler Modelle in ihrem Kollegium und die nachhaltige Vermittlung notwendigen Wissens mit der Zielsetzung, dass ihr Kollegium in die Lage versetzt werden sollte, ein Konzept selbstständig zu erarbeiten, welches zugleich höchstmögliche Akzeptanz im gesamten Kollegium finden und dazu dauerhaft, personenunabhängig funktionieren sollte. Dies konnte ihrer Ansicht nach nur durch eine externe Prozessberatung verwirklicht werden, da alle bisherigen Versuche, Veränderungen von innen heraus anzustoßen, aus den genannten Gründen gescheitert waren.

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie (vgl. Abschn. 4.2) zeigen übrigens, dass in den beiden Gruppen, die einen Schulentwicklungstag zum Thema LRS erhalten hatten, nur 6,5 % der Befragten angaben, ihre Schule verfüge über ein schriftlich ausformuliertes Förderkonzept, was verdeutlichen mag, dass eine wichtige Rolle des Prozessbegleiters darin bestehen könnte, die Beteiligten nicht nur zu verbindlichen Absprachen gelangen zu lassen, sondern auch dafür zu sorgen, dass diese Absprachen schriftlich und für jedermann zugänglich festgehalten werden. Diese Beobachtung bestätigt die Annahme von Rolff (2016; S.20), dass ein Grund für die die Implementationslücke der

Schulentwicklung darin bestehe, dass Projekte (bzw. Prozesse) zwar umfangreich geplant, aber letztendlich nicht umgesetzt würden, denn besteht die Umsetzung nicht zumindest in der Verschriftlichung des Geplanten?

Spieß (2011) definiert die Rolle des Prozessberaters wie folgt:

„Der Prozessberater spielt die Rolle eines spezialisierten Beraters, der dazu verhilft das interne Know-How zielgerecht einzusetzen. Er fördert die Initiierung und Strukturierung des Problemlösungsprozesses, wobei der Klient selbst die Problemstellung lösen muss. Der Berater fungiert hier als Katalysator und gewährt Hilfe zur Selbsthilfe. Die Prozessberatung bedarf einer hohen fachlichen Qualifikation des Beraters.(Spieß, 2011, S.22)“

Der Beteiligungsgrad des Prozessberaters ist im Vergleich zum Krisenmanager oder zum Problemlöser, den klassischen Rollen der Expertenberatung also, sehr gering. Bei der klassischen Expertenberatung ist die Beteiligungsintensität auf Seiten der Beratenen eher gering, während sie in der Prozessberatung eher hoch ist, weshalb in der vorliegenden Arbeit zuweilen auch von Prozessbegleitung gesprochen wird. Die ursprüngliche Idee von Prozessberatung besteht darin, dass diese im Gegensatz zur Fachberatung kein Fachwissen in die Organisationen bringen, sondern Hebammenkunst praktizieren soll, indem sie der Organisation hilft „ihren eigenen Wissensschatz“ zu heben (Reineck & Anderl, 2012). Klassische Expertenberatung geht davon aus, dass sofern man dem Klienten nur das eine wahre, echte Expertenwissen an die Hand gibt, nach Vorbild des Nürnberger Trichters im Rahmen eines Seminars beispielsweise, dieser dann zwangsläufig die aus Sicht des Experten sinnvollste Lösung umsetzen müsse. Prozessberatung nimmt das Gegenteil an. Sie ist der Auffassung, dass in jedem Klienten bereits das notwendige Wissen vorhanden sei, und da man dem Klienten lediglich helfe, dieses Wissen in sich selbst zu entdecken, führe dies zu einer besseren Compliance bei der Umsetzung von Lösungen, die in der Prozessberatung vom Klienten selbst entwickelt wurden. Da stellt sich jedoch die Frage, ob der Prozessberater in Unkenntnis der speziellen Gegebenheiten innerhalb einer Domäne, z.B. der Entwicklungspsychologie, nicht womöglich dem Klienten wieder lediglich dazu verhilft, Sichtweisen zu verfestigen, die fachlich falsch oder im besten Falle einfach nicht hilfreich sind. Möglicherweise gehört spezifisches Know-How aus dem jeweiligen Fachbereich auf Seiten des Prozessberaters einfach dazu, um optimale Ergebnisse zu erzielen.

Dies würde bedeuten, dass herkömmliche Expertenberater bereit sein müssten, in die Rolle des klassischen Prozessberaters zu schlüpfen, und Prozessberater müssten über

die notwendige domänenspezifische Expertise verfügen, um wie im Beispiel der Konzepterstellung an der ■■■■■, gegebenenfalls steuernd eingreifen zu können, konstruktive Einwände der Minderheiten für die Mehrheit „hör- und verstehbar zu machen, damit diese nicht dem Phänomen des Gruppendenkens (vgl. Abschn. 2.2.2) zum Opfer fallen. Aus Sicht der Systemtheorie sollte ein Prozessberater notwendige Konflikte geradezu schüren, um zu einer echten Dekonstruktion mentaler Modelle zu gelangen. Eben solches befürworten auch die Ergebnisse sozialpsychologischer Forschung (s. Abschn. 2.2.3) Beispielsweise bestand innerhalb des Kollegiums der ■■■■■ große Einigkeit darüber, dass man mit dem Förderkonzept für SuS mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben an der Schule derzeit überaus unzufrieden sei, weil dieses zu wenig Kontinuität gewährleistete. Der blinde Fleck der Gruppe (Becker & Arnold, 2012, S. 100) bestand darin, dass dem Kollegium nicht einsichtig wurde, dass es gerade ihr übergroßer Wunsch nach Delegation des Problems an eine einzelne Person war, der diese mangelnde Kontinuität erst verursachte. In der Vergangenheit mussten immer wieder neue LRS-Beauftragte gefunden werden, weil der jeweils aktuelle gerade länger krank geschrieben, in Elternzeit oder an eine andere Schule versetzt worden war. Zudem wurde die aktuell amtierende Person von einigen Teammitgliedern nicht als kompetent anerkannt, weshalb von einem nicht unerheblichen Anteil des Kollegiums immer wieder außerschulische Experten hinzugezogen wurden. Dies ist jedoch von der Verwaltungsvorschrift in Hessen so nicht gewollt<sup>6</sup>. Dennoch verlangte die Mehrheit des Kollegiums hartnäckig die Fortführung dieser Strategie. Diesen Widerspruch in sich hätte ein guter Prozessberater mit Sicherheit aufgedeckt, aber als Nicht-Experte hätte er im Verlauf eventuell keinen wirklichen Konflikt entfachen können, weil ihm möglicherweise die notwendigen internen Informationen zur Auslegung der Verwaltungsvorschriften gefehlt hätten oder die Kenntnisse darüber, wie einfach es letztlich ist, ein Kind mit Lese-Rechtschreibschwächen auch „mit bloßem Auge“ zu erkennen. Der sich hartnäckig haltende Mythos besteht in vielen Schulen nämlich darin, ein Kind müsse eine diagnostizierte Legasthenie (Lese-Rechtschreibstörung Sinne der ICD-10 F 81.0 (Dilling et al., 2012)) haben, um schulische Förderung erhalten zu dürfen. Das Gegenteil jedoch ist der Fall: Die Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses spricht explizit immer nur von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen,

---

<sup>6</sup> An der entsprechenden Stelle in der Verordnung §39(6) VO GSV heißt es: „Die Klassenkonferenz ist für die Feststellung besonderer Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Rechtschreibens oder Rechnens zuständig. Eventuell vorliegende Fachgutachten sind in das Entscheidungsverfahren einzubeziehen. Die Deutsch- oder Mathematiklehrkraft leitet die jeweiligen Fördermaßnahmen ein.“ Was häufig fälschlich so verstanden wird, dass Fachgutachten vorliegen sollten, ausgelöst durch selektive Wahrnehmung. (Anm.d.Verf.)

Schreiben und Rechnen, um klar zu machen, dass Schule sich um alle Kinder mit Förderbedarf kümmern muss und nicht nur um jene, die unter einer diagnostizierten, krankheitswertigen Störung im Schriftspracherwerb leiden. Aber genau dieses Anliegen der VO GSV wird durch die zuständigen exekutiven Institutionen, also die Schulämter, häufig nicht transparent genug kommuniziert<sup>7</sup>, sodass sich überkommene Mythen innerhalb der Kollegien weiter hartnäckig halten. Und genau an dieser Stelle wünschen sich Klienten dann nicht selten einen „Experten“, der ihnen zuverlässige und fachlich kompetente Informationen zur Lösung der durch solche Intransparenz entstandenen innerschulischen Konflikte geben kann. Zuweilen kann ein Streit nur geschlichtet werden, indem eine in ihrem Status von allen gleichermaßen anerkannte Person ihr Expertenwissen zum Besten gibt (s. Abschn. 2.2.3). Im vorliegenden Fall erhielt die Gruppe im Rahmen der Prozessbegleitung zweimal den Auftrag, selbstständig in der Verwaltungsvorschrift genau nachzulesen, ob die Schule nur verpflichtet sei, sich um Kinder mit einer krankheitswertigen Störung zu kümmern oder ob die Verordnung Lehrkräfte nicht vielmehr dazu verpflichtete, sich um alle Schüler zu kümmern, bei denen ein Leistungsversagen drohe. Erst nachdem die Lehrkräfte durch diesen konkreten Arbeitsauftrag gezwungen waren, ihre mentalen Modelle einmal konkret zu hinterfragen, wurde erkennbar, dass diese Information nun auch bei wirklich allen Teammitgliedern angekommen war. Dieses Beispiel mag verdeutlichen, was einige Autoren meinen, wenn sie dafür plädieren, dass Fach- und Prozessberater nicht gegeneinander, sondern miteinander arbeiten sollten, weil sich auf diese Weise Inhalts- und Prozessberatungskompetenz im Interesse des Klienten optimal ergänzen würden (Königswieser et al., 2008).

Die im nächsten Unterabschnitt beschriebene Vorgehensweise bei der Prozessbegleitung an der [REDACTED] versteht sich demnach als Komplementärberatung (ebd., S.14).

### 3.1 Prozessdesign und Durchführung

Da es sich bei dem vorliegenden Projekt im Grunde genommen um ein Schul- oder eben auch Organisationsentwicklungsprojekt handelte, wurde das Prozessmodell einer Organisationsentwicklung von Kühlmann (1994) (vgl. Spieß, 2011; zit.n. Kühlmann, 1994; S.19) bei der Gestaltung des Prozessdesigns zugrunde gelegt. Tabelle 1 zeigt den Ablauf des Schulentwicklungsprojekts an der [REDACTED] mit den jeweiligen Bezügen zum theoretischen Originalmodell.

---

<sup>7</sup> Hierbei handelt es sich um eine persönliche Beobachtung der Autorin.

Tabelle 1: Phasen des Beratungsprozesses in Anlehnung an das Prozessmodell von Kühlmann (1994f;S.19)

Phase	Inhalte und Ziele	Methode
Auftragsklärung und Vereinbarung	Zielklärung und Abstimmung über mögliche, notwendige Interventionen sowie deren Ablauf und Umfang	Gespräch mit dem Team der Schulleitung
Datensammlung	Erfassung des Ist-Zustandes: <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorherrschende mentale Modelle</li> <li>• vorhandenes Know-How, Ressourcen und Kompetenzen</li> <li>• Entwicklungsbereiche eruieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorgespräch mit der Schulleitung</li> <li>• SWOT-Analyse</li> </ul>
Datenrückmeldung	Rückmeldung des Ist-Zustands: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventuell Dekonstruktion mentaler Modelle</li> <li>• Schaffung von Transparenz im Hinblick auf mögliche Lösungsansätze</li> <li>• Gemeinsame Entwicklung einer Problemlandkarte</li> <li>• Schaffung einer gemeinsamen Vision</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moderationsmethode</li> </ul>
Planung und Durchführung von notwendigen Interventionen	Gemeinsame Auswahl angemessener Interventionen und anschließende Durchführung derselben	Impulsreferate der Schulleitung, Blended-Learning-Arrangements, Moderierte Gesamtkonferenz
Implementation	Realisierung der abgesprochenen Veränderungen im Umgang mit förderbedürftigen Kindern/ Umsetzungsphase des neuen Konzepts über einen Zeitraum von 6 Monaten	
Erfolgskontrolle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewertung des bisherigen Erfolges</li> <li>• Aufdecken von Schwachstellen</li> <li>• Erarbeitung von Lösungen</li> </ul>	Anonyme Zufriedenheitsbefragung (Anhang D), Interview und schriftliche Rückmeldung (Anhang E), Workshop und moderierte Diskussion im Gesamtkollegium

Am Beginn stand das Auftragsklärungsgespräch mit der Schulleiterin und ihren Vertretern. In Rahmen dieses Gesprächs wurde ganz klar definiert, welchen Zielzustand sich die Schulleitung für das Projekt wünschte und welchen Beitrag wer, wann zu leisten haben würde. Basierend auf einer Skizze des vorläufigen Prozessdesigns (s. Abb. 2) wurde auch geklärt, wann die Schulleiterin persönlich an einer Maßnahme teilnehmen sollte und wann dieses aus psychologischen Gründen eher ungeschickt sein könnte, weil ihre Teilnahme eine offene Kommunikation innerhalb des Kollegiums eventuell hemmen würde. Der Wunsch des Schulleitungsteams lautete ganz konkret, dass man am Ende des Prozesses ein leichtverständliches, ökonomisches und die Arbeit aller erleichterndes Konzept in Händen halten wolle, welches auf einem breiten Konsens aufbauend dauerhaft funktionieren würde und auch aus fachlicher Sicht eine optimale Lösung darstellen solle. Aufgrund der geringen Komplexität des Organisationsproblems

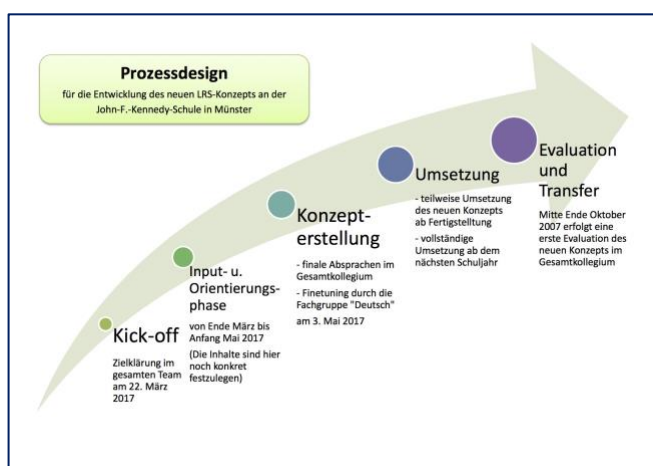


Abbildung 2: eigene Skizze des Prozessdesigns für die Konzeptentwicklung an der JFK

und weil man sich bereits kannte und respektierte, konnten „Kontaktaufnahme, gegenseitige Orientierung über Veränderungsziele, Vorentscheidungen über die konkrete Zusammenarbeit sowie verbindliche Vereinbarungen mit der Führung im Rahmen eines einzigen Termins erfolgen.

### 3.2 Datensammlung, Rückmeldung und Planung der Interventionen

Der erste geplante Prozessschritt, die Kick-Off-Veranstaltung, umfasste die Schritte „Datensammlung, Datenrückmeldung sowie in Ansätzen die Planung der Interventionen“ (vgl. Kuhlmann, 1994). Diese erste Veranstaltung dauerte 4 Zeitstunden und wurde von sämtlichen Mitgliedern des Kollegiums besucht, teil nahmen auch diejenigen Kollegen, die selbst keine Klasse führten, d.h. nur Sport, Religion oder Kunst unterrichteten oder lediglich eine Vorklasse leiteten. Dies geschah auf Wunsch der Schulleitung, um zu gewährleisten, dass alle sich mitgenommen fühlen würden. Die Veranstaltung gliederte sich in drei Abschnitte. Im ersten Teil sprachen Schulleitung und Prozessberaterin ein paar einführende Worte, welche die geplanten Schritte und Veranstaltungen anhand der

im Vorgespräch erarbeiteten Prozessdesign-Skizze (Abbildung 2) erläuterten. Im Anschluss folgte ein kurzes Impulsreferat zum Thema „Schriftspracherwerb, Probleme und Störungen“. Der zweite Teil der Veranstaltung bestand aus einer so genannten SWOT-Analyse, die in Kleingruppen durchgeführt wurde, und einer anschließenden Rückmeldung der Ergebnisse im Plenum. An dieser ersten Veranstaltung nahmen insgesamt 25 Personen teil, wobei die Schulleiterin selbst nur während der ersten halben Stunde anwesend war. Den Teilnehmern wurden die in Kleingruppenarbeiten gesammelten vorhandene Stärken, Schwächen, Befürchtungen und Chancen rückgemeldet, um Compliance für die darauffolgenden Interventionen herzustellen. Entwicklungsbedarfe wurden von den Teilnehmern demnach durch ihre Kleingruppendiskussionen selbst sichtbar gemacht, sodass nachfolgende Interventionen auf größere Akzeptanz stoßen sollten. Die Arbeit erfolgte in zufällig zusammengesetzten Kleingruppen. Die Regeln der themenzentrierten Interaktion (Langmaack, 2000) wurden vorab geklärt, um kollektives Jammern oder nicht konstruktive Konflikte zu verhindern. Die Ergebnisse der SWOT-Analyse wurden im Plenum durch die Prozessbegleiterin in der Funktion einer Moderatorin gesammelt und strukturiert. Mögliche Lösungen wurden bereits zu diesem frühen Zeitpunkt extrahiert. Auf Basis der gewonnenen Informationen über das Kollegium wurde durch die Prozessbegleiterin ad hoc eine möglichst positive Vision des künftigen Förderkonzeptes gezeichnet, in welche die aufgedeckten Wünsche (z.B. Arbeitserleichterung, bessere Fördererfolge) eingearbeitet wurden (s. Ergebnisplakate Anhang B). Auf Basis der gewonnenen Daten wurden von der Prozessbegleitung diejenigen Interventionsmethoden vorgeschlagen, die vorhandene Stärken noch besser bewusst machen und vorhandene Informationslücken durch geeignete Lernarrangements schließen sollten. Der Konkrete Ablaufplan befindet sich in Anhang C.

Das herausgearbeitete gemeinsame Ziel des Kollegiums war es, auf Basis eines homogenen Kenntnisstandes des Kollegiums im Rahmen einer abschließenden Gesamtkonferenz ein fast fertiges Konzept zu erstellen, dessen Inhalte auf möglichst breitem Konsens basieren sollten. In der Diskussion zeigte sich, dass zur Erreichung des gemeinsamen Zieles bzw. der gemeinsamen Vision eines funktionierenden Förderkonzeptes die große „laute“ Mehrheit, die zuvor häufig problematische Lösungen präferiert hatte, nun bereit war zu lernen, zu verlernen und vor allem Zeit zu investieren. Die Gruppe konnte so die von der Prozessberaterin und der Schulleitung entwickelte Zeitplanung gut akzeptieren, weil die Inhalte selbstgewählt waren und ein Verständnis für die Notwendigkeit der Herstellung eines homogenen Kenntnisstandes selbstständig von der Gruppe erarbeitet worden war. Als Interventionen wurden Impulsreferate der

Schulleitung im Rahmen der normalen Konferenzroutine, Selbststudium in Lerntandems, Rechercheaufgaben im eigenen Arbeitsumfeld sowie ein 2-3 stündiger Workshop im Plenum als Blended-Learning-Arrangement gestaltet und über einen Zeitraum von 10 Wochen verteilt. Am Ende dieser als „Input-Phase“ bezeichneten Periode stand die durch die Prozessbegleiterin moderierte Gesamtkonferenz, in welcher ein erster möglichst detaillierter Entwurf des neuen Konzepts gemeinsam erarbeitet wurde. Abschließend wurde ein kleines Team bestehend aus fünf Personen benannt, das die erarbeiteten Lösungen in eine schriftliche Form bringen und das Fein-Tuning des Konzepts in Absprache mit der Schulleitung übernehmen sollte.

### 3.3 Implementation und Erfolgskontrolle

Während der auf die Konzepterstellung folgenden 6 Monate wurde das neue Konzept in den Schulalltag integriert und umgesetzt. Nach der Erprobungsphase fand ein 3-stündiger Transferworkshop statt, in welchem eine Überprüfung des erzielten Soll-Zustands und der Zufriedenheit mit dem neuen Konzept erfolgte. Bestehende Schwierigkeiten sollten aufgedeckt werden. Lösungen sollten gemeinsam gefunden werden. Um dies alles zu bewerkstelligen, wurde zunächst im Vorfeld eine anonyme Zufriedenheitsbefragung des Kollegiums mittels der Fragebögen durchgeführt, die auch Bestandteil der explorativen Untersuchung war (Anhang D), deren Ergebnisse später noch vorgestellt werden. Weiterhin wurden die Rückmeldungen der Schulleiterin sowohl im persönlichen Gespräch als auch im Rahmen ihres schriftlichen Berichts an das zuständige Schulamt (Anhang A) erfasst. Während des moderierten Workshops erhielten die Teilnehmer nochmals konkrete Fragen, die erfolgskritische Faktoren näher beleuchten und welche sie erneut in zufällig zusammengesetzten Kleingruppen bearbeiten sollten (Anhang E). Die Ergebnisse der Kleingruppenarbeiten dienten später als Grundlage für die lösungsorientierte Diskussion im Plenum.

### 3.4 Ergebnisse der Erfolgskontrolle

Die Ergebnisse der Zufriedenheitsbefragung sollen im nächsten Abschnitt dieser Arbeit und im Kontext der explorativen Untersuchung zu verschiedenen Schulentwicklungssettings näher betrachtet werden, weshalb an dieser Stelle nicht weiter auf diese eingegangen wird. Im Weiteren erfolgte eine persönliche Befragung der Schulleiterin. Ein entsprechender schriftlicher Bericht (Anhang A) ging auch an die



zuständige übergeordnete Stelle im Schulamt.<sup>8</sup> Ein Aspekt, der von der Schulleiterin besonders hervorgehoben wurde, betrifft eine Einstellungsveränderung, die im Kollegium beobachtbar war.

So berichtete sie beispielsweise, es hätten sich vor der Konzepterstellung kaum Lehrkräfte gemeldet, die freiwillig einen Förderkurs übernehmen wollten, selbst dann nicht, wenn sie eine entsprechende Fortbildung besucht hatten. Diese Problematik stellte sich im Anschluss an die Prozessberatung bei der Planung der neuen Förderkurse nicht mehr ein. Es scheint also innerhalb des gesamten Kollegiums aufgrund der alltagsnahen Gestaltung der Input-Phase zu einer subjektiv empfundenen Zunahme persönlicher Kompetenzen gekommen zu sein. Ein Grund hierfür könnte eben darin bestehen, dass eine Prozessbegleitung mit integrierten Lerneinheiten, dem Lernsetting „training near the job“ nahe kommt, welches von einigen Autoren als dasjenige genannt wird, das die größten Kompetenzzuwächse ermöglicht (Grote, Lauer, & Erhardt, 2014; Erpenbeck & Sauter, 2015). Ein Training near-the-job stellt eine Kombination aus Trainings on-the-job und off-the-job dar, d.h. die Personen werden nicht völlig außerhalb ihres Arbeitsplatzes geschult, aber auch nicht genau an ihrem Arbeitsplatz. Wobei ein Training on-the-job individuelle Kompetenzen situationsspezifisch am effizientesten trainieren würde, erfordert dieses jedoch sehr spezifische Voraussetzungen, die nur in bestimmten Fällen gegeben sein können (vgl. Grote et al., 2014; S.49). Zum einen war das Kollegium aufgefordert worden, sich mit vorhandenen schuleigenen Materialien kritisch auseinanderzusetzen, d.h. zu entdecken, was an der Schule bereits an Brauchbarem vorhanden war, und zum anderen war im neuen LRS-Förderkonzept konkret festgelegt worden, welches die genauen Inhalte der Förderkurse eines jeden Jahrgangs sein würden, sodass die Lehrkräfte nun exakt wussten, was sie mit den Kindern in den einzelnen Förderkursen durchführen sollten. Die konkrete Handlungsanleitung erscheint hier möglicherweise motivationsförderlich gewesen zu sein, während ein hohes Maß an Selbstständigkeit im vorherigen Setting eventuell bei einigen zu Verunsicherung geführt hatte und nicht dazu geeignet war, Selbstwirksamkeitserwartung und den Wunsch zur Steigerung persönlicher Kompetenzen zu stärken.

Der finale Workshop im Nachgang der Konzepterstellung ergab noch keine wirklichen Ansatzpunkte für notwendige Nachjustierungen am Konzept selbst, was nicht bedeuten soll, dass dies zu einem späteren Zeitpunkt nicht der Fall sein könnte.

---

<sup>8</sup> Die Schulleiterin hatte auch noch 6 Monate nach dem von ihr initiierten Schulentwicklungsprojekt keinerlei Feedback zu diesem Bericht von ihrem Vorgesetzten erhalten, weder positiv noch negativ. (Anm.d. Verf.)

In diesem ersten Debriefing zeichnete sich zunächst nur ab, dass das Kollegium ein starkes Bedürfnis hatte, bekräftigendes Feedback von einem Experten zu erhalten, weil man sich wegen der Ergebnisse der ersten Einstufungstests für die neuen Förderkurse unsicher fühlte. Das Ergebnis war nämlich so ausgefallen, dass man erkennen musste, dass von den drei Leistungsgruppen, die ursprünglich vorgesehen waren, nur eine und zwar die schwächste besetzt werden konnte. Anhand der Diagnosediktate, die die Deutschlehrerinnen selbstständig in Ihren Klassen durchgeführt hatten, hatte sich gezeigt, dass die schwachen Schüler, die von den Lehrerinnen in den vierten Klassen aufgespürt worden waren genauso schwach waren, wie die schwachen Schüler der Jahrgangsstufe zwei und dass sich keine Kinder fanden, mit denen man bereits auf einer höheren Stufe des Schriftspracherwerbs hätte arbeiten können. Dies hatte unweigerlich auch zu der Erkenntnis geführt, dass Kinder der dritten oder vierten Jahrgangsstufe in den früheren Förderkursen systematisch überfordert worden waren. Diese Beobachtung hatte das Kollegium so stark verunsichert, dass erneut Zweifel an der Richtigkeit der Vorgehensweise und an den fachlichen Kompetenzen des Kollegiums aufkamen, die nur dadurch ausgeräumt werden konnten, dass ein ausgewiesener Experte, sie in ihrer Alternativerklärung bestärkte, dass es sich hier um ein normales Phänomen handeln müsse, da die aktuelle vierte Schulstufe bisher noch keine wirklich geeignete Förderung erhalten hatte und dass sich dieser Zustand mit der Zeit über die nachhaltige Implementierung des neuen Förderkonzeptes in eine andere Richtung entwickeln dürfte.

Letztlich ging es in diesem abschließenden Workshop im Nachgang dieses speziellen und im Vergleich zu anderen OE-Projekten wenig komplexen Prozesses, lediglich darum kompetentes Feedback zu geben, um die Durchführungs- und Lernmotivation im Team aufrechtzuerhalten bzw. wiederzubeleben. Eine Prozessbegleitung, die an eben diesem Punkt vom Kollegium nicht als fachlich kompetent angesehen worden wäre, hätte möglicherweise Schwierigkeiten damit gehabt, die genannten Unsicherheiten auszuräumen. Dies hätte die potentielle Gesamtzufriedenheit mit dem Projekt erheblich reduziert und zu dem von Rolff (2016) beschriebenen Phänomen geführt, dass Konzepte zwar entwickelt würden, aber nicht zur Anwendung kämen.

Nachdem in diesem Abschnitt das der Veranschaulichung dienende Projekt kurz beschrieben und die Ergebnisse in Form beobachtbarer Veränderungen kurz umrissen wurden, wird nun im nächsten Abschnitt auf die konkreten Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung eingegangen.

## 4 Explorative Untersuchung

Wenn in der empirischen Forschung anhand einer großen, teuren Studie eine Hypothese überprüft werden soll, wird in der Regel zuvor eine explorative Voruntersuchung an einer kleinen Stichprobe durchgeführt, um zu sehen, in wie weit sich Tendenzen abzeichnen, die darauf hindeuten, dass die Hypothese, die aufgestellt wurde, verifiziert werden könnte.

In diesem Sinne wurde versucht, zur Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Fragestellung verschiedene Hypothesen mittels einer limitierten Fragebogenuntersuchung zu überprüfen. In Abschnitt 1 wurde basierend auf der aktuellen Befundlage hingeführt zu der Frage, ob sich Schulentwicklung durch externe Prozessberatung, die von Experten durchgeführt wird, optimieren ließe, um so die von verschiedenen Autoren beklagte „Implementationslücke“ in der SE zu schließen. In Abschnitt 2 wurden verschiedene theoretische Erklärungen aus den Domänen „Soziologie“, „Psychologie“ und „Pädagogik“ aufgegriffen und beschrieben. Abschnitt 3 beschreibt ein reales Schulentwicklungsprojekt, das durch eine externe Prozessberatung unterstützt wurde, und in dem nun folgenden Abschnitt sollen anhand einer explorativen Fragebogenstudie verschiedene Hypothesen überprüft werden, die die in Abschnitt 1.3 beschriebene Fragestellung tendenziell positiv stützen könnten.

An dieser Stelle sei noch einmal deutlich darauf hingewiesen, dass die explorative Analyse einer hier nach den Kriterien seriöser empirischer Forschung ungenügenden Stichprobengröße und methodischen Vorgehensweise nicht Hauptbestandteil dieser Arbeit darstellt und lediglich Hinweise veranschaulichen soll, die der Beobachtung verschiedener Schulentwicklungssettings entnommen werden konnten. Deshalb wird in diesem Abschnitt auf empirisch methodische Grundlagen auch nur insoweit eingegangen, wie dies zu einer oberflächlich kritischen Bewertung und Diskussion der empirischen Vorgehensweise notwendig ist. Schwerpunkt der Arbeit ist die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen zum Verständnis dafür, warum Phänomene wie die weiter oben beschriebenen auftreten und wie diesen sinnvoll begegnet werden könnte.

### 4.1 Methode

Wie bereits in den ersten Abschnitten dieser Arbeit hervorgehoben wurde, gestaltet sich solide empirische – also quantitative und explanative - Forschung zur Wirksamkeit von

SE generell schwierig, weil es kaum möglich ist, Schulentwicklungserfolg konfundierungsfrei zu operationalisieren und diesen auch auf einem hohen Skalenniveau messen und analysieren zu können. Grund hierfür mag beispielsweise die spezielle Organisationsform „Schule“ sein, in der Lehrer eher Einzelkämpfer sind und das Handeln des Einzelnen sowie dessen Persönlichkeitsmerkmale mehr Einfluss auf dessen jeweilige Unterrichtsqualität haben als auf das Funktionieren der Schule als organisationaler Gesamteinheit. Im Grunde sollte Schulentwicklungserfolg ebenso wie Unterrichtsentwicklungserfolg letztlich anhand von Schülerleistungen gemessen werden (Helmke, 2012), in den meisten Studien zur Effizienz von Schulentwicklungsmaßnahmen wird jedoch eher nach dem subjektiv empfundenen Kompetenzzuwachs sowie der allgemeinen Zufriedenheit der Lehrkraft oder des Kollegiums mit der Maßnahme gefragt (Fischer, 2016). Messungen auf einem hohen Skalenniveau, die dann auch eingehendere und zuverlässigere statistische Auswertungen erlauben würden, sind aus wissenschaftlicher Sicht vorzugsweise anhand metrischer Daten, wie Fehlerzahlen, Lesegeschwindigkeiten etc., durchzuführen. Daten, die aus Fragebögen gewonnen werden sollen, sind generell wesentlich anfälliger für Artefakte, weil bereits die Validierung von Fragebögen ein wesentlich komplexeres Unterfangen darstellt als die objektive Messung von Fehlerhäufungen oder Geschwindigkeiten beim Lesen (siehe dazu auch Abschnitt 5). Die letzte Internationale Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU, 2012) kam neuerlich zu der Erkenntnis, dass deutsche Kinder im Vergleich zu anderen europäischen Kindern merklich schlechter lesen. Würde man also stringent Schulentwicklungserfolg anhand von Schülerleistungen messen, müsste man der Schulentwicklung oder mindestens der Unterrichtsentwicklung in Deutschland ganz klar einen erheblichen Optimierungsbedarf unterstellen; denn das Leseniveau deutscher Kinder stagniert seit der letzten Untersuchung 2006, und das obwohl in den letzten Jahren zum Teil immense personelle und finanzielle Anstrengungen unternommen wurden, um die Kompetenzen von Lehrkräften gerade im Schriftsprachunterricht, und hier besonders im Bereich „Methoden zur Verbesserung der Lesekompetenz“, zu erhöhen. Da aber der Erwerb von Kulturtechniken wie der des Lesens auch durch zahlreiche andere Faktoren beeinflusst sein könnte, wäre dies möglicherweise eine ungerechtfertigte Unterstellung. Für die konfundierungsfreie Operationalisierung von Schulentwicklungserfolg bedarf es also noch umfangreicherer Methodenforschungen. Zufriedenheitsbefragungen scheinen zur Zeit demnach noch das Mittel der Wahl. In der vorliegenden Zufriedenheitsbefragung wurde Schulentwicklungserfolg jedoch nicht anhand der Zufriedenheit mit der Maßnahme selbst gemessen, sondern anhand ihrer Wirkung auf das schulische

Förderkonzept und die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit ihren persönlichen Kompetenzen.

Die Arbeitshypothesen dieser Untersuchung lauten demnach:

- a) Lehrkräfte, die im Gesamtkollegium und im Rahmen einer Prozessbegleitung gelernt haben, empfinden einen höheren persönlichen Kompetenzzuwachs als Lehrkräfte, die an herkömmlichen Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen haben.
- b) Lehrkräfte, die im Gesamtkollegium und im Rahmen einer Prozessbegleitung etwas über den Umgang mit SuS mit besonderen Schwierigkeiten gelernt haben, sind zufriedener mit dem Umgang mit SuS mit besonderen Schwierigkeiten an ihrer Schule im Allgemeinen als Lehrkräfte, die an herkömmlichen Fortbildungen teilgenommen haben.
- c) Lehrkräfte, die im Gesamtkollegium und im Rahmen einer Prozessbegleitung etwas über den Umgang mit SuS mit besonderen Schwierigkeiten gelernt haben, sind zufriedener mit der schulinternen Zusammenarbeit hinsichtlich der Förderung von SuS mit besonderen Schwierigkeiten an ihrer Schule als Lehrkräfte, die an herkömmlichen Fortbildungen teilgenommen haben.

#### *Stichprobe*

Befragt wurden insgesamt N=74 Grundschullehrkräfte aus Hessen und einer grenznahen Schule in Rheinland-Pfalz. Die Stichproben konnten nicht zufällig zusammengesetzt werden, es handelt sich daher nur um ein quasi-experimentelles Design.

#### *Experimentalgruppe:*

n=22 Lehrkräfte der [REDACTED] in [REDACTED], die durch eine Prozessberaterin bei der Erstellung eines strukturierten und schriftlich ausformulierten Förderkonzeptes begleitet wurden und die notwendige fachdidaktische Kenntnisse im Rahmen von Blended-Learning-Arrangements arbeitsplatznah erworben haben. Der zeitliche Aufwand der Maßnahme betrug 5 Halbtage verteilt auf 2 Monate.

#### *Kontrollgruppe „Kollegium Hessen“:*

n=16 Lehrkräfte einer hessischen Grundschule, die als Gesamtkollegium ein eintägiges Seminar absolviert hatten, mit der Zielsetzung im Anschluss an die Fortbildung, die im Rahmen eines Schulentwicklungstages (zeitlicher Umfang 2 Halbtage bzw. ein ganzer

Tag) stattfand, selbst ein LRS-Förderkonzept zu erstellen. Die im Seminar vermittelten fachdidaktischen Kenntnisse waren dieselben wie in der Experimentalgruppe, es wurde außerdem ein exemplarisches Förderkonzept für Grundschulen ähnlich dem der [REDACTED] vorgestellt und in Papierform ausgehändigt.

#### *Kontrollgruppe „Kollegium Rheinland-Pfalz“*

n=15 Lehrkräfte einer rheinland-pfälzischen Grundschule, die als Gesamtkollegium ein eintägiges Seminar absolviert hatten, mit der Zielsetzung im Anschluss an die Fortbildung, die im Rahmen eines Schulentwicklungstages (zeitlicher Umfang 2 Halbtage bzw. ein ganzer Tag) stattfand, selbst ein LRS-Förderkonzept zu erstellen. Die im Seminar vermittelten fachdidaktischen Kenntnisse waren dieselben wie in der Experimentalgruppe, es wurde außerdem ein exemplarisches Förderkonzept für Grundschulen ähnlich dem der [REDACTED] vorgestellt und in Papierform ausgehändigt.

#### *Kontrollgruppe „Multiplikatoren“*

n=21 Lehrkräfte, die von ihrer Schule entsandt worden waren, um an einer intensiven über fünf Halbtage dauernden Fortbildung zum Thema LRS mit der Bezeichnung „Modulreihe“ teilzunehmen, mit dem Ziel, die neugewonnenen Erkenntnisse anschließend für den Rest des Kollegiums aufzubereiten und weiterzugeben. Außerdem sollten einige der Teilnehmer künftig das Amt des LRS-Beauftragten an ihrer Schule übernehmen.

#### *Methodisch didaktische Gestaltung der Fortbildungen für die Kontrollgruppen*

Auch bei den Fortbildungsveranstaltungen der drei Kontrollgruppen wurde methodisch und didaktisch anhand von Plan-Spielen und Case-Studies versucht, möglichst nahe an der beruflichen Realität der Lehrkräfte zu arbeiten, um einen höheren Lernerfolg und besseren Transfer zu erzielen. Die verwendeten Übungen für Kleingruppenarbeiten waren in diesen Veranstaltungen dieselben, die auch das Kollegium der [REDACTED] (Experimentalgruppe) erhielt. Der Unterschied zwischen den drei Settings „Prozessbegleitung“, „Schulentwicklungstag“ und „Modulreihe“ bestand prinzipiell lediglich in der Länge des Zeitraumes, über welchen die Vermittlung der Inhalte verteilt wurde sowie die daraus resultierenden Wiederholungs- und Anwendungsmöglichkeiten, die bei den Gruppen, welche das One-Shot-Seminar in Form eines Schulentwicklungstages erhielten, naturgemäß am geringsten ausfielen. Anhand der Feedbackbögen zur Teilnehmerzufriedenheit, die jeder Anbieter von Fortbildungen im Rahmen seiner Akkreditierung durch das Landesschulamt auszuteilen verpflichtet ist

(Anhang F), zeigte sich bei allen drei Kontrollgruppen eine insgesamt hohe Zufriedenheit mit dem Schulentwicklungstag oder der Fortbildungsreihe, der Seminargestaltung und der Fachkompetenz der Referentin<sup>9</sup>. Womit ausgeschlossen werden kann, dass Gruppenunterschiede auf Unterschiede in der allgemeinen Zufriedenheit mit der Fortbildungsmaßnahme erklärt werden könnten.

*Fragebogen zur Erfassung der Zufriedenheit mit dem schulischen Förderkonzept (Anhang G)*

Als abhängige, latente Variable wurde die „Zufriedenheit mit der persönlichen Kompetenz“ über folgende Fragen auf einer 7-stufigen Skala erfasst:

Wie zufrieden sind Sie aktuell mit...

- ... Ihrem persönlichen Fachwissen über Lese-Rechtschreibschwierigkeiten?
- ... Ihren persönlichen Kompetenzen im Bereich der praktischen Förderung bei LRS?
- ... Ihren didaktischen Kenntnissen im Bereich Lese-Rechtschreibförderung?

Für die Bewertung der „Zufriedenheit mit der persönlichen Kompetenz“ wurden die Werte aus den drei Antworten gemittelt.

Die zweite abhängige Variable, „Zufriedenheit mit der LRS-Förderung allgemein“ wurde erfasst über die folgenden Fragen:

Wie zufrieden sind Sie aktuell mit...

- ... dem LRS Förderkonzept an Ihrer Schule im Allgemeinen?
- ... dem Umgang mit SuS mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben an Ihrer Schule allgemein?

Auch hier wurden die Werte der beiden Fragen gemittelt, um die allgemeine Zufriedenheit mit der LRS-Förderung an der eigenen Schule darzustellen.

Die dritte abhängige Variable, „Zufriedenheit mit der schulinternen Zusammenarbeit bei der LRS-Förderung“ wurde über folgende Fragen ermittelt:

---

<sup>9</sup> Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen sind verpflichtet die schriftlichen Rückmeldungen der Teilnehmerzufriedenheitsfragebögen für Kontrollzwecke zu archivieren. Die hier angesprochenen Feedbackbögen können daher bei Bedarf bei der Autorin eingesehen werden, werden der Arbeit aus ökonomischen Gründen jedoch nicht als Anhang beigefügt. (Anm.d. Verf.)

Wie zufrieden sind Sie aktuell mit...

...der Zusammenarbeit innerhalb Ihres Kollegiums in Sachen LRS-Förderung?

...der Informationsverteilung/dem gegenseitigen Austausch zum Thema LRS-Förderung innerhalb Ihres Kollegiums?

...mit dem Ablauf und den Ergebnissen der Klassenkonferenzen zu Fördermaßnahmen für SuS mit besonderen Schwierigkeiten an Ihrer Schule?

Auch hier wurden die Antwortwerte über die drei Fragen gemittelt, um die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit darzustellen.

Der Fragebogen erfasste außerdem folgende unabhängige Variablen zum Zwecke einer vertiefenden Untersuchung der Ergebnisse und zum Ausschluss möglicher Konfundierungen durch Kontrollvariablen:

- Erhebungszeitpunkt in Monaten nach der Maßnahme
- Prozentualer Anteil des Kollegiums, der an der Maßnahme teilgenommen hatte
- Vorhandensein eines LRS-Beauftragten
- Vorhandensein eines LRS-Konzeptes an der Schule
- Verhaltenskonformität mit der geltenden Verwaltungsvorschrift, abgefragt über eine Frage zum Thema „Feststellung besonderer Schwierigkeiten“.

Zur Beantwortung der Fragestellungen hat sich jedoch der Einbezug der meisten dieser Variablen als kaum bis gar nicht relevant erwiesen<sup>10</sup> und soll daher hier auch aus den weiter oben genannten Gründen nicht weiter beschrieben werden.

#### *Erhebungszeitpunkte*

Es wurde versucht, alle vier Gruppen etwa 5-6 Monate nach Stattfinden der Maßnahme zu befragen, um auszuschließen, dass der Erhebungszeitpunkt einen Einfluss auf die Zufriedenheit haben könnte. Leider stellte es sich als schwierig heraus, genügend Probanden für die Kontrollgruppen zu finden, sodass von dieser Vorgabe abgewichen werden musste, um die Gruppen ausreichend zu füllen. Aus diesem Grunde wurde der Erhebungszeitpunkt als unabhängige Variable erfasst und ihr Einfluss wurde mittels Regressionsanalyse kontrolliert. Es stellte sich heraus, dass der Messzeitpunkt auf keine der untersuchten abhängigen Variablen einen bedeutsamen Einfluss zu haben scheint, während der Hauptanteil der Varianzaufklärung auf Seiten des Fortbildungssettings zu

---

<sup>10</sup> Es wurden von mir mittels SPSS entsprechende statistische Analysen durchgeführt, um den Einfluss der angegebenen Variablen zu ermitteln. (Anm. d. Verf.)



verorten ist. Möglicherweise war ein Zeitraum von 6 Monaten nicht lang genug, um potentielle Unterschiede bei den Antworten zu erklären.

Tabelle 2 zeigt noch einmal die Häufigkeiten für die einzelnen Gruppen, die Messzeitpunkte sowie die Mittelwerte für die verschiedenen Zufriedenheiten mit den zugehörigen Standardabweichungen.

Tabelle 1: Mittelwerte und Streuungen im Vergleich

N=74	Prozessbegleitung [REDACTED]	Tagesseminar 2 „Kollegium Hessen“	Tagesseminar 1 „Kollegium Rheinl.-Pfalz“	Modulreihe für „Multiplikatoren“
	n=22	n=15	n=16	n=21
Erhebungs- zeitpunkt	5 Monate	6 Monate	12 Monate	> 6 Monate
Zufriedenheit mit persönlicher Kompetenz m(sd)	1.03 (1.05)	.36 (1.13)	.48 (1.18)	1.54 (.77)
Zufriedenheit mit LRS-Förderung allgemein	1.18 (.85)	-.23 (.92)	-.41 (1.24)	-.02 (1.72)
Zufriedenheit mit schulinterner Zusammenarbeit	1.05 (.77)	.36 (.93)	.35 (.94)	-.05 (1.21)

Homogenitätstests der Varianzen<sup>11</sup> wiesen nur bei den Antworten zu den drei Items der Skala „Zufriedenheit mit persönlicher Kompetenz“ eine ausreichende Homogenität aus, weshalb Signifikanz-Tests bei den beiden anderen Gruppen zurückhaltend interpretiert werden sollten und deshalb gar nicht erst durchgeführt wurden. Im nächsten Abschnitt erfolgt daher nur eine deskriptive Analyse der Ergebnisse. Signifikante Mittelwertunterschiede sind dabei offensichtlich, sollten aber nicht überbewertet werden.

## 4.2 Ergebnisse

In Tabelle 2 sind die wichtigsten statistischen Kennwerte bereits in Zahlen aufgeführt. Ein anschaulicheres Bild ergibt sich aus der Betrachtung der zugehörigen Diagramme der einzelnen Mittelwertunterschiede in Form von Boxplots. Bei der Bewertung der Höhe der Mittelwerte ist zu berücksichtigen, dass die 7-stufige Antwortskala in der Auswertung mittels SPSS so umcodiert wurde, dass die Antwort „neutral“ (vgl. Fragebögen im

<sup>11</sup> Für die Datenaufbereitung und -analyse wurde das Programm SPSS 22 von IBM verwendet.

Anhang D und G) die Null erhielt, „sehr“ mit  $-3$  in die Bewertung einging und „äußerst zufrieden“ mit  $+3$ , wodurch negative Vorzeichen bei den Mittelwerten direkt auf Unzufriedenheit hinweisen und positive Vorzeichen auf Zufriedenheit.

#### 4.2.1 „Zufriedenheit mit der persönlichen Kompetenz“

Abbildung 3 zeigt die Streuungs- und Lagemaße der Antworten, die die Teilnehmer auf die drei Fragen zu ihren persönlichen Kompetenzen gaben. Prinzipiell hätte die subjektiv empfundene Kompetenz in allen vier Gruppen ähnlich sein müssen, da die vermittelten Inhalte, didaktischen Methoden sowie die Fortbildungsdauer in allen drei Veranstaltungen, abgesehen von den eintägigen Seminaren, fast

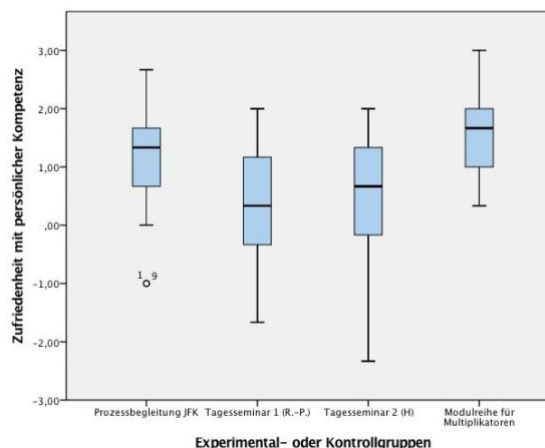


Abbildung 3: Streuungs- und Lagemaße der Zufriedenheit mit persönlichen Kompetenzen

identisch waren. In der Grafik wird ersichtlich, dass in der Gruppe, die die Prozessbegleitung erhalten hatte ein Ausreißer zu verzeichnen war, wobei es sich hier mit einiger Sicherheit um eine Person handelt, die erst gegen Ende der Prozessbegleitung neu in das Kollegium eingetreten war (Prozessbegleitung ■■■). Weiterhin zeigt sich, dass die Spannweite der Antworten bei dem Kollegium aus Hessen, das nur an einer eintägigen Veranstaltung teilgenommen hatte (Tagesseminar 2 (H)), am größten ist. Dies bedeutet, dass hier eine nicht zu vernachlässigende Anzahl an Kolleginnen vorhanden sein muss, die sich nach wie vor nicht besonders kompetent fühlt. Am kompetentesten fühlen sich offensichtlich jene Lehrkräfte, die aus freien Stücken an einer Modulreihe zum Thema LRS (Modulreihe für Multiplikatoren) oder im

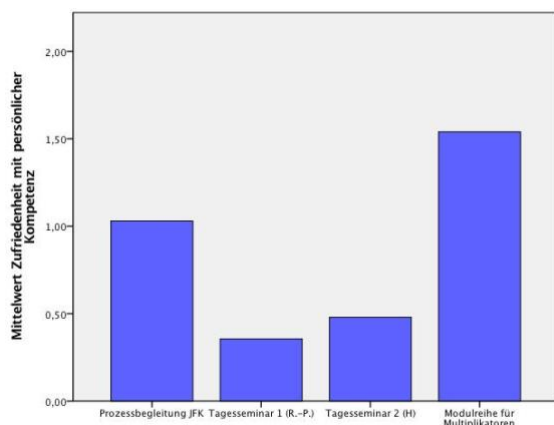


Abbildung 4: Mittelwerte der Gruppen hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit persönlichen Kompetenzen

Gesamtkollegium zusammen mit einer Prozessbegleitung an einem praktischen Problem gelernt hat (Prozessbegleitung ■■■). Bei diesen beiden Gruppen ist die Streuung am niedrigsten und es werden zugleich die höchsten Maxima gefunden. Abbildung 4 zeigt noch einmal anhand eines Balkendiagramms, dass die Zufriedenheit mit den persönlichen Kompetenzen bei den beiden Kollegien am

größten ist, die an einer etwas umfangreicheren Fortbildung teilgenommen hatten, nämlich an der Prozessbegleitung und an der Modulreihe. Diejenigen Teilnehmer der Studie, die nur ein eintägiges Seminar erhalten hatten, waren hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen entweder neutral oder eher negativ eingestellt.

#### 4.2.2 „Zufriedenheit mit der LRS-Förderung an der eigenen Schule im Allgemeinen“

Abbildung 5 zeigt wieder die Streuungs- und Lagemaße, diesmal für die Zufriedenheit der Teilnehmer mit dem Umgang mit SuS, die unter Lese-Rechtschreibschwierigkeiten leiden, an ihrer Schule allgemein. Auffällig ist hier die große Spannweite und die hohe Streuung der Antworten bei den „Multiplikatoren“, die insgesamt weder besonders zufrieden noch besonders unzufrieden mit dem Umgang an ihren Schulen zu sein scheinen, wenn man die Lage des Medians betrachtet. Im Gegensatz hierzu sind die Teilnehmerinnen, die den Kollegien angehören, die einen Schulentwicklungstag zum Thema „LRS“ absolviert hatten, alle mehrheitlich unzufrieden mit dem Ist-Zustand an ihrer Schule, wobei es in beiden Gruppen Ausreißer gibt, die besonders unzufrieden sein dürften. In Abbildung 6 wird ohne Berücksichtigung der Lagemaße und der Streuung bei reiner Betrachtung der arithmetischen Mittel klar, dass lediglich die Gruppe, die die Prozessbegleitung erhalten hat, mittelmäßig zufrieden mit dem Umgang mit LRS

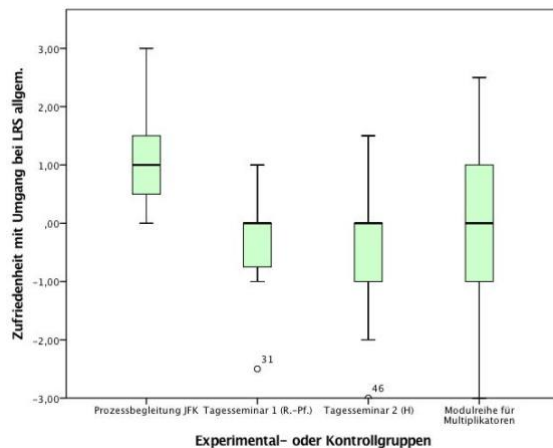


Abbildung 6: Streuungs- und Lagemaße der Zufriedenheit mit dem Umgang mit LRS allgemein

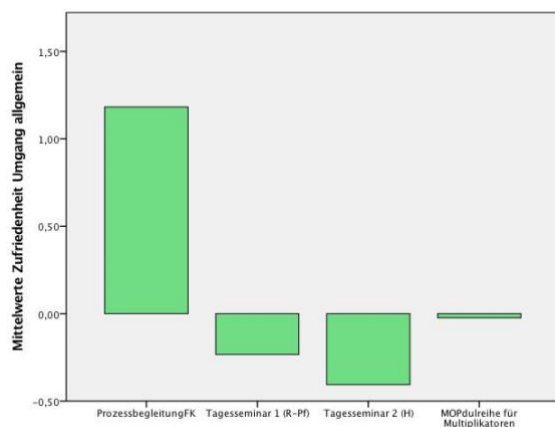


Abbildung 5: Mittelwerte für die Zufriedenheit mit dem Umgang mit LRS allgemein

an ihrer Schule ist. Alle drei anderen Gruppen erzielen negative Werte für Zufriedenheit. Hinzukommt, dass man sich in den beiden Eintages-Seminargruppen relativ einig zu sein scheint, denn in beiden Gruppen ist die Streuung nicht sehr groß. Die mäßige Zufriedenheit in der Experimentalgruppe rührt möglicherweise daher, dass das LRS-Konzept zum Zeitpunkt

der Befragung noch nicht lange in Anwendung war und das Kollegium sich noch kein abschließendes Urteil bilden wollte.

#### 4.2.3 „Zufriedenheit mit der kollegialen Zusammenarbeit in Sachen LRS-Förderung“

Betrachtet man Abbildung 7 erkennt man zunächst, dass wiederum in der Gruppe, die die Multiplikatorenveranstaltung besucht hatte, die Streuung und die Spannweite am größten ist, diese Gruppe scheint zudem am unzufriedensten mit der kollegialen Zusammenarbeit an ihrer Schule zu sein. Etwas besser sieht es diesbezüglich in den drei anderen Gruppen aus. Auch der Vergleich der Mittelwerte (s. Abb. 8) zeigt, dass die Multiplikatoren eher unzufriedener mit der Zusammenarbeit an ihrer Schule sind als die drei anderen Gruppen, die sich gemeinsam zum Thema LRS fortgebildet hatten. Am zufriedensten war hier auch wieder die Gruppe, die die Prozessbegleitung erhalten hatte.

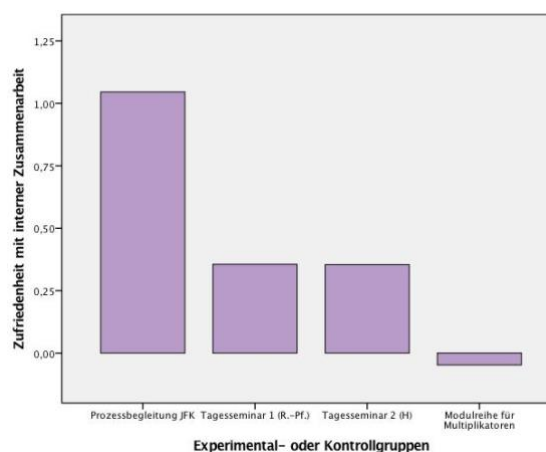
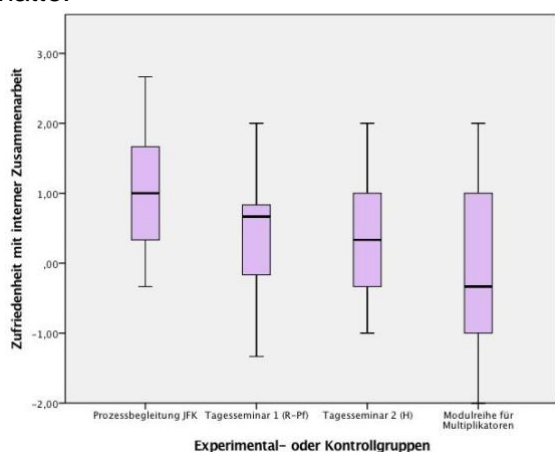


Abbildung 8: Streuungs- und Lagemaße der Zufriedenheit mit der schulinternen Zusammenarbeit

Abbildung 7: Mittelwerte für die Zufriedenheit mit der schulinternen Zusammenarbeit

### 4.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Auf Basis einer eingehenden Betrachtung der Lage- und Streuungsmaße sowie der arithmetischen Mittel der abhängigen Variablen lässt sich resümieren, dass die Zufriedenheit mit der persönlichen Kompetenz in Sachen LRS-Förderung bei allen Gruppen im positiven Bereich lag, während dies bei den anderen Variablen so nicht der Fall war. Diejenigen Befragten, die eine Multiplikatorenveranstaltung besucht hatten, meist mit dem Ziel, ihr neu gewonnenes Know-How auch ihren eigenen Schulkollegien zur Verfügung zu stellen, erwiesen sich 5-12 Monate nach dem Besuch der

Veranstaltung als eher unzufrieden hinsichtlich des allgemeinen Umgangs mit LRS-Kindern an ihrer Schule ( $m = -.02$ ) sowie mit der schulinternen Zusammenarbeit ( $m = .05$ ). Auch die beiden Kollegien, die eine Expertin für Lese-Rechtschreibschwierigkeiten als Referentin gebucht hatten, mit dem Ziel basierend auf den Erkenntnissen aus einem gemeinsamen Seminar ihr LRS-Konzept kollegiumsintern zu optimieren, waren mit der LRS-Förderung an ihrer Schule auch noch 6 und 12 Monate nach Durchführung des Schulentwicklungstages eher unzufrieden ( $m = -.23$  und  $m = -.41$ ), während sie mit der kollegialen Zusammenarbeit in der praktischen Förderung eher zufriedener waren ( $m = .36$  und  $m = .35$ ) als beispielsweise die Multiplikatoren. Zwischen diesen beiden Gruppen gab es zudem kaum einen Unterschied auch was die Lage- und Streuungsmaße angeht. Als wirklich zufrieden über alle drei Variablen hinweg erwies sich lediglich die Gruppe, die für die Erstellung ihres LRS-Konzepts eine Prozessbegleitung erhalten hatte, denn nur diese Gruppe weist in den drei erhobenen Bereichen „Zufriedenheit mit eigener Kompetenz“, „Zufriedenheit mit dem LRS-Konzept“ und „Zufriedenheit mit der kollegialen Zusammenarbeit“ überhaupt einen positiven Wert auf, während dies bei allen anderen, insbesondere bei den beiden Gruppen, die sich lediglich eine Referentin für einen einzelnen Schulentwicklungstag gebucht hatten (vergl. Tab.2) eher nicht der Fall ist.

Obgleich es sich bei der vorliegenden Studie nicht um eine gut kontrollierte, quantitative Studie handelt, deren explanative Auswertung demnach nicht überinterpretiert werden sollte, wurden interessehalber zwei non-parametrische Tests (Kendell-Tau-b und Spearman-Rho) zur Betrachtung der Korrelationen zwischen der pädagogischen Qualität der Fortbildung und der allgemeinen Zufriedenheit mit dem LRS-Konzept an der eigenen Schule durchgeführt. Hierzu wurde die Gruppenzugehörigkeit als Maß für die Qualität der Veranstaltung so umcodiert, dass die Gruppe, die die Prozessbegleitung erhalten hatte den Wert von drei erhielt, die Gruppen, die eine eintägige schulinterne Fortbildung erhalten hatten erhielten den mittleren Wert von 2 und die Gruppe der Multiplikatoren den Wert von 1. Obgleich diese Gruppe einen subjektiv empfunden höheren Kompetenzzuwachs angegeben und sich ihre Fortbildung auch über einen längeren Zeitraum erstreckt hatte als die der beiden gemeinsam geschulten Kollegien, erhielt diese Gruppe den niedrigsten Wert, da sie hinsichtlich des Qualitätskriteriums „Nähe zum beruflichen Alltag“ aus pädagogischer Sicht noch einmal schlechter gestellt war als die beiden anderen Gruppen, die die Veranstaltung zumindest im Team absolviert hatten. Es zeigten sich mittlere Korrelationen von  $r = .47$  (Kendell-Tau-b) bzw.  $r = .49$  (Spearman-Rho) (hochsignifikant  $.01$ ) für den Zusammenhang zwischen Qualität

der Fortbildung im oben beschriebenen Sinne und der allgemeinen Zufriedenheit mit dem LRS-Konzept an der eigenen Schule.

An dieser Stelle sei zuletzt auch noch berichtet, dass von den beiden Kollegien, die den Schulentwicklungstag zur Erstellung eines schulinternen Konzeptes für die LRS-Förderung nutzen wollten, keines dies schriftlich festgehalten hatte und es laut Fragebogenuntersuchung bestenfalls zu „konkreten“ mündlichen Absprachen gekommen sei.

## 5 Diskussion der Ergebnisse

Nachdem in Abschnitt 4 die Ergebnisse der Fragebogenstudie graphisch und verbal dargestellt wurden, erfolgt nun eine kritische Interpretation derselben vor dem Hintergrund der sich aus einer so kleinen und unzureichend kontrollierten Studie ergebenden Probleme bei der Übertragung auf die Gesamtpopulation, bzw. beim Ableiten von Erkenntnissen für die Praxis. Weiterhin werden die Beobachtungen im Kontext der in Kapitel 2 beschriebenen möglichen Verursachungsmomente für die Implementationslücke in der Schulentwicklung noch einmal näher betrachtet.

### 5.1 Methodische Probleme aus Sicht der quantitativen Forschung

Qualitative Forschung, wie sie traditionell in den Geisteswissenschaften aber auch in Teilen der Humanwissenschaften, wie der Pädagogik, angewandt wird, sammelt Daten und verdichtet diese am Ende zu einer theoretischen Konzeption. Qualitative Forschung ist demnach induktiv, während so genannte quantitative Forschung, die teilweise auch in der Pädagogik mehr aber in der Psychologie und den Naturwissenschaften angewandt wird, deduktiv vorgeht, d.h. sie versucht Phänomene, die in der Umwelt beobachtbar sind, mit Hilfe einer Theorie zu erklären, deren Wahrheitsgehalt man dann beständig zu falsifizieren bemüht ist. Während die qualitative Forschung es ablehnt, theoretische Konzepte zu operationalisieren, d.h. messbar zu machen, erfordert die Überprüfung einer Hypothese in der quantitativen Forschung unbedingt jene Operationalisierung theoretischer Konzeptionen (Döring & Bortz, 2016; Huber, 2005). An dieser Stelle besteht das Hauptproblem der in den letzten beiden Absätzen beschriebenen kleinen quantitativen Studie. Um nämlich besser belegen zu können, dass die Zufriedenheit mit der Qualität eines schulischen Förderkonzeptes zusammen mit der kollegialen Zusammenarbeit und dem persönlichen Kompetenzzempfinden einen Prädiktor für Schulentwicklungserfolg darstellt, müsste in der quantitativen Forschung und aus Sicht des kritischen Rationalismus zunächst überprüft werden, ob diese

Annahme nicht bereits verworfen werden muss, noch bevor weitergehende Hypothesenprüfungen angestrebt werden, obwohl oder gerade weil eine gewisse Augenscheinvalidität für diese Annahme unterstellt werden kann (Döring & Bortz, 2016). Bei der hier vorgestellten Fragebogenstudie handelt es sich prinzipiell um ein so genanntes quasi-experimentelles Design, weil der Einfluss einer unabhängigen Variable (Art einer Schulentwicklungsmaßnahme) auf verschiedene abhängige Variablen (subjektive Zufriedenheit mit x,y und z) anhand einer nicht randomisierten Stichprobe bzw. mehrerer nicht randomisierter Gruppen gemessen werden soll. Zudem ist die Stichprobe, die verwendet wurde, relativ klein und es wurden keine demographischen Variablen erfasst und kontrolliert, aus diesem Grund könnte von dieser Untersuchung kaum auf die Gesamtpopulation geschlossen werden (ebd.). Zudem werfen Fragebogenuntersuchungen immer auch zusätzliche Schwierigkeiten auf. Es müsste prinzipiell untersucht werden, ob die im Fragebogen verwendeten Items geeignet sind, die abhängige Variable präzise zu erfassen. Es muss also erst ein reliables, valides und insbesondere objektives Messinstrument geschaffen oder es müsste ein bereits vorhandenes, erprobtes Verfahren verwendet werden. Zudem sind bei der Konstruktion von Fragebögen, die mit Rating-Skalen arbeiten, eine Vielzahl potentieller Urteilsfehler der Probanden zu berücksichtigen (Moosbrugger & Brandt, 2013). Im vorliegenden Falle könnte neben Gedächtniseffekten und Urteilsheuristiken als Besonderheit menschlicher Informationsverarbeitung, z.B. die Tatsache, dass alle befragten Gruppen deutlich zufriedener mit ihren persönlichen Kompetenzen waren, dadurch erklärt werden, dass Menschen in solchen Befragungen generell dazu neigen, sich selbst zu überschätzen. Hierbei handelt es sich um die so genannte selbstwertdienliche Verzerrung (self-serving bias) (Duval & Silvia, 2002). Da die vorliegende Arbeit jedoch nicht als quantitative Studie gedacht ist, die einer explanativen Datenanalyse dienen soll, wird an dieser Stelle darauf verzichtet, detaillierter auf methodische Schwächen der Studie einzugehen, welche konkrete Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation verunmöglichen würden. Wohl aber soll im nächsten Abschnitt der Frage nachgegangen werden, ob und in wie weit die gefundenen Antworttendenzen zu den in Abschnitt 2 geschilderten theoretischen Perspektiven der verschiedenen Disziplinen passen.

## 5.2 Ergebnisse im Kontext der zugrunde gelegten Fragestellung und des theoretischen Hintergrunds

Die Ausgangsfragestellung dieser Arbeit lautete: Welche soziologischen und psychologischen Mechanismen könnten hinter der beklagenswert geringen Effizienz von

schulinternen und externen Fortbildungsmaßnahmen für die Entwicklung der Einzelschule als Organisationseinheit stecken; und wie wäre diesen fehlenden Transfereffekten künftig durch innovative Maßnahmen bei der Gestaltung von Schulentwicklungsprojekten hypothetisch zu begegnen? Konkret wurde weiterhin gefragt, ob nicht möglicherweise eine Kombination aus professioneller Prozessbegleitung und externer Expertise bessere Ergebnisse – also einen verbesserten Transfer und größere Nachhaltigkeit - interner Schulentwicklungsprozesse begünstigen könnte. Gemessen werden sollte dies anhand der subjektiven Zufriedenheit mit persönlichen Kompetenzen in dem Bereich, zu dem Lehrkräfte sich in verschiedenen Settings weitergebildet hatten, der Zufriedenheit mit der kollegialen Zusammenarbeit in dem Bereich, in welchem sich Lehrkräfte weitergebildet hatten und zu guter Letzt der Zufriedenheit mit dem Outcome einer Weiterbildungsmaßnahme in Form eines Konkreten Förderkonzeptes. Die weiter oben beschriebenen Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung weisen darauf hin, dass eine Kombination aus professioneller Prozessberatung und externer Expertise, zu einer größeren Zufriedenheit hinsichtlich des Outcomes führt, obgleich diese Form einer Schulentwicklungsmaßnahme, wie in Abschnitt 6 zu lesen sein wird, nur begrenzt umsetzbar ist. Der nun folgende Absatz soll noch einmal verschiedene Aspekte der theoretischen Grundlagen aus Abschnitt 2 in Kontext zu den Ergebnissen der hier durchgeführten Befragung von Lehrkräften setzen.

#### 5.2.1 Ergebnisse mit Bezug auf systemische Organisationsentwicklung

Wie in Abschnitt 2.1 dargestellt geht systemische Organisationsentwicklung davon aus, Lernen und Entwicklung komme in erster Linie dadurch zustande, dass mentale Modelle dekonstruiert würden, indem man Systeme, wie im vorliegenden Falle Schulkollegien, irritiere und sie dadurch dazu „zwinge“, freiwillig neue produktivere mentale Modelle aufzubauen (Erhardt & Zimmerman, 2015). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass diese Annahme richtig sein dürfte, da von den vier untersuchten Gruppen nur eine, nämlich zu Beginn der Prozessbegleitung, die Gelegenheit bekam, selbstständig ihre eigenen mentalen Modelle und persönlichen Ressourcen detailliert zu erkennen und zu hinterfragen. Dies gelang durch die SWOT-Analyse (die Arbeitsvorlage hierzu findet sich in Anhang H), die der Neugestaltung des schulinternen Förderkonzeptes vorausging. Und diese Gruppe konnte im Hinblick auf die Erstellung ihres schulischen Förderkonzepts im Vergleich zu den anderen Gruppen in jeder Hinsicht eine höhere Zufriedenheit erzielen. Einschränkend sollte an dieser Stelle aber darauf verwiesen werden, dass das Kollegium, welches die Prozessbegleitung erhielt, durch die spezifische Gestaltung zwar in der Lage war, selbstständig herauszufinden,



welche Informationsdefizite in ihrem Kollegium aufzuarbeiten wären, das Dekonstruieren der mentalen Modelle, die sich innerhalb der Gruppe bei einer Mehrheit der Lehrkräfte verfestigt hatten, bedurfte demgegenüber deutlich stärkerer Einflussnahme von außen – also seitens der Prozessbegleiterin.

Als Nebenprodukt der Befragung hatte sich zudem ergeben, dass die beiden Kontrollgruppen, die den einzelnen Schulentwicklungstag gebucht hatten um ihr LRS-Konzept zu optimieren, dieses im Anschluss an den Schulentwicklungstag offensichtlich nie schriftlich festgehalten haben oder es war im Kollegium nicht durchgängig bekannt, ob es ein solches schriftliches Konzept gibt. Die ursprüngliche Intention für die Fortbildung wurde demnach nicht optimal umgesetzt, wobei anzumerken ist, dass zwei Kollegien zur Verallgemeinerung hier selbstverständlich nicht ausreichen. Dennoch zeigt diese Beobachtung, wie wichtig es für nachhaltige Schulentwicklung sein dürfte, dass externe Prozessbegleiter Entwicklungsprozesse an Schulen effizienter durchstrukturieren und so für einen verbesserten Transfer und ein besseres Wissensmanagement sorgen. An der Schule, die die Prozessbegleitung erhalten hatte, hängt seit der Konzepterstellung ein Poster im Lehrerzimmer, auf welchem ein Flussdiagramm (siehe Anhang I) dargestellt ist, welches die Abläufe bei der Feststellung und Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten für neue Kollegen aber auch für das gesamte Kollegium transparent und präsent hält. Eine detaillierte Konzeptbeschreibung wurde zusätzlich erstellt und soll in Zukunft bei Bedarf vom Schulleitungsteam ergänzt oder modifiziert werden.

### 5.2.2 Ergebnisse in Bezug auf sozialpsychologische Erkenntnisse

Wie im vorherigen Abschnitt bereits erwähnt, hatte das Kollegium an der [REDACTED] keine Schwierigkeiten, Informations- und prozessuale Defizite in ihrem bestehenden Förderkonzept zu erkennen (siehe Anhang B). Auch wurde die Tatsache, dass das bisherige Konzept, das nur eine so genannte LRS-Beauftragte vorgesehen hatte und wegen seiner starken Personenabhängigkeit bisher nicht zufriedenstellend funktionierte, von verschiedenen Gruppenmitgliedern zwar klar benannt, diese Minderheit wurde dennoch von einigen Gruppenmitgliedern aber nicht „gehört“. Mindestens vier der 22 Kollegiumsmitglieder forderten nach wie vor, dass die Schule einen LRS-Beauftragten haben müsse, der die Entscheidungen in Sachen Feststellung der Schwierigkeiten, Gestaltung der Förderkurse und Beschaffung sowie die Verteilung von Informationen für das Kollegium übernehmen solle, mit dem Argument „man“, in dem Falle die Klassenführungen bzw. Deutschlehrkräfte, könne dies alles nicht leisten. Diese Situation

empfund ich als Knackpunkt in der Arbeit mit der SWOT-Analyse, weil hier deutlich wurde, dass die laute Mehrheit sich wieder einmal durchzusetzen drohte.

An dieser Stelle war es wichtig, der Minorität dabei zu helfen, ihre Innovation durchzusetzen. Besagte Minderheit hatte für sich klar erkannt, dass sie selbst in der Lage sein würde, die genannten Kompetenzen zu entwickeln, d.h. die Feststellung von Schwierigkeiten und Elterngespräche selbst durchzuführen. Als Expertin für die Förderung bei LRS wusste ich, dass alle Lehrkräfte, diese Aufgaben selbst in ihren Klassen übernehmen könnten, nachdem sie von mir den geeigneten Input erhalten haben würden, weil sie als Deutschlehrer ja bereits über die notwendigen Kompetenzen verfügten, dies nur nie bestätigt bekamen.

Als unparteiische Moderatorin der Diskussion hätte ich den Bedürfnissen der Gruppe, die sich weiterhin einen LRS-Beauftragten wünschte, dadurch Rechnung tragen müssen, dass ich diese Option auf der Metaplanwand festhielte. Dies tat ich dezidiert nicht, sondern befeuerte lieber noch den vorliegenden Konflikt, was dazu führte, dass die Minderheit Raum bekam, die vorherrschende Meinung durch persuasive Argumente zu entkräften. Dieser Punkt war der einzige, der vom Kollegium länger und eingehender diskutiert wurde. Am Ende konnte die Gruppe einen guten Konsens erzielen und entschied sich dafür, dass auf die Tafel zu schreiben sei, in Zukunft eine größere Zahl von Ansprechpartnern zu benennen, bei denen sich unerfahrenere Kolleginnen Rat holen sollten. Man einigte sich, dass es künftig keinen Sinn mehr machen würde, die gesamte Aufgabe in die Hände einer einzelnen Person zu legen. Diese Beobachtung deckt sich mit den weiter oben (Abschn. 2.2.3) ausführlich beschriebenen Erkenntnissen von Moscovici (1979). In der Evaluations- und Transferveranstaltung am Ende des Projekts ließ sich beobachten, dass nunmehr alle Kolleginnen prinzipiell gut damit zurecht kamen, Entscheidungen in Bezug auf Fördermaßnahmen für einzelne Kinder in der eigenen Klasse selbstständig zu treffen und binnendifferenzierende Maßnahmen durchzuführen. Weiterhin erörterte die Schulleitung im Abschlussbericht, dass seit der Prozessbegleitung wesentlich mehr Unterrichtskräfte freiwillig bereit seien, Förderkurse durchzuführen. Der Konflikt hatte demnach zu einer tiefgehenden kognitiven Elaboration betroffener Wissensinhalte und Meinungen geführt (Martin, Hewstone, & Martin, 2003), deren Resultate sich hiermit auch im Außen sichtbar machten.

### 5.2.3 Ergebnisse in Bezug auf pädagogische Erkenntnisse

Wenn man eine Verortung der drei beobachteten Gruppen von Lehrkräften dieser Untersuchung im Kompetenzentwicklungsmodell (Kuhlmann & Sauter, W., 2008) vornehmen wollte (vgl. Abb.1 in Abschn. 2.3.), befände sich ein Schulentwicklungstag

zum Thema LRS auch bei didaktisch guter Gestaltung schon wegen seiner kurzen Dauer auf der alleruntersten Stufe der Kompetenzentwicklung, nämlich der des Wissensaufbaus durch Selbststudium, z.B. in Kleingruppenarbeiten, und durch Vorträge, die eventuell durch Diskussionen im Plenum tiefer elaboriert werden. Eine sich über fünf Halbtage erstreckende Veranstaltung wie die, die von den in dieser Studie als „Multiplikatoren“ bezeichneten Lehrkräfte besucht wurde, tendiert demgegenüber schon etwas mehr in Richtung Qualifizierung und Wissenstransfer in die Praxis, weil durch die Abstände zwischen den einzelnen Halbtagsveranstaltungen, für die Teilnehmer die Möglichkeit entsteht, Erkenntnisse umgehend in die Praxis umzusetzen und die damit gemachten Erfahrungen im Rahmen der folgenden Veranstaltung zusammen mit anderen Teilnehmern zu reflektieren. Eine solche Einordnung würde gestützt durch das Ergebnis, dass der Mittelwert für „Zufriedenheit mit persönlicher Kompetenz“ in der Gruppe der „Multiplikatoren“ wesentlich höher ausfiel ( $m=1,54$ ,  $sd=.77$ ) als in den beiden Gruppen, die einen Schulentwicklungstag erhalten hatten ( $m=.36$  und  $.48$ ,  $sd=1.13$  und  $1.18$ ). Auch war die Streuung in der Gruppe der Multiplikatoren deutlich geringer, was bedeutet, dass diese Teilnehmer sich relativ stark ähnelten in Bezug auf ihr subjektives Kompetenzerleben im Gegensatz zu den Kollegien, die nur eine One-Shot-Veranstaltung – einen einzelnen Schulentwicklungstag also - besucht hatten.

Betrachtet man nun die Ergebnisse des Kollegiums, das eine Prozessbegleitung erhalten hatte, also aus pädagogischer Sicht seine Kompetenzen gemeinsam im Prozess der Arbeit bzw. im Rahmen eines Projekts entwickeln durfte, so fällt beim Vergleich der Mittelwerte und Streuungen auf, dass diese hinsichtlich ihrer Zufriedenheit über alle drei Bereiche: „persönliche Kompetenz“ ( $m=1.03$ ,  $sd=1.05$ ), „LRS-Förderung allgemein“ ( $m=1.03$ ,  $sd=.85$ ) und „schulinterne Zusammenarbeit“ ( $m=1.05$ ,  $sd=.77$ ) einheitlich zufriedener waren als die anderen Gruppen, sich aber nicht wesentlich kompetenter fühlten als diejenigen Lehrkräfte, die ohne ihre Kollegen eine Multiplikatorenveranstaltung besucht hatten. Hierfür könnte es verschiedene Gründe geben: Zum einen könnte es sich um einen Fehler handeln, der aus der mangelnden Validierung des Messinstrumentes resultiert, oder um eine so genannte kognitive Verzerrung, die darauf beruht, dass die Gruppe nicht dasselbe Empfinden hatte, sich im Rahmen der Prozessbegleitung spezifisch weitergebildet zu haben wie die Besucher der Multiplikatorenveranstaltung und daher kontextabhängig ihren Kompetenzzuwachs anders bewertete. Weiterhin handelte es sich bei den Befragten der „Multiplikatorengruppe“ um Personen, die den Fragebogen freiwillig ausgefüllt hatten. Man könnte also davon ausgehen, dass es sich um besonders engagierte und lernwillige

Personen handelt, die sich dementsprechend aufgrund ihres subjektiv empfundenen höheren Lernaktivitätsniveaus grundsätzlich auch als kompetenter einstufen, dass also der höhere Mittelwert durch eine andere intraindividuelle Wahrnehmung bei den Befragten bedingt wäre.

## 6 Implikationen für die Praxis

Die vorgelegten Ergebnisse einer kleinen Fragebogenstudie verführen dazu, diese als Bewertungsgrundlage für verschiedene Fortbildungssettings zu betrachten. Aus meiner Sicht handelt es sich hierbei jedoch um die Früchte, die deutsche Schulentwicklung realiter trägt bzw. nicht trägt. Sie könnten also als weiterer Hinweis darauf interpretiert werden, dass Schulentwicklung nicht wie gewünscht funktioniert, sondern dass es intensivere und qualitativ hochwertigerer Maßnahmen bedarf, um bessere Erfolge zu erzielen und die Implementationslücke besser zu schließen.

Signifikante Korrelationen zwischen der Qualität, also Team- und Alltagsnähe der Fortbildung, und der Zufriedenheit mit dem schulinternen Konzept der LRS-Förderung als Maß des Gelingens von Schulentwicklungsmaßnahmen würden den Rückschluss nahelegen, dass es im Interesse der Solidargemeinschaft und zur Verbesserung der Schulqualität sinnvoll wäre, künftig generell verstärkt darauf zu achten, dass Lehrkräfte sich nur mehr „on-the-job“, z.B. im Rahmen von begleiteten Entwicklungsprozessen, fortbilden und dass ihnen hierfür qualifizierte Lernbegleiter und sinnvolle Lernumgebungen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Erpenbeck & Sauter, 2015; Arnold, 2012), die nicht nur Experten für Schulentwicklung sind, sondern eben auch Experten für den jeweiligen Bereich, in welchem sich ein Schulkollegium entwickeln möchte.

Eine realistische Auseinandersetzung mit den finanziellen und personellen Ressourcen ist in diesem Zusammenhang meiner Ansicht nach aber unabdingbar. Ein vom regionalen Schulamt entsandter Schulentwicklungs- oder Prozessberater mag kostengünstiger sein als ein Referent für ein bestimmtes Spezialgebiet, der zusätzlich über Erfahrung und Kompetenzen in der Prozessberatung verfügt. Möglicherweise sind auch grundsätzlich nicht ausreichend viele Prozessberater mit Spezialwissen verfügbar. Vielen Fachleuten mangelt es zudem an den grundlegenden didaktischen Fähigkeiten, da diese häufig über das Halten eloquenter und kurzweiliger Powerpoint-Vorträge nicht hinausgehen. Die logische Schlussfolgerung ist daher für gewöhnlich die, dass man Kollegien dazu anhalten sollte, sich mittels Literaturrecherche selbst zu Experten zu

machen, aber echtes Expertentum entsteht eben nur über jahrelange Erfahrung und Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung im realen Alltag der jeweiligen Domäne. Nur darauf zu setzen, dass Lehrkräfte als Akademiker naturgemäß dazu in der Lage sein sollten, ihre Informationsdefizite selbstständig zu erkennen und durch selbstgesteuerte Lernprozesse aufzuarbeiten, erscheint beinahe naiv oder doch zumindest sehr optimistisch. Denn auch Personen, die aufgrund ihrer guten kognitiven und metakognitiven Ressourcen durchaus zu selbstgesteuertem Lernen in der Lage sind, sind auch nur Menschen, und diese benötigen nun einmal positives, ermunterndes Feedback von einem Lernbegleiter, den sie als authentisch und als fachlich kompetenter als sich selbst empfinden (Zimmerman, 1990; Roth, 2010; Roth, 2006; Matthews et al., 2005). Zahlreiche Studien zum Thema selbstgesteuertes Lernen zeigen ganz eindeutig, wie wichtig positive Verstärkung in Form von fundiertem Feedback für das selbstgesteuerte Lernen ist.

De facto scheitert die nachhaltige Implementation von SE aber wahrscheinlich in erster Linie daran, dass keine adäquaten finanziellen Ressourcen in den Ländern zur Verfügung gestellt werden, um Lehrern ausreichenden zeitlichen Freiraum zur Verfügung und domänenspezifisch geschulte Schulentwickler zur Seite zu stellen. Zudem scheint auch die Vernetzung zwischen Pädagogik und Entwicklungspsychologie immer noch ausbaufähig.

Ansatzpunkte zur Verbesserung von SE-Maßnahmen wären demnach viele auszumachen und es wird sicher noch viele Jahre dauern, bis für die zahlreichen Schwachstellen des Systems „Schule“ effiziente und ökonomische Lösungen gefunden sein werden. Eine flächendeckende Versorgung der Schulen mit professionellen Prozessbegleitern sowie fundiertere Forschungsmaßnahmen im Bereich Aus- und Weiterbildung, die beispielsweise auch Langzeitstudien beinhalten könnten, wären möglicherweise ein erster hilfreicher Schritt in Richtung einer nachhaltigeren Schulentwicklung in Deutschland.

## 7 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Ehren, M., McNamara, G., & O'Hara, J. (2014). Wie will Schulinspektion wirken? *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen, Potentiale.*, 184-207. (M. Pfeifer, Hrsg.) Münster/NewYork: Waxmann.
- Arnold, R. (2012). Emotionale Kompetenz, Emotionales Lernen und emotionale Führung in der Erwachsenenbildung. In *Studienbrief OE 4A30 im Rahmen des Fernstudiums "Organisationsentwicklung"*. Kaiserslautern: Technische Universität.
- Bastian, J., & Combe, A. (1998). Pädagogische Schulentwicklung. Gemeinsam an der Entwicklung der Lernkultur arbeiten. . *Pädagogik*, 2.
- Becker, M., & Arnold, R. (2012). Organisationsentwicklung. *Studienbrief OE0110 im Rahmen des Masterstudienganges OE*. Kaiserslautern: Technische Universität.
- Becker, M., & Arnold, R. (2012). Organisationsentwicklung. In *Studienbrief OE 0110 im Rahmen des Masterstudienganges Organisationsentwicklung*. Kaiserslautern: Technische Universität .
- Berman, P., & McLaughlin, H.-G. (1975). Federal programs supporting educational change. Santa Monica, CA: Rand.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A., Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Burnstein, E., & Vinokur, A. (1977). Persuasive argumentation and social comparison as determinants of attitude polarization. *Journal of Experimental Social Psychology*(13), S. 315-332.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage Ausg.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Demski, D. (2017). Evidenzbasierte Schulentwicklung. *Schulentwicklungsforschung 2*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deutschland, P.-K. (Hrsg.). (2007). PISA 2006. *Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M. H. (kein Datum). *ICD 10, Internationale Klassifikation psychischer Störungen, klinisch diagn. Leitlinien* . Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Duval, D., & Silvia, P. G. (2002). Self-awareness, probability of improvement, and the self-serving bias. *Journal of Personality and Social Psychology*(82), S. 49-61.

- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2015). Erwachsenenlernen und Kompetenzentwicklung. *Studienbrief OE 0520 im Rahmen des Masterstudienganges Organisationsentwicklung, 1*. Kaiserslautern: DISC.
- Erpenbeck, J., & von Rosenstiel, L. (2007). *Handbuch der Kompetenzmessung*. (J. Erpenbeck, & L. von Rosenstiel, Hrsg.) Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*(7), S. 117-140.
- Fischer, S. (2016). Schulentwicklung - Bildungspolitische Wunschvorstellung oder pädagogische Realität? Bern: Peter Lang.
- Glaserfeld, E. (2002). Was heißt "Lernen" aus konstruktivistischer Sicht? In R. Voß (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Goethals, G., & Zanna, M. (1979). The role of social comparison in choice shifts. *Journal of Personality and Social Psychology*(37), S. 1469-1476.
- Hackman, J., & Morris, C. G. (1975). Group tasks, group interaction process, and group performance e ectiveness: A review and proposed integration. (L. Berkowitz, Hrsg.) *Advances in experimental social psychology*, 8, 45-99.
- Hattie, J. (2009). A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. In *Visible Learning*. Ondon: Routledge.
- Heitmann, K. (2013). *Wissensmanagement in der Schulentwicklung. Theoretische Analyse und empirische Exploration aus systemischer Sicht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lernerprofessionalität. Diagnosen, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (4.Auflage Ausg.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: utb.
- Hewstone, M., & Martin, R. (2014). Sozialer Einfluss. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 269-312). Berlin: Springer.
- Huber, O. (2005). *Das psychologische Experiment. Eine Einführung*. (4.Auflage Ausg.). Bern: Hans Huber.
- Husfeld, V. (2011). Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Jacob, B., & Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from scholl reform efforts in Chicago. . *Journal of Human Resources*, 39(1).

- Köller, O. (2008). Lehr-Lernforschung. In W. Schneider, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. S.220). Göttingen: Hogrefe.
- Königswieser, R., Sonuc, E., & Gebhard, J. (2008). *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klieme, E., & Steinert, B. (2006). Schulentwicklung im Längsschnitt. Ein Forschungsprogramm und erste explorative Analysen. *Vertiefende Analysen zu Pisa 2006., Sonderheft(10)*, 221-238. (M. Prenzel, & J. Baumert, Hrsg.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klippert, H. (1995). Schule entwickeln - Unterricht gestalten. *Pädagogik*, 49(2).
- Kuhlmann, A., & Sauter, W. (2008). *Innovative Lernsysteme - Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und social Software*. Heidelberg: Springer.
- Lipowsky, F. (2009). Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), S. 346-360.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398-417). Münster/New York: Waxmann.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.
- Martin, R., Hewstone, M., & Martin, P. (2003). Resistance to persuasive messages as a function of majority and minority source status. *Journal of Experimental Social Psychology*(89), S. 585-593.
- Matthews, G., Schwan, V., Campbell, S., Saklofske, D. & Mohamed, A.A.R. (2005). Personality, Self-Regulation, and Adaption. In Boekaerts, M.; Pintrich, P. & Zeidner, M. (Hrsg.). *Handbook of Self-Regulation*, 171-207. Academic Press.
- McKinsey&Company. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Von [www.mckinseysociety.com](http://www.mckinseysociety.com) abgerufen
- Moosbrugger, H., & Brandt, H. (2013). Fragebogenkonstruktion. In S. Maschke, & L. Stecher (Hrsg.), *Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung. Quantitative Forschung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Online*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Moscovici, S. (1979). *Social Influence and Social Change*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1980). Toward a theory of conversion behavior. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in in experimental social psychologie*. (Bd. 13, S. 209-239). New York: Academic Press.



- Reineck, U., & Anderl, M. (2012). *Handbuch Prozessberatung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Richter, D., Böhme, K., Pant, H., & Stanat, P. (2014). Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), S. 225-244.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Roth, G. (2006). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrman (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und VOrschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 49-59). Weinheim/Basel: Beltz.
- Roth, G. (2010). Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung. In R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn*. Herder.
- Sachs, L. (1993). *Statistische Methoden. Planung und Auswertung* (7.Auflage Ausg.). Berlin: Springer-Verlag.
- Schulz-Hardt, S. B. (2006). Group decision making in hidden pro le situations: Dissent as a facilitator for decision quality. *ournal of Personality and Social Psychology*(91), S. 1080-1093.
- Schulz-Hardt, S., & Brodbeck, F. C. (2014). Gruppenleistung und Führung. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 469-505). Berlin: Springer.
- Schwehm, J. (2017). *Systemisch Unterrichten*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Senge, P. (1996). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart.
- Siebert, H. (2008). *Konstruktivistisch Lehren und Lernen*. Augsburg: Ziel.
- Spieß, E. (2011). *Organisationen beraten. Studienbrief OE0130 im Rahmen des Fernstudienganges "Organisationsentwicklung"* (5. Auflage Ausg.). Kaiserslautern: Universität Kaiserslautern.
- Spieß, E., & von Rosentstiel, L. (2010). *Organisationspsychologie*. München: Oldenbourg.
- Spitzer, M. (2010). *Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise*. Heidelberg: Springer-Spektrum.
- Sunstein, C. (2009). *Going to extremes: How like minds unite and devide*. New York: Oxford University Press .
- Turner, J. (1991). *Social Influence*. Buckingham, UK: Open University Press.
- van Ackeren, J., Demski, D., & Klein, E. (2017). Entwicklungsprobleme Neuer STEuerung im Schulsystem. *Entwicklung und Qualität des Schulsystems. Neue*

*emp. Befunde und Entwicklungstendenzen.* (H. Holtappels, Hrsg.) Münster: Waxmann.

Weinert, F. (2002). *Leistungsmessungen in der Schule.* Weinheim: Beltz.

Wihler, A., Solga, M., & Blickle, G. (2014). Personalentwicklung 2: Karrieremanagement, Training und Beratung. In H. Schuler, & K. Moser (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (5.Auflage Ausg., S. 369-398). Bern: Hans Huber.

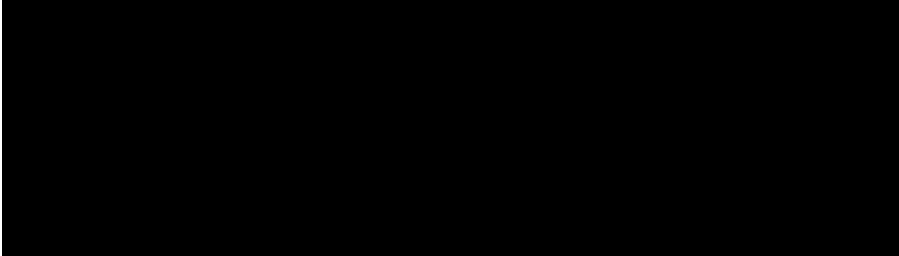
Zimmerman, B. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. . *Educational Psychologist Review*, 25(1), S. 2-17.

Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz - HSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. Juni 2017 (GVBl. S. 150)

Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) vom 19. August 2011 (ABl. S. 546), zuletzt geändert durch Verordnung vom 29. April 2014 (ABl. S. 234), Gült. Verz. Nr. 721

## Anhang

### Anhang A: Abschlussbericht der Schulleiterin an ihren Vorgesetzten im Schulamt



#### **Bericht über den Schulentwicklungsprozess im Schuljahr 2016-2017**

Im Schuljahr 2016-2017 hat sich das Kollegium der Schule mit der Evaluation des Förderkonzepts der Schule befasst.

Der Teilbereich Förderung im Bereich Lesen / Rechtschreiben bedurfte dringend einiger Ergänzungen. Es wurde festgestellt, dass das Kollegium sich unsicher in Fragen der Diagnostik zeigte und die Umsetzung des Konzepts im Bereich der Förderung sich als zu wenig nachhaltig herausstellte.

Es wurde überlegt, wie sich die Fortbildung und Qualifizierungsmaßnahmen der Schule gestalten sollten.

Insgesamt wurden die bisher durchgeführten Schulentwicklungstage der Schule als wenig nachhaltig und zielführend für die praktische Arbeit empfunden. Auch empfand das relativ große Kollegium (insgesamt 30 Lehrkräfte) sich in seiner Heterogenität nicht immer bei der Vermittlung und Initiation der Fortbildungsprozesse optimal angesprochen.

Im Schulleitungsteam wurde ebenfalls diskutiert, ob nicht eine Fortbildung durch Lehrkräfte, die sich in diesem Bereich fortgebildet hatten (6 Lehrkräfte), als Multiplikatorenfortbildung organisiert werden könnte. Es wurde festgestellt, dass die Lehrerfortbildungen von einzelnen Lehrkräften sich als überhaupt nicht nachhaltig erweisen. Obwohl immer wieder in Konferenzen aufgefordert wird, über Fortbildungsveranstaltungen zu berichten und ‚Neues und Gutes‘ zu initiieren. Lehrkräfte schildern große Motivation nach einer Fortbildungsveranstaltung, die aber sofort im ‚Alltagsgeschehen‘ verpufft, weil man sich als ‚Einzelkämpfer‘ empfindet, nicht als ‚belehrend‘ auftreten möchte und Schulentwicklung als nicht so wichtig ansieht. Kerngeschäft bleibt nach wie vor der Unterricht.

Im Schulleitungsteam wurde beschlossen, die Schulentwicklung ‚LRS-Förderung‘ als Projekt zu initiieren und dabei Kriterien des Projektmanagements und der Schulentwicklungsprozesse zugrunde zu legen.

Es wurde dringend nach einer Fortbildnerin / eines Fortbildners gesucht, die /der zum einen das Kollegium fortbildet und des Weiteren die Schule bei den Schulentwicklungsprozessen begleitet. Ziel sollte ein Förderkonzept im Bereich LRS sein, das Aussagen zur Diagnostik trifft und konkrete Handlungsabläufe praktikabel darstellt. Außerdem sollte die Organisation der Förderstunden und die Umsetzung der Förderinhalte bestimmt und nachhaltig festgelegt werden.

Eben zu diesem Zeitpunkt ergab es sich, dass Frau Martina Weigelt (pädagogische Psychologin) mir am Rande eines Seminars von einem neuen Projekt erzählte, das sie zunächst im Rahmen ihres nebenberuflichen Studiums der Organisationsentwicklung durchführen wollte. Es handelte sich um die Idee, Schulen anstelle herkömmlicher Seminarveranstaltungen künftig als Prozessbegleitung bei der Erstellung ihrer eigenen schulischen Förderkonzepte in der Form zu unterstützen, dass sie selbst in erster Linie als Prozessbegleiterin und Moderatorin fungieren würde und auf Basis



ihres Fachwissens im Bereich „Lernschwierigkeiten“ notwendige Informationen sowie Grundlagenwissen lediglich für das Selbststudium in Lerntandems oder kurze Workshop-Einheiten aufbereiten wollte.

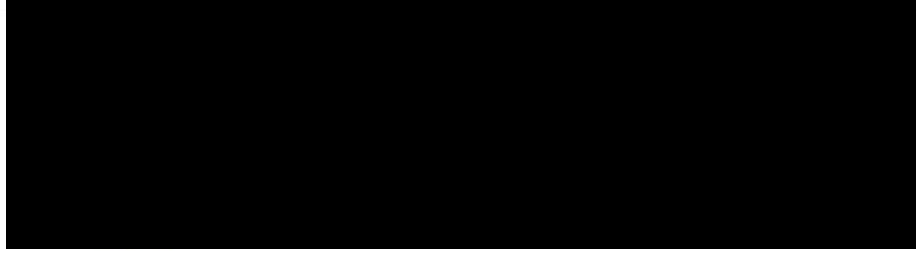
Die Zusammenarbeit mit Frau Martina Weigelt gestaltete sich ganz anders als ich bisher erlebte. Zum einen fand ich in der Person von Frau Weigelt eine Fortbildnerin, die im fachlichen Bereich der inhaltlichen Fortbildung sehr gut ausgebildet ist, sich äußerst eloquent zeigt und sich zum anderen sehr gut inhaltlich in der Organisationsentwicklung auskennt. Bei den Vortreffen wurde ich umfassend in der Rolle als Schulleiterin wahrgenommen. Im Beratungsgespräch wurden alternative Möglichkeiten angesprochen und Machbares benannt. Ich konnte sehr gut mitarbeiten und im Beratungsprozess wurden die Informationen optimal aufgenommen und zielführend umgesetzt. Ich empfand die Zusammenarbeit durchwegs als zielführend und lösungsorientiert.

Bei der Eingangsveranstaltung wurden von Frau Weigelt alle Fragen und Bedenken, die auch von Seiten des Kollegiums vorlagen, anhand einer Stärken-Schwächen-Analyse optimal geklärt und in den Prozess lösungsorientiert eingebunden.

Das Kollegium fühlte sich durchweg sehr gut angesprochen und arbeitete in einem Maße mit, wie ich es noch nicht erlebt habe. Alle Anfragen, anfängliche Widerstände und Bedenken wurden konstruktiv in die Planung eingebunden. Bestehende inhaltliche Unsicherheiten und Informationsbedarf wurden im Vorfeld konkret eruiert und in die Planung derart eingebunden, dass sich das gesamte Kollegium hinsichtlich Vorwissen und Fachkompetenz zum Zeitpunkt der konkreten Konzepterstellung auf dem gleichen Wissensstand befand, sodass während der Konzepterstellung später keine Konflikte mehr aufkamen und immer ein solider Konsens gefunden werden konnte. Alle Kolleginnen und Kollegen arbeiteten bei der Erstellung des Konzeptes mit und es konnte problemlos beschlossen werden.

Eine Arbeitsgruppe musste nur noch die erarbeiteten Vorgaben umsetzen. Besonders erwähnenswert ist, dass es Frau Weigelt hervorragend verstand, das Kollegium einzubinden und zur fachlichen und methodisch-didaktischen Diskussion anzuregen. Es wurde mit einem sehr gut strukturierten Arbeits- und Aufgabenplan für Nachhaltigkeit und die persönliche Einbindung eines jeden Kollegen gesorgt. Die beiden kurzen Workshop-Nachmittage, der eine von mir selbst und der andere von Frau Weigelt durchgeführt, fanden sogar so große Anerkennung, dass fachfremd unterrichtende Lehrkräfte freiwillig mit Interesse teilgenommen haben.


Eine positive Auswirkung ergab die Abfrage der Schulleitung bezüglich der Einsatzwünsche. Es haben sich nach der gemeinsamen Konzepterstellung deutlich mehr Lehrkräfte gewünscht einen LRS-Kurs zu unterrichten, als dies bisher nach eintägigen Fortbildungen der Fall gewesen ist. Die Stundenplangestaltung für das neue Schuljahr ergab, dass sich die Umsetzung der Vorgaben als durchgängig umsetzbar gestaltete. Es konnten insgesamt 6 Fördergruppen im Bereich Rechtschreiben eingerichtet werden, die eine Durchlässigkeit bei der Zuweisung und eine Homogenität gewährleisten. Alle Kolleginnen und Kollegen arbeiteten bei der Umsetzung der Diagnostik



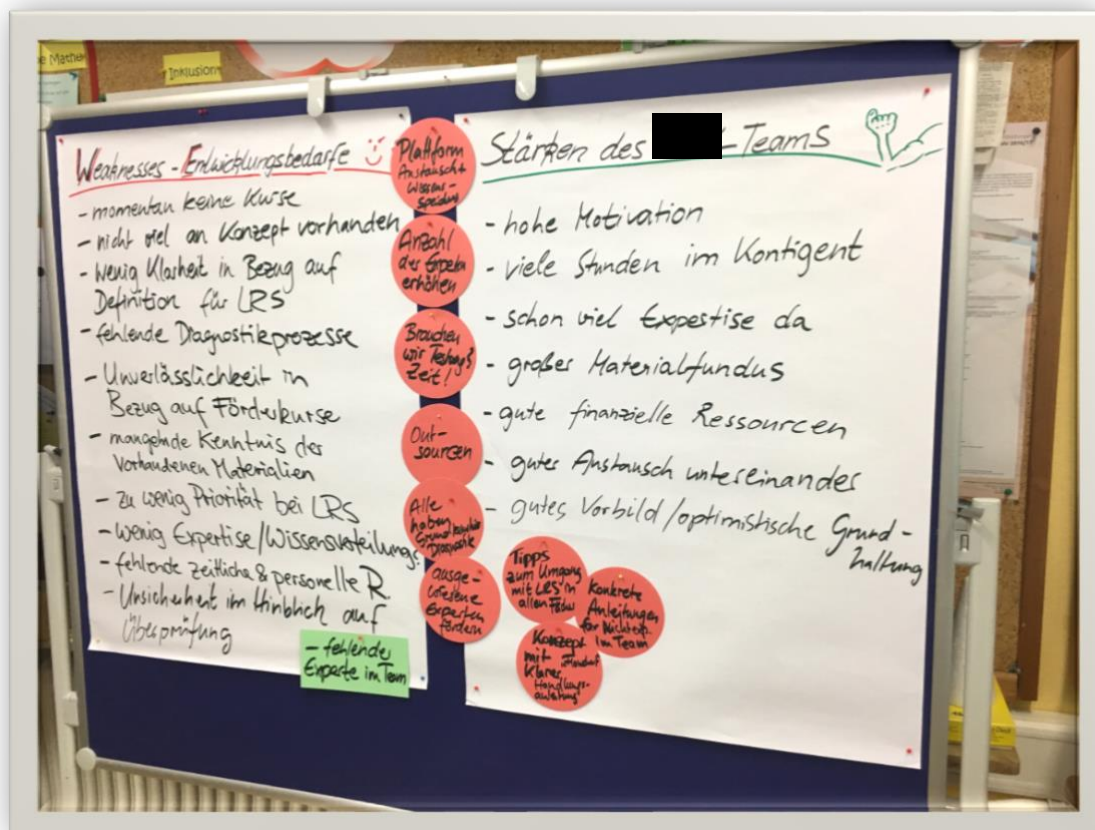
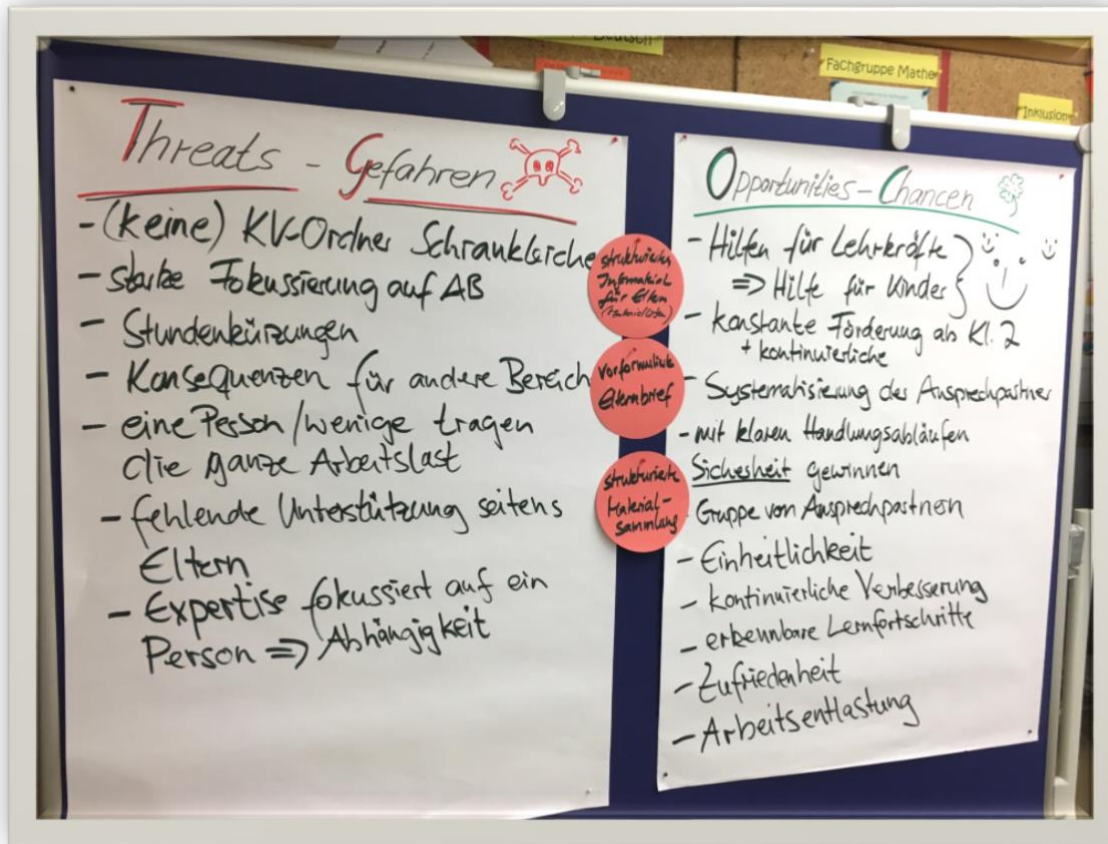
mit und erledigten die ihnen gestellten Hausaufgaben (für die persönliche Weiterentwicklung) meist zuverlässig und ziel- bzw. lösungsorientiert. Das war bisher an der Schule nicht der Fall.

Insgesamt zeigten sich das Kollegium, die Mitglieder der Fachgruppe und die Schulleitung mit dem Prozess, mit Frau Weigelt im besonderen Maß zufrieden.



Münster, 09.08.2017



**Anhang B:** Ergebnisse der SWOT-Analyse aus den Kleingruppen im Plenum zusammengetragen



## Anhang C: Ablauf der Projektberatung im Überblick

Phase	Veranstaltung/Inhalte	Ziele	Leitung/Teilnehmer	
Auftragsklärung	Siehe Agenda	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zeiträumen und Honorar abstecken</li> <li>Im Nachgang erhalten Sie von mir eine Zusammenfassung unseres Gesprächs und ein dezidiertes sowie verbindliches Angebot</li> </ul>	Schulleitung und Fachkonferenzleiter/innen	
<b>Kick-Off-Veranstaltung</b> 	Einführende Worte durch die Schulleitung, Vorstellung Weigelt, Erklärung des Prozessdesigns und meiner Funktion, SWOT-Analyse in Kleingruppenarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gemeinsame Ziele festlegen</li> <li>Widerstände im Vorfeld aufnehmen</li> <li>Befürchtungen klären</li> <li>Wissensbestände sichtbar machen</li> <li>Unvollständige Wissensbereiche sichtbar machen</li> <li>Grundlage zur Planung der Input- und Orientierungsphase</li> </ul>	Weigelt/ Schulleiterin nur während der ersten halben Stunde/ Gesamtkollegium inklusive Betreuungspersonal	Ein Termin 4 Zeitstunden
	<b>Input- und Orientierungsphase</b> 	Einführungsvortrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einheitlichen Wissensstand herstellen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Aktuelle Befunde zu Erscheinungsbildern, Verursachung, Diagnose und Möglichkeiten der Förderung bei Lese-Rechtschreibschwierigkeiten</li> <li>Besonderheiten in der didaktischen Aufarbeitung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten</li> </ul> </li> </ul>	Weigelt/ Lehrerkollegium
	Erarbeitung von Grundlagenwissen in Lerntandems	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einheitlichen Wissensstand herstellen</li> <li>Wissenslücken schließen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Auf Basis der SWOT-Analyse ausgewähltes Grundlagenwissen zu Verursachung und Didaktik soll selbst erarbeitet werden, Lernerfolg wird von mir mittels vorbereitetem Fragenkatalog rückgemeldet</li> </ul> </li> </ul>	Weigelt/ Lehrerkollegium	Bearbeitungszeitraum von ca. 3-4 Wochen, Netto-Workload 2-3 Stunden

	Work-Shop: Diagnostik	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tests und Möglichkeiten zur Feststellung besonderer Schwierigkeiten kennenlernen</li> <li>Fehleranalysen als Grundlage sinnvoller Förderplanung anhand eigener Schülerbeispiele</li> </ul>	Weigelt/Deutsch-Lehrkräfte	Ein Termin 3 Zeitstunden
	Lerntandemaufgabe: Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einheitlichen Wissensstand herstellen zum Thema Besonderheiten in der Didaktik der Förderung</li> <li>Erkundung schuleigener Materialien</li> </ul>	Weigelt/ Deutsch-Lehrkräfte Englisch-Lehrkräfte	Bearbeitungszeitraum 2-3 Wochen, Netto-Workload 2-3 Stunden
	Workshop: Verordnungslage Ergänzend: Vorbereitung einer Lerntandemaufgabe zur Verordnungslage	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausräumen von Missverständnissen</li> <li>Klärung der aktuellen Verordnungslage zur Feststellung der besonderen Schwierigkeiten sowie Möglichkeiten einer sinnvollen Umsetzung von Fördermaßnahmen gem. §7, §42</li> <li>Klarstellung: Wer leitet laut VO GSV Fördermaßnahmen ein und wer stellt fest</li> </ul>	Schulleiterin/ Gesamtkollegium  Vorbereitung und Feedback zur Lerntandemaufgabe (Weigelt)	Ein Termin 1,5 Zeitstunden
<b>Konzepterstellung</b> 	Fachkonferenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abstimmung der verschiedenen Prozesse Von der Feststellung bis zu Förderung</li> <li>Gestaltung der Förderkurse</li> <li>Gestaltung des künftigen Wissensmanagements Etc.</li> </ul> <p>Am Ende der Konferenz steht das Rohkonzept und das Feintuning bzw. die schriftliche Ausarbeitung erfolgt im Nachgang durch eine noch festzulegende Arbeitsgruppe</p>	Weigelt/ Wenn möglich Schulleitung, Deutsch-Lehrkräfte verbindlich, andere Lehrkräfte nur freiwillig (Gruppe klein halten)	Ein Termin 4 Zeitstunden
<b>Erste Umsetzungsphase „Pilotphase“</b>		Start vor den Sommerferien bis Oktober		4 Monat
<b>Evaluation und Transfer</b>	Workshop	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anonyme Evaluation des bisherigen Umsetzungserfolges im Vorfeld</li> <li>Besprechung eruiert Schwachstellen</li> <li>Erarbeitung möglicher Lösungen</li> </ul>	Weigelt/ Schulleitung/ Deutsch- Lehrkräfte und Freiwillige	Max. 3 Zeitstunden

## Anhang D: Fragebogen für die Experimentalgruppe

### Fragebogen für Lehrkräfte der [REDACTED] Schule, die am LRS-Konzepterstellungsprojekt teilgenommen haben:

1. Wie groß war der Anteil Ihres Kollegiums, der an der genannten Veranstaltung zusammen mit Ihnen teilgenommen hat?

Außer mir niemand  30-60% des Kollegiums   
 Bis 30% des Kollegiums  60-100% des Kollegiums

2. Gibt es an Ihrer Schule einen LRS-Beauftragten? Ja  Nein  nicht bekannt

3. Existiert an Ihrer Schule ein schriftlich ausformuliertes Förderkonzept für SuS mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben?

Ja  Nein  nicht bekannt

4. Falls ja, von wem wurde dieses Förderkonzept erstellt?

Gesamtkollegium  Schulleitung  nicht bekannt

5. Wer ist an Ihrer Schule **in erster Linie** für die „Diagnose“ der besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben eines Schülers zuständig?

Schulpsychologe  Deutschlehrer   
 LRS-Beauftragter  Beratungs- u. Förderzentrum   
 Außerschulisches Gutachten  Klassenkonferenz   
 Unklar wer

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen spontan anhand einer 7-stufigen Skala von 1 (gar nicht zufrieden) bis 7 (äußerst zufrieden)!

Wie zufrieden sind Sie aktuell mit...	unzufrieden		neutral		zufrieden		
	1	2	3	4	5	6	7
... dem LRS Förderkonzept an Ihrer Schule im Allgemeinen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dem Umgang mit SuS mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben an Ihrer Schule allgemein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Ihrem persönlichen Fachwissen über Lese-Rechtschreibschwierigkeiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Ihren persönlichen Kompetenzen im Bereich der praktischen Förderung bei LRS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Ihren didaktischen Kenntnissen im Bereich Lese-Rechtschreibförderung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...der Zusammenarbeit innerhalb Ihres Kollegiums in Sachen LRS-Förderung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...der Informationsverteilung/dem gegenseitigen Austausch zum Thema LRS-Förderung innerhalb Ihres Kollegiums?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mit dem Ablauf und den Ergebnissen der Klassenkonferenzen zu Fördermaßnahmen für SuS mit besonderen Schwierigkeiten an Ihrer Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Unterstützung! Ihre Angaben werden selbstverständlich nur anonymisiert verarbeitet!



**Anhang E:** Arbeitsauftrag für die Evaluation in den Kleingruppen im Rahmen des Abschluss-Workshops

Gruppenaufträge für den Evaluationsworkshop in der [REDACTED] am 8. November 2017

Bitte bearbeiten Sie in den nächsten 30 Minuten gemeinsam die folgenden Fragen und halten Sie Ihre Ergebnisse den vorgegebenen Farben entsprechend auf den Metaplankärtchen fest!

Wann immer Sie in Ihrer Diskussion auf ein Problem stoßen, notieren Sie bitte auch mögliche Lösungen auf den roten Metaplankärtchen!

- Was hat sich für uns durch das neue Konzept konkret verändert (Alltag, Arbeitsaufwand, persönliches Kompetenzerleben)?
- Was hat sich durch das neue LRS-Konzept konkret für die Kinder verändert?
- Wo sehen Sie aktuell noch Entwicklungsbereiche...?
- ...für sich persönlich?
- ...für das Konzept?
- Welche Aspekte des Konzepts haben sich für Sie bereits als besonders positiv erwiesen?
- Welche Lösungsansätze sehen Sie für sich bereits abzeichnende Schwächen des Konzepts?

## Anhang F: Fragebogen zur Teilnehmerzufriedenheit des Hessischen Landesschulamtes

**IQ-Veranstaltungsnummer:**

**Thema des Angebots:**

**Datum der Veranstaltung:**

<p><b>FRAGEBOGEN</b></p> <p><b>für Teilnehmerinnen und Teilnehmer von akkreditierten Fortbildungsveranstaltungen</b></p>
--

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

Daten zur Teilnehmerzufriedenheit liefern wichtige Hinweise zur Qualität der Fortbildungsangebote. Deshalb bitten wir Sie herzlich um Beantwortung der folgenden Fragen. Die Ergebnisse werden dem Institut für Qualitätsentwicklung in summarischer, nicht personenbezogener Form für Auswertungszwecke zur Verfügung gestellt.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

<p><b>1. In welchem Tätigkeitsbereich arbeiten Sie?</b>  <i>(Mehrfachnennungen möglich. Falls Sie beurlaubt sind, geben Sie bitte Ihren letzten Tätigkeitsbereich an.)</i></p>		
<input type="checkbox"/> Förderschule	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Schulen für Erwachsene
<input type="checkbox"/> Grundschule	<input type="checkbox"/> Kooperative Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Lehreraus-, fort- und -weiterbildung
<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Integrierte Gesamtschule	<input type="checkbox"/> Schulaufsicht
<input type="checkbox"/> Realschule	<input type="checkbox"/> Berufliche Schulen	<input type="checkbox"/> anderer Tätigkeitsbereich

<p><b>2. Welcher Altersgruppe gehören Sie an?</b></p>				
<input type="checkbox"/> unter 30	<input type="checkbox"/> 30 – 39	<input type="checkbox"/> 40 – 49	<input type="checkbox"/> 50 – 59	<input type="checkbox"/> 60 – 65

<p><b>3. Geben Sie bitte Ihr Geschlecht an:</b>                      <input type="checkbox"/> weiblich                      <input type="checkbox"/> männlich</p>
---

<p><b>4. Wie lange arbeiten Sie schon in Ihrem derzeitigen Tätigkeitsbereich</b>  <i>(ggf. einschließlich des Vorbereitungsdienstes)?</i></p>			
<input type="checkbox"/> unter 4 Jahre	<input type="checkbox"/> 4 – 9 Jahre	<input type="checkbox"/> 10 – 19 Jahre	<input type="checkbox"/> über 20 Jahre

<p><b>5. Nehmen Sie besondere Funktionen / Aufgaben in Ihrer Schule wahr?</b>  <i>(falls ja, bitte nur ein Feld ankreuzen)</i></p>			
als Schulleiter/in <input type="checkbox"/>	als Inhaber/in einer Funktionsstelle (außer Fachbereichsleiter/in) <input type="checkbox"/>	als Fachbereichsleiter/in oder Fachsprecher/in <input type="checkbox"/>	als Lehrkraft in einer Steuer- oder Planungsgruppe <input type="checkbox"/>

<p><b>6. Meine Unterrichtsfächer sind:</b></p>		

7. Fragen zur Zufriedenheit mit der Veranstaltung <i>(Bitte kreuzen Sie nur einen Wert pro Zeile an.)</i>	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Auf Grund der Veranstaltungsankündigung konnte ich mir gut vorstellen, worum es geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der äußere Rahmen der Veranstaltung (Räume, Medien, Betreuung) war angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teilnehmererwartungen und -voraussetzungen wurden geklärt und im Veranstaltungsverlauf berücksichtigt <i>(Bei reinen Vortragsveranstaltungen u.ä. bitte hier nichts ankreuzen.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Teilnehmer/innen wurden zur aktiven Mitarbeit angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Inhalte wurden gut präsentiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Beiträge der Moderatorinnen/Moderatoren bzw. der Referentinnen/Referenten waren anregend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die ausgegebenen Materialien waren für den Arbeitsprozess hilfreich. <i>(Wenn keine Materialien ausgegeben wurden, bitte hier nichts ankreuzen.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die zur Verfügung stehende Zeit für die Präsentation bzw. Bearbeitung der Inhalte war angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es herrschte eine konstruktive Arbeitsatmosphäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich will die Ergebnisse der Veranstaltung in meiner Arbeit anwenden. <i>(Bitte nur ankreuzen, wenn die Veranstaltung auf direkte Umsetzung der Ergebnisse in der Praxis zielte.)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe für mich persönlich wichtige Anregungen bekommen oder Erfahrungen gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meinen Kollegen/Kolleginnen würde ich diese Veranstaltung empfehlen, wenn sie wiederholt würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wünsche mir weitere Fortbildungen zu diesem Thema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was ist Ihnen besonders positiv aufgefallen?

---



---

Anregungen/Verbesserungsvorschläge:

---



---

Vielen Dank für Ihre Unterstützung bei der Optimierung meiner Veranstaltungen!

## Anhang G: Fragebögen für die Kontrollgruppen

### Fragebogen für Lehrkräfte, die an der „Modulreihe: Praxis der Förderung von SchülerInnen mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben“ teilgenommen haben:

1. Wie groß war der Anteil Ihres Kollegiums, der an der genannten Veranstaltung zusammen mit Ihnen teilgenommen hat?

Außer mir niemand  30-60% des Kollegiums   
 Bis 30% des Kollegiums  60-100% des Kollegiums

2. Gibt es an Ihrer Schule einen LRS-Beauftragten? Ja  Nein  nicht bekannt

3. Existiert an Ihrer Schule ein schriftlich ausformuliertes Förderkonzept für SuS mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben?

Ja  Nein  nicht bekannt

4. Falls ja, von wem wurde dieses Förderkonzept erstellt?

Deutsch-Fachkonferenz  Schulleitung  nicht bekannt

5. Wer ist an Ihrer Schule **in erster Linie** für die „Diagnose“ der besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben eines Schülers zuständig?

Schulpsychologe  Deutschlehrer   
 LRS-Beauftragter  Beratungs- u. Förderzentrum   
 Außerschulisches Gutachten  Klassenkonferenz   
 Unklar wer

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen spontan anhand einer 7-stufigen Skala von 1 (gar nicht zufrieden) bis 7 (äußerst zufrieden)!

Wie zufrieden sind Sie aktuell mit...	unzufrieden		neutral			zufrieden	
	1	2	3	4	5	6	7
... dem LRS Förderkonzept an Ihrer Schule im Allgemeinen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dem Umgang mit SuS mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben an Ihrer Schule allgemein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Ihrem persönlichen Fachwissen über Lese-Rechtschreibschwierigkeiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Ihren persönlichen Kompetenzen im Bereich der praktischen Förderung bei LRS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Ihren didaktischen Kenntnissen im Bereich Lese-Rechtschreibförderung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...der Zusammenarbeit innerhalb Ihres Kollegiums in Sachen LRS-Förderung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...der Informationsverteilung/dem gegenseitigen Austausch zum Thema LRS-Förderung innerhalb Ihres Kollegiums?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mit dem Ablauf und den Ergebnissen der Klassenkonferenzen zu Fördermaßnahmen für SuS mit besonderen Schwierigkeiten an Ihrer Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Unterstützung! Ihre Angaben werden selbstverständlich nur anonymisiert verarbeitet!

Fragebogen für Lehrkräfte, die eine schulinterne Fortbildung zum Thema besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben erhalten haben:

Bitte sprechen Sie sich bei der Beantwortung der Fragen nicht mit Ihren KollegInnen ab und senden Sie den ausgefüllten Fragebogen mittels dem von mir vorbereiteten und frankierten Umschlag direkt an mich zurück.

1. Gibt es an Ihrer Schule einen LRS-Beauftragten/ eine LRS-Beauftragte?

Ja       Nein       nicht bekannt

2. Existiert an Ihrer Schule ein schriftlich ausformuliertes Förderkonzept für SuS mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben?

Ja       Nein       nicht bekannt

3. Falls ja, von wem wurde dieses Förderkonzept erstellt?

Deutsch-Fachkonferenz       Schulleitung       nicht bekannt

4. Wer ist an Ihrer Schule **in erster Linie** für die „Diagnose“ der besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben eines Schülers zuständig?

Schulpsychologe	<input type="checkbox"/>	Deutschlehrer	<input type="checkbox"/>
LRS-Beauftragter	<input type="checkbox"/>	Beratungs- u. Förderzentrum	<input type="checkbox"/>
Außerschulisches Gutachten	<input type="checkbox"/>	Klassenkonferenz	<input type="checkbox"/>
Unklar wer	<input type="checkbox"/>		

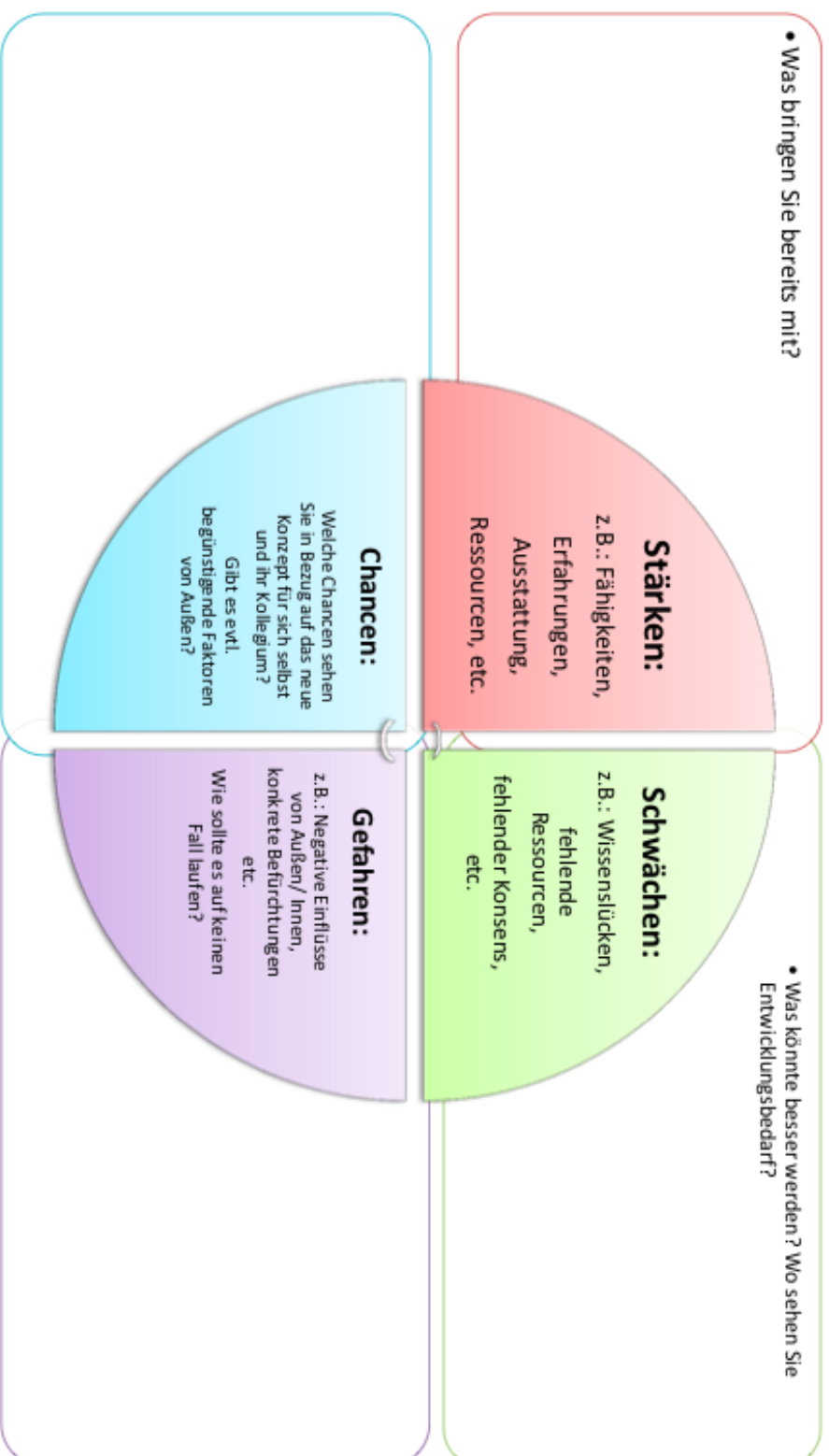
Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen spontan anhand einer 7-stufigen Skala von 1 (gar nicht zufrieden) bis 7 (äußerst zufrieden)!

Wie zufrieden sind Sie aktuell mit...	unzufrieden			neutral		zufrieden	
	1	2	3	4	5	6	7
... dem LRS Förderkonzept an Ihrer Schule im Allgemeinen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dem Umgang mit SuS mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben an Ihrer Schule allgemein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Ihrem persönlichen Fachwissen über Lese-Rechtschreibschwierigkeiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...Ihren persönlichen Kompetenzen im Bereich der praktischen Förderung bei LRS?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... Ihren didaktischen Kenntnissen im Bereich Lese-Rechtschreibförderung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...der Zusammenarbeit innerhalb Ihres Kollegiums in Sachen LRS-Förderung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...der Informationsverteilung/dem gegenseitigen Austausch zum Thema LRS-Förderung innerhalb Ihres Kollegiums?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mit dem Ablauf und den Ergebnissen der Klassenkonferenzen zu Fördermaßnahmen für SuS mit besonderen Schwierigkeiten an Ihrer Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Unterstützung! Ihre Angaben werden selbstverständlich nur anonymisiert verarbeitet!

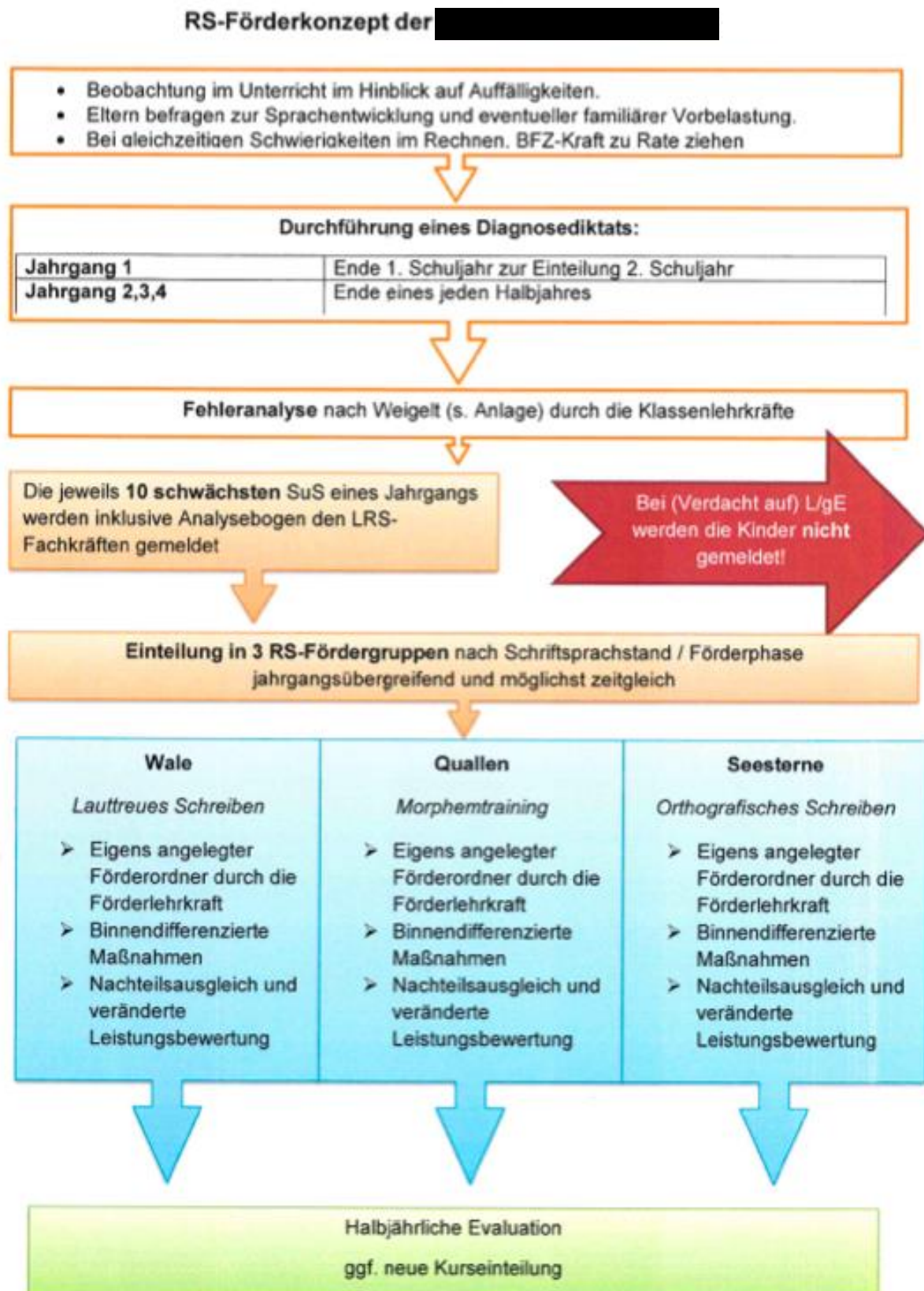
## Anhang H: Vorlage für die Gruppenarbeiten „SWOT-Analyse“

Machen Sie gemeinsam eine SWOT-Analyse<sup>1</sup> im Hinblick auf das neu zu gestaltende Förderkonzept für SuS mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben! (Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen werden später im Plenum zusammengetragen)



<sup>1</sup> SWOT steht für: Strengths, Weaknesses, Opportunities und Threats

Anhang I: Flussdiagramm „LRS-Förderkonzept“ Endprodukt



## Eigenständigkeitserklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Darmstadt, 10. März 2018

Martina Weigelt