

# Schulleitungsfortbildung und schulische Innovation

Wie kann die Haltung zu einer Innovation bei Führungskräften gemessen werden und wie verändert sie sich durch Fortbildung?

## Dissertation

zur Erlangung des

Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt

der Philosophischen Fakultät III – Erziehungswissenschaften

der Martin-Luther-Universität

Halle-Wittenberg,

von Herrn Siegfried Göschel

geb. am 16.01.1959 in Sangerhausen

erster Gutachter: Prof. Dr. Hartmut Wenzel

zweiter Gutachter: Prof. Dr. Werner Helsper

Tag der öffentlichen Verteidigung: 23.04.2013

# Gliederung

1. Einleitung.....	S. 1
2. Theorieteil.....	S. 8
2.1 Führung einer Schule und deren Einfluss auf Innovationen.....	S. 8
2.1.1 Grundfragen zur Führung einer Schule	
2.1.2 Der Führungsbegriff – Führungstheorien	
2.1.3 Der Führungserfolg	
2.1.4 Schulleitung und Management	
2.2 Fortbildung und ihr Beitrag zum lebenslangen Lernen.....	S. 38
2.2.1 Motivation in der Erwachsenenbildung	
2.2.2 Lehrerfortbildung als besondere Form der Erwachsenenbildung	
2.2.3 Schulleiterfortbildung als Sonderfall der Lehrerfortbildung	
2.3 Die Begleitfortbildung zur Schuleingangsphase.....	S. 59
2.3.1 Die Begleitfortbildung als Form der Führungskräfteentwicklung	
2.3.2 Die Ausgangssituation aus fortbildnerischer Sicht	
2.3.3 Der Verlauf der Begleitfortbildung	
2.4 Schulische Innovationsprozesse.....	S. 73
2.4.1 Implementationsorientierung und Einzelschulbasierung als Teil der Schulentwicklung	
2.4.2 Innovation und Führungshandeln	
2.4.3 Das Innovationsmodell von Hall und Hord	
3. Forschungsmethodologie.....	S. 102
3.1 Quantitative und qualitative Ansätze.....	S. 102
3.2 Das Erhebungsdesign.....	S. 105
3.3 Zielsetzung und Fragestellungen .....	S. 107
3.4 Der Ablauf der Untersuchung (Forschungsverlauf).....	S. 109
3.5 Die Erhebungsinstrumente.....	S. 110
3.5.1 Der Fragebogenteil 'Sozialstatistische Angaben'	
3.5.2 Der Fragebogenteil 'Skalenabfrage'	
3.5.3 Der Fragebogenteil 'Offene Fragen'	
3.5.4 Der Fragebogenteil 'Grad der Verwendung'	
3.5.5 Der Fragebogenteil 'Grad der Betroffenheit'	
3.5.6 Die Leitfadenterviews	
3.6 Auswertungsmethoden und Begrifflichkeiten.....	S. 122
3.6.1 Die Auswertung der sozialstatistische Angaben	
3.6.2 Die Auswertung der Skalenabfrage	
3.6.3 Die Auswertung der offenen Fragen	
3.6.4 Die Auswertung des Fragebogenteils 'Grad der Verwendung'	
3.6.5 Die Auswertung des Fragebogenteils 'Grad der Betroffenheit'	
3.6.6 Die Auswertung der Leitfadenterviews	

4. Auswertung der Ergebnisse.....	S. 126
4.1 Analyse der Gesamtbefragung.....	S. 126
4.1.1 Beschreibung des Samples	
4.1.2 Sozialstatistische Angaben	
4.1.3 Skalenabfrage	
4.1.4 Offene Fragen	
4.1.5 Grad der Verwendung	
4.1.6 Grad der Betroffenheit	
4.2 Vergleiche innerhalb der Gesamtbefragung.....	S. 159
4.2.1 Dienstalster versus Einstellung zur Schuleingangsphase	
4.2.2 Amtsalter versus Einstellung zur Schuleingangsphase	
4.2.3 Schulgröße versus Einstellung zur Schuleingangsphase	
4.3 Analyse der Teilnehmerbefragung (1.Durchgang).....	S. 165
4.3.1 Anfangsbefragung der Schulleiter/innen (1.Durchgang).....	S. 165
4.3.1.1 Beschreibung des Samples	
4.3.1.2 Sozialstatistische Angaben	
4.3.1.3 Skalenabfrage	
4.3.1.4 Offene Fragen	
4.3.1.5 Grad der Verwendung	
4.3.1.6 Grad der Betroffenheit	
4.3.2 Anfangsbefragung der Teamleiter/innen (1.Durchgang).....	S. 180
4.3.2.1 Beschreibung des Samples	
4.3.2.2 Sozialstatistische Angaben	
4.3.2.3 Skalenabfrage	
4.3.2.4 Offene Fragen	
4.3.2.5 Grad der Verwendung	
4.3.2.6 Grad der Betroffenheit	
4.4 Analyse der Teilnehmerbefragung (2.Durchgang).....	S. 190
4.4.1 Anfangsbefragung der Schulleiter/innen (2.Durchgang).....	S. 190
4.4.1.1 Beschreibung des Samples	
4.4.1.2 Sozialstatistische Angaben	
4.4.1.3 Skalenabfrage	
4.4.1.4 Offene Fragen	
4.4.1.5 Grad der Verwendung	
4.4.1.6 Grad der Betroffenheit	
4.4.2 Anfangsbefragung der Teamleiter/innen (2.Durchgang).....	S. 204
4.4.2.1 Beschreibung des Samples	
4.4.2.2 Sozialstatistische Angaben	
4.4.2.3 Skalenabfrage	
4.4.2.4 Offene Fragen	
4.4.2.5 Grad der Verwendung	
4.4.2.6 Grad der Betroffenheit	

4.5 Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung (Veränderungstendenzen).....	S. 217
4.5.1 Längsschnittuntersuchungen Schulleiter/innen (1.Durchgang).....	S. 217
4.5.1.1 Die Skalenabfrage im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.1.2 Der Grad der Verwendung im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.1.3 Der Grad der Betroffenheit im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.2 Längsschnittuntersuchungen Teamleiter/innen (1.Durchgang).....	S. 227
4.5.2.1 Die Skalenabfrage im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.2.2 Der Grad der Verwendung im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.2.3 Der Grad der Betroffenheit im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.3 Längsschnittuntersuchungen Schulleiter/innen (2.Durchgang).....	S. 235
4.5.3.1 Die Skalenabfrage im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.3.2 Der Grad der Verwendung im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.3.3 Der Grad der Betroffenheit im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.4 Längsschnittuntersuchungen Teamleiter/innen (2.Durchgang).....	S. 244
4.5.4.1 Die Skalenabfrage im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.4.2 Der Grad der Verwendung im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.5.4.3 Der Grad der Betroffenheit im Vorher-Nachher-Vergleich	
4.6 Die Leitfadeninterviews.....	S. 253
4.6.1 Die Durchführung qualitativer Interviews	
4.6.2 Von den Forschungsfragen zum Leitfaden	
4.6.3 Beschreibung des Samples	
4.6.4 Die Durchführung der Interviews	
4.6.5 Die Auswertung der Fragenkomplexe	
4.6.5.1 Führungshandeln im Umgang mit der Innovation.....	S. 261
4.6.5.2 Individuelle Ausgangsbedingungen zur Teilnahme an der Fortbildung.....	S. 270
4.6.5.3 Einschätzung der Fortbildung.....	S. 276
4.6.5.4 Einstellungsveränderung und Nachhaltigkeit.....	S. 281
4.7 Erträge unter der Perspektive der Triangulation.....	S. 284
5. Resümee.....	S. 286
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Deutungsversuche.....	S. 286
5.1.1 Die Einschätzung der Ausgangssituation als Ergebnis der Gesamtbefragung	
5.1.2 Die Einstellung der Teilnehmer/innen vor der Teilnahme an der Fortbildung	
5.1.3 Der Längsschnitt: Veränderungen durch die Teilnahme an der Fortbildung	
5.1.4 Verbindungen zu den Leitfadeninterviews	
5.2 Fazit.....	S. 294
5.2.1 Darstellung der Erträge	
5.2.2 Methodenkritik	
5.2.3 Ausblick	
6. Anhang.....	S. 301
6.1 Abbildungsverzeichnis.....	S. 301
6.2 Literaturverzeichnis.....	S. 305
6.3 Hinweise zu den digitalen Anlagen.....	S. 312
6.4 Eidesstattliche Erklärung.....	S. 313

## 1. Einleitung

Kann die Qualität von Schulleitung durch Fortbildung erhöht werden? Wirkt sich die Qualität von Schulleitung auf die Qualitätsentwicklung innerhalb der Einzelschule aus? Führt Schulleitungsqualifizierung zu verändertem Schulleitungshandeln und somit letztlich auch zur Steigerung der Unterrichtsqualität? Diese und ähnliche Fragen bewegten mich in den vergangenen Jahren immer wieder in meinen verschiedenen Funktionen als Schulleiter, Fortbildner sowie in der Führungskräfteentwicklung des Landes Sachsen-Anhalt.

Moderne Fortbildung, insbesondere für Schulleitungen, muss sich der Herausforderung stellen, einen Beitrag zu leisten zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. Dies ist ein hoher Anspruch, weil darin ein doppelter Transfer enthalten ist: von der Fortbildung ins Schulleitungshandeln und von dort weiter in die Unterrichtsgestaltung.

In Rahmen meiner Tätigkeit in der Koordinierungsstelle für Führungskräfteentwicklung gehörte es zu meinen Aufgaben, Fortbildungen zu organisieren und durchzuführen, wodurch ich aus der Perspektive des Fortbildners Einblick in die Schulleiterfortbildung nehmen konnte. Dabei gewann ich den Eindruck, dass gut organisierte und inhaltlich ansprechende Fortbildung eine hohe Teilnehmerzufriedenheit auslösen kann. Das wurde mir in vielen Einzelgesprächen aber auch durch die Veranstaltungsevaluation bestätigt. Trotz dieses positiven Feedbacks stellte sich für mich immer wieder die Frage, inwieweit die in der Fortbildung gewonnen Erkenntnisse nachhaltig das Verhalten der Teilnehmer/innen beeinflussen. Eine wirkliche, repräsentative Aussage zur Wirksamkeit der Fortbildung zu machen, war somit nicht möglich. Aus diesen Überlegungen heraus, erwuchs für mich die Frage, ob man die Auswirkungen von Fortbildung in irgendeiner Form messen kann. Ergebnisse einer Fortbildung sind nämlich meiner Meinung nach nicht nur theoretische Lernzuwächse im Bereich des Wissens und Könnens, sondern vor allen Dingen potenzielle Veränderungen in der inneren Einstellung und Haltung zu einem bestimmten Thema. Demzufolge hat eine Fortbildung (insbesondere eine Schulleitungsfortbildung) nur dann einen nachhaltigen Erfolg, wenn sich durch die Teilnahme veränderte Einstellungen herausbilden, die dann veränderte Handlungsweisen nach sich ziehen. Diese Sichtweise stützt sich auch auf eigene Erfahrungen als Teilnehmer an Schulleiterfortbildungen, die in unterschiedlichen Ausprägungen mein Schulleitungshandeln beeinflusst haben.

Auf der Suche nach einer Möglichkeit, Fortbildungswirksamkeit zu messen, stieß ich im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Universität Halle auf ein Messinstrument, mit dem die von mir gewünschten Parameter untersucht werden können: das Innovationsmodell von Hall

und Hord. Dieses interessante Instrumentarium zielt darauf, bei der Einführung von Innovationen den erreichten Stand bei den Akteuren zu ermitteln. Es ermöglicht, den Grad der Betroffenheit (Einstellungen, Haltungen, Sichtweisen) und den Grad der Verwendung (Handlungsweisen) zu messen. Bisher sind solche Messungen nach meinen Recherchen stets in einer Einzelinstitution (z.B. Firma oder Schule) durchgeführt worden, in der ein Team gemeinsam an der Einführung einer Innovation arbeitet. Es entstand die Idee, dieses Messinstrument auf Personen anzuwenden, die jeweils an ihrer Schule Träger einer Innovation sind und sich gemeinsam im Rahmen einer Fortbildungsreihe mit dieser Innovation beschäftigen. Die so entstandenen Gruppen aus Fortbildungsteilnehmern bilden die Basis für die Untersuchungen. Darin liegt eine Besonderheit und Neuheit dieser Arbeit, weil das Innovationsmodell von Hall und Hord meines Wissens noch nie in solchem Zusammenhang angewendet worden ist.

Am Beispiel der in Sachsen-Anhalt durchgeführten Begleitfortbildung zur Einführung der Schuleingangsphase möchte ich untersuchen, inwieweit sich Fortbildung auf die Einstellungen und Haltungen sowie auf das innovationsbezogene Handeln der Teilnehmenden auswirkt. Diese Begleitfortbildung begann im Juni 2010 in aufeinanderfolgenden Durchgängen für die Schulleiter/innen und Teamleiter/innen aller Grundschulen des Landes (mit Teamleiter/innen sind Personen gemeint, die außerhalb der Schulleitung die Verantwortung für die Schuleingangsphase übernommen haben). Die Kohorten des ersten und zweiten Durchgangs bilden den Untersuchungsgegenstand für die Messungen zur Fortbildungswirksamkeit. Da die Einführung der Schuleingangsphase als eine echte Innovation für die Einzelschule anzusehen ist, handelt es sich somit um eine innovationsorientierte Fortbildung. An deren Vorbereitung und Durchführung war ich beteiligt und erhielt parallel dazu die Möglichkeit, den Verlauf in der Rolle des Beobachters zu begleiten.

Auf die einzelnen Kohorten konnte zu unterschiedlichen Zeitpunkten das Messinstrument von Hall und Hord auch im Sinne einer Längsschnittuntersuchung angewendet werden. Bewusst wurde darauf verzichtet, Wirksamkeit erst zu messen, wenn die Innovation in der Schule, im Kollegium, bei den Schülern angekommen ist. Dies hätte einerseits den zeitlichen Rahmen (Messzeitpunkte zu weit auseinander) der Untersuchung so verlängert, dass eine Auswertung innerhalb dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Andererseits gilt es zu bedenken, dass sich Wirkungen von Schulleiterfortbildung auf die Schulpraxis bis hin zur Unterrichtsqualität der Einzelschule ohnehin nur **indirekt** ablesen lassen, denn die jeweiligen Prozesse finden auf verschiedenen Ebenen statt: Ebene der Fortbildung – Ebene des Schulleitungshandelns – Ebene der Umsetzung im Kollegium – Ebene der Unterrichtsarbeit. Allerdings ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sich die Wirksamkeit bis in die letzte Ebene fortsetzen kann, eine

positive Haltung der Schulleitungen zur Innovation. Um also so **direkt** wie möglich, Wirksamkeit nachweisen zu können, wird in den vorliegenden Untersuchungen sehr zeitnah nach dem Ende der Fortbildung gemessen. Das hat den großen Vorteil der unmittelbaren Überprüfung, obwohl eine Einstellungsveränderung der Schulleitung aufgrund der angesprochenen Transferproblematik noch kein Nachweis dafür ist, dass die angestrebten Veränderungen auch in allen Ebenen bis hin zur Unterrichtspraxis zwingend wirksam werden. Diese Ungewissheit ist mir bewusst und wird wissentlich in Kauf genommen.

Der generelle Trend zur Stärkung der Eigenständigkeit der Schule hat Auswirkungen auf die Stellung der Schulleiter/innen. Sie nehmen zunehmend größeren Einfluss auf die Schulentwicklung, indem sie mehr eigenständige Entscheidungen treffen können und mehr Verantwortung übernehmen müssen. Trotzdem gilt auch weiterhin, dass das, was der Gesetzgeber will, durch den Schulleiter umgesetzt werden soll. Gerade durch die wachsende Eigenständigkeit der Einzelschule besteht dann aber auch die Gefahr, dass Innovationen nicht in gewünschtem Maße umgesetzt werden. Ein Schulleiter z.B., der nicht von der Innovation überzeugt ist, ist durchaus in der Lage deren Umsetzung zu behindern. Umso größer ist die Notwendigkeit, Instrumente zu erproben und Möglichkeiten zu finden, mit denen der Stand der Umsetzung einer Innovation und die Wirksamkeit von Fortbildung auf Haltungen und Einstellungen der Schulleiter/innen empirisch nachweisbar sind. Solche Möglichkeiten sollen mit Hilfe dieser Arbeit überprüft werden.

Vorwegnehmend kann hier bereits festgestellt werden, dass das verwendete Instrumentarium im Rahmen einer Längsschnittstudie in der Lage ist, die Wirkung der Fortbildung auf die teilnehmenden Schulleiter/innen und Teamleiter/innen nachzuweisen und somit tatsächlich als Instrument zur Messung der Wirkung innovationsorientierter Fortbildung herangezogen werden kann. Während der Vorbereitung der Studie entstand die Idee, dass mit dem Instrumentarium von Hall und Hord nicht nur die Entwicklung der Einstellungen untersucht werden kann. Vielmehr kann die Anfangsuntersuchung auch im Sinne einer Ist-Stands-Analyse bezüglich des Standes der Arbeit mit der Schuleingangsphase genutzt werden. Daher wurde vor Beginn der Fortbildungsmaßnahme mit dem gleichen Instrumentarium eine Gesamterhebung mit allen Grundschulleiter/innen in Sachsen Anhalt durchgeführt. An dieser Erhebung nahmen 241 Grundschulen teil und so können belastbare Aussagen über den Stand der Implementierung der Innovation getroffen werden.

Aus dem bisher beschriebenen Forschungsvorhaben ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Welche Haltungen und Einstellungen haben Führungskräfte zur Schuleingangsphase und wie schätzen sie den Umsetzungsgrad an ihrer Schule ein? (Bestandsaufnahme)

2. Wie verändern sich Haltungen und Einstellungen von Führungskräften durch die Teilnahme an der Fortbildung und wie schlägt sich dies in ihrem Führungshandeln nieder? Inwieweit ist die Fortbildung wirksam im Hinblick auf die qualitätsvolle Umsetzung der Schuleingangsphase?

Aus den Fragestellungen leiten sich folgende Ziele ab, die sich immer auf die Innovation Schuleingangsphase beziehen:

- Erprobung eines Instrumentariums, mit dem festgestellt werden kann, wie weit die Implementierung von Innovation an der Einzelschule vorangeschritten ist
- Einschätzung des Standes der Umsetzung der Innovation im Land Sachsen-Anhalt aus Sicht der Schulleiter/innen (Ist-Stands-Analyse)
- Untersuchung von Zusammenhängen zwischen dem Grad der Umsetzung und sozial-statistischen Kriterien
- Überprüfung der Wirksamkeit von Fortbildung auf die Einstellung der Teilnehmenden
- Überprüfung der Fortbildungswirkung auf den Grad der Verwendung und den Grad der Betroffenheit
- Überprüfung und Ergänzung durch leitfadengestützte Interviews

Die für die Beantwortung der Forschungsfragen notwendigen Untersuchungen sollen durch die Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Messungen auf der Basis einer Methodentriangulation durchgeführt werden. In der Skalenabfrage wird quantitativ die Einstellung der Teilnehmenden gemessen und darüber hinaus die offenen Fragen mit Mitteln der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Verknüpfung von quantitativen Messungen mit dem Innovationsmodell von Hall und Hord enthält gleichsam eine Zugangsweise zur qualitativen Forschung und wird ergänzt durch leitfadengestützte Interviews, durch die eine vertiefende Analyse des Untersuchungsgegenstandes möglich ist.

Durch den Einsatz verschiedener *Messinstrumente* wird einerseits den Anforderungen der *Triangulation Rechnung getragen*, andererseits werden diese Instrumente auf ihre Verwendbarkeit überprüft. Dabei wird sich auch die Frage klären, inwieweit Wirksamkeit von Fortbildung überhaupt messbar bzw. empirisch nachweisbar ist. All das soll geschehen, ohne die Methode der Evaluation von Einzelveranstaltungen zu benutzen. Als Ergebnis der Untersuchungen werden deutliche Veränderungen im Schulleitungshandeln bzw. eine veränderte (verbesserte) Haltung zur Schuleingangsphase erwartet. Sollte dies nicht oder nicht in erwartetem Maße der Fall sein, würde trotzdem ein Forschungsergebnis vorliegen: der Negativfall wäre nachgewiesen. Daraus könnte dann die Erkenntnis abgeleitet werden, dass nicht Fortbil-

derung allein für die verbesserte Einstellung zur Schuleingangsphase sorgen kann bzw., dass von den verwendeten Messinstrumenten manche nur bedingt einsetzbar sind.

Beim Erstellen dieser Arbeit bergen die (oben beschriebenen) unterschiedlichen Rollen, aus denen heraus ich die zu untersuchenden Situationen beurteilen kann, neben dem Vorzug der Vielseitigkeit auch gewisse Gefahren. Denn durch Sichtweisen, die sich z.B. aus meinen eigenen Schulleitungserfahrungen sowie aus der mehrjährigen Mitarbeit in der Führungskräfteentwicklung ergeben, könnte es dazu kommen, dass die in der wissenschaftlichen Forschung erforderliche strikte Trennung zwischen Forscher und Klienten nicht vollständig gelingt.

Eventuell können eingefahrene Denkmuster nicht ganz verdrängt werden und die Interpretationen unterschwellig beeinflussen. Durch die anfängliche Beteiligung an der Erstellung des Fortbildungskonzeptes wird die genannte Gefahr vermutlich zusätzlich vergrößert. Ich bin mir dieser Gefahr durchaus bewusst, hoffe aber ihr nicht zu erliegen. Deshalb liegt mir daran, einleitend festzuhalten, dass meinerseits weder die Positionen des Kultusministeriums noch die Maximen der Organisatoren der Fortbildung in allen Punkten mitgetragen werden, ihnen gegenüber also durchaus von Beginn an ein kritisches Verhältnis bestand. Der Abstand zu den genannten Positionen vergrößerte sich im Verlaufe der Arbeit und erreichte bei der Ausarbeitung des Praxisteils das größte Ausmaß, zumal dann durch den zeitlichen Abstand eine natürliche Barriere, bzw. eine geminderte Identifikation entstanden war. Wichtig zu erwähnen ist darüber hinaus, dass die erforderliche Objektivität durch die gewählten Auswertungsmethoden unterstützt wurde.

Die Arbeit gliedert sich in insgesamt vier große Abschnitte: den Theorieteil, den Erläuterungen zur Forschungsmethodologie, die Auswertung der Untersuchungsergebnisse und den daraus abzuleitenden Schlussfolgerungen.

Zum Beginn des Theorieteils werden Grundfragen zur Führung einer Schule geklärt und wichtige Ergebnisse der modernen Schulleitungsforschung aufgearbeitet. „Die Führung einer Schule [...] muss die indirekte und direkte Führung zu einem sinnhaften Ganzen verbinden.“<sup>1</sup> Dabei soll bewusst gemacht werden, welche große Bedeutung Schulleitungshandeln bei der Einführung einer Innovation hat. Wenn sich Querverweise oder Rückbezüge zum Forschungsansatz ergeben, werden diese bereits innerhalb des Theorieteils angesprochen.

Da es aber nicht um die Erforschung von Schulleitungswirksamkeit schlechthin geht, sondern um den Einfluss von Fortbildung auf Einstellungen und Haltungen, erscheint es notwendig, einen Exkurs in die Fortbildungsdidaktik zu unternehmen. Hier wird besonderes Augenmerk darauf gelegt, welche Rolle dabei die (intrinsische) Motivation der Fortzubildenden spielt,

---

<sup>1</sup> Dubs 2009, S. 106

denn eine von außen veranlasste Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung ist wenig erfolgversprechend, es sei denn innerhalb des Verlaufs wird das Lerninteresse geweckt.<sup>2</sup> Ausgehend von der Erwachsenenbildung wird immer spezieller werdend auf die Lehrerfortbildung und auf die Schulleiterfortbildung eingegangen, woraus sich zwangsläufig der dritte Punkt des Theorieteils ergibt, nämlich Ausführungen zur Vorbereitung und Durchführung der Begleitfortbildung. Um deren Anliegen zu verstehen, ist es notwendig, theoretische Hintergründe zur Einführung der Schuleingangsphase näher zu erläutern und die Ausgangssituation zu analysieren. Querverweise zur Führungskräfteentwicklung werden vor allem aus dem Grund angestellt, weil dadurch Entwicklungen in Sachsen-Anhalt beschrieben werden, die den oben erwähnten Ansprüchen an Schulleitungsfortbildung Rechnung tragen. Eine kurze Darstellung des Fortbildungskonzepts und der Durchführungsmodalitäten ist notwendig, um Zusammenhänge mit den theoretischen Abhandlungen zur Fortbildungsdidaktik herzustellen. Somit ordnet sich auch dieser Abschnitt in die Systematik des Theorieteils ein und mündet abschließend in Ausführungen über die Innovationsforschung mit dem Ziel, zum wichtigsten Messinstrument hinzuführen und es dann näher zu erläutern. Damit ist das Concerns Based Adaption Model von Hall und Hord<sup>3</sup> gemeint. Sie entwickelten damit eine Möglichkeit, den „Schulentwicklungsprozess unter Berücksichtigung der hauptsächlichen Akteure (Schulleitung und Lehrkräfte) klärend zu strukturieren“<sup>4</sup>. Begriffe wie Implementationsorientierung und Einzelschulbasierung als Quellen der Schulentwicklung<sup>5</sup> dokumentieren ein Führungsverständnis, das die gesamte Arbeit durchdringt. Der enge Zusammenhang zwischen Innovation und Führungshandeln wird näher beleuchtet, weil die Aktivitäten der Führungskraft die Umsetzung maßgeblich beeinflussen können, denn „erst die Umsetzung kennzeichnet die eigentliche Innovation“<sup>6</sup>. Das Innovationsmodell von Hall und Hord näher zu erläutern, ergibt sich aus der Tatsache, dass ein Großteil der Messungen im Praxisteil mit diesem Instrument vorgenommen wird.

Damit endet der Theorieteil und es folgen Erläuterungen zur Forschungsmethodologie. Hier werden notwendige Informationen zum Ablauf der Untersuchungen und zur Verwendung der einzelnen Erhebungsinstrumente sowie zu deren Auswertung gegeben. Dabei wird auf die Anteile von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden eingegangen, deren ausgewogene Verteilung in dieser Arbeit angestrebt wird, denn „für die Erziehungswissenschaft, die mit Menschen arbeitet, ist es unerlässlich, Gesetzmäßigkeiten, Daten und Fakten quanti-

---

<sup>2</sup> Siebert 1997, S. 53

<sup>3</sup> Hall und Hord 2006

<sup>4</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 599

<sup>5</sup> Rolf 2009, S. 298

<sup>6</sup> Thom/Ritz 2008, S. 131

tativ zu erheben, um große Zusammenhänge und Strukturen zu kennen, in denen sie agiert. Aber ebenso unerlässlich ist das qualitativ zu gewinnende Wissen.“<sup>7</sup>

Das Kernstück der Arbeit bildet die Auswertung der Untersuchungsergebnisse, um diese entsprechend zu dokumentieren und gleichzeitig Erkenntnisse daraus abzuleiten. Sie beginnt mit einer detaillierten Analyse der Ausgangssituation, zu der auch die Zusammensetzung der untersuchten Kohorten gehört. Als Basis dient dazu die so genannte Gesamtbefragung, an der (wie oben erwähnt) 241 Grundschulleiter/innen des Landes Sachsen-Anhalt teilgenommen haben. Innerhalb der Gesamtbefragung werden anhand bestimmter Kriterien Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der Einstellung zur Schuleingangsphase verdeutlicht. Gleichsam werden detaillierte Aussagen getroffen zum Stand der Umsetzung der Schuleingangsphase in den zugehörigen Schulen. In der sich anschließende Längsschnittuntersuchung werden jeweils die Ergebnisse der Anfangs- und Endbefragungen der einzelnen Kohorten miteinander verglichen. So sollen die Veränderungen, die durch die Teilnahme an der Fortbildung eingetreten sind und damit letztendlich die Wirksamkeit der Fortbildungsreihe dokumentiert werden. Ergänzend und flankierend wurden mit ausgewählten Teilnehmer/innen Experteninterviews durchgeführt, deren Auswertung den Praxisteil abschließen wird. Dazu wurden die leitfadengestützten Interviews transkribiert und mit Hilfe einer computergestützten qualitativen Datenanalyse codiert. Querverbindungen mit den Ergebnissen der quantitativen Auswertungsteile werden gezielt ausgewertet.

Abschließend wird in einem Resümee eine Zusammenfassung der Ergebnisse geliefert, in der auch offene Fragen thematisiert und ein entsprechender Ausblick gegeben wird. Darüber hinaus wird im Fazit auch die Eignung der eingesetzten Messinstrumente eingeschätzt.

---

<sup>7</sup> Prengel/Friebertshäuser/Langer 2010, S. 34

## 2. Theorieteil

### 2.1 Führung einer Schule und deren Einfluss auf Innovationen

In diesem Abschnitt gilt es zu Beginn der theoretischen Betrachtungen den Führungsbegriff zu klären und ihn auf Schulleitungshandeln zu übertragen. Je mehr Eigenverantwortung den Schulleiter/innen eingeräumt wird, desto größer sind ihre Möglichkeiten, eigenes Führungsverhalten zur Qualitätssteigerung der Schule einzusetzen. Dazu müssen sie sich zuerst einmal ihrer Führungsrolle bewusst werden und sie für sich definieren. Was heutzutage Führung im Allgemeinen und Führung (Leitung) einer Schule im Besonderen bedeutet, muss deshalb im Theorieteil dieser Arbeit geklärt werden. Da die Wirksamkeit von Fortbildung im Kontext der Einführung einer Innovation betrachtet werden soll, ist es notwendig, Führung immer unter diesem Blickwinkel zu betrachten.

#### 2.1.1 Grundfragen zur Führung einer Schule

Führung ist ein unabdingbarer Bestandteil von Schulleitungshandeln. Da aber im deutschsprachigen Raum die Begriffe Führung und Macht historisch belastet sind<sup>8</sup>, werden sie möglichst nicht benutzt und dies könnte nach Lohmann ein Grund dafür sein, „dass es an Begriffen, Konzepten und Instrumenten fehlt, um zu einem klaren professionellen Leitungsbewusstsein in den Schulen zu kommen“<sup>9</sup>. Umso wichtiger erscheint es, dass die Schulleiter/innen ihre „Rolle als Führungskraft annehmen“<sup>10</sup>. Lohmann macht dies plastisch, indem er formuliert: „Schulleiterinnen und Schulleiter haben keine Rolle, sondern leben ihre Rolle.“<sup>11</sup>

Das Annehmen der Führungsrolle hängt sehr eng mit der Vorstellung zusammen, Schulleitung als Profession zu akzeptieren. Laut Rosenbusch/Warwas „häufen sich die Forderungen nach einer Anerkennung von Schulleitung als 'eigenständigen Beruf' sowie nach einer 'Professionalisierung' des Leitungshandelns.“<sup>12</sup> Im normalen Sprachgebrauch meint Professionalität ein souveränes, sicheres, von hoher Fachkompetenz geprägtes Handeln und Auftreten. „Professionalität nun ist eine typisch moderne Form von Expertentum“<sup>13</sup>, deren einzelne Komponenten von Pfadenhauer mit „**Befähigung** (nachgewiesen durch eine meist wissenschaftliche Ausbildung), **Bereitschaft** (angezeigt durch 'Leistungsangebote') und **Befugnis**

---

<sup>8</sup> Lohmann/Minderop 2004, S. 22

<sup>9</sup> Lohmann 2008, S. 45

<sup>10</sup> Lohmann 2008, S. 45 f.

<sup>11</sup> Lohmann 2008, S. 49

<sup>12</sup> Rosenbusch/Warwas 2008, S. 15

<sup>13</sup> Pfadenhauer 2005, S. 13

(beglaubigt durch 'Zertifikate')<sup>14</sup> bezeichnet werden. Professionelle Kompetenzen entstehen also keineswegs aus der „bloßen Zugehörigkeit zu einer etablierten, organisierten Berufsgruppe [und können auch nicht] eindeutig an einem bestimmten personalen Typus [festgemacht werden.]. Vielmehr bildet die 'spezifische Qualität professionellen Handelns' das entscheidende differenzierende Merkmal gegenüber anderen beruflichen Gruppierungen.“<sup>15</sup> Rosenbusch und Warwas sind der Meinung, dass die Frage nach den allgemeinen Bedingungen für Professionalität bei der deutschen Schulleiterschaft eigentlich leicht zu beantworten wäre, denn die Schulleiter/innen

- befassen sich mit gesellschaftlich bedeutsamen Problembereichen,
- sind weitgehend in selbstständigen Berufsverbänden zusammengeschlossen,
- sind aus freier Entscheidung in diese Position gekommen und
- finden ihre Leitungstätigkeit interessant und anspruchsvoll.<sup>16</sup>

Demzufolge dürften alle Voraussetzungen gegeben sein, um die Schulleitungsfunktion als Beruf, als Profession auszuüben. Dass dem nicht so ist, hat verschiedene Gründe. Gegenüber den „klassischen Angehörigen von Professionen wie frei praktizierende Ärzte oder Richter, die beruflich völlig autonom handeln können, sind die Befugnisse deutscher Schulleiterinnen und Schulleiter deutlich eingeschränkt“<sup>17</sup> (keine völlige Budgethoheit, keine personalrechtliche Entscheidungsgewalt, staatlich vorgeschriebene Lehrpläne). Somit sind die oben definierten **Befugnisse** nicht ausreichend vorhanden. Des Weiteren kann von einer wirklichen **Befähigung** insofern nicht ausgegangen werden, weil deutsche Lehrkräfte in ihrer Ausbildung nicht auf Führungsaufgaben vorbereitet werden und oftmals „bei ihrer Ernennung einen Prozess der 'Entprofessionalisierung' erleben [, da sich] Lehrertätigkeit und Schulleitungsaufgaben“<sup>18</sup> stark unterscheiden.

Zusammenfassend stellen Rosenbusch und Warwas fest, dass „zum gegenwärtigen Zeitpunkt dem Beruf Schulleitung nicht der Status der Professionalität“ zuzusprechen ist. Demzufolge kann bestenfalls von einer „eingeschränkten Professionalität“ die Rede sein.<sup>19</sup>

In allen sozialen Systemen (also auch in Schulen), in denen Menschen Aufgaben gemeinsam erfüllen, gibt es Führung. Mit dieser Aussage erklärt Dubs mit Verweis auf Wunderer 2003, dass der Führungsbegriff sehr vielschichtig ist und durchaus für das System Schule seine Berechtigung hat. Mit seiner Meinung, dass Führung eine „absichtsgeleitete soziale Beeinflus-

---

<sup>14</sup> Pfdenhauer 2005, S. 13 f.

<sup>15</sup> Rosenbusch/Warwas 2008, S. 16

<sup>16</sup> Rosenbusch/Warwas 2008, S. 17

<sup>17</sup> Rosenbusch/Warwas 2008, S. 17

<sup>18</sup> Rosenbusch/Warwas 2008, S. 19

<sup>19</sup> Rosenbusch/Warwas 2008, S. 17 ff.

sung<sup>20</sup> von Menschen darstellt, um bestimmte Ziele effektiv und effizient zu erreichen, macht er deutlich, welchen großen Einfluss die jeweilige Führungskraft auf das erfolgreiche Funktionieren des Systems, also auf dessen Effektivität und Effizienz, hat. Dabei muss man sich vergegenwärtigen, dass die Effizienz der Ziele als Verhältnis zwischen der Größe der erbrachten Leistung und der Größe des dazu notwendigen Aufwandes zu verstehen ist, wogegen Effektivität als Zielerreichungsgrad interpretiert wird. Mit der Erhöhung der Effektivität ist demnach die positive Veränderung des Ausmaßes der beabsichtigten Wirkung gemeint. Und genau darauf kann durch Führung auch in der Schule entsprechender Einfluss genommen werden.

Die Ziele, die erreicht werden sollen, können materieller Art (Output, Produktivität...) oder immaterieller Art (Arbeitszufriedenheit, Betriebsklima...) sein. Die materiellen Ziele in einer Schule zu benennen, fällt insofern schwer, als die objektiven, messbaren Ergebnisse nicht immer im direkten Zusammenhang mit der Qualität der Einzelschule stehen müssen und sich bei Leistungssteigerung für den einzelnen Mitarbeitenden keine materiellen Vorteile ergeben. Den durch Führung beeinflussbaren immateriellen Erfolgsgrößen muss dagegen dahingehend sehr große Bedeutung beigemessen werden, als dass z.B. eine hohe Arbeitszufriedenheit einen entscheidenden Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Mitarbeitenden hat. Trotzdem bleibt es problematisch, Schulqualität allein an solchen immateriellen Erfolgsgrößen nachzuweisen, denn diese Qualitätsmerkmale werden nicht mittels objektiver und fehlerfrei messbarer Erfolgsgrößen gemessen, sondern mit den Methoden der sozialwissenschaftlichen Umfrageforschung erhoben, die durchaus mit Messfehlern behaftet sein kann.<sup>21</sup>

„Zu unterscheiden ist schließlich zwischen einer indirekten, strukturell-systematischen Führung und einer direkten, personal-interaktiven Führung.“<sup>22</sup> Bei der indirekten Führung erfolgt die Einflussnahme über die Entwicklung und Gestaltung der Kultur im jeweiligen sozialen System und der Festlegung der Strategie, wie sich dieses soziale System langfristig weiterentwickeln soll. Durch direkte Führung wird durch unmittelbare Kommunikation Einfluss auf das Geschehen im sozialen System und auf das Verhalten der Mitarbeitenden ausgeübt. Zentrale Aufgaben für die Führungskraft bei der direkten Führung sind<sup>23</sup> (Auswahl):

- Analysieren, Reflektieren
- Informieren, Konsultieren
- Motivieren, Identifizieren,

---

<sup>20</sup> Dubs 2009, S. 103

<sup>21</sup> Bonsen 2009, S. 197

<sup>22</sup> Dubs 2009, S. 103

<sup>23</sup> Dubs 2009, S. 103 f.

- Entscheiden, Koordinieren
- Kooperieren
- Entwickeln, Evaluieren

Für das Gesamtanliegen dieser Arbeit und im Zusammenhang mit der Fragestellung sind hauptsächlich die Aufgaben Informieren, Kommunizieren, Konsultieren und Entscheiden hervorzuheben, weil sie als „Maßnahmen des Wissensmanagements zur Förderung des Verständnisses für Veränderungen und Innovationen“<sup>24</sup> zu interpretieren sind. Die im Punkt 2.3 ausführlich erläuterte Fortbildung versteht sich als eine solche Maßnahme. Ein direkter Zusammenhang zur Forschungsfrage ergibt sich besonders bei den Aufgaben Motivieren und Identifizieren, die dazu führen sollen, den „Aktivitäten des sozialen Systems [...] Sinn zu geben“<sup>25</sup>. Die im Punkt 3.5.2 näher erläuterte Skalenabfrage untersucht den Ausprägungsgrad dieser Kriterien.

Im täglichen Berufsalltag kommt es vor, dass sich vor allem die so genannten Praktiker auf die Mitarbeiterführung selbst beschränken. Sie begnügen sich mit der Verbesserung ihres Führungsstils und ihres Führungsverhalten durch „Perfektionierung der Führungstechniken“, wie Zielsetzung, Zielvereinbarung, Delegation, Entscheidungstechniken, Konfliktlösemodelle usw. Darüber hinaus umfasst das Führungsverhalten jedoch alle Techniken und Verhaltensweisen, die auf eine „zielorientierte Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben“<sup>26</sup> ausgerichtet ist. Auch ist das Führungsgeschehen nicht als einmaliger Versuch der Einflussnahme zu verstehen, sondern weist immer auch eine Zeitdimension auf, weil Führung sich in der Interaktion entwickelt. Gerade in der Praxis kann man davon ausgehen, dass das jeweilige Führungshandeln auf eine Historie zurückgreift.<sup>27</sup>

Den Führungsstil definiert Dubs als ein typisiertes und wiederkehrendes Führungsverhalten. Auf Führungsstile wird später im Punkt 2.1.2 genauer eingegangen. Festzuhalten bleibt aber schon jetzt, dass der Entwicklung des individuellen, persönlichen Führungsstils große Bedeutung beigemessen werden muss. Darüber hinaus ist die oben erwähnte Beschränkung auf die Mitarbeiterführung auch den ständig steigenden Anforderungen an schulische Führungskräfte geschuldet und wird in der Praxis durchaus nicht als Mangel oder (wie hier bezeichnet) als Beschränkung erlebt, sondern eher als eine hohe Qualität von Leitungstätigkeit. Trotzdem wird dadurch laut Dubs der Führungsbegriff ganz wesentlich verkürzt, denn es wird immer deutlicher, dass indirekte Aspekte der Führung (Strategie, Kultur, Struktur) und die direkte

---

<sup>24</sup> Dubs 2009, S. 103

<sup>25</sup> Dubs 2009, S. 104

<sup>26</sup> Dubs 2009, S. 104

<sup>27</sup> Steinle 2005, S. 570

Führung unbedingt als ein Ganzes zu verstehen sind. Dubs erläutert hier am Beispiel der Anwendung von Elementen des Projektmanagements, dass die hierarchische Ordnung ersetzt wird von einer „Führung durch Zielsetzung mit Delegation“<sup>28</sup>. Übertragen auf Schule bedeutet dies, dass einzelne Mitglieder des Kollegiums mit der Leitung eines Projekts betraut und mit den notwendigen Handlungsbefugnissen ausgestattet werden, um eigenverantwortlich und kreativ an der Lösung einer umfangreichen Aufgabe arbeiten zu können. Dies wäre eine Form des Delegierens von Führungsaufgaben, die durch Führungspersonen durchaus auch als ein Stück Machtverlust empfunden werden kann. Hierbei geht es aber nicht darum Führungsverantwortung abzugeben. Vielmehr soll durch geschicktes Führungsverhalten, durch die oben beschriebene indirekte Führung erreicht werden, dass die Schulentwicklung vorangetrieben wird, sich im sozialen System etwas ändert. Die eben erwähnte Furcht vor Machtverlust korreliert mit der von Bolman/Deal beschriebenen Lesart, die ausdrücklich darauf hinweist, dass Führung in der jeweiligen Situation betrachtet werden muss und nicht allein ein einfaches Ausüben von Macht ist.<sup>29</sup> „Macht bedeutet jene Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“<sup>30</sup> Nienhüser interpretiert diese Definition Max Webers, indem er zwischen „potentieller Macht“ (also der Möglichkeit, Macht auszuüben) und „aktualisierter Macht“ (der eigentlichen Ausübung) unterscheidet. Er schließt aus, dass „jemand Macht über einen anderen hat, mit dem er nicht in einer sozialen Beziehung steht und ergänzt, dass „Macht notwendig die Möglichkeit der Erzeugung beabsichtigter Wirkungen beinhaltet, sich aber nicht darauf reduziert“<sup>31</sup>. Der Klärung der Machtfrage widmet sich auch Dubs (2009). Nach seiner Auffassung ist und bleibt Macht ein wichtiger Aspekt der Führung, weil sie „die Akzeptanz der Führung“ beeinflusst. Entscheidend dabei ist, welche „Machtbasis eine Führungskraft schafft“<sup>32</sup>, worauf sich die Legitimation ihrer Macht gründet. In diesem Zusammenhang werden von ihm nach French und Raven folgende Machtgrundlagen benannt:

- das Expertentum (Sachkompetenz)
- die Identifikation mit der Aufgabe (Identifikations- und Vorbildcharakter)
- Amtsautorität (Befugnisse)
- Belohnung und Bestrafung (Sanktionsgewalt)
- Information (Kontrolle der Informationskanäle und -medien)<sup>33</sup>

---

<sup>28</sup> Dubs 2009, S. 104

<sup>29</sup> Bolman/Deal 1991 nach Seitz/Capaul 2007, S. 268

<sup>30</sup> Weber 1980, S. 28

<sup>31</sup> Nienhüser 2003, S. 150 f.

<sup>32</sup> Dubs 2009, S. 105

<sup>33</sup> French/Raven nach Dubs 2009, S. 105

Eine hohe Sachkompetenz ist eine Voraussetzung, die andere Autoren als eine der wichtigsten Grundlagen ansehen. Malik (2006) geht in seiner Einschätzung sogar so weit, dass er Sachverstand, Professionalität und Erfahrung als unbedingt notwendig ansieht, wogegen man weder Begeisterung noch Visionen, weder Leadership noch Charisma braucht, um als Führungskraft wirksam zu sein.<sup>34</sup> Von den anderen Machtgrundlagen erscheint die Identifikation mit der Aufgabe als besonders wichtig. Wenn man als Führungskraft auf dieser Basis Macht ausübt, werden die Mitarbeiter dies gar nicht so sehr als ausgeübte Macht empfinden, sondern leichter bereit sein, die Forderungen anzuerkennen, die ihr Vorgesetzter an sie stellt.

Man sollte also generell Machtausübung nicht mit Befehlserteilung verwechseln. Wichtig ist jedoch, dass die Macht immer im Dienst der Bedürfnisse des jeweiligen sozialen Systems zum Erreichen der gemeinsamen Ziele gestellt wird und dass Machtmissbrauch verhindert bzw. aufgedeckt wird. Auch das soziale System Schule bedarf demnach einer Leitung/Führung und darf nicht basisdemokratisch gestaltet sein, wenn sie „sowohl pädagogisch als auch wirtschaftlich effizient und effektiv sein soll“<sup>35</sup>. Deshalb müssen sie nicht hierarchisiert und unpädagogisch sein, so lange sie innerhalb eines bestimmten Rahmens Spielräume für die Lehrkräfte zulassen. Voraussetzung dafür wäre natürlich eine Beurteilung des Erfolgs nach materiellen und immateriellen Faktoren. Dies bedeutet laut Dubs, dass Schulführung nicht nur die Kriterien der Mitarbeiterführung und des Führungsverhaltens umfasst, sondern die direkte und die indirekte Führung zu einem „sinnhaften Ganzen“ verbindet und somit Voraussetzungen geschaffen werden für die „persönliche Entfaltung jeder einzelnen Lehrkraft“<sup>36</sup>.

### 2.1.2 Der Führungsbegriff – Führungstheorien

Der Begriff 'Führung' ist (wie oben schon erwähnt) im Zusammenhang mit Schulleitung durchaus umstritten. bzw. historisch belastet. Nicht zuletzt durch die historische Belastung geht man mit einem gewissen Misstrauen mit dieser Bezeichnung um, wohl wissend, dass die Gefahr des Machtmissbrauchs besteht.<sup>37</sup> In den letzten Jahren hat sich der Begriff 'Führungskraft' als Bezeichnung für Schulleitungsmitglieder durchgesetzt, was sich in einzelnen Bundesländern widerspiegelt, in denen im Zusammenhang mit der Schulleitungsqualifikation bzw. der Schulleitungsfortbildung der Begriff Führungskräfteentwicklung auftaucht und ent-

---

<sup>34</sup> Malik 2006, S. 25

<sup>35</sup> Dubs 2009, S. 105

<sup>36</sup> Dubs 2009, S. 106

<sup>37</sup> Lohmann/ Minderop 2004, S. 22

sprechend verwendet wird. So auch seit 2008 in Sachsen-Anhalt, wo eine Koordinierungsstelle die Fortbildung für den 'Schulleitungsnachwuchs' organisiert und durchführt.

Eine sehr interessante Auffassung von Führung bzw. Leadership vertritt Rost (1993). Dabei stellt er das Gemeinschaftliche stark in den Vordergrund. In seiner Definition von Führung weist er auf die notwendige Zusammenarbeit zwischen Geführtem und Führendem sowie auf deren gegenseitige Beeinflussung hin. Er betont ausdrücklich, dass Führung frei von Zwang sein sollte, damit das verfolgte Ziel (nämlich bedeutende Veränderungen zu erreichen) zu einem gemeinschaftlichen Anliegen der Führungsperson und des Geführten wird.<sup>38</sup>

Schulleitung muss mit der nötigen Transparenz und gemeinsam mit allen schulischen Akteuren arbeiten und soll nach zweckmäßigen Möglichkeiten und Visionen in der Schulentwicklung suchen.<sup>39</sup> Seitz und Capaul warnen aber vor einem falschen Verständnis von Führung, das sich in einer Manipulation 'von oben' äußert. Dieses Fehlverständnis ist kontraproduktiv und lässt Erfolge ausbleiben. Wenn man sich jedoch dem Begriff Führung im schulischen Zusammenhang nähern möchte, so muss man als erstes beachten, dass damit nicht das einfache Führen „aufgrund einer Leitungsposition oder als heldenhafte Mission oder Vision“ gemeint ist. Vielmehr muss Führung im Kontext der jeweiligen Situation gesehen werden, wobei in der schulischen Führungspraxis gerade das Ausüben von Macht eher im Hintergrund steht.<sup>40</sup>

Der Führungsbegriff selbst hat sehr unterschiedliche Bedeutungen. Er ist nur ein Konstrukt, wird nicht wertneutral verwendet und lässt sich nicht klar abgrenzen, da Führungsprozesse durch „unübersehbar viele Merkmale und Merkmalskomplexe charakterisiert sind“<sup>41</sup>. Diese Vielfalt wird von Wunderer und Grunwald auf „wenige übersichtliche und informationshaltige Merkmalskomplexe“ reduziert. Von ihnen werden folgende 11 Merkmale benannt, die sich zum Teil überlappen, also keine „logisch distinkten Merkmalskomplexe“ darstellen:<sup>42</sup> (wörtliche Formulierungen von Wunderer und Grunwald sind jeweils mit Anführungszeichen gekennzeichnet)

---

<sup>38</sup> Rost 1993, S. 102 ff. nach Lämmerhirt 2012, S. 40

<sup>39</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 269

<sup>40</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 268

<sup>41</sup> Wunderer/Grunwald 1980a, S. 57

<sup>42</sup> Wunderer/Grunwald 1980a, S. 57 ff.

### (1) Ziel- Ergebnis- und Aufgabenorientierung

Hiermit ist der „instrumentelle Wert von Führung“ gemeint. An Zielen und deren erfolgreicher Umsetzung wird die Effektivität von Führung gemessen, weil es „Führung 'an sich' nicht geben kann, sondern nur Führung auf etwas hin oder von etwas weg“. Zu überlegen wäre dabei, ob Führung zwangsläufig mit Erfolg verbunden sein muss. Wunderer und Grunwald verneinen dies: „Misserfolg kann nämlich ebenso als eine Wirkung von Führung angesehen werden wie Erfolg.“

### (2) Gruppenprozesse

Führung als interpersoneller Prozess geschieht stets in und durch Gruppen. Unter einer Gruppe versteht man zwei oder mehr Personen, die durch gemeinsame Normen, gemeinsame Ziele, Gruppenbewusstsein, Rollendifferenzierung und anderes miteinander verbunden sind.

### (3) Rollendifferenzierung

Unter dem Begriff 'Rolle' werden hier die Erwartungen an den Inhaber einer bestimmten Position verstanden. „Je nach Aufgabe, Situation, Fähigkeiten und Motivation der Mitglieder entwickeln sich unterschiedliche Rollen (Arbeitsteilung), die hinsichtlich der Zielerreichung komplementär sind bzw. sein sollen.“

### (4) Einfluss- und Machtprozesse

Beeinflussung von Geführten wird verstärkt unter dem Machtaspekt untersucht. „Dabei reicht das Spektrum von der Anwendung unmittelbarer Zwänge durch Sanktionen bis hin zur Überzeugung, mit dem Ziel, Einstellungen und Verhaltensweisen zu verändern.“ Erforscht wird aber nicht so sehr die Wirkung von Macht, sondern eher werden „nichtrepressive Beeinflussungsstrategien“ untersucht. Immer häufiger wird auch der wechselseitige Einfluss zwischen Führenden und Geführten berücksichtigt.

### (5) Soziale Interaktion

„Soziale Interaktion meint die wechselseitige Bedingtheit des Verhaltens von zwei oder mehr Personen aufgrund verbaler und nonverbaler Kommunikation.“ Daraus resultiert ein gemeinsames zweckdienliches Verhalten.

### (6) Wert- und Normbildung

Durch die wechselseitige Einflussnahme der einzelnen Gruppenmitglieder untereinander bilden sich Normen und Werte heraus, die im Idealfall von allen beachtet und „in der Regel maßgeblich von den Führern beeinflusst bzw. durchgesetzt werden.“

### (7) Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten

Verschiedene Personen reagieren in gleichen Situationen unterschiedlich. Ihr Verhalten wird von den jeweiligen Charaktereigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmt. Wenn man also davon ausgeht, „dass das Verhalten eine Funktion der Person *und* der Situation ist“, wird das beobachtete Verhalten auf „zeitlich überdauernde“ Persönlichkeitseigenschaften zurückgeführt, besonders wenn Verhaltensweisen trotz unterschiedlicher Situationen konstant bleibt. Unter Fähigkeit wird die Eigenschaft eines Individuums verstanden, eine bestimmte Leistung zu vollbringen, „während mit Fertigkeit eine motorische Geschicklichkeit gemeint ist, die durch Instruktion von nahezu jedem erlernbar ist“. Auf die Problematik der eigenschaftsorientierten Führungsforschung wird später unter der Teilüberschrift ‚Eigenschaftsansatz‘ näher eingegangen.

### (8) Konfliktprozesse

Wenn innerhalb einer Organisation zusammen an der Realisierung von Aufgaben gearbeitet wird, entstehen zwangsläufig Konflikte, deren Ursachen sehr vielfältig sind. Konflikte sind also unvermeidlich in zwischenmenschlichen Beziehungen. Darüber hinaus sind sie aber „auch Ausdruck aktiver oder passiver wechselseitiger Beeinflussungsversuche. Durch Führungsprozesse werden sowohl Konflikte hervorgerufen als auch gelöst bzw. reguliert.“ Kooperative Führungsformen können beim Umgang mit Konflikten sehr hilfreich sein.

### (9) Informations- und Kommunikationsprozesse

Zweifellos sind Information und Kommunikation für den Führungsprozess von grundlegender, existenzieller Bedeutung. Ohne praktikable Kommunikationsstrukturen und ohne einen geregelten Informationsfluss können Organisationsprozesse nicht funktionieren. „Eine umfassende und wechselseitige Information und Kommunikation über die hierarchischen Ebenen hinweg ist ein wesentliches Charakteristikum der kooperativen Führung.“

### (10) Entscheidungsprozess

Wunderer und Grunwald unterscheiden zwischen Entscheidung, Entscheider und Entscheidungsprozess. Die Art und Weise, wie von der Führungskraft Entscheidungen getroffen und durchgesetzt werden lässt Rückschlüsse auf die „jeweils praktizierte Führungsform“ zu. Bei Anwendung der kooperativen Führung kann es gelingen, die anfallenden Entscheidungen „hinsichtlich ihrer Qualität zu verbessern und den damit verbundenen „Durchsetzungswiderstand“ zu verringern.

### (11) Entwicklungsprozesse

Nicht zu vernachlässigen sind die Zeitdimensionen innerhalb des Führungsprozesses. „Lerngeschichte, Erwartungen und Zukunftsvorstellungen der Organisationsmitglieder“ haben einen starken Einfluss auf dessen Verlauf, welcher ständigen Veränderungen unterliegt. Führer und Geführte beeinflussen diesen Prozess in ihrem Verhalten und Erleben. Diese Merkmalskomplexe sind jedoch nicht frei von Überschneidungen und es wird deutlich, dass Führung als eine Kombination aus verschiedenen Merkmalen zu definieren ist, wobei meist alle 11 Gesichtspunkte (mehr oder weniger ausgeprägt) in Führungssituationen vorzufinden sind.<sup>43</sup>

Steiger (2003) bezeichnet in diesem Zusammenhang Führung als komplexes Phänomen, als ein „Grundphänomen menschlicher Entwicklung“. Führungstheoretische Überlegungen führen nach seiner Meinung zu Führungsmodellen und Anforderungsprofilen um damit die Fragen zu beantworten: „Wie lässt sich effiziente Führung erzeugen? Wie kann, soll oder darf Macht bzw. Herrschaft ausgeübt werden. Welches sind die optimalen Rahmenbedingungen, unter denen Führung die gewünschte Wirkung entfalten kann.“<sup>44</sup>

Es bestehen also viele Wechselwirkungen, die wohl durch ihre Vielschichtigkeit und Vielfalt nicht umfassend dargestellt werden können und somit auch zu mannigfaltigen Führungstheorien führen. Unter einer Theorie im Allgemeinen versteht man ein System von unabhängigen Aussagen, welche konkrete Sachverhalte der Empirie beschreiben, erklären, vorhersagen und evaluieren.

Führungstheorien beschreiben und erklären, wie Führungsprozesse erwünschte Wirkungen hervorbringen oder, anders ausgedrückt, Führungstheorien definieren Rahmenbedingungen, Strukturen, Prozesse und Konsequenzen der Führung.

In den letzten Jahrzehnten wurden immer neue Führungstheorien vorgelegt, die jeweils durch gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und durch sich verändernde Vorstellungen über das Menschenbild beeinflusst wurden. Die Zahl der theoretischen Ansätze ist inzwischen kaum noch zu überblicken. Steiger hebt eine Reihe von Forschungslinien heraus, von deren grundlegenden Ansätzen in dieser Arbeit ausgegangen wird, wohl wissend, dass eine Vielzahl von Herangehensweisen existiert, auf die hier aber nicht näher eingegangen werden soll. Dem Ziel der Arbeit angemessen erscheint es ausreichend, sich auf diese Ansätze zu beschränken, obwohl z.B. die Aufteilung in personenorientierte, positionsorientierte sowie prozess- und gegenstandsorientierte Führungstheorien nach Wunderer<sup>45</sup> durchaus eine detaillierte Betrachtung verdienen würde.

---

<sup>43</sup> Wunderer/Grunwald 1980a, S. 58

<sup>44</sup> Steiger 2003, S.45

<sup>45</sup> Wunderer 2006, S. 270 ff.

Die Ergebnisse solcher Forschungen sind zwar sehr unterschiedlich, es lassen sich aber laut Steiger (2003) wesentliche Gemeinsamkeiten identifizieren, welche von einer systematischen Erweiterung der Perspektive geprägt sind: „von der Führungsperson, über ihr Verhalten in Bezug auf die Mitarbeiter, über den Einbezug der Situation in welcher solches Führungsverhalten stattfindet hin zur Betrachtung von Führung im komplexen organisationalen Kontext“<sup>46</sup>.

Zunächst sollen vier Theorieansätze näher beleuchtet werden, wobei zu beachten ist, dass keine der jeweils älteren Entwicklungslinien endgültig an Bedeutung verloren haben und in unterschiedlicher Bedeutung nebeneinander weiterexistieren. Dazu stellt Steiger die historischen Entwicklungslinien der Führungsforschung folgendermaßen dar:<sup>47</sup>

Praktische Bedeutung seit	Theorieansatz	Bezugsrahmen der Theorie
20er Jahre	Eigenschaftsansatz	Persönlichkeitsmerkmale Führungseigenschaften
30er Jahre	Verhaltensansatz	Führungsstil Verhalten der Führungskraft in seiner Beziehung zu seinen Mitarbeitern
60er Jahre	Situationsansatz	Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeitern im Zusammenhang mit der jeweiligen Führungssituation
80er Jahre	Systemansatz	Führungskraft und Mitarbeiter im Kontext der Organisation als offenes System: ein komplexer Situationsbegriff

In den nächsten Abschnitten soll auf die einzelnen Theorieansätze näher eingegangen werden. Es werden einige wenige theoretische Grundlagen aufgezeigt, auf die verschiedenen Sichtweisen, Herangehensweisen und auch auf Kritiken soll eingegangen werden. Jeweils im letzten Teil der Erläuterung eines Ansatzes wird versucht, einen Bezug zur Schule, zur Schulleitung und zur Schulleitungsfortbildung herzustellen, um dem Anliegen dieser Arbeit Rechnung zu tragen.

<sup>46</sup> Steiger 2003, S.47 ff.

<sup>47</sup> Steiger 2003, S.48

### Eigenschaftsansatz

Eine der ältesten Führungstheorien, die auch heute noch großen Raum in der Diskussion um Führung einnimmt, ist der Eigenschaftsansatz. Dabei handelt es sich um einen Ansatz der Individualpsychologie, welcher versucht, Führungsverhalten näher zu erklären. Steinle spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Great Man Theory“<sup>48</sup>. Gemäß dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass Führungspersonen Eigenschaften besitzen, die ausschlaggebend für den Erfolg oder Misserfolg von Führung sind, wobei man voraussetzt, dass es eine endliche Anzahl von messbaren und beobachtbaren Persönlichkeitsmerkmalen gibt. Die Untersuchungen zielen dabei auf geistige Fähigkeiten ab (z.B. Kreativität, Intelligenz, Belastbarkeit, Risikobereitschaft, Willensstärke). Delhees (1995) konnte im Rahmen einer empirischen Untersuchung folgende Führungseigenschaften nachweisen, die er in 4 Kategorien zusammenfasste:

- Prädispositionen der Einflussbefähigung  
(Eigenschaften: Dominanz, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstvertrauen)
- Soziale und interpersonelle Fertigkeiten  
(Eigenschaften: Kooperationsbereitschaft, Interaktionskompetenz)
- Merkmale der Aufgaben-, Ziel- und Umsetzungsorientierung  
(Eigenschaften: Initiative, Ehrgeiz, Hartnäckigkeit, Durchsetzungsfähigkeit )
- Prädispositionen der Informationsverarbeitung und -evaluation  
(Eigenschaften: Intelligenz, Entscheidungsfähigkeit)<sup>49</sup>

Diese Kategorien werden auch von Steinle (2005) verwendet, der aber gleichzeitig davor warnt, den Zusammenhang von Führer-Eigenschaften und Führungserfolg als wissenschaftlich bewiesen vorauszusetzen. Trotz dieser Bedenken hat die Eigenschafts-Theorie in der Praxis recht viele Anhänger, was wohl in ihrer einfachen Verständlichkeit, dem Reduzieren von Erfolg auf wenige eingängige Größen und ihrer pragmatischen Anwendbarkeit begründet liegt. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass gewisse Eigenschaften durchaus einen Einfluss auf den Führungserfolg haben.

„Trotz aller Einwände spricht schon einiges dafür, dass die Kombination spezifischer Persönlichkeitszüge – allerdings unter betontem Einbezug relevanter Merkmale der Führungssituation – durchaus Führungserfolg mitbedingt.“<sup>50</sup>

Es erscheint sehr plausibel, Ursachen für erfolgreiches Führen in den Eigenschaften der einzelnen Führungskraft zu suchen meint Steiger (2003). Gründe dafür sieht er in der Tatsache, dass man in konkreten Alltagssituationen Führungsverhalten als angenehm bzw. störend emp-

---

<sup>48</sup> Steinle 2005, S. 570

<sup>49</sup> Delhees 1995, S. 902

<sup>50</sup> Steinle 2005, S. 604

findet.<sup>51</sup> Jeder hat schon Erfahrungen und Begegnungen mit Führungspersonen gehabt, deren Verhalten entweder als Vorbild oder als schlechtes Beispiel dienen könnte, wenn man selbst in einer verantwortungsvollen Führungsposition wäre. Bei Gesprächen mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der oben erwähnten Fortbildungsmaßnahme zur Führungskräfteentwicklung entsteht der Eindruck, dass ein sehr wichtiges Motiv für die Teilnahme die kritische Haltung zum Führungshandeln der eigenen Schulleitung ist. Dies bestätigt sich auch in den von ihnen angefertigten Motivationsschreiben. Steiger sieht in diesem Zusammenhang die Gefahr, dass Gründe für bestimmte Verhaltenweisen gern in den Charaktereigenschaften der Persönlichkeit der Führungskraft gesucht werden. „Diese Charaktereigenschaften selbst sind in der Realität aber nicht zu beobachten.“<sup>52</sup> Zum Beispiel werden Eigenschaften als Persönlichkeitsmerkmale aufgefasst, die zeitlich stabil, nicht nur situationsabhängig und universell sind. Als eine mit idealen Eigenschaften ausgestattete 'Führungspersönlichkeit' charakterisiert schon Schiller seinen Wallenstein: „Und eine Lust ist's, wie er alles weckt und stärkt und neu belebt um sich herum, wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe! Jedwedem zieht er seine Kraft hervor, die eigentümliche, und zieht sie groß, läßt jeden ganz das bleiben, was er ist. Er wacht nur drüber, daß er's immer sei am rechten Ort; so weiß er aller Menschen Vermögen zu dem seinigen zu machen.“<sup>53</sup>

Unter dem Begriff 'Eigenschaftstheorie der Führung' werden alle Ansätze der Führungsforschung zusammengefasst, die der Persönlichkeit des Führers außerordentliche Bedeutung beimessen.<sup>54</sup> Es gibt viele Versuche, Führungseigenschaften so zu gruppieren, dass sich eine Beziehung zum Führungserfolg herstellen lässt. Auch wenn im Punkt 2.1.3 allgemein auf Führungserfolg und Wirksamkeit von Führung eingegangen wird, erscheint es sinnvoll auch an dieser Stelle – und zwar in direktem Zusammenhang mit dem Eigenschaftsansatz – die folgende Übersicht einzufügen:

---

<sup>51</sup> Steiger 2003, S.48

<sup>52</sup> Steiger 2003, S. 49

<sup>53</sup> Schiller 1799

<sup>54</sup> Neuberger 1994, S. 63

Persönlichkeitsmerkmale und ihre Bedeutung für Führungserfolg (nach v. Rosenstiel)<sup>55</sup>

Aspekt	Führungseigenschaften
Befähigung	Intelligenz, Wachsamkeit, verbale Gewandtheit, Originalität, Urteilskraft
Leistung	Schulleistung, Wissen, sportliche Leistung
Verantwortlichkeit	Zuverlässigkeit, Initiative, Ausdauer, Aggressivität, Selbstvertrauen, Wunsch sich auszuzeichnen
Teilnahme	Aktivität, Soziabilität (Umgänglichkeit), Kooperationsbereitschaft, Anpassungsfähigkeit, Humor
Status	Position (sozial, ökonomisch), Popularität

Die Annahme, dass die Charaktereigenschaften einer Führungspersönlichkeit allein für den Erfolg bzw. Misserfolg ausschlaggebend sind, ist nach Steiger aus folgenden Gründen überholt:

- „Führungserfolg ist keiner monokausalen Erklärung zugänglich
- Führung ist ein komplexer, von vielen Faktoren bestimmter Vorgang“
- Führungseigenschaften haben in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Bedeutung für den Führungserfolg.<sup>56</sup>

Trotzdem ist die Suche nach der idealen Führungskraft nie ganz unterblieben. Die Eigenschaftstheorie genießt also weiterhin große Popularität, weil sie einleuchtend ist. Es ist eben einfacher, Wirkungen Personen und deren Eigenschaften zuzuschreiben und nicht anderen Einflüssen. Zum anderen begründet sie die Auswahl und Platzierung und legitimiert die Eignungsdiagnostik.<sup>57</sup>

Obwohl die Eigenschaftstheorie wegen der aufgeführten Schwächen ihre wissenschaftliche Bedeutung weitgehend verloren hat, erscheint die Zusammenstellung einiger Führungseigenschaften sehr hilfreich für die Fort- und Weiterbildung von Schulleitungen bzw. von zukünftigen Schulleitungsmitgliedern. Ob schon im Amt, oder erst zukünftig berufen ist es notwendig, sich selbst und seine Führungseigenschaften zu hinterfragen, sich über Rolle und Selbstverständnis bewusst zu werden. Notwendig ist es, zu überlegen, in welchem Maße solche Eigenschaften in der Praxis benötigt werden und in welchem Maße man über solche verfügt. Auch ist es wichtig, dass sich jede (auch jede zukünftige) Führungskraft darüber im Klaren ist, dass

<sup>55</sup> Rosenstiel v. et. al. 2009, S. 7

<sup>56</sup> Steiger 2003, S. 50

<sup>57</sup> Wunderer 2006, S. 276 f.

die Eigenschaften der Person *allein* nicht ausschlaggebend sind für den Führungserfolg, ihnen aber eine gewisse Bedeutung nicht abzuspochen ist.

### Verhaltensansatz

Die Verhaltensansätze der Führung gehen davon aus, dass das Verhalten der Führungskraft als ein wichtiger und direkter Einflussfaktor auf den Führungserfolg zu sehen ist. Dieser Führungsansatz entstand einerseits aus der Tradition des Human-Relations-Ansatzes, welcher jedoch nur eine Dimension des Führungshandelns beleuchtet: die Entscheidung. Andererseits liegt er in den empirischen Untersuchungen zu Führungsstilen begründet, die in den 30iger Jahren des 20. Jahrhunderts hauptsächlich in den USA durchgeführt wurden. So haben amerikanische Forscher versucht, „Führungsstile nicht mehr nur zu klassifizieren, sondern Aussagen zur Vorteilhaftigkeit bestimmter Führungsstile abzuleiten“<sup>58</sup>. Besondere Bedeutung haben dabei die so genannten Iowa-Studien<sup>59</sup>. Diese wurden zwischen 1938 und 1940 unter Leitung von Kurt Lewin an der Child Welfare Research Station der Iowa University Elementary School durchgeführt. Dabei wurden die „Auswirkungen autoritärer und demokratischer Führungsstile auf Gruppenverhalten und Gruppenleistung“<sup>60</sup> untersucht. Ziel war es, nachzuweisen, ob bei Einwirkung verschiedener Führungsstile (autoritär, demokratisch, laissez-fair) die Mitglieder einer Gruppe (Schüler) unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen. Dabei zeigte sich, dass die Mehrzahl der Schüler mit dem demokratischen Führungsstil zufriedener war, wogegen sich in den „autoritär geführten Gruppen ein aggressives Klima entwickelte“<sup>61</sup>. Des Weiteren wurde nachgewiesen, dass die Abwesenheit des Führers nur bei autoritär geführten Gruppen zu schlechteren Leistungen führte.<sup>62</sup> Obwohl diese Studie unter Laborbedingungen gemacht wurde und die Ergebnisse kritisiert wurden, fanden die gewonnenen Erkenntnisse Eingang in die Wissenschaft, veränderten diese nachhaltig und hatten letztendlich auch Auswirkungen auf die Führung von Unternehmen, indem ein theoretisch enges Konstrukt von Verhalten und Führung entstand.<sup>63</sup> Es wurden daraus eine Vielzahl von Modellen entwickelt, die mit einem eindimensionalen Ansatz Führungsstile zu beschreiben suchten. Verhaltenstheoretische Ansätze nahmen und nehmen einen großen Raum in der Führungsforschung ein, sind sie doch in der Praxis leicht abzulesen, nachzuvollziehen und zu kopieren. Dabei steht nach Steiger (2003) das „reproduzierbare“<sup>64</sup> Verhalten im Mittelpunkt, das die gewünschten

---

<sup>58</sup> Hungenberg/Wulf 2007, S. 349

<sup>59</sup> Lewin et. al. 1939

<sup>60</sup> Hungenberg/Wulf 2007, S. 349

<sup>61</sup> Rosenstiel v./Domsch 1993, S. 340

<sup>62</sup> Rosenstiel v./Domsch 1993, S. 340

<sup>63</sup> Lämmerhirt 2012, S. 46 f.

<sup>64</sup> Steiger 2003, S. 52

und angestrebten Führungswirkungen am ehesten hervorbringt. Der jeweils ausgewählte und verwendete Führungsstil ist also nach diesem Ansatz ausschlaggebend für den Führungserfolg. Weinert kristallisiert im Bereich der führungsorientierten Forschungsansätze zwei Kategorien des Führungsverhaltens heraus:<sup>65</sup>

<b>Aufgabenorientierung</b>	<b>Mitarbeiterorientierung</b>
arbeits- und aufgabenzentriertes Verhalten	personen- oder mitarbeiterzentriertes Verhalten
Beziehung zwischen Vorgesetztem und Untergebenen konzentriert sich darauf, zu organisieren, zu koordinieren und zu planen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen	Aufmerksamkeit des Vorgesetzten konzentriert sich im Arbeitsprozess auf die Bedürfnisse und Erwartungen der Untergebenen (z.B. Arbeitszufriedenheit, Entwicklungsmöglichkeiten...)

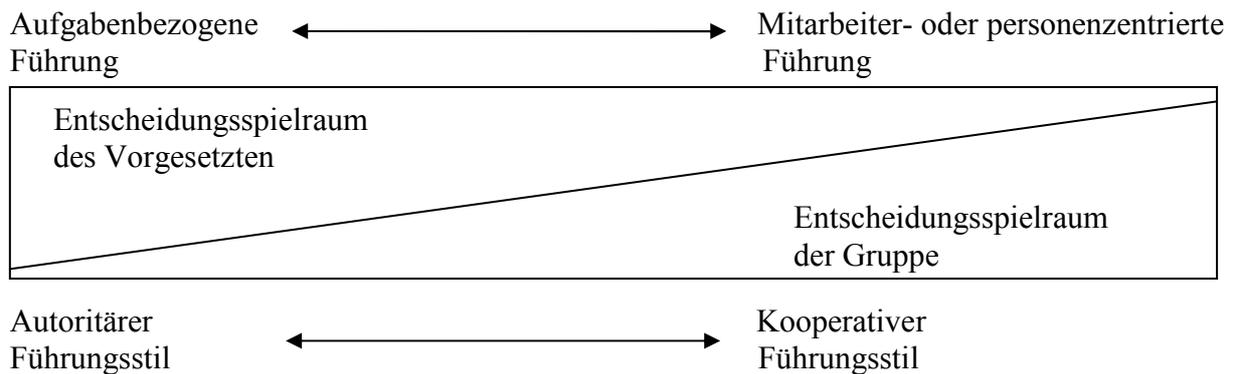
Das Verhalten des Führers bei der Mitarbeiterorientierung ist geprägt von Freundlichkeit und Unterstützung. Der Führer geht auf die individuellen Bedürfnisse der Geführten ein und deren Wohlergehen liegt ihm am Herzen. Er lobt und ermuntert seine Mitarbeiter. Bei der Aufgabenorientierung hingegen konzentriert sich die Führungskraft auf die Planung, Koordination und Organisation der Arbeit. Außerdem stehen für die Führungskraft immer die vorschriftsmäßige Erledigung und Erreichung der Arbeitsziele sowie die der Gruppe im Vordergrund.<sup>66</sup> Da diese beiden Merkmalsdimensionen, dem Ansatz nach, völlig unabhängig voneinander sind, können Führer somit ein niedriges oder hohes Maß an Mitarbeiterorientierung und gleichzeitig ein niedriges oder hohes Maß an Aufgabenorientierung besitzen.

Benannt sind hier die beiden Extreme eines nur aufgabenbezogenen Führungsstils, der keine Beteiligung an Entscheidungen zulässt, also als *autoritär* zu bezeichnen ist und einem Führungsstil, der den Mitarbeitern die Entscheidungen weitgehend überlässt und demnach als *partizipativ* bezeichnet werden kann. Dazwischen können eine Reihe von ‚Zwischenstilen‘ beschrieben werden, welche im eindimensionalen Kontinuum unterschiedlicher Führungsstile nach Tannenbaum (1967) verdeutlicht werden.

<sup>65</sup> Weinert 1998, S. 427

<sup>66</sup> Yukel 2000, S. 50

Eindimensionales Kontinuum nach Tannebaum:



Auf der linken Seite wird angenommen, dass die Mitarbeiter unfähig, unqualifiziert und intiativlos sind, dass sie keine Verantwortung übernehmen, kein Bedürfnis nach Unabhängigkeit und Selbstbestimmung haben und ihre Arbeitsziele nicht kennen. Mit dem Erreichen des Höchstmaßes an Entscheidungsspielraum der Gruppe geht Tannenbaum (1967) dagegen von der Annahme aus, dass genau diese negativen Eigenschaften sich ins Gegenteil verkehren würden. Den abnehmenden Entscheidungsspielraum des Vorgesetzten charakterisiert er in folgende Zwischenstile:

- Vorgesetzter entscheidet und ordnet an
- Vorgesetzter entscheidet, er ist aber bestrebt, die Untergebenen von seinen Entscheidungen zu überzeugen, bevor er sie anordnet (autoritär)
- Vorgesetzter entscheidet, er gestattet jedoch Fragen zu seinen Entscheidungen, um durch deren Beantwortung das Akzeptieren der Entscheidungen zu erreichen (patriarchalisch)
- Vorgesetzter informiert seine Untergebenen über seine beabsichtigten Entscheidungen, die Untergebenen haben die Möglichkeit ihre Meinung zu äußern, bevor Vorgesetzter die endgültige Entscheidung trifft (beratend)
- Gruppe entwickelt Vorschläge, aus der Zahl der gemeinsam gefundenen und akzeptierten möglichen Problemlösungen entscheidet sich Vorgesetzter für die von ihm favorisierte (konsultativ)
- Gruppe entscheidet, nachdem Vorgesetzter zunächst das Problem aufgezeigt und die Grenzen des Entscheidungsspielraums festgelegt hat (partizipativ)
- Gruppe entscheidet, Vorgesetzter fungiert als Koordinator nach innen und nach außen (delegativ)<sup>67</sup>

Wunderer und Grunwald fassen die Erkenntnisse verschiedener Autoren zur Kennzeichnung solcher Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehungen folgendermaßen zusammen:

- autokratisches Management: Vorgesetzter soll entscheiden
- demokratischer Ansatz: Vorgesetzter soll seine Idee vorstellen, Kommentare einholen, entscheiden

<sup>67</sup> Probst 1992, S. 395 nach Tannenbaum 1967

- partizipativer Ansatz: Vorgesetzter soll Problem darstellen, nach Vorstellungen fragen, sie diskutieren, entscheiden
- 'Zügel frei lassen': Problemdarstellung durch Vorgesetzten, der von Mitarbeitern eine Entscheidung verlangt<sup>68</sup>

Beide entscheidungsorientierten Darstellungsweisen stellen den Handlungsspielraum der zu entscheidenden Person in den Mittelpunkt der Betrachtung. In Abhängigkeit von den Charakteristika der jeweiligen Führungskraft, den Mitarbeitern und der Situation sind unterschiedliche Führungsstile erforderlich. Die Führungskraft muss in der Lage sein, jeweils für die einzelne Konstellation den richtigen Führungsstil zu wählen. Die Nachteile der Eindimensionalität sind somit sehr deutlich. So unterstellt das Verhaltensgitter von Blake und Mouton, dass Führungskräfte gleichzeitig aufgabenbezogen und mitarbeiterorientiert sein können und in der Praxis auch sein müssen. Diese Verhaltensweisen schließen sich demzufolge nicht aus, sondern ergänzen sich.<sup>69</sup> Blake und Mouton legen sich in ihrem Verhaltensgitter auf einen anstrebenswerten und optimalen Führungsstil fest. Der Führer prägt demnach „das Unternehmen in äußerst positiver Weise. Er drückt der Organisation seinen Stempel auf und hilft anderen, das gleiche zu tun.“<sup>70</sup> Andere Autoren hingegen kritisieren diese Festlegung auf einen Führungsstil und warnen vor Fehlinterpretationen des Modells. Neuberger äußert kritisch zu dem Ansatz: „Situative Kontexte werden explizit nicht berücksichtigt, es kommt bei diesem extrem personalisierten Modell allein auf die Ressourcen der Menschen an, die sich und ihresgleichen ändern möchten.“<sup>71</sup>

In den 40er Jahren wurde im Rahmen der als 'Ohio State Leadership Studies' bekannten Untersuchung, deren Ergebnisse bis heute von Bedeutung sind, das Führungsverhalten im Interaktionsprozess zwischen Führer und den von ihm Geführten untersucht. Im Ergebnis der Untersuchungen wurden zwei Führungsdimensionen definiert:

- Consideration (Rücksichtnahme)  
als Ausdruck für den personenbezogenen Faktor 'Mitarbeiterorientierung'
- Initiating Structures (Gestaltungsinitiative)  
als Ausdruck für den aufgabenorientierten Faktor 'Aufgabenorientierung'

Die Betrachtung dieser beiden Dimensionen ermöglicht es, Aussagen über das jeweilige Führungsverhalten zu treffen. Somit lässt auch dieser Ansatz, anders als die eindimensionale Kontinuumtheorie, eine zweidimensionale Sichtweise von Führung zu.<sup>72</sup> Trotz einiger später aufkommenden Kritiken zur Führungstheorie der Zweidimensionalität gehört diese zu den erfolgreichsten und bedeutendsten Ansätzen der Führungsforschung. Dies liegt vor allen Din-

<sup>68</sup> Wunderer/Grunwald 1980b, S. 61

<sup>69</sup> Steiger 2003, S. 52

<sup>70</sup> Blake/McCanse 1992, S. 267

<sup>71</sup> Neuberger 2002; S. 515

<sup>72</sup> Hemphill/Koons 1957

gen darin begründet, dass (im Unterschied zum Eigenschaftsansatz) dieser Führungsstil erlernbar ist und weiterentwickelt werden kann. Somit wurde auch der Weg freigemacht für eine Kommerzialisierung des Ansatzes, im Rahmen von gezielten Führungskräfte Trainings<sup>73</sup> auf die Entwicklung von Führungskräften Einfluss zu nehmen. An dieser Stelle ergibt sich ein direkter Zusammenhang zum Anliegen dieser Arbeit. Ausgehend von den eben beschriebenen Erkenntnissen der Führungsforschung ist zu vermuten, dass Fortbildung im Sinne der Herausbildung von Führungseigenschaften durchaus ein probates Mittel sein kann, um Führungsverhalten zu schulen bzw. zu beeinflussen.

Zusammenfassend zum Verhaltensansatz ist zu sagen, dass es keinen direkten Zusammenhang zwischen Führungsstil und Führungserfolg geben muss, weil immer die jeweilige Führungssituation zu berücksichtigen ist. Also je nach Situation kann ein anderer Führungsstil erfolgreich sein. Dies bestätigt Staehle 1999, indem er deutlich macht, dass ein identischer Führungsstil in verschiedenen Führungssituationen, auch verschiedene Wirkungen mit sich bringt.<sup>74</sup> Die Hauptidee, die sich aus dem Verhaltensansatz ableiten lässt ist demnach die Verabschiedung von der Vorstellung des ‚richtigen‘ Führungsstils.<sup>75</sup>

#### Situationsansatz

Die Repräsentanten dieser Theoriegruppe bemühten sich, den im Verhaltensansatz fehlenden Bezug auf die jeweilige konkrete Führungssituation herzustellen, indem sie den Einfluss unmittelbarer Rahmenbedingungen mit berücksichtigten. Die Grenze zwischen beiden Ansätzen ist also gar nicht so klar zu ziehen, lautet doch die Grundfrage nur leicht modifiziert gegenüber dem Verhaltensansatz: „Welcher Führungsstil bringt unter welchen situativen Bedingungen den besten Führungserfolg?“<sup>76</sup> Anders als bei der Verhaltenstheorie ist es also hier notwendig, neben der Beschreibung und Messung von Führungsstilen im Bezug auf Führungserfolg nun auch die Führungssituation angemessen zu berücksichtigen. Dabei beziehen sich die verwendeten Merkmale zur Darstellung der Führungssituation auf folgende Aspekte:

- Einfluss der Führungskraft auf die Gestaltung der Situation
- Art der jeweiligen Aufgabe
- Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter
- Entwicklungsstand der Mitarbeiter

---

<sup>73</sup> Nachreiner /Müller 1995, S. 2118

<sup>74</sup> Staehle 1999, S. 343 f.

<sup>75</sup> Steiger 2003, S.52

<sup>76</sup> Steiger 2003, S.54

Die Untersuchungen von Fiedler und Chemers (1984)<sup>77</sup> stellen einen direkten Zusammenhang her zwischen:

Strukturiertheit der Aufgabe

(Strukturiertheit des Arbeitsablaufes, Einfachheit der Überprüfung der Zielerreichung)

Beziehung zwischen Vorgesetztem und Mitarbeitenden

(gegenseitige Achtung, Anerkennung der Führungsposition)

Macht des Vorgesetzten

(besonders professionelle und moralische Autorität)

Fiedler und Chemers kommen zu der Erkenntnis, dass bei jeweils stärkerer bzw. besserer Ausprägung der oben genannten Kriterien die Führungskraft mehr selbst entscheiden und anordnen darf, ohne dass, die Motivation und das Klima beeinträchtigt werden. „Je unstrukturierter hingegen die Aufgabe ist, und je weniger die oder der Vorgesetzte die Problemstellung übersieht, desto wichtiger ist es, die Mitarbeiter/innen in die Entscheidungsfindung mit einzu beziehen. Damit wird die Situationsabhängigkeit des Führungsstils deutlich.“<sup>78</sup>

Im Sinne einer praktischen Hilfestellung sollen bei der Übertragung dieser Erkenntnisse auf Schule folgende Aspekte beachtet werden: Da sich die Lehrkräfte erfahrungsgemäß für administrative Aufgaben eher wenig interessieren, sollte man sie bei Entscheidungsfindungen nur dann mit einbeziehen, wenn sie über die nötige Fachkompetenz verfügen und/oder persönlich betroffen sind. Ansonsten kommt es zu Leerläufen, was zur Folge hat, dass sich die Mitwirkungsbereitschaft auch in anderen Schulentwicklungsaufgaben verringert, wo sie aber dringend notwendig wäre. Gut gemeinte, übertriebene Einbeziehung in alle Entscheidungen der Schulleitung ist also eher schädlich. Aufgabe der Führungskraft ist es, ganz bewusst Entscheidungsprozesse so zu analysieren und zu steuern, damit es nicht zu oben genannten Leerläufen kommen kann. Auch sollten die Schulleiter/innen im Zweifelsfall den Mut und die Kraft zur Entscheidung haben, um wegen langwieriger Einigungsprozesse nicht unnötig Zeit zu verlieren. Trotzdem müssen die Schulleitungen Herzens die Einbeziehung des Kollegiums ‚leben‘. Sie dürfen die Expertise, das Wissen und Können der Mitarbeitenden nicht unterschätzen. Dies wäre laut Dubs (2009) ein Führungsfehler, weil der Weiterbildung und der Information nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt würde.<sup>79</sup>

Empirische Nachweise, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen Führungserfolg, angewendeten Führungsstil und der bestehenden Führungssituation gibt, sind eher dürftig und werden häufig kritisiert. Trotzdem ist die Beachtung situationsbedingter Besonderheiten im Führungshandeln sehr wichtig, ohne dass einer speziellen Führungssituation ein bestimmter

<sup>77</sup> Fiedler/Chemers 1984 nach Dubs 2009, S. 129

<sup>78</sup> Fiedler/Chemers 1984 nach Dubs 2009, S. 129

<sup>79</sup> Dubs 2009, S. 129

Führungsstil zugeordnet werden könnte. Offensichtlich sind die Zusammenhänge zwischen Situation, Führung und Erfolg nicht so eng, wie von den Befürwortern des Situationsansatzes angenommen.<sup>80</sup> Auch die Praxis lehrt, dass sehr unterschiedliche Verhaltensweisen (erfolgreich) in verschiedenen Situationen angewendet werden können. Demnach ist ein der Situation angemessener Führungsstil nicht das Anwenden eines starren Instruments, sondern das Ergebnis von Voraussetzungen, Erfahrungen und Einflüssen. Die neuere Forschung befasst sich weniger mit ‚optimalen‘ oder ‚Erfolg versprechenden‘ Führungsstilen sondern es ist zunehmend die Rede von messbaren, auf die zukünftige Strategie der Organisation ausgerichtete Führungskompetenzen die Rede. Zwangsläufig ergibt sich an dieser Stelle die Frage, ob Führungskräfteentwickler und Trainer im Rahmen und mit den Mitteln der Fortbildung nicht zu viel versprechen, wenn sie behaupten, einen Führungsstil zu vermitteln, der von vielen unterschiedlichen Personen gleichermaßen angewendet werden kann und zum Erfolg führt. Eine Schlussfolgerung für die Durchführung von Fortbildungen im Führungskräftebereich könnte sein, dass es nicht um die Vermittlung von Patentrezepten geht, sondern viel mehr um die Veränderung von Einstellungen und Haltungen, die es der Führungskraft dann ermöglichen, ihren spezifischen Führungsstil (weiter) zu entwickeln.

#### Systemansatz

Der Systemansatz geht davon aus, dass die in Organisationen entstandenen Strukturen und Kulturen zu komplex sind, als dass sie sich in einen Kausalzusammenhang von Ursache und Wirkung pressen lassen. Alle bisher beleuchteten Ansätze versuchen das Phänomen ‚Führungserfolg‘ mit Hilfe von einfachen Gesetzmäßigkeiten und Abhängigkeiten zu erklären. Systemische Ansätze dagegen suchen nach Alternativen zum Paradigma der Machbarkeit von Führung. Genutzt werden sollen Perspektiven, welche die komplexe persönliche und die komplexe organisatorische Bezugsebene mit einbeziehen. Bei der systemischen Führung handelt es sich also um ein Konzept des Handelns der Führungskräfte unter Beachtung der Bedeutung struktureller und kultureller Führung. Dieses Konzept muss die Gestaltung optimaler Rahmenbedingungen zum Ziel haben, unter denen selbstständiges, eigenverantwortliches und selbst organisierendes Handeln der Geführten möglich wird.<sup>81</sup>

Dabei muss man aber bedenken, dass systemisches Denken das Instrumentarium einer Führungskraft zwar erweitert und vervollkommnet, aber dies auf keinen Fall ersetzen kann. Führungskräfte, die nach systemischen Gesichtspunkten agieren, setzen aufgrund Ihrer Persönlichkeit und Kompetenz Entwicklungsprozesse in Gang, verbessern Strukturen und Beziehun-

---

<sup>80</sup> Steiger 2003, S. 54

<sup>81</sup> Steiger 2003, S.55

gen. Das wirkt sich sehr positiv auf die Kommunikation aus, Reibungsverluste werden vermieden und somit effizienteres Arbeiten ermöglicht.

Das systemische Führungsverständnis zielt auf Moderationsaufgaben einer Leitung ab, die sich der Veränderung in lernenden Organisationen stellt. Dies trifft in besonderem Maße auch auf Schulleitung zu. Ausschlaggebend sind dabei nicht charismatische Fähigkeiten, sondern es kommt darauf an, das kollektive Lernen zu organisieren. Dadurch werden die Initiativen der Mitarbeitenden mobilisiert und im Sinne der gemeinsamen Entwicklungsrichtung gefördert.<sup>82</sup> Solche Managementkonzepte gewinnen an Bedeutung in der Schulentwicklungstheorie. Diese ist stärker auf die Organisation des schulischen Wandels ausgerichtet ist. Schulleitungen sollen als ‚Change Agents‘ agieren. „Standardisierte Lösungen sind zum Scheitern verurteilt. Man kann nicht mit vorgefertigten Lösungen arbeiten, wenn es darum geht, Qualität und Gerechtigkeit zu optimieren.“<sup>83</sup> Um Qualitätsentwicklung, nicht jedoch um die Abarbeitung zusätzlicher Auflagen muss es in der Schulentwicklung der Einzelschule gehen. Sonst besteht die begründete Gefahr, dass Schulen zusätzliche Belastungen und neue Begrifflichkeiten abweisen. „Schulen suchen nicht nach neuen Zumutungen, sondern nach Problemlösungen.“<sup>84</sup> So kann es passieren, dass Schulen von der Administration angestrebte inhaltliche Veränderungen als Bevormundung oder sogar, wie von Oelkers beschrieben, als Zumutung empfinden. Dabei wird die etwaige Notwendigkeit, die Qualität oder die zeitliche ‚Reife‘ solcher Veränderungen (von oben) nur sehr halbherzig geprüft, weil man von vornherein mit einer gewissen Abwehrhaltung herangeht. Dies trifft nicht nur auf die Lehrerkollegien, sondern auch auf die Schulleitungen zu.

### 2.1.3 Der Führungserfolg

In diesem Abschnitt soll geklärt werden, was unter Führungserfolg zu verstehen ist. Dabei fällt eine eindeutige Begriffsdefinition schwer. Worin Führungserfolg überhaupt besteht und anhand welcher Faktoren er bestimmt werden kann, ist immer noch umstritten.<sup>85</sup> So handelt es sich bei Führungserfolg um ein „abstraktes Phänomen“<sup>86</sup>, das schwer greifbar ist.

Nach Naeschke kann man beim Begriff Führungserfolg zunächst unterscheiden, ob der persönliche Erfolg einer Führungskraft oder der Erfolg einer Organisation gemeint ist. Als erfolgreichen Führer könnte man beispielsweise eine Person bezeichnen, die viel Geld verdient, viele zu führende Mitarbeiter hat, zufrieden mit ihrer Arbeit ist und viele Entscheidungen tref-

---

<sup>82</sup> Senge 1999, S.432

<sup>83</sup> Dalin/Rolff/Buchen 1996, S.19

<sup>84</sup> Oelkers 2006 nach Rahm/Schröck 2008, S. 26

<sup>85</sup> Weibler 2001, S.86

<sup>86</sup> Lehner 1995, S. 556

fen darf. Der Erfolg einer Organisation dagegen kann u.a. durch erzielte Produktionsergebnisse, durch geringe Fluktuationsraten oder durch die Zufriedenheit der Mitarbeit gemessen werden. Doch scheint es nicht möglich, diese beiden Kriterien losgelöst voneinander zu betrachten, weil Führungserfolg nur jemand haben kann, der auch Erfolg für die jeweilige Institution erzielt.<sup>87</sup> Führungserfolg der Einzelperson ist demnach untrennbar mit dem Erfolg der durch ihn geführten Organisation verbunden. Dadurch stellt sich zwangsläufig die Frage nach der Wirksamkeit von Führung. Wie stark ist der Einfluss, den Führung ausüben vermag, um die Organisation zum Erfolg zu führen?

„Auch hat das Endprodukt von Führung, der ‚Erfolg‘, vergleichsweise wenig theoretische und empirische Beachtung gefunden.“<sup>88</sup> In der Wissenschaft und in der Praxis kann man weit über tausend verschiedene Kriterien finden, deren Vielfältigkeit durchaus dazu führen kann, den Führungsbegriff nicht zu schärfen, sondern eher zu verkomplizieren. Auch hier gibt es vielfältigste Definitionen und Lesarten. Neuberger bescheinigt der Führungsforschung in diesem Zusammenhang einen unglaublich „leichtfertig-pragmatischen Zugang zur Klärung des Führungserfolges“<sup>89</sup>.

Als Kriterien des Führungserfolgs benennt v. Rosenstiel 1991 zunächst solche, die sich auf die Person der Führungskraft beziehen (zumeist Fremdbeurteilung durch Dritte), z.B. Merkmale der beruflichen Entwicklung oder Ergebnisse psychologischer Eignungsuntersuchungen bezüglich, Fähigkeiten, Interessen, Einstellungen, Verhalten und Entwicklungspotenzial.<sup>90</sup>

Darüber hinaus fasst er Faktoren zusammen, die sich auf die geführte Gruppe von Mitarbeitern bezieht. Hierbei geht es um:

- Kriterien bezüglich der Quantität und Qualität der Gruppenleistung (Produktionszahlen, Verkaufszahlen...)
- Kriterien bezüglich der Befindlichkeit der Geführten und der Qualität der Beziehungen (Arbeitszufriedenheit, Betriebsklima, Konflikthäufigkeit, Identifikation der Mitarbeiter mit dem Unternehmen...)
- Mischkriterien (Fluktuations- und Fehlzeitenrate, Qualifikationsergebnisse der Gruppenmitglieder, Zahl und Qualität der Verbesserungsvorschläge...)<sup>91</sup>

Wenn man diese Kriterien auf Schule und Schulleitung übertragen will, fällt auf, dass wie schon oben erwähnt schlechte ‚Produktionsergebnisse‘ nicht zwangsläufig auf eine geringe Schulqualität vor Ort zurückzuführen sind. Im Umkehrschluss könnte also angenommen werden, dass vor allem die Kriterien der Befindlichkeit der Geführten und auch die Mischkrite-

---

<sup>87</sup> Neuberger 1976 nach Naeschke 2003, S. 32

<sup>88</sup> Neuberger 1994, S.147

<sup>89</sup> Neuberger 1994, S.147

<sup>90</sup> Rosenstiel v. et. al. 2009, S. 5

<sup>91</sup> Rosenstiel v. et. al. 2009, S. 5

rien die entscheidenden Maßstäbe für gelingende Schulleitung liefern. Unbestritten ist auf jeden Fall „die in der Fachliteratur unwidersprochene These, dass hinter einer erfolgreichen Schule immer auch eine fähige Schulleitung steht und umgekehrt Entwicklungsdefizite häufig mit Leitungsdefiziten zusammenhängen“<sup>92</sup>.

Die Wirksamkeit von Schulleitung hat demnach einen großen Einfluss auf die Schulqualität, es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Schulleitungsmerkmalen und Qualitätsmerkmalen, welchen Bensen/Gathen/Pfeiffer (2002) nachgewiesen haben. Sehr deutlich wird dieser Zusammenhang dadurch, dass an den auf empirischem Wege identifizierten guten Schulen die Schulleitungen in allen untersuchten Bereichen bedeutend positiver eingeschätzt wurden, als an verbesserungswürdigen Schulen. Ein besonders auffälliger Unterschied zeigt sich auch im Bereich der Förderung von Lehrerfortbildung durch die Schulleitung, wonach an *guten* Schulen eine deutlich positivere Bewertung erfolgt, obwohl im Vergleich mit anderen untersuchten Dimensionen die systematische Förderung der Lehrerfortbildung insgesamt betrachtet keinen hohen Stellenwert der Führungspraxis in den untersuchten Schulen einnimmt.<sup>93</sup> Diese Erkenntnis legt den Schluss nahe, dass die Schulleitungen die Bedeutung der Wirksamkeit von Fortbildung und deren Einfluss auf die Schulqualität durchaus unterschätzen. Zumindest ist ihnen die Wirksamkeit kontinuierlicher Fortbildung nicht so gegenwärtig, als dass sie in ausreichendem Maße bewusst und gezielt in ihrem Leitungshandeln darauf Einfluss nehmen. Dies wiederum könnte bedeuten, dass man generell an den Einflussmöglichkeiten von Fortbildung zweifelt, oder vielleicht ist es auch ein Anzeichen dafür, dass die Qualität angebotener Fortbildungen nicht den Ansprüchen der Fortzubildenden genügt. Hier wird eine interessante Verknüpfung mit der vorliegenden Arbeit deutlich. Bei der Untersuchung der Wirksamkeit von Fortbildung wird zwangsläufig auch Augenmerk auf die Qualität von Fortbildung gelegt werden.

Insgesamt bestätigen die Analysen von Bensen/Gathen/Pfeiffer (2002), dass sich Schulleitungen an guten Schulen deutlich von Schulleitungen an verbesserungswürdigen Schulen unterscheiden.<sup>94</sup>

---

<sup>92</sup> Rosenbusch/Schlemmer 1997 nach Bensen 2009, S.195

<sup>93</sup> Bensen/Gathen v.d./Pfeiffer 2002, S.47 ff.

<sup>94</sup> Bensen 2009, S. 197

#### 2.1.4 Schulleitung und Management

Der Begriff Schulleitung spielt, wie Huber (2008) ausführt, in den Arbeiten über die Theorie der Schule bis in die neunziger Jahre hinein kaum eine Rolle. Es finden sich in der mehr als 200-jährigen Geschichte der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin in der deutschsprachigen Fachliteratur kaum Aussagen über die Rolle und Funktion von Schulleitung. Empirische Forschungen auf dem Gebiet der Schulwirksamkeitsforschung besonders in Nordamerika, Großbritannien, Australien und Neuseeland belegten in den letzten Jahrzehnten, dass zwischen Steuerung durch die Schulleitung und der Qualität der jeweiligen Schule ein enger Zusammenhang besteht.<sup>95</sup> „Hinter einer wirksamen Schule steht also eine entsprechend wirksame Schulleitung“<sup>96</sup> Schulleitung muss demnach als ein wichtiges Bindeglied sowohl bei schulpolitisch ‚verordneten‘ Veränderungsmaßnahmen, als auch bei schulinternen Innovationsbestrebungen gesehen werden, welche das Ziel haben, Verbesserungsprozesse im Sinne der Handlungsfelder für Schulmanagement einzuleiten.<sup>97</sup>

Malik (2006) behauptet, dass richtiges und gutes Management der einzige Weg ist, Menschen und Organisationen zum Erfolg zu führen.<sup>98</sup> Die Frage, was Führungstätigkeit überhaupt ausmacht, welche Aufgaben von Führungskräften bewältigt werden müssen, welche Inhalte ihre tagtägliche Arbeit ausfüllen, wird in der Managementforschung im Wesentlichen auf zwei unterschiedliche Arten beantwortet.<sup>99</sup>

Eine Herangehensweise bezieht sich auf die genaue Analyse der Funktionen, die eine Führungskraft zu bekleiden hat. Daraus entstand der so genannte Führungsregelkreis, der in sehr vielen Varianten in der Literatur erscheint. Hier erscheinen z.B. die Begriffe *Zielsetzung, Planung, Entscheidung, Organisation, Kontrolle*.

Malik benennt die Aufgaben wirksamer Führung mit folgenden fünf Tätigkeitsbereichen:

1. für Ziele sorgen (Prioritäten, Schwerpunkte, Richtung, Akzente)
2. Organisieren (im Verbund mit gutem Management ‚Lernumfeld‘ schaffen)
3. Entscheiden (wer nicht entscheidet, ist keine Führungskraft)
4. Kontrollieren (Vertrauen als Grundlage)
5. Menschen entwickeln und fördern (Menschen statt Mitarbeiter)<sup>100</sup>

Sicher müssen sich Führungskräfte über solche grundlegenden Funktionen im Klaren sein und benötigten Instrumente und Kenntnisse, um diese erfüllen zu können. In der alltäglichen Ar-

---

<sup>95</sup> Huber 2008b, S. 95 ff.

<sup>96</sup> Huber 2008b, S. 100

<sup>97</sup> Huber 2008b, S. 101

<sup>98</sup> Malik 2006, S. 20

<sup>99</sup> Staehle 1999, S. 13 ff.

<sup>100</sup> Malik 2006, S. 176 ff.

beit allerdings lassen sich ihre konkreten Tätigkeiten in diesen sehr allgemeinen Kategorien nur schlecht wiederfinden. Sehr viel häufiger stehen die Führungskräfte in der heutigen Führungswelt vor Aufgaben wie *Lösung von Konflikten, Umgang mit Widerständen, Zeit- und Stressmanagement, Umgang mit Informationen* und ähnlichen Herausforderungen. Diese sind hauptsächlich mit Mitteln der Kommunikation und Moderation zu bewältigen und Funktionen aus dem Führungsregelkreis scheinen an Bedeutung zu verlieren.

Die zweite Sichtweise erfasst das tatsächliche Handeln von Managern in ihrer konkreten Umgebung und versucht Führungshandeln über die Wahrnehmung einer Rolle zu definieren. Dabei wird auf die soziologische Rollentheorie zurückgegriffen, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Interessant für die oben beschriebenen Führungstheorien und deren Übertragbarkeit auf Schule und Schulleitung ist jedoch, dass über die ‚Stationen‘ Rollenübernahme, Rollendefinition, Rollengestaltung bis hin zur Rollendurchsetzung das so genannte Rollenverständnis im Sinne des Annehmens der Rolle als Führender in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerät.<sup>101</sup> Im schulischen Kontext erfährt dieser Prozess insofern eine besonders große Bedeutung, als dass Schulleiter/innen in einer Doppelrolle neben Verwaltungs-, Management- und Führungsaufgaben auch unterrichtliche Tätigkeiten auszuführen haben. Dies trifft zumindest in Deutschland auf Schulleitungen zu, wo pädagogische Tätigkeiten einen großen Anteil der Arbeitszeit beanspruchen. In dezentral organisierten Systemen wie z.B. in Dänemark, Schweden und den USA wird dagegen der weitaus größere Teil der Arbeitszeit für Management und Führung aufgewendet.<sup>102</sup>

Darüber hinaus ist es für Schulleiter/innen naturgemäß schwieriger ihre Führungsrolle anzunehmen, da sie ja Menschen zu führen haben, die sich von ihrer Ausbildung her auf dem gleichen Level befinden. Da es kein ausgeprägtes Vorgesetzten–Mitarbeiter–Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrkräften gibt, orientieren sich beide Seiten an der Gleichrangigkeit durch ein Fachstudium und daran, dass sie „in erster Linie Lehrer/innen sind und sich auch als solche fühlen“<sup>103</sup>. So könnten Schulleiter/innen sich durchaus in einer vorwiegend von Moderationsaufgaben geprägten Funktion, sozusagen als ‚Primus inter Pares‘ sehen. Dies ist aber schon deshalb nicht mehr praxistauglich, als dass ihnen die staatlichen Bildungsbehörden in zunehmendem Maße für festgelegte Bereiche Entscheidungskompetenzen mit der dazugehörigen Entscheidungsverantwortung übertragen. Durch die Nutzung solcher Gestaltungsspielräume und die Übernahme der Verantwortung für zentrale Aufgaben in Unterricht und Erziehung durch die Einzelschule ließe sich eine Qualitätssteigerung erzielen (vgl. Punkt 2.4.1).

---

<sup>101</sup> Steiger 2003, S. 59 ff.

<sup>102</sup> Wissinger 2002, S. 57

<sup>103</sup> Buchen 2009, S. 29

Bildungspolitik ist inzwischen zu der Einsicht gelangt, dass mehr Autonomie zu einer höheren pädagogischen Wirksamkeit führen kann. In eigener Verantwortung sollen die erforderlichen Maßnahmen durchgeführt und die dazu notwendigen Entscheidungen selbst getroffen werden. Dies betrifft ganz aktuell auch die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.<sup>104</sup>

Im Zuge solcher Entwicklungstendenzen, die Schulgesetze, Erlasse und Richtlinien maßgeblich verändern, indem in ihnen mehr Forderungen nach „Teilautonomie“, „Selbstständigkeit“ aber auch „erweiterter Eigenständigkeit“ gestellt werden, eröffnet sich die Frage, wie solche Schulen denn gemanagt werden müssen.<sup>105</sup> Die Schulleitung ist also nicht nur der verlängerte Arm der Schulbehörde, sondern sie muss Schule aktiv gestalten und zielgerichtet führen. Kann aber eine Schule als ‚bürokratische Organisation‘ überhaupt nach Management-Prinzipien geleitet werden? Hier sind doch eher flache Leitungsstrukturen vorhanden, das Prinzip der gleichen Bezahlung aller Lehrkräfte erforderlich, Veröffentlichung von Leistungs- und Arbeitsergebnissen (besonders schulextern) nicht üblich usw. Auf jeden Fall sind und waren die notwendigen rechtlichen, organisatorischen und ökonomischen Rahmenbedingungen relativ ungünstig. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass Führungskräfte „angesichts der oft schwierigen Gelingensbedingungen für erfolgreiches Leitungshandeln in Schule“<sup>106</sup> versuchen, durch die Anwendung von Ansätzen der Organisationsentwicklung ihre Lehrkräfte für Innovationen zu gewinnen, was durch die intensive und freiwillige Beteiligung der Lehrkräfte zu bemerkenswerten positiven Veränderungen in der Einzelschule führen kann.

Derzeit existieren im deutschsprachigen Raum recht unterschiedliche Vorstellungen darüber, ob und in welchem Maße Management von Schule bei der Leitung einer Schule eine Rolle spielen soll bzw. kann. In den einzelnen Ländern gibt es ähnliche Bestrebungen diese Überlegungen in Anforderungsprofile und Aufgabenbeschreibungen für Leitungs- und Führungskräfte einfließen zu lassen. So werden zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen Führung und Management als zentrale Leitkategorien einer modernen und professionell arbeitenden Schulleitung beschrieben. Das Leiten einer Schule wird also nicht mehr als eine Lehreraufgabe mit zusätzlichen Verwaltungsaufgaben gesehen, sondern es gibt eine klare Abgrenzung, sowohl was die Anforderungen als auch die erwarteten Kompetenzen anbelangt. Man sieht Schulleitung als eigenständige Profession, die folgende Kompetenzen erfordert:

- **Sozialkompetenz** (allgemeine Kompetenz im Umgang mit Menschen)
- **Fachkompetenz** (pädagogische, schulrechtliche Kompetenz, Organisations- und Verwaltungskompetenz, Kommunikationskompetenz)

---

<sup>104</sup> Wenzel 2008, S. 427

<sup>105</sup> Dubs 2005, S. 21

<sup>106</sup> Buchen 2009, S. 42

- **Leitungskompetenz** (spezifische Befähigungen für eine Leitungsrolle)

Diese Lesart stimmt im Großen und Ganzen mit den in der Managementliteratur geforderten Kompetenzen für Führungskräfte überein.<sup>107</sup>

Die „Fähigkeit, mit anderen Menschen effektiv zusammenzuarbeiten“ und „durch andere Menschen zu wirken“ und somit das Handeln anderer Menschen nachvollziehen zu können, zu verstehen, also Empathie zu zeigen, wird im Anforderungsprofil für Schulleitung in Nordrheinwestfalen als die o.g. Sozialkompetenz näher definiert.<sup>108</sup> Die sozialen Kompetenzen sind besonders wichtig, weil Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich „unabdingbare Grundlage für eine gelungene professionelle Interaktion“<sup>109</sup> sind. Dies bezieht sich nicht nur auf den Umgang zwischen Schulleitung und Lehrerschaft, sondern genauso auf Gleichgestellte, Vorgesetzte und auf außerschulische Bezugspersonen. „Ein solches Managementverständnis unterscheidet sich entscheidend von eher engen und statischen Ansätzen, weil es Führung als substanziellen und dialogischen Bestandteil von Management [...] versteht.“<sup>110</sup> Die Leitungskompetenz wird als ein „auf die spezifische Position und Rolle eines Schulleiters bezogenes Kompetenzbündel“<sup>111</sup> bezeichnet. Schulleiter/innen sollen die Fähigkeit besitzen, komplexe Zusammenhänge zu erfassen, daraus ein handhabbares Konzept zu erarbeiten und entsprechende Konsequenzen abzuleiten. Dies alles muss durch soziale und (ganz besonders wichtig) kommunikative Fähigkeiten, durch Überzeugungsfähigkeit und Durchsetzungsvermögen ergänzt werden.

Die Aufgaben von Schulleitung bezeichnet Huber als sehr komplex und ineinander greifend, so dass nicht von einer klar abgetrennten Rolle als Schulleiter gesprochen werden kann, sondern eher von einem „bunten Patchwork vieler verschiedener Aspekte. Zu diesem komplexen Anforderungsspektrum gehören verschiedene Aufgaben bzw. Rollensegmente in der Arbeit mit und für Menschen sowie in der Verwaltung von Ressourcen bzw. allgemein administrative Tätigkeiten.“<sup>112</sup> In der Arbeit mit den Menschen innerhalb der Schule wirkt der Schulleiter z.B. als Organisationsentwickler (verantwortlich für den Entwicklungs- bzw. Verbesserungsprozess in der Einzelschule), als Personalentwickler (verantwortlich für Fort- und Weiterbildung des Personals, für das Zusammenwachsen des Kollegiums) als Unterrichtsentwickler, als ‚People Person‘, als Lehrperson, als Vorbild. Außerhalb der Schule fungiert er als ‚Homo Politicus‘, Repräsentant, Vermittler und Mediator, als unmittelbarer Ansprechpartner, aber

---

<sup>107</sup> Buchen 2009, S. 26

<sup>108</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 10

<sup>109</sup> Huber 2008b, S. 104

<sup>110</sup> Buchen 2009, S. 27

<sup>111</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, S. 5

<sup>112</sup> Huber 2009, S. 505

manchmal auch als Zielscheibe.<sup>113</sup> Bei der Verwaltung von Ressourcen ist er aber auch Organisator, Verwalter, Finanzmensch und sogar Unternehmer.<sup>114</sup>

Schulleitung gilt als bedeutend für alle Phasen des Schulentwicklungsprozesses. Sie ist verantwortlich dafür, dass bei den angestrebten Verbesserungsprozessen der Blick auf die gesamte Schule beibehalten und eine sinnvolle Koordination von Einzelaktivitäten gesichert wird. Darüber hinaus soll sie innerschulische Bedingungen für eine kontinuierliche Weiterbildung und zunehmende Professionalisierung der Lehrkräfte schaffen. Sie trägt Verantwortung für die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur. Schulleiterinnen bzw. Schulleiter sind also als Schlüsselfiguren in ihren Schulen, mit dem Vermögen, Schulentwicklungsprozesse entscheidend voranzubringen, aber genauso auch zu blockieren; sie gelten als zentrale „Change Agents“ und tragen die Verantwortung für den Veränderungsprozess der Einzelschule.<sup>115</sup>

Zusammenfassend ist zu sagen, dass professionelles Denken und Handeln von Schulleitungspersonen erst einmal ein wirksames Führungskonzept voraussetzt. Um ein solches Konzept zu erarbeiten und umzusetzen, bedarf es der Unterstützung und Begleitung durch eine konkrete Aus- und Weiterbildung, von deren Erfolgs-Chancen man aber auch überzeugt sein muss. „Dies setzt zunächst einmal eine Vorstellung von Management und Führung voraus, die die Umsetzbarkeit des Erlernten in praktisches Führungshandeln in Aussicht zu stellen in der Lage ist.“<sup>116</sup>

„Geeignete Qualifizierungsstrukturen und -möglichkeiten (kontinuierliche Angebote) sollten fehlende Handlungskompetenz und individuelle Bedürfnisse (personen- und kontextbezogen) auffangen.“<sup>117</sup> Bezogen auf die Fortbildung von Führungskräften würde dies bedeuten, dass es Veränderungen in den angebotenen Inhalten geben muss, um den genannten Anforderungen gerecht zu werden, denn die Ergebnisse und Erfolge sind durchaus noch nicht zufriedenstellend und werden von Mayer (2001) in folgenden Punkten kritisiert:

- fehlende Vorbereitung auf den Umgang mit Turbulenzen
- überholte Art und Weise der Vermittlung
- Transferwirkungen schwer messbar<sup>118</sup>

Da anzunehmen ist, dass in der schulischen Führungskräftefortbildung ähnliche Kritikpunkte zu finden sind, scheint es notwendig, nach alternativen Fortbildungsansätzen zu suchen.

---

<sup>113</sup> Huber 1999 nach Huber 2009, S. 505

<sup>114</sup> Huber 2008b, S. 103

<sup>115</sup> Huber 2008b, S. 100 f.

<sup>116</sup> Buchen 2009, S. 96

<sup>117</sup> Huber 2007, S. 66

<sup>118</sup> Mayer 2001 nach Buchen 2009, S. 96

Die in der vorliegenden Arbeit begleitete Fortbildungsreihe versucht diesen Erkenntnissen Rechnung zu tragen. Obwohl die Transferwirkung schwer messbar ist, soll der Versuch unternommen werden, den Einfluss auf künftiges Führungshandeln zu untersuchen. Angelehnt an den alternativen Fortbildungsansatz des Hernstein Instituts Wien sollten teilnehmende Führungskräfte nach Abschluss der Fortbildung u. a.: nachdenklich sein, mit erweiterter Aufmerksamkeit agieren, den Wert von Reflexion schätzen und eine realitätsgerechte Selbsteinschätzung gewinnen.<sup>119</sup> Solche Überlegungen finden sich bei der Erstellung der Fragen für die Leitfadenterviews wieder (vgl. Punkt 3.5.6).

Im Schulbereich ist bei Leitungsfortbildung aber zu berücksichtigen, dass teilnehmende Schulleiterinnen und Schulleiter einerseits nicht über eine systematische Ausbildung für ihre Funktion, dafür aber über sehr viele Erfahrungen verfügen. Solche Erfahrungen sind im Schulalltag natürlich sehr hilfreich, können aber innerhalb der Fortbildung auch hemmend wirken. Deshalb muss den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten werden, zu lernen, wie man aktuelle Probleme durch die Anwendung der vermittelten Methoden und angebotenen Werkzeuge lösen kann. Trotzdem ist es wichtig darauf zu achten, dass darüber hinaus auch mittel- und langfristig wirksam werdende Kompetenzen erworben werden können. Darüber sollte man sich bei der Fortbildungsgestaltung bewusst sein und es im Fortbildungsdesign berücksichtigen.

Ob eine Fortbildungsreihe nicht nur kurz-, sondern auch mittel- und langfristig im Sinne des Hernstein-Ansatzes Erfolg hat, scheint vor allem davon abzuhängen, welches Fortbildungs- und Lernverständnis einer Fortbildung zugrunde liegt.<sup>120</sup> Ein solches Verständnis auch bei den Teilnehmenden zu erreichen, sollte Anliegen einer jeden Fortbildung sein, obwohl es immer eine gewisse Diskrepanz zwischen den Erwartungen und deren Erfüllbarkeit geben wird.

---

<sup>119</sup> Mayer 2001 und Mayer 2003 nach Buchen 2009, S. 96 f.

<sup>120</sup> Bartz/Mosing/Herrmann 2004 und Bartz et.al. 2002 nach Buchen 2009, S. 98

## 2.2 Fortbildung und ihr Beitrag zum lebenslangen Lernen

In diesem Abschnitt geht es darum, theoretische Inhalte zusammenzutragen, die sich mit den fortbildungsdidaktischen Hintergründen beschäftigen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf Fragen der Motivation von Fortzubildenden gelegt, denn man kann eine Fortbildung nur erfolgreich absolvieren, wenn man (zumindest ein Stück weit) aus eigenem Antrieb daran teilnimmt. Die Frage der Freiwilligkeit spielt in großen Teilen der Untersuchungen eine wichtige Rolle und wird deshalb besonders ausführlich erörtert. Immer spezieller werdend sollen nach allgemeinen Ausführungen zur Erwachsenenbildung die besonderen Bedingungen der Lehrerfortbildung näher beleuchtet werden. Die außerordentlich wichtige Funktion einer Schulleiterfortbildung wird in einem separaten Gliederungspunkt herausgearbeitet.

### 2.2.1 Motivation in der Erwachsenenbildung

Im 'Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt' wird im § 1, Absatz 2 festgehalten: „Erwachsenenbildung soll dem einzelnen helfen, durch freiwillige Wiederaufnahme organisierten Lernens Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, zu erneuern oder zu vermehren. Sie soll die Selbstständigkeit des Urteils fördern, zur geistigen Auseinandersetzung anregen, bei der Bewältigung von Lebensproblemen helfen und zu verantwortlichem Handeln im persönlichen, beruflichen, kulturellen und öffentlichen Leben befähigen.“<sup>121</sup> Ganz im Gegensatz zu früheren Deutungen, als Erwachsenenbildung laut Tietgens oft dazu diente, festgestellte Defizite auszugleichen, soll sie nun zum selbstständigen Weiterlernen befähigen, „wobei Lernen Bildung im Sinne der Arbeit an sich selbst und der Auseinandersetzung mit der Umwelt einschließt“<sup>122</sup>. Wenn man also die Aufgaben der Erwachsenenbildung nur aus der Definition von Defiziten bestimmen lässt, ist sie zwangsläufig überfordert und es wurde ihr „etwas zugemutet, was ihre Möglichkeiten der Aufgabenbewältigung überstieg. Zugleich konnte ihr damit ein Versagen angelastet werden, dessen wahre Ursachen außerhalb ihres Wirkungshorizonts lagen.“<sup>123</sup>

Obwohl die Aussagen von Tietgens schon fast 30 Jahre zurückliegen, besteht auch in der Gegenwart die Gefahr, dass Erwachsenenbildung und somit ebenfalls Fortbildung mit ähnlichen nicht erfüllbaren Ansprüchen zum Defizitausgleich eingesetzt wird. Ein Missverhältnis zwischen Ziel und Ergebnis ist damit vorprogrammiert.

Im weiteren Verlauf des Gesetzestextes zur Förderung der Erwachsenenbildung geht es eher um die Organisation, die Fördermöglichkeiten, um Zuwendungen und Investitionen, also um

---

<sup>121</sup> Gesetz- und Verordnungsblatt LSA 1992, S. 379

<sup>122</sup> Tietgens 1981, S. 23 f.

<sup>123</sup> Tietgens 1981, S. 24

materielle Voraussetzungen die notwendig sind, um Erwachsenenbildung überhaupt zu ermöglichen.

Dem allen vorangestellt bleibt aber der oben zitierte Abschnitt, der zuallererst die Freiwilligkeit des Lernens als eine wichtige Voraussetzung für Erwachsenenfortbildung festschreibt. Daraus lässt sich ableiten, dass eine Beteiligung freiwillig erfolgen muss, aus dem Willen zum lebenslangen Lernen heraus und somit dem Bildungsbedürfnis Erwachsener Rechnung tragend. Tatsächlich sind die Bildungsbedürfnisse eine der wichtigsten Gelingensbedingungen für Fort- und Weiterbildung, denn „ohne den Wunsch zu lernen, ohne einen Lernwillen, ein Minimum an intrinsischer Motivation kommt ein nachhaltiger Lernprozess nicht zustande. Gelernt wird letztlich nur das, was als sinnvoll, subjektiv bedeutsam und/oder praxisrelevant wahrgenommen wird.“<sup>124</sup>

Überträgt man diese sehr wichtigen Kriterien auf die Lehrerfortbildung in Sachsen-Anhalt, würde im Umkehrschluss eine verpflichtende Fortbildung nicht zu nachhaltigen Ergebnissen führen können. Immer wieder gibt es Diskussionen darüber, ob und inwieweit verpflichtende Elemente die Teilnehmerzahlen erhöhen könnten um auf diese Art und Weise mehr Lehrerinnen und Lehrer zu erreichen, sie also mit 'leichtem Nachdruck' zur Teilnahme zu bewegen. So würden auch die ‚Fortbildungsunwilligen‘ in den Genuss einer (ohne Frage notwendigen) Fortbildung kommen, wodurch sich deren Arbeit in der Schule verbessern könnte. Obwohl seit langem außer Kraft gesetzt, kursiert die Jahresverpflichtung von je acht Fortbildungsstunden pro Schuljahr nach wie vor in den Schulen und immer noch gibt es die Meinung, dass man durch Erfüllen dieser quantitativen Norm seiner Fortbildungspflicht ausreichend Genüge tut, auch wenn die Auswahl der inhaltlichen Themen dabei als nachrangig betrachtet wird. Siebert bestätigt diese These, indem er feststellt dass eine „ausschließlich von außen veranlasste“ Teilnahme an einer Fortbildung keinerlei Wirkung zeigt. Oder eben man versucht während der (ersten) Veranstaltung das Fortbildungsinteresse zu wecken.<sup>125</sup>

Miller setzt sich 1999 mit dieser Problematik auseinander, indem er die Lehrerinnen und Lehrer auffordert, sich offen und ehrlich mit sich selbst auseinanderzusetzen, wenn sie sich entscheiden, ob und was sie dazulernen wollen. Er stellt fest, dass man sich nur ändern kann, wenn man es selbst will und für richtig hält.<sup>126</sup>

Die Fortbildner geben dabei ‚nur‘ Hilfestellung, regen an und organisieren die Lernanlässe. Huber definiert den Begriff näher, indem er von „multiplen Lernanlässen“ spricht. Er empfiehlt, nicht ausschließlich traditionelle Fortbildungskurse durchzuführen, sondern „weitere

---

<sup>124</sup> Siebert 1997, S. 53

<sup>125</sup> Siebert 1997, S. 53

<sup>126</sup> Miller 1999, S. 11

Formen und Ansätze in der Fort- und Weiterbildung“ in den Mittelpunkt zu stellen. Er weist aber gleichzeitig darauf hin, dass dies bisher noch nicht überall umgesetzt wird und noch nicht im Berufsverständnis von Fortbildnern verankert ist.<sup>127</sup> Eine solche Herangehensweise legt die Überlegung nahe, sich von der Auffassung zu trennen, dass das Verhältnis zwischen fortzubildenden Erwachsenen und deren Fortbildnern ähnlich aussehen könnte wie zwischen Lernenden und Lehrenden im herkömmlichen Sinne. Merk erweitert in diesem Zusammenhang die erziehungswissenschaftliche Sichtweise, die sich meistens für die „Erziehbarkeit bzw. Lernfähigkeit des Individuums interessiert“, indem er das Handeln von Erwachsenenbildnern klar abtrennt von der pädagogischen Arbeit von Lehrern in der Schule.<sup>128</sup>

Hier könnte man sich der Ansicht von Fischer (2007) anschließen, dass der Erfolg in der Schulpraxis sich nicht durch die „Anwendung von Wissenschaftswissen“ einstellt, sondern durch „vielfältige Aktions- und Reflexionsprozesse in der Auseinandersetzung mit praktischen Handlungssituationen, in die das wissenschaftliche Wissen situationsbezogen eingearbeitet wird“<sup>129</sup>.

Fortbildung und deren Wirksamkeit auf der Basis der Freiwilligkeit zu interpretieren, geht natürlich von der Idealvorstellung aus, dass das Bedürfnis nach Weiterlernen in allen Lehrerinnen und Lehrern vorhanden ist und somit nur geweckt werden braucht, was wohl mit der Realität nicht übereinstimmt. Immer wieder taucht bei der Analyse der Fortbildungsbeteiligung im Landesmaßstab die Frage auf, wie man auch diejenigen Lehrer/innen erreichen kann, die dieses Bedürfnis ‚standhaft unterdrücken‘. Und immer wieder wird dann der Lösungsvorschlag diskutiert, mit administrativem Druck nachzuhelfen. Vielleicht ist es sinnvoll, sich bei der Lösung dieses Problems folgenden Zusammenhang nochmals zu verdeutlichen. Zwischen dem Führungshandeln im herkömmlichen Sinne (zum Beispiel bezogen auf Schulleitung) und dem Führungshandeln im speziellen Falle der Verwirklichung einer Fortbildungsidee scheinen durchaus Parallelen zu bestehen und deshalb ist es denkbar, Erkenntnisse aus den Führungstheorien (vgl. Punkt 2.1.2) auf die Tätigkeit eines Erwachsenenbildners zu übertragen. Ganz offensichtlich muss dieser in jeder einzelnen Phase des Fortbildungsprozesses (von der Idee über die Vorbereitung und Organisation bis hin zur eigentlichen Durchführung) Führungsfunktion übernehmen und professionelles Führungshandeln praktizieren. Genau wie es der Schulleitung innerhalb von Schulentwicklungsprozessen gelingen muss, geeignete Mittel zur Einbeziehung des Kollegiums zu finden, muss der Fortbildner oder besser gesagt die Fortbildung nach adäquaten Möglichkeiten suchen, eine hohe Beteiligung (im Sinne von

---

<sup>127</sup> Huber 2009, S.188

<sup>128</sup> Merk 1993, S. 4

<sup>129</sup> Fischer 2007, S. 8

Teilhabe) zu erreichen. In diesem komplizierten und sensiblen Prozess in erster Linie auf administrative und hierarchische Führung zu setzen, scheint in beiden Kontexten nicht zeitgemäß und vor allem wenig Erfolg versprechend.

Um eine bessere Beteiligung an Fortbildung zu erreichen, wäre es vielleicht sinnvoller im Vorfeld über die Motivation nachzudenken, die die Teilnehmer/innen bewegen könnte, sich dem Weiterlernen, der Weiterbildung zu stellen. Darüber hinaus gewinnen laut Gieseke im Bildungsprozess von Erwachsenen deren Biografie- Erfahrungen und ihre individuellen Motive aus dem Lebenszusammenhang an Bedeutung. Lernen soll demnach als Teil der Erwachsenenrolle gesehen werden. „Im Mittelpunkt einer solchen Betrachtung stehen die kognitiven Fähigkeiten. Motive gelten als interessen- und vernunftgeleitete Gründe, Erfahrungen sind dann verarbeitetes Wissen durch praktisches Tun unter bestimmten Lebensbedingungen, Lernfähigkeit im Alter ist abhängig vom Training im gesamten Lebenslauf.“<sup>130</sup> Eine solche Herangehensweise geht einher mit der wachsenden Bedeutung von Emotionen für den Bildungsprozess. Nicht zu unterschätzen ist also der Einfluss von Gefühlen auf die Motivation der Teilnehmenden.

In den 80er Jahren wurde dahingehende Motivationsforschung vor allem von Jochen Kade betrieben. In einer zusammenfassenden Darstellung benennen J. Kade und W. Seitter 1995 folgende Gruppen von Teilnahmemotiven:

1. Freiheitsmotive und gesellschaftliche Zumutungen
2. Sicherheits- und Stabilitätsmotive
3. Gemeinschafts- und Integrationsmotive

Durchaus zutreffend erscheinen im Zusammenhang mit der hier zu betrachtenden Lehrerfortbildung die Sicherheits- und Stabilitätsmotive. Kade und Seitter führen dazu aus: „Ob an der Erwachsenenbildung teilgenommen wird, um seine Meinung, sein Weltbild bestätigt zu bekommen, um sich der Gültigkeit seines Wissens zu vergewissern oder um als authentische, kulturell interessierte Person von anderen – dem Kursleiter oder der Teilnehmergruppe – sozial anerkannt zu werden, in all diesen Fällen geht es nicht um die Erweiterung von Freiheits- und Handlungsspielräumen, sondern um die Sicherung und Stabilisierung bestehender Wissensbestände, Gewißheiten, kultureller Orientierungen und Lebensformen.“<sup>131</sup> Wenn dies ein Motiv ist, an einer Fortbildung teilzunehmen, dann sollte der Verantwortliche darum wissen und bereits in der Ankündigung bedenken, dass es vielen potentiellen Teilnehmern vielleicht nicht nur darum geht, neues Wissen zu erlangen und damit im schlimmsten Fall bereits erworbenes Wissen anzweifeln zu müssen, sondern dass er ermutigt wird in seinen Erfahrungs-

---

<sup>130</sup> Gieseke 1995, S. 35

<sup>131</sup> Kade/Seitter 1995, S. 31

gen, sein Vorwissen einbringen kann und Bestätigung für sein bisheriges Handeln bekommt. Dies könnte Voraussetzung sein, sich im weiteren Verlauf gern auf Neues einzulassen, weil die notwendige Sicherheit gewährleistet ist.

Doerry benennt in diesem Zusammenhang Bedürfnisse, die Erwachsene motivieren, in der Lerngruppe zu arbeiten:

- Kompetenz
- Anerkennung
- Kontakt
- Abwechslung<sup>132</sup>

Aber auch die Gemeinschafts- und Integrationsmotive sind nicht zu unterschätzen. Wenn sich Teilnehmer/innen innerhalb von Fortbildungsreihen in relativ stabilen, nach welchen Kriterien auch immer gebildeten, Gruppen zusammenfinden, wo durch gleiches Interesse Sympathie entstehen kann, wo der Austausch unter Gleichgesinnten ermöglicht wird, so hat dies einen ganz entscheidenden Einfluss auf die Motivation, an solch einer Veranstaltung teilzunehmen. Auch dies sollte im Vorfeld bedacht werden und in der Gestaltung des Fortbildungsdesigns Niederschlag finden. „Gleichzeitig können diese Vergemeinschaftungsformen der Erwachsenenbildung in individuell strategischer Weise genutzt werden, indem Teilnehmer durch institutionelle Arrangements und Interaktionsleistungen von Kursleitern schnell produzierte und institutionell abgesicherte, quasi authentische Gemeinschaftserlebnisse haben, die ihnen die Härte des Berufslebens versagt.“<sup>133</sup>

Die hier aufgeführten Motivlagen sind natürlich nur ein kleiner Auszug aus dem Spektrum der denkbaren und individuell sehr unterschiedlichen Motive und die Beteiligung kann nicht auf ein einzelnes Motiv zurückgeführt werden, weil bei jedem Teilnehmer unterschiedliche Erfahrungen, Erwartungen, Anreize und Zwänge zugrunde liegen, wie Siebert dies benennt. Er spricht von der Teilnahme als einer „diffusen Suchbewegung“ und konstatiert gar, dass das eigentliche Thema zwar nicht direkt nebensächlich ist, aber oft durch „themenunspezifische Erwartungen“ relativiert wird.<sup>134</sup> All dies sollte in die Vorüberlegungen für eine zu planende Fortbildung einbezogen werden, um von vornherein zu verhindern, mit falschen Vorstellungen heranzugehen und vielleicht überhöhte Erwartungen an den Motivationsgrad der Teilnehmer/innen zu haben. Vor solchem Hintergrundwissen kann vielleicht mit geringen Einwahlzahlen oder ablehnenden Reaktionen während der Veranstaltung leichter umgegangen werden.

---

<sup>132</sup> Doerry 1981, S.38

<sup>133</sup> Kade/Seitter 1995, S. 33

<sup>134</sup> Siebert 1997, S. 59

In engem Zusammenhang mit den Motiven, der Motivation der potentiellen Teilnehmer, steht ganz sicher auch der so genannte Fortbildungsbedarf. Es gibt bestimmt keine Fortbildungseinrichtung, die sich damit nicht ganz intensiv beschäftigt hat. Oftmals werden umfangreiche Bedarfsermittlungen durchgeführt und trotzdem bleibt dann der erhoffte Boom auf die aufwändig ermittelten, am tatsächlichen Bedarf orientierten, Fortbildungsthemen aus.

Wiederholen sich solche Situationen, wird zwangsläufig nach Ursachen gefragt, und man läuft Gefahr, die vermeintliche Schuld bei der jeweils anderen ‚Partei‘ zu suchen: Die Fortbildungswilligen finden sich in den angebotenen Themen zu wenig wieder, bzw. sind inzwischen an der ausgewählten Thematik überhaupt nicht mehr interessiert, weil es aktuellere Interessen gibt. Die Fortbildner dagegen sind frustriert, weil sich trotz wunschgemäßer Thematik die Resonanz in Grenzen hält. Eine mögliche Ursache für dieses Phänomen beschreibt Siebert, indem er formuliert, dass (Fort-) „Bildungsbedürfnisse nicht einfach so vorhanden sind und dadurch eine geplante und durchdachte Weiterbildungsaktivität“ auslösen, sondern thematische Interessen oftmals erst im Verlauf der Veranstaltung geweckt werden. Er macht dies plastisch indem er überlegt, ob die oft zu Veranstaltungsbeginn gestellte Frage nach den Erwartungen schon zu diesem Zeitpunkt genau beantwortet werden kann.<sup>135</sup> Demnach ist es noch viel schwieriger bereits im Vorfeld Einzelwünsche zu erfassen, zumal deren Bündelung entweder zu allzu großen Verallgemeinerungen führt oder gar nicht die Durchführung einer Gemeinschaftsveranstaltung rechtfertigt. Zweifelhaft bleibt jedenfalls, ob mit Bedarfsabfragen an große Personengruppen überhaupt eine Befriedigung der durch die Abfrage geweckten Bedürfnisse erreicht werden kann. Sinnvoller erscheint es, Motivlagen zu erkennen, diese in die Angebote einzubeziehen und damit den grundsätzlich vorhandenen Fortbildungswillen in eine Richtung zu lenken, die dann als Basis für die thematische Gestaltung dienen kann. Dabei sollte besonders bei der Organisation von Fortbildungsreihen zumindest bei deren Start ein hohes Maß an Freiwilligkeit zugelassen werden, denn „man schätzt an der Erwachsenenbildung die relative Unverbindlichkeit“<sup>136</sup>.

Das Zulassen dieser relativen Unverbindlichkeit, die Vermittlung des Gefühls von starkem Mitspracherecht verlangt eine sehr hohe Flexibilität der jeweiligen Institutionen und in aller Regel auch einen erhöhten organisatorischen Aufwand. Dieser wird aber wettgemacht, durch aktivere und zufriedenerere Teilnehmer/innen und eingespart bei den oben als nachteilig beschriebenen Bedarfsabfragen, denn laut Siebert gilt: „Bildungsbedürfnisse und Bildungsbedarfe lassen sich nicht ‚abfragen‘. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es nicht nur auf manifeste Interessen zu reagieren, sondern Interesse für Wissenswertes und Neues zu wecken, also

---

<sup>135</sup> Siebert 1997, S. 54

<sup>136</sup> Siebert 1997, S. 54

eine ‚Schrittmacherrolle in Sachen Bildung‘ zu übernehmen. Dazu gehört Mut (und Geld) zur Innovation, gelegentlich auch Frustrationstoleranz und ein langer Atem.“<sup>137</sup>

### 2.2.2 Lehrerfortbildung als besondere Form der Erwachsenenbildung

In den Betrachtungen zur Erwachsenenbildung (Punkt 2.2.1) war es natürlich nicht zu vermeiden, schon Parallelen zur Lehrerfortbildung herzustellen und dies war an dieser Stelle nicht nur gerechtfertigt, sondern ausdrücklich gewollt. Trotzdem erscheint es sinnvoll, auf diese spezielle Problematik hier etwas näher einzugehen.

Neben traditionellen Zugängen zur Fort- und Weiterbildung sind durchaus auch neue Entwicklungen und Tendenzen zu beobachten. Huber unterscheidet in diesem Zusammenhang u. a. zwischen „Nachfrageorientierung und Angebotsorientierung“<sup>138</sup> und verweist darauf, dass der größte Teil von Fort- und Weiterbildungsangeboten immer noch mehr angebots- als nachfrageorientiert ist. Dies könnte zur Folge haben, dass die „Angebote an den Interessen der Teilnehmenden vorbei gehen und damit keine oder geringe Wirkung besitzen. Kritisch ist es hier wiederum zu sehen, wenn kein Bedarf wahrgenommen wird oder die Diagnose von schulischen und/oder individuellen Problemlagen und damit auch die Formulierung entsprechender Fortbildungsziele und -inhalte fehlerhaft sind.“<sup>139</sup>

In Hubers „Empfehlungen zur Konzeption und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten“ trägt er eine Reihe von Aspekten zusammen, deren Berücksichtigung sich nach seinen Erkenntnissen als positiv erwiesen hat. Auszugsweise sollen einige, im Zusammenhang mit der betrachteten Thematik besonders wichtig erscheinende, Aspekte hier aufgeführt und theseartig kommentiert werden:<sup>140</sup>

- schulsystemorientiert

Wenn man die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen zum Thema von Fortbildung macht, ist ein erhöhtes Interesse zu erwarten, unabhängig davon, wie man diesen Entwicklungen gegenübersteht.

- prozessorientiert bzw. mehrphasig

Die Mehrphasigkeit ermöglicht einerseits die längere Begleitung und Beratung von bestimmten Teilnehmergruppen, andererseits kann dadurch ein besserer Praxis-transfer und eine höhere Nachhaltigkeit erreicht werden.

---

<sup>137</sup> Siebert 1997, S. 66

<sup>138</sup> Huber 2009, S. 184

<sup>139</sup> Terhart 2000 nach Huber 2009, S. 184

<sup>140</sup> Huber 2009, S. 186 ff.

- modularisiert  
Der Spagat zwischen Freiwilligkeit und Verbindlichkeit kann gelingen, wenn einzelne Module in Verantwortung der Teilnehmer/innen zu einem individuellen Fortbildungskonzept zusammengestellt werden können.
- theorieorientiert  
In welcher Form und in welchem Umfang Theorie-Input gegeben wird, erwarten Teilnehmer/innen in unterschiedlichster Ausprägung, da sie mit unterschiedlichem Vorwissen ausgestattet sind. Eine lerngruppenorientierte Dosierung ist notwendig.  
Auch durch die Art der Bereitstellung von Theorieanteilen kann differenziert werden.
- partizipationsorientiert  
Da eine natürliche Abneigung der gegen eine (vermeintliche) Bevormundung besteht, erwarten sie im Umkehrschluss ein hohes Maß an Mitbestimmung, die aber niemals den Anschein von Beliebigkeit oder Planlosigkeit erwecken darf.
- schulentwicklungsorientiert  
Die innerhalb der Fortbildung gemachten Erfahrungen und die gewonnen Erkenntnisse sollten nicht nur der teilnehmenden Einzelperson zu Gute kommen, sondern darüber hinaus einen (vielleicht unbewussten) Beitrag zur Entwicklung der eigenen Schule leisten können. Im Idealfall wird dies vom Fortbildner schon bei der Planung bedacht und während des gesamten Verlaufs bewusst gesteuert.
- (didaktisch-) qualitätsorientiert  
Die besondere Berücksichtigung der wichtigsten didaktischen Prinzipien der Erwachsenenbildung ist deshalb so wichtig, weil ansonsten die Gefahr besteht, dass erwartete Reaktionen ausbleiben, dass bestimmte Methoden nicht angenommen werden.
- referentenorientiert  
Da der Einfluss der Referent/innen auf das Gelingen einer Veranstaltung naturgemäß sehr hoch ist, bedarf es einer sorgfältigen Auswahl bei deren Rekrutierung. Hierbei sollte ebenso auf fachliche Sicherheit bzw. Fachkompetenz geachtet werden, wie auf erwachsendidaktische Kompetenz, Authentizität und Ausstrahlung.
- evaluationsorientiert  
Eine über die Veranstaltungsevaluation hinaus gehende wissenschaftliche Begleitung ist anzustreben, um besonders bei der Gestaltung von Fortbildungsreihen Inhalte optimieren und Schlussfolgerungen für den weiteren Verlauf ziehen zu können. Im Idealfall könnten Ergebnisse gezielter Vorab- Befragungen bereits in die Konzeptionsgestaltung einfließen.

Die mehr oder weniger willkürliche Auswahl aus den von Huber zusammengestellten Aspekten soll nicht den Eindruck erwecken, dass den nicht genannten eine geringere Bedeutung zukommt. Trotzdem erscheint eine Reduzierung an dieser Stelle sinnvoll, um die Vielfalt und Komplexität ein wenig einzuschränken. Einige Thesen werden im Verlauf dieses Kapitels näher erläutert und theoretisch untermauert. Da die Lehrerfortbildung zwar ein eigenes Arbeitsfeld darstellt, aber nicht von den benachbarten Arbeitbereichen abgegrenzt werden darf, gilt es immer zu bedenken, dass ihr wichtigstes Bezugsfeld die Schule ist. Hier muss dann letztendlich die Fortbildungswirkung spürbar sein, denn wenn „neue pädagogische und fachliche Handlungskonzepte für Schule, Erziehung und Unterricht den Schulalltag und die Schulpraxis nicht erreichen, verliert die Lehrerfortbildung ihr zentrales Bezugs- und Zielfeld“<sup>141</sup>.

Im Unterschied zu neuem Wissen, das die Lehrer/innen innerhalb ihrer täglichen Arbeit bei vielfältigsten Tätigkeiten sozusagen im Selbstlauf erwerben, ist der Wissenszuwachs innerhalb einer Fortbildung nach Flechsig und Haller in einer „didaktisch strukturierten Handlungssituation“ zu erreichen. Dabei müssen bestimmte fortbildungsdidaktische Mindestanforderungen eingehalten werden. Demnach sollen alle Beteiligten den Fortbildungsprozess bewusst als eine Handlungssituation verstehen, bei deren Organisation und Durchführung diese Mindestanforderungen erfüllt werden müssen: von der Planung, Zieldefinition und Inhaltsauswahl über die Klärung methodischer Fragen bis hin zu Evaluation und Transfer.<sup>142</sup>

Nach Klippert ist besonders die erfolgreiche Unterrichtsentwicklung eine „zentrale Aufgabe für die Lehrerfortbildung“, weil (unterrichtliche) Innovationsprozesse nur dann gelingen können, wenn sie systematisch eingeführt werden. „Die verbreitete ‚Gelegenheitsfortbildung‘ einzelner Lehrkräfte“ hat dies nicht vermocht, sondern „viele Innovationsbemühungen sind unverbindlich geblieben“<sup>143</sup>. Die angestrebte Systematik könnte u. a. dadurch erreicht werden, dass - wie schon oben erwähnt - die verstärkte Organisation und Durchführung von Fortbildungsreihen in mehr oder weniger festen Lerngruppen favorisiert wird. Bartz formuliert dazu eindeutig: „Soll die Fortbildung [...] mit dem Handlungsfeld Schule verknüpft werden, muss sie grundsätzlich sequenzialisiert als Veranstaltungsreihe angelegt sein.“<sup>144</sup> Ein Umdenken in diese Richtung zeigt recht deutlich, wie wichtig es ist, den Zusammenhang zwischen makrodidaktischen und mikrodidaktischen Bereichen der Fortbildung zu beachten.<sup>145</sup> Schlecht beraten wäre also der Fortbildner, der sich nur auf den konkreten Lehr- und Lernprozess innerhalb der Fortbildung konzentriert, sondern parallel dazu sollten stets Überlegungen auf der makro-

---

<sup>141</sup> Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen 1990, S. 7

<sup>142</sup> Flechsig/Haller 1975, S. 14 ff.

<sup>143</sup> Klippert 2004, S.199 f.

<sup>144</sup> Bartz 2009, S. 194

<sup>145</sup> Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen 1990, S. 10

didaktischen Handlungsebene (z.B. Angebots- und Programmplanung) eine Rolle spielen. Der Umstand allein, dass solche Entscheidungen meist administrativ z.B. durch Ministerium, Schulverwaltung oder Fortbildungsverwaltung getroffen werden, sollte nicht als Hinderungsgrund angesehen werden. Dabei wäre der Idealfall, dass die Fortbildung nicht die Funktion zugewiesen bekäme, gesetzlich festgeschriebene Innovationen durch Nachsteuern zu begleiten, sondern im Prozess der Einführung bereits haltungsbeeinflussend und mit der von Klippert angemahnten Systematik wirken kann. Dies setzt natürlich eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen Administration und Fortbildungsinstitut voraus. Hinderlich ist es dagegen, wenn diese Zusammenarbeit nicht gelebt wird, wenn z.B. Innovationen im Schulgesetz erscheinen und erst danach innerhalb von Fortbildungsmaßnahmen ‚hoffähig‘ gemacht werden sollen. Dies sind schlechte Voraussetzungen für das Gelingen, und die Fortbildung läuft Gefahr, mit ihren Möglichkeiten an Grenzen zu geraten. Der Fortbildungserfolg ist somit zwangsläufig schwerer zu erreichen, weil die notwendige positive Grundhaltung zur Thematik oftmals erst erzeugt werden muss. Nach Miller sind es gerade diese Grundhaltungen, die „unsere Verhaltensweisen und Tätigkeiten/Äußerungen beeinflussen und bestimmen“<sup>146</sup>. Besonders aus diesem Grund werden innerhalb der vorliegenden Arbeit Einstellungen und Haltungen von Fortbildungsteilnehmer/innen untersucht.

Im folgenden Abschnitt soll etwas näher auf die Fortbildungsdidaktik eingegangen werden. Genau wie in der Unterrichtsdidaktik gibt es auch hier didaktische Prinzipien, deren Beachtung Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten eines jeden Fortbildners ist und zu dessen Handwerkszeug gehören sollten. Einige ausgewählte Prinzipien sollen hier genauer beschrieben werden, wobei der Auswahl keinerlei Rangfolge zugrunde liegt. Besonders bedeutsam erscheinen aber bei der Herangehensweise über die subjektive Dimension der Lehrerfortbildung zwei Theorie- und Praxiskonzepte:

1. der **Deutungsmusteransatz** in der Erwachsenenbildung
2. das psychologische Konzept der **subjektiven Theorien**.<sup>147</sup>

Deutungsmuster sind laut Rolf Arnold „die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs-, und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präzisiert

---

<sup>146</sup> Miller 1999, S. 42

<sup>147</sup> Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen 1990, S. 12

und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält.<sup>148</sup> Dem Ansatz liegt die Erkenntnis zugrunde, dass jede erlebte Realität immer eine interpretierte Wirklichkeit ist. Also all das, was wir erleben, was unseren Alltag ausmacht, wird nicht nur erlebt, sondern auch gedeutet. Mit dieser Erkenntnis wird klar, in welchem hohem Maße das subjektive Erleben und dessen Deutung und Interpretation Einfluss auf die Wirksamkeit von Fortbildung nehmen kann. „Menschen leben im Modus der Auslegung. Die Annahme, die Umwelt begegne uns unmittelbar, ist eine Fiktion.“<sup>149</sup> Laut Tietgens ist es demzufolge der große Spielraum bei der Informationsverarbeitung, der die Lernfähigkeit beeinflusst. Zu bedenken gilt auch, dass der Handlungsdruck, den Teilnehmer/innen der Erwachsenenbildung in der täglichen Praxis erleben, sie dazu verführt, neue Informationen vorschnell und verkürzt zu verarbeiten.<sup>150</sup>

Arnold hat den Begriff Deutungsmuster als didaktische Schlüsselkategorie der Erwachsenenbildung weiterentwickelt<sup>151</sup> und zehn Elemente dieses Begriffs herausgearbeitet, die hier alle aufzuzählen nicht notwendig erscheint. Besonders interessant für die Herangehensweise an Fortbildung sind jedoch einige Kernsätze, die dem Fortbildner helfen könnten, den Deutungsmusteransatz in seine Vorüberlegungen mit einzubeziehen. So sollte ihm z.B. klar sein, dass Deutungen lebensgeschichtlich entstanden sind, auf früheren Erfahrungen beruhen, dass sie aus sehr spezifischer Sicht entstehen und eine soziale kollektive Grundlage besitzen. Siebert (1997) betont in diesem Zusammenhang, dass es besonders wichtig ist, zwischen den einzelnen Deutungen und den dazugehörigen Deutungsmustern zu unterscheiden.

Es gibt aber auch zu bedenken, dass die didaktische Relevanz des Deutungsmusteransatzes (obwohl in der Erwachsenenbildung auf dem Vormarsch) nicht eindeutig geklärt ist. Er hinterfragt, ob solche intimen Bestandteile menschlicher Identität überhaupt in eine Fortbildung gehören und befürchtet sogar eine daraus resultierende Verunsicherung im täglichen Handeln. Trotzdem setzt er darauf, dass Erwachsene unzufrieden mit ihren eigenen Deutungen der Realität sind und deshalb gern mit anderen Personen über deren Deutungen diskutieren, auf diese Art neue Informationen bekommen oder ihre eigene Deutung bestätigt sehen. Er trägt hier subjektive Anlässe für ein Deutungslernen zusammen:

- „ a) Es besteht der Wunsch die eigenen Deutungen durch mehr Wissen anzureichern und ‚abzusichern‘.
- b) Man empfindet die eigene Wirklichkeitsinterpretation als widersprüchlich, unbefriedigend oder einschränkend.

---

<sup>148</sup> Arnold 1985, S. 23

<sup>149</sup> Tietgens 1981, S. 90 f.

<sup>150</sup> Tietgens 1981, S. 90

<sup>151</sup> Arnold 1985, S. 54 ff.

- c) Zu einem neuen Thema [...] hat man noch keine begründete Meinung und möchte sich ein Urteil bilden um handeln zu können.
- d) die gewohnten Deutungsmuster erweisen sich nicht mehr als brauchbar, (,viabel') oder werden durch Bezugspersonen infrage gestellt, so daß die Bereitschaft für eine ,Um-Deutung', ein ,Reframing' besteht.
- e) Man wechselt eine Bezugsgruppe oder das Milieu und will oder muß sich mit neuen Deutungen auseinandersetzen.<sup>152</sup>

Sucht man die Berücksichtigung subjektiver Anlässe in der Gestaltung der untersuchten Fortbildungsreihe zur Schuleingangsphase, so spielt der Deutungsmusteransatz eine durchaus erkennbare Rolle als Analyseinstrument. Besonders wichtig scheint die der Fortbildungsidee zugrunde liegende Überlegung zu sein, dass bei der Einführung von Innovationen (hier die der Schuleingangsphase) im Schulalltag tatsächlich eigene Wirklichkeitsinterpretationen hinterfragt werden (müssen), dass sich gewohnte Deutungsmuster als nicht mehr brauchbar erweisen könnten. Vor allem aber das Bedürfnis durch Anreicherung von Wissen eigene Deutungen bestätigt zu bekommen muss in dieser Fortbildungsreihe befriedigt werden. Dies dürfte bei den Erwartungen der potentiellen Teilnehmer/innen eine große Rolle spielen und wird bei der Auswertung der offenen Fragen innerhalb der Gesamtbefragung näher beleuchtet (vgl. Punkt 4.1.4).

Die oben erwähnten subjektiven Theorien problembezogen zu analysieren und dann entsprechend zu beachten, ist ein wichtiger Teil der Fortbildungsarbeit und kann „eine handlungsklärende, prognostische und handlungsändernde Perspektive eröffnen, die im Rahmen von Lehrerbildung zu erarbeiten möglich ist“<sup>153</sup>.

Eine weitere wichtige didaktische Funktion, die es zu beachten gilt ist die Teilnehmerorientierung, obwohl dieser Begriff (wohl zur Erhöhung der Attraktivität von Fortbildungsangeboten) zum Teil recht inflationär gebraucht wird. Siebert meint sogar, dass Teilnehmerorientierung eine „zwar positiv besetzte, aber schillernde und ambivalente Formel ist“<sup>154</sup>. Demzufolge sollte man sich hinreichend kritisch dieser Begrifflichkeit nähern und sich vergegenwärtigen, dass dabei nicht nur im Sinne von Kundenorientierung die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu berücksichtigen sind, sondern laut Siebert vor allem ihre Rolle im Prozess der Fortbildung geklärt werden muss. Im Begriff der Teilnehmerorientierung, so wie er häufig verwendet wird, versucht man dagegen zu prognostizieren, was die Teilnehmer/innen erwarten, was sie wollen

---

<sup>152</sup> Siebert 1997, S. 112 f.

<sup>153</sup> Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen 1990, S. 13

<sup>154</sup> Siebert 1997, S. 103

und können. Dabei ist der Teilnehmende aber nur eine konstruierte Größe, eine fiktive Person, die es eigentlich gar nicht gibt.<sup>155</sup>

Arnold beschreibt dieses Phänomen folgendermaßen: „Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in der Erwachsenenbildung wahrgenommen und beschrieben, man plant Angebote ‚teilnehmerorientiert‘ und reagiert auf die ‚Teilnehmerbeiträge‘. Alles dies geschieht auf der Basis eines – i.d.R. impliziten und latenten – Bildes vom Teilnehmer. Dieses Bild ist eine Konstruktion. Teilnehmer sind nicht ‚Teile‘ einer objektiven Realität, sondern Ausdruck und Ergebnis von Bedeutungszuschreibungen.“<sup>156</sup>

Demnach ist Teilnehmerorientierung nur ein Konstrukt der Erwachsenenbildner/innen mit dem Ziel einer Passung. Teilnehmerorientierte Didaktik muss nach Tietgens eine „Passung von Lernanforderung und Teilnehmervoraussetzung“ anstreben, denn „was als teilnehmerorientiert gelten kann, ist nicht von einem einzelnen Kriterium her festzulegen“<sup>157</sup>. Dabei geht es um das Verhältnis zwischen Sachlogik und Psychologik, zwischen Lehrverhalten und Lernverhalten sowie zwischen Teilnahmemotivation und Setting der Veranstaltung.

„Zur Herstellung dieser Passung sind – nach H. Tietgens – zwei didaktische Leistungen notwendig, nämlich eine *Antizipation* der Adressatenvoraussetzungen während der didaktischen Planung und eine *Partizipation* der Teilnehmenden während des Seminarverlaufs.“<sup>158</sup>

Problematisch erscheint die Antizipation, wenn Veranstaltungen für einen noch unbekanntem Teilnehmerkreis angeboten werden. Siebert empfiehlt an dieser Stelle, auf Erfahrungswerte, auf Literatur und Forschungsberichte zurückzugreifen. Auch die von ihm vorgeschlagenen Vorbereitungstreffen oder das Bereitstellen von Vorinformationen erscheinen als gangbarer und praktikabler Weg. Ergänzend sei hinzugefügt, dass eine gezielte Vorab- Befragung des potentiellen Teilnehmerkreises durchaus hilfreich sein kann, um exakter antizipieren zu können. Die Partizipation, also die didaktisch-methodische Mitbestimmung, als die zweite von Tietgens geforderte didaktische Leistung scheint auf den ersten Blick eine Selbstverständlichkeit zu sein, denn jeder Lehrende in der Erwachsenenbildung ist schlecht beraten, eine solche nicht zuzulassen. Doch dies sollte nicht um jeden Preis oder um der Partizipation willen geschehen. Siebert macht es plastisch, indem er sagt: „Teilnehmer direkt nach ihren Wünschen zu befragen ist oft keineswegs teilnehmerorientiert. Wenn es ein Lernbedürfnis ist, etwas Neues kennenzulernen, kann man vorweg kaum sagen, was dieses Neue denn sein soll.“<sup>159</sup>

Diese Herangehensweise kommt der Lesart nahe: Mitbestimmung ja, aber nur in dem Um-

---

<sup>155</sup> Siebert 1997, S. 104

<sup>156</sup> Arnold 1995, S. 19

<sup>157</sup> Tietgens 1980, S. 216

<sup>158</sup> Siebert 1997, S. 105

<sup>159</sup> Siebert 1997, S. 106

fang, wie sie dem Gelingen der Fortbildung und den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen zuträglich ist. Zu viel Mitsprache kann durchaus schädlich sein, genauso wie zu stringente Vorgaben eher demotivierend wirken. Trotzdem scheint sich ein Trend abzuzeichnen, der Mitsprache interpretiert als ein hohes Maß an Selbstbestimmung, was aber nicht mit Beliebigkeit und Planlosigkeit verwechselt werden sollte. Antizipation **und** Partizipation soll angestrebt werden bei der Entscheidung für ein Thema und - wenn es sich um Fortbildungsreihen handelt - auch bei der Strukturierung des gesamten Programms. Dies sollte einerseits in Abstimmung mit der persönlichen Zeitplanung, andererseits interessen- und bedarfsbedingt erfolgen können, ohne dabei ein vorgegebenes Maß an Beteiligung zu unterschreiten. Wenn Teilnehmende das Gefühl haben, sich eigenverantwortlich ein auf sie zugeschnittenes Fortbildungsprogramm zusammenzustellen, wird ihre Motivation naturgemäß ungleich größer sein, als wenn ihnen Themen vorgegeben werden. Dieser Fakt trägt auch dem Umstand Rechnung, dass sich in einem inneren Prozess der Fortbildungswille, der Wunsch nach bestimmten Themenbereichen erst entwickeln muss und nicht von vornherein vorhanden ist. Dies stellt hohe Anforderungen an die Flexibilität der Fortbildungsinstitution und kann zu einer höheren (aber durchaus hinzunehmenden) Planungsunsicherheit führen. Will man sich dieser Herausforderung stellen, bedarf es eines Umdenkens in struktureller und organisatorischer Hinsicht und somit einer veränderten Interpretation von Teilnehmerorientierung.

Als letztes hier näher zu beschreibendes didaktisches Prinzip wurde die Handlungsrelevanz ausgewählt. „Lernen ist meist auf späteres Handeln in der Praxis bezogen, der Lernerfolg erweist sich in Handlungsfeldern.“<sup>160</sup> Übertragen auf die Lehrerfortbildung bedeutet dies, dass Teilnehmer/innen vor allem dann die Fortbildung als erfolgreich ansehen, wenn sie (am liebsten sehr schnell) ihr neu erworbenes Wissen in der Praxis anwenden können bzw. es dort bestätigt sehen. Im Umkehrschluss entsteht also ein Fortbildungs-Bedürfnis auch dann, wenn man dadurch hofft, auf aktuelle Fragen aus der Praxis eine Antwort zu bekommen. Noch stärker kann dieses Bedürfnis werden, wenn es konkrete Probleme gibt, die man allein nicht mehr lösen kann und somit ein gewisser 'Leidensdruck' entstanden ist. Wohl wissend, dass solch überhöhte Ansprüche an Fortbildung nicht in dem Maße erfüllt werden können, sollten die Fortbildner/innen sowohl im antizipatorischen wie im partizipatorischen Bereich solche Motive beachten und ausnutzen. Durch die Einbeziehung handlungsorientierter Lernformen, durch das Simulieren von Praxissituationen, die Vorstellung von Best-Practice-Beispielen erhöht sich die Chance des erfolgreichen Transfers von neu erworbenem Wissen in die Schulpraxis. Dabei gilt es zu beachten, dass auch Gefühle unsere jetzigen und künftigen Handlungen be-

---

<sup>160</sup> Siebert 1997, S. 157

einflussen, denn „nicht nur unser Erkennen, sondern auch unsere Gefühle und sinnlichen Wahrnehmungen haben primär den Zweck, viabel zu sein, d.h. ‚erfolgreiche‘ Handlungen zu ermöglichen. Erkenntnis ist nicht auf objektive Wahrheiten, sondern auf lebensdienliche Handlungen ausgerichtet.“<sup>161</sup>

Hier spielt natürlich sehr stark das didaktische Prinzip der Emotionalität mit hinein, weil ohne Emotionen wohl überhaupt keine Bildung möglich wäre. Nur am Rande sei hier erwähnt, dass Siebert dieses komplexe Thema auf drei sehr wichtig erscheinende didaktische Fragen reduziert:

„a) Können Emotionen in der Erwachsenenbildung gelernt werden?

b) Inwieweit beeinflussen Emotionen die kognitive Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt?

c) Emotionalität der Lehrenden – ein vergessenes Thema?“<sup>162</sup>

Auf diese Fragen soll hier zwar nicht näher eingegangen werden, trotzdem spielen sie für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit eine nicht unbedeutende Rolle. Geht es doch um Einstellungen und Haltungen zur Problematik der Schuleingangsphase, die untersucht werden sollen. Insofern erscheint besonders die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Einfluss von Emotionen auf die kognitive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten von großer Bedeutung. Dies spiegelt sich auch in der Gestaltung der Fragebögen wider, wo u.a. der Motivations- und Identifizierungsgrad mit der Schuleingangsphase untersucht wird.

Im weitesten Sinne geht es also um die emotionale Einstellung zum Fortbildungsthema, die in der Fortbildungsgestaltung ihre Berücksichtigung finden soll. Darüber hinaus wird der Grad der Betroffenheit untersucht, dessen Ausprägung wohl auch großen Einfluss auf die emotionale Beteiligung am Fortbildungsverlauf hat. Dorrey schreibt dazu, dass der Erwachsene während des Lernvorgangs mit Gefühlen konfrontiert wird, die mit bereits früher gemachten Erfahrungen zusammenhängen, die sich sogar bei nicht ausreichender Zuwendung negativ verstärken können.<sup>163</sup> Im Umkehrschluss könnte man also sagen: Je stärker die Teilnehmer/innen emotional betroffen sind, desto höher könnte die Bereitschaft sein, sich mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen.

### 2.2.3 Schulleiterfortbildung als Sonderfall der Lehrerfortbildung

„Eine der wichtigsten Erkenntnisse der internationalen und nationalen Schulforschung der letzten Jahrzehnte ist die Einsicht in die Bedeutung von Schulleiterinnen und Schulleitern für

---

<sup>161</sup> Siebert 1997, S. 157

<sup>162</sup> Siebert 1997, S. 151

<sup>163</sup> Doerry 1981, S. 11

die Wirksamkeit und die Entwicklung von Schulen.“<sup>164</sup> Huber weist darüber hinaus auf einen indirekten Zusammenhang zwischen Schulleitungshandeln und Schülerleistung hin, und zwar durch den Einfluss, der durch die Schulleitung auf Schulkultur und Selbstverständnis der Lehrkräfte, auf deren Einstellung, Verhalten und Motivation genommen werden kann. Daraus leitet sich die Notwendigkeit einer qualitativ hohen und zielgerichteten Schulleiterfortbildung ab, was in allen Bundesländern erkannt wurde.

Rosenbusch und Huber stellen zunächst fest, dass es wenig Gemeinsamkeiten in der Schulleiterqualifizierung für alle 16 Bundesländer gibt. Diese beschränken sich im Wesentlichen darauf, dass man Qualifizierungsmaßnahmen über staatliche Institutionen anbietet. In den einzelnen Bundesländern bestehen unterschiedliche Vorstellungen über den Aufgabenbereich von Schulleitungen, was sich dann in der Fortbildungsgestaltung auch unterschiedlich niederschlägt.<sup>165</sup> Es gibt recht große Differenzen, was die Ziele und Leitgedanken der Qualifizierung angeht. Oft werden überhaupt keine Ziele benannt, sondern nur die Tätigkeitsbereiche der Schulleitungen beschrieben. Hinsichtlich der methodischen Umsetzung, so haben die Untersuchungen ergeben, werden praxisorientierte Lehr- und Lernmethoden bevorzugt. Die Wichtigkeit von Rechtskenntnissen wird unterschiedlich bewertet. Obwohl verwaltungstechnische und schulrechtliche Inhalte leicht nachgeschlagen oder erfragt werden können, stehen solche Themen in einigen Ländern sehr oft im Mittelpunkt der Schulleiterfortbildung, aber auch kommunikationsorientierte Fortbildungsstrategien haben in vielen Bundesländern an Bedeutung gewonnen. „Insofern kann gewissermaßen von einer ‚kommunikativen Wende‘ bei der Schulleiterausbildung gesprochen werden.“<sup>166</sup> „Schulleitungspersonal ist nicht als Verwaltungs- und Leitungspersonal auszubilden, sondern als Fachpersonal für schulische Erziehung und organisationspädagogisches Management und Führung, das die formalen pädagogischen Prämissen zugrunde legt.“<sup>167</sup> Bisher bestand jedoch laut Hanft (2007) keinerlei Notwendigkeit unter den Bedingungen herkömmlicher bürokratischer Steuerungssysteme Managementqualifikationen zu vermitteln. So beschränkte sich „selbst bestimmtes eigeninitiiertes Handeln [...] auf den unmittelbaren pädagogischen Einflussbereich“.

Inzwischen erweitern sich „pädagogische Handlungsfelder nun um planende, organisierende und evaluierende Aufgaben“<sup>168</sup>. Dazu ist es besonders für Schulleitungsmitglieder wichtig eine entsprechende Qualifizierung zu erfahren, welche bisher in aller Regel nicht vor dem Amtsantritt erfolgt. Deshalb ist es eine vornehmliche Aufgabe der Fort- und Weiterbildung

---

<sup>164</sup> Huber 2002, S. 5

<sup>165</sup> Rosenbusch/Huber 2002, S. 113

<sup>166</sup> Rosenbusch/Huber 2002, S. 116

<sup>167</sup> Rosenbusch/Huber 2002, S. 118

<sup>168</sup> Hanft 2007, S. 72

entsprechend nachzusteuern. Huber konkretisiert diese Notwendigkeit, indem er Rückschlüsse auf die Schulleiterqualifizierung zieht, deren Grundlage eine klare Vorstellung von schulischen Lehr- und Lernprozessen und den dazu notwendigen Führungskonzeptionen sein muss. Davon sollte die Qualifizierung inhaltlich, konzeptionell und methodisch geprägt sein. „Das heißt, eine organisationspädagogische Zieljustierung wäre hier vonnöten.“<sup>169</sup> Dazu müssen Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten weiterentwickelt werden, aber auch Haltungen, Einstellungen und Werte sowie eine angemessene „Selbstüberzeugtheit, ein Bewusstsein von den eigenen Kompetenzen“<sup>170</sup>. Ohne die Bedeutung der allgemeinen Lehrerfortbildung dadurch abzuwerten, sei hier ganz deutlich auf die ungleich höhere (weil 'ausstrahlende') Wirkung der Schulleitungsfortbildung hingewiesen. In mehrfacher Hinsicht ist eine weit reichende Wirksamkeit vorprogrammiert:

1. Schulleiter/innen können ihr neu erworbenes Wissen, ihre mit veränderten Haltungen und Einstellungen verbundenen Erkenntnisse durch ihre Befugnisse schnell und direkt in die Schulentwicklung einspeisen.
2. Das eigene positive Erleben von gelingender Fortbildung wird das Bewusstsein um die Bedeutung und Notwendigkeit einer gezielten Beeinflussung des Fortbildungsverhaltens des Kollegiums schärfen. Das wiederum hat Auswirkungen auf die Planung und Gestaltung der schulinternen Fortbildung. Über ein schulspezifisches Fortbildungskonzept kann eine schuleigene Fortbildungskultur entstehen.
3. Eine selbst erlebte Einstellungsveränderung und die damit verbundene Verhaltensänderung kann das allgemeine Führungsverhalten dahingehend beeinflussen, dass solche Erfahrungen z.B. bei der Einführung von Innovationen angewendet werden. Das Bemühen die dabei notwendige Haltung bei den Kollegen herbeizuführen, wird fokussiert. Auf diese Problematik wird sehr ausführlich im Punkt 2.4.2 eingegangen.

Die Zusammenstellung ist sicherlich nicht vollständig, unterstreicht aber sehr nachdrücklich die Notwendigkeit von qualitativ ausgewogener und solche Aspekte beachtender Schulleitungsfortbildung, zumal ein direkter Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Fortbildung existiert, den Renneberg (2002) näher beleuchtet. Er bezeichnet Fortbildung als „integralen Bestandteil des Qualitätsverbesserungsprozesses in der Schule“ und somit als eine „Managementaufgabe für Schulleiterinnen und Schulleiter“<sup>171</sup>. Wenn die Verknüpfung von Fortbildung und Schulentwicklung als eine wichtige Bedingung für die Qualitätsentwicklung angesehen wird, ist es notwendig, sich über die Auffassungen „von Schule als System zu ver-

---

<sup>169</sup> Huber 2002, S. 23

<sup>170</sup> Huber 2007, S. 66

<sup>171</sup> Renneberg 2002, S. 48

ständigen“, weil unterschiedliche Lesarten „auch unterschiedliche Konsequenzen für das Verständnis von Zusammenwirken von Schulentwicklung und Fortbildung zur Folge haben müssen“<sup>172</sup>. Innerhalb der Einzelschule ist es demnach unumgänglich, gemeinsam den Begriff Schulentwicklung zu definieren und mit Leben zu erfüllen. Die Verknüpfung mit dem schulischen Fortbildungsprogramm könnte ein erster Schritt in diese Richtung sein.

Bezug nehmend auf seine durchgeführte Studie zur gegenwärtigen Qualifizierungssituation für pädagogische Führungskräfte in 15 Ländern Europas, Asiens, Australiens und Nordamerikas<sup>173</sup> filtert Huber eine Reihe von länderübergreifenden Veränderungen, Entwicklungstendenzen und Trends heraus. Innerhalb des folgenden Abschnitts werden einige der von Huber herausgearbeiteten und benannten Tendenzen ausgewählt und näher erläutert.<sup>174</sup>

Bei der Auswahl wurde der Focus besonders auf Schwerpunkte gelegt, die im Zusammenhang mit der in dieser Arbeit untersuchten Art der Schulleiterfortbildung eine Rolle spielen könnten.

- Zentrale Qualitätssicherung, aber dezentrale Führung

Übergeordnete Institutionen geben zentrale Vorgaben und sorgen für eine angemessene Qualitätssicherung. Die Umsetzung erfolgt durch dezentrale Anbieter und unter regionalen Gesichtspunkten.

- Neue Formen der Kooperation und Partnerschaften

Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Institutionen (z.B. Hochschulen, Berufsverbänden) sorgt für eine größere Vielfalt an Perspektiven. In vielen Ländern entstanden durch solche Kooperationsformen Pools von hoch qualifizierten Fortbildnern. Demzufolge muss in Zukunft stärker auf die Qualität von Referenten bzw. auf die Qualifizierung der Moderatoren Wert gelegt werden.

- Verzahnung von Theorie und Praxis

Einseitig theoretisch oder praktisch ausgerichtete Fortbildungsprogramme werden nicht akzeptiert. Schulleiter/innen wollen zwar stark praktisch orientierte Angebote, aber sie können leichter aus ihren Erfahrungen allgemeines Wissen ableiten, wenn sie ein theoretisches Rahmenkonzept besitzen.

---

<sup>172</sup> Renneberg 2002, S. 49

<sup>173</sup> Huber 2003 nach Huber 2008a, S. 142

<sup>174</sup> Huber 2008a, S.143 ff.

- Umfangreiche Qualifizierungsprogramme

Zusammenhanglos wirkende Kurzurse werden durch längerfristige Angebote ersetzt. Der wachsende Umfang von Qualifizierungsmaßnahmen signalisiert den Schulleiter/innen, dass ihre Tätigkeit stärker als eigenständiger Aufgabenbereich mit eigenem Berufsbild wahrgenommen wird.

- Mehrphasigkeit und Modularisierung

Die gesamte Amtszeit hindurch gibt es tätigkeitsbegleitende Angebote, die auf die speziellen Bedürfnisse des jeweiligen Schulleiters und dessen Schule abgestimmt sind. Durch die Einbindung von erfahrenen Schulleitern in die Qualifizierungsmaßnahme kann ein Lernen durch Lehren erfolgen.

- Wissen entwickeln statt Wissen vermitteln

Die Teilnehmer/innen sollen ihre Fähigkeit zu lernen weiterentwickeln, feste Denkmuster und kognitive Prozesse neu überdenken. Dazu werden Lernarrangements organisiert, die die Chance bieten, das Neue bewusst auf die eigenen Erfahrungen zu übertragen. Das Lernen von Erwachsenen ist als ein 'Anschlusslernen' zu verstehen.

- Erfahrungs- und Anwendungsorientierung

Fallbeschreibungen und authentische Erfahrungen aus dem Schul(leitungs)alltag werden als Basis für Besprechungen und Reflexionen verwendet. Eigene Erfahrungen können eingebracht und unter dem Blickwinkel äußerer Betrachtung neu überdacht werden.

- Vom Lernen im 'Workshop' zum Lernen am 'Workplace'

Neben simulierten Situationen aus dem echten Schulalltag in Workshop-Situationen wird der Lernort auch in die Schule selbst verlagert, um am 'Workplace' einen unmittelbaren Praxisbezug herzustellen. Darüber hinaus sind auch Praktika denkbar, in denen Schulleiter/innen im 'Shadowing-Verfahren' begleitet werden, von den Teilnehmer/innen selbst Leitungsaufgaben übernommen oder eigenverantwortlich Projekte durchgeführt werden können.

- Explizite Zielsetzungen

Qualifizierungsmaßnahmen werden häufiger mit einem erhöhten Explizitheitsgrad durchgeführt. Dabei gibt es unterschiedliche Orientierungen (z.B. Funktions- oder Aufgabenorientierung, Kompetenzorientierung, Schulentwicklungsorientierung, Leitbildorientierung).

- Orientierung an der Zieltätigkeit der Schule

Schule hat im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext eine Funktion zu erfüllen, welche zunehmend die Grundlage für die Gestaltung von Qualifizierungskonzeptionen bildet.

Dies wird mehr und mehr bei der Erstellung von Programmen zur Schulleitungsqualifizierung beachtet.

In der Begleitfortbildung zur Schuleingangsphase, welche im Punkt 2.3 näher erläutert wird, findet sich in Ansätzen eine Reihe der eben beschriebenen internationalen Entwicklungstendenzen wieder, welche in der konzeptionellen Arbeit entsprechende Beachtung und Berücksichtigung fanden. Der Übersichtlichkeit halber sind sie in folgender Tabelle zusammengefasst:

Internationale Trends nach Huber <sup>175</sup>	Niederschlag in der Begleitfortbildung
Zentrale Qualitätssicherung, aber dezentrale Führung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zentrale Erarbeitung der Konzeption im LISA (einschließlich Finanzierung)</li> <li>- Durchführung an regionalen Stützpunkten</li> </ul>
Neue Formen der Kooperation und Partnerschaften	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sorgfältige Auswahl der Moderatoren</li> <li>- ständige Anleitung und Unterstützung</li> <li>- Einsatz bewährter Fremdreferenten</li> </ul>
Verzahnung von Theorie und Praxis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vermittlung theoretischer Grundlagen auf wissenschaftlicher Basis</li> <li>- Anwendung in Praxis-Sequenzen</li> <li>- Beispiele aus der Schulpraxis von erfolgreichen Anwendern</li> </ul>
Umfangreiche Qualifizierungsprogramme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisation als Fortbildungsreihe in überschaubaren Zeiträumen</li> <li>- Einzelveranstaltungen in inhaltlichem Zusammenhang</li> </ul>
Mehrphasigkeit und Modularisierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nur Modularisierung möglich (Module individuell wählbar)</li> <li>- Lernen durch Lehren besonders bei den Moderator/innen</li> </ul>
Wissen entwickeln statt Wissen vermitteln	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sofortiger Abgleich mit Erfahrungen aus der Praxis möglich</li> <li>- Rückkopplung in der nächsten Veranstaltung</li> </ul>
Erfahrungs- und Anwendungsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kollektive Fallbetrachtungen innerhalb des organisierten Erfahrungsaustausches möglich</li> <li>- jedoch nicht fester Bestandteil des Fortbildungskonzepts</li> </ul>

<sup>175</sup> Huber 2008a, S.143 ff.

Vom Lernen im 'Workshop' zum Lernen am 'Workplace'	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hospitationen an Schulen, wo die Schuleingangsphase erfolgreich angewendet wird</li> <li>- überzeugender als nur konstruierte Fälle und Beschreibungen aus der Ferne</li> </ul>
Explizite Zielsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tätigkeitsbezogenes Angebot entsteht durch aktuelle Erfordernisse</li> <li>- insofern entsteht ein expliziter Lernanlass</li> </ul>
Orientierung an der Zieltätigkeit der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berücksichtigung der Heterogenität der Teilnehmergruppen (ähnlich wie in der Schule)</li> <li>- besonders in der Schuleingangsphase angestrebt</li> </ul>

Bei der Gestaltung des Fortbildungsprogramms zur Schuleingangsphase wurde sich also auch an internationalen Forschungsergebnissen orientiert. Schulleitungsf Fortbildung wird in Zukunft auf solche Erkenntnisse nicht mehr verzichten können, und deshalb muss die wissenschaftliche Orientierung ein wichtiger Bestandteil sein.

## 2.3 Die Begleitfortbildung zur Schuleingangsphase

Folgerichtig ergibt sich aus dem Thema der Arbeit an dieser Stelle die Notwendigkeit, sich etwas ausführlicher mit der zu untersuchenden Fortbildungsreihe auseinanderzusetzen. Dazu soll sie zunächst im Zusammenhang mit der Führungskräfteentwicklung in Sachsen-Anhalt erörtert werden. Danach werden die besonderen Bedingungen näher beleuchtet, die die Organisatoren vor Beginn der Fortbildung bezüglich der Schuleingangsphase vorfanden. Diese Bedingungen sind insofern von besonderer Bedeutung, als sie für die Fortbildner/innen bei der Erarbeitung der Konzeption eine große Rolle spielten, da administrative Versäumnisse bei der Einführung der Schuleingangsphase mit Hilfe dieser Fortbildung ausgeglichen werden sollten. Abschließend wird das eigentliche Konzept vorgestellt, Inhalte benannt und der Verlauf beschrieben.

### 2.3.1 Die Begleitfortbildung als Form der Führungskräfteentwicklung

Beim Konzipieren der Fortbildungsreihe und in ihrem Verlauf stellte sich heraus, dass sich viele inhaltliche und thematische Parallelen zu den Aufgaben der Koordinierungsstelle für Führungskräfteentwicklung des Landes Sachsen-Anhalt ergaben. Diese war im Jahre 2008 im Rahmen einer Qualifizierungsinitiative des Kultusministeriums gegründet worden, vorerst mit dem Ziel, die Fortbildung des Schulleiternachwuchses zu organisieren. Im Folgenden soll diese Initiative (gleichsam als Exkurs) etwas näher beschrieben werden, um zu verdeutlichen, wie die Führungskräfteentwicklung in eine planmäßige, kontinuierliche Schulleiterfortbildung mündet, wovon die Begleitfortbildung zur Schuleingangsphase ein wichtiger Baustein ist.

Die Qualifizierungsinitiative dient in erster Linie der Gewinnung und Begleitung von Führungskräften in öffentlichen Schulen und ist als aufsteigendes Vier-Phasen-Modell konzipiert. Da in den nächsten Jahren sehr viele Schulleitungsstellen neu besetzt werden müssen, gewinnt diese Initiative insofern an Bedeutung, dass dadurch an vielen Schulen des Landes die Chance besteht qualifizierte Führungskräfte einzusetzen, die auf ihre neue Aufgabe auch entsprechend vorbereitet sind. Dadurch wird deutlich, dass Schulleitung immer stärker als Profession interpretiert wird, denn „Schulleitung ist in Zeiten vielfältiger Veränderungen auch im Hinblick auf die stärkere Bedeutung der Einzelschule eine außerordentlich anspruchsvolle Aufgabe. Im Kontext von Führung, Management und Moderation gilt es, den Bildungs- und Erziehungsprozess in der Schule konstruktiv und erfolgreich zu gestalten“<sup>176</sup>. Allen Lehrkräften des Landes Sachsen-Anhalt wurde ab dem Jahr 2009 die Möglichkeit gegeben, sich im Rahmen eines Orientierungsangebotes und später in der vorbereitenden Qualifizierung fortzubilden. Dieses

---

<sup>176</sup> Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt 2004, S. 192

Angebot nutzten über 300 Lehrer/innen auf freiwilliger Basis in ihrer Freizeit, was einerseits für einen hohen Fortbildungsbedarf in diesem Bereich spricht. Andererseits wurde aber auch durch die bewusste Berücksichtigung von neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und einem gezielt teilnehmerorientierten und attraktiven Fortbildungsdesign eine Teilnahme erstrebenswert gemacht. Bestimmt ist ein hohes Maß an Motivation gegeben durch die Hoffnung auf berufliche Weiterentwicklung, auf Karriere oder Aufstiegs-Chancen. Auf die Konzeption der Führungskräfteentwicklung soll hier nicht näher eingegangen werden. Interessant aber scheint die Parallele zu der im Punkt 2.2.1 näher beleuchteten Problematik des Weckens von Fortbildungsinteresse, das hier (belegt durch die hohen Teilnehmerzahlen) in hohem Maße gelungen ist.

Die eben kurz beschriebene Gewinnung und Qualifizierung von Führungsnachwuchs mündet in eine neue Form von Schulleiterfortbildung, die sich besonders den neu ernannten Schulleitungsmitgliedern widmet. Auch hier gelten ähnliche Herangehensweisen und in der so genannten einführenden und begleitenden Qualifizierung wird den bereits im Amt Befindlichen die Möglichkeit gegeben, in verschiedenen Modulen ihr Professionswissen zu vergrößern und sich mit ihrer Führungsrolle auseinanderzusetzen. Wimmer fordert in diesem Zusammenhang bereits 1989: „Führungskräfteentwicklung muss den Teilnehmern erstens das Erkennen ihrer individuellen Führungstheorien ermöglichen und zweitens sollen sie auch die Fähigkeit entwickeln, durch Reflexion das kollektive Führungsverständnis in ihrem Arbeitsbereich herauszuarbeiten. Unter einer kollektiven Führungstheorie sind die Handlungsmuster zu verstehen, die einer Organisation die Wahrnehmung einer ihr zugänglichen Wirklichkeit strukturiert.“<sup>177</sup> Sich gleich zu Beginn einer Führungstätigkeit über eine eigene, persönliche Führungstheorie klar zu werden, erscheint sehr hilfreich. Dem wird innerhalb der amtsführenden Qualifizierung Rechnung getragen und spiegelt sich besonders in dem Modul ‚Rolle und Selbstverständnis‘ wider. Je früher dieser Prozess einsetzt (der im Übrigen nie völlig abgeschlossen ist), desto früher kann die neue Führungskraft strategisch durchdachte Theorien entwickeln, diese bewusst in der Praxis umsetzen und sehr zeitig einen authentischen Führungsstil entwickeln. „Die Reflexion der individuellen Führungstheorie beinhaltet das Verstehen der eigenen Vorstellung von Führung und auch die Kenntnis eines Handlungsrepertoires für das Handhaben von komplexen Situationen.“<sup>178</sup> Eine eigene Vorstellung von Führung zu bekommen, erfordert wiederum ein hohes Maß an Selbstreflexion, um sich als Führungskraft richtig einschätzen zu können. Deshalb ist es notwendig, eine innere Haltung zu gewinnen, eine Grundeinstellung zum eigenen Führungsverhalten herauszubilden, oder (anders formuliert) ein so

---

<sup>177</sup> Wimmer 1989 nach Mayer 2003, S. 111

<sup>178</sup> Wimmer 1989 nach Mayer 2003, S. 111

genanntes Führungsverständnis zu entwickeln. Lohmann bezeichnet dies als „Führungsverantwortung“, als eine Führung, die weit über das Managen hinausgeht. Dabei betrachten Schulleiter/innen „ihre Schule als Ganzes“, um die Verantwortung für die Qualität, für das Kollegium und für die Schülerschaft wahrnehmen zu können. Dazu ist eine Weitsicht notwendig, die den Schulleiter/innen „eine innere Gelassenheit vermittelt, weiterzumachen. Hieraus schöpfen sie ihre Energie, um langfristig strategisch handeln zu können. Damit gelingt es ihnen sich selbst zu disziplinieren und durchzuhalten, wenn ihnen gerade in Veränderungsprozessen Widerstände und Zweifel entgegengebracht werden.“<sup>179</sup>

Die hier in kurzen Zügen beschriebene aktuelle Führungskräfteentwicklung im Land Sachsen-Anhalt könnte den Eindruck erwecken, dass man sich nur um zukünftige und um neu ins Amt berufene Schulleitungsmitglieder kümmert. Natürlich gibt es darüber hinaus die Schulleiterfortbildung im klassischen Sinne. Schulleiter/innen, die schon lange im Amt sind, und das sind im Land Sachsen-Anhalt nicht wenige (vgl. Punkt 4.1.2), nehmen in eigener Verantwortung und Regie an Fortbildungsveranstaltungen teil, die vom Landesinstitut angeboten werden. Diese Angebote richten sich an Funktionsträger. Trotz interessanter Themen ist die Anzahl derer, die diese (im Katalog des LISA jeweils zum Schuljahresende veröffentlichten) Angebote annehmen, eher gering. Darüber hinaus wird natürlich die Möglichkeit genutzt, an Fortbildungen 'weiterer Träger' teilzunehmen und sich privat fortzubilden. In ihrer gesamten Berufsbiografie sind langjährige Schulleiter/innen aber nicht in den Genuss einer berufsvorbereitenden und berufsbegleitenden Qualifizierung gekommen. Das soll nicht zwangsläufig heißen, dass sie nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen, denn sie haben sich im Verlaufe ihrer Amtsjahre ein hohes Maß an (auf Erfahrung basierendem) Wissen angeeignet, das sich in der Praxis bewährt hat und oft mit Erfolg angewendet wurde, also ein Stück Sicherheit gibt. Wie oben im Punkt 2.2.1 ausgeführt, liegt genau dort eine Problematik der Erwachsenenbildung. Übertragen auf die Schulleiterfortbildung bedeutet dies, dass für erfahrene Schulleiter ‚Lernanlässe‘ geschaffen werden müssen, die sich aus dem praktischen Kontext heraus nahezu zwangsläufig oder aufgrund einer (nicht gewollten) Veränderung ergeben. „Verhaltenslernen entsteht in der Regel eher aus einer Not oder aus Anpassungsgründen heraus.“<sup>180</sup> Bietet man Schulleiterfortbildung auf diese Art und Weise an, könnte es gelingen, auch erfahrene Schulleiter/innen dazu zu bringen, über ihre eigene innere Haltung nachzudenken, was unter Umständen zu Handlungsveränderungen führen kann. Dem Grundgedanken, dass Verhaltensänderung immer mit einer veränderten (verbesserten) Einstellung zu einer Sache einhergeht, wird durch eine solche Herangehensweise, ein solches Wecken von Fort-

---

<sup>179</sup> Lohmann 2008, S. 46 ff.

<sup>180</sup> Mayer 2003, S. 113

bildungsinteresse innerhalb der 'Begleitfortbildung Schuleingangsphase' Rechnung getragen. Insofern ist diese Maßnahme, die schlussendlich alle Grundschulen erreichen soll, eine weitere Säule, ein weiterer Bestandteil der Führungskräfteentwicklung in Sachsen-Anhalt. Eine Besonderheit sei an dieser Stelle noch erwähnt, die sich durch die gesamte Qualifizierungsinitiative zieht. Die jeweiligen Angebote richten sich nicht nur an Schulleitung im engeren Sinne, sondern auch an Lehrer/innen, die in verschiedensten Formen Führungsverantwortung übernehmen (wollen). Deshalb werden in der Begleitfortbildung zur Schuleingangsphase nicht nur die Schulleiter/innen angesprochen, sondern auch die Teamleiter/innen, die an ihrer Schule für die Schuleingangsphase verantwortlich sind oder sein werden.

Im scheinbaren Widerspruch zu dem angestrebten und mehrfach begründeten freiwilligen Zugang steht der Auftrag des Kultusministeriums, alle Grundschulen des Landes mit dieser Fortbildungsreihe zu erreichen. Deshalb war die Auftaktveranstaltung verpflichtend für alle Grundschulleiter/innen, was zwar zu einer hohen Teilnehmerzahl führte, aber nicht unbedingt zu einer verbesserten Grundhaltung zur gesamten Fortbildung beitrug. Andererseits ist der Anspruch, alle Grundschulen des Landes mit dem Thema Schuleingangsphase auf dem Fortbildungswege zu erreichen, durchaus auch von administrativer Seite geboten.

Als Kompromiss in Richtung eigenverantwortliche Gestaltung der individuellen Fortbildungsplanung hat man den Teilnehmer/innen freigestellt, *wann* sie ihrer Verpflichtung nachkommen wollen. Die Entscheidung, zu welchem Durchgang man sich anmeldet, bleibt also jedem selbst überlassen. Bei einem positiven Verlauf der ersten beiden Durchgänge wird von einer ausstrahlenden Wirkung auf die derzeit noch wenig Interessierten ausgegangen. Sollte also im Verlauf der ersten Durchgänge von den (noch) nicht Teilnehmenden wahrgenommen werden, dass die Begleitfortbildung ein Erfolg ist, wird es vielleicht auch ohne administrativen Druck zu einer nahezu vollständigen Beteiligung aller Grundschulen während des gesamten Fortbildungszeitraums kommen. Unabhängig von der Verpflichtung gibt jedenfalls die übergroße Mehrheit der befragten Teilnehmer/innen des ersten und zweiten Durchgangs an, freiwillig an dieser Fortbildungsreihe teilzunehmen. Auch in der landesweiten Befragung, an der sich alle Grundschulleiter/innen des Landes Sachsen-Anhalt beteiligen konnten und im Konjunktiv nach einer etwaigen freiwilligen Teilnahme gefragt wurden, lehnten dies nur wenige kategorisch ab, was in folgendem Diagramm deutlich sichtbar wird.

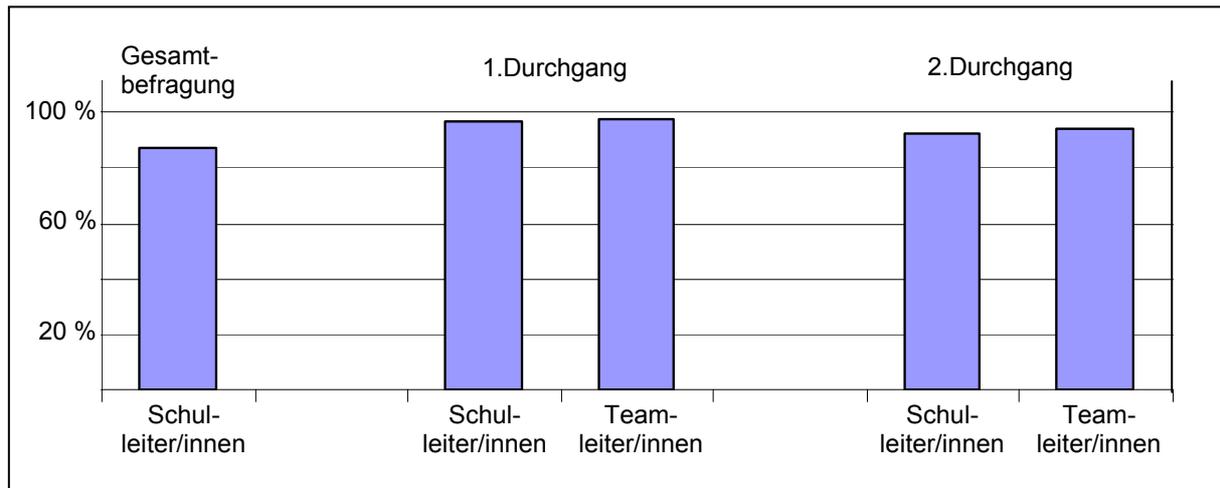


Abb. 1 Freiwilligkeit der Teilnahme

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass am Beispiel der Begleitfortbildung zur Schuleingangsphase mit Hilfe von wissenschaftlichen Messinstrumenten untersucht werden kann, inwieweit die Haltung zu einem aktuellen landesweiten Innovationsprozess durch eine entsprechende Fortbildung beeinflusst wird.

### 2.3.2 Die Ausgangssituation aus fortbildnerischer Sicht

„Zahlreiche Beobachtungen und Erfahrungen sowie verschiedene Forschungsergebnisse zeigen, dass die Unterschiede in der Entwicklung der schulpflichtig werdenden Kinder in Bezug auf ihre Bildungserfahrungen und Lernbedürfnisse, ihre Interessen, ihr Lern- und Sozialverhalten und damit auf ihre Voraussetzungen für schulisches Lernen in Abhängigkeit verschiedener Faktoren immer größer werden“<sup>181</sup> Demzufolge haben Grundschullehrer/innen im Anfangsunterricht mit einem Grad an Heterogenität umzugehen, der sich mit dem herkömmlichen Unterricht nur schwer kompensieren lässt. Es gilt, durch differenzierten und individualisierten Unterricht, diesen Unterschieden Rechnung zu tragen und so eine individuelle Förderung besser zu gewährleisten. Dabei geht es als Grundvoraussetzung erst einmal „um die Akzeptanz der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, um Akzeptanz der Vielfalt ihrer Begabungen und um die Akzeptanz der Tatsache, dass Begabungen sich entwickeln“<sup>182</sup>. Wenn also grundsätzlich anerkannt wird, dass sich Schulanfänger/innen heute immer stärker in ihren Persönlichkeits- und Lernvoraussetzungen unterscheiden, gilt es nach neuen Formen zu suchen, den Schuleingang zu gestalten. Faust formuliert dazu 2008 folgendermaßen: „Neue Schuleingangsstufen antworten auf die Heterogenität nicht mit letztlich wenig erfolgreichen Selektionsmaßnahmen wie z.B. Zurückstellungen, durch die die Homogenität in der Lern-

<sup>181</sup> Konzeption zur Begleitfortbildung 2010

<sup>182</sup> Carle 2005, S. 60

gruppe gesichert werden soll, sondern mit einer veränderten Organisation des Schulanfangs und der Lerngruppe.<sup>183</sup> Eine solche neue Organisationsform muss eine flexible Verweildauer auf der Basis von Lernfortschritten gewährleisten und die Integration von sozialpädagogischen Fördermaßnahmen insbesondere für schwächere Schulanfänger/innen ermöglichen.<sup>184</sup> Den Kindern muss nach Christiani (2004) die Chance gegeben werden, Erfahrungen des Könnens zu machen, aber andererseits müssen sie auch gefordert werden, damit sie es lernen, sich mit den eigenen (auch geringeren) Fähigkeiten auseinanderzusetzen.<sup>185</sup> Dabei werden natürlich andere Anforderungen an die Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte gestellt, und eine verstärkte Teamarbeit ist notwendig. Dadurch besteht aber die Möglichkeit, gemeinsam Beobachtungen und Fallbesprechungen durchzuführen und im Team entsprechende Diagnosemaßnahmen festzulegen.<sup>186</sup> Solch einschneidende Veränderungen im Schuleingangsprozess erfordert ein Umdenken in einer Größenordnung, die ihresgleichen innerhalb von Schulentwicklungsprozessen sucht. Eine derartige Umgestaltung betrifft die gesamte Schule, deren Organisationsstruktur, die Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft. Die Einführung der Schuleingangsphase, so wie sie sich aus der aktuellen Situation als Notwendigkeit ergibt, wie sie als eine Erfolg versprechende Reaktion auf die wachsende Heterogenität verstanden werden könnte, kann nicht mit wenig Aufwand und wenig Überzeugung ‚abgearbeitet‘ werden. Hinzu kommt, dass an vielen Stellen die Einsicht in die Notwendigkeit (bestimmt auch objektiv) nicht gegeben ist, weil die genannten Heterogenitätsprobleme überhaupt nicht vorhanden sind, oder nicht als solche wahrgenommen werden bzw. mit herkömmlichen, bewährten Methoden und Einzelmaßnahmen ausgeglichen werden können. „Niemand gibt etwas Vertrautes auf, wenn man das Neue nicht klar vor Augen hat. Es müssen Verbesserungen zu erwarten sein, die sich auch unter vertretbarem Aufwand durchführen lassen. Das Neue muss als wichtig und Erfolg versprechend empfunden werden. Bei Verunsicherung und Zweifel fehlt es zwangsläufig an Bereitschaft und Mut zur Veränderung bisheriger Praxis.“<sup>187</sup>

Die hier kurz zusammengetragenen Überlegungen zeigen, welche schwierige Ausgangsbedingungen vorzuliegen scheinen. Dies sollte beim Konzipieren dieser Fortbildungsreihe berücksichtigt werden, denn sie läuft Gefahr, zum Defizitausgleich benutzt zu werden, was schon bei der Zielsetzung zur „Überlagerung durch Fremdziele“<sup>188</sup> führen kann.

---

<sup>183</sup> Faust 2008, S. 20

<sup>184</sup> Faust 2008, S. 20

<sup>185</sup> Christiani 2004, S. 8

<sup>186</sup> Faust 2008, S. 20 f.

<sup>187</sup> Christiani 2004, S. 7

<sup>188</sup> Tietgens 1981, S. 23

Der Beginn des Prozesses zur Einführung der Schuleingangsphase in Sachsen-Anhalt liegt schon fünfzehn Jahre zurück. Aber auch in anderen Bundesländern gab es dahingehende Bestrebungen. Dabei werden unterschiedliche Strategien zur Einführung der neuen Schuleingangsphase verwendet. Bereits 1992 wurde im Land Brandenburg ein Pilotprojekt zu einer veränderten kindgerechten Schuleingangsphase gestartet. Später fanden dort erste Schulversuche zur Erprobung der flexiblen Eingangsphase statt und im Jahre 2003 wurde die jährliche Ausweitung der flexiblen Eingangsklassen im Brandenburgischen Schulgesetz beschlossen. Auch in Thüringen hat man sich frühzeitig der Herausforderung des veränderten Schuleingangs gestellt. Nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1997 wurde untersucht, welche strukturellen, pädagogischen Bedingungen dafür geschaffen werden müssen. In Schulversuchen wurde überprüft, welches Modell geeignet ist. Diese Schulversuche waren Grundlage für die Novellierung des Thüringer Schul- und Förderschulgesetzes 2003, woran sich das Projekt 'optimierte Schuleingangsphase' anschloss. Fast ein Drittel aller Thüringer Grundschulen hat sich bis 2008 auf den Weg gemacht, eine integrative, klassenstufenübergreifende und flexible Schuleingangsphase mit folgender Zielstellung aufzubauen: Gemeinsamer Unterricht aller Kinder in der Grundschule; zwei Klassenstufen bilden eine Lerngemeinschaft mit hoher Eigenverantwortlichkeit und intensivem gemeinschaftlichem Lernen sowie der Möglichkeit, die Schuleingangsphase in ein bis drei Jahren zu durchlaufen. Wissenschaftlich begleitet wurde das landesweite Schulentwicklungsvorhaben durch Frau Professor Carle von der Universität Bremen. „Die Schuleingangsphase lohnt sich: Die Kinder kommen beim Schuleinstieg schneller in der Schule an, der Unterricht wird offener, das einzelne Kind und die Integration der Lerngemeinschaft werden gefördert; die Kinder arbeiten hoch motiviert und ausdauernd, es entwickelt sich ein sehr gutes Sozialverhalten, die Kinder lernen auch voneinander; insgesamt ist die Unterrichtsatmosphäre angenehmer und stressfreier – für Kinder wie für Lehrkräfte; die Eltern sind stärker involviert, erleben die individuellere Förderung ihrer Kinder entlastend und wissen sehr viel besser über die schulische und persönliche Entwicklung ihrer Kinder Bescheid. - So beschreiben es die vorhandenen Untersuchungen zur Schuleingangsphase und so haben wir es auch in Thüringen erlebt.“<sup>189</sup> Als besondere Form der Umsetzung sind im Land Thüringen so genannte 'Tandems' als Unterstützungssystem für dieses Schulentwicklungsvorhaben installiert worden. Die Tandems qualifizierten sich mit Unterstützung der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung zu professionellen Schuleingangsberater/innen. Dieses Wissen konnten sie sofort anwenden, indem sie nahezu 100 Schulen beim Auf- und Ausbau einer förderwirksamen Schuleingangsphase beratend und

---

<sup>189</sup> Carle/Metzen, 2008 S. 13 f.

begleitend zur Seite standen und auch weiterhin stehen. In den Tandems werden ähnliche Arbeitsweisen praktiziert, wie sie von den Kindern in der Schuleingangsphase angewendet werden sollen. Man lernt mit- und voneinander, erlebt ein sehr positives Sozialklima und ist hoch motiviert.<sup>190</sup>

In allen Bundesländern gibt es mehr oder weniger starke Bestrebungen und Bemühungen, sich der Problematik der ständig wachsenden Heterogenität der Schulanfänger/innen zu stellen.

Mit unterschiedlichsten Mitteln, in unterschiedlichsten Stadien befindlich wird (teilweise stark vom politischen Willen beeinflusst) dieser Prozess voran getrieben. Insgesamt zweifelt wohl kein Bundesland mehr ernsthaft die generelle Notwendigkeit an.

In Sachsen Anhalt begann diese Entwicklung, als sich erste Grundschulen in Halle und Magdeburg auf den Weg machten und innerhalb eines von der Martin-Luther-Universität Halle begleiteten Modellversuches veränderte Formen des Schuleingangs erprobten. Bereits ein Jahr später wurden auf freiwilliger Basis Fortbildungen angeboten, an denen sich mehrere Schulen beteiligten und als Folge unterschiedliche Umsetzungskonzepte entstanden. Sie hatten das gemeinsame Ziel, den Schuleingang so zu verändern, dass dem individuell sehr unterschiedlichen Entwicklungsstand der Schulanfänger/innen besser entsprochen werden kann. Dies waren Vorhaben „von hoher Komplexität mit sich wechselseitig bedingenden Aspekten“<sup>191</sup>. Im Februar 2000 entstand die Veröffentlichung der Martin-Luther Universität 'Neugestaltung der Schuleingangsphase'.

Hier wird von Linde nochmals besonders darauf aufmerksam gemacht, welche große Rolle das selbst gesteuerte Lernen innerhalb der Schuleingangsphase spielt. „Ein solches Lernen führt bei den Kindern zu tief erlebter Zufriedenheit. Sie empfinden eine große Freude darüber, was sie können, was sie sich selbst beigebracht haben.“<sup>192</sup> Bezüglich der Jahrgangsmischung verweist Stuchlik darauf, dass die traditionelle Jahrgangsklasse an Bedeutung verliert, weil sich beim individuellen Lernen gleichschrittiges Voranschreiten verbietet. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Altersmischung von Klasse 1/2 mit einer individuellen Verweildauer je nach Lernfortschritt.<sup>193</sup> Somit werden flexible Übergangsmöglichkeiten geschaffen und die Altersmischung ermöglicht allen Kindern die Erfahrung zu machen, einmal Hilfe anbietendes und einmal Hilfe annehmendes Kind zu sein. Die Schulanfänger/innen kommen in eine Gruppe, die durch Regeln, Gewohnheiten und bewährte Arbeitsformen bereits eine gewisse Gruppenstabilität gewonnen haben.<sup>194</sup> Trotzdem gibt es auch Gegenargumente zum jah-

---

<sup>190</sup> Carle/Metzen, 2008 S. 14

<sup>191</sup> Christiani 2004, S. 7

<sup>192</sup> Linde 2000, S. 19

<sup>193</sup> Stuchlik 2000, S. 119

<sup>194</sup> Hinz/Sommerfeld. 2004, S. 171

gangsübergreifenden Unterricht, z.B. entsteht durch die jährlich anders zusammengesetzte Lerngruppe eine große Unruhe, oder die jüngeren Kinder könnten durch die Vielfalt der Lernangebote überfordert werden. Am Rande seien hier auch die fehlenden räumlichen und finanziellen Voraussetzungen erwähnt. Leutert befürchtet darüber hinaus, dass durch die Konzentration auf die Altersmischung „andere wesentliche Einflussfaktoren und Bedingungen nicht oder nicht ausreichend einbezogen werden“<sup>195</sup>.

Seit dem Jahr 2000 gab es in Sachsen-Anhalt eine Reihe von Schulen, die innovativ und freiwillig an die Umsetzung der so genannten flexiblen Schuleingangsphase herangingen und durchaus positive Erfahrungen sammeln konnten. Gleichzeitig gab es aber auch sehr viele Schulen, die sich mit einer solchen Gestaltung des Schuleingangs nicht identifizieren konnten bzw. keinerlei Veranlassung sahen, die von ihnen praktizierte und nicht auf Jahrgangsmischung orientierte Variante zu verändern. Da aber weiterhin die Notwendigkeit der flächendeckenden Einführung von wissenschaftlicher und ministerieller Seite gefordert war, wurde mit dem Inkrafttreten der 10. Änderung des Schulgesetzes im Land Sachsen-Anhalt im August 2005 die Realisierung der flexiblen Schuleingangsphase im §4(3) verbindlich festgeschrieben und damit für alle Grundschulen umzusetzender Auftrag:

„Der 1. und 2. Schuljahrgang in der Grundschule bilden die Schuleingangsphase. Der Besuch kann entsprechend der Lernentwicklung der Schülerin oder des Schülers ein bis drei Schuljahre dauern. Die oberste Schulbehörde regelt die nähere Ausgestaltung der Schuleingangsphase durch Verordnung.“<sup>196</sup> Diese Forderung fand in den entsprechenden Verordnungen der Folgejahre stets Berücksichtigung. So wird zum Beispiel im Schulverwaltungsblatt 3/2007 festgelegt, dass die Feststellung des Entwicklungsstandes der künftigen Schulanfänger/innen die Grundlage für die Arbeit in der flexiblen Schuleingangsphase sein soll und die unterschiedlichen kognitiven, sozialen und emotionalen Voraussetzungen zu beachten sind.<sup>197</sup> Trotzdem brachten die Verordnungen scheinbar nicht den gewünschten Effekt, so dass das Kultusministerium am 24.10.2008 einen Schulleiterbrief mit dem Titel 'Umsetzung der flexiblen Schuleingangsphase' an alle Grundschulen versandte. Obwohl darin konstatiert werden musste, dass es seit 2005 kaum Fortschritte hinsichtlich einer flächendeckenden Umsetzung gegeben hat, wurde nachdrücklich der politische Wille unterstrichen, die geplante Einführung der flexiblen Schuleingangsphase durchzusetzen. Die Schulen wurden aufgefordert, verstärkte An-

---

<sup>195</sup> Laging/Leutert 2002, S. 53

<sup>196</sup> Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt 2005, S. 13

<sup>197</sup> Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt 2007, S. 54

strengungen dahingehend zu unternehmen. Gleichzeitig kündigte man die Beratung und Begleitung vor Ort und die Installation von Begleitfortbildungen an.<sup>198</sup>

Erstmals wurden auch spezielle, verbindliche Standards benannt, die dann in der Broschüre 'Die Schuleingangsphase in Sachsen-Anhalt' vom April 2009 jeder Grundschule zugänglich gemacht wurden:

„Landesweite verbindliche Standards für die Schuleingangsphase

- In der Schuleingangsphase lernen die Kinder in der Regel in altersgemischten Stammgruppen.
- In der Schuleingangsphase sind die Lehrerinnen und Lehrer Lernbegleiter.
- Ein stabiles Team von Pädagoginnen und Pädagogen plant und gestaltet den Unterricht gemeinsam.
- Die Schuleingangsphase ist die Stätte gemeinsamen Lernens aller schulpflichtig werdenden Kinder. Sie haben ein bis drei Jahre Zeit, die Anforderungen der Schuljahrgänge 1 und 2 zu bewältigen.
- In der Schuleingangsphase bilden die Schuljahrgänge 1 und 2 eine organisatorische und curriculare Einheit.
- Auf den Anfang kommt es an! In der Schuleingangsphase bestimmt der Stand der Lernausgangslage der Schulanfängerinnen und Schulanfänger die Gestaltung des Anfangsunterrichts.
- In der Schuleingangsphase sind Bildungswissen und Kompetenzerwerb gleichermaßen bedeutsam. Die Schuleingangsphase knüpft an die Bildungsarbeit der Kindertageseinrichtungen an und baut darauf auf. Sie gewährleistet den Kindern damit durchgängige, aufbauende Bildungsprozesse.
- Die Schuleingangsphase bedeutet Individualisierung des Lernprozesses durch Öffnung von Unterricht, Binnendifferenzierung und vielfältige diagnostische Maßnahmen.
- Eltern werden zu Erziehungspartnern. Akzeptanz, Transparenz und Vertrauen bilden die Grundlage der Zusammenarbeit, die in Elternvereinbarungen schriftlich fixiert wird.
- Eine kontinuierliche Leistungsermittlung und die geeignete Dokumentation sind die Basis für jegliches Fordern und Fördern und somit für die bestmögliche individuelle Leistungsentwicklung.
- Regelmäßige Fortbildung der Lehrkräfte ist Voraussetzung, um den erhöhten Qualitätsanforderungen in der Schuleingangsphase gerecht zu werden.“<sup>199</sup>

---

<sup>198</sup> Küster 2008, S.1 f.

Mit der Formulierung der Standards tauchte die Bezeichnung 'flexible Schuleingangsphase' nicht mehr auf man verwendet seitdem nur noch den Begriff Schuleingangsphase, was wohl eine gewisse Liberalisierung im Umgang mit der Begrifflichkeit deutlich machen sollte. Das Versenden des Schulleiterbriefes und die Erstellung der Broschüre zur pädagogischen Gestaltung waren Zeichen dafür, dass die Widerstände, die gegen die Einführung der Schuleingangsphase aufgetreten sind, anfangs unterschätzt worden waren und es daher einer Nachsteuerung bedurfte. Die Vorbehalte und Befürchtungen gegen eine (in den Augen der Befürworter) zwingend notwendige und dadurch fast selbstverständliche Innovation waren größer als erwartet. Zusätzlich führte das anfängliche Ausbleiben einer administrativen Nachsteuerung zu einer zwischenzeitlichen Demotivation jener Schulen, die pflichtgemäß an die schrittweise Umsetzung der Vorgaben herangegangen waren. Im Gegensatz dazu fühlten sich die Schulen bestärkt, die ihren Widerstand artikulierten oder ihn durch eine abwartende Haltung verdeutlichten.

Deshalb war ein erneuter Schulleiterbrief zu Beginn des Schuljahres 2010/11 nur folgerichtig. Darin wurde die weitere Ausgestaltung der Schuleingangsphase als grundsätzlicher und unabänderlicher Schwerpunkt bezeichnet. Nochmals wurde die Jahrgangsmischung als wichtiger Erfolgsfaktor zum Gelingen der Schuleingangsphase bezeichnet. Dabei soll es aber nicht um die Einführung einer bestimmten Unterrichtsorganisation, sondern um die Schaffung von spezifischen Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Umsetzung gehen. Es erfolgte ein nochmaliger Verweis auf die bevorstehende Fortbildungsreihe, die im Schuljahr 2010/11 für die Schulleiter/innen beginnen sollte.<sup>200</sup>

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Umgestaltung des Schuleingangs im Land Sachsen-Anhalt als ein schwieriger, mit Problemen behafteter und langwieriger Prozess darstellt, der noch nicht beendet ist. Das Kultusministerium steuerte mit den Mitteln einer Fortbildung nach, um Einfluss zu nehmen auf die flächendeckende Realisierung der Schuleingangsphase. Inwieweit dieses Steuerungsmittel wirksam wird, ist u.a. Gegenstand dieser Arbeit.

### 2.3.3 Der Verlauf der Begleitfortbildung

Nachdem im Mai 2010 die Bestätigung durch das Kultusministerium erfolgte, stand nun endgültig fest, dass die Fortbildungsreihe 'Begleitfortbildung zur Schuleingangsphase' noch im Schuljahr 2010/11 beginnt. Parallel dazu wurde dem LISA Halle die Projektorganisation übertragen und die Finanzierung mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds abgesichert. Als

---

<sup>199</sup> Die Schuleingangsphase in Sachsen-Anhalt 2009, S. 5

<sup>200</sup> Küster 2010, S.1 ff.

Zielgruppe sind die Schulleiter/innen aller Grundschulen des Landes festgelegt worden. Darüber hinaus richtet sich die Fortbildungsreihe an die so genannten Teamleiter/innen, die für die Schuleingangsphase an ihrer Schule verantwortlich sind und sozusagen als Steuergruppenleiter fungieren.

Die Auftaktveranstaltung richtete sich zunächst aus verschiedenen Gründen nur an die Schulleiter/innen. Einerseits wurde auf diese Art allen Grundschulen die Teilnahme ermöglicht, andererseits sollte aus fortbildungsdidaktischer Sicht mit einer gelungenen Eröffnung das notwendige Fortbildungsinteresse geweckt (vgl. Punkt 2.2.1) und bestehende Vorurteile abgebaut werden. Die Auftaktveranstaltung fand am 13.06.2010 (ein Samstag!) im Audimax der Martin-Luther-Universität in Halle statt. Die zum Teil als dienstverpflichtende Veranstaltung interpretierte Veranstaltung führte zu einer regen Beteiligung. Von den 540 Grundschulen des Landes waren über 400 Schulleiter/innen anwesend und bekamen folgende Vorträge geboten:

1. Professionelles Schulleitungshandeln – Einführung von Innovationen in der Schule
2. Vom Ich zum Wir – kollegiale Entwicklung der Schuleingangsphase

Bei der Auswahl der Themen wurde ein ausgewogenes Verhältnis von konkreten Informationen, praktischen Erfahrungen und neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen angestrebt, um die Möglichkeit zu schaffen, über verantwortliches Leitungshandeln beim Umgang mit schulischen Innovationen im Allgemeinen und der Umsetzung der Schuleingangsphase im Besonderen zu reflektieren. Es ging vor allem darum, einen theoretischen Input zu schaffen und ein verstärktes Nachdenken über die eigene Führungstätigkeit anzuregen. So beschrieb Huber in seinem Vortrag „professionelles Schulleitungshandeln als entschiedene und zielorientierte Mitbeteiligung anderer an Leitungsaufgaben, als echtes Delegieren von Führungsverantwortlichkeiten und engagiertes Interesse für und Wissen um das, was im Unterricht geschieht“<sup>201</sup>. Im Weiteren benannte er Thesen zur Schulverbesserung, zentrale Merkmale wirksamer Schule sowie qualitätsentscheidende Faktoren bei der Gestaltung von Innovationsprozessen (Initiierung, Implementierung, Institutionalisierung, Evaluation)<sup>202</sup>. Von der Gathen belegte in seinem Vortrag in sehr umfangreicher Form, wie individualisiertes Lernen gelingen kann. Er bezeichnete dabei folgendes als „Aufgaben der Schulleitung“:

- Die Vision von guter Schule lebendig erhalten
- (Sich) informieren
- Organisatorische Strukturen schaffen
- Kooperation fördern

---

<sup>201</sup> Huber 2010, S.11 (Folie 41)

<sup>202</sup> Huber 2010, S. 40 ff.

- Zielgerichtete Fortbildung initiieren<sup>203</sup>.

Flankiert wurden die beiden Fachvorträge durch Mitteilungen zum Fortgang der Schuleingangsphase durch das Kultusministerium sowie Informationen zum Fortbildungsverlauf durch das LISA. Obwohl keine Veranstaltungsevaluation durchgeführt wurde, konnte man an einigen Indizien feststellen, dass die gewünschte Wirkung des Auftakts nicht in dem angestrebten Maße erzielt worden ist. Besonders deutlich wurde dies durch Unmutsbekundungen in individuellen Gesprächen, durch eine allgemein schlechte Disziplin durch die hohe Anzahl der Personen, die die Veranstaltung vorzeitig verließen. Zu vermuten ist, dass die allgemeine Haltung zur Schuleingangsphase zwangsläufig auf die Haltung zur Fortbildung übertragen wurde und auch die quasi verpflichtende Teilnahme an einem arbeitsfreien Samstag bei vielen Teilnehmer/innen zu einer negativen Einstellung beigetragen hat. Nichtsdestotrotz gab es auch viel positives Feedback von den Teilnehmer/innen, denn viele fühlten sich vor allem durch die praktischen Beispiele angesprochen.

Als Referenten für die im September 2010 beginnenden Einzelveranstaltungen wurden Lehrer/innen gewonnen, die sich bereits mit der Problematik der Schuleingangsphase beschäftigt und Erfahrungen als Fortbildner/innen gesammelt hatten. Sie wurden speziell für diese Aufgabe geschult. Dabei bildeten sich Moderatorentandems, die nach dem Rotationsprinzip folgende in sich geschlossene Themenkomplexe bearbeiteten:

1. Organisation in der Schuleingangsphase
2. Übergang meistern - Brücken bauen
3. Hirngerechtes Lernen als Grundlage für Individualisierung und Differenzierung
4. Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung
5. Transparente Zusammenarbeit aller Partner
6. Pädagogische Diagnostik - Von der Beobachtung zum Fördern und Fordern
7. Individualisierung im Lernprozess
8. Lernen im jahrgangsgemischten Unterricht
9. Differenzierung in der Schuleingangsphase
10. Leistungsbewertung

Im Verlaufe des 1. Schulhalbjahres 2010/11 wurden diese Themen dann zeitversetzt in unterschiedlicher Reihenfolge an dem jeweiligen Standort vorgehalten, so dass an jedem der durch territoriale Zuordnung entstandenen Stützpunkte alle zehn Themen absolviert werden konnten. Ergänzend wurden (besonders an die Adresse der Schulleiter/innen gerichtete) Themen wie Kommunikation, Moderation oder Umgang mit Widerständen angeboten. Dies sind er-

---

<sup>203</sup> Gathen v.d. 2010, S. 15

probte, durch Fremdreferenten abgesicherte Module aus dem Programm der Führungskräfteentwicklung, welche auch Inhalt der weiteren Qualifikation der Tandems waren.

Der erste Durchgang wurde mit ca. fünfzig Teilnehmer/innen im Januar 2011 abgeschlossen. Die Ergebnisse der begleitenden und der Veranstaltungsevaluation gingen in die Vorbereitung des zweiten Durchgangs ein und das Fortbildungsdesign wurde entsprechend angepasst. Während der regelmäßigen Zusammenkünfte der Moderatoren-Tandems wurden die zurückliegenden Veranstaltungen reflektiert, das Konzept vervollkommnet und notwendige Veränderungen vorgenommen.

Im März 2011 begann mit einer erheblich höheren Teilnehmerzahl (ca.170 Personen aus 85 Schulen) und nach einem leicht modifizierten Programm der zweite Durchgang der Fortbildungsreihe an fünf neuen Stützpunkten. Während für die Teilnehmenden am ersten Durchgang genau festgelegt worden war, welche Themen die Schulleiter/innen und welche die Teamleiter/innen besuchen sollten, waren nun die Themen größtenteils frei wählbar. Lediglich für die Eröffnung wurde um die Teilnahme aller gebeten, da diese Veranstaltung auch dafür genutzt wurde, das Moderatorenteam vorzustellen sowie inhaltliche und organisatorische Fragen zu besprechen.

Folgende Themen wurden zusätzlich ins Programm aufgenommen:

- Individualisiertes Lernen (dargestellt am Beispiel einer Lernstraße)
- Selbst- und Zeitmanagement für Führungskräfte in der Grundschule.

## 2.4 Schulische Innovationsprozesse

Ein wesentlicher Ansatz der vorliegenden Arbeit besteht in der Erkenntnis, die Einführung der Schuleingangsphase als Innovation zu begreifen bzw. zu definieren. Insofern ist es unerlässlich, theoretische Hintergründe schulischer Innovationsprozesse aufzuzeigen und vor allem sie ins Verhältnis zu dem durch die Fortbildung zu beeinflussenden Führungshandeln zu setzen. Dies soll im folgenden Abschnitt geschehen. Ausgehend von Ergebnissen der Innovationsforschung werden darüber hinaus das Innovationsmodell von Hall und Hord und die dazugehörigen Messinstrumente ausführlich erläutert.

### 2.4.1 Implementationsorientierung und Einzelschulbasierung als Teil der Schulentwicklung

Bevor man über die Gestaltung von Innovationsprozessen in einer Schule nachdenkt, muss man sich vergegenwärtigen, wie eng dieser Begriff mit dem der Schulentwicklung zusammenhängt. Deshalb erscheinen einige Betrachtungen zu diesem Thema angebracht, denn „Schulentwicklung steht in diesen Jahren im Zentrum von Bildungspolitik, Fortbildungseinrichtungen und Schulleitungshandeln“<sup>204</sup>. Da hier sozusagen Schulverwaltung (Administration), Fortbildung und Schulleitungshandeln in 'einem Atemzug' genannt werden, lässt sich eine Verknüpfung der einzelnen Ebenen vermuten, die (durchaus in dieser Reihenfolge) im aktuellen Schulentwicklungskontext ihre Berechtigung hat. Somit erschließt sich auch hier die Bedeutung des Forschungsthemas dieser Arbeit, wo es ja um die Begleitung administrativer Forderungen durch Fortbildung und deren etwaigen Einfluss auf die Schulleitungen geht.

„In dem Maße, wie Ansätze von Schulentwicklung Konjunktur haben, entsteht Vielfalt, Unübersichtlichkeit, Konkurrenz und Mitläufertum.“<sup>205</sup> Was die Verwendung des Begriffs der Schulentwicklung angeht, erscheint sie nach Rolff „ebenso populär wie inflationär“, denn fast jede schulische Maßnahme wird Schulentwicklung genannt, fast alle, die mit Schulen arbeiten, nennen sich Schulentwickler und „fast alles, was Schulleiter/innen betreiben, versehen diese mit dem Etikett Schulentwicklung“<sup>206</sup>

Daraus ergibt sich zwangsläufig die Frage nach der eigentlichen Bedeutung des Begriffs Schulentwicklung. Dubs (2005) äußert sich dazu folgendermaßen: „Ziel der Schulentwicklung ist es, mittels einer regelmäßigen Analyse das Geschehen in einer Schule sowie der schulrelevanten Veränderungen in den Umweltsphären eine Optimierung der pädagogischen Leistungserbringung sicherzustellen. [...] Schulentwicklung ist also ein **langfristiger, kontinuierlicher, dynamischer** und **planmäßiger** Analyse- Problemlöse- Innovations- und Lern-

---

<sup>204</sup> Rolff 2009a, S. 297

<sup>205</sup> Rolff 2009a, S. 297

<sup>206</sup> Rolff 2009a, S. 297

prozess, der von der Lehrerschaft einer Schule getragen ist.<sup>207</sup> Dadurch wird deutlich, welche große Rolle hierbei Kooperation und Zusammenarbeit spielen und wie wichtig die Einbeziehung aller Beteiligten ist, um solch vielschichtige Entwicklungsprozesse voranzubringen. Nicht zu unterschätzen ist darüber hinaus der Zeitfaktor, denn „Schulentwicklung steht in der Gefahr, als Zusatzaufgabe aufgefasst zu werden, die das ohnehin schmale Zeitbudget der Lehrerschaft beschneidet“<sup>208</sup>. Schaut man sich in diesem Zusammenhang die Einführung der Schuleingangsphase an, wird deutlich, dass sie im Sinne von Dubs noch nicht als eigentliche Schulentwicklung zu interpretieren ist. Erst wenn die Innovation in der Einzelschule im Sinne von Qualitätsentwicklung optimiert wird, kann von Schulentwicklung die Rede sein. Dubs präzisiert, indem er von der „Potenzialentwicklung“ der Schule spricht, in der die Lehrer/innen notwendige Voraussetzungen schaffen, „damit die Schule die von den staatlichen Behörden vorgegebenen und die im Rahmen der Autonomie selbst entwickelten Ziele effizient erreicht“<sup>209</sup>. Hier wird wahrscheinlich deshalb zwischen selbst gestellten und vorgegebenen Zielen unterschieden, weil es zweifellos für die Zielverwirklichung von Bedeutung sein kann, wer bevorstehende Veränderungen initiiert. So steht zu befürchten, dass verordnete Ziele schwerer zu erreichen sind als solche, die sich aus inneren Schulprozessen ergeben. Schulleitung wird so zum entscheidenden Scharnier zwischen Makro- und Meso- Ebene und verantwortlich dafür, dass Forderungen der Makroebene in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden. Es ist also notwendig, die von außen gewollten Veränderungen so zu implementieren, dass eine innere Notwendigkeit im Kollegium erkannt wird. Dazu müssen die Schulleiter/innen zunächst selbst von dieser Notwendigkeit überzeugt sein, was durchaus keine Selbstverständlichkeit ist und nicht dem Selbstlauf überlassen werden sollte. Fortbildung sollte dazu einen Beitrag leisten. Trotz aller aufgezählten Unterschiede zwischen vorgegebenen und selbst gestellten Zielen sind bei deren eigentlicher Verwirklichung ähnliche Umsetzungsstrategien und Instrumente notwendig. Egal ob von außen gefordert oder von innen gewollt, Veränderungen bringen stets Unruhe mit sich, rufen Widerstände hervor und erfordern ein Umdenken und Verhaltensänderungen bei den Akteuren.

Das heutige Verständnis von Schulentwicklung hat nach Rolff seit dem Ende der 80-er Jahre „zwei Quellen: Implementationsorientierung und Einzelschulbasierung“. Demnach wurde also erkannt, wie wichtig der „Implementationsprozess bei der Realisierung von Reformen ist“ und, dass nicht das Gesamtsystem, sondern „die Einzelschule die ‚Gestaltungseinheit‘,

---

<sup>207</sup> Dubs 2005, S. 233

<sup>208</sup> Esslinger 2002, S. 254

<sup>209</sup> Dubs 2005, S. 233

der 'Motor' von Reformmaßnahmen ist<sup>210</sup>. Den beiden Quellen der Schulentwicklung soll an dieser Stelle etwas Aufmerksamkeit gewidmet werden.

### Implementationsorientierung

Der Begriff Implementation ist mit der Übersetzung 'Aus- und Durchführung' nur sehr ungenau beschrieben, eher sollte von inhaltlicher Umsetzung die Rede sein. Sehr plastisch und nachvollziehbar erscheint die Brückenmetapher, von der bei Hall and Hord (2006) die Rede ist. Nach ihrer Interpretation bildet die Implementation die Brücke zwischen der bestehenden Praxis und den Veränderungen in der Praxis, ohne die „individuals and organizations must make a giant leap“<sup>211</sup>. Mit dem Implementationsgedanken befassen sich ebenfalls Seitz und Capaul (2007), die einen dreiphasigen Innovationsprozess beschreiben, in dessen Mittelpunkt eine gezielte Entwicklung und Implementierung von Neuerungen steht. Dem ist eine Phase der Initiierung vorausgegangen und er wird von einer Phase abgeschlossen, die durch Optimierungs- und Konsolidierungsprozesse gekennzeichnet ist.<sup>212</sup>

Rolff betont, dass mit der Implementationsorientierung aber nicht nur „Ausführungs-, sondern auch Entscheidungs- und Kontrollprozesse“ gemeint sind. Er macht in diesem Zusammenhang sehr deutlich, dass aber bei „jedem Reformvorhaben zwischen Planung und Implementation zu unterscheiden ist, dass sich beide Aspekte komplementär zueinander verhalten und systematisch miteinander koordiniert sein müssen“<sup>213</sup>. Seitz und Capaul unterstreichen dies, indem sie sagen: „Bei Schulentwicklungsprozessen müssen Konzipierung und Umsetzung unbedingt auseinander gehalten werden, da sie ganz unterschiedliche Anforderungen an die Schulleitung stellen.“<sup>214</sup>

Die Differenzierung zwischen der Phase der Entwicklung und der Phase der Implementation bezeichnet auch Seufert (2008) als sehr wichtig, „da viele Beispiele aus unternehmerischen und schulischen Veränderungsprozessen zeigen, dass ein Ungleichgewicht zwischen den beiden Phasen besteht und deshalb Anstrengungen oft im Sande verlaufen“<sup>215</sup>.

Die Ergebnisse einer Studie von Berman u.a. (Rand-Report 1974/75) über die Miss- und Gelingensbedingungen von Reformprogrammen der US-Bundesregierung<sup>216</sup> fasst Rolff folgendermaßen zusammen: „Die Implementation dominiert das Ergebnis – und zwar mehr als die

---

<sup>210</sup> Rolff 2009a, S. 298 ff.

<sup>211</sup> Hall/Hord 2006, S. 10

<sup>212</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 597

<sup>213</sup> Rolff 2009a, S. 298

<sup>214</sup> Seitz/Capaul 2005, S. 586 f.

<sup>215</sup> Seufert 2008, S. 108

<sup>216</sup> Berman et. al. 1974/75 nach Rolff 2009a, S. 298

Ziele und die Planung.<sup>217</sup> In dieser Studie wird eine Reihe von Erkenntnissen hinsichtlich der Nachhaltigkeit von Reformprojekten gewonnen, die durchaus auf die Implementation schulischer Reformvorhaben übertragbar ist. Erwähnt seien hier nur zwei besonders wichtig erscheinende (empirisch belegte) Fakten, die bei der Erstellung von Fortbildungskonzepten Beachtung finden sollten. Hohe Fortführungs-Chancen haben demnach Reformen, für die Personaltraining durchgeführt worden ist, das an der konkreten Arbeit im Unterricht orientiert ist. Bei Projekten dagegen, die wenig Unterstützung von der Verwaltung bekommen, die von Außenstehenden entworfen und kontrolliert werden und die sich nicht *vor Ort* entwickeln, ist ein frühzeitiges Scheitern zu erwarten. Weitere Implementationsprobleme entstehen durch Situationen, die Rolff als „Implementationslücke“<sup>218</sup> bezeichnet. So kann es zum Beispiel passieren, dass Schulen sich zu hohe Ziele stecken, die sie eigentlich gar nicht erreichen können. So werden theoretisch Entwicklungsvorhaben und Projekte beschlossen, aber nicht in die Praxis umgesetzt, wird ein Schulprogramm auf dem Papier entworfen, aber nicht mit Leben erfüllt. „Nicht selten folgt auf eine Phase intensiver Arbeit eine Phase lähmenden Nichtstuns.“<sup>219</sup> Derlei Phänomene sind in der täglichen Schulpraxis oft zu beobachten und können in der Wahrnehmung der Beteiligten den Eindruck hervorrufen, jegliche Bemühungen seien umsonst. Besonders die Schulleitung muss aber mit solch demotivierenden Faktoren umgehen können. Eine Hilfe dabei könnte sein, zu wissen, dass diese Problematik nicht nur an der eigenen Schule auftritt und nicht zwangsläufig mit unzulänglicher Führungstätigkeit oder mit der schlechten Arbeit des Kollegiums zusammenhängt, wenn auch die genauen Ursachen für die Implementationslücke ungeklärt sind. „Unklar ist z.B., ob sie konstitutiver Bestandteil jedes Schulentwicklungsprozesses ist und wenn ja, warum. Wenn dies nicht zutrifft, stellt sich die Frage ob, es Abhilfe gibt, d.h. ob interne Prozesse so gesteuert werden können, dass sich die Implementation von Neuerungen unmittelbar anschließt.“<sup>220</sup>

### Einzelschulbasierung

Nachdem man sich in den 70er Jahren bezüglich Bildungsforschung und Reformbemühungen noch auf übergreifende Fragen der Schulstruktur und Schulverwaltung konzentrierte, so ist es jetzt eher die Einzelschule, der verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt wird. Besonders durch die empirischen Untersuchungen von Fend erkannte man, dass sich die Umsetzung von Neuerungen auf dieser Ebene entscheidet und weniger administrativ durch das gesamte staatliche

---

<sup>217</sup> Rolff 2009a, S. 300

<sup>218</sup> Rolff 2009a, S. 351

<sup>219</sup> Rolff 2009a, S. 351

<sup>220</sup> Rolff 2009a, S.351

Bildungssystem beeinflusst werden kann.<sup>221</sup> Die Schulsysteme der OECD-Länder haben versucht, den neuen Herausforderungen mit den ihnen zu Gebote stehenden Mitteln auf staatlicher Ebene zu begegnen. Dies war aber wenig erfolgreich, weil die Gesamtsystemstrategien von Voraussetzungen ausgehen, die sich (wie in den Implementationsstudien von Dalin, Hubermann/Miles, Odden/Marsch, Liebermann/Miller und Fullan bewiesen)<sup>222</sup> in der Realität nicht bewährt haben.

In der folgenden Tabelle soll veranschaulicht werden, was Rolff in seinen Ausführungen als Gründe für die geringe Wirksamkeit der Bemühungen auf „zentraler staatlicher Ebene“<sup>223</sup> benennt (wörtlich zitierte Begrifflichkeiten von Rolff sind innerhalb der Tabelle in Anführungszeichen gesetzt).

Annahmen der Gesamtsystemstrategien	Erkenntnisse der Implementationsstudien
Eine Innovation kann in vergleichbarer Weise auf alle Schulen angewendet werden. Dies setzt an zentraler Stelle Wissen voraus, welche Bedingungen an der Einzelschule vorhanden sind, um dort eine Verbesserung zu erreichen.	Eine Innovation lässt sich nur in der individuellen Schule materialisieren. Jede Schule interpretiert die Anforderungen unterschiedlich. Es kann keine standardisierte Handlungsanleitung geben.
Lehrer/innen sind 'Konsumenten' neuer Ideen und Produkte, die Lösungen einfach übernehmen und umsetzen. Die Schule wird als „Zulieferinstitution“ gesehen.	Schulen werden eine Innovation seltener „adoptieren, sondern mehr adaptieren. Sie versuchen, die Innovationen den Realitäten anzupassen.“
Innovationen können „zielgetreu“ implementiert werden, wozu man voraussetzt, einen Konsens zu erreichen, „der vom gesamten System getragen wird“.	Veränderungen in der Schule sind (anders als im Technikbereich) komplexe Prozesse, die einer eigenen Dynamik unterliegen. „Änderungen von Schulen sind in erster Linie Änderungen in der Schulkultur“

<sup>221</sup> Fend 1986 nach Rolff 2009a, S. 300

<sup>222</sup> Dalin 1973, Hubermann/Miles 1984, Odden/Marsch 1989, Liebermann/Miller 1990, Fullan 1991 nach Rolff 2009a, S. 300

<sup>223</sup> Rolff 2009a, S. 301

Bezug nehmend auf die Systemtheorie verweist Rolff auf die unter Schulpraktikern durchaus bekannte Erkenntnis: Wenn von zentralen Stellen interveniert wird, entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen, darüber, „ob und wie sie diese Interventionen verarbeiten“<sup>224</sup>.

Die Rolle und Bedeutung der Einzelschule wird damit noch einmal klar definiert und es wird deutlich, in welchem hohem Maße die Umsetzung der Innovationen von der Einstellung der Akteure vor Ort abhängt, nämlich von den Lehrer/innen und Schulleitungen. Die Einzelschule kann zum „Motor der Schulentwicklung“<sup>225</sup> werden oder Innovationsimpulse verpuffen lassen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Akteure zu befähigen, sich den Herausforderungen zu stellen. Dabei bedarf es neuer Einsichten, was die Herangehensweise an Innovationsprozesse anbelangt. Nicht das Bemühen um Erfüllung von Vorgaben, sondern das kreative und kritische Adaptieren von Vorschlägen auf der Basis von theoretischen Grundkenntnissen ist der gangbare Weg, der den Erkenntnissen der Innovationsforschung Rechnung trägt. Darauf sollte Fortbildung (besonders Schulleitungsfortbildung) ausgerichtet sein. Denn wenn versäumt wird, den Schulen und Schulleitungen ein Umdenken in diese Richtung zu ermöglichen, oder weiter von Gesamtsystemstrategien ausgegangen wird, besteht tatsächlich die Gefahr, dass Innovationen nicht in dem notwendigen Maße umgesetzt werden. Genauso wie die Einzelschule Prozesse befördern kann, kann sie diese natürlich auch hemmen oder gänzlich verhindern. Dies war wohl auch die Sorge der Administration bzw. vielleicht auch der Grund, so lange an den eben beleuchteten Versuchen festzuhalten, Schulentwicklung von zentraler staatlicher Stelle zu steuern.

Im Zusammenhang mit der Bedeutung der Einzelschule sei an dieser Stelle noch der Begriff der Organisationsentwicklung erwähnt. Rolff meint, dass das Konzept der Schulentwicklung in Deutschland, nachdem es in den 70er Jahren „noch als Spezialthema behandelt wurde“, inzwischen als „pädagogische Organisationsentwicklung“ verstanden wird und vielfach erprobt ist.<sup>226</sup> Organisationsentwicklungskonzepte beziehen sich auf „das Ganze der Schule und nicht nur auf Teilaspekte“, wie es Rolff formuliert. Dies ist kein Widerspruch zu der Tatsache, „dass nur eine schrittweise Entwicklung möglich ist.“ Organisationsentwicklung kann also begonnen werden, in dem an einzelnen Innovationen, an speziellen Implementierungen gearbeitet wird und dabei an verschiedenen „Subeinheiten der Schule“ Anknüpfungspunkte gefunden werden können, aber auch am „Kooperationsklima, an der Schulleitung, am Schulprogramm, an einer Abteilung, oder an einer Fachkonferenz“<sup>227</sup>. Hält man sich diese Tatsache

---

<sup>224</sup> Rolff 2009a, S. 301

<sup>225</sup> Dalin/Rolff 1990

<sup>226</sup> Rolff 2009a, S. 302 f.

<sup>227</sup> Rolff 2009a, S. 303

vor Augen, kann man schulische Organisationsentwicklung nach Wenzel (2008) auch als einen „(Beratungs-)Ansatz“ interpretieren, „der die selbstständige Problembearbeitungsfähigkeit und damit einhergehend Entwicklungsfähigkeit eines sozialen Systems verbessern will“<sup>228</sup>.

Aufgabe der Schulleitung ist es nach Schmuck/Runkel, diesen (über einzelne schulische Innovationsprozesse hinausgehenden) Aspekt nicht zu vernachlässigen, denn sie muss dafür sorgen, dass die „Komponenten bzw. Bausteine von OE-Interventionen“ umgesetzt werden. Dazu gehören: Kommunikationstraining, Teamentwicklung, Strategien effektiver Sitzungen bzw. Arbeitstreffen, Problemlösestrategien, Verfahren der Entscheidungsfindung, Konfliktbearbeitung und Evaluation.<sup>229</sup> Organisationsentwicklung beginnt im Detail, hat aber von ihren Ansätzen her eine übergeordnete Funktion und betrifft alle Entwicklungsbereiche. Holtappels formuliert dies folgendermaßen: „Auf Organisationsentwicklung bezogene Schulentwicklungsstrategien und -programme entfalten offenbar erst dann nennenswerte Entwicklungswirkungen, wenn sie gekoppelt sind mit Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung.“<sup>230</sup>

Diese Feststellung verdeutlicht nochmals die Komplexität der Problematik, woraus sich wiederum Schlussfolgerungen für die Schulleiterfortbildung ziehen lassen, denn um die eben erwähnten Bausteine für OE-Interventionen anwenden zu können, benötigen Schulleiter/innen die einschlägigen Kompetenzen oder aber kontinuierliche Unterstützung. Besonders bei implementationsorientierten Themen sollte die Bedeutung von Organisationsentwicklung als eine grundsätzliche Leitungsstrategie immer wieder hervorgehoben werden, um so abzusichern, dass auch die Einzelschule sich bewusst wird, welche Möglichkeiten und Potenziale, welche Chancen damit verbunden sind. Dass dazu ein fachtheoretisches Verständnis vorliegen muss, scheint selbstverständlich. Holtappels hat dahingehend „Schlüsselmerkmale im Sinne von Gelingensbedingungen“<sup>231</sup> zusammengetragen, die in übersichtlicher Form veranschaulichen, welche „Prozessmerkmale für erfolgreiche Entwicklungsprozesse vorliegen:

1. grundlegende Innovationsbereitschaft des Lehrerkollegiums
2. effektives Schulleitungshandeln und schulinternes Management in der Arbeitsorganisation (Steuergruppen, Qualitätszirkel)
3. Teambildung und Lehrerkooperation
4. Sockelniveau in der Lern- und Erziehungskultur
5. schulweite Akzeptanz für geplante Innovation, verbunden mit Visionen und Leitbild

---

<sup>228</sup> Wenzel 2008, S. 433

<sup>229</sup> Schmuck/Runkel 1985 nach Wenzel 2008, S. 433 f.

<sup>230</sup> Holtappels 2004 nach Holtappels 2005, S. 43

<sup>231</sup> Holtappels 2005, S. 43

## 6. Partizipation im Entwicklungsprozess

### 7. Präsenz und Nutzung von Qualifizierungs- und Unterstützungssystemen<sup>232</sup>.

Demgegenüber gibt es aber auch eine Reihe von Bedingungen und Konstellationen, die dazu angetan sind, erfolgreiche Schulentwicklung zu verhindern. Dubs (2005) benennt in Anlehnung an Eikenbusch (1998) Gründe, die zum Scheitern von schulischen Entwicklungen beitragen können.<sup>233</sup>

Diese Gefahr droht vor allem in Schulen,

- denen Erfahrungen in Schulentwicklungsprozessen fehlen  
(Schulentwicklung wird eher sporadisch betrieben)
- deren Existenz bedroht ist  
(Schulentwicklungsmaßnahmen machen keinen Sinn)
- in denen ausgeprägte Konsenskulturen gepflegt werden  
(es sind erst Mehrheiten zu bilden, die unter Umständen nicht zustande kommen)
- die von oben diktierte Maßnahmen nicht akzeptieren  
(die Sinnhaftigkeit der Innovation wird nicht eingesehen und Rahmenbedingungen als fehlend erlebt)
- die sich in einer kritischen Phase befinden  
(Schulentwicklungsmaßnahmen besser aufschieben)
- deren Schulleitung aus unterschiedlichen Gründen selbst gegen Schulentwicklung ist.

Nun soll durch die Aufzählung von Bedingungen, die zu Misserfolgen führen können, nicht der Eindruck erweckt werden, dass Schulentwicklung ein wenig Erfolg versprechendes Unterfangen ist. Aber gerade das Wissen um die *Misslingsbedingungen* kann in schulischen Steuerungsprozessen vor überhöhten Erwartungen schützen, dadurch zur Vermeidung von Misserfolgen beitragen und somit doch als eine *Gelingsbedingung* betrachtet werden.

Abschließend sei noch kurz auf die Verbindung von Gesamtsystem und Einzelschule eingegangen, „denn Schulentwicklung muss gleichzeitig von den Handelnden und von der Struktur des Gesamtsystems her gedacht und konzipiert werden“<sup>234</sup>. Rolff leitet daraus drei Ordnungsstufen ab, die sich wie folgt darstellen lassen:

1. *Intentionale Schulentwicklung* als „bewusste und systematische Weiterentwicklung“ der einzelnen Schule
2. *Institutionelle Schulentwicklung*, die darauf abzielt, „lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern“

<sup>232</sup> Holtappels 2005, S. 43

<sup>233</sup> Eikenbusch 1998 nach Dubs 2005, S. 247 f.

<sup>234</sup> Rolff 2009a, S. 316

3. *Komplexe Schulentwicklung*, die über die Steuerung des Gesamtsystems notwendige „Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen ausdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluationssystem aufbaut und auf Distanz korrigiert“<sup>235</sup>.

Rolff ordnet der jeweiligen Ebene entsprechende Akteure zu, die sich nahezu zwangsläufig ergeben: Lehrerpersonen – Leitungspersonen – Behörden und Politiker.

Mit Hilfe der hier genannten Ordnungsstufen wird verdeutlicht, wie wichtig das Zusammenspiel dieser drei Ebenen ist. Gerade durch die Bedeutungszunahme der Einzelschule ist ein solch neues 'Stufenverständnis' notwendig, um die angestrebte vertrauensvolle Zusammenarbeit zu erzielen. In diese Richtung argumentiert auch Wenzel (2008): „Die Einzelschule sollte nicht mehr nur – so die Forderung aus Schulqualitäts- und Schulvergleichsforschung – analytisch als 'pädagogische Handlungseinheit' betrachtet und untersucht werden, sondern sie sollte – so die schulpädagogische aber zunehmend auch schulpolitische Wendung – durch neue Formen der Fortbildung, durch administratives Führungshandeln, durch Ansätze schulischer Organisations- und Schulkulturentwicklung angestrebt und verwirklicht werden.“<sup>236</sup> Dieser Veränderungsprozess kann als ein Paradigmenwechsel bezeichnet werden, und zwar als Trend weg von einer „Vorstellung von Schule als Bürokratie (etwa im Sinne Max Webers), die im Wesentlichen durch Gesetze, Verordnungen, Erlasse und Anweisungen“ geregelt wird. Wenzel meint eher eine Schule, die in „eigener Verantwortung erforderliche Maßnahmen der Konflikt- und Problemlösung, der Entwicklung und Profilierung, der Modernisierung...“ selbst trifft. Mit dem erwähnten Paradigmenwechsel geht natürlich auch eine „veränderte Sicht auf Schule“ einher, so dass dies auch Auswirkungen auf Schulforschung hat, die nunmehr als Einzelschulforschung angelegt ist. Dabei wird die Einzelschule „im Rahmen von Mehr-Ebenen-Modellen als Ganzheit (Mesoebene) gesehen“<sup>237</sup>.

In der folgenden Übersicht soll versucht werden, die Parallelen zwischen dem Mehrebenen-Modell und dem Stufenmodell von Rolff zu verdeutlichen, indem die zu betrachtenden Ebenen den potenziellen Akteuren laut Rolff zugeordnet werden:

Mehr- Ebenen - Modell	Akteure nach Rolffs Ordnungsstufen
Makroebene (Schulsystem)	Behörden und Politiker (komplex)

<sup>235</sup> Rolff 2009a, S. 316

<sup>236</sup> Wenzel 2008, S. 427

<sup>237</sup> Wenzel 2008, S. 427

Mesoebene (Einzelschule)	Schulleitung (institutionell)
Mikroebene (Unterricht)	Lehrpersonen (intentional)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Begriff Schulentwicklung (wenn auch häufig strapaziert und zum Teil falsch benutzt) bei richtiger Interpretation und Verwendung für Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung an der Einzelschule steht. Dies ist aber „keine Domäne *eines* Ansatzes, sondern eine Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“<sup>238</sup>. Schulentwicklung im besten Sinne als systematisches zielgerichtetes Vorantreiben schulischer Prozesse zu begreifen und zu leben, müsste Anliegen einer jeden Schulleitung sein. Zur Verfügung stehende Unterstützungssysteme (wie z.B. Schulleiterfortbildung) sollten dazu genutzt werden.

#### 2.4.2 Innovation und Führungshandeln

Der Innovationsbegriff wird in der Literatur sehr vielfältig definiert und interpretiert. Eine Fülle von Lesarten, Herangehensweisen und Definitionen verwirren durch ihre Vielfalt und tragen eher nicht zum Begriffsverständnis bei. Es geht auch nicht darum, „wer die beste Definition für den Begriff Innovation findet, sondern um die Bereitschaft, schon längst bekannte Techniken zur Findung und Umsetzung von Ideen in der Praxis anzuwenden“<sup>239</sup>. Deshalb soll im folgenden Abschnitt versucht werden, so allgemeingültig wie nötig und doch auf Schule spezialisiert, diesen Begriff zu definieren. Ausgehend von der direkten Übersetzung, dass es sich also bei Innovationen um Neuerungen handelt, ist die Bedeutung sehr gut nachvollziehbar. „Innovationen können als in der Praxis realisierte, neue Ideen verstanden werden. [...] Innovationen unterscheiden sich zudem deutlich von dem vorigen Zustand. Diese Neuartigkeit muss wahrgenommen werden können. Wie stark der Neuigkeitseffekt von Innovationen sein muss, hängt vom individuellen Innovationsverständnis ab.“<sup>240</sup>

Generell sind Innovationsprozesse durch bestimmte Besonderheiten gekennzeichnet, die hier kurz zusammengetragen werden sollen. Nach Thom und Ritz (2008) kann man vier dominante Merkmale unterscheiden, die von Hensel und Wirsam folgendermaßen erläutert werden:<sup>241</sup>

<sup>238</sup> Rolff 2009a, S. 315

<sup>239</sup> Disselkamp 2005, S. 12

<sup>240</sup> Thom/Ritz 2008, S. 131 f.

<sup>241</sup> Hensel/Wirsam 2008, S. 11 ff.

### **Neuigkeitsgrad**

Als neu gelten Problemlösungen, die über den Stand der bisherigen Erkenntnisse und Erfahrungen hinausgehen.<sup>242</sup> Dabei gilt als Mindestanforderung, dass sich der Neuerungsprozess erstmalig in der Institution vollzieht.<sup>243</sup> Darüber hinaus kann man von subjektiven (nur für die betroffene Personengruppe neu) und objektiven (Innovation hat in dieser Art überhaupt noch nicht existiert) Neuerungen sprechen.

### **Unsicherheit**

Auf Grund der eben beschriebenen Neuheit im Innovationsprozess gibt es eine Reihe von Unwägbarkeiten und Risiken, die zwangsläufig zu Unsicherheiten bei den Beteiligten führen. Auch ist nicht sicher, wie die Innovation bei der Zielgruppe ankommt, was von Thom und Ritz als soziales Risiko bezeichnet wird, womit die „Akzeptanz der Neuerung beim Zielpublikum“<sup>244</sup> gemeint ist. Oftmals verstärkt sich die Ungewissheit, ob die Innovation überhaupt gelingen kann, durch ungeklärte Fragen bezüglich des zur Verfügung stehenden Zeit- und Kostenrahmens.

### **Komplexität**

Innovationen sind keine isolierten Handlungen, sondern in der Regel durch eine unklare Problemstruktur gekennzeichnet.<sup>245</sup> So kann es passieren, dass einzelne Innovationsaktivitäten parallel zueinander verlaufen, wobei immer wieder Rückkopplungsschleifen auftreten.<sup>246</sup> Darüber hinaus werden alle Aktivitäten arbeitsteilig von verschiedenen Personen ausgeführt, was zu einer sehr hohen Komplexität führt.

### **Konfliktgehalt**

Neuartige und ungewohnte Situationen führen zwangsläufig zu neuartigen und bis dahin unbekanntem Konflikten.<sup>247</sup> Der Konfliktgehalt muss aber nicht zwangsläufig zu negativen Erscheinungen führen, sondern kann auch Positives bewirken. Auf jeden Fall ist ein neues Konfliktbewusstsein innerhalb des Innovationsprozesses notwendig. Auf diese Problematik wird im Verlaufe dieses Kapitels ausführlicher eingegangen.

Lämmerhirt (2012) ergänzt die vier dominanten Merkmale nach Thom und Ritz um den Begriff der **Prozesshaftigkeit**, indem er sich auf Hall und Hord (2006) bezieht: „Change is a process, not an event.“<sup>248</sup> Veränderungen sind also keine vorübergehenden Ereignisse, sondern müssen als ein bewusst strukturierter (und damit beeinflussbarer) Prozess verstanden wer-

---

<sup>242</sup> Vahs/Burmester 2005, S. 49

<sup>243</sup> Thom/Ritz 2008, S. 132

<sup>244</sup> Thom/Ritz 2008, S. 132

<sup>245</sup> Vahs/Burmester 2005, S. 50 f.

<sup>246</sup> Hensel/Wirsam 2008, S. 13

<sup>247</sup> Vahs/Burmester 2005, S. 52

<sup>248</sup> Hall/Hord 2006, S. 4

den.<sup>249</sup> Wenn sich die Innovatoren bewusst sind, dass sie nicht ein kurzzeitiges Projekt umsetzen, sondern einen (vielleicht auch langwierigen) Prozess in Gang setzen, können sie ihn um so bewusster und mit der notwendigen Weitsicht gestalten und dabei optimieren. Dann wird Innovation zur Schulentwicklung im Sinne von Qualitätsentwicklung.

Die beschriebenen Merkmale von Innovationsprozessen korrespondieren stark mit der einfachen Definition von Gustav Bergmann: „Innovationen sind Ideen, die von einer bestimmten Gruppe als neu wahrgenommen und auch als nützlich anerkannt werden.“<sup>250</sup> Diese Lesart beinhaltet trotz ihrer Kürze eine Reihe von Kriterien, die demjenigen bekannt sein müssen, der Innovationsprozesse vorantreiben will. Wer alles zu der *bestimmten Gruppe* gehört, ist meist durch das jeweilige Vorhaben festgelegt. Von dieser Gruppe muss das Neue auch als neu wahrgenommen werden. Dazu muss es sich deutlich von bereits Bekanntem abheben, um nicht als 'schon mal dagewesen' entlarvt zu werden. Andererseits kann ein zu geringer Anteil an wirklich Neuem den Veränderungsunwilligen zu der Schutzbehauptung bringen, dass die Innovation längst praktiziert wird und somit kein Handlungsbedarf besteht. Mit der bloßen Wahrnehmung ist es aber nicht getan. Viel schwerer ist es dagegen, den Beteiligten zu der Überzeugung zu verhelfen, dass die Innovation wirklich notwendig ist und zwar im Sinne von Nützlichkeit. Wenn sich die Lehrer/innen von der Neuerung Vorteile versprechen, werden sie sich dafür einsetzen. Mit Vorteilen sind damit weniger Erleichterungen im Sinne von Zeiterparnis oder geringerem Arbeitsaufwand gemeint, als sichtbare, nachweisliche Erfolge in der Bildungsarbeit.

Die hier benutzte Definition trifft natürlich nicht die Vielschichtigkeit der Problematik und obwohl Schulleitungen guten Willens sind und viele Argumente für die Innovation sprechen, lehrt die Praxis, dass es eben gerade nicht gelingt, die betreffende Gruppe von der Nützlichkeit der jeweiligen Neuerung zu überzeugen. Deshalb ist es vorstellbar, dass Schulleiter/innen die dazu notwendigen Prozesse deshalb nicht auslösen, weil sie befürchten an den zu erwartenden Widerständen zu scheitern. Dubs weist in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hin, dass es in Schulen ungleich schwerer ist Innovationen umzusetzen als in der Wirtschaft, wo dem „Anpassungsunwilligen“ Sanktionen drohen, wogegen der Schulleitung nur die Mittel der „Aufklärung und Überzeugung“ zu Gebote stehen.<sup>251</sup>

Diese Erkenntnis ist natürlich fast direkt auf die Ebene der Schulleitungsbildung zu übertragen. Menschen, die in ihrer Führungstätigkeit solche Mittel erfolgreich anwenden oder mangels fehlender Alternativen auf deren Anwendung angewiesen sind, haben zwangsläufig

---

<sup>249</sup> Lämmerhirt 2012, S. 85

<sup>250</sup> Bergmann/Daub 2006, S. 54

<sup>251</sup> Dubs 2005, S. 248

den Anspruch, in ihren Fortbildungsveranstaltungen in ähnlicher Art und Weise 'aufgeklärt und überzeugt' zu werden. Geht es dabei (wie auch bei der Einführung der Schuleingangsphase) um Themen, die mit weit reichenden Veränderungen verbunden sind und deren Berechtigung nicht unumstritten ist, erhöht sich dieser Anspruch noch. Insofern müssen die Fortbildner mit ähnlichen Widerständen rechnen und ähnliche Strategien anwenden, wie die Schulleitungen bei der Umsetzung von Innovationen. Bevor man aber die zu erwartenden Widerstände benennt und beklagt, sollte man sich über deren Ursachen klar werden. Dubs findet es sehr wichtig zu wissen, „welches die Ursachen für Widerstände gegen Innovationen in der Schule sind“. Hier die leicht modifizierte Zusammenstellung<sup>252</sup>:

- Unklare Rahmenbedingungen

(Arbeiten müssen ohne präzise Vorgaben in überhasteter Form begonnen werden oder Ideen werden im fortgeschrittenen Entwicklungsstadium abgebrochen)

- Übermaß an Innovationen

(zeitliche und sachliche Überforderung der Lehrkräfte)

- Vernachlässigung der Rückschlagsgefahr

(Lehrer/innen, die nicht wissen, dass jeder Innovationsprozess auch zu Rückschlägen führt, verlieren den Glauben an dessen Nützlichkeit)

- Angst vor Misserfolgen

(Lehrer/innen fühlen sich bei Misserfolgen in ihrer Berufsehre getroffen, weil sie sich hauptverantwortlich dafür fühlen und können nicht wie in der Wirtschaft externe Faktoren wie Konjunkturlage, Devisenkurse usw. verantwortlich machen)

- Angst vor Unzufriedenheit und persönlicher Überforderung

(besonders groß, wenn fachwissenschaftliche Hintergründe nicht vermittelt worden, also Innovationen und Fortbildung nicht aufeinander abgestimmt sind)

- Furcht vor Verlust an Macht und Einfluss

(z.B. Bedeutungsverlust des eigenen Faches)

- Mangelnde Ressourcen

(entscheidend ist nicht wie viel, sondern dass überhaupt Ressourcen für die Innovation zur Verfügung stehen)

- Behinderungen durch Lehrerverbände und Eltern

(Mittlerfunktion der Lehrverbände wirkt in diesem Falle hemmend, Eltern halten Änderungen für unnötig, weil sie sie an ihren eigenen Schulerfahrungen messen)

---

<sup>252</sup> Dubs 2005, S. 248

Sind die Ursachen bekannt, ist es für die Schulleitung leichter, mit vorhersehbaren Widerständen umzugehen, sie sozusagen als 'normal' und prozessbedingt anzusehen.

Dubs geht sogar noch weiter, indem er feststellt: „Innovationsprozesse sind als Umgang mit Widerständen zu verstehen.“<sup>253</sup> Dabei gilt es einerseits zu beachten, welche Anforderungen an Innovationsprojekte zu stellen sind, „damit sie nicht a priori an Widerständen scheitern“.

Andererseits gilt es zu erkennen, welche Rolle dabei die „Befindlichkeit der Lehrkräfte“ spielt und inwieweit man darauf eingehen sollte.<sup>254</sup> Die meisten Widerstände liegen, wie Seitz und Capaul es formulieren „nicht offenkundig vor, sondern werden versteckt manifest und müssen entsprechend zuerst ausfindig gemacht werden“<sup>255</sup>.

Darüber hinaus ist es aber notwendig, innerhalb von gezielten Fortbildungen, Strategien zum Umgang mit Widerständen kennen zu lernen und durch praxisnahe Beispiele Einsichten zu gewinnen. Unweigerlich führen Widersprüche zu Konflikten, da bei der Umsetzung von Innovationen naturgemäß meist unterschiedliche Sichtweisen, verschiedene Herangehensweisen, oder sogar gegensätzliche Interessen vorliegen. So kommt es zwangsläufig zu Konflikten und Auseinandersetzungen sind vorprogrammiert, ohne die (andersherum betrachtet) aber jegliche Entwicklung und jegliche Veränderung undenkbar wäre. Den Konflikten kommt sozusagen auch eine Antriebsfunktion zu. Sie deshalb gleich als unsere Freunde zu bezeichnen, wie es von wohlmeinenden Fortbildnern und Beratern getan wird, könnte der so Beratene vielleicht als Ironie empfinden. Auseinandersetzungen finden nämlich selten ohne emotionale Betroffenheit statt und können zeitweise oder personenbezogen als durchaus schmerzhaft empfunden werden, denn so Mutzeck (2008) „ein Konflikt ist keine äußere Gelegenheit, sondern ein Ergebnis inneren Erlebens“<sup>256</sup>. Sie werden von den Beteiligten als „belastend, störend, ärgerlich oder Angst machend und gefährdend“ erlebt und können sogar zu einem Gefühl der Hilflosigkeit und Überforderung führen, so dass ein sehr großer „Handlungsdruck“ entsteht, der „am liebsten endgültig“ gelöst werden soll.<sup>257</sup> Dazu müsste man sich dem Konflikt stellen, was in der Praxis jedoch nicht immer der Fall ist. Oft werden Vermeidungsstrategien angewendet, um der (erfahrungsgemäß als unangenehm erlebten) Situation aus dem Weg zu gehen. Was bedeutet dies nun für die Schulleitung, die durch ihre (Veränderungen anstrebende) Leitungstätigkeit ungleich häufiger in Konfliktsituationen gerät, sie ja geradezu provoziert. Dazu brauchen Schulleiter/innen Kompetenzen in Bezug auf Konfliktberatung und in

---

<sup>253</sup> Dubs 2005, S. 249

<sup>254</sup> Dubs 2005, S. 249

<sup>255</sup> Seitz/Capaul 2005, S. 598

<sup>256</sup> Mutzeck 2008, S. 161

<sup>257</sup> Mutzeck 2008, S. 161

Konfliktbearbeitung, wobei „das Verhältnis von Konfliktmanagement und Schulentwicklung weitgehend ungeklärt ist“<sup>258</sup>.

Nach Rolff werden Konflikte deshalb als Freunde bezeichnet, weil sie Ausdruck eines hohen Energiepotenzials sind. Ob diese Energie aber zielgerichtet in „Motivation für Schulentwicklung umgesetzt werden kann“ bleibt fraglich und ist nicht nachgewiesen. Als empirisch gesichert gilt aber, „dass Konflikte mögliche Entwicklungen blockieren und kaum jemand weiß, wie damit umzugehen ist. Zudem sind zahlreiche Kollegien ausgesprochen konfliktscheu, und es ist ein offenes Problem, wie dies zu ändern ist.“<sup>259</sup> Trotzdem ist es sicher hilfreich, wenn Schulleitungen Strategien entwickeln, wie mit (vorhersehbaren) Konflikten umzugehen ist, wenn sie sich, wie es Mutzeck formuliert: „Konfliktkompetenzen“ aneignen, die für eine nutzbringende „Konfliktbearbeitung und -lösung“ notwendig sind.<sup>260</sup> Dazu hat Mutzeck eine Reihe von Fakten zusammengetragen, die im Zusammenhang mit der Konfliktwahrnehmung stehen und sozusagen der ‚Früherkennung‘ dienen. Dazu müssen z.B. Konflikte „nach ihrer Art und ihrem Eskalationsgrad“ erfasst und eingeschätzt werden können. Weiterhin ist es notwendig, „eigene und fremde Anteile eines Konflikts und seines Verlaufs“ zu erkennen und konstruktiv damit umzugehen. Doch mit der ‚Diagnose‘ allein, darf man es natürlich nicht bewenden lassen, sondern ‚Therapie-Vorschläge‘ sind vonnöten. Hier gilt es (besonders für Schulleiter/innen), „Fähigkeiten einzusetzen bzw. zu erlernen, die eine konstruktive Konfliktlösung herbeiführen und unterstützen können“<sup>261</sup>. Ein unverzichtbarer Bestandteil, ein immer wiederkehrendes Thema der Schulleiterfortbildung ist demnach der Umgang mit Konflikten, zumal Konfliktlösungsstrategien immer wieder neu trainiert werden müssen. Mutzeck bezeichnet diesen Bereich der Konfliktbearbeitung als „Lösungsfindung“, wozu man bestimmte Fähigkeiten braucht, die hier (besonders aus Schulleitungssicht) kurz zusammengefasst werden sollen:

- Konflikte konstruktiv angehen, neugierig darauf sein (positive Grundhaltung)
- Konflikte als Chance sehen (Streit und gemeinsam Lösungen finden kann verbinden)
- Konflikte klar beschreiben können (aktives Zuhören)
- Konfliktbeteiligte wertschätzen (kooperativer Umgang)

Von den Schulleiter/innen wird also ein „kongruentes und authentisches Auftreten“ erwartet,

---

<sup>258</sup> Rolff 2009a, S. 353

<sup>259</sup> Rolff 2009a, S. 353

<sup>260</sup> Mutzeck 2008, S. 162

<sup>261</sup> Mutzeck 2008, S. 163

was wiederum „eine Stimmigkeit von Denken, Fühlen und Verhalten“ voraussetzt. Somit sollten in der Schulleiterfortbildung besonders folgende Kompetenzen geschult werden:

- soziale und emotionale Kompetenz
- kognitive Kompetenz
- methodische Kompetenz (Kommunikation, Moderation bis hin zur Mediation)
- Organisations- und Transferkompetenz (Planung, Koordinierung, Umsetzung)

Diese Kompetenzen sollten dazu genutzt werden, eine „Konfliktumgangs-und-lösungskultur“ im sozialen System Schule zu etablieren. Wenig hilfreich ist es dagegen, Unterschiede zu leugnen oder scheinbare Gemeinsamkeiten zu schaffen („Harmonisierungsstruktur“) sowie durch ständiges Verschieben, Verdrängen, Taktieren auf Lösungen zu hoffen („Konfliktvermeidungskultur“). Abschließend sei Mutzecks Feststellung, dass sich kooperative Handlungsstrategien durchgesetzt haben, nochmals unterstrichen. Es müssen Lösungen angestrebt werden, die für alle als vorteilhaft empfunden werden und zu so genannten Win-Win-Situationen führen, bei denen Ziele und Umsetzungswege gemeinsam erarbeitet werden.<sup>262</sup> Gerade deshalb braucht es ein Umdenken im Schulleitungshandeln, was nicht zu verwechseln ist mit Führungsschwäche oder mangelndem Durchsetzungsvermögen. Fortbildungsinhalte für Führungskräfte sollten darauf abzielen.

#### 2.4.3 Das Innovationsmodell von Hall und Hord

Der Verlauf von Innovationsprozessen in Schulen wurde unter anderem von Hall und Hord untersucht. Sie beschränkten sich dabei jedoch nicht nur auf Schulen, sondern ihre Erkenntnisse wurden wiederum stetig auch in anderen sozialen Organisationen überprüft.<sup>263</sup> Lämmerhirt beruft sich auf Untersuchungen von Hall und Hord, wonach Wandlungsprozesse in einem dreiphasigen Innovationszyklus verlaufen. Die erste Phase definieren sie als Entwicklungsphase, in der die Innovation konzipiert wird. Die sich daran anschließende zweite Phase umfasst alle Maßnahmen, die zur Implementierung notwendig sind. Hier ergibt sich eine Parallele zu der im Punkt 2.4.1 beschriebene Implementationsorientierung. „Als institutionalisiert sehen die Autoren die Innovation an, wenn die Personen sehr stark emotional betroffen sind, sie ihr Verhalten der Innovation anpassen und sie die Innovation in einer entsprechenden Qualität umsetzen.“<sup>264</sup> Die von Hall und Hord favorisierte starke Ausrichtung auf die von der Innovation Betroffenen zeichnet ihre Art der Darstellung des Innovationszyklus aus und unterscheidet sie von anderen Untersuchungen. Hall und Hord fokussieren in besonderem Maße

---

<sup>262</sup> Mutzeck 2008, S. 163

<sup>263</sup> Lämmerhirt 2012, S. 88

<sup>264</sup> Lämmerhirt 2012, S. 88

die Einstellungen und das Verhalten der von der Innovation betroffenen Personen. Demnach können Innovationsprozesse nur gelingen, wenn „jede einzelne Person die genannten Merkmale in der entsprechenden Ausprägung innovationsfördernd umsetzt“<sup>265</sup>. Diese Erkenntnisse (vor allem was die emotionale Betroffenheit der Beteiligten angeht) sind von grundlegender Bedeutung für den Forschungsansatz dieser Arbeit, der auf der Annahme basiert, dass Veränderungen in der Einstellung zu Veränderungen im Handeln führen können. Um dies zu untersuchen soll u.a. das Innovationsmodell von Hall und Hord als Messinstrument dienen und deshalb näher beschrieben werden.

Zuvor sollen aber die Grundprinzipien von Innovationsprozessen benannt werden, die Lämmerhirt nach den Erkenntnissen von Hall und Hord<sup>266</sup> wie folgt formuliert:

1. „Es gibt erhebliche Unterschiede zwischen der Phase der Entwicklung einer Innovation und der Phase der Implementierung. Dies muss den Akteuren bewusst sein und dieser Tatsache muss Rechnung getragen werden, denn es handelt sich dabei um sehr unterschiedliche Anforderungsprofile.
2. Da eine Organisation [...] ein soziotechnisches System ist, kann sich diese nur dann ändern, wenn sich auch ihre Akteure ändern. Das heißt konkret, dass der Innovationsprozess immer mit einer gezielten Entwicklung des Personals einhergehen muss. [...]
3. Innovationen sind unterschiedlich umfangreich und haben verschiedene Wirk- bzw. Einflussbereiche. Eine Innovation besteht sehr oft aus mehreren Subinnovationen, die zu einem Bündel zusammengefasst sind. Dies bedeutet ein hohes Maß an Kompetenz im Umgang mit dieser Komplexität.
4. Die Steuerung von Innovationsprozessen durch die richtigen Interventionen der führenden Personen bildet den Schlüssel zum Erfolg. Alle intervenierenden Handlungen müssen jedoch planvoll auf der Grundlage einer detaillierten Analyse der Innovation erfolgen und werden dementsprechend zu einem geeigneten Steuerinstrument. [...]
5. Die Ergebnisse der Innovation werden keine Veränderungen aufzeigen, wenn die neuen Verfahren nicht ihre Anwendung finden. Um die gegenwärtige Praxis zum Umdenken und zu einer Veränderung zu bringen, müssen als erstes 'Brücken der Umsetzung' gebaut werden. [...]
6. Eine gute und angemessene administrative Führung ist wichtig für den nachhaltigen Erfolg einer Innovation. Reibungspunkte können durch ein klares Informationsmanagement, transparente Ziele und durch Terminstabilität minimiert werden.

---

<sup>265</sup> Lämmerhirt 2012, S. 88

<sup>266</sup> Hall/Hord 2006, S. 4 ff.

7. Innovationen und die damit verbundenen Wandlungsprozesse fallen eindeutig leichter, wenn sie im Team durchgeführt werden. Dies trägt vor allen Dingen dem Merkmal der Komplexität Rechnung, da diesem nur mit der Koordination von Potentialen in Teams begegnet werden kann.
8. Der Widerstand gegen Innovationen lässt sich durch zielgerichtete Interventionen verringern. Die passende Intervention kann nur auf der Grundlage einer aussagekräftigen Analyse der konkreten Situation erfolgen.
9. Der Kontext der Schule, in den diese eingebunden ist, beeinflusst im enormen Maße den Innovationsprozess. Die Schule steht in einer direkten Abhängigkeit zu ihrem Umfeld. Aus diesem Grund kann der Prozess der Innovation nur gelingen, wenn das Umfeld auch in den Ablauf eingebunden wird.<sup>267</sup>

Seitz und Capaul benennen die "Merkmale und Grundprinzipien von Innovationen"<sup>268</sup> nach Hall und Hord „Principles of Change“<sup>269</sup> folgendermaßen:

- a) Veränderung ist ein Prozess und kein Ereignis.
- b) Die Anforderungen an Innovationsförderer unterscheiden sich in der Entwicklungs- und Implementierungsphase wesentlich.
- c) Organisationen ändern sich erst, wenn sich auch die Individuen ändern.
- d) Die Reichweite von Innovationen kann sehr unterschiedlich sein.
- e) Interventionen in Form von Aktionen sind der Schlüssel für den Erfolg.
- f) Besser als Top-Down- oder Bottom-up-Ansätze sind horizontale Perspektiven.
- g) Angemessene Führungsinterventionen und laufende Unterstützungsprozesse sind für den langfristigen Erfolg wichtig.
- h) Innovationsförderung ist eine Teamaufgabe
- i) Die Gegebenheiten und Rahmenbedingungen einer Organisation beeinflussen den Innovationsprozess.<sup>270</sup>

Vergleicht man die von Lämmerhirt modifizierten Grundprinzipien mit den Bezeichnungen von Seitz und Capaul gibt es viele Gemeinsamkeiten, aber es sind auch Unterschiede zu verzeichnen. So findet sich das Grundprinzip f), worin es um die horizontalen Perspektiven geht, in den zwölf 'Change Principles' von 2006 nicht so explizit wieder. Dagegen sind einige Grundsätze mehr benannt als bei Seitz und Capaul, so z.B.: „Mandates can work. The school is the primary unit for change.“<sup>271</sup> Besonders auf zwei Schwerpunkte bezüglich der Grund-

<sup>267</sup> Lämmerhirt 2012, S. 89 f.

<sup>268</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 590

<sup>269</sup> Hall/Hord 2006, S. 4 ff.

<sup>270</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 590 ff.

<sup>271</sup> Hall/Hord 2006, S. 11 f.

prinzipien sei an dieser Stelle im Zusammenhang mit dem Anliegen der vorliegenden Arbeit nochmals kurz eingegangen. Zum einen geht es um die hohe Bedeutung und die tatsächliche Notwendigkeit von Führungsinterventionen. Will man nämlich solche Interventionen erfolgreich und wirkungsvoll betreiben, werden gut vorbereitete Führungskräfte gebraucht. Zum anderen wird durch Hall und Hord die hohe Bedeutung der Einzelschule bestätigt (Schule als primäres Maß des Wandels). Auch dies muss Führungskräften bei der Durchsetzung von Innovationen bewusst sein. Eine dahingehende Fortbildung steht im Mittelpunkt der Untersuchungen dieser Arbeit.

Empirisch gesichert und praktisch handhabbar ist das schon oben erwähnte Modell zur Gestaltung von Innovationsprozessen von Hall und Hord. Seufert charakterisiert dieses Modell in einem anderen Zusammenhang folgendermaßen: „Im Mittelpunkt des Modells stehen die beteiligten Personen mit ihren Anliegen, Interessen, Verhaltensweisen und Handlungen während des Innovationsprozesses.“ Durch die Unterstützung eines Leitungsteams sollen „Beteiligte zu Betroffenen oder Anwendern der Innovation“ gemacht werden. Das Team verfügt normalerweise über die notwendige „Kompetenz, Mittel zu beschaffen sowie sachliche und personelle Ressourcen zuzuteilen, um Innovationsprozesse in Gang zu setzen und erfolgreich zum Abschluss zu bringen“<sup>272</sup>.

Das Concern Based Adaption Model (CBAM) wird in der folgenden Übersicht dargestellt und soll in Anlehnung an Dubs kurz erläutert werden.<sup>273</sup>

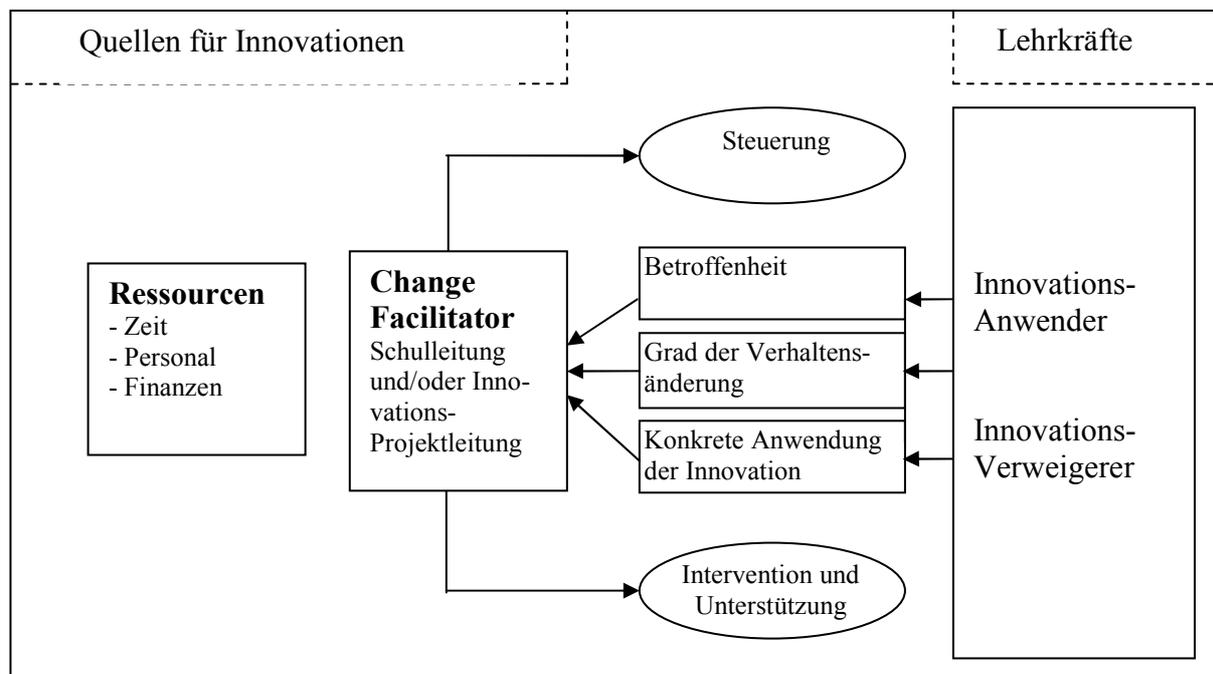


Abb. 2 Das Innovationsmodell nach Hall und Hord<sup>274</sup>

<sup>272</sup> Seufert 2008, S.107

<sup>273</sup> Dubs 2005, S 252 ff.

Dabei steht also eine Gruppe von Akteuren einer Gruppe von Personen gegenüber, die entweder bereit und in der Lage sind, die Innovation anzuwenden, oder sie aus verschiedenen Gründen ablehnen bzw. verweigern. Ein innovationsförderndes Leitungsteam ist eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg eines Innovationsprojektes und wird hier als **Change Facilitator Team** bezeichnet. Dies kann die Schulleitung, die Steuergruppe oder eine eigens für die Innovation ins Leben gerufene Projektgruppe sein. Hall und George stellten 1999 fest, dass ein solches Team am erfolgreichsten arbeitet, wenn die einzelnen Mitglieder entsprechend ihrer besonderen Fähigkeiten adäquate Aufgabenbereiche übertragen bekommen: Der **Initiator**, der anregt, der **Manager**, der die Prozesse führt, oder der **Responder**, der eher reaktiv wirkt.<sup>275</sup>

Später typisieren Hall und Hord anhand dieser Bezeichnungen Schulleiter/innen nach ihrem Interventionsverhalten. Lämmerhirt beschreibt diese drei Formen folgendermaßen und bezieht sich dabei auf die „Change Facilitator Styles“ von Hall und Hord (2006):<sup>276</sup>

a) Initiator

„Initiators have clear and strongly held visions about what their school should be like.“<sup>277</sup> Diese Visionen sind langfristig orientiert und gehen manchmal sogar über die eigentliche Innovation hinaus. Der Initiator ist außerdem eine Person, die sehr gut weiß, in welche Richtung die Schule geführt werden muss. Er sieht ganz klar, wie die Innovation in seine Vision eingefügt werden kann und lenkt alles in diese Richtung. Außerdem stellt der Initiator hohe Anforderungen an seine Mitarbeiter und an sich selbst, um Verbesserungen für die ganze Schule zu erreichen. Vorschriften interpretiert er flexibel und umgeht sie im Bedarfsfall. Er verzichtet lieber auf eine Bewilligung im Voraus und hofft auf Nachgiebigkeit im Nachgang.

b) Manager

Hierbei handelt es sich um Personen, die Innovationen möglichst effizient abwickeln wollen. „They are skilled at making their school run like a well-oiled machine.“<sup>278</sup> Sie können sich gut auf andere Personen bzw. auf neue Situation einstellen. Ihr Hauptaugenmerk ist auf Ressourcen, Zeitpläne und die Organisation gerichtet, damit ein ordnungsgemäßer Ablauf der Schule gesichert ist. Der Manager möchte außerdem immer über geplante Veränderungen informiert werden und sorgt selbst für das gezielte Weitergeben von Informationen. Darüber hinaus versucht er die Lehrerschaft vor Überlas-

---

<sup>274</sup> Hall/Hord 2001 nach Dubs 2005, S. 252

<sup>275</sup> Hall/George 1999 nach Dubs 2005, S. 252

<sup>276</sup> Hall/Hord 2006 nach Lämmerhirt 2012, S. 96 ff.

<sup>277</sup> Hall/Hord 2006, S. 213

<sup>278</sup> Hall/Hord 2006, S. 214

tung zu schützen und wartet mit der Verwirklichung der Innovation so lange, bis eine Bereitschaft der Lehrer zur Umsetzung erkennbar ist. Er bewahrt das Kollegium davor, mehrere Innovationen gleichzeitig umsetzen zu müssen. Die meisten Aufgaben erledigt er selbst und delegiert nur sehr wenig.<sup>279</sup>

c) Responder

Bei Respondern handelt es sich um Personen, die nicht zukunftsorientiert denken, sondern: „Responders approach leadership with a primary focus on what is happening now. They do not have many ideas about what the school should be like in the future or where education is going.“<sup>280</sup> Der Responder ist eine Person, die Innovationen reaktiv entstehen lässt und den Lehrern dabei die Führung überlässt. Er selbst schreibt seiner Führungsrolle keine große Bedeutung zu und zeigt das nach außen auch. Er sieht sich aber trotzdem in der Rolle des Administrators, der den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten hat, der sich an die Vorschriften hält. Der Responder betrachtet den Lehrer als einen Experten des Unterrichts, der sich somit selbst führt. Er möchte die Beteiligten mit in die Entscheidungsfindung einbeziehen, da ihm ihre Meinung sehr wichtig ist. Dabei neigt er häufig dazu, Entscheidungen an die gegenwärtige Situation anzupassen ohne dabei die Zukunft der Schule im Auge zu behalten.<sup>281</sup>

Obwohl die 'Definitionen' der drei Innovationsförderungsstile relativ wertfrei formuliert sind, sind wohl doch die Eigenschaften, die dem Initiator zugeschrieben werden am Erfolg versprechendsten für die Umsetzung von Innovationen. Dies bestätigen auch Hall und Hord.

Ob aber all diese Eigenschaften idealtypisch in einer Schulleiterpersönlichkeit vereint sind und somit wirksam werden können, erscheint fraglich. Wichtig dagegen ist es für die Schulleiter/innen, zu wissen, wie solche Verhaltensweisen innovationsfördernd bzw. innovationshemmend wirken können, um dann wahlweise als Initiator, Manager, aber auch als Responder wirksam zu werden.

Betrachtet man die eben beschriebene Typisierung aus diesem Blickwinkel, erscheint es sinnvoll, die allgemeinen Anforderungen an Innovationsförderer etwas näher zu beleuchten. Seufert (2008) bezeichnet solche Eigenschaften als „typische Verhaltensmuster, Profile oder Stile von innovationsfördernden Personen“.

---

<sup>279</sup> Hall/Hord 2006, S. 214

<sup>280</sup> Hall/Hord 2006, S. 216

<sup>281</sup> Hall/George 1999, S. 181

In der folgenden Tabelle wird ihre (Seuferts) begrifflich erweiterte Herangehensweise modifiziert dargestellt, da sie im Kontext der Gewinnung, Auswahl und Befähigung geeigneter Innovatoren eine große Rolle spielen kann.<sup>282</sup>

Bezeichnung (nach Hall und Hord)	Ergänzende Bezeichnung	Erkennungsmerkmale
Initiator	Visionär	Personen, die - Innovationen zielorientiert anstreben, - Initiative dafür ergreifen und den Anstoß geben. - perspektivisch denken - unermüdliche Begeisterung und Energie zeigen - die Entwicklung vorantreiben
Manager	Effiziente Implementierer	Personen, die - wirksam Innovationsprozesse steuern wollen - für gute Organisation und reibungslosen Verlauf sorgen - weniger Begeisterung als der Initiator brauchen - eine möglichst effiziente Umsetzung anstreben
Responder	Kritische Stimme	Personen, die - Innovation reaktiv entstehen und geschehen lassen - weniger in das Innovationsgeschehen eingreifen - sich für das Anliegen der Beteiligten interessieren - dabei eine gewisse Empathie entwickeln - Problemstellungen nie mit Entschlossenheit angehen - in der Lage sind sich in Widerstände hineinzufühlen.

Auch Havelok (1995) meint, dass Schulleitung in ihrer Funktion als Change Agent unterschiedliche Rollen einnehmen sollte und im Rahmen des Innovationsprozesses vom Initiator, über den Prozesshelfer zum Lösungsanbieter entwickeln sollte.<sup>283</sup> Darüber hinaus sollte der Schulleiter bei der Zusammenstellung der Steuergruppen Überlegungen zum Innovationsverhalten der Mitglieder anstellen, um (deren Stärken ausnutzend) die Aufgabenverteilung dahingehend zu beeinflussen, denn „die Komplexität der dauerhaften Systemänderung macht es erforderlich, dass unterschiedlichste Mitglieder des Systems ihre Kräfte bündeln, um ein Ziel zu erreichen. Neben Überzeugungsarbeit und Verhandlungen mit diversen Stellen müssen Betroffene informiert und motiviert werden, sowie Ängste und Konflikte bearbeitet werden.“<sup>284</sup> Ergänzend sei noch einmal darauf hingewiesen, welche bedeutende Funktion die

<sup>282</sup> Seufert 2008 S. 107 f.

<sup>283</sup> Havelok 1995 nach Lämmerhirt 2012, S. 98

<sup>284</sup> Seufert 2008, S. 106

Schulleiter/innen (egal ob direkt oder indirekt beteiligt) im Implementationsprozess haben, denn ihnen kommt eine Schlüsselfunktion bei der Auswahl der geeigneten Personen für das Change Facilitator Team zu. In ihrer Hand liegt gewissermaßen die Gesamtverantwortung für den Schulentwicklungsprozess. Dazu müssen sie laut Rolff (2009) eine Vorstellung entwickeln, „welche Rolle und welche Funktion sie in dem Prozess schulischer Entwicklung einnehmen wollen, wie sie einerseits Anstöße geben und andererseits auf das Kollegium vertrauen können“<sup>285</sup>.

Unabhängig von all den genannten Einflussmöglichkeiten durch das Change Facilitator Team und die Schulleitung beim Entwickeln und Umsetzen von Innovationen ist es unabdingbar, auch auf die dafür notwendigen Ressourcen zurückgreifen zu können. Dies sollte auch stets von Seiten der Administration bedacht werden, wenn die Innovation von dort aus angeregt oder gewünscht wird. Materielle und personelle Ressourcen sind wichtige Faktoren für das Gelingen von Veränderungen im System der Einzelschule, zumal Innovationsgegner oder Verweigerer gern deren Fehlen als einen Hinderungsgrund anführen, der schlecht widerlegt werden kann. Oftmals werden nach Dubs nur beim Entwickeln einer Innovation genügend Kapazitäten bereitgestellt, wogegen sie in den wichtigen Phasen der Umsetzung fälschlicherweise nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind.<sup>286</sup> Neben den Überlegungen zu materiellen und personellen Ressourcen gilt es zu bedenken, dass für die Umsetzung einer Innovation immer auch der Zeitfaktor eine große Rolle spielt. Die betroffenen Akteure befürchten (zu Recht) einen erhöhten Aufwand innerhalb ihres ohnehin schon knapp bemessenen Zeitbudgets, was sich wiederum motivationshemmend auswirkt. Die Belastungen, denen Lehrer/innen sich ausgesetzt sehen, sind vielfältig und nehmen (besonders mit wachsendem Dienstalter in der Eigen-Wahrnehmung) eher zu. Aus einer Untersuchung zum Berufsverständnis von Esslinger (2002) geht hervor, dass Zeitmangel einer der häufigsten Gründe ist, der als „Kooperationshindernis“ im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen angegeben wird. Insofern könnten auch Innovationen als zusätzliche Aufgabe aufgefasst werden, für die aber nicht die erforderlichen Ressourcen bereitgestellt werden.<sup>287</sup> Den Beteiligten muss in der Praxis also Arbeitszeit zur Verfügung gestellt werden, in der die neu hinzu kommenden Aufgaben gelöst werden können. Denkbar sind auch personelle Hilfe von außen oder Erleichterungen in den originären Anforderungen. Dafür ist in der Regel das Change Facilitator Team verantwortlich. Als dessen wichtigste Aufgabe aber bezeichnet Dubs „die stete Diagnose des Ablauf des Innovationsprozesses, indem zu beobachten ist, ob und wie sich die An-

---

<sup>285</sup> Rolff 2009b, S. 30

<sup>286</sup> Dubs 2005, S. 253

<sup>287</sup> Esslinger 2002, S. 254

wender der Innovation im Verlaufe der Zeit verhalten und welche Verhaltensweisen die Nichtanwender zeigen, um im Verlaufe des Prozesses jederzeit angemessen intervenieren und ihn stützen zu können<sup>288</sup>. Im Innovationsmodell von Hall und Hord, dem „Concern based adaption model“ (CBAM) ist bezüglich der Diagnose von drei Dimensionen die Rede, die in der Übersetzung von Seitz und Capaul als deutsche Begrifflichkeiten wie folgt verwendet werden.<sup>289</sup>

(1) Grad der Betroffenheit (Stage of Concern)

Hierbei gilt es zu erfassen, in welchem Maße die emotionale Betroffenheit der Beteiligten durch die geplante Innovation berührt und verändert wird. Es geht um deren individuelle Wahrnehmung, um ihre Gefühle und um die persönliche Einstellung.

(2) Grad der Verhaltensänderung bzw. Grad der Verwendung (Levels of Use)

Je stärker sich die an der Innovation Beteiligten von dieser betroffen fühlen, desto höher ist die Chance, dass sich ihr Verhalten bezüglich der Umsetzung verändert. Inwieweit eine solche Entwicklung stattfindet, kann mit diesem Instrument nachgewiesen werden.

(3) Konkrete Gestaltung der Innovation (Innovation Configurations)

In dieser zu diagnostizierenden Dimension des CBAM wird die Qualität der Innovation auf der Inhaltsebene überprüft.

Zurückgreifend auf die Arbeiten von Hall und Louks, Hall und Rutherford sowie Fuller<sup>290</sup> haben Hall und Hord Messinstrumente entworfen, um diese drei Dimensionen innerhalb von Innovationsprozessen nachzuweisen. Mit solch einer genauen Diagnose ist es besser möglich, notwendige **Interventionen** zu planen und zu realisieren, die erforderliche **Unterstützung** zu organisieren und den Prozess einer genauen **Steuerung** zu unterwerfen (vgl. Abb. 2, S. 91). Interventionen sind insofern von wachsender Bedeutung, als dass die Entstehung von Innovationen nach Duschek (2002) nicht „ausschließlich einem stochastischen Prozess geschuldet ist, sondern sozial eingebettet und somit etwa durch Interventionen machtvoller (individueller und kooperativer) Akteure zumindest ein Stück weit steuerbar erscheint“. Des Weiteren werden von Duschek soziale und politische Aspekte als „zentrale Faktoren“ für das Gelingen oder Scheitern von Innovationsprozessen benannt.<sup>291</sup>

Nach Hall und Hord haben Interventionen folgende sechs Funktionen:

„(a) developing, articulating, and communicating a shared vision of the intended change

(b) planning and providing resources

<sup>288</sup> Dubs 2005, S. 253

<sup>289</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 610 ff.

<sup>290</sup> Hall/Louks 1978, Hall/Rutherford 1983, Fuller 1969 nach Lämmerhirt 2012, S. 100

<sup>291</sup> Duschek 2002, S. 24

- (c) investing in professional learning
- (d) checking on progress
- (e) providing continuous assistance
- (f) creating a context supportive of change<sup>292</sup>

Damit werden sehr kurz und prägnant die Aufgaben des Change Facilitator Teams zusammengefasst. Um diese Funktionen aber umsetzen zu können, ist eine exakte Analyse bzw. Diagnose der gegebenen Umstände notwendig. Dazu kann das Innovationsmodell von Hall und Hord genutzt werden. Die einzelnen Dimensionen (Betroffenheit, Verwendung, Gestaltung) können in ihrer Ausprägung überprüft und somit als Messinstrument verwendet werden. Die nachfolgenden Erläuterungen beziehen sich immer auf Hall und Hord; dabei werden die deutschen Bezeichnungen nach Seitz und Capaul benutzt.<sup>293</sup>

➤ Grad der Betroffenheit

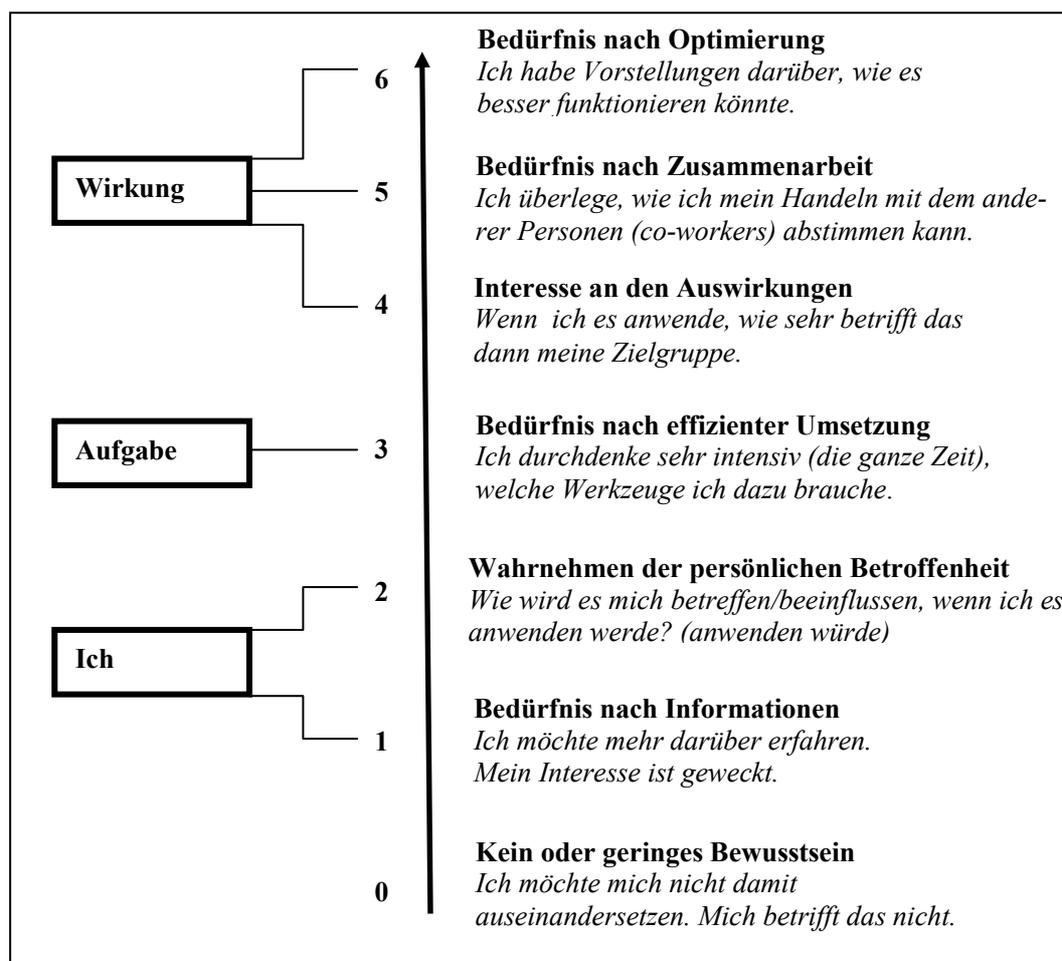


Abb. 3 Grad der Betroffenheit nach Seitz/Capaul<sup>294</sup> und Hall/Hord (Stages of Concern)<sup>295</sup>

<sup>292</sup> Hall/Hord 2006, S. 189 ff.

<sup>293</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 599 ff.

<sup>294</sup> Hall/Hord 2001 nach Seitz/Capaul 2007, S. 603

Mit diesem Instrument kann man den Grad der Betroffenheit (Stages of Concern) des Personenkreises messen, der von der Innovation berührt wird. Das sind in der Schule in der Regel die Lehrkräfte. Diese entwickeln sich fast „im Sinne einer Gesetzmäßigkeit entlang der Stufen 0 bis 6“, die nach Seitz und Capaul als gesichert gelten können.<sup>296</sup>

Hall und Hord unterscheiden neben den „Stages of Concern“ noch die „Expressions of Concern“<sup>297</sup>, die in eigener Übersetzung und mit eigenen Ergänzungen (kursiv gedruckt) den Betroffenheitsstufen (fett gedruckt) beigefügt wurden. Dabei kommt es ohne Zweifel auch zu subjektiven Interpretationen, die aber gewollt sind. Durch die Formulierungen in der ersten Person Singular wird plastisch, wie aus Sicht der Einzelperson die Betroffenheit in den verschiedenen Stadien empfunden wird, wie stark sie sozusagen von deren Sinnhaftigkeit 'beeindruckt' ist. „Anfangs fühlen sich die Lehrkräfte von einer Innovation nicht betroffen und ignorieren die entsprechenden Informationen. Mit der Zeit beurteilen sie die Innovationen einseitig aus ihrer ganz persönlichen Betroffenheit.“<sup>298</sup>

Dies ist der Beginn einer Entwicklung, die auch laut Dubs entlang dieser sieben Stufen verläuft, wobei die Beteiligten natürlich nicht alle gleichzeitig auf der gleichen Stufe verweilen und sich unterschiedlich lange in einem Entwicklungsstadium befinden. Unter bestimmten Umständen, z.B. durch Ängste, Unsicherheiten, Ressourcenkürzungen oder störende Interventionen droht sogar der Rückfall auf eine tiefere Stufe. „Die Entwicklung der Betroffenheit beeinflusst den Erfolg eines Innovationsprozesses maßgeblich“<sup>299</sup> Gelingt es also nicht, diejenigen, die die Innovation umsetzen sollen, von deren Notwendigkeit und Nutzen zu überzeugen, verharrt ihre Betroffenheit auf der Stufe 0, der von Lämmerhirt beschriebenen 6-stufigen Skala nach Pant.<sup>300</sup> Durch bessere Motivation kann es gelingen, ein Bedürfnis nach Information zu erzeugen (Stufe 1). Persönliche Betroffenheit kann von den Beteiligten auch wahrgenommen werden, wenn sie beispielsweise merken, dass in ihrem Umfeld viele Personen die Innovation bereits angenommen haben (Stufe 2). Durch eine gezielte Einflussnahme des Change Facilitator Teams kann ein Bedürfnis nach effizienter Umsetzung und ein aufgabenorientiertes Denken hervorgerufen werden (Stufe 3). Besonders große Chancen, eine Innovation erfolgreich umzusetzen, haben Personen, die die Stufe 4-6 erreichen und dementspre-

---

<sup>295</sup> Hall/Hord 2006, S. 139

<sup>296</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 602

<sup>297</sup> Hall/Hord 2006, S. 139

<sup>298</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 602

<sup>299</sup> Dubs 2005, S. 253 f.

<sup>300</sup> Lämmerhirt nach Pant et al. 2008b, S. 101

chend denken und handeln. Dabei zeigen sie ein gesteigertes Interesse an den Auswirkungen und beginnen über neue Möglichkeiten der Kooperation nachzudenken.<sup>301</sup>

Um den Grad der Betroffenheit zu messen entwickelten Hall und Hord Fragebögen für Lehr- und Leitungspersonen, auf die im Punkt 3.5.5 näher eingegangen werden soll.

➤ Grad der Verhaltensänderung

Ein weiterer Faktor, der auf den Erfolg einer Innovation Einfluss hat und bei der „Kategorie der Anwender“<sup>302</sup> diagnostiziert werden kann, ist der Grad der Verhaltensänderung bei den Lehrkräften. In Analogie zu den Betroffenheitsstufen benennen Seitz und Capaul acht Stufen, die die jeweilige Ausprägung der Verhaltensänderung kennzeichnen:

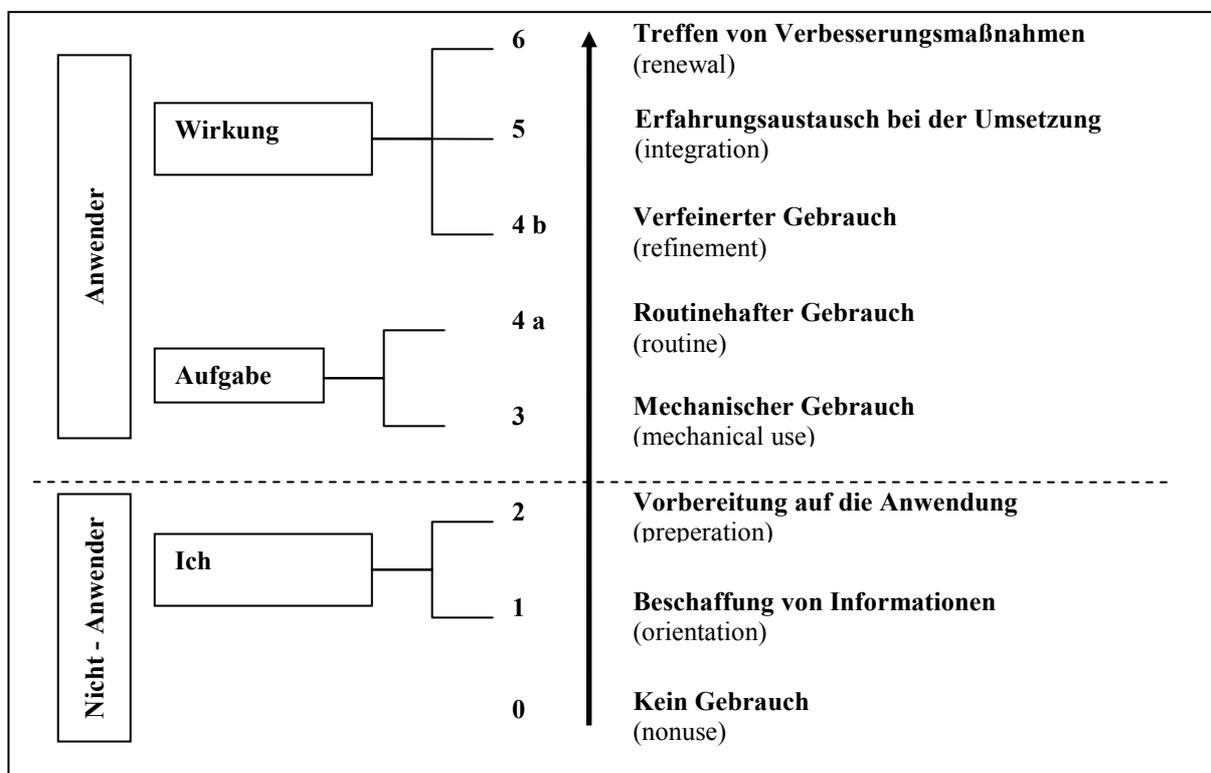


Abb. 4 Grad der Verhaltensänderung nach Seitz/Capaul<sup>303</sup> und Hall/Hord (Levels of use)<sup>304</sup>

Ähnlich passend erscheint auch der Begriff 'Grad der Verwendung'. Dadurch wird deutlich, inwieweit die Beteiligten die Innovation in der täglichen Praxis bereits verwenden, was natürlich mit einer entsprechenden Verhaltensänderung einhergeht. Dabei sollte sich im günstigsten Fall der Ich-bezogene Nichtanwender (kein Gebrauch, Beschaffung von Informationen,

<sup>301</sup> Pant et al. 2008b, S. 83 1

<sup>302</sup> Seitz/Capaul 2007, S.604

<sup>303</sup> Seitz/Capaul 2007, S.604

<sup>304</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

Vorbereitung auf die Anwendung) über das Stadium der Aufgabenorientiertheit (mechanischer Gebrauch, routinehafter Gebrauch) zum wirkungsorientierten Anwender (verfeinerter Gebrauch, Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung, Treffen von Verbesserungsmaßnahmen) entwickeln. Die Entwicklungsstufen der Anwender werden von Seitz und Capaul folgendermaßen charakterisiert:<sup>305</sup> Das aufgabenorientierte Verhalten kennzeichnet jemanden, der versucht die Innovationsaufgabe schrittweise zu bewältigen und eher mechanisch umzusetzen. Im Verlaufe der Anwendung sammelt er Erfahrungen, und beherrscht dann die Innovationsanforderungen routinehaft. Mit zunehmender Erfahrung werden wirkungsbezogene Concerns wichtiger und der Anwender versucht nun, schrittweise Verbesserungen vorzunehmen und dann durch eine enge Zusammenarbeit mit anderen Beteiligten oder durch eigene alternative Lösungsideen die Innovation zum Erfolg zu führen, was wiederum meist zu einem besonders hohen Nutzen bei der Zielgruppe führt. Innerhalb dieser Arbeit soll der Grad der Verwendung mittels eines so genannten Verzweigungsfragebogen untersucht werden, der im Punkt 3.5.5 ausführlich beschrieben wird.

➤ Konkrete Gestaltung der Innovation

Obwohl diese Diagnoseform von Seitz und Capaul mit „Qualität der Umsetzung der Innovation“ übersetzt wird, soll hier bewusst der Begriff der Gestaltung (configuration) benutzt werden, man könnte auch vom ‚Grad der Ausgestaltung‘ sprechen. Es geht jedenfalls um die Überprüfung, inwieweit die „Anwender die Innovation im ursprünglichen Sinne übernehmen, oder diese an situative Gegebenheiten oder die eigenen Vorstellungen anpassen, was die Umsetzungsqualität und damit auch die Wirksamkeit der Innovation gefährden kann“<sup>306</sup> So kann es durchaus als richtig angesehen werden, wenn die Beteiligten versuchen, die Neuerungen nach ihren Erfahrungen zu modifizieren und an die individuellen Gegebenheiten anzupassen. Dies birgt aber die Gefahr in sich, dass grundsätzliche Ziele nur teilweise erfüllt werden. Deshalb ist es notwendig zu beurteilen, inwieweit die Ausprägung und die Qualität der Innovation dem ursprünglichen Anliegen entspricht. Eine dahingehende Untersuchung ist nicht Anliegen dieser Arbeit.

Das Innovationsmodell von Hall und Hord erscheint als zweckmäßiges Messinstrument, um Einstellungsveränderungen bezüglich der Schuleingangsphase bei den Teilnehmer/innen der Fortbildungsreihe nachzuweisen. Innerhalb des Modells finden die wichtigsten Akteure bei Schulentwicklungsprozessen (nämlich die Schulleitungen und Lehrkräfte) Berücksichtigung.

---

<sup>305</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 605

<sup>306</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 605

Die Funktion der Schulleitung hat sich in Deutschland in den letzten Jahren stark verändert und an Bedeutung gewonnen. Wie im Punkt 2.1.4 näher beschrieben, ist die Anwendung des aus dem amerikanischen Bildungskontext stammenden Messinstruments, in dem von einem hohen Schulleitungseinfluss ausgegangen wird, für die Untersuchungen dieser Arbeit besonders gut geeignet. Der direkte Zusammenhang zwischen Fortbildung und Schulleitungshandeln könnte auf diese Art und Weise deutlich gemacht werden.

### 3. Forschungsmethodologie

#### 3.1 Quantitative und qualitative Ansätze

Ein wesentliches Merkmal der vorliegenden Arbeit ist die Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Äußerlich sind sie dadurch zu unterscheiden, dass im quantitativen Bereich größere Fallzahlen betrachtet werden, während im qualitativen Teil nur eine geringe Anzahl von Fällen (12 Interviewte) untersucht wird. „Dieser äußere Unterschied hat damit zu tun, dass mit beiden Methodenarten verschiedene Erkenntnisziele verbunden sind.“<sup>307</sup> Brüsemeister erläutert diesen Unterschied, indem er formuliert, dass bei quantitativen Untersuchungen bestehende Theorieaussagen überprüft werden, während qualitative Forschungen versuchen, Theorieaussagen anhand empirischer Daten zu entdecken. „Die Begriffe 'Überprüfung' und 'Entdeckung' bezeichnen den Hauptunterschied, aus dem sich alle weiteren Unterschiede der Methoden ergeben.“<sup>308</sup>

Bei quantitativer Forschung werden Datenbestände Erklärungen zugeordnet, die schon vor dem Beginn der Untersuchungen bekannt sind. Wenn die aufgestellte Hypothese und die Beobachtungsaussagen übereinstimmen, gilt somit die Theorie als bestätigt. In der qualitativen Forschung hingegen sollen neue Theorien entstehen, die vorher noch nicht bekannt waren, indem Ergebnisse einer bestimmten begrifflichen Kategorie zugeordnet werden, auf die man erst innerhalb der Untersuchung aufmerksam wurde.<sup>309</sup> Friebertshäuser, Richter und Boller formulieren in diesem Zusammenhang: „Jede Forschung sucht zur Theoriebildung beizutragen, um den Horizont der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu erweitern. Es gibt unterschiedliche Wege zu diesem Ziel. [...] Jedes Werkzeug, jede Methode hat eine eigene und wissenschaftstheoretische Tradition, eine Logik, eine Funktion, die den Einsatz und die Erkenntnismöglichkeiten rahmt und zugleich vorkonstruiert. Jede Methode konstituiert auf spezifische Weise den Gegenstand, der mit ihr erforscht werden soll.“<sup>310</sup>

Die oben erwähnte Kombination von beiden Forschungsmethoden kommt in dieser Arbeit folgendermaßen zum Tragen. Der weit umfangreichere Teil greift auf quantitativ erzeugte Daten zurück. Dabei war eine repräsentative Auswahl nicht notwendig, da die jeweiligen Grundgesamtheiten einen Umfang besitzen, der eine Einbeziehung aller in Frage kommenden Personen erlaubt. So wurde zuerst allen Grundschulen des Landes, später allen an der Fortbildung teilnehmenden Grundschulen die Möglichkeit eingeräumt, sich mit jeweils zwei Perso-

---

<sup>307</sup> Brüsemeister 2000, S. 21

<sup>308</sup> Brüsemeister 2000, S. 21

<sup>309</sup> Brüsemeister 2000, S. 27 ff.

<sup>310</sup> Friebertshäuser/Richter/Boller 2010, S. 379 f.

nen an der Befragung zu beteiligen. Die Rückläufe waren angemessen hoch und rechtfertigen verallgemeinernde Aussagen. Bereits in diesem Teil der Untersuchung wurde versucht, auch qualitative Aspekte zu berücksichtigen, indem zwei offene Fragen eingefügt wurden. Hier konnten sich die Befragten verbal zu der Problematik Schuleingangsphase äußern. Bei der Auswertung der Ergebnisse werden Elemente der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet, obwohl die Daten auf quantitativem Wege erzeugt worden sind. Rein begrifflich gesehen ist dies eigentlich eine Vermischung beider Analysearten, denn Mayring unterscheidet hier folgendermaßen: „Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse.“<sup>311</sup> Er unterscheidet darüber hinaus nach dem Skalenniveau der zugrundeliegenden Messung und ordnet bestimmte Skalenniveaus der jeweiligen Analyseart zu. Auch hier kann dies aber nicht eindeutig und ohne Ausnahmen geschehen, denn er räumt ein, „dass in qualitativen Analysen auch quantitative Begriffe auftauchen“<sup>312</sup>. Bei der Auswertung der offenen Fragen ist die ‚Vermischung‘ beider Begrifflichkeiten also nicht nur legitim, sondern auch gewollt und im Sinne der in der Arbeit angestrebten Triangulation der einzelnen Forschungsmethoden zu verstehen. Am häufigsten ist nämlich mit dem Stichwort Triangulation laut Flick (2010) die Kombination verschiedener Methoden gemeint, die in unterschiedlichen Forschungsdesigns ausgeführt werden.<sup>313</sup> Helsper erläutert in einem anderen Zusammenhang die Konjunktur des Triangulationsbegriffes von einer Validierungsstrategie, um den „noch neuen, weniger etablierten qualitativen Forschungszugängen eine stärkere Gültigkeit zu verleihen“. Es entwickelte sich die „Vorstellung, mit der Kombination von Methoden (und Methodologien) ein kompletteres, umfang- oder facettenreicheres Bild des untersuchten Forschungsgegenstandes zu zeichnen“<sup>314</sup>. Helsper bezeichnet die fehlende Verbindung zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden gar als Defizit im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung, da die „quantitativen und qualitativen Ansätze und Forschungsrichtungen innerhalb der Schulforschung noch zu häufig unverbunden nebeneinander“ existieren.<sup>315</sup>

Dem Prinzip der Triangulation Rechnung tragend werden als rein qualitatives Messinstrument die Leitfadeninterviews in die Untersuchungen einbezogen. Bei deren Durchführung galt es zu beachten, dass die „Kernkriterien qualitativer Forschung“<sup>316</sup> nach Flick größtmögliche Be-

---

<sup>311</sup> Mayring 2008, S. 16

<sup>312</sup> Mayring 2008, S. 17

<sup>313</sup> Flick 2010, S. 313

<sup>314</sup> Krüger 2000 nach Helsper et al. 2010, S. 122

<sup>315</sup> Helsper/Böhme 2008, S. 23

<sup>316</sup> Steinke 2010, S. 323

rücksichtigung erfahren. Mit Hilfe eines auf verschiedenen Parametern beruhenden Samplings wurde eine angemessene Fallauswahl vorgenommen. Die sorgfältige Zusammenstellung der Interviewpartner ist eine ungeheuer wichtige Voraussetzung für das Entstehen verwertbarer Ergebnisse. Der Inhalt des Interview-Leitfadens hat einen direkten Bezug zu den quantitativen Untersuchungen, so dass „Kriterien der quantitativen auf qualitative Forschung übertragen werden“<sup>317</sup>. Die codierten Interviews werden entsprechend ausgewertet und sollen zu neuen Theorieaussagen führen. Dabei können neue Begrifflichkeiten, neue Kategorien oder Cluster entstehen.

---

<sup>317</sup> Steinke 2010, S. 319

### 3.2 Das Erhebungsdesign

Die innerhalb dieser Arbeit durchgeführten Untersuchungen sind untrennbar mit der Einführung der Schuleingangsphase in Sachsen-Anhalt verbunden. Mit der Lösung dieser anspruchsvollen Aufgabe sind (in verschiedenen Entwicklungsstadien) alle Grundschulen des Landes beschäftigt und haben sich demzufolge einem von außen angestoßenen Innovationsprozess zu stellen, der auch als solcher verstanden und gestaltet werden muss. Deshalb erscheint es logisch und folgerichtig, theoretische Erkenntnisse der Innovationsforschung auf diese Problematik zu übertragen. Dazu werden sämtliche Befragungsergebnisse genauestens analysiert und in Beziehung zu den verschiedenen Untersuchungsparametern gesetzt. Da angenommen wird, dass innerhalb eines jeden Innovationsprozesses die Haltung und Einstellung der Akteure eine ganz entscheidende Rolle spielt, sollen entsprechende Messungen vorgenommen werden. Über die so genannte Skalenabfrage hinaus wurde nach einem weiteren Instrumentarium gesucht, Haltungen und Einstellungen noch tiefgreifender untersuchen zu können. Nach ausführlichen Recherchen und Vorüberlegungen (vgl. Punkt 2.4) erscheint es möglich, anhand des Innovationsmodells von Hall und Hord<sup>318</sup> eine Brücke zur qualitativen Herangehensweise zu schlagen, obwohl innerhalb dieses Modells auch mit Fragebögen gearbeitet wird. Durch persönliche Gespräche mit Dr. Lämmerhirt fiel die Entscheidung, das adaptierte Messinstrument für meine Arbeit zu benutzen. Die von ihm vorgenommenen Anpassungen<sup>319</sup> ermöglichen es, sowohl die Messung des Grads der Verwendung als auch des Grads der Betroffenheit (wird näher erläutert im Punkt 3.5.4 und 3.5.5) auf die hier betrachteten Untersuchungsfelder zu übertragen. Damit soll aber nicht nur die fortbildungsbedingte Einstellungsveränderung gemessen werden. Vielmehr kann die Ausgangserhebung auch im Sinne einer Ist-Stands-Analyse bezüglich des Standes der Arbeit mit der Schuleingangsphase genutzt werden. Daher wurde mit dem gleichen Instrumentarium eine Gesamtbefragung durchgeführt, an der sich alle Grundschulleiter/innen des Landes beteiligen konnten. Da sich Schulleiter/innen und Teamleiter/innen zu ihrer Einstellung zur Schuleingangsphase äußern dürfen, wird aus der Sicht der Befragten ein Bild gezeichnet vom Stand der Umsetzung an der Einzelschule. Ergänzt wird das Instrumentarium durch die auf den quantitativen Untersuchungen aufbauenden leitfadengestützten Interviews.

Ausgehend von der Hypothese, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der Einstellung zu einer Innovation und dem für deren Implementation notwendigen Verhalten besteht, erscheint gerade dieses Messinstrument prädestiniert, eventuelle Rückschlüsse ziehen zu können.

---

<sup>318</sup> Hall/Hord 2006

<sup>319</sup> Lämmerhirt 2012, S. 159 ff./166 ff.

Einstellungsveränderungen auf diese Art und Weise zu messen ist eine Möglichkeit, in überschaubaren Zeiträumen Ergebnisse und Wirkungen von Fortbildung zu überprüfen. Wollte man erst an den direkten Auswirkungen in der Einzelschule den Erfolg oder Nichterfolg von Fortbildung ablesen, wären bedeutend größere Untersuchungszeiträume notwendig, als innerhalb dieser Arbeit realisierbar waren. Deshalb ist bewusst auf die Beobachtung der konkreten Anwendung der Innovation an den Schulen verzichtet worden.

Das Innovationsmodell von Hall und Hord wird also auf eine Ebene übertragen, in der das 'Annehmen' der Innovation in den Köpfen der 'Macher' untersucht wird und nicht so sehr die eigentliche Umsetzung. Dieser Überlegung liegt die Annahme zugrunde, dass die Verhaltensänderung bei Führungskräften eine Voraussetzung dafür ist, dass deutliche Veränderungen in der Einzelschule ausgelöst und dadurch Innovationen besser umgesetzt werden können.

Im Punkt 2.1.4 wurde ausführlich der Zusammenhang zwischen der Qualität der Schulleitung und der Qualität der jeweiligen Schule erläutert, da hinter einer wirksamen Schule auch eine wirksame Schulleitung steht.<sup>320</sup> Im Umkehrschluss kann also angenommen werden, dass die (durch Einstellungsveränderung hervorgerufene) Verhaltensänderung bei Führungskräften maßgebliche Veränderungen in der Einzelschule nach sich ziehen könnte.

---

<sup>320</sup> Huber 2008b, S. 100

### 3.3 Zielsetzung und Fragestellungen

In der vorliegenden Arbeit soll der Umsetzungsstand der Innovation Schuleingangsphase aus der Sicht der Schulleiter/inne gemessen werden.

Darüber hinaus soll festgestellt werden, ob und inwieweit die Fortbildung einen Einfluss auf das Führungshandeln der teilnehmenden Schulleiter/innen und Teamleiter/innen haben kann.

Am Beispiel der Begleitfortbildung zur Einführung der Schuleingangsphase in Sachsen-Anhalt soll dies unter Anwendung von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden näher beleuchtet werden.

Quantitative Messungen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten werden dabei kombiniert mit vielfältigen qualitativen Erhebungen. Die unterschiedlichen Messzeitpunkte ermöglichen eine Reihe von Gegenüberstellungen innerhalb ein und derselben Kohorte im Sinne einer Längsschnittuntersuchung. Vergleichende Betrachtungen zwischen den einzelnen Kohorten sollen für die richtige Einordnung der Ergebnisse in andere Kontexte sorgen.

Für das beschriebene Forschungsvorhaben ergeben sich folgende Fragestellungen.

1. Welche Haltungen und Einstellungen haben Führungskräfte zur Schuleingangsphase und wie schätzen sie den Umsetzungsgrad an ihrer Schule ein? (Bestandsaufnahme)
2. Wie verändern sich Haltungen und Einstellungen von Führungskräften durch die Teilnahme an der Fortbildung und wie schlägt sich dies in ihrem Führungshandeln nieder? Inwieweit ist die Fortbildung wirksam im Hinblick auf die qualitätsvolle Umsetzung der Schuleingangsphase?

Aus den Fragestellungen leiten sich folgende Ziele ab, die sich immer auf die Innovation Schuleingangsphase beziehen:

- Erprobung eines Instrumentariums, mit dem festgestellt werden kann, wie weit die Implementierung von Innovation an der Einzelschule vorangeschritten ist
- Einschätzung des Standes der Umsetzung der Innovation im Land Sachsen-Anhalt aus Sicht der Schulleiter/innen (Ist-Stands-Analyse)
- Untersuchung von Zusammenhängen zwischen dem Grad der Umsetzung und sozialstatistischen Kriterien
- Überprüfung der Wirksamkeit von Fortbildung auf die Einstellung der Teilnehmenden
- Überprüfung der Fortbildungswirkung auf den Grad der Verwendung und den Grad der Betroffenheit
- Überprüfung und Ergänzung durch leitfadengestützte Interviews

Zur Erreichung der Forschungsziele wird zu Beginn der Untersuchungen eine Befragung aller Grundschulleiter/innen in Sachsen Anhalt durchgeführt, die so genannte **Gesamtbefragung**. Diese Erhebung wird vorgenommen, bevor die Schulleiter/innen wissen ob und wann sie an der Begleitfortbildung teilnehmen werden. Hier soll abgelesen werden, wie die Grundschulleiter/innen des Landes zu der Schuleingangsphase stehen und wie sie deren Umsetzung an der eigenen Schule einschätzen. Dort sind auch verbale Äußerungen möglich, welche mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. In einem weiteren Schritt werden die **Anfangs-** und **Endbefragungen** der teilnehmenden Schul- und Teamleiter/innen vorgenommen. Die dadurch mögliche Längsschnittuntersuchung soll belegen, ob und inwieweit durch die Teilnahme an der Fortbildung Veränderungen eingetreten sind und ob sich das Maß an Zustimmung erhöht hat. Abschließend werden leitfadengestützten **Interviews** mit ausgewählten Teilnehmer/innen durchgeführt, in denen sie über die eigene Rolle bei der Innovationsgestaltung und veränderte Sichtweisen bezüglich des Umgangs mit der Schuleingangsphase reflektieren können.

### 3.4 Der Ablauf der Untersuchung (Forschungsverlauf)

Zur Beantwortung der Forschungsfragen war es notwendig, innerhalb eines überschaubaren Zeitraums verschiedene Personengruppen zu verschiedenen Zeitpunkten zu untersuchen. Dazu wurden Befragungen durchgeführt, die zur besseren Unterscheidung an dieser Stelle feste Begriffe erhalten, welche im Verlaufe der gesamten Arbeit benutzt werden.

Der besseren Übersichtlichkeit wegen sind sie in folgender Tabelle zusammengefasst:

Befragungsblock	Kohorte	Grund- gesamtheit	Rück- lauf	Befragungs- zeitraum
<b>Gesamtbefragung</b>	alle Grundschulleiter/innen des Landes Sachsen/Anhalt	540	241	Mai/Juni 2010
<b>Anfangsbefragung</b> 1.Durchgang	Teilnehmende Schulleiter/innen und Teamleiter/innen	56+56	33+40	August/Sept. 2010
<b>Endbefragung</b> 1.Durchgang	teilnehmende Schulleiter/innen und Teamleiter/innen	56+56	28+42	Januar 2011
<b>Anfangsbefragung</b> 2.Durchgang	Teilnehmende Schulleiter/innen und Teamleiter/innen	86+86	66+66	März 2011
<b>Endbefragung</b> 2.Durchgang	Teilnehmende Schulleiter/innen und Teamleiter/innen	86+86	56+66	Juni 2011

Unabhängig von den in der Tabelle zusammengefassten Befragungen, die sich an relativ große Kohorten richten, sind Interviews mit einzelnen Teilnehmer/innen Bestandteil der Untersuchung. Jeweils nach Abschluss eines Durchgangs wurden mit ihnen leitfadengestützte Interviews durchgeführt, deren Realisierung, in folgender Tabelle dargestellt wird:

	Anzahl der interviewten Schulleiter/innen	Anzahl der interviewten Teamleiter/innen	Zeitraum
1.Durchgang	3	2	Mai/Juni 2011
2.Durchgang	4	3	Juli 2011

Die Interviews fanden in der jeweiligen Heimatschule der Teilnehmer/innen statt. Auf den genauen Ablauf der einzelnen Befragungen und Interviews wird im Auswertungsteil dieser Arbeit näher eingegangen. Inhaltliche Erläuterungen erfolgen innerhalb der Beschreibung der Erhebungsinstrumente (Punkt 3.5.6).

### 3.5 Die Erhebungsinstrumente

#### 3.5.1 Der Fragebogenteil 'Sozialstatistische Angaben'

Die sozialstatistischen Angaben wurden nach Gesichtspunkten erhoben, deren Auswahl sich aus der Vermutung ergibt, dass signifikante Zusammenhänge zwischen der Einstellung zur Schuleingangsphase und den folgenden Angaben nachweisbar sind:

- Lebensalter
- Dienstjahre
- Amtsjahre (nicht für Teamleiter/innen)

Diese Vermutung wiederum fußt auf der Annahme, dass die Einsicht der Schulleiter/innen, die Schuleingangsphase als sinnvoll und notwendig anzusehen, in besonders enger Korrelation zu den eigenen Berufserfahrungen steht. Esslinger untersuchte 2002 das Passungsverhältnis zwischen Berufsverständnis und Schulentwicklung. Am Beispiel des Umgangs mit integrativer Kooperation wies sie einen Zusammenhang zwischen Bejahung integrativer Tätigkeit und Lebensalter nach. Dabei zeigt sich, „dass die integrativen Auffassungen bei jüngeren Lehrerinnen und Lehrern als schulentwicklungsgünstiger zu bewerten sind. Die Befürwortung integrativer Kooperation nimmt mit zunehmendem Lebensalter kontinuierlich ab. In der 'Lebensmitte' zeigen sich deutliche Veränderungen hinsichtlich der Befürwortung integrativen Lernens und integrativen Innovierens.“<sup>321</sup>

Übertragen auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, liegt die Vermutung nahe, ähnliche Tendenzen beim Umgang mit der Innovation Schuleingangsphase zu erkennen.

Aus Gründen der besseren Auswertbarkeit werden folgende Fünfjahres-Raster gebildet:

<u>Alter</u>	<input type="checkbox"/> jünger als 35	<u>Berufsjahre</u>	<input type="checkbox"/> weniger als 15
	<input type="checkbox"/> 36-40		<input type="checkbox"/> 16-20
	<input type="checkbox"/> 41-45		<input type="checkbox"/> 21-25
	<input type="checkbox"/> 46-50		<input type="checkbox"/> 26-30
	<input type="checkbox"/> 51-55		<input type="checkbox"/> 31-35
	<input type="checkbox"/> 56-60		<input type="checkbox"/> 36-40
	<input type="checkbox"/> älter als 60		<input type="checkbox"/> mehr als 40

Der späte Einstieg bei 35 Lebens- bzw. 15 Dienstjahren ist dem Umstand geschuldet, dass in Sachsen-Anhalt derzeit sehr wenig junge Grundschullehrer/innen arbeiten.

Im Bereich der Abfrage bezüglich der Amtsjahre der Schulleiter/innen ist ein etwas ungleichmäßiges Raster gewählt worden. Hier besteht ein enger Zusammenhang mit der im Punkt 2.3.1 erläuterten Führungskräfteentwicklung des Landes. Neu eingestellte Schulleiter/innen werden im 1.-3. sowie im 4.-6. Amtsjahr speziell fortgebildet.

---

<sup>321</sup> Esslinger 2002, S. 253

Dieser Tatsache wird bei der Festlegung der Jahresraster Rechnung getragen:

- im wievielten Amtsjahr
- 1. bis 3.
  - 4. bis 6.
  - 7. bis 10.
  - 11. bis 15.
  - 16. bis 20.
  - länger im Amt

Ergänzend zu dem Lebens-, Dienst- und Amtsalter werden folgende Angaben erfasst:

- Schulgröße (Schülerzahl)
- Unterrichtsverpflichtung pro Woche

Inwieweit die Schulgröße einen Einfluss auf den Umgang mit der Schuleingangsphase haben könnte, ist nicht absehbar und soll deshalb untersucht werden. Die Schülerzahl wird dazu in sechs verschiedene Gruppen in vierziger Schritten eingeteilt. Als Untergrenze ist die Schülerzahl fünfzig festgesetzt. Dadurch kann die Gruppe von kleinen Schulen herausgefiltert werden, die sich zwar in der Nähe der Existenzgefährdung befinden, aber die Mindestschülerzahl für den Erhalt einer Grundschule (40 Kinder) noch deutlich überschreiten:

- derzeitige Schülerzahl
- weniger als 51
  - 51-90
  - 91-130
  - 131-170
  - 171-210
  - mehr

Die Abfrage zur Unterrichtsverpflichtung soll Auskunft darüber geben, inwieweit die Schulleiter/innen aber auch die Teamleiter/innen Arbeitszeitressourcen für die Schuleingangsphase nutzen könnten. Folgende Einteilung erscheint auf dem Fragebogen:

- Unterrichtsstunden pro Woche
- weniger als 10
  - 10-12
  - 13-15
  - 16-18
  - 19-21
  - mehr

Für die fünf erläuterten Messgrößen wird bei sämtlichen Auswertungen und Erläuterungen der Begriff **Angabe** verwendet. Es erfolgt in jeder Kohorte nur eine Messung.

### 3.5.2 Der Fragebogenteil 'Skalenabfrage'

Die Skalenabfrage erscheint in dieser Form als Ordinalskala im Fragebogen, um auf recht übersichtliche und schnelle Art und Weise eine Grundeinstellung zur gesamten Problematik quantitativ messen zu können. Herausgefunden werden soll, inwieweit man sich mit der Schuleingangsphase identifiziert und welche Rolle dabei die bevorstehende Fortbildung

spielt. Die Skalenabfrage besteht aus fünf Fragen, in denen der jeweilige Ausprägungsgrad auf einer Skala von 1 bis 10 angekreuzt werden soll, und zwar:

- aus Sicht der Befragten für die eigene Person
- aus Sicht der Befragten für ihr Kollegium.

Den Befragten soll dadurch einerseits die Möglichkeit gegeben werden, sich der Problematik aus unterschiedlichen Perspektiven zu nähern und ihnen somit zu einer erweiterten Sichtweise zu verhelfen. Andererseits wird ein (wenn auch subjektiv gespiegeltes) aber doch realistisches Bild der Einzelschule gezeichnet und somit könnten entsprechende Rückschlüsse möglich sein. Die feine Skalierung wurde bewusst gewählt, um kleine Veränderungen bei Befragungen zu späteren Messzeitpunkten nachweisen zu können. Diese Einteilung stimmt nicht mit der in den folgenden Fragebogenteilen überein. Da die dort angewendeten Messinstrumente in ganz anderer Form ausgewertet werden, ist dies kein Nachteil. Auf eine direkte Vergleichbarkeit wird also absichtlich verzichtet. Folgende Formulierungen erscheinen auf dem Fragebogen:

A1: Wie hoch ist Ihr persönlicher Identifizierungsgrad mit der Schuleingangsphase?

A2: Wie hoch schätzen Sie diesen Identifizierungsgrad für Ihr Kollegium ein?

B1: Wie hoch ist Ihr Zufriedenheitsgrad mit der bisherigen Informationsvermittlung bezüglich der Einführung der Schuleingangsphase?

B2: Wie hoch schätzen Sie diesen Zufriedenheitsgrad für Ihr Kollegium ein?

C1: Wie hoch schätzen Sie Ihren Motivationsgrad ein, mit der Schuleingangsphase zu arbeiten bzw. weiterzuarbeiten?

C2: Wie hoch schätzen Sie diesen Motivationsgrad für Ihr Kollegium ein?

D1: Wie hoch schätzen Sie Ihr theoretisches Fachwissen bezüglich der Schuleingangsphase ein?

D2: Wie hoch schätzen Sie dieses Fachwissen in Ihrem Kollegium ein?

E1: Wie hoch, glauben Sie, ist die Chance, dass die Begleitfortbildung die Arbeit bzw. Weiterarbeit mit der Schuleingangsphase positiv beeinflussen kann?

E2: Wie hoch, glauben Sie, schätzt Ihr Kollegium diese Chance ein?

### 3.5.3 Der Fragebogenteil 'Offene Fragen'

Innerhalb der Skalenabfrage können sich die Befragten nur nach relativ eng eingegrenzten Vorgaben für einen bestimmten Skalenwert entscheiden. Oftmals reicht aber eine solche Form der Meinungsäußerung nicht aus, weil eine bestimmte Denkrichtung vom Fragenden vorgegeben wird und somit individuelle oder originelle Äußerungen nicht möglich sind. Nicht zu erkennen sind Überlegungen, die von den Befragten selbst angestellt werden. Deshalb soll

ihnen die Möglichkeit gegeben werden, sich (in begrenztem Umfang) verbal zu äußern, um somit eine größere Befragungstiefe zu erreichen. Dazu sind folgende Fragen formuliert worden:

1. Welche Themen und Schwerpunkte müssten Ihrer Meinung nach bei der Begleitfortbildung im Vordergrund stehen?
2. Welche Hinweise haben Sie zur gesamten Problematik?

Besonders mit der zweiten Frage wird der Möglichkeit zur individuellen Meinungsäußerung Rechnung getragen. Die offenen Fragen werden innerhalb der Gesamtbefragung **allen** an der Befragung teilnehmenden Schulleiter/innen gestellt. Die Teilnehmer/innen selbst können die Fragen vor und nach der Teilnahme an der Begleitfortbildung beantworten. Bei der Endbefragung wird deshalb die Frage 2 folgendermaßen modifiziert:

Welche Themen und Schwerpunkte müssten Ihrer Meinung nach für die Teilnehmer/innen am nächsten Durchgang bei der Begleitfortbildung im Vordergrund stehen?

Die Auswertung der offenen Fragen erfolgt mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse.

#### 3.5.4 Der Fragebogenteil 'Grad der Verwendung'

Als entscheidender Faktor, der den Erfolg einer Innovation beeinflusst, wird der im Punkt 2.4.3 erläuterte Grad der Verwendung (Level of use)<sup>322</sup>, auch bezeichnet als „Grad der Verhaltensänderung“<sup>323</sup> untersucht.

Auf der Basis einer Selbsteinschätzung soll festgestellt werden, in welchem Maße die befragten Personen die Innovation Schuleingangsphase bereits verwenden. Hall und Hord haben dazu ein so genanntes Verzweigungsinterview entworfen. Was dessen Reliabilität und Validität anbetrifft, wird ausführlich von Lämmerhirt beschrieben, der Bezug nehmend auf verschiedene Autoren zu der Erkenntnis gelangt, dass „der Grad der Verwendung sehr zuverlässig mit dem entwickelten Verzweigungsinterview gemessen werden kann“<sup>324</sup>. Im so genannten Fragebogenteil I sind 14 Fragen formuliert, die sich sehr stark an Lämmerhirts Übersetzung des Verzweigungsinterviews von Hall und Hord anlehnen. Wie im Punkt 3.3 beschrieben, kann das von ihm bei den Untersuchungen zur Schulprogrammarbeit verwendete Instrument<sup>325</sup> auch bei den Messungen im Zusammenhang mit der Innovation Schuleingangsphase verwendet werden.

---

<sup>322</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

<sup>323</sup> Seitz/Capaul 2007, S.604

<sup>324</sup> Lämmerhirt 2012, S. 166

<sup>325</sup> Lämmerhirt 2012, S. 166

Die 14 Fragen haben jeweils zwei Items als Antwortmöglichkeit. Mit der Entscheidung für eine Antwort wird den Befragten der Weg durch den Fragebogen sozusagen vorgegeben, indem sie zu einer folgerichtigen nächsten Frage weitergeleitet werden. Damit beschreiten sie einen bestimmten Pfad, der am Ende zu einer definierten Stufe im Grad der Verwendung führt.

Der Fragebogen beginnt mit folgenden Eingangsfragen:

Frage 1: Wird an Ihrer Schule mit der Schuleingangsphase gearbeitet?

Frage 2: Setzen Sie aktiv die Schuleingangsphase um, indem Sie wichtige ihrer Elemente ausführen?

Dadurch kann zunächst grundsätzlich geklärt werden, ob es sich bei den Befragten um Anwender oder Nicht-Anwender handelt. Wird eine von diesen Fragen verneint, führt der vorgegebene Pfad zwangsläufig zu den Stufen 0 bis 2 (kein Gebrauch, Beschaffung von Informationen, Vorbereitung auf die Anwendung) und somit zu der Gruppe der **Nicht-Anwender**. Werden beide Fragen bejaht, handelt es sich um **Anwender**, die ab der Frage 6 zu den einzelnen Stufen (mechanischer Gebrauch, routinehafter Gebrauch, verfeinerter Gebrauch, Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung, Treffen von Verbesserungsmaßnahmen) geleitet werden, indem Sie schrittweise den Fragebogen abarbeiten und zur jeweils vorgegebenen nächsten Frage wechseln:

Frage 6: In welcher Art und Weise praktizieren Sie derzeit die Schuleingangsphase?

- (1) Ich habe einzelne Teile installiert, habe jedoch noch Probleme im Umgang mit der vollständigen Einführung der Schuleingangsphase. (weiter mit Frage 7)
- (2) Ich arbeite regelmäßig mit vielen Elementen der Schuleingangsphase. (weiter mit Frage 8)

Frage 7: In welcher Weise planen Sie die Schuleingangsphase?

- (1) Ich plane nur kurzfristig und denke noch nicht daran, was in der Zukunft sein wird. (weiter mit Frage 14)
- (2) Ich plane weiter voraus und denke daran, was in der Zukunft sein wird. (weiter mit Frage 8)

Frage 8: Nehmen Sie bzw. wollen Sie Änderungen an der Schuleingangsphase vornehmen?

- (1) Ich nehme keine Änderungen an den Maßgaben zur Einführung vor, da ich das Gelingen nicht gefährden möchte und die Vorteile für sich sprechen. (weiter mit Frage 14)
- (2) Ich nehme Änderungen an den vorgeschlagenen Modalitäten vor, um einen höheren Nutzen zu erzielen. (weiter mit Frage 9)

Frage 9: Aus welchem Grund nehmen bzw. wollen Sie die Veränderungen an der Schuleingangsphase vornehmen?

- (1) Ich will die Veränderung, um mir die Arbeit mit der Schuleingangsphase zu erleichtern. (weiter mit Frage 14)
- (2) Ich will die Veränderung, um den Nutzen für meine Schüler zu steigern und mir die Arbeit mit der Schuleingangsphase zu erleichtern. (weiter mit Frage 10)

Frage 10: Kooperieren Sie bei der Realisierung der Schuleingangsphase mit anderen Schulen, die damit auch arbeiten?

- (1) ja (weiter mit Frage 12)
- (2) nein (weiter mit Frage 11)

Frage 11: Planen Sie oder haben Sie bereits damit begonnen, größere Änderungen/Modifizierungen hinsichtlich der Schuleingangsphase vorzunehmen?

- (1) ja (weiter mit Frage 14)
- (2) nein (weiter mit Frage 14)

Frage 12: Wie kooperieren Sie bei der Umsetzung der Schuleingangsphase mit den anderen Schulen, die auch daran beteiligt sind?

- (1) Indem ich Informationen und Hinweise über die Schuleingangsphase weitergebe. (weiter mit Frage 14)
- (2) Indem ich mit anderen aktiv kooperiere, weil ich das für eine erfolgreiche Umsetzung der Schuleingangsphase für sehr wichtig halte. (weiter mit Frage 13)

Frage 13: Planen Sie oder haben Sie bereits damit begonnen, größere Änderungen/Modifizierungen hinsichtlich der Schuleingangsphase vorzunehmen?

- (1) ja (weiter mit Frage 14)
- (2) nein (weiter mit Frage 14)

Der Verzweigungsfragebogen bietet in diesem Bereich die Möglichkeit, bestimmte Verhaltensmuster der **Anwender** im Umgang mit Innovationen zu erkennen. Um die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Fragen zu verdeutlichen, wurden für die Fragen 6 bis 13 eigene Begrifflichkeiten gefunden und in der folgenden Tabelle systematisch zusammengetragen:

	Verhaltensmuster	Ausprägung	
Frage 6	Umsetzungsmodalitäten	mechanisch	routiniert
Frage 7	Planungsverhalten	gegenwartsorientiert	zukunftsorientiert
Frage 8	Änderungen vorgenommen	keine Änderungen notwendig/gewollt	Änderungen bereits ausgeführt
Frage 9	Gründe für Änderungen	Arbeitserleichterung	Nutzen für die Schüler steigern
Frage 10	Kooperation	wird praktiziert	nicht vorhanden
Frage 11	Änderungen geplant oder begonnen	ja	nein
Frage 12	Art der Kooperierens	Informationsweitergabe	aktive Kooperation
Frage 13	Kooperation und Änderungen geplant oder begonnen	ja	nein

Noch deutlicher wird die Abhängigkeit der Fragen untereinander durch eine detaillierte baumdiagramm-ähnliche Darstellung, um die einzelnen Pfade nachverfolgen zu können. Hall und Hord entwickelten dazu einen so genannten „Interviewverzweigungsbaum“<sup>326</sup>, welchen

<sup>326</sup> Hall/Hord 2006, S. 168

Lämmerhirt für seine Untersuchungen zur Schulprogrammarbeit modifiziert hat. In seiner „Übersicht über die systematische Verzweigung des verwendeten Fragebogens“<sup>327</sup> hat er die einzelnen Pfade genau aufgezeigt. Diese Übersicht musste nur geringfügig verändert werden:

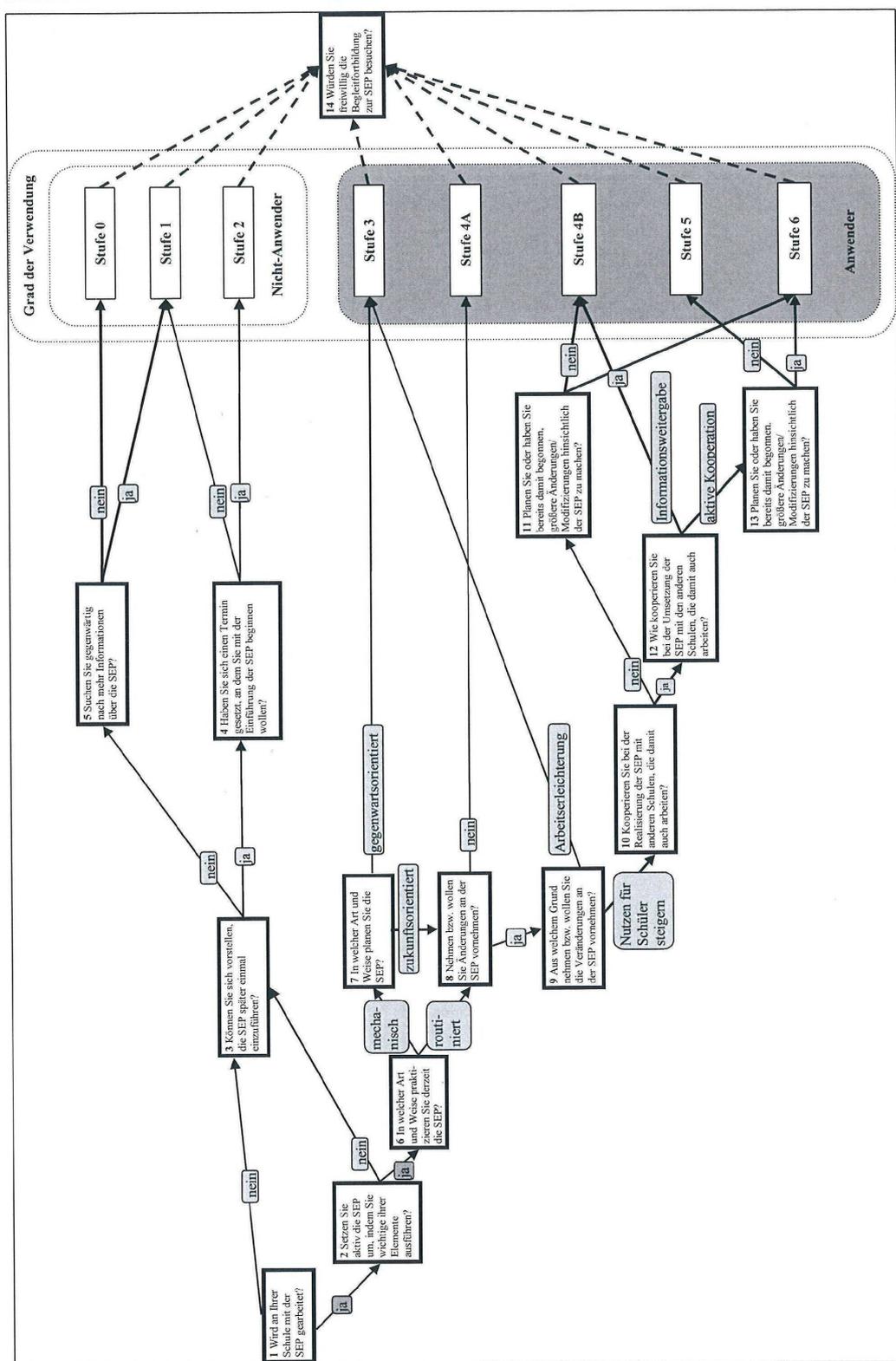


Abb. 5 Übersicht über die systematische Verzweigung nach Lämmerhirt 2012<sup>328</sup>

<sup>327</sup> Lämmerhirt 2012, S. 167

<sup>328</sup> Lämmerhirt 2012, S. 168

„Um eine frühzeitige Selektion von Befragten, die bereits einen niedrigen Verwendungsgrad erreicht haben, zu vermeiden,<sup>329</sup> endet der Fragebogen für alle mit der abschließenden Frage, ob man an der Fortbildung freiwillig teilnehmen würde (Gesamtbefragung) oder teilnimmt (Anfangsbefragung) oder teilgenommen hat (Endbefragung).

### 3.5.5 Der Fragebogenteil 'Grad der Betroffenheit'

Mit Hilfe dieses Messinstruments soll die persönliche Betroffenheit der einzelnen Kohorten erfasst werden, indem die Befragten den Fragebogen „Stages of Concern Questionnaire“<sup>330</sup> bearbeiten. Damit soll nachgewiesen werden, ob sie von der Innovation 'berührt' sind, inwieweit sie diese Thematik 'etwas angeht' und sie von deren Sinnhaftigkeit 'beeindruckt' sind. Gemeint ist also 'Concern' nicht im Sinne von Besorgnis oder Bedenken, worauf Hall und Hord nochmals ausdrücklich hinweisen.<sup>331</sup> Die Übersetzung von Lämmerhirt welcher das Instrument zu Untersuchungen bezüglich Schulprogrammarbeit<sup>332</sup> verwendete, ließ sich mit einigen Modifizierungen auf die Problematik der Schuleingangsphase übertragen. Besonderen Veränderungsbedarf gab es, wenn einzelne Aussagen an den neuen Kontext angepasst werden mussten. Mit insgesamt 28 Items wird auf einer vierstufigen Skala die jeweilige Zustimmungstendenz gemessen. Diese Skala reicht von 'in sehr geringem Maße' bis 'in sehr hohem Maße'. Sollte eine Aussage für die Befragten nicht relevant sein, wird die Möglichkeit eingeräumt, unter der Bezeichnung 'belanglos' den Wert Null zu erzeugen. Somit werden also hohe Durchschnittswerte auf eine große Bedeutsamkeit für die betroffene Person schließen lassen, wogegen niedrige Werte Indiz für eine geringe Relevanz sind. Von den 28 Items gehören immer vier zu einer der sieben Betroffenheitsstufen. Auf eine unregelmäßige Verteilung innerhalb des Fragebogens Teil II wurde geachtet. Die sieben Betroffenheitsstufen mit den zugehörigen Items sind in folgender Tabelle zusammengefasst:

Betroffenheitsstufe	zugehörige Items (mit Nummerierung aus dem Fragebogen Teil II)
Stufe 0 kein oder geringes Bewusstsein	16. Ich bin mehr daran interessiert, meine Kraft in für mich notwendiger erscheinende Schulprozesse zu investieren. 19. Zurzeit beschäftigt mich die Schuleingangsphase nicht. 31. Ich verbringe wenig Zeit damit, über die Schuleingangsphase nachzudenken. 33. Im Moment halten mich andere Prioritäten davon ab, meine Aufmerksamkeit auf die Schuleingangsphase zu lenken.

<sup>329</sup> Lämmerhirt 2012, S. 167

<sup>330</sup> Hall/Hord 2006, S. 279

<sup>331</sup> Hall/Hord 2006, S. 138

<sup>332</sup> Lämmerhirt 2012, S. 143 ff.

<p>Stufe 1</p> <p>Bedürfnis nach Information</p>	<p>15. Ich möchte mehr Informationen über den Zweck der Schuleingangsphase haben.</p> <p>22. Ich brauche mehr Informationen über und ein besseres Verständnis für die Schuleingangsphase.</p> <p>25. Mich interessiert, welche Mittel zur Umsetzung der Schuleingangsphase nötig sind.</p> <p>25. Mich interessiert, welche Mittel zur Umsetzung der Schuleingangsphase nötig sind.</p> <p>37. Ich möchte wissen, wo ich mehr über die Schuleingangsphase erfahren kann.</p>
<p>Stufe 2</p> <p>Wahrnehmen der persönlichen Betroffenheit</p>	<p>20. Ich mache mir Gedanken über Kritik an meiner Arbeit im Zusammenhang mit der Schuleingangsphase.</p> <p>21. Ich bin gespannt, ob die Umsetzung der Schuleingangsphase meine Beziehungen zu den Kollegen verbessern oder verschlechtern wird.</p> <p>26. Ich bin daran interessiert, zu erfahren, welchen Stellenwert ich der Schuleingangsphase aus Sicht meiner Vorgesetzten beimessen soll.</p> <p>36. Ich frage mich, inwieweit für die Umsetzung der Schuleingangsphase Lob und Anerkennung zu erwarten sind.</p>
<p>Stufe 3</p> <p>Bedürfnis nach effizienter Umsetzung</p>	<p>18. Ich bin besorgt, da die Auseinandersetzung der an der Einführung der Schuleingangsphase Beteiligten so viel Zeit beansprucht.</p> <p>32. Ich sehe einen möglichen Konflikt zwischen den Maßnahmen zur Einführung der Schuleingangsphase und einer Überlastung der Beteiligten.</p> <p>35. Kommunikations- und Problemlösungsprozesse im Zusammenhang mit der Schuleingangsphase nehmen zu viel Zeit in Anspruch.</p> <p>41. Ich mache mir Sorgen darüber, wie ich die nötige Zeit für die Realisierung der Schuleingangsphase finden und optimal einsetzen kann.</p>
<p>Stufe 4</p> <p>Interesse an den Auswirkungen</p>	<p>27. Ich möchte Personen, die direkt mit der Umsetzung der Schuleingangsphase beschäftigt sind, für weitere Innovationen motivieren.</p> <p>30. Ich möchte herausfinden, wie ich meine Fähigkeiten erweitern kann, die ich für die Realisierung der Schuleingangsphase brauche.</p> <p>34. Ich frage mich, inwieweit meine Maßnahmen zur Einführung der Schuleingangsphase diejenigen Personen beeinflussen, die direkt mit deren Anwendung zu tun haben.</p> <p>38. Ich möchte meine Vorgehensweise bei der Umsetzung der Schuleingangsphase an die Erfahrungen anderer anpassen.</p>
<p>Stufe 5</p> <p>Bedürfnis nach Zusammenarbeit</p>	<p>17. Ich möchte eine Zusammenarbeit mit anderen Leitungspersonen aufbauen, um die Einführung der Schuleingangsphase zu erleichtern.</p> <p>24. Ich möchte meine Bemühungen mit anderen Personen koordinieren, die auch die Umsetzung der Schuleingangsphase fördern.</p> <p>29. Ich möchte anderen bei der Umsetzung der Schuleingangsphase helfen.</p> <p>40. Ich möchte andere Personen oder Teams mit dem Stand der Einführung an meiner Schule und den laufenden Fortschritten vertraut machen.</p>

Stufe 6 Bedürfnis nach Optimierung	23. Ich bin der Ansicht, dass die Schuleingangsphase durch eine wirkungsvollere Gestaltung des Schuleingangs ersetzt werden könnte. 28. Ich denke über die Umsetzung einer anderen Gestaltung des Schuleingangs nach, die besser als die gewollte Schuleingangsphase wäre. 39. Ich habe andere Gestaltungsmöglichkeiten des Schuleingangs im Kopf, die auf unsere aktuellen Bedürfnisse besser zugeschnitten wären. 42. Ich kenne eine andere Gestaltungsmöglichkeit des Schuleingangs, die meiner Meinung nach zu besseren Resultaten führen würde als die geforderte Einführung der Schuleingangsphase.
--	--

Abb. 6 Items Fragebogen Teil II

### 3.5.6 Die Leitfadeninterviews

Das leitfadengestützte Interview hat innerhalb dieser Arbeit vor allem eine ergänzende und vertiefende Funktion. Neben den hauptsächlich verwendeten Messinstrumenten, die auf quantitativen Untersuchungen basieren, sollen auch qualitative Forschungsmethoden eingesetzt werden. In Ansätzen ist dies schon bei der Auswertung der offenen Fragen geschehen, soll aber mit der Durchführung von Interviews untermauert werden, die inhaltlich auch Ergebnisse der quantitativen Untersuchungen aufgreifen. Der dazu angefertigte Leitfaden basiert darüber hinaus auf den Forschungsfragen und wird im Punkt 4.6.2 ausführlich erläutert.

Bei den offenen Fragen (vgl. Punkt 3.5.3) konnten alle Befragten in schriftlicher Form ihre Meinung zur Problematik kundtun, aber es war nicht möglich, sich umfassend dazu zu äußern. Dies soll nun ausgewählten Schul- und Teamleiter/innen durch Experten-Interviews ermöglicht werden. Dazu wird nach folgendem Leitfaden verfahren:

#### ➤ Einstieg

<b>Beschreiben Sie doch mal, wie Sie die Gestaltung der Schuleingangsphase an Ihrer Schule momentan einschätzen?</b>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
- individuelle Wahrnehmung des Ist-Standes - Wahrnehmung des Ist-Standes aus Schulleitungssicht	1. Empfinden Sie die Arbeit mit der SEP eher als Belastung oder als Hilfe? 2. Wie sieht das ihr Kollegium?	Was meinten Sie damit? Und darüber hinaus? Und sonst?

## ➤ Schulleitungsverantwortung

<b>Wie sehen Sie Ihre Rolle bei der SEP-Gestaltung aus der Führungsposition heraus?</b>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollenverständnis</li> <li>- Umsetzungsstrategien</li> <li>- Peer-to-Peer Support</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welche Überlegungen hatten Sie im Vorfeld?</li> <li>2. Wie sind Sie taktisch vorgegangen?</li> <li>3. Was fiel Ihnen dabei leichter, was schwerer?</li> <li>4. Haben Sie die Möglichkeit, sich darüber auszutauschen?</li> </ol>	<p>Was meinten Sie damit?</p> <p>Und darüber hinaus?</p> <p>Und sonst?</p>

## ➤ Einstellung zur Fortbildung

<b>Warum haben Sie sich gleich für den ersten Durchgang der Begleitfortbildung angemeldet?</b>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erwartungshaltung</li> <li>- Wahrnehmung von Teilnehmerorientierung</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mit welchen Erwartungen haben Sie sich angemeldet?</li> <li>2. Sahen Sie diese als realistisch erfüllbar an?</li> </ol>	<p>Was meinten Sie damit?</p> <p>Und darüber hinaus?</p> <p>Und sonst?</p>

## ➤ Bereitschaft zur Kooperation

<b>Wie fanden Sie es, gemeinsam mit Ihrer Teamleiterin die Fortbildung zu besuchen?</b>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abgeben von Verantwortung</li> <li>- Delegation</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Waren Sie häufiger als Team oder häufiger allein unterwegs?</li> <li>2. Ist Ihre Teamleiterin fit?</li> <li>3. Ist ein vollständiges Delegieren möglich?</li> </ol>	<p>Was meinten Sie damit?</p> <p>Und darüber hinaus?</p> <p>Und sonst?</p>

## ➤ Ergebnisse

<b>Sind Ihre Erwartungen erfüllt worden?</b>		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abgleich mit Erwartungshaltung</li> <li>- bewusstes Wahrnehmen von Fortbildungsqualität</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Welche Schwachstellen gab es?</li> <li>2. Was lief besonders gut?</li> <li>3. Was hat gefehlt?</li> </ol>	<p>Was meinten Sie damit?</p> <p>Und darüber hinaus?</p> <p>Und sonst?</p>

## ➤ Transfer

<b>Hat sich Ihre Sichtweise auf die Problematik verändert?</b>		
<b>Inhaltliche Aspekte</b>	<b>Konkrete Nachfragen</b>	<b>Aufrechterhaltungsfragen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übertragbarkeit</li> <li>- Anwendbarkeit</li> <li>- Nachhaltigkeit</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wie erging es Ihnen während und gleich nach der Beendigung der Fortbildung?</li> <li>2. Wie haben Sie die Veranstaltungsevaluation erlebt?</li> <li>3. Wie sehen Sie es mit dem Abstand von heute, was ist geblieben?</li> </ol>	<p>Was meinten Sie damit?</p> <p>Und darüber hinaus?</p> <p>Und sonst?</p>

### 3.6 Auswertungsmethoden und Begrifflichkeiten

In diesem Abschnitt sollen die Methoden, die innerhalb der Einzelauswertungen zur Anwendung kommen, allgemein erläutert werden. Oftmals ist es dazu notwendig, bestimmte Begrifflichkeiten festzulegen, damit die folgenden Erläuterungen eindeutiger und verständlicher sind. Diese Begriffe werden auch während der gesamten Analysen und Auswertungen benutzt und meist durch **Fettdruck** hervorgehoben.

Sollten sich darüber hinaus speziellere Erläuterungen notwendig machen, so geschieht dies an geeigneter Stelle innerhalb von Punkt 4 (Auswertung und Ergebnisse). Das wird vorwiegend bei der Analyse der als Ausgangsbasis dienenden Gesamtbefragung (Punkt 4.1) der Fall sein, da diese in allen Bereichen jeweils als erste Kohorte untersucht wird.

#### 3.6.1 Die Auswertung der sozialstatistischen Angaben

Die **Angaben** zum Lebensalter, den Dienstjahren und (bei den befragten Schulleiter/innen) zu den Amtsjahren sind in verschiedene Jahresraster eingeteilt worden, welche als **Alterssegmente** bezeichnet werden. Zugehörige zu ein und demselben Alterssegment werden also jeweils zu einer Gruppe zusammengefasst und zwischen diesen Gruppen können dann die notwendigen Vergleiche vorgenommen werden. Innerhalb einer Kohorte geschieht dies anhand der absoluten Zahlen; zur Gegenüberstellung verschiedener Kohorten wird der prozentuale Anteil verglichen.

Durch die Einordnung in Alterssegmente ist ein wirklicher Durchschnitt des Lebens-, Dienst-, und Amtsalters in Jahren nicht zu berechnen, eine Vergleichbarkeit aber dennoch gewünscht. Aus diesem Grunde werden die Alterssegmente aufsteigend mit Stufenbezeichnungen von 1-7 versehen. Dadurch wird eine Mittelwertberechnung möglich, die am Beispiel der befragten Teamleiter/innen des ersten Durchgangs in folgender Tabelle dargestellt wird:

Alterssegment (Lebensalter)		Berechnung		
Stufen	Bezeichnung	Anzahl	Stufe mal Anzahl	Mittelwert
1	bis 35 Jahre	4	4	
2	36-40 Jahre	3	6	
3	41-45 Jahre	13	39	
4	46-50 Jahre	9	36	
5	51-55 Jahre	8	40	
6	56-60 Jahre	3	18	
7	über 60 Jahre	0	0	
	Gesamt	40	143	3,575

Die **Angaben** zur Schulgröße (Schülerzahl) und zu den Unterrichtsstunden pro Woche wurden ebenfalls in **Rastern** zusammengefasst, so dass jeweils 6 Stufen entstanden sind. Die

Häufigkeitsverteilung wird entweder mit absoluten Zahlen und bei Vergleichen verschiedener Kohorten prozentual dargestellt. Die Angaben zur Schulgröße werden in Kreisdiagrammen veranschaulicht.

### 3.6.2 Die Auswertung der Skalenabfrage

Die Skalenabfragen werden mit Hilfe von einfachen Mittelwertberechnungen ausgewertet. Anhand folgender **Kriterien** wurde auf der Zehnerskala gemessen:

- Höhe des **Identifizierungsgrades** mit der Schuleingangsphase
- Höhe des **Zufriedenheitsgrades** mit der bisherigen Informationsvermittlung bezüglich der Einführung der Schuleingangsphase
- Höhe des **Motivationsgrades** mit der Schuleingangsphase zu arbeiten bzw. weiterzuarbeiten
- Höhe des theoretischen **Fachwissens** bezüglich der Schuleingangsphase
- Höhe der **Erfolgschance**, dass angekündigte Begleitfortbildung die Arbeit bzw. Weiterarbeit mit der Schuleingangsphase positiv beeinflussen kann

Die fett gedruckten Bezeichnungen werden innerhalb der Analysen und Auswertungen als Kurzbegriff für die genannten Kriterien verwendet. In jeder Kohorte wird für jedes Kriterium das arithmetische Mittel gebildet, wodurch eine eindeutige und direkte Vergleichbarkeit zwischen den Kohorten ermöglicht wird. Darüber hinaus sollen auch Häufigkeitsverteilungen in die Betrachtungen einbezogen werden.

Im Rahmen eines **Vorher-Nachher-Vergleichs** werden danach die Werte der Anfangs- und der Endbefragung einander gegenübergestellt. Dies geschieht sowohl für die **pauschalen** Mittelwerte als auch im direkten Vergleich **für Einzelpersonen**.

### 3.6.3 Die Auswertung der offenen Fragen

Die offenen Fragen werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, um weitere Rückschlüsse auf die Einstellung der Befragten zur Schuleingangsphase im Allgemeinen und zur Begleitfortbildung im Besonderen ziehen zu können.

Eine computergestützte Codierung und Clusterbildung zur qualitativen Daten- und Textanalyse über das Softwareprogramm MAXQDA erscheint bei der Größe der Kohorten und dem limitierten Beantwortungsumfang nicht notwendig. Schrittweise werden aus den vorliegenden Antworten charakteristische Merkmale herausgefiltert und in **Kategorien** eingeteilt, denen jeweils die Anzahl der Nennungen zugeordnet wird. Die so entstandenen **Cluster** werden näher erläutert. Die einzelnen Antworten bestehen in den meisten Fällen aus mehreren Teilen,

die wiederum unterschiedlichen Clustern zugeordnet werden können. Deshalb müssen die Einzelantworten ggf. in **Erstangabe**, **Zweitangabe** und **Drittangabe** unterteilt werden.

#### 3.6.4 Die Auswertung des Fragebogenteils 'Grad der Verwendung'

Für die Auswertung dieses Fragebogenteils wird die Übersicht über die systematische Verzweigung nach Lämmerhirt herangezogen (vgl. Abb. 5, S. 116)<sup>333</sup>. Dazu muss für jeden der Befragten der von ihm beschrittene Weg durch den Verzweigungsfragebogen nachverfolgt werden. So kann bestimmt werden, welche **Stufe** im Grad der Verwendung derjenige bereits erreicht hat. Zum besseren Verständnis werden einzelne Stufen zu **Gruppen** nach Hall und Hord<sup>334</sup> zusammengefasst und in so genannten **Gruppierungsübersichten** dargestellt. Innerhalb der Gruppierungsübersicht wird zwischen **Nichtanwendern**, **aufgaben-orientierten Anwendern**, **wirkungsorientierten Anwendern** unterschieden. Die Aufteilung auf die einzelnen Stufen bzw. Gruppen wird prozentual dargestellt. So sind einerseits Rückschlüsse auf den Grad der Verwendung in der jeweiligen Kohorte möglich, andererseits können Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu anderen Kohorten aufgezeigt werden.

Darüber hinaus werden ähnlich wie bei den sozialstatistischen Angaben im Rahmen des **Vorher-Nachher-Vergleichs** die Werte der Anfangs- und der Endbefragung einander gegenübergestellt. Dabei wird zwischen dem **pauschalen** Vergleich der Gesamtwerte und dem direkten Vergleich **für Einzelpersonen** unterschieden.

#### 3.6.5 Die Auswertung des Fragebogenteils 'Grad der Betroffenheit'

Hier werden mittels Messung des **Zustimmungsgrades** zu bestimmten Aussagen (**Items**) Betroffenheitsprofile erstellt. Dazu müssen immer vier Items den sieben Betroffenheitsstufen zugeordnet und pro Stufe der Mittelwert bestimmt werden. (Nichtangaben gehen nicht in die Berechnung ein) Die sich daraus ergebende **Zustimmungstendenz** wird in Diagrammen grafisch dargestellt, sodass so genannte **Profillinien** entstehen. Darüber hinaus wird eine Untersuchung der (jeweils zu einer Stufe gehörenden) **Item-Vierergruppen** vorgenommen. In der Gesamtbefragung geschieht dies für alle sieben Betroffenheitsstufen; ansonsten werden besonders interessante Item-Vierergruppen zur vergleichenden Erörterung herangezogen. Dazu werden die **Einzel-Items** näher betrachtet. Die Anfangswerte werden in allen Kohorten analysiert und in der Längsschnittuntersuchung den Endwerten gegenübergestellt. Dabei wird zwischen dem **pauschalen** Vergleich der Gesamtwerte und dem direkten Vergleich **für Einzelpersonen** unterschieden.

---

<sup>333</sup> Lämmerhirt 2012, S. 168

<sup>334</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

### 3.6.6 Die Auswertung der Leitfadeninterviews

Die Modalitäten und Begrifflichkeiten werden ausführlich im Punkt 4.6.5 erläutert. Deshalb erscheint es nicht notwendig, an dieser Stelle schon entsprechende Ausführungen dazu vorzunehmen. Aus Gründen der Vollständigkeit und Systematik innerhalb der Gliederung bleibt dieser Gliederungspunkt aber dennoch bestehen.

## 4. Auswertung der Ergebnisse

### 4.1 Analyse der Gesamtbefragung

#### 4.1.1 Beschreibung des Samples

Alle Grundschulleiterinnen und Grundschulleiter des Landes Sachsen-Anhalt haben die Möglichkeit bekommen, auf freiwilliger Basis an der Befragung teilzunehmen. Die Ausgangserhebung wurde nach sorgfältiger Prüfung im Sinne der Machbarkeit und Ressourcenschonung in webbasierter Form durchgeführt. Ein Papierfragebogen hätte wohl die Größe der Stichprobe erhöht, weil zu befürchten ist, dass die digitale Form manch einen von der Teilnahme an der Befragung abgehalten hat. Einen sechsseitigen Fragebogen in über 500 Grundschulen zu schicken hätte aber eines immensen Aufwandes bedurft. Auch mit maschinenlesbaren Bögen, die in Betracht gezogen wurden, wäre eine Auswertung nur mit ungleich höherem Zeit- und Kostenaufwand realisierbar. Deshalb bekam jede Grundschule per Email einen Link und einen Zugangscode zugesendet, der bis zum Vorabend der Auftaktveranstaltung (11.06.2010) gültig war. In einem ausführlichen Anschreiben wurden die Schulleiter/innen über Sinn und Zweck des Fragebogens informiert. Explizit wurde darauf hingewiesen, dass der Fragebogen keinerlei Kontrollfunktion bezüglich der Umsetzung der Schuleingangsphase hat, sondern ein reales Stimmungsbild gezeichnet werden soll.

Um bei weiteren Befragungen die Ergebnisse trotz Anonymität personengenau zuordnen zu können, erstellte jeder Befragte einen individuellen vierstelligen Code, der sich aus persönlichen (nur ihm bekannten) Informationen zusammensetzt. Zu späteren Messzeitpunkten kann man diesen Code neu erzeugen, ohne ihn in irgendeiner Form hinterlegen zu müssen. Damit ist die Anonymität vollkommen gewahrt und eine hohe Sicherheit gegeben, tatsächlich Daten der gleichen Person miteinander zu vergleichen. Dies ist ganz besonders wichtig, um etwaige Veränderungen in den Antworten der Einzelperson im Verlaufe des Untersuchungszeitraums nachweisen zu können.

Der Fragebogen wurde zum geplanten Termin an ca. 540 Grundschulen des Landes Sachsen-Anhalt per Email versandt. Der entsprechende Link war für einen Zeitraum von zehn Tagen frei geschaltet. In dieser Zeit haben sich insgesamt 241 Schulleiter/innen an der Ausgangserhebung beteiligt, was einer Rücklaufquote von ca. 45% entspricht. Die Auswahl der Teilnehmer/innen erfolgte also nicht über eine gezielte Stichprobe, sondern eher nach dem Zufallsprinzip, denn es ist nicht nachvollziehbar, aus welchen Gründen sich Schulleiter/innen an der Umfrage beteiligt haben bzw. eben nicht beteiligt haben. Die Befürchtung, dass nur Befürworter der Schuleingangsphase an der Befragung teilgenommen haben könnten, ist zwar

denkbar, aber bleibt eine bloße Vermutung. Es wäre ebenso möglich, dass sich besonders Zweifler und Gegner die Chance der anonymen Meinungsäußerung nutzen, wobei diese Schulleiter/innen ihre Negativhaltung wohl eher durch Nichtteilnahme an der Befragung dokumentiert haben. Insofern gelten alle Aussagen zur Gesamtbefragung streng genommen nur für die zufällig zustande gekommene Stichprobe von 241 Personen. Rückschlüsse auf den Landesdurchschnitt werden deshalb meistens vermieden.

#### 4.1.2 Sozialstatistische Angaben

Als erstes wurden die Angaben zum Lebensalter der Befragten aufbereitet. Die Verteilung auf die einzelnen Alterssegmente dürfte durch die Größe der Stichprobe durchaus die Alterstruktur der Grundschulleiter/innen in Sachsen-Anhalt repräsentieren, und somit als Landesdurchschnitt gelten. Es ergibt sich folgendes Bild:

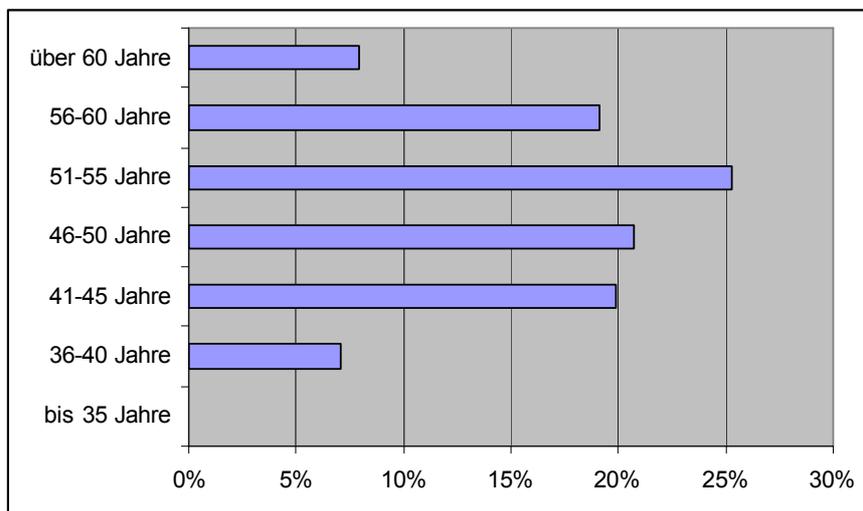


Abb. 7 Lebensalter Gesamtbefragung

Das Alterssegment bis 35 Jahre ist bei den befragten Schulleiter/innen überhaupt nicht besetzt. Dies lässt sich leicht mit den schmalen Einstellungskorridoren und der Notwendigkeit einer gewissen Berufserfahrung vor Amtsantritt erklären. Vernachlässigt man also dieses Segment, kann man nahezu von einer Gaußschen Normalverteilung sprechen. Schulleiter/innen im Alter bis zu 40 Jahren sind ähnlich stark vertreten wie Personen, die bereits das 60. Lebensjahr vollendet haben. Den Hauptanteil (85 %) machen die 41 bis 60-jährigen Schulleiter/innen aus. Es ist zu vermuten, dass sich aufgrund ähnlicher Berufsbiografien zu DDR-Zeiten große Übereinstimmungen zwischen Lebens- und Dienstalter ergeben. Das folgende Diagramm gibt darüber Auskunft:

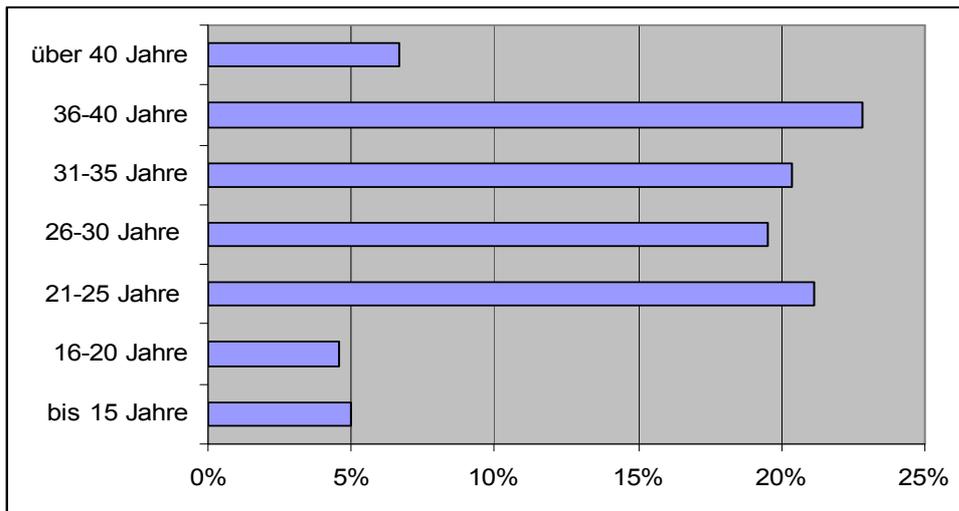


Abb. 8 Dienstjahre Gesamtbefragung

Die oberen Alterssegmente bestätigen den direkten Zusammenhang zwischen erreichtem Lebensalter und absolvierten Berufsjahren. Nur bei den Schulleiter/innen mit weniger als 20 Dienstjahren fällt eine Diskrepanz auf, die verdeutlicht, dass sich nach der Wende der Berufseinstieg der Grundschullehrer/innen nach hinten verschoben hat. Insgesamt kann man von einer ausgewogenen Altersverteilung mit einer Konzentration auf die höheren Alterssegmente ausgehen.

Über die Betrachtungen zum Lebens- und Dienstalder hinaus soll nun dargestellt werden, wie lange die befragten Schulleiter/innen im Amt sind. Diese Angabe erscheint von besonderer Bedeutung, weil Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Amtsjahre und der Einstellung zur Schuleingangsphase vermutet werden. Für die befragten Schulleiter/innen stellt sich die Verteilung folgendermaßen dar und kann gleichsam auf alle Grundschulen des Landes hochgerechnet werden:

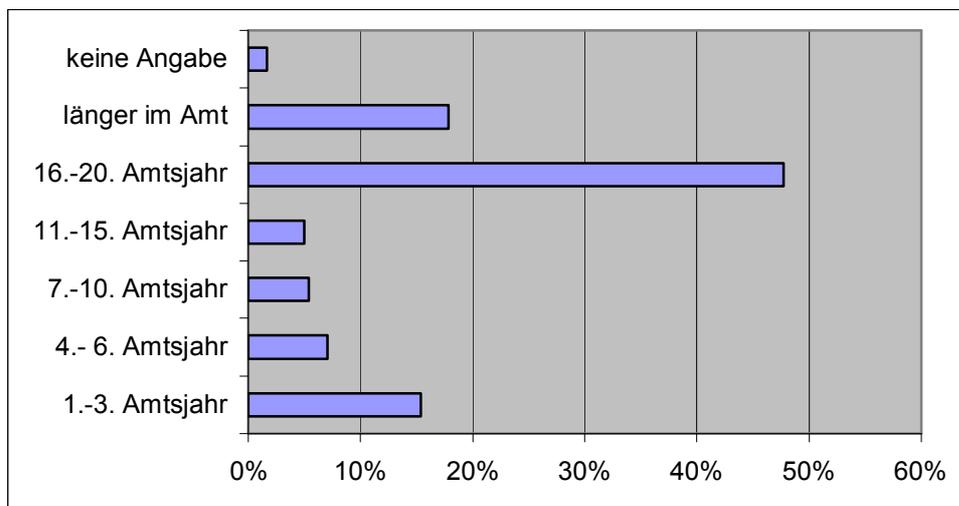


Abb. 9 Amtsjahre Gesamtbefragung

Zwei Drittel der Befragten haben ihre Funktion schon mehr als 15 Jahre inne und es ist davon auszugehen, dass die meisten aus dieser Personengruppe bereits 1991 oder früher ihr Amt angetreten haben. Beträchtlich ist die Anzahl der 43 Schulleiter/innen, die zum Zeitpunkt der Befragung (Juni 2010) bereits länger als 20 Jahre im Amt waren. Dies müssten also Personen sein, die bereits vor der Wende eine Leitungsfunktion ausgeübt haben. Schaut man sich die Amtsaltersegmente vom 4.-15. Amtsjahr an, wird deutlich, wie selten in der Zeit von 1995 bis 2007 Grundschulleiter-Stellen in Sachsen-Anhalt neu besetzt wurden, bzw. besetzt werden mussten. Dieser Trend verändert sich aber seit einigen Jahren, was durch die relativ hohe Anzahl von Schulleiter/innen im 1.-3. Amtsjahr dokumentiert wird. Insgesamt ist in Bezug auf das Amtsalter der Befragten eine unausgewogene Verteilung zu konstatieren. Eine große Gruppe von Personen mit langjähriger Leitungserfahrung steht einer geringen Zahl von 'Amtsneulingen' gegenüber.

Im Folgenden soll nun auf die sozialstatistischen Angaben zur Schulgröße eingegangen werden. Die 241 teilnehmenden Schulen dürften ein repräsentatives Bild von der Gesamtverteilung im Land geben. Eine zu genaue Rasterung scheint nicht vorzuliegen.

Anhand der angegebenen Schülerzahlen ergibt sich folgende Aufteilung:

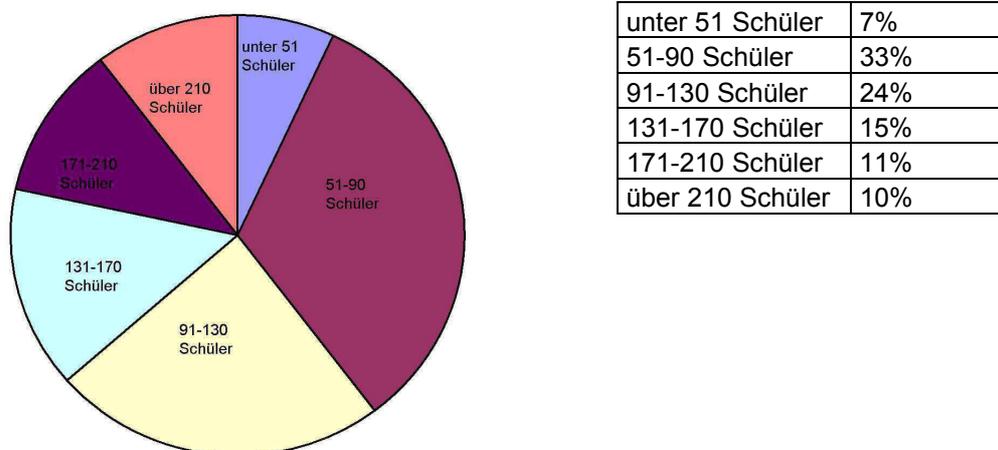


Abb. 10 Schulgröße (Schülerzahl) Gesamtbefragung

Wenn man sich diese Verteilung anschaut, wird erkennbar wie wichtig es war, den besonders kleinen Schulen ein eigenes Raster einzurichten. Erwartungsgemäß ist dieser Anteil sehr gering und somit solche Schulgrößen eher die Ausnahme. Wenn man in den höheren Rastern aufgrund der vorliegenden Verteilung die kumulative Häufigkeit betrachtet, stellt sich heraus, dass über 70 Prozent der Schulen Schülerzahlen von 50 -170 aufweisen. Grundschulen in dieser Größenordnung sind also in Sachsen-Anhalt sehr häufig anzutreffen und sozusagen der 'Normalfall'.

Abschließend wurden die Schulleiter/innen innerhalb der sozialstatistischen Angaben nach ihrer wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung gefragt. Innerhalb der Gesamtbefragung ergibt sich folgendes Bild:

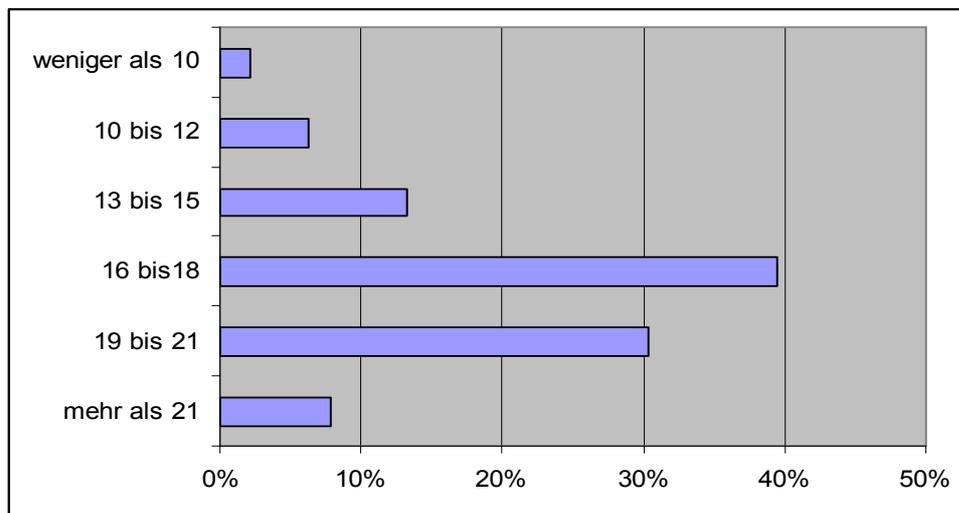


Abb. 11 Wochenstunden Gesamtbefragung

Da Anrechnungsstunden für Leitungsaufgaben schulgrößenabhängig vergeben werden, gibt es auffällige Übereinstimmungen mit der Abbildung 10.

In beiden Darstellungen ist eine Konzentration im mittleren Bereich erkennbar. Die übergroße Mehrheit der befragten Personen erteilt 16 bis 21 Unterrichtsstunden pro Woche. Vermutlich sind das in etwa diejenigen Schulleiter/innen, die den mittelgroßen Grundschulen (50–170 Schüler) zuzuordnen sind. Die meisten Grundschulleiter/innen in Sachsen-Anhalt haben demnach eine relativ hohe Unterrichtsverpflichtung und können im Umkehrschluss nur einen geringen Teil ihrer Wochenarbeitszeit für Leitungstätigkeit aufwenden. Dies dürfte wiederum Einfluss haben auf Leitungshandeln und Führungsverständnis. Darauf muss innerhalb einer Schulleiterfortbildung geachtet werden.

Betrachtet man innerhalb der sozialstatistischen Angaben besonders stark besetzte Segmente kumulativ, ergibt sich zusammenfassend folgendes Bild:

85 %	41 – 60 Jahre alt
84 %	21 – 40 Dienstjahre absolviert
66 %	mehr als 15 Jahre im Amt
72 %	51- 170 Schüler an der Schule
69 %	16 -21 Wochenstunden Unterricht pro Woche

Demzufolge handelt es sich bei den Befragten überwiegend um lebens- und berufserfahrene Grundschulleiter/innen, die ihr Amt schon über viele Jahre ausüben, an mittelgroßen Schulen arbeiten und relativ wenig Abminderungsstunden für ihre Leitungstätigkeit bekommen.

## 4.1.3 Skalenabfrage

Im ersten Teil der Analyse werden die fünf Fragen der Skalenabfrage näher berücksichtigt, welche die Schulleiter/innen in Bezug auf ihre eigene Person beantwortet haben.

Dazu wurde für jedes **Kriterium** eine Mittelwertberechnung durchgeführt. Aus der folgenden Tabelle kann man ersehen, mit welchem Skalenwert die hier wörtlich aufgeführten Fragen durchschnittlich versehen wurden und wie sich die Häufigkeiten verteilen:

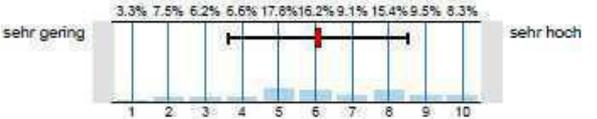
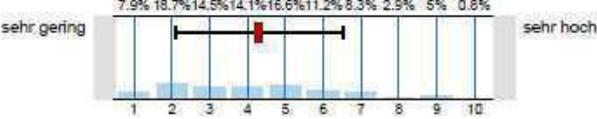
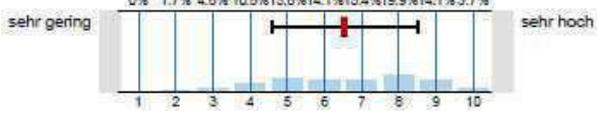
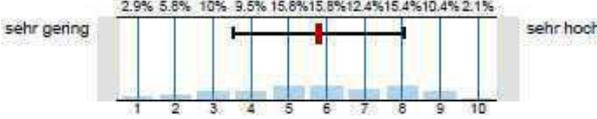
Wie hoch ist Ihr persönlicher Identifizierungsgrad mit der Schuleingangsphase?		6,1
Wie hoch ist Ihr Zufriedenheitsgrad mit der bisherigen Informationsvermittlung bezüglich der Einführung der Schuleingangsphase?		4,3
Wie hoch schätzen Sie Ihren Motivationsgrad ein, mit der Schuleingangsphase zu arbeiten bzw. weiterzuarbeiten?		5,9
Wie hoch schätzen Sie Ihr theoretisches Fachwissen bezüglich der Schuleingangsphase ein?		6,5
Wie hoch, glauben Sie, ist die Chance, dass die angekündigte Begleitfortbildung die Arbeit bzw. Weiterarbeit mit der Schuleingangsphase positiv beeinflussen kann?		5,8

Abb. 12 Durchschnittliche Ausprägung der Kriterien  
(aus Sicht der Schulleiter/innen für ihre eigene Person)

Der niedrigste Mittelwert (4,3) ist für den **Zufriedenheitsgrad** mit der bisherigen Informationsvermittlung erreicht worden, wogegen die Einschätzung des eigenen **Fachwissens** mit (6,5) auf einen hohen Wissensstand der Schulleitung, also auch auf eine ausreichende fachliche Informiertheit schließen lässt. Dies ist kein Widerspruch. Der im Punkt 2.3.2 beschriebene Werdegang der Schuleingangsphase hat demnach für einige Irritationen gesorgt und die Schulleiter/innen fühlen sich deshalb über deren Einführung schlecht informiert. Trotzdem haben sie sich aber augenscheinlich mit der Problematik beschäftigt und sich ein gewisses

Maß an Fachwissen angeeignet. Bemerkenswert sind die relativ hohen Werte (um 6,0) in Bezug auf **Identifizierung, Motivation und Erfolgchancen** der Fortbildung.

Insgesamt muss aber konstatiert werden, dass landesweit von den Schulleiter/innen eine recht kritische Haltung zur Schuleingangsphase und deren Umsetzung eingenommen wird.

Inwieweit diese kritische Haltung auch für die Lehrerkollegien zutrifft, kann mit einer Schulleiterbefragung natürlich nicht erhoben werden. Wohl aber ist es möglich zu untersuchen, wie die Schulleiter/innen dies für ihr eigenes Kollegium einschätzen. Zu vermuten war, dass die Skalenabfrage jeweils einen niedrigeren Wert ergibt.

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse:

Frage	Häufigkeitsverteilung aus Sicht der Schulleiter/innen für ihr Kollegium	Mittelwert	im Vergleich: Mittelwert (für eigene Person)																						
Wie hoch schätzen Sie diesen Identifizierungsgrad innerhalb Ihres Kollegiums ein?	<table border="1"> <caption>Häufigkeitsverteilung für Identifizierungsgrad</caption> <thead> <tr><th>Skala</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Prozent</td><td>6.6%</td><td>14.5%</td><td>13.3%</td><td>14.1%</td><td>12.4%</td><td>16.6%</td><td>9.1%</td><td>7.5%</td><td>3.7%</td><td>2.1%</td></tr> </tbody> </table>	Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Prozent	6.6%	14.5%	13.3%	14.1%	12.4%	16.6%	9.1%	7.5%	3.7%	2.1%	4,7	6,1
Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
Prozent	6.6%	14.5%	13.3%	14.1%	12.4%	16.6%	9.1%	7.5%	3.7%	2.1%															
Wie hoch schätzen Sie diesen Zufriedenheitsgrad innerhalb Ihres Kollegiums ein?	<table border="1"> <caption>Häufigkeitsverteilung für Zufriedenheitsgrad</caption> <thead> <tr><th>Skala</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Prozent</td><td>12%</td><td>21.6%</td><td>18.7%</td><td>16.6%</td><td>14.9%</td><td>5.8%</td><td>5.4%</td><td>2.5%</td><td>2.1%</td><td>0.4%</td></tr> </tbody> </table>	Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Prozent	12%	21.6%	18.7%	16.6%	14.9%	5.8%	5.4%	2.5%	2.1%	0.4%	3,7	4,3
Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
Prozent	12%	21.6%	18.7%	16.6%	14.9%	5.8%	5.4%	2.5%	2.1%	0.4%															
Wie hoch schätzen sie diesen Motivationsgrad innerhalb Ihres Kollegiums ein?	<table border="1"> <caption>Häufigkeitsverteilung für Motivationsgrad</caption> <thead> <tr><th>Skala</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Prozent</td><td>6.2%</td><td>18.3%</td><td>14.1%</td><td>10.8%</td><td>15.4%</td><td>11.2%</td><td>9.1%</td><td>7.9%</td><td>5.4%</td><td>1.7%</td></tr> </tbody> </table>	Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Prozent	6.2%	18.3%	14.1%	10.8%	15.4%	11.2%	9.1%	7.9%	5.4%	1.7%	4,6	5,9
Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
Prozent	6.2%	18.3%	14.1%	10.8%	15.4%	11.2%	9.1%	7.9%	5.4%	1.7%															
Wie hoch schätzen Sie dieses theoretische Fachwissen in Ihrem Kollegium ein?	<table border="1"> <caption>Häufigkeitsverteilung für theoretische Fachwissen</caption> <thead> <tr><th>Skala</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Prozent</td><td>0.4%</td><td>6.2%</td><td>6.3%</td><td>14.1%</td><td>17.8%</td><td>19.5%</td><td>14.5%</td><td>10.8%</td><td>5.4%</td><td>2.9%</td></tr> </tbody> </table>	Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Prozent	0.4%	6.2%	6.3%	14.1%	17.8%	19.5%	14.5%	10.8%	5.4%	2.9%	5,6	6,5
Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
Prozent	0.4%	6.2%	6.3%	14.1%	17.8%	19.5%	14.5%	10.8%	5.4%	2.9%															
Wie hoch, glauben Sie, schätzt Ihr Kollegium diese Chance ein?	<table border="1"> <caption>Häufigkeitsverteilung für Chance</caption> <thead> <tr><th>Skala</th><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th><th>10</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>Prozent</td><td>3.6%</td><td>10.8%</td><td>15%</td><td>10%</td><td>17.1%</td><td>13.8%</td><td>10.6%</td><td>12.1%</td><td>6.3%</td><td>0.4%</td></tr> </tbody> </table>	Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Prozent	3.6%	10.8%	15%	10%	17.1%	13.8%	10.6%	12.1%	6.3%	0.4%	5,1	5,8
Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10															
Prozent	3.6%	10.8%	15%	10%	17.1%	13.8%	10.6%	12.1%	6.3%	0.4%															

Abb. 13 Durchschnittliche Ausprägung der Kriterien (aus Sicht der Schulleiter/innen für ihr Kollegium)

In der Wahrnehmung der befragten Schulleiter/innen ist es also tatsächlich so, dass die einzelnen **Kriterien** für das Kollegium jeweils schlechter eingeschätzt werden als für die eigene

Person. Die größten Differenzen gibt es beim **Motivationsgrad** (1,3) und beim **Identifizierungsgrad** (1,4).

Die Schulleiter/innen scheinen zu befürchten, dass ihre Kollegien der Umsetzung der Schuleingangsphase viel kritischer gegenüber stehen als sie selbst. Dies spricht einerseits für die höhere Innovationsbereitschaft der Schulleitungen, ist aber andererseits ein Indiz dafür, dass sie von denjenigen, die die Schuleingangsphase täglich in die Praxis umsetzen müssen, die sie sozusagen leben müssen, entsprechende Widerstände erwarten bzw. mit solchen bereits umgehen mussten (vgl. auch Punkt 2.4.2).

Die (durchaus notwendige) positive Einstellung der Leitungspersonen allein reicht demnach noch nicht aus. Genauso wichtig erscheint es, dass sie Möglichkeiten kennen lernen, mit der befürchteten negativeren Einstellung der Lehrpersonen und den damit verbundenen Widerständen umzugehen. Darüber hinaus sollten sie befähigt werden, Strategien zur Motivationssteigerung zu entwickeln, um solch ablehnende Haltungen abzubauen.

#### 4.1.4 Offene Fragen

##### ➤ Qualitative Inhaltsanalyse Frage 1

Nach der Skalenabfrage sollte nun folgende Frage beantwortet werden: *Welche Themen und Schwerpunkte müssten Ihrer Meinung nach bei der Begleitfortbildung im Vordergrund stehen?* Die befragten Schulleiter/innen hatten die Möglichkeit, in einem durch Zeichenanzahl (250 Zeichen) begrenzten Umfang ihre Wünsche und Vorstellungen für die auf sie zukommende Fortbildung zu äußern. Davon haben 27 Personen (11,2 Prozent) keinen Gebrauch gemacht. Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Frage ein wenig missverstanden wurde und man sehr oft in die Fortbildungswünsche ganz stark die Meinung zur Schuleingangsphase einfließen ließ. Das mag dem Umstand geschuldet sein, dass die Befragten noch nicht die nächste Frage gelesen hatten, in der Hinweise zur gesamten Problematik gegeben werden können. Andererseits bleibt zu vermuten, dass die deutliche Trennung zwischen Fortbildungswünschen und eigener Meinung nicht möglich ist. Auch erwartet man scheinbar von einer Fortbildung (und noch dazu von einer verordneten), dass sie in großem Maße Probleme löst, die im Zusammenhang mit diesem Fortbildungsthema in den Köpfen auftauchen und in der täglichen Praxis vorhanden sind. Hier werden wohl die Möglichkeiten, was eine Fortbildung überhaupt leisten kann, überschätzt. Dies sollte man bei deren Organisation und Durchführung insbesondere bei aktuellen oder ‚brisanten‘ Themen von vornherein bedenken.

Die Tatsache, dass augenscheinlich die Frage nicht erwartungsgemäß beantwortet wurde, schlägt sich natürlich auch in der Auswertung dieser offenen Frage nieder. Auch deshalb ist

eine Codierung und Clusterbildung über MAXQDA neben den in Punkt 3.6.3 genannten Gründen verworfen worden. Zunächst galt es, Bezeichnungen für die einzelnen Cluster zu finden. In einem ersten Durchlauf wurden 30 Befragte nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und versucht deren Angaben folgenden Kategorien zuzuordnen:

A: Ressourcen (personell, materiell)

B: praktische Umsetzung (allgemein, die ganze SEP betreffend)

C: Organisation (organisatorische Fragen, die Umsetzung betreffend)

D: Bewertung (Einschätzung von Schülerleistungen)

E: Schulgröße (spezielle Fragen der Organisation in kleinen/großen Schulen)

F: Jahrgangsmischung (wie organisieren, wie differenzieren, wie unterrichten)

G: Kollegen (Umsetzung im Kollegium)

H: Eltern (Informationen und Zusammenarbeit)

I: Hospitation (Besuche in erfolgreichen Schulen gewünscht)

J: keine Angabe (Frage wurde gar nicht beantwortet)

Die Beschränkung auf zwei Angaben pro Teilnehmer erscheint aus Gründen der Übersichtlichkeit angemessen, zumal nur drei Befragte der Stichprobe mehr als zwei Aussagen getroffen hatten. Daraus ergibt sich folgendes Bild:

A	Ressourcen	3	2
B	praktische Umsetzung	5	3
C	Organisation	6	2
D	Bewertung	1	2
E	Schulgröße	3	1
F	Jahrgangsmischung	6	4
G	Kollegen	1	1
H	Eltern	1	0
I	Hospitation	1	1
J	keine Angabe	3	14

Während der Zuordnung und durch die hier dargestellte Verteilung ergaben sich folgende Erkenntnisse: (Kategorien kursiv gedruckt)

- es sind zu viele Kategorien

- *praktische Umsetzung* und *Organisation* sind schlecht voneinander zu trennen

- bei *Bewertung* wird auch nach der Zensierung gefragt

- bei *Jahrgangsmischung* wird häufig nach deren Organisation gefragt und nach Möglichkeiten, die Differenzierung umzusetzen

- *Kollegen, Eltern, Hospitation* scheinen eine geringe Rolle zu spielen.

Diese Überlegungen sind dann in die Begriffsfindung für die Codierung der gesamten Kohorte eingegangen:

#### **A: Ressourcen (personell, materiell, Zeit)**

Obwohl solche Voraussetzungen für die Einführung und Durchsetzung der Schuleingangsphase durch eine Fortbildung nur sehr bedingt beeinflusst werden können, und dies die Befragten ja eigentlich wissen, kann diese Tatsache nicht einfach übersehen werden und die Kategorie behält ihre Berechtigung. Hier sollen alle Hinweise und Fragen bezüglich der (scheinbar vermissten) äußeren, von der vorgesetzten Dienststelle bzw. vom Schulträger zu schaffenden Rahmenbedingungen erfasst werden.

#### **B praktische Umsetzung (organisatorisch, inhaltlich)**

Die praktische Umsetzung der Schuleingangsphase dürfte naturgemäß sehr viele der Befragten interessieren. Sie hängt sehr eng mit der Planung und Organisation des Unterrichts zusammen und so erscheint es nicht sinnvoll, eine Trennung zwischen praktischer Umsetzung (die oft organisatorisch *und* inhaltlich betrachtet wird) und reiner Organisation vorzunehmen.

#### **C: Bewertung und Zensurierung**

Vermutlich gibt es durchaus Unsicherheiten, wie man durch das veränderte methodische Vorgehen innerhalb der Schuleingangsphase fair und erlassgerecht bewertet bzw. zensiert, und dabei trotzdem bei Vergleichsarbeiten und zentralen Klassenarbeiten gut abschneiden kann. Zu dieser Kategorie gehören auch Fragen der Diagnostik. Besonders der Nachweis des Leistungszuwachses in Klasse 2 wird voraussichtlich zu Nachfragen führen. Sollte dies in Größenordnungen passieren, wird es in der Auswertung thematisiert.

#### **D: Schulgröße**

Obwohl in der Stichprobe die Problematik der Schulgröße nur viermal benannt wird, erscheint es sinnvoll diese Kategorie in der Clusterung zu belassen. Es wird erwartet, dass besonders Schulleiter/innen kleiner Grundschulen bei der Organisation und Gestaltung der Schuleingangsphase Schwierigkeiten sehen sich durch die Fortbildung spezielle Hilfe versprechen.

#### **E: Differenzierung und Jahrgangsmischung**

Diese beiden Begriffe sind so eng mit der Einführung der Schuleingangsphase verbunden, dass sie auf jeden Fall eine Reihe von Nennungen vermuten lassen. Bei der Zuordnung soll darauf geachtet werden, dass auch wenn es um *organisatorische* Fragen der Differenzierung

und Altersmischung geht, diese hier erfasst werden und nicht in der Kategorie B (Organisatorische Umsetzung).

### **F: Zusammenarbeit mit Kollegium und Eltern**

Der aufgrund der Stichprobe zu erwartenden geringen Häufigkeit wird durch Zusammenfassung beider Zielgruppen in einer Kategorie Rechnung getragen. Um den jeweiligen Anteil zu verdeutlichen, wird aber unterschieden in F(E) für Elternarbeit F(L) für Anfragen zur Umsetzung im Kollegium und F(E+L) für beides.

Während der Auszählung wurden drei weitere Kategorien hinzugefügt:

### **G: Bereitstellung von Materialien**

Dieser sehr praktische Anspruch an eine Fortbildung trat gleich zu Beginn einige Male auf, so dass es sinnvoll erschien, eine solche Kategorie mit aufzunehmen, zumal man im Fortbildungsverlauf leicht darauf reagieren kann.

### **H: Erfahrungsaustausch**

Innerhalb der Stichprobe war der Wunsch nach Erfahrungsaustausch überhaupt nicht vorgekommen. So bleibt zu vermuten, dass nur wenige Schulleiter/innen tatsächlich einen solchen Effekt von einer Fortbildung erwarten. Deshalb soll in dieser Kategorie erfasst werden, ob tatsächlich ein so geringer Bedarf besteht. Auf die etwaigen Gründe könnte dann in der Auswertung eingegangen werden.

### **I: Sinnhaftigkeit**

Wie schon in der Kategorie A (Ressourcen) erwähnt, vermischen viele der Befragten die Erwartungen an eine Fortbildung mit der eigenen (wahrscheinlich kritischen) Einstellung zur Schuleingangsphase insgesamt. Deshalb kann es sein, dass in Größenordnungen die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Einführung angezweifelt wird. Das soll in dieser Kategorie erfasst werden, auch wenn nur einzelne Teile angezweifelt werden.

Bei den 241 Befragten ergab sich unter Einbeziehung der Drittangabe folgende Verteilung:

		Erstangabe	Zweitangabe	Drittangabe
A	Ressourcen	32	28	2
B	praktische Umsetzung	68	23	5
C	Bewertung und Zensierung	17	17	5
D	Schulgröße	10	1	2
E	Differenzierung und Jahrgangsmischung	60	23	3
F	Zusammenarbeit mit Kollegium und Eltern	4	15	9
G	Bereitstellung von Materialien	4	12	3
H	Erfahrungsaustausch	3	4	3
I	Sinnhaftigkeit	6	7	1
'Exoten'	nicht zuzuordnen	10	6	5
	keine Angabe	27	105	203
	Gesamt	241	241	241

Abb. 14 Aufteilung der Nennungen auf die Einzelangaben

Sehr deutlich kann man erkennen, dass die praktische Umsetzung sowie die Problematik der Differenzierung und Jahrgangsmischung von allergrößtem Interesse sind. Um eine aussagekräftige prozentuale Darstellung zu erreichen, galt es einen entsprechenden Grundwert auszuwählen, auf den sich die Anzahl der Nennungen beziehen. Um eine Entscheidung herbeizuführen, wurden zunächst zwei verschiedene Bezugswerte gegenübergestellt. Als erstes wurde nur die Erstangabe betrachtet und die Zahl 214 gleich 100 Prozent gesetzt. Die 27 Personen, die die Frage überhaupt nicht beantwortet haben, wurden hier bewusst vernachlässigt. Um einen Vergleichswert zu errechnen, wurden alle überhaupt gemachten Angaben gleich 100 Prozent gesetzt. So ist es möglich, auch die Zweit- und Drittangaben zu berücksichtigen, zumal man ja auf keinen Fall von einer Rangfolge, sondern nur von einer Reihenfolge sprechen kann. Wie oben erwähnt, haben 214 Personen mindestens die Erstangabe gemacht. Eine Zweitangabe wurde von 136, eine Drittangabe von 38 Schulleiter/innen getätigt. Daraus ergibt sich als Bezugsgrundwert die Zahl 388. In folgendem Diagramm werden die prozentualen Anteile vom Bezugswert 214 (nur Erstangabe) und dem Bezugswert 388 (Erst- bis Drittangabe) gegenübergestellt, damit die Entscheidung für die vorliegende Variante der Grundwertfestlegung nachvollziehbar wird:

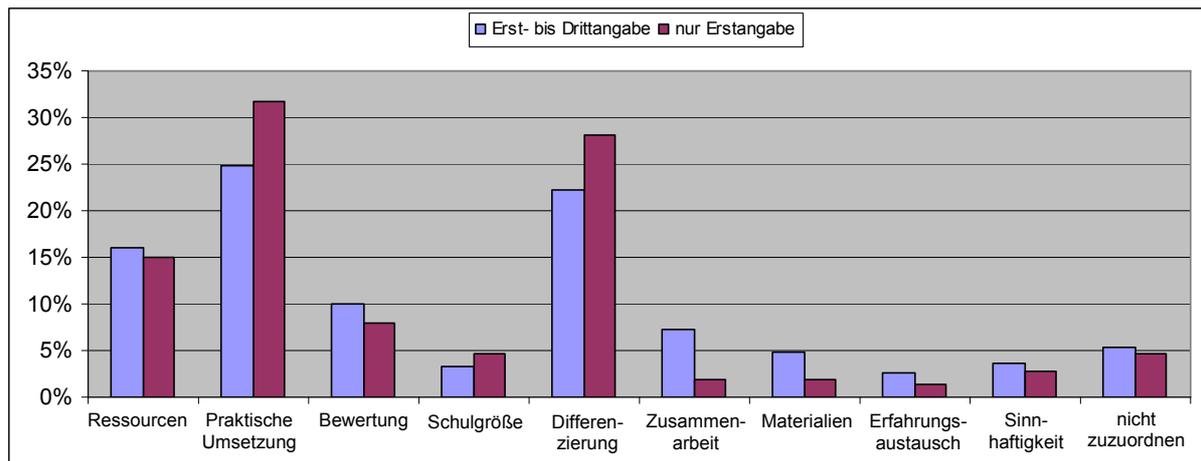


Abb. 15 Offene Frage 1  
(Vergleich nach Anzahl der Einzelangaben)

Die höhere prozentuale Ausprägung bei der Erstangabe in den Kategorien **praktische Umsetzung** und **Differenzierung** wird durch die Einbeziehung der Zweit- und Drittangaben relativiert. Trotzdem ist es erstaunlich, dass so viele der Befragten gleich als erstes diese Kategorien bedienen. Da aber zu keinem Zeitpunkt eine Rangfolge angedacht war, wird davon ausgegangen, dass die Reihenfolge der Erwähnung doch eher zufällig ist. Außer in der Kategorie **Schulgröße** liegen ansonsten die Werte der Nur-Erstangabe (rot) niedriger. Diese Tatsache bestärkt die Entscheidung für die Einbeziehung aller gemachten Angaben. Dadurch kommen eher wenig erwähnte Fortbildungswünsche stärker zum Tragen und das dürfte dem tatsächlichen Meinungsbild genauer entsprechen. Auch scheint besonders in den Zweitangaben ein nicht zu vernachlässigendes Meinungspotenzial zu liegen. Zur weiteren Interpretation wird also nur die prozentuale Verteilung bezüglich aller gemachten Angaben (Bezugsgrundwert = 388) berücksichtigt, welche nochmals in folgendem Diagramm veranschaulicht wird:

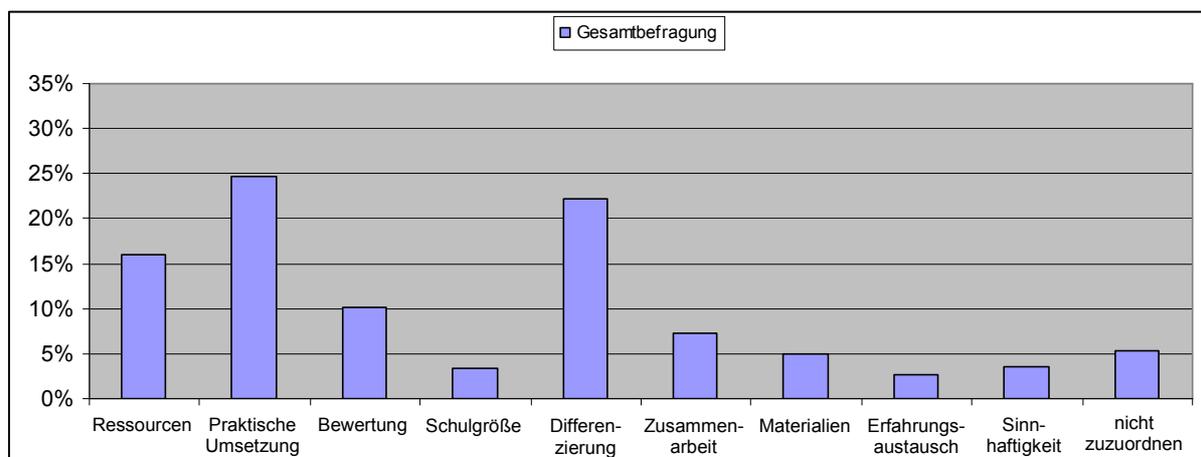


Abb. 16 Offene Frage 1  
(Verteilung auf die Kategorien)

Diejenigen Schulleiter/innen, die fehlende **Ressourcen** als ein Fortbildungsziel angegeben haben sind mit 16 Prozent vertreten, was zwar von einem gewissen Frustpotential zeugt, aber

wiederum nicht alarmierend ist, zumal rund die Hälfte der Nennungen erst in der Zweitangabe auftritt. Bedenklich dagegen erscheint es, dass ein Sechstel der Befragten offenbar der Meinung ist, dass in der Fortbildung dahingehend Abhilfe geschaffen werden kann. Oder man erwartet die Bestätigung dafür, dass ohne materielle Voraussetzungen eine Einführung der Schuleingangsphase nur schwer möglich ist. In den Angaben geht es u.a. um Rahmenbedingungen, um Räumlichkeiten, um personelle Ausstattung. Außerdem wird der Wunsch (aber nur in wenigen Fällen) nach klareren Regelungen per Erlass benannt. Ressourcen werden auch im Sinne von Überforderung (zu viele andere Aufgaben, Kollegen zu alt...) interpretiert. Die **praktische Umsetzung** bewegt ein Viertel der Befragten, Das war so zu erwarten, da der Begriff sehr weit gefasst ist und jeden Praktiker natürlich interessiert, wie man die theoretische Forderung umsetzen soll. Auffällig ist, dass sehr oft genau wörtlich diese Vokabel (praktische Umsetzung) verwendet wird. Der hohe Prozentsatz macht aber auch eine gewisse Unsicherheit deutlich, wie man an die Einführung der Schuleingangsphase herangehen soll. Oder anders ausgedrückt, man verspricht sich von der Fortbildung Handlungsanleitungen für eine erfolgreiche Umsetzung. Auch hier stellt sich wieder die Frage, inwieweit Fortbildung für Schulleitungen ein solches Bedürfnis erfüllen kann. Wieder scheint es, dass die ablehnende Haltung sich in einem (schwer zu erfüllenden?) Anspruch widerspiegelt. Gefragt wird nach der konkreten Planung des Unterrichts, nach möglichen Auswegen bei kurzfristigem Ausfall von Kollegen und sehr häufig auch nach Hospitationsmöglichkeiten in Schulen, wo die Schuleingangsphase mit Erfolg praktiziert wird und positive Erfahrungen weitergegeben werden können. Um darüber eine gesicherte Aussage zu treffen, erscheint es angemessen, hier mindestens in einer Unterkategorie (Hospitation) gesondert auszuzählen. Gleichzeitig wird angenommen, dass manche Schulleiter/innen ihren Wunsch nach Erfahrungsaustausch auf diese Weise artikuliert haben. Die Zählung ergab, dass bei 15 Prozent der Angaben bezüglich praktischer Umsetzung der Wunsch nach Hospitationsmöglichkeiten in ‚führenden Schulen‘ / in ‚Vorzeigeschulen‘ erwähnt wird. Man möchte innerhalb von organisierten Schulbesuchen konkrete Beispiele für die gelungene Umsetzung in der Praxis sehen.

Die 10 Prozent der Angaben, die sich auf die **Bewertung und Zensierung** beziehen, zeigen, dass die vermuteten Probleme in der Leistungsbewertung durchaus in nennenswerter Größenordnung bestehen und innerhalb der Fortbildung Berücksichtigung finden sollten. Wenn man die Einzelangaben genauer anschaut, bestehen die größten Unsicherheiten in der Eingangsdiagnostik, dem Feststellungsverfahren und der Lernstandsanalyse. Man möchte das Leistungsniveau und die Lernergebnisse der Schüler auch bei weniger oder ganz ohne Zensierung sicher einschätzen können und somit eine effektive fortlaufende Leistungsermittlung garantie-

ren. Wie erwartet beziehen sich tatsächlich einige Angaben (ca. 14 Prozent) auf die Sicherung des Lernzuwachses in der Klasse 2 besonders unter Berücksichtigung der niveaubestimmenden Aufgaben.

Die trotz geringer Anteile in der Stichprobe erhalten gebliebene Kategorie **Schulgröße** ist weit unter der erwarteten Häufigkeit geblieben. Nur insgesamt 3,4 Prozent aller Befragten äußerten den Wunsch nach speziellen Umsetzungshilfen, die direkt mit der Größe der Schule zusammenhängen. Dabei bezogen sich die Angaben nur zu einem Viertel auf große Grundschulen. Daraus könnte man schlussfolgern, dass die Schulgröße kaum eine Rolle spielt. Es könnte aber auch sein, dass gerade in diesem Zusammenhang individuelle und auf die Einzelschule bezogene Vorstellungen der Umsetzung bereits bestehen. In der Analyse der Skalenabfrage werden etwaige Zusammenhänge zwischen Schulgröße und Motivations- bzw. Identifizierungsgrad näher untersucht (vgl. Punkt 4.2.3). Schon jetzt kann festgehalten werden, dass von den befragten Schulleiter/innen die Schulgröße nicht als Hinderungsgrund für die erfolgreiche Einführung der Schuleingangsphase gesehen zu werden scheint.

In der am zweithäufigsten vorkommenden Kategorie **Differenzierung und Jahrgangsmischung** ist mit über 22 Prozent wie erwartet eine hohe Anzahl von Angaben aufgetreten. In elf Fällen war es eindeutig möglich auch Fragen der Organisation zu erfassen, die in diesem Zusammenhang auftauchten. Darüber hinaus fiel aber auf, dass sehr häufig im weiteren Sinne die praktische Umsetzung der Jahrgangsmischung thematisiert wurde, nämlich in 35 Fällen. Demzufolge beschäftigt sich etwas mehr als die Hälfte aller Angaben mit Umsetzungsfragen der Jahrgangsmischung und des gemeinsamen Unterrichts. Rechnet man die Nennungen bezüglich Organisation in Kategorie B (ohne Hospitation) hinzu, beinhalten rund ein Drittel aller 388 Angaben im engeren oder weiteren Sinne organisatorische Fragen.

Bezüglich Differenzierung werden z.B. individuelle Förderung, Förderpläne, der Umgang mit Teilleistungsstörungen und das Lernen in altersgemischten Gruppen thematisiert.

In der Kategorie **Zusammenarbeit mit Kollegium und Eltern** wurden die 24 Nennungen in die Unterkategorien Eltern (12), Kollegium(8) bzw. Eltern und Kollegium (4) unterteilt.

Der Anteil an der Gesamtzahl der Angaben ist wie erwartet sehr gering ausgefallen. Dass Schulleiter/innen die Zusammenarbeit mit ihrem Kollegium so selten in den Vordergrund ihrer Überlegungen stellen, erstaunt aber dann doch. Dies als große Zustimmung seitens der Kollegien zu deuten wäre wohl zu optimistisch und widerspricht vor allem den Ergebnissen der Skalenabfrage, wo die Schulleiter/innen ihren Kollegien durchweg einen geringeren Motivations- und Identifizierungsgrad bescheinigen. Vielleicht unterschätzen die Schullei-

ter/innen ihre Aufgabe, meinungsbildend und innovationsfördernd im Zusammenhang mit der Einführung der SEP zu wirken.

Auch wenn die Kategorie **Bereitstellung von Materialien** mit 5 Prozent nur sehr gering vertreten ist, wird sie auf jeden Fall Beachtung im Fortbildungsverlauf finden. Wahrscheinlich setzen die Befragten auf Grund ihrer Erfahrungen aus vorangegangenen Fortbildungen dies ohnehin voraus und benennen diesen Wunsch deshalb nicht explizit.

Dass nur insgesamt zehnmal der Wunsch nach **Erfahrungsaustausch** geäußert wird, ist ein Phänomen, was nicht erklärbar scheint. Unterschätzt man den Wert des gegenseitigen Austauschs innerhalb von Fortbildung? Hat man Angst sich auszutauschen, weil man befürchtet, Defizite einräumen zu müssen? Zur Beantwortung dieser Fragen kann nur spekuliert werden.

Die Interpretation der Kategorie **Sinnhaftigkeit** erscheint eindeutig. Wenn insgesamt nur 14 Personen anzweifeln, dass die Einführung der Schuleingangsphase sinnvoll und geboten ist, dann spricht das für eine grundsätzliche Akzeptanz unter den befragten Schulleiter/innen zumal von den 'Zweiflern' manches nur teilweise hinterfragt wird, z.B. mit der Überlegung, ob die Jahrgangsmischung zwingend erforderlich ist. Man will eher die Sinnhaftigkeit erklärt bekommen und lehnt nicht generell das Nachdenken darüber ab.

In der Kategorie der so genannten '**Exoten**' wurden 21 Angaben zusammengefasst, bei denen keine genaue Zuordnung möglich erschien. Die Spannbreite reicht von ganz speziellen Fortbildungswünschen, über Forderungen nach Abschaffung der Schuleingangsphase bis hin zur Erkenntnis, dass Einstellungen sich verändern müssen. Bei genauerem Hinsehen spiegeln die Angaben, die in dieser Kategorie auftauchen, einen Querschnitt des gesamten Meinungsbildes wider.

#### ➤ Qualitative Inhaltsanalyse Frage 2

Als zweite Möglichkeit sich verbal zu äußern, wurde den Schulleiter/innen folgende offene Frage gestellt: *Welche Hinweise haben Sie zur gesamten Problematik?*

Als erstes ist festzustellen, dass sich 22 Prozent der Befragten überhaupt nicht zu dieser Frage geäußert haben. Das mag damit zusammenhängen, dass man seine Meinung zur Problematik Schuleingangsphase schon in der Frage nach den Fortbildungswünschen untergebracht hatte, wie es ja in der zugehörigen Auswertung deutlich wurde.

Um eine Clusterung für die Frage zwei vornehmen zu können, wurde wiederum eine Stichprobe nach dem Zufallsprinzip zusammengestellt, aus der die einzelnen Kategorien hervorgehen sollten. Bereits hier gelang dies nur mit Mühe und innerhalb der gesamten Kohorte war durch die Vielzahl der Meinungen eine Zuordnung immer seltener möglich.

bzw. hätte zu einer unzumutbar hohen Kategorienanzahl geführt. Deshalb erschien es besser ein allgemeineres Raster anzulegen. Dabei entstanden folgende vier Kategorien:

### **Konstruktive Überlegungen**

In dieser Kategorie werden Meinungen zusammengefasst, die von wohlwollenden Betrachtungen über verhaltene Zustimmung bis hin zu konstruktiven Denkansätzen zur Umsetzung der Schuleingangsphase reichen. Die Notwendigkeit wird nicht in Frage gestellt. Man ist grundsätzlich mit der Idee einverstanden, hinterfragt diese aber kritisch, sucht auch nach Alternativen und bietet Lösungsansätze an, was von einer intensiven Auseinandersetzung mit der Problematik zeugt.

### **Forderungen**

Ähnlich wie in der ersten offenen Frage deutete es sich an, dass die Befragten auch bei der erbetenen Meinungsäußerung zur Gesamtproblematik wieder sehr oft die materiellen Bedingungen ins Spiel bringen werden. Tatsächlich wird innerhalb der Hinweise, die man zur Einführung der Schuleingangsphase gibt, sehr oft eine Verbesserung der äußeren Bedingungen gewünscht. Da diese Wünsche meist sehr nachdrücklich vorgebracht werden, oft sogar als unabdingbar für eine erfolgreiche Umsetzung der Schuleingangsphase anmuten, wird hier der Begriff ‚Forderungen‘ als Kategoriebezeichnung gewählt.

### **Ablehnung**

Wie bereits durch die Skalenabfrage zu vermuten ist, wollen auch viele der befragten Schulleiter/innen ihre Bedenken, die sie gegenüber der Einführung der Schuleingangsphase hegen, sehr deutlich zum Ausdruck bringen, was sich in der Auswertung der zweiten offenen Frage bestätigte. Diese Bedenken erstrecken sich von generellen Zweifeln an der Notwendigkeit einer Schuleingangsphase und der damit verbundenen Jahrgangsmischung über Angst und Unsicherheit bis hin zu einer negativen Grundeinstellung zur Problematik, wogegen eine konstruktive Herangehensweise nicht erkennbar ist. Eine sinnvolle Einteilung in Unterkategorien bot sich nicht an.

### **Keine Meinung**

Gefragt nach ihrer Meinung zur gesamten Problematik kam es in erwähnenswertem Umfang zu der Angabe ‚Keine‘, so dass es sinnvoll erscheint, eine entsprechende Kategorie zu bilden. Im Unterschied zu denjenigen, die die Frage überhaupt nicht beantwortet haben, scheint diese Gruppe der Befragten ihr geringes Interesse mit einer solchen Angabe nochmals unterstreichen zu wollen und könnten durchaus auch der Kategorie ‚Ablehnung‘ zugeordnet werden.

Von den 241 Befragten haben, wie oben erwähnt, 53 Personen (ca. 22 Prozent) überhaupt keine Angaben gemacht. Demzufolge beziehen sich alle Angaben in folgendem Diagramm auf einen Grundwert von 188, um ein aussagekräftiges Bild von der Verteilung auf die eben erläuterten Kategorien zu erzielen.

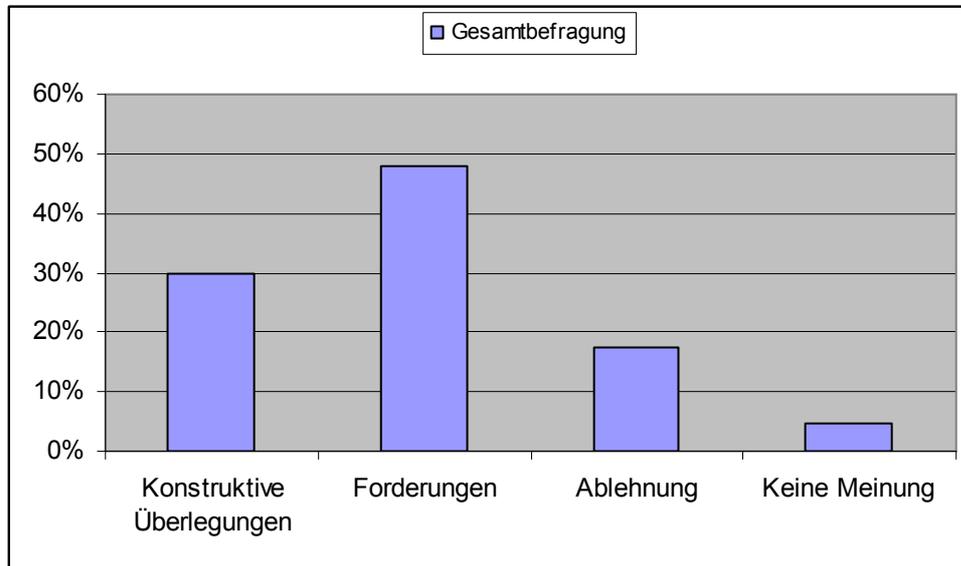


Abb. 17 Vergleich Offene Frage 2  
(Verteilung auf die Kategorien)

Wenn knapp 80 Prozent der Befragten, die die Frage 2 beantwortet haben, Unterstützung **fordern** oder nach **konstruktiven** Lösungen suchen, somit also über die praktische Umsetzung nachdenken, spricht dies für eine positive Grundeinstellung zur Schuleingangsphase. Scheinbar ist es bei diesem Teil der befragten Grundschulleiter/innen unstrittig, dass es eine Umgestaltung im Bereich des Schuleingangs geben sollte. Dass man dabei so sehr auf die materiellen und personellen Voraussetzungen reflektiert, ist wohl dem Umstand geschuldet, dass die Einführung der Schuleingangsphase per gesetzliche Vorgabe eher auf Widerstand stößt. Im Umkehrschluss erwartet man demzufolge, dass dieser Anspruch von ‚oben‘ auch mit entsprechenden Bedingungen ausgestattet wird und fordert diese aus verständlichen Gründen ein.

Da sich die genannten Forderungen sehr gut gruppieren ließen, wurden die Unterkategorien **Administration**, **Fortbildung** und **Rahmenbedingungen** gebildet. Ähnliche Ansprüche werden übrigens in den leitfadengestützten Interviews angemeldet, als im Zusammenhang mit den Unterstützungsmöglichkeiten fast genau die gleichen Forderungen benannt werden (vgl. Punkt 4.6.5.1).

Innerhalb der offenen Frage 2 stellt sich die Verteilung auf die Unterkategorien wie folgt dar:

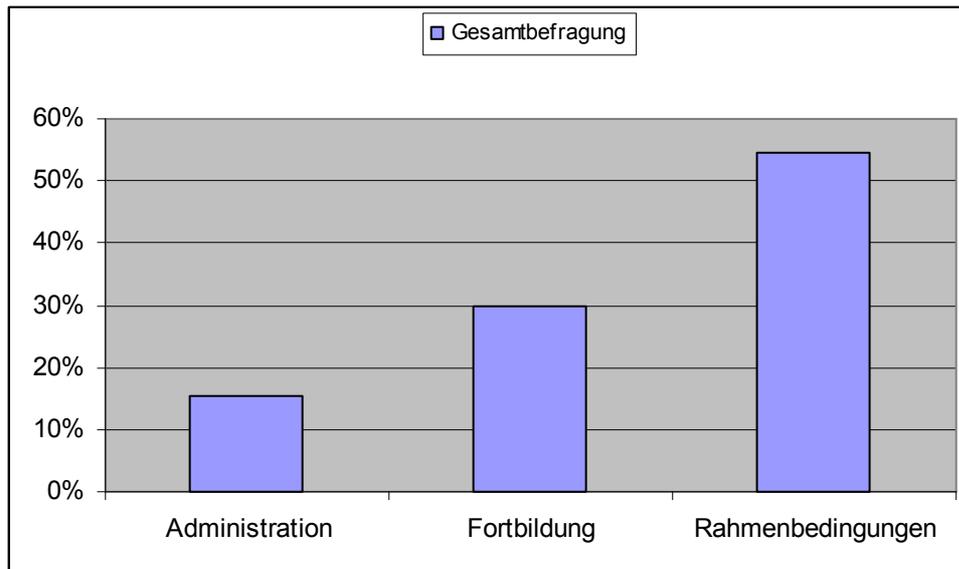


Abb. 18 Offene Frage 2  
(Unterteilung der Kategorie Forderungen)

Im Bereich **Administration** sind Angaben zusammengefasst, die darauf zielen, dass bestimmte gesetzliche Vorgaben zur Umsetzung notwendig sind. Hier wird vor allem der zum Zeitpunkt der Befragung noch ausstehende Leistungsbewertungserlass benannt. Auch erhofft man sich wohl Hilfe und Anleitung und sucht nach einer Rechtsgrundlage, die helfen soll, etwaige Widerstände auch auf administrativem Wege zu verringern. 30 Prozent der Forderungen stehen in engem Zusammenhang mit dem Ruf nach **Fortbildung**, wodurch das Kultusministerium an die versprochene Durchführung erinnert wird. Insofern besteht hier eine Querverbindung mit der Unterkategorie Administration. Das Fortbildungsversprechen fordert man ein, und stellt hohe Anforderungen an die Qualität. Darüber hinaus wird der späte Beginn der nunmehr anlaufenden Fortbildungsreihe kritisiert.

Mehr als die Hälfte der Angaben im Forderungskatalog betreffen **Rahmenbedingungen**, die (so scheint es zumindest) nicht durch die Schule bzw. durch die Schulleiter/innen selbst beeinflusst werden können. Beansprucht werden personelle und finanzielle Verbesserungen, aber auch ein höherer Qualifizierungsstand und Motivationsgrad der Lehrer/innen. Dass fast die Hälfte der befragten Schulleiter/innen ihr Engagement für die Umsetzung sozusagen von der Erfüllung bestimmter Forderungen abhängig macht, zeigt einerseits in welcher Verantwortung das Land und die Schulträger aus Sicht der Schulleiter/innen stehen. Solche Ansprüche müssen seitens der Bildungsverwaltung sehr ernst genommen werden. Andererseits haben die Befragten diese Hinderungsgründe recht schnell zur Hand und scheinen sie vielleicht auch als willkommenen Anlass zu nehmen, die konsequente Umsetzung noch etwas aufzuschieben. Da aber höchstwahrscheinlich nur ein Bruchteil dieser Forderungen erfüllt werden kann, er-

scheint es umso notwendiger (u.a. im Rahmen der Begleitfortbildung) eine veränderte Haltung anzustreben.

In der Kategorie **Konstruktive Überlegungen** wird bei einem Fünftel der Angaben angemahnt, die Besonderheiten der Einzelschule berücksichtigen zu dürfen und das Modell der Schuleingangsphase nicht als starres, vorgeschriebenes Instrument anwenden zu müssen. Da dies im Gesamtkontext all derer, die Angaben zur offenen Frage 2 gemacht haben, aber nur 6 Prozent ausmacht, scheint ein solcher Lösungsansatz in den Überlegungen der Befragten keine große Rolle zu spielen. Auch diese Option könnte über die Fortbildung stärker ins Bewusstsein gerückt werden.

Die restlichen Meinungen sind nicht sinnvoll in ein Auszählungssystem zu bringen, so dass von der festen Bildung von Unterkategorien abgesehen wurde. Erwähnenswert häufig wurden hier nur noch die Zusammenarbeit mit den Eltern und die damit verbundenen Schwierigkeiten aufgeführt.

Zusammenfassung:

- insgesamt besteht Konsens über die Notwendigkeit der Schuleingangsphase
- Hilfe von oben wird angemahnt, weil es eine gesetzliche Vorgabe zur Einführung gibt
- strikte Ablehnung gibt es eher selten
- Ansätze für individuelle/alternative Lösungen sind kaum vorhanden
- als Grund für verhaltenen Start werden oft fehlende äußere Bedingungen angegeben

#### 4.1.5 Grad der Verwendung

Von den 241 Befragten wurden nur 227 in die Auswertung einbezogen, da 14 Personen die Fragebögen nicht korrekt ausgefüllt haben und somit keine Stufenzuordnung erfolgen konnte. Die im Rechenzentrum der MLU durchgeführten Auszählungen konnten nur teilweise verwendet werden, da beim Codieren der Pfade eine Ja-Nein-Verwechslung aufgetreten ist. Somit mussten sämtliche Stufenbestimmungen einzeln an Hand des Verzweigungsbaums vorgenommen werden.

Daraus ergab sich folgende prozentuale Aufteilung:

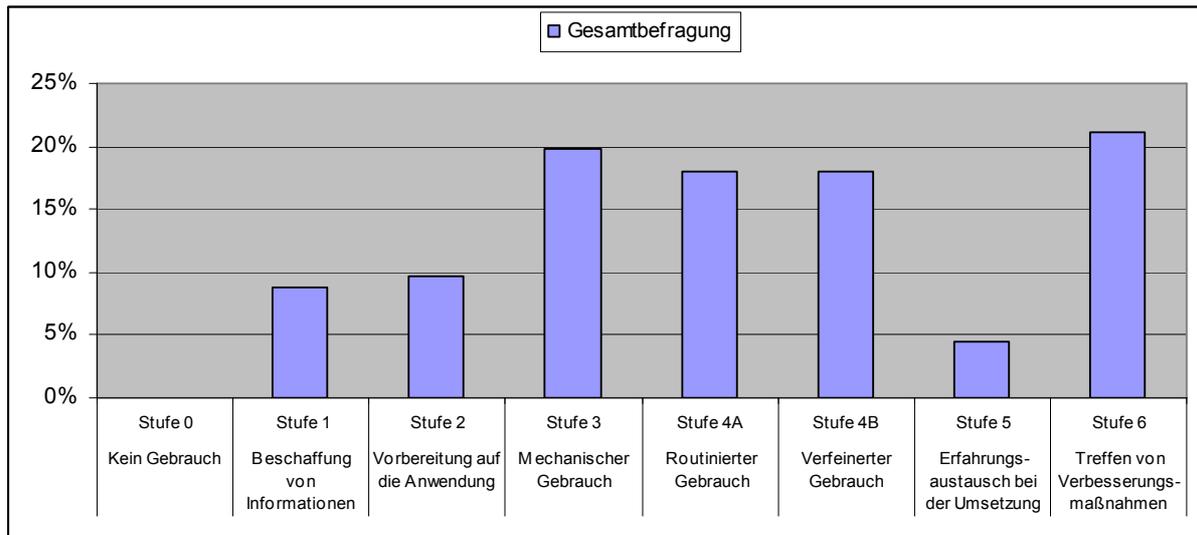


Abb. 19 Grad der Verwendung

Aus diesem Diagramm kann man ablesen, inwieweit im Land Sachsen-Anhalt schon mit der Schuleingangsphase gearbeitet wird, in welchem Maße sie bereits angewendet bzw. verwendet wird. Die Verteilung auf die einzelnen Stufen im Grad der Verwendung überrascht insofern, als dass über ein Fünftel der Befragten bereits die höchste Stufe **Treffen von Verbesserungsmaßnahmen** erreicht haben (will), wogegen allgemein niedrige Werte in der Skalenabfrage dies nicht vermuten ließen. Auf den **Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung** (Stufe 5) setzen dagegen nur sehr wenige Schulleiter/innen. Damit wird deutlich, welche geringe Rolle die Kooperation mit anderen Beteiligten bei der Realisierung des Innovationsvorhabens spielt, wie selten Zusammenarbeit als hilfreiches Mittel erkannt und eingesetzt wird. Dies wurde auch schon bei der Auswertung der offenen Frage 2 festgestellt (vgl. Abb. 16, S. 138) und in den leitfadengestützten Interviews bestätigt (vgl. Punkt 4.6.5.1).

Zur näheren Erläuterung werden die einzelnen Stufen inhaltlich gruppiert. Dazu bietet es sich an, die von Hall und Hord vorgenommene Unterteilung<sup>335</sup> zu verwenden (vergleiche Punkt 2.4.3). Demzufolge wird als erstes die Gruppe der Ich- bezogenen **Nichtanwender** (Stufe 0 bis 2) betrachtet. Danach werden die Entwicklungsstufen der **Anwender**<sup>336</sup> unter der Bezeichnung **aufgabenorientierte Anwender** (Stufe 3 und 4A) und **wirkungsorientierte Anwender** (Stufe 4B, 5 und 6) zu Gruppen zusammengefasst und aufgrund ihrer spezifischen Charakterisierung jeweils einzeln interpretiert. Die Aufteilung auf die Gruppen stellt sich folgendermaßen dar:

<sup>335</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

<sup>336</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 605

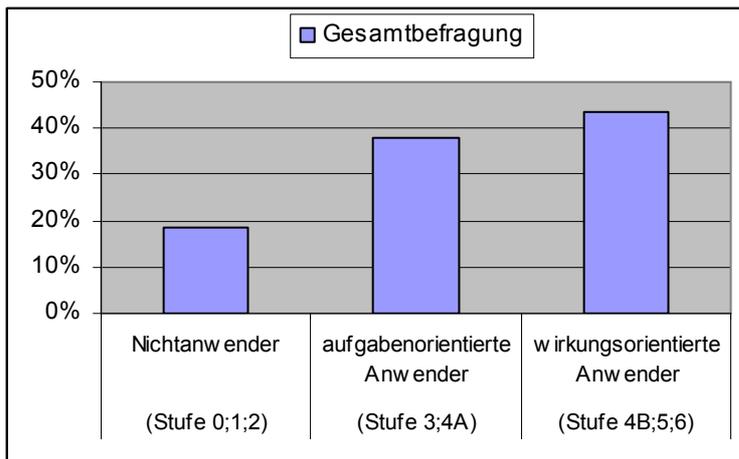


Abb. 20 Gruppierungsübersicht

➤ Nichtanwender (Stufe 0 bis 2)

Die Stufe **Kein Gebrauch** ist überhaupt nicht besetzt, so dass man davon ausgehen kann, dass an keiner der befragten Schulen die Schuleingangsphase völlig ignoriert wird, obgleich sich mit den insgesamt rund 17 Prozent der Stufen **Beschaffung von Informationen** und **Vorbereitung auf die Anwendung** ein recht großer Anteil der befragten Schulleiter/innen zu den von Hall und Hord bezeichneten **Nichtanwendern** (nonuser)<sup>337</sup> gehört. Dies wiederum lässt den Schluss zu, dass sich diese Schulen sozusagen im Stadium der Nichtanwendung befinden. Man ist zwar bereit, sich Informationen zu beschaffen bzw. sich auf einen möglichen Einsatz der Schuleingangsphase vorzubereiten, arbeitet aber nicht ernsthaft an deren Umsetzung, obwohl eigentlich Verbindlichkeit hinsichtlich der Einführung besteht.

Interessant wäre es nun festzustellen, inwieweit die Nichtanwender identisch sind mit denjenigen Schulleiter/innen, die innerhalb der Skalenabfrage einen niedrigen Identifizierungsgrad bzw. Motivationsgrad angegeben haben. Dazu wurden die 42 Personen, die zu den Verwendungsstufen 0 bis 2 gehören herausgefiltert und bezüglich des Identifizierungs- und Motivationsgrades sortiert. Als Vergleichswert dient jeweils die Häufigkeitsverteilung der Gesamtkohorte (241 Befragte). Dabei ergab sich folgende prozentuale Aufteilung:

<sup>337</sup> Hall/Hord 2006, S. 166

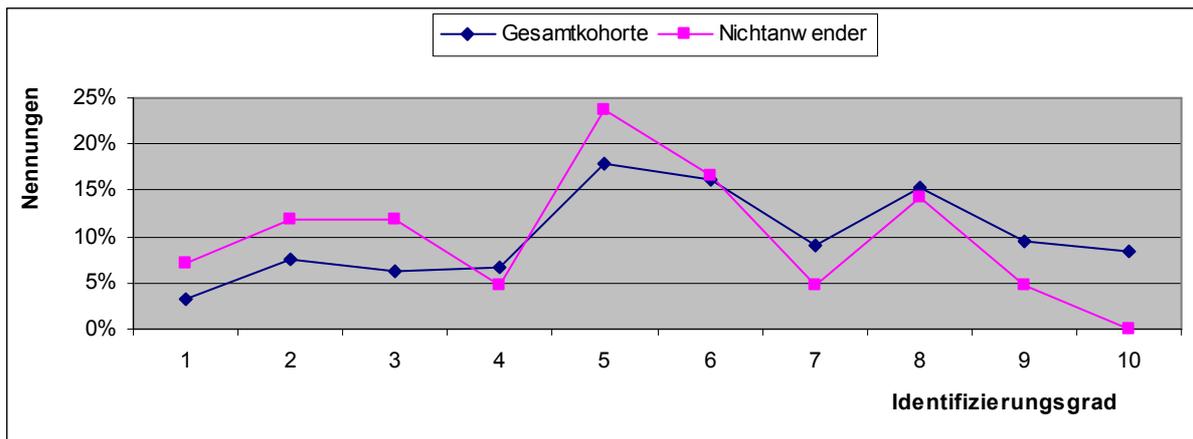


Abb. 21 Identifizierungsgrad Nichtanwender im Vergleich zur Gesamtkohorte

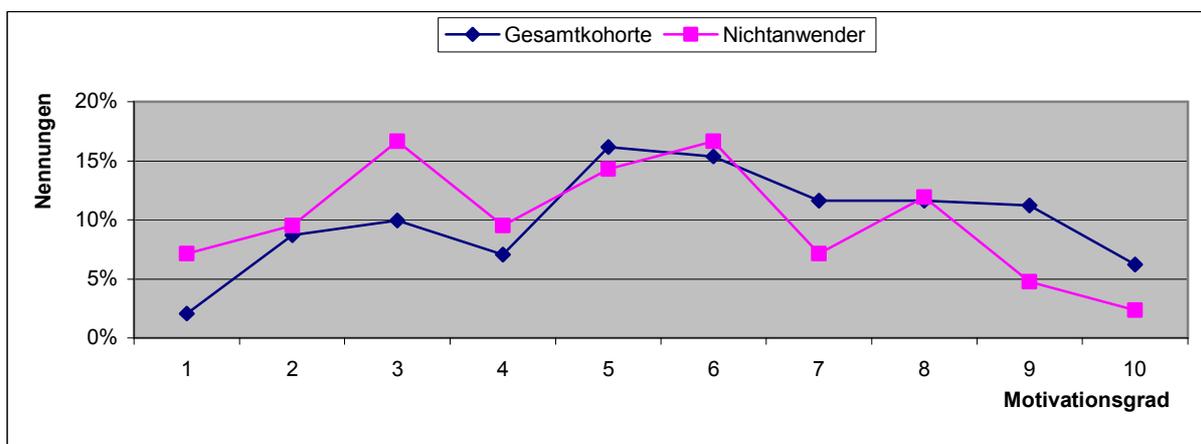


Abb. 22 Motivierungsgrad Nichtanwender im Vergleich zur Gesamtkohorte

In beiden Diagrammen ist deutlich erkennbar, dass sich bei den Nichtanwendern eine negativere Einstellung zur Schuleingangsphase abzeichnet. Dies würde auch die Vermutung bestätigen, dass direkte Zusammenhänge zwischen der Einstellung zu einer Innovation und deren Umsetzung bestehen. Im Vergleich mit der Gesamtkohorte werden niedrige Identifizierungs- bzw. Motivationsgrade häufiger genannt. Analog dazu sind höhere Grade seltener besetzt. Somit kann man bei den Nichtanwendern von einer geringeren Identifizierung und Motivation sprechen.

Erstaunlich bleibt trotzdem, dass auch bei denjenigen die durch das Hall und Hord-Modell als Nichtanwender herausgefiltert wurden, überhaupt Zustimmungsgrade in den oberen Bereichen zu verzeichnen sind. Somit gibt es also Schulleiter/innen, die sich zwar eine gute Einstellung zur Schuleingangsphase 'attestieren', aber (noch?) nicht an der praktischen Umsetzung arbeiten. Sie bekennen sich zwar gedanklich zur Innovation, aber deren Umsetzung hat in Wirklichkeit noch nicht begonnen, weil aus dem Bekenntnis kein direkter Handlungsbedarf abgeleitet wurde. Durch das Untersuchungsinstrument „The levels of use concept“<sup>338</sup> lässt

<sup>338</sup> Hall/Hord 2006, S. 159 ff.

sich also besser feststellen, inwieweit tatsächlich mit der Schuleingangsphase gearbeitet wird, oder ob nur ein 'Lippenbekenntnis' vorliegt. Dadurch zeigt sich, dass durch den Einsatz verschiedener Messinstrumente (durch die Anwendung des Prinzips der Triangulation) das Bild geschärft wird und differenziertere Aussagen möglich sind.

➤ **Aufgabenorientierte Anwender (Stufe 3 und 4A)**

Mit insgesamt fast 38 Prozent sind die aufgabenorientierten Anwender bei einer nahezu gleichmäßigen Aufteilung auf die Stufen: **mechanischer** und **routinehafter Gebrauch** relativ stark vertreten. Nach Seitz und Capaul ist ihr Verhalten gekennzeichnet von dem Versuch, die Innovationsaufgabe schrittweise zu bewältigen.<sup>339</sup> Schulleiter/innen, die zu dieser Gruppe gehören, haben also bereits mit der Einführung der Innovation Schuleingangsphase begonnen und erste Schritte in Richtung Umsetzung unternommen. Sie sind bereit, die als notwendig erkannte Aufgabe zu erfüllen und beherrschen die Innovationsanforderungen routinehaft<sup>340</sup>; tun dies jedoch ohne die (notwendige) innere Überzeugung. Inwieweit es dahingehend Zusammenhänge mit der in der Skalenabfrage überprüften Einstellung und Haltung zur Schuleingangsphase gibt, soll in den folgenden Diagrammen verdeutlicht werden:

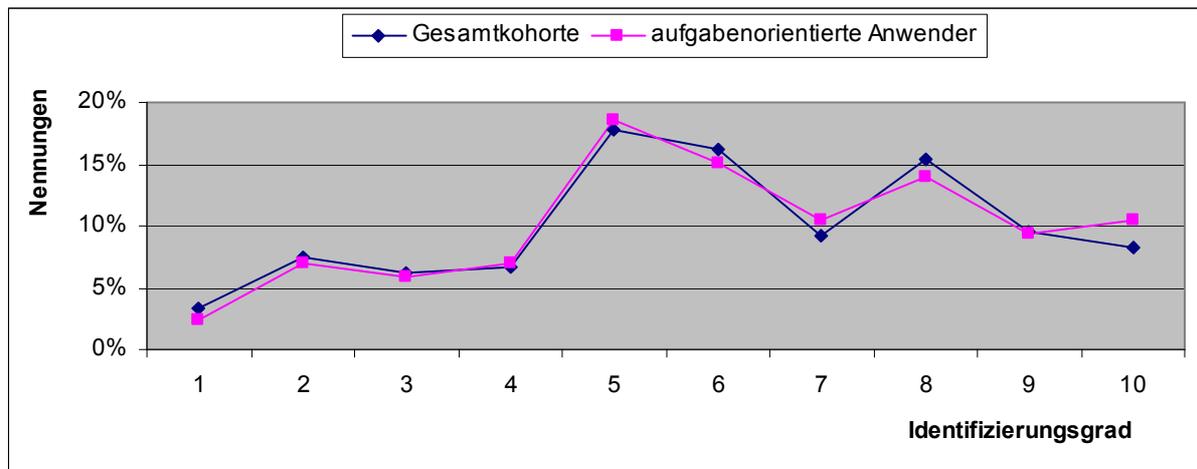


Abb. 23 Identifizierungsgrad aufgabenorientierter Anwender im Vergleich zur Gesamtkohorte

<sup>339</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 605

<sup>340</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 605

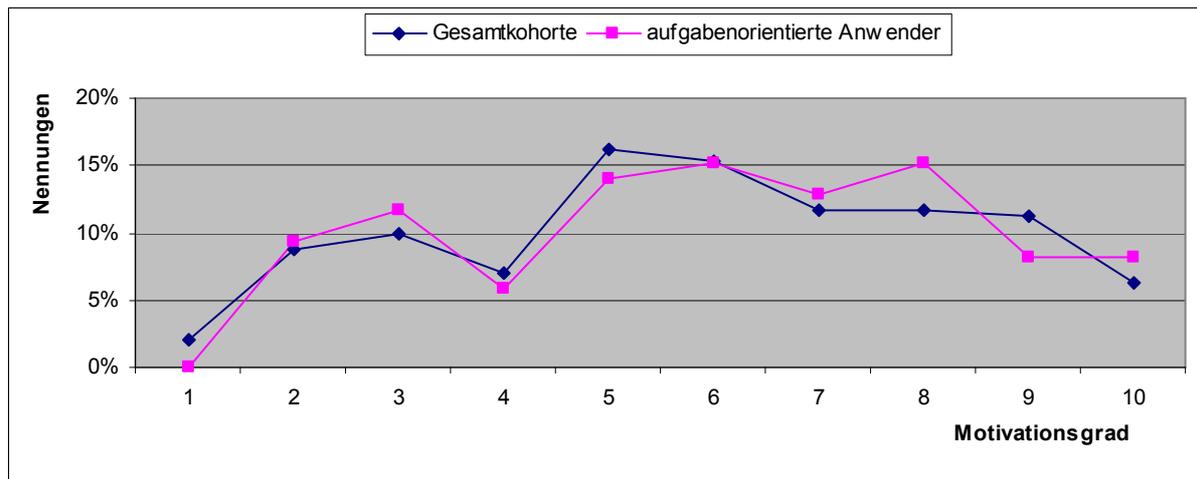


Abb. 24 Motivierungsgrad aufgabenorientierter Anwender im Vergleich zur Gesamtkohorte

Beim Identifizierungsgrad verlaufen die Kurven nahezu deckungsgleich; beim Motivationsgrad gleichen sich die Abweichungen weitestgehend aus, liegen jedoch durchschnittlich gesehen etwas höher als die Werte der Gesamtkohorte (vgl. Abb. 12, S. 131). Die Verteilungen auf die einzelnen Ausprägungsgrade ähneln aber einander so stark, dass man von einer 'normalen' Identifizierung und Motivation bei den aufgabenorientierten Anwendern sprechen kann. Demnach wird die Schuleingangsphase in den zugehörigen Schulen bereits mechanisch bzw. routiniert angewendet, wozu anscheinend eine normale oder durchschnittliche Einstellung der betreffenden Schulleiter/innen ausreicht. Im Bereich der aufgabenorientierten Anwender ist davon auszugehen, dass beide Messinstrumente (Skalenabfrage und Verzweigungsfragebogen) gleichermaßen greifen und somit die Messergebnisse größeres Gewicht bekommen: Nichtanwender identifizieren sich weniger mit der Schuleingangsphase und sind geringer motiviert als Nichtanwender. Oder im Umkehrschluss formuliert: Um die Schuleingangsphase aufgabenorientiert umzusetzen, bedarf es einer höheren Identifizierung und Motivation.

➤ Wirkungsorientierte Anwender (Stufe 4B; 5 und 6)

Personen dieser Gruppe setzen sich intensiv mit der Innovationsaufgabe auseinander und versuchen sogar Verbesserungen vorzunehmen, um dann durch eigene alternative Lösungsideen oder in enger Zusammenarbeit mit anderen Beteiligten die Innovation zum Erfolg zu führen.<sup>341</sup> Es hat sich herausgestellt, dass insgesamt fast 44 Prozent der befragten Schulleiter/innen als wirkungsorientierte Anwender bezeichnet werden können (vgl. Abb. 20, S. 147). An diesen Schulen ist demnach der Prozess der Einführung der Schuleingangsphase relativ weit fortgeschritten, sodass man von einer wirklichen Umsetzung der Innovation sprechen kann. Sollte tatsächlich ein direkter Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Innovation

<sup>341</sup> Seitz/Capaul 2007, S. 605

und dem Verwendungsgrad bestehen, müsste in der Gruppe der wirkungs-orientierten Anwender ein überdurchschnittlich hoher Identifizierungs- bzw. Motivationsgrad vorliegen. Die folgenden Diagramme sollen darüber Auskunft geben:

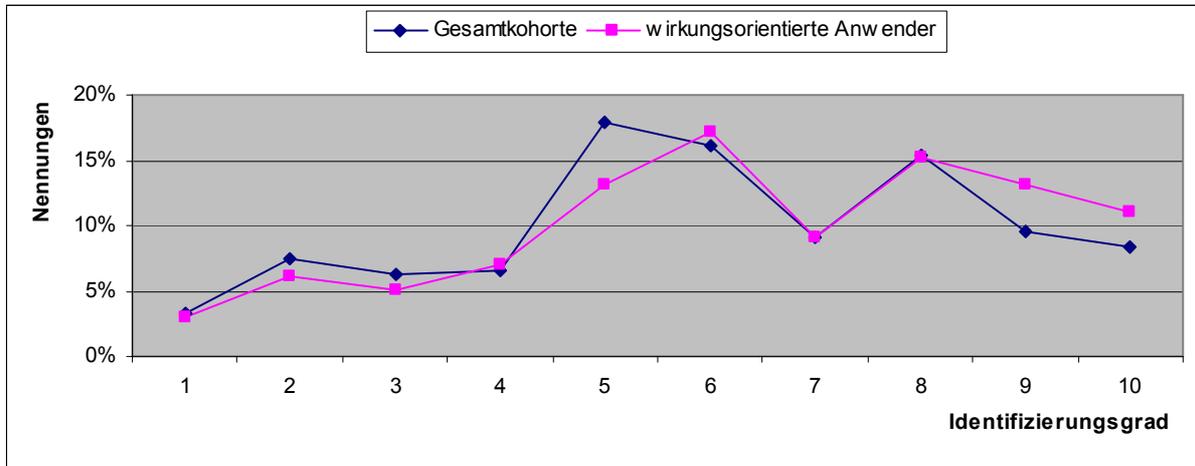


Abb. 25 Identifizierungsgrad wirkungsorientierter Anwender im Vergleich zur Gesamtkohorte

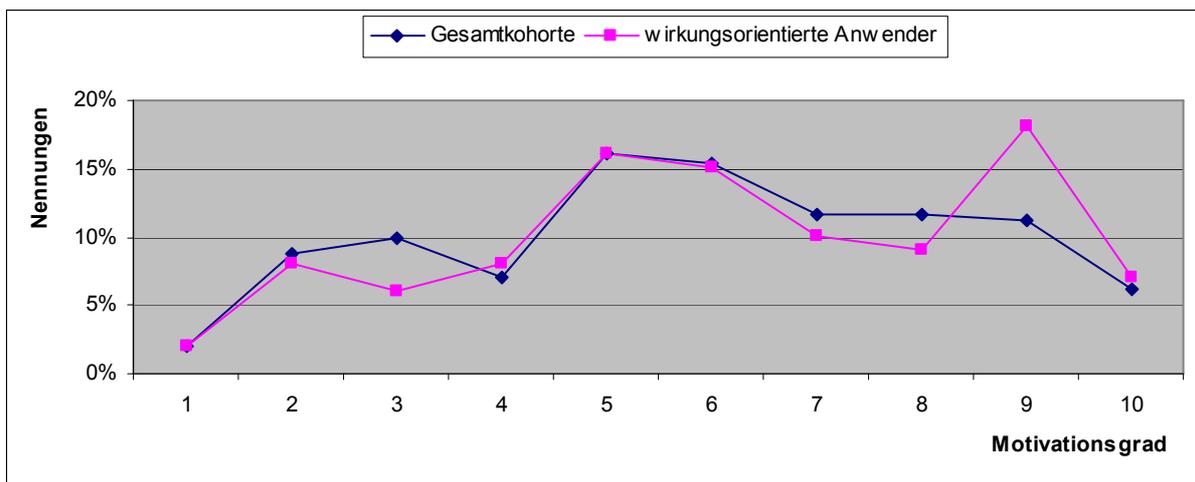


Abb. 26 Motivierungsgrad wirkungsorientierter Anwender im Vergleich zur Gesamtkohorte

Eine erhöhte Identifizierung und Motivation der wirkungsorientierten Anwender gegenüber der Gesamtkohorte ist zwar erkennbar, aber der Anstieg fällt nicht so stark aus wie erwartet.

Die Annahme, dass nur diejenigen, die sich in hohem Maße mit der Schuleingangsphase identifizieren und entsprechend motiviert sind, die Innovation besonders erfolgreich anwenden, wird nur teilweise bestätigt. Es gibt demnach durchaus Schulleiter/innen, die der Problematik kritisch gegenüber stehen und trotzdem (wahrscheinlich um ihrer Dienstpflicht nachzukommen) die Umsetzung voran treiben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass nachweisbare Zusammenhänge zwischen Skalenabfrage und Verzweigungsfragebogen bestehen: Je höher der Grad der Verwendung, desto höher ist auch der Identifizierungsgrad und der Motivationsgrad. Dies soll anhand der reinen Durchschnittswerte nochmals unterstrichen werden:

	Nichtanwender	aufgabenorientierte Anwender	wirkungsorientierte Anwender
Identifizierungsgrad	4,95	6,19	6,41
Motivationsgrad	4,98	6,02	6,18

Dadurch erweist sich die Skalenabfrage als wirksames Messinstrument und die daraus im Punkt 4.1.3 abgeleiteten Erkenntnisse gewinnen an Bedeutung. Umgekehrt ist dies aber auch eine Bestätigung dafür, das Bestimmen des Verwendungsgrades als Messmethode bei derartigen Untersuchungen einzusetzen.

#### 4.1.6 Grad der Betroffenheit

Eine etwas andere Herangehensweise an die Analyse der Gesamtbefragung bietet das Instrument zur Messung des Betroffenheitsgrades „Stages of Concern Questionnaire“<sup>342</sup>. Diese Auswertungsmethode unterscheidet sich stark von denen der vorangegangenen Analysen (sozialstatistischen Fragen, Skalenabfrage, offene Fragen). Bisher wurden immer Anteile von Personengruppen bestimmten Parametern (Kriterien, Stufen, Gruppen, Segmente) zugeordnet und konnten daher gut miteinander verglichen werden. Nicht so bei der Festlegung der Stufen zum Bestimmen des Betroffenheitsgrades, wo nach den im Punkt 3.6.5 beschriebenen Modalitäten vorgegangen wird. Rechnerische Querverbindungen zu anderen Analysen sind an dieser Stelle also nicht möglich.

Mit der Messung des Betroffenheitsgrades wird überprüft, welche **Zustimmungstendenz** in den einzelnen Betroffenheitsstufen vorliegt. Dazu wurden die Durchschnittswerte je Stufe für die 241 an der Gesamtbefragung beteiligten Schulleiter/innen berechnet und in folgendem Diagramm zusammenfassend dargestellt:

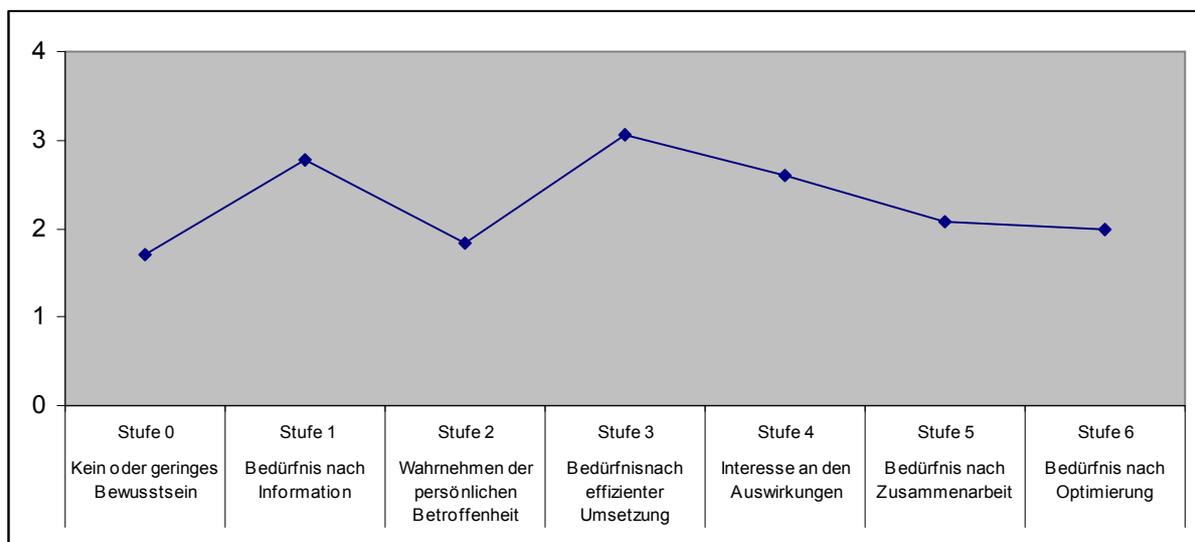


Abb. 27 Grad der Betroffenheit Gesamtbefragung

<sup>342</sup> Hall/Hord 2006, S. 279

Mit dem niedrigen Durchschnittswert von 1,7 in Stufe 0 (**kein oder geringes Bewusstsein**) wird im Umkehrschluss sozusagen ein relativ hohes Bewusstsein nachgewiesen. Die befragten Schulleiter/innen setzten sich demnach mit der Problematik Schuleingangsphase gedanklich auseinander. Beim **Wahrnehmen der persönlichen Betroffenheit** wird ein ähnlich niedriger Wert erreicht. Demzufolge wird zwar die Bedeutung der Innovation erkannt, ein näheres 'sich darauf einlassen' ein wirkliches 'davon berührt sein' ist jedoch nur in geringem Maße zu verzeichnen. Das **Bedürfnis nach Information** und **nach effizienter Umsetzung** ist in dieser Kohorte sehr stark ausgeprägt. Die befragten Schulleiter/innen wollen also vertiefende Informationen erhalten und gleichzeitig einen Weg finden, in einem gesunden Aufwand-Nutzen-Verhältnis die Schuleingangsphase umzusetzen. Dies ist kein Widerspruch zu dem in Stufe 6 festgestellten relativ geringen **Bedürfnis nach Optimierung** (Durchschnittswert:1,98). Die Fragebogen-Items, die zu dieser Stufe gehören, gehen weit über die bloße effiziente Realisierung hinaus. Gefragt sind Ideen und Umsetzungsvorschläge, den Schuleingang anders zu gestalten. Ernsthaft über Alternativen nachzudenken und eine kreative individuelle Umsetzung anzustreben, ist demnach nicht der Normalfall. Das aufgebrachte **Interesse an den Auswirkungen**, welches in Stufe 4 in einer Ausprägung von 2,59 (dritthöchster Wert) nachgewiesen wird, zeugt von einer relativ gut entwickelten Weitsicht im Sinne von Führungsqualität, sowie von Toleranz und Vertrauen gegenüber anderen Akteuren.

Den 241 Schulleiter/innen, die an der Gesamtbefragung teilgenommen haben, wird durch das Messinstrument „Stages of Concern Questionnaire“<sup>343</sup> in der Stufe 5 ein **Bedürfnis nach Zusammenarbeit** bescheinigt, was nicht so auffallend niedrig ist, wie es bei den offenen Fragen (vgl. Abb. 16, S. 138) und beim Grad der Verwendung (vgl. Abb. 19, S. 146) festgestellt wurde. Die Aussagen in den Items zur Zusammenarbeit scheinen zum Nachdenken darüber angeregt zu haben, dass es viele Formen von Kooperation gibt (vgl. Abb. 33, S. 157).

Die eben beschriebenen unterschiedlichen Zustimmungstendenzen in den einzelnen Stufen ergeben in ihrer Gesamtheit ein so genanntes Betroffenheitsprofil, was bei Pant et al. entsprechend des jeweiligen Kurvenverlaufs über so genannte Profiltypen näher bezeichnet wird.<sup>344</sup> Nun ist es ein wenig fragwürdig, für die gesamte Kohorte einen Profiltyp festzulegen, der ja sozusagen nur für eine Einzelperson gilt und nicht für eine ganze Kohorte. Sollte trotzdem sozusagen der Prototyp des Schulleiters, der sich durch die Mittelwertberechnung ergeben hat benannt werden, so bietet es sich eher nicht an, eine von Pant erarbeitete Profiltypzeichnung zu benutzen. Trotzdem soll (gleichsam als Zusammenfassung) versucht werden, den Betroffenheits-Profiltyp des 'Durchschnittsschulleiters' zu charakterisieren. Es handelt sich

---

<sup>343</sup> Hall/Hord 2006, S. 279

<sup>344</sup> Pant et al. 2008a, S.254 f.

bei dieser Person, um einen selbstbewussten, nach Informationen suchenden, bedingt kreativen, erfahrenen Pragmatiker, der an einer Zusammenarbeit mit anderen Leitungspersonen interessiert ist.

Eine genauere Untersuchung der Betroffenheitsprofile wäre durch eine so genannte Clusterbildung nach bestimmten Kriterien möglich. In Zusammenarbeit mit dem Rechenzentrum der Martin Luther-Universität Halle wurden solche Clusterberechnungen durchgeführt. Nach Sichtung und Auswertung der entstandenen Diagramme wurde entschieden, dass diese detaillierte Auswertung bei der Analyse der Gesamtbefragung nicht notwendig ist. Anstelle dessen sollen nun innerhalb der sieben Betroffenheitsstufen die Durchschnittswerte der einzelnen Fragebogen-Items aufgelistet und ausgewertet werden. So kann dargestellt werden, wie sich die Zustimmungstendenz der Stufe auf die zugehörige Item-Vierergruppe verteilt. Aus Übersichtlichkeitsgründen soll für die Darstellung nicht der komplette Text aus dem Fragebogen übernommen werden, sondern der Wortlaut der Items ist in eine griffige Kurzform gebracht worden. Dadurch wird ihre Bedeutung besser herausgearbeitet und eine bessere Vergleichbarkeit gewährleistet.

Alle Formulierungen beziehen sich immer auf die Einführung der Schuleingangsphase.

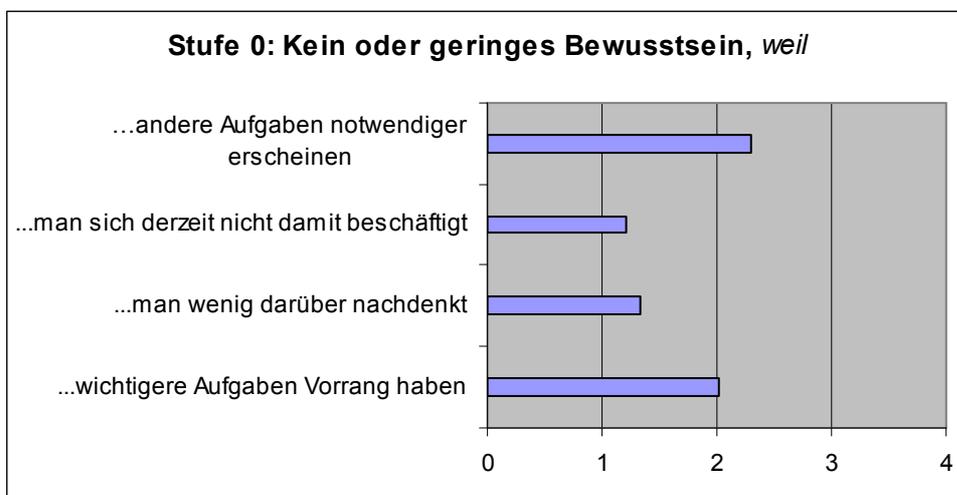


Abb. 28 Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 0)

Die Begründung, sich nicht mit der Schuleingangsphase zu beschäftigen, geschieht bei den meisten unter dem 'Vorwand', dass wichtigere bzw. notwendige Vorhaben und Schulprozesse sie davon abhalten. Eine grundsätzliche Ablehnung, indem man einräumt überhaupt nicht darüber nachzudenken, ist dagegen eher selten. Viele, die sich derzeit nicht mit der Problematik beschäftigen wollen oder müssen, könnten dies zu einem anderen Zeitpunkt durchaus tun oder getan haben und würden somit nur zeitweise ein geringes Bewusstsein nachweisen.

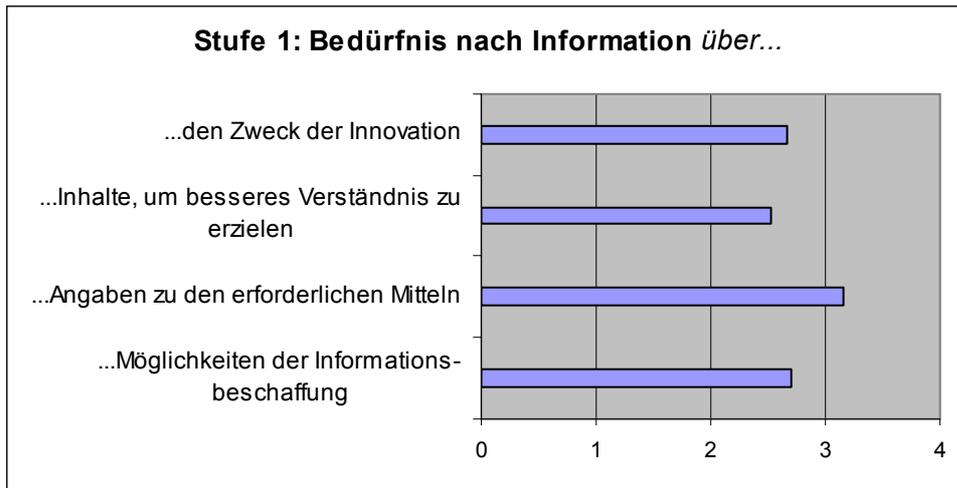


Abb. 29 Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 1)

Das oben schon erwähnte stark ausgeprägte Bedürfnis nach Information ist relativ gleichmäßig auf die Aussagen der einzelnen Items verteilt. Lediglich der Wunsch, mehr über die erforderlichen Mittel zu erfahren ist leicht überproportioniert. Diese Feststellung korreliert mit den Ergebnissen in den offenen Fragen, wo sehr oft die Bereitstellung von materiellen Ressourcen angemahnt wurde (vgl. Punkt 4.1.4). Überdurchschnittlich hoch ist auch der Bedarf, über die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung aufgeklärt zu werden. In dem insgesamt hohen Bedürfnis nach Information ist bei Betrachtung der Einzel-Items außerdem eine kritische Komponente ablesbar, denn ein hoher Bedarf impliziert ja auf der anderen Seite auch einen Mangel.

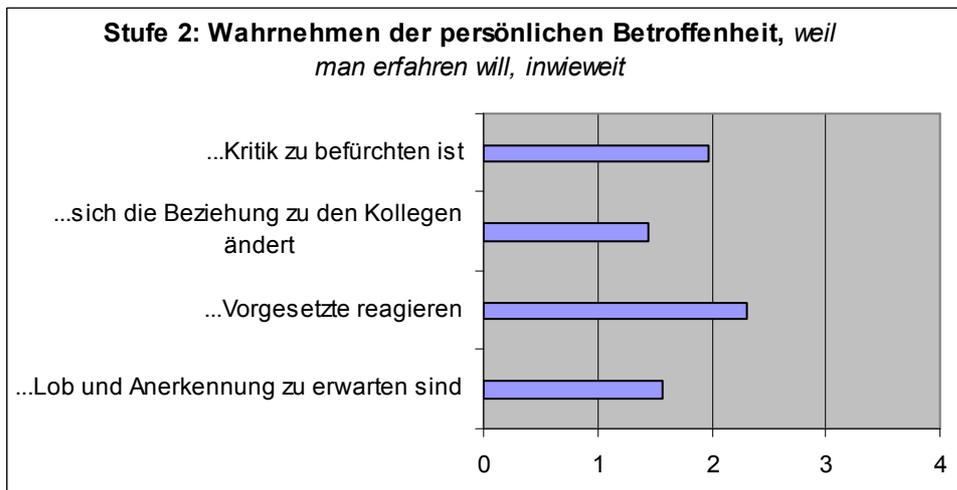


Abb. 30 Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 2)

Erstaunlich hoch ist das Interesse daran, zu erfahren, welcher Stellenwert der Innovation Schuleingangsphase aus Sicht der Vorgesetzten beigemessen werden soll. Demnach bestehen gewisse Zweifel, ob sich Schulaufsicht und Ministerium dahingehend eindeutig positioniert haben. Diese Zweifel spiegeln sich bereits in dem niedrigen Zufriedenheitsgrad mit der In-

formationsvermittlung wider, der innerhalb der Skalenabfrage nachgewiesen wurde (vgl. Punkt 4.1.2).

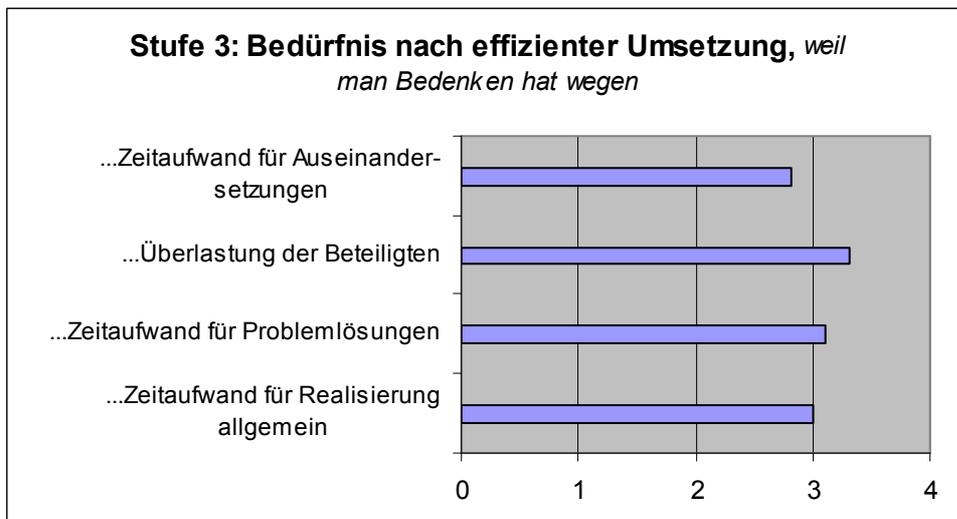


Abb. 31 Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 3)

Um das Bedürfnis nach effizienter Umsetzung festzustellen, wurden die entsprechenden Aussagen so formuliert, dass der zusätzliche Aufwand, der zur Umsetzung notwendig ist, in den Fokus gerückt wird. Die hohen Zustimmungstendenzen deuten also auf große Befürchtungen in diese Richtung hin, was für ein sehr aufgabenorientiertes Denken spricht. Am stärksten werden Konflikte zwischen den Maßnahmen zur Einführung der Schuleingangsphase und einer Überlastung der Beteiligten erwartet.

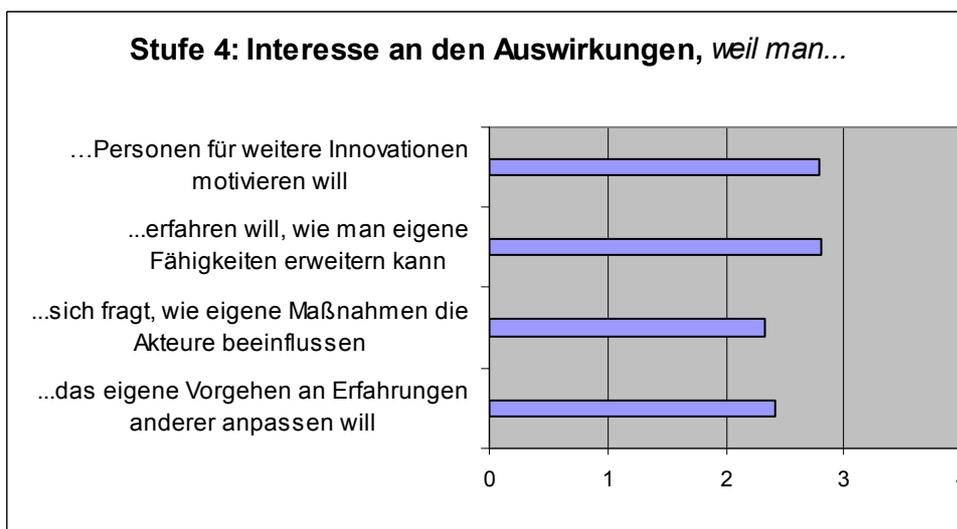


Abb. 32 Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 4)

Eine ausgeglichene Bilanz kennzeichnet die einzelnen Durchschnittswerte in der Stufe 4. Das Interesse an den Auswirkungen ist nahezu gleichmäßig auf die Items verteilt. Die befragten Schulleiter/innen können sich gut vorstellen, ihre Kollegen für weitere Innovationen zu motivieren und wollen erfahren, wie man die eigenen Fähigkeiten erweitern kann. Dadurch wird

eine hohe Zukunftsorientiertheit und Nachhaltigkeit dokumentiert. Die Überzeugung, mit den Maßnahmen zur Schuleingangsphase die Akteure beeinflussen zu können, ist eher gering ausgeprägt. Auch die Absicht, das eigene Vorgehen an die Erfahrungen anderer anzupassen, wird in geringerem Ausmaß bekundet.

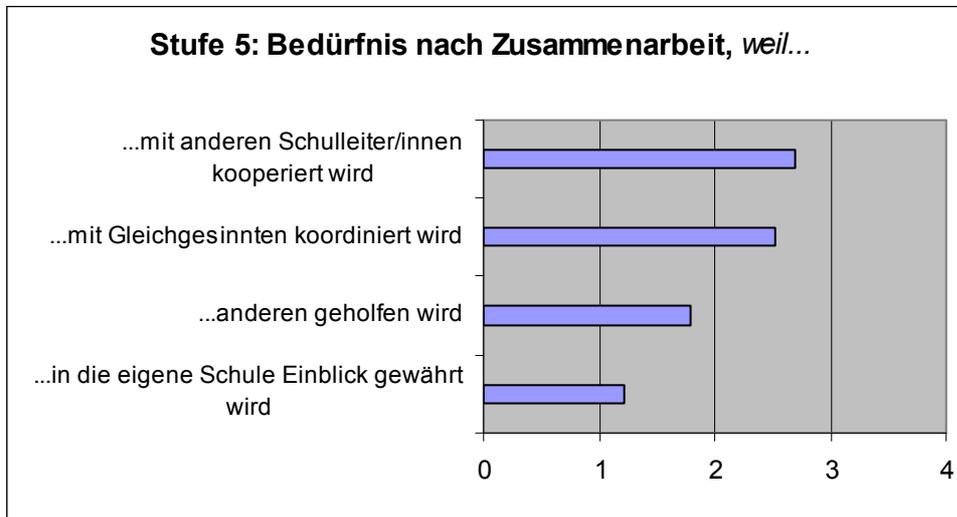


Abb. 33 Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 5)

Deutlich ist eine Diskrepanz zwischen den einzelnen Zustimmungswerten zu erkennen. Die Zusammenarbeit mit anderen Leitungspersonen scheint die bevorzugte Form der Kooperation zu sein und auch die Koordination mit anderen Akteuren kann man sich gut vorstellen. Demgegenüber möchte man nur ungern eigene Erfahrungen weitergeben und Hilfe anbieten, geschweige denn einen Einblick in den Stand der Umsetzung an der eigenen Schule gewähren. Insofern ist eine gewisse Einseitigkeit in den Vorstellungen von Zusammenarbeit zu erkennen, was auch für eine gewisse Unsicherheit spricht.

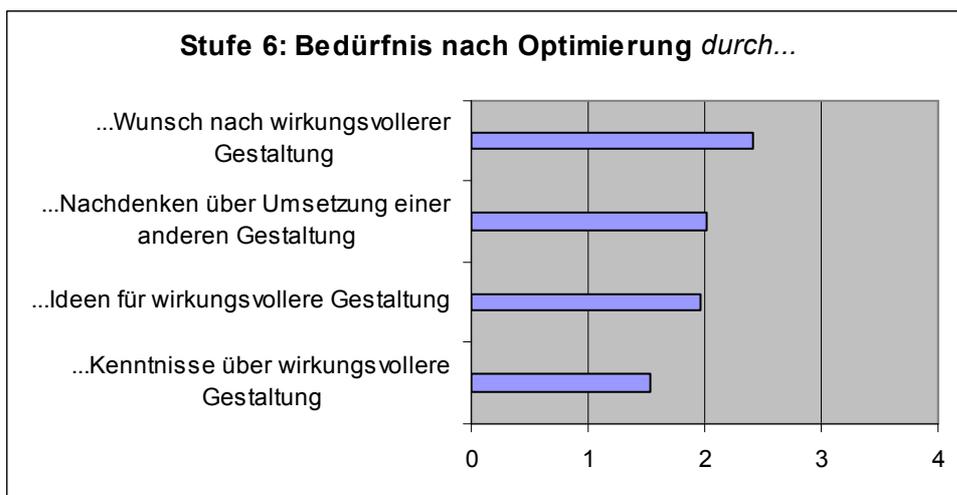


Abb. 34 Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 6)

Die Zustimmungstendenzen der einzelnen Items innerhalb der Stufe 6 sind nahezu klassisch verteilt. Je konkreter die Aussage zu den Alternativen zum Schuleingang formuliert wird,

desto geringer ist die Zustimmung. Der Wunsch, etwas zu ändern ist recht stark ausgeprägt, man denkt auch über Gegenvorschläge nach und hat entsprechende Ideen. Konkrete Kenntnisse darüber sind jedoch noch wenig vorhanden. Hätte es ein fünftes Item in dieser Stufe gegeben, in dem das konkrete Handeln zur wirkungsvolleren Gestaltung hinterfragt worden wäre, läge wohl die Zustimmungstendenz am niedrigsten.

#### 4.2. Vergleiche innerhalb der Gesamtbefragung

In diesem Abschnitt werden Querverbindungen zwischen den sozialstatistischen Angaben und der Skalenabfrage hergestellt. Dabei wird überprüft, ob signifikante Zusammenhänge zwischen den Angaben zum Dienstalter, Amtsalter und zur Schulgröße auf der einen Seite und der Einstellung zur Schuleingangsphase auf der anderen Seite nachweisbar sind. Auf die Angaben: Lebensalter bzw. Unterrichtsverpflichtung wird aufgrund der im Punkt 4.1.2 beschriebenen Analogie zu den Angaben: Dienstalter bzw. Schulgröße verzichtet. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Nachvollziehbarkeit wird stets nur die Sichtweise der Schulleiter/innen für ihre eigene Person berücksichtigt.

##### 4.2.1 Dienstalter versus Einstellung zur Schuleingangsphase

Zuerst soll der etwaige Einfluss des Dienstalters auf die Einstellung zur Schuleingangsphase untersucht werden. Um eine Gegenüberstellung zu ermöglichen, müssten die fünf Kriterien der Skalenabfrage für die sieben Alterssegmente einzeln dargestellt werden. Zu Gunsten der Übersichtlichkeit wird auf eine solch detaillierte Darstellung verzichtet und eine Reduzierung auf drei **Dienstalter-Typen** vorgenommen.

Die in der Analyse der Gesamtbefragung (vgl. Punkt 4.1.2) gewonnenen Erkenntnisse bezüglich charakteristischen Altersstruktur der befragten Grundschulleiter/innen fließen folgendermaßen in die Typisierung ein:

Typ I	Schulleiter/innen, die weniger als 20 Dienstjahre absolviert haben und somit erst nach der Wende in den Schuldienst gekommen sind	Alterssegmente 1+2	10%
Typ II	Schulleiter/innen, die auf 21 bis 35 Dienstjahre zurückblicken und demzufolge alle über die klassische DDR-Ausbildung verfügen	Alterssegmente 3+4+5	60 %
Typ III	Schulleiter/innen, die in weniger als 10 Jahren ihre Dienstzeit beenden werden	Alterssegmente 6+7	30 %

Für jeden Dienstalter-Typ werden nun die Durchschnittswerte der einzelnen Kriterien gegenübergestellt:

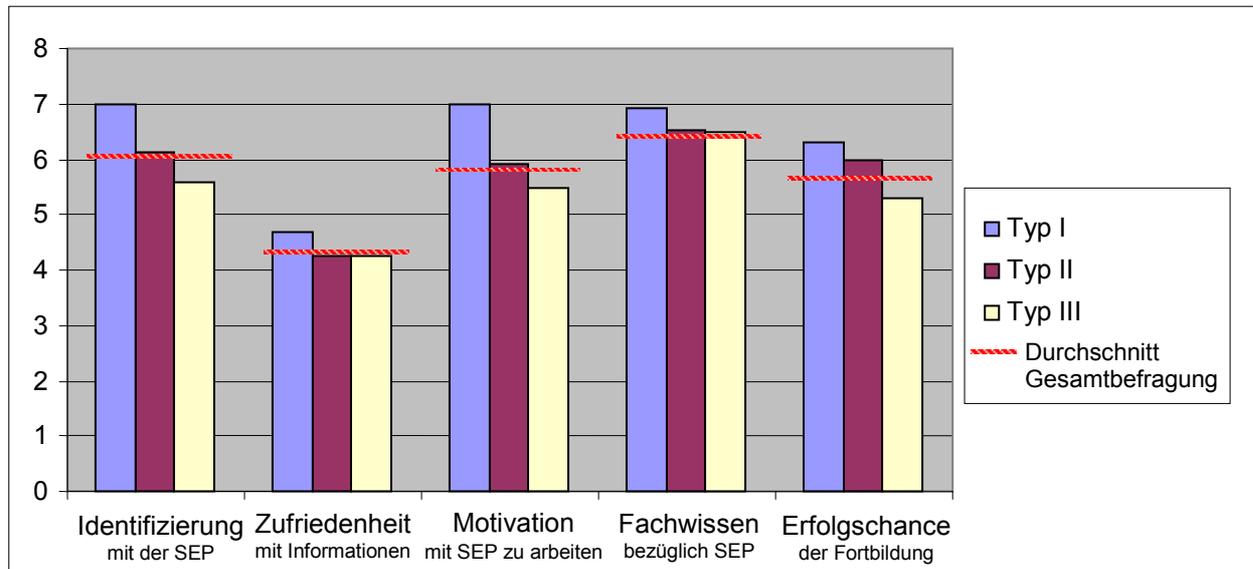


Abb. 35 Skalenabfrage bezüglich Dienstalter-Typen

Allgemein kann festgestellt werden, dass mit zunehmendem Dienstalter die jeweiligen Durchschnittswerte abnehmen. Typ III liegt sogar immer unter dem Durchschnitt der Gesamtbefragung. Am meisten fallen die Unterschiede bei den Kriterien **Identifizierung** und **Motivation** auf. Schulleiter/innen mit weniger Dienstjahren identifizieren sich also stärker mit der Schuleingangsphase und sind eher motiviert, mit ihr zu arbeiten. Darüber hinaus räumen sie der Begleitfortbildung eine höhere **Erfolgchance** ein. Nicht so große Differenzen treten bei der Einschätzung der **Zufriedenheit** mit der Informationsvermittlung auf. Demnach werden unabhängig vom Dienstalter Informationsdefizite beklagt und damit der allgemein niedrige Wert bestätigt. Ebenso altersunabhängig wird das eigene **Fachwissen** als relativ hoch eingeschätzt. Trotz niedrigeren Motivations- und Identifizierungsgrads haben sich also auch die Schulleiter/innen der höheren Alterssegmente ein hohes Fachwissen angeeignet und sind eher unzufrieden mit der bisherigen Informationsvermittlung.

Wie vermutet, gibt es tatsächlich Zusammenhänge zwischen Dienstalter und Einstellung zur Schuleingangsphase. Die Unterschiede fallen an einigen Stellen sogar sehr deutlich aus. Mit den vorliegenden Zahlen ist nachweisbar, dass Schulleiter/innen in den (stark besetzten) höheren Alterssegmenten der Problematik recht skeptisch gegenüberstehen. Der Umsetzungsprozess der Innovation Schuleingangsphase wird demnach durch die vorhandene Altersstruktur erschwert.

#### 4.2.2 Amtsalter versus Einstellung zur Schuleingangsphase

Genau wie bei den vergleichenden Betrachtungen bezüglich Dienstalter soll aus Gründen der Übersichtlichkeit auch beim Amtsalter eine Typisierung vorgenommen werden, so dass drei **Amtsalter-Typen** entstehen. Der in der Gesamtbefragung ermittelten charakteristischen Verteilung auf die einzelnen Alterssegmente wird dabei Rechnung getragen:

Typ I	Schulleiter/innen, die gerade erst ihre Leitungsfunktion übernommen haben (1. bis 3. Amtsjahr)	Alterssegment 1	15 %
Typ II	Schulleiter/innen, die in der Zeit ihr Amt antraten, als es kaum Neubesetzungen gab (4. bis 15. Amtsjahr)	Alterssegmente 2+3+4	17 %
Typ III	Schulleiter/innen, die meist schon seit Bestehen der Schulform Grundschule oder länger im Amt sind (ab 16. Amtsjahr)	Alterssegmente 5+6	66 %

Bezüglich der einzelnen Kriterien innerhalb der Skalenabfrage ergeben sich folgende Durchschnittswertewerte für die drei Amtsalter-Typen:

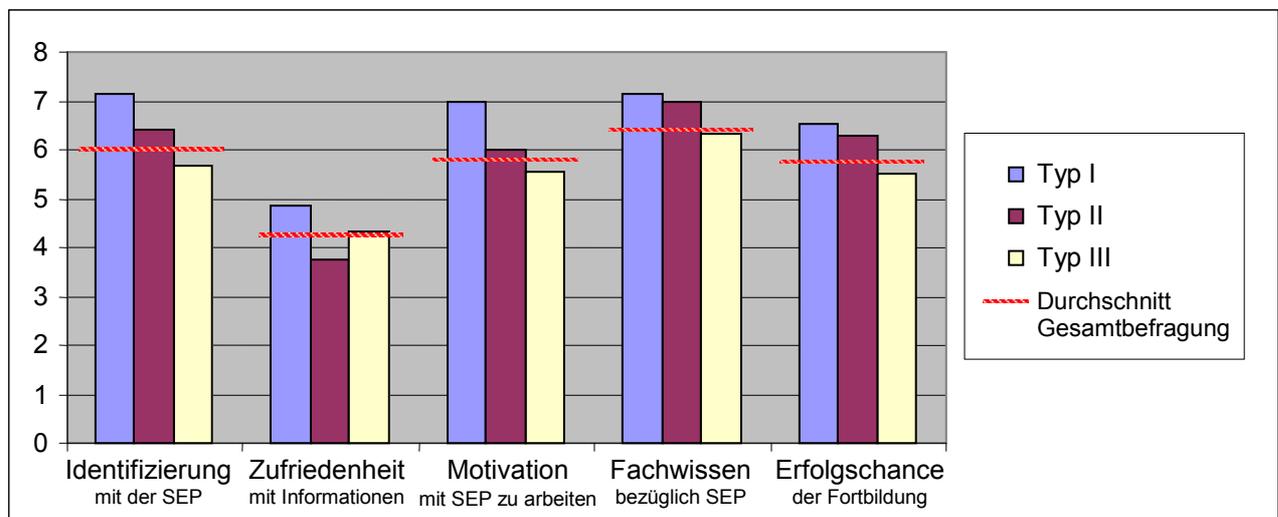


Abb. 36 Skalenabfrage bezüglich Amtsalter-Typen

In allen Kriterien erreichten die Schulleiter/innen, die sich im 1.-3. Amtsjahr befinden (Typ I), die höchsten Werte und liegen damit deutlich über dem Durchschnitt der Gesamtbefragung. Demnach haben sie eine positivere Einstellung zur Schuleingangsphase als Personen, die ihr Amt schon länger ausführen. Im Umkehrschluss nimmt demnach die Aufgeschlossenheit mit wachsendem Amtsalter ab. Besonders zwischen Typ I und Typ III gibt es bemerkenswerte Unterschiede. **Identifizierungs-** und **Motivationsgrad** liegen bei Typ I um jeweils 15 Prozent höher. Bei der Einschätzung des eigenen **Fachwissens** und bei der **Zufriedenheit** mit der

Informationsvermittlung gibt es nicht so auffällige Abweichungen zwischen den Typen, wogegen die der Fortbildung eingeräumten **Erfolgschancen** mit zunehmendem Amtsalter deutlich geringer eingeschätzt werden.

Ähnlich wie in den Betrachtungen zu den Dienstjahren festgestellt, gibt es auch zwischen dem Amtsalter der Befragten und ihrer Einstellung zur Schuleingangsphase einen signifikanten Zusammenhang. Die Schulleiter/innen, die seit Bestehen der Schulform Grundschule oder länger im Amt sind, stehen der Innovation kritisch gegenüber. Die positive Einstellung der 'Amtsneulinge' (1.-3. Amtsjahr) sollte sowohl den Fortbildnern als auch den Schulbehörden bekannt sein und entsprechende Berücksichtigung finden.

#### 4.2.3 Schulgröße versus Einstellung zur Schuleingangsphase

Im Unterschied zu den Betrachtungen zum Dienst- und Amtsalter soll bezüglich Schulgröße keine Typisierung vorgenommen werden, weil sonst unter Umständen ein verfälschtes Bild entstehen könnte. Selbst auf die Gefahr hin, dass die Vielzahl der Zahlenwerte den Betrachter verwirrt, sind in der folgenden Übersicht alle Durchschnittswerte aus Sicht der Schulleiter für die eigene Person zusammengefasst:

Raster	Identifizierung mit der SEP	Zufriedenheit mit Informationen	Motivation mit SEP zu arbeiten	Fachwissen bezüglich SEP	Erfolgschance der Fortbildung
unter 51 Schüler (7 %) *	7,35	5,18	7,12	6,88	6,88
51-90 Schüler (33 %) *	5,61	4,09	5,49	6,25	5,32
91-130 Schüler (24 %) *	5,89	4,49	5,60	6,51	5,91
131-170 Schüler (15 %) *	6,58	4,11	6,64	6,86	5,83
171-210 Schüler (11 %) *	6,04	4,07	6,19	6,52	6,52
über 210 Schüler (10 %) *	6,20	4,44	5,48	6,92	5,52

Abb. 37 Skalenabfrage bezüglich Schulgröße  
(aus Sicht der Befragten für ihre eigene Person)

\*prozentualer Anteil an der  
Gesamtzahl der befragten Schulen

Die befragten Schulleiter/innen der Schulen mit unter 51 Schülern bescheinigen der Schuleingangsphase bei fast allen Kriterien eine höhere Akzeptanz als die der größeren Schulen. Beim Kriterium **Identifizierung** ist der Unterschied zu den übrigen Rastern am stärksten ausgeprägt. Dagegen liegen die Werte in Bezug auf die Einschätzung des eigenen **Fachwissens** eng beieinander. Ansonsten bleibt zu konstatieren, dass die Schulgröße ab einer bestimmten Schülerzahl (mehr als 50 Schüler) keine oder wenig Relevanz bei der Bewertung der Schuleingangsphase hat.

Dagegen lassen sich bezüglich Schulgröße durchaus einige Zusammenhänge erkennen, wenn man sich die Skalenwerte anschaut, die die Schulleiter/innen für ihre Kollegien angeben:

Raster	Identifizierung mit der SEP	Zufriedenheit mit Informationen	Motivation mit SEP zu arbeiten	Fachwissen bezüglich SEP	Erfolgschance der Fortbildung
unter 51 Schüler (7 %) *	6,06	4,82	6,18	6,41	6,41
51-90 Schüler (33 %) *	4,53	3,38	4,38	5,51	4,71
91-130 Schüler (24 %) *	4,60	3,81	4,53	5,82	5,18
131-170 Schüler (15 %) *	5,03	3,61	5,17	5,72	5,22
171-210 Schüler (11 %) *	4,67	3,37	4,85	5,48	5,41
über 210 Schüler (10 %) *	4,28	3,96	3,72	5,36	4,68

Abb. 38 Skalenabfrage bezüglich Schulgröße  
(aus Sicht der Befragten für ihr Kollegium)

\*prozentualer Anteil an der  
Gesamtzahl der befragten Schulen

Allgemein ist zu vermerken, dass die Kollegien von Schulen mit bis zu 50 Schülern (aus Leitungssicht) der Schuleingangsphase sehr offen gegenüberstehen, da sie wahrscheinlich in ihrem Schulalltag aus organisatorischen Gründen schon viele Elemente der Jahrgangsmischung verwenden und somit gute Erfahrungen gesammelt haben. In allen Kriterien wird der höchste Ausprägungsgrad erreicht. Zu bedenken ist jedoch, dass nur 7 Prozent der befragten Schulen zu dieser Gruppe gehören.

Betrachtet man die ähnlich kleine Gruppe der Schulen mit mehr als 210 Schülern (10 %), so ist bei allen Kriterien außer bei der Zufriedenheit mit der bisherigen Informationsvermittlung der geringste Ausprägungsgrad zu verzeichnen, was um so mehr verwundert, als gerade an großen Schulen die Heterogenität der Schülerschaft für jahrgangsgemischtes Lernen spricht. Dieses Phänomen ist wie oben dargestellt aus der Sicht der Schulleiter/innen für ihre eigene Person nicht zu verzeichnen. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass bei der Umsetzung der Schuleingangsphase Schulleiter/innen von sehr großen Grundschulen viel Widerstand von ihren Kollegien erleben bzw. erwarten.

Bei den anderen 4 Gruppen (51-210 Schüler/insgesamt 82 Prozent der befragten Schulen) lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen. Die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert beträgt 0,2. Wenn man also die Mehrheit der Schulen betrachtet, gibt es hinsichtlich der Schulgröße keine gravierenden Unterschiede in den untersuchten Kriterien zu verzeichnen.

Exemplarisch sollen in der folgenden Tabelle an dem Kriterium **Identifizierung** die eben beschriebenen Vermutungen mit Zahlen unterlegt werden:

Schulgröße	Ausprägungsgrad	Standardabweichung
unter 51 Schüler	6,06	1,20
51 – 90 Schüler	4,53	-0,33
91 – 130 Schüler	4,60	-0,26
131 - 170 Schüler	5,03	0,17
171 - 210 Schüler	4,67	-0,19
über 210 Schüler	4,28	-0,58

Abb. 39 Standardabweichung am Beispiel des Kriteriums Identifizierung (aus Sicht der Befragten für ihr Kollegium)

Lediglich bei den ganz kleinen und den ganz großen Schulen gibt es größere Abweichungen vom Mittelwert, was die oben formulierte Vermutung bestätigt. Im direkten Vergleich des Ausprägungsgrades wird eine beträchtliche Differenz von 1,78 sichtbar, was auf eine entschieden positivere Einstellung zur Schuleingangsphase in den Schulen mit bis zu fünfzig Schülern schließen lässt.

### 4.3 Analyse der Teilnehmerbefragung (1.Durchgang)

Die Analyse der einzelnen Daten beinhaltet schrittweise auch Vergleiche mit chronologisch zurückliegenden Untersuchungsergebnissen. Eine Einschränkung der vielfältigen Vergleichsmöglichkeiten ist unbedingt notwendig, um die Übersichtlichkeit zu wahren. Die Auswahl erfolgt stets nach inhaltlichen Gesichtspunkten.

#### 4.3.1 Anfangsbefragung der Schulleiter/innen (1.Durchgang)

##### 4.3.1.1 Beschreibung des Samples

Nach der Durchführung der Gesamtbefragung, welche sich an alle Schulleiter/innen des Landes Sachsen Anhalt gerichtet hatte (vgl. Punkt 4.1.1), war es nun notwendig, diese Ausgangswerte den teilnehmenden Schulleiter/innen zuzuordnen, bzw. den noch nicht Befragten die Möglichkeit der Beteiligung zu geben. Dazu wurde im August 2010 eine Rundmail an die teilnehmenden Schulen gesendet, in der folgende Möglichkeiten für die Schulleiter/innen aufgezeigt wurden:

1. Diejenigen, die bereits im Juni 2010 an der Befragung teilgenommen hatten, erzeugen nur ihren Code (damit eine anonyme Zuordnung möglich ist) und sollen nicht erneut an der Befragung teilnehmen.
2. Diejenigen Teilnehmer/innen, die sich nicht an der Junibefragung beteiligt hatten, füllen den Fragebogen jetzt erstmals aus.

Durch die erneute Nutzung des landeseigenen Befragungsprogramms 'EvaSys' war trotzdem volle Anonymität garantiert, weil keinerlei Rückschlüsse auf die Einzelschule möglich sind.

Von einer Befragung *aller* teilnehmenden Schulleiter/innen wurde bewusst abgesehen, um nicht zu früh eine zu befürchtende 'Fragebogenmüdigkeit' zu provozieren. Der Umstand, dass auf diese Art und Weise zwei Gruppen von Befragten entstehen und ggf. sogar miteinander verglichen werden könnten, erschien im Vorfeld als Erfolg versprechend. Die Praxis bewies aber leider, dass wahrscheinlich eine Gesamtbefragung aller teilnehmenden Schulleiter/innen besser gewesen wäre. Technische Probleme in den Schulen, Unsicherheiten im Umgang mit 'EvaSys' und ungenaues Lesen der Rundmail sorgten für eine gewisse Verwirrung. Dies wurde durch viele telefonische Rückfragen und Einzelgespräche deutlich. Ein weiteres Phänomen trat bei der Datensichtung zu Tage: Obwohl sich eine Reihe von Teilnehmer/innen durch Nichtausfüllen des Fragebogens als bereits befragt auswiesen, fand sich der erneut erzeugte Code in der großen Kohorte der Gesamtbefragung nicht wieder. Über die Ursachen hierfür kann man nur spekulieren. Vermutlich sind die Regeln bei der Code-Erzeugung nicht eingehalten worden, weil man Rückschlüsse auf die Einzelperson befürchtete. So ist nur für 15

Personen eine eindeutige Zuordnung zur Gesamtbefragung möglich, eine Zahl von 18 Befragten hat sich der gesamten Fragebogenausfüllung (erneut?) gestellt.

Darunter könnten sich aber Personen befinden, die bereits unter einem anderen Code an der Gesamtbefragung teilgenommen hatten. Insofern wäre ein Vergleich zwischen den beiden Personengruppen nicht aussagekräftig und es wurde darauf verzichtet. Ausgeschlossen werden dagegen kann ein mehrfaches Auftauchen der gleichen Person. Aufgrund der zeitlichen Nähe der Messzeitpunkte erscheint es als wissenschaftlich vertretbar, die 33 ausgefüllten Fragebögen als Gesamteinheit für die Erzeugung der Anfangsbefragungsdaten zu verwenden. Dies alles gilt es bei der Datenanalyse zu berücksichtigen. Zum besseren Verständnis soll folgende Tabelle dienen:

Grundgesamtheit	Rücklauf (total)	nicht identifizierbar	Befragung Juni 2010	Befragung August 2010	Rücklauf (verwendbar)
56	40 (71 %)	7	15	18	33 (59 %)

Mit dem Begriff Grundgesamtheit ist die Anzahl der teilnehmenden Schulen am ersten Durchgang gemeint, welche im Übrigen auch eine territoriale Verteilung (im Sinne von Streuung) repräsentiert. Durch die Einrichtung der fünf Stützpunkte (vgl. Punkt 2.3.3) sind Grundschulen aus verschiedenen Gebieten Sachsen-Anhalts beteiligt, die Konzentration auf Ballungszentren wurde dadurch vermieden.

#### 4.3.1.2 Sozialstatistische Angaben

Für die 33 befragten Personen ergibt sich folgende Altersstruktur, die sich aufgrund sehr ähnlicher Berufsbiografien weitgehend mit der Häufigkeitsverteilung bezüglich der Berufsjahre deckt.

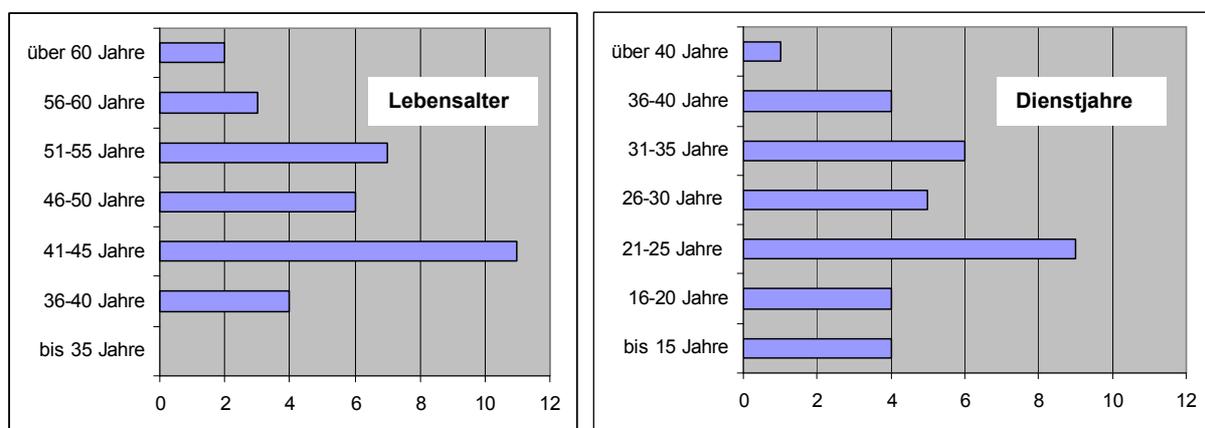


Abb. 40 Anfangsbefragung Schulleiter/innen 1.Durchgang

Das Dienst- bzw. Lebensalter ist also innerhalb der hier untersuchten Gruppe nahezu gleich verteilt. Den Hauptanteil (rund ein Drittel) stellen die 41 bis 45 Jahre alten Schulleiter/innen,

die sich im 21. bis 25 Dienstjahr befinden. Aufgrund der DDR-Ausbildung von Grundschullehrer/innen gingen diese bereits im 21. Lebensjahr in die Berufspraxis und so erklärt sich die Parallelität. Beim Vergleich mit der Gesamtbefragung werden deshalb nur noch die Werte des Dienstalters zugrunde gelegt:

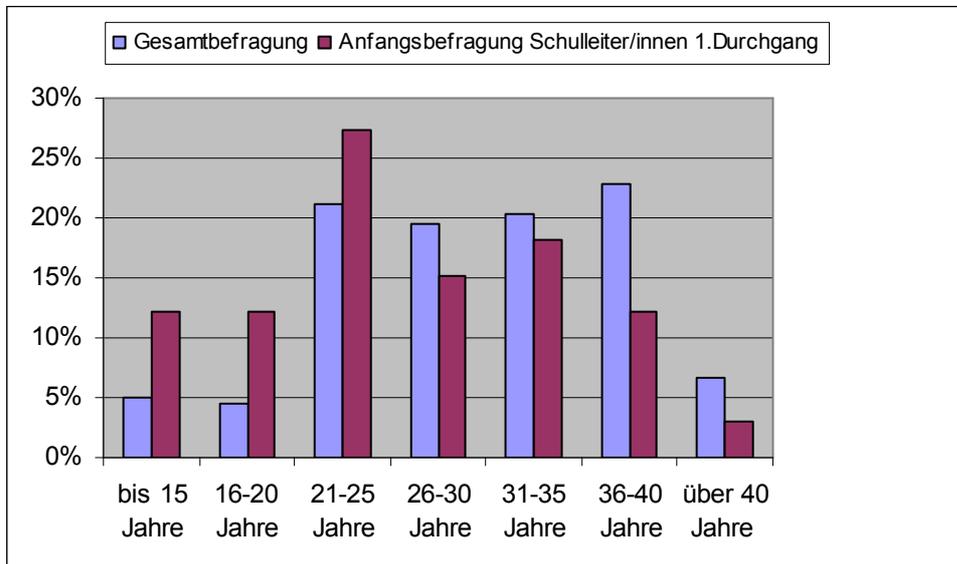


Abb. 41 Vergleich Dienstjahre

Mit Hilfe der im Punkt 3.6.1 erläuterten Mittelwertberechnung ist bezüglich der Dienstalterssegmente zusätzlich zur Häufigkeitsverteilung ein Vergleich der Mittelwerte möglich:

Kohorte	Gesamtbefragung	1.Durchgang
Mittelwert	4,4	3,6

Beide Darstellungen machen sehr deutlich, dass am ersten Durchgang überdurchschnittlich viel an Dienstjahren junge Schulleiter/innen teilnehmen.

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob und inwieweit es einen Zusammenhang zwischen der frühzeitigen Anmeldung zur Begleitfortbildung und der Länge der bereits absolvierten Schulleitungstätigkeit gibt. Immerhin könnte man annehmen, dass sich Personen, die bereits auf eine relativ hohe Zahl an Amtsjahren zurückblicken können, keinen hohen Fortbildungsbedarf sehen, sich sozusagen ihrer Sache sicherer sind und meinen, auch ohne Fortbildung bei der Einführung der Schuleingangsphase erfolgreich zu sein. Andererseits wäre es auch möglich, dass Schulleiter/innen mit weniger Leitungserfahrung der Gesamtproblematik offener gegenüber stehen und dies durch ihre Anmeldung zum ersten Durchgang dokumentieren. Das nachstehende Diagramm sollte darüber Auskunft geben.

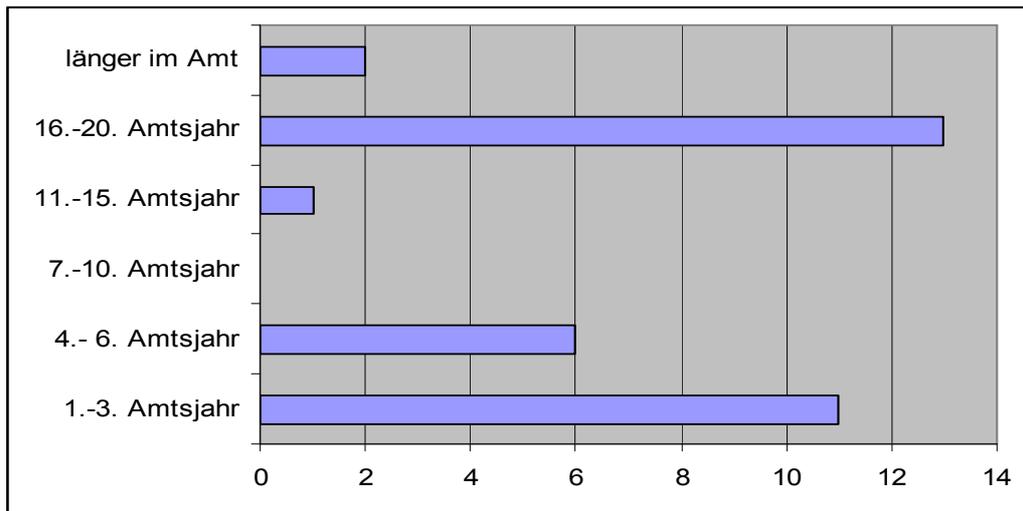


Abb. 42 Amtsjahre  
Anfangsbefragung Schulleiter/innen 1.Durchgang

Auf den ersten Blick scheint sich die Vermutung, dass die an Amtsjahren reicheren Schulleiter/innen einen geringeren Fortbildungsbedarf sehen, nicht zu bestätigen. Betrachtet man nur die absoluten Zahlen, dann haben sich von den 'Neulingen' genauso viel angemeldet wie von den 'alten Hasen'. Bedenkt man jedoch, dass in der Gesamtbefragung gerade diese Neulinge (1.-6. Amtsjahr) nur ca. 23 Prozent ausmachen, so relativiert sich das Bild. Im Verhältnis zur möglichen Gesamtzahl sind also Personen, die sich im 1.-6. Amtsjahr befinden, überproportional in diesem Durchgang vertreten, was von größerem Interesse oder von größerer Unsicherheit zeugen könnte. Dieser Frage wird in den folgenden Abschnitten nachgegangen (Skalenabfrage, Grad der Betroffenheit, Grad der Verwendung). Erwähnenswert ist die Lücke im Bereich der Amtsjahre 7 bis 15. Dieses Phänomen wurde bereits in der Gesamtbefragung erörtert (vgl. Punkt 4.1.1). Es hat seine Ursache in der politischen Wende, die sich 1989/90 in der damaligen DDR vollzog. Durch eine völlige Umgestaltung und Umstrukturierung der Bildungslandschaft war es notwendig, sämtliche neu gegründeten Grundschulen mit Schulleiter/innen zu besetzen, so dass es in den Folgejahren nur sehr wenige Neubesetzungen gab. Zusätzlich begann wegen des drastischen Rückgangs der Geburten nach der Wende ab etwa 1998 eine Welle der Schulfusionen bzw. Schulschließungen.

Die Häufigkeitsverteilung bezüglich der Schulgröße soll in folgendem Kreisdiagramm dargestellt werden.

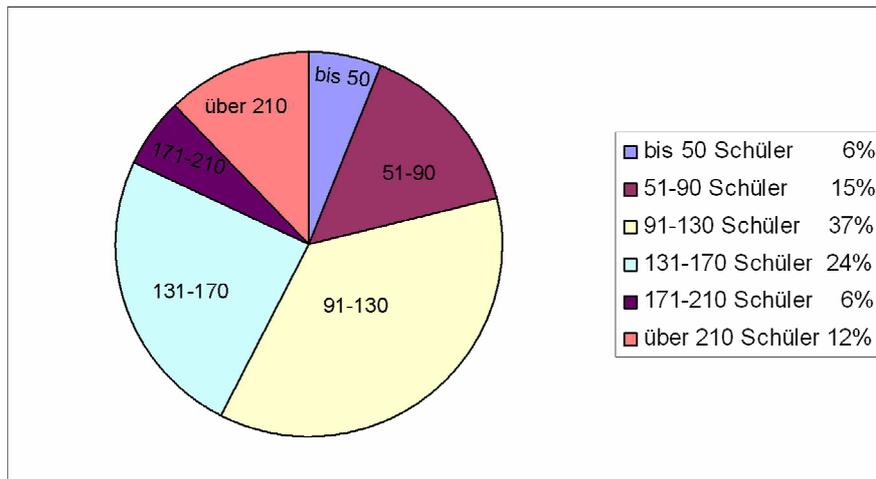


Abb. 43 Schulgröße (Schülerzahl)  
Anfangsbefragung Schulleiter/innen 1.Durchgang

Innerhalb der untersuchten Gruppe kann man fast von einer Gaußschen Normalverteilung sprechen. Am stärksten vertreten sind die mittelgroßen Schulen, wogegen besonders große oder besonders kleine Schulen eher selten zu verzeichnen sind. Daraus lassen sich keine weiteren forschungsrelevanten Rückschlüsse ziehen. Man kann eher davon ausgehen, dass die Schulgröße auf die Teilnahme am ersten Durchgang keinen nachweisbaren Einfluss hatte. Interessant wäre lediglich der Vergleich mit der Gesamtbefragung (Kohorte aller befragten Grundschulleiter/innen), welcher in folgendem Diagramm verdeutlicht wird:

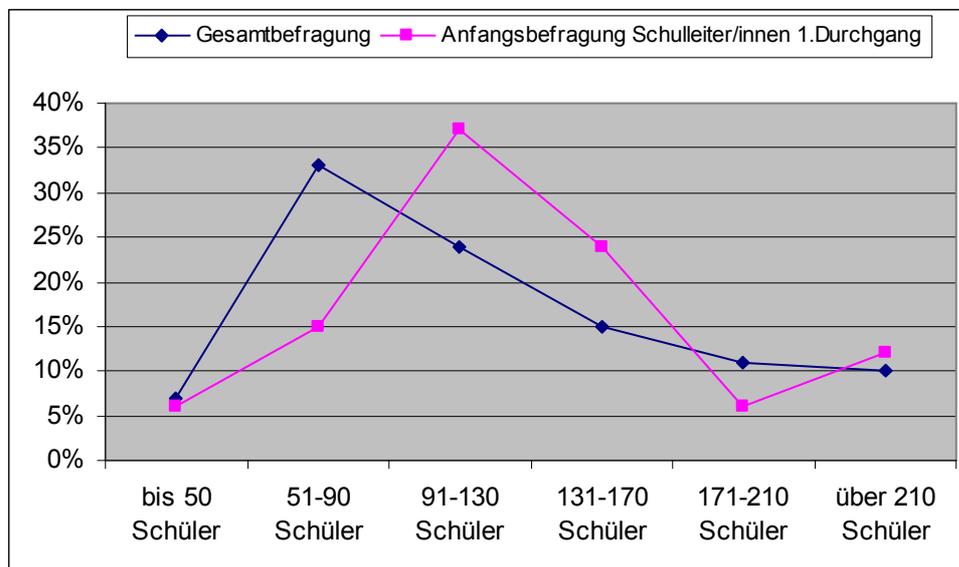


Abb. 44 Vergleich Schulgröße (Schülerzahl)

Von der Verteilung in der Kohorte der Gesamtbefragung (n=241) kann man auf die Landesstruktur hochrechnen. Vergleicht man die entstandenen Kurven miteinander, ist ein ähnlicher Verlauf in beiden befragten Gruppen zu erkennen. Prägnante Unterschiede gibt es demnach nicht. Lediglich die Rechtsverschiebung des ersten Durchgangs zeigt, dass hier relativ wenig

Schulen der Größe 51-90 Schüler vertreten sind. Dagegen liegt die Beteiligung mittelgroßer Schulen (91-170 Schüler) über dem Landesdurchschnitt.

Als letztes sozialstatistisches Merkmal bleibt noch das Kriterium der Unterrichtsverpflichtung zu analysieren. Nur acht von den 33 befragten Schulleiter/innen haben weniger als 15 Stunden Unterricht pro Woche, 19 von ihnen müssen 16 bis 18 Stunden erteilen. Für die knappe Hälfte der Befragten ist bei 27 Pflichtstunden also rund ein Drittel der Wochenarbeitszeit für Leitungstätigkeit geblockt. Da ein sehr enger Zusammenhang zwischen Schulgröße und Unterrichtsverpflichtung der Schulleiter/innen besteht, soll auf grafische Darstellung und den Vergleich mit der Kohorte der Gesamtbefragung verzichtet werden. Die Ergebnisse decken sich mit den Aussagen über die Schulgröße.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich besonders Schulleiter/innen mit wenig Amts- und Dienstjahren aus mittelgroßen Grundschulen am ersten Durchgang beteiligen. Ob es Zusammenhänge mit der Einstellung zur Schuleingangsphase gibt, wird in den nächsten Abschnitten näher untersucht.

#### 4.3.1.3 Skalenabfrage

Im ersten Teil der Analyse werden ausschließlich die fünf Fragen berücksichtigt, die die Schulleiter/innen in Bezug auf ihre eigene Person beantwortet haben.

Im Vergleich mit der Kohorte der Gesamtbefragung könnten Zusammenhänge zwischen frühzeitiger Teilnahme an der Fortbildung und positiver Haltung zur Schuleingangsphase deutlich werden. Eine direkte Gegenüberstellung der Durchschnittswerte je Kriterium soll dies sichtbar machen:

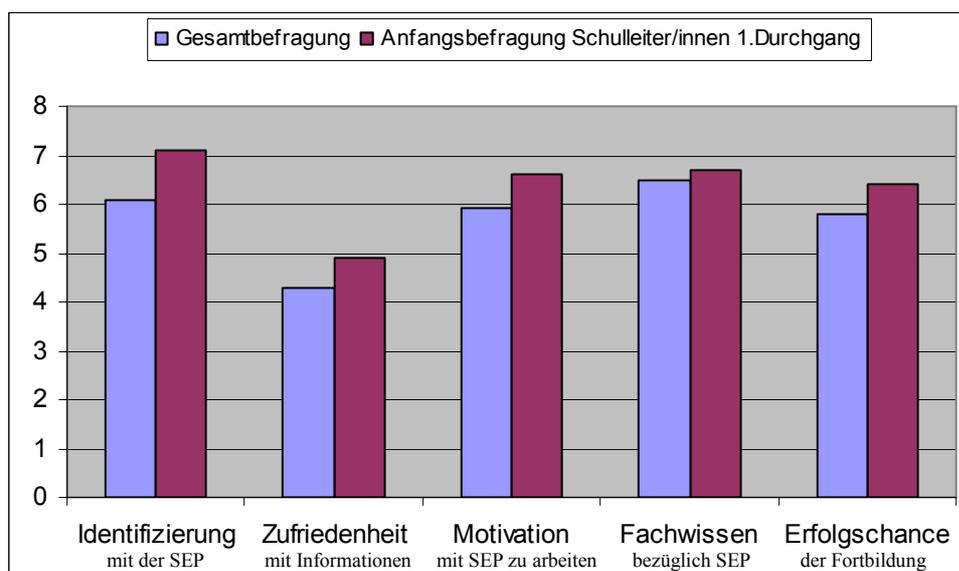


Abb. 45 Vergleich Skalenabfrage

Tatsächlich ist durchgängig bei allen fünf Merkmalen eine höhere Ausprägung zu verzeichnen. Besonders bezüglich **Identifizierung** mit der Schuleingangsphase liegt dieser Wert überdurchschnittlich hoch. Es ist also davon auszugehen, dass unter den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs eine positive Grundeinstellung vorherrscht, was sich wiederum fördernd auf die Atmosphäre innerhalb der Fortbildungsgruppen auswirken sollte.

Da an Amtsjahren junge Schulleiter/innen (wie oben festgestellt), im ersten Durchgang überproportional vertreten sind, scheinen sie also tatsächlich der Einführung der Schuleingangsphase sehr offen gegenüberzustehen und sich gerade deshalb so frühzeitig zur Teilnahme entschlossen zu haben. Diese Vermutung wird erhärtet, wenn man die Durchschnitte für die Kriterien der im 1.-6.Amtsjahr Befindlichen berechnet. Beim Vergleich mit den Mittelwerten der Schulleiter/innen ab 16.Amtsjahr entstehen außer bei **Erfolgschance** durchgängig höhere Werte:

Kriterium	Mittelwert (1.-6. Amtsjahr)	Mittelwert (mehr als 16 Amtsjahre)
Identifizierung mit der SEP	8,0	6,6
Zufriedenheit mit Informationen	5,3	4,8
Motivation mit SEP zu arbeiten	7,3	6,3
Fachwissen bezüglich SEP	7,2	6,7
Erfolgschance der Fortbildung	6,3	6,4

Bei den ‚Neulingen‘ im 1. bis 6. Amtsjahr kann man demnach von einer entschieden positiveren Einstellung zur Schuleingangsphase sprechen. Besonders bemerkenswert ist der Identifizierungsgrad mit 8,0 von 10 möglichen Punkten. Im Umkehrschluss ist also die Skepsis gegenüber der Schuleingangsphase bei älteren Schulleiter/innen größer.

Innerhalb der Skalenabfrage sollten die Schulleiter/innen die Ausprägung der fünf Kriterien nicht nur für sich selbst bewerten, sondern auch eine Einschätzung für ihr Kollegium vornehmen. Ein direkter Vergleich der Ergebnisse erscheint interessant, weil zu vermuten ist, dass (wie auch in der Kohorte der Gesamtbefragung) die jeweiligen Werte für das Kollegium niedriger sind als die in der Selbsteinschätzung für die eigene Person:

Kriterium	für die eigene Person	für das Kollegium
Identifizierung mit der SEP	7,09	5,48
Zufriedenheit mit Informationen	4,85	4,03
Motivation mit SEP zu arbeiten	6,64	4,94
Fachwissen bezüglich SEP	6,70	5,73
Erfolgschance der Fortbildung	6,42	3,82

Wie erwartet wird die Einstellung ihres Kollegiums zur Schuleingangsphase von den Schulleiter/innen sehr viel niedriger eingestuft als ihre eigene. Dass es aber zu einem solch großen Gefälle kommt, ist bemerkenswert. Im Landesdurchschnitt gibt es durchweg kleinere Unterschiede. Besonders bedenklich erscheint der niedrige Wert bezüglich der Erfolgchancen. Die hier abzulesende Differenz von 2,6 schlägt bei der Gesamtbefragung (n=241) nur mit 0,8 zu Buche. Aus Sicht der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs ist demnach das Vertrauen auf die Wirksamkeit von (dieser) Fortbildung in der Lehrerschaft sehr gering ausgeprägt. Warum gerade diejenigen, die sich selbst überdurchschnittlich mit der Schuleingangsphase identifizieren, diesbezüglich so wenig Zutrauen zu ihren Kollegien haben, ist schwer nachzuvollziehen. Diese Einschätzung spiegelt natürlich auch die Erfahrung wider, dass der Schulleiter nur sehr begrenzten Einfluss auf Unterrichtsinnovationen hat. Auf jeden Fall ist daraus aber ein Anspruch an die Fortbildung abzuleiten, nämlich Führungskompetenz zu erwerben, um mit den Kollegien erfolgreicher in der Schuleingangsphase arbeiten zu können.

Insgesamt kann man feststellen, dass der erste Durchgang vornehmlich von Schulleiter/innen besucht wird, die

- a) einen hohen Fortbildungsbedarf sehen (frühe Einwahl)
- b) aus mittelgroßen Schulen kommen
- c) verhältnismäßig jung an Dienstjahren und Amtsjahren sind
- d) sich überdurchschnittlich mit der Schuleingangsphase identifizieren
- e) Ressourcen in ihren Kollegien durch Führungskompetenz erschließen wollen

#### 4.3.1.4 Offene Fragen

Die hier verwendeten Auswertungsmodalitäten basieren auf der im Punkt 4.1.4 erarbeiteten und ausführlich beschriebenen Clusterung. Die so entstandenen endgültigen Kategorien werden weiter verwendet, auch wenn es nur wenige Nennungen innerhalb der hier untersuchten

Gruppe geben sollte. Dadurch ist es möglich, die einzelnen Kohorten miteinander zu vergleichen.

➤ Qualitative Inhaltsanalyse Frage 1

*Welche Themen und Schwerpunkte müssten Ihrer Meinung nach bei der Begleitfortbildung im Vordergrund stehen?*

Die Befragten sind bei der Beantwortung nicht so sehr auf Themenwünsche zur Fortbildung eingegangen, sondern haben eher Probleme und Wünsche benannt, die sie im Zusammenhang mit der Schuleingangsphase bewegen. Anhand der Kategorien ergibt sich folgende Verteilung innerhalb der Anfangsbefragung der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs:

		Erstangabe	Zweitangabe	Drittangabe
A	Ressourcen	7	3	-
B	praktische Umsetzung	11	1	-
C	Bewertung und Zensierung	1	3	1
D	Schulgröße	3	-	-
E	Differenzierung und Jahrgangsmischung	4	7	-
F	Zusammenarbeit mit Kollegium und Eltern	-	2	2
G	Bereitstellung von Materialien	-	-	-
H	Erfahrungsaustausch	-	1	-
I	Sinnhaftigkeit	1	-	-
'Exoten'	nicht zuzuordnen	2	1	7
	keine Angabe	4	15	23
	Gesamt	33	33	33

Abb. 46 Aufteilung der Nennungen auf die Einzelangaben

Zu einer interessanten Erweiterung der Fortbildungsschwerpunkte könnte es führen, wenn man sich die zehn nicht zuzuordnenden Angaben („Exoten“) näher anschaut. Das Spektrum reicht vom Wunsch nach Hospitationen in einer Schule mit gut funktionierender Schuleingangsphase, über Themen wie Individualisierung und Zeitmanagement, bis hin zu dem Bedürfnis, sich mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen.

Für eine vergleichende Analyse werden alle Nennungen genutzt, egal ob es Erst-, Zweit- oder Drittangaben sind. Zur Gegenüberstellung mit den Werten der Gesamtbefragung werden sie dem im Punkt 4.1.4 ausführlich beschriebenen und hergeleiteten Rechenschema unterworfen (die Kategorie 'keine Angabe' vernachlässigen, alle Nennungen aufaddieren und gleich hundert Prozent setzen). Zusätzlich wird auch die Kategorie der so genannten '**Exoten**' vernachlässigt. So ergibt sich folgendes Bild:

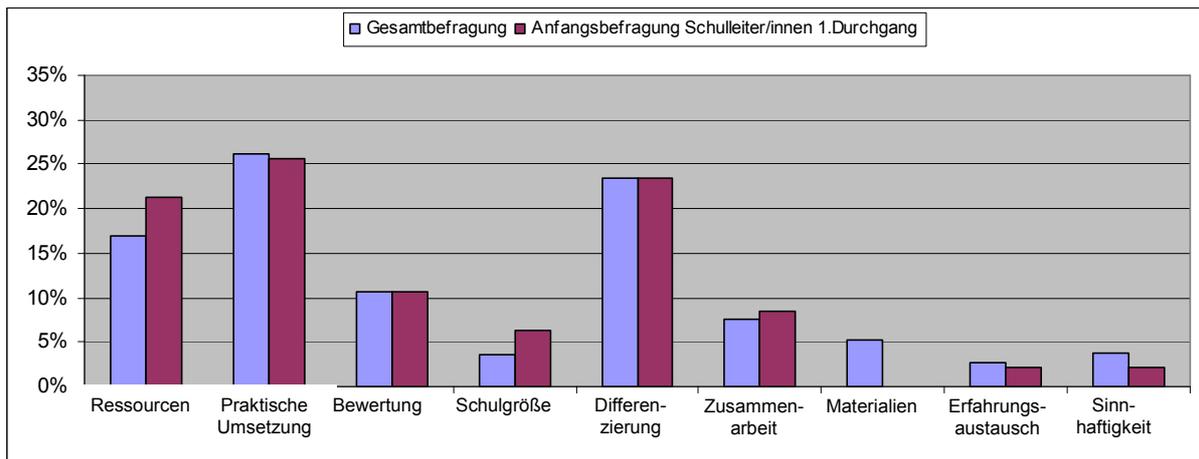


Abb. 47 Vergleich Offene Frage 1  
(Verteilung auf die Kategorien)

Offensichtlich gibt es eine sehr große Übereinstimmung in beiden Kohorten. Auf die **praktische Umsetzung** sowie die **Differenzierung und Jahrgangsmischung** wird sehr großer Wert gelegt, bzw. es besteht ein großes Interesse daran, innerhalb der Fortbildung mehr darüber zu erfahren. Um erwähnenswerte 4,2 Prozent über dem Gesamtdurchschnitt liegt der Prozentsatz derjenigen Schulleiter/innen des ersten Durchgangs, die sozusagen **Ressourcenerhöhungen** fordern. Daraus ließe sich schlussfolgern, dass sie bei der Einführung der Schuleingangsphase viel Hilfe von außen erwarten. Das scheint den bisherigen Auswertungsergebnissen des Fragebogens zu widersprechen, wo ihnen ja ein besonders hohes Maß an Identifizierung bescheinigt werden konnte. Im Grunde genommen muss dies aber gar kein Widerspruch sein, sondern vielleicht ein Indiz dafür, dass trotz hoher Identifizierung und Motivation mit so geringen materiellen und personellen Ressourcen die Umsetzung einer solchen Innovation in der angestrebten Qualität nicht möglich ist.

➤ Qualitative Inhaltsanalyse Frage 2

*Welche Hinweise haben Sie zur gesamten Problematik?*

Zunächst ist zu konstatieren, dass sich von den 33 Befragten acht Personen überhaupt nicht zur Problematik geäußert haben (ca. 24 Prozent). Bei der geringen Anzahl von verwendbaren Rückläufen (vgl. Punkt 4.3.1.1) muss man demnach die folgenden Auswertungen von vorn herein etwas relativieren, weil sie sich nur auf eine so geringe Personenzahl beziehen. Trotzdem erscheint es sinnvoll, eine Auszählung vorzunehmen und die Ergebnisse mit denen der Gesamtbefragung zu vergleichen, zumal sich auch dort 22 Prozent der Schulleiter/innen zu dieser Frage überhaupt nicht geäußert haben. Eine Zuordnung zu den im Punkt 4.1.4 erarbeiteten Kategorien war problemlos möglich.

In der direkten Gegenüberstellung ergibt sich folgendes Bild:

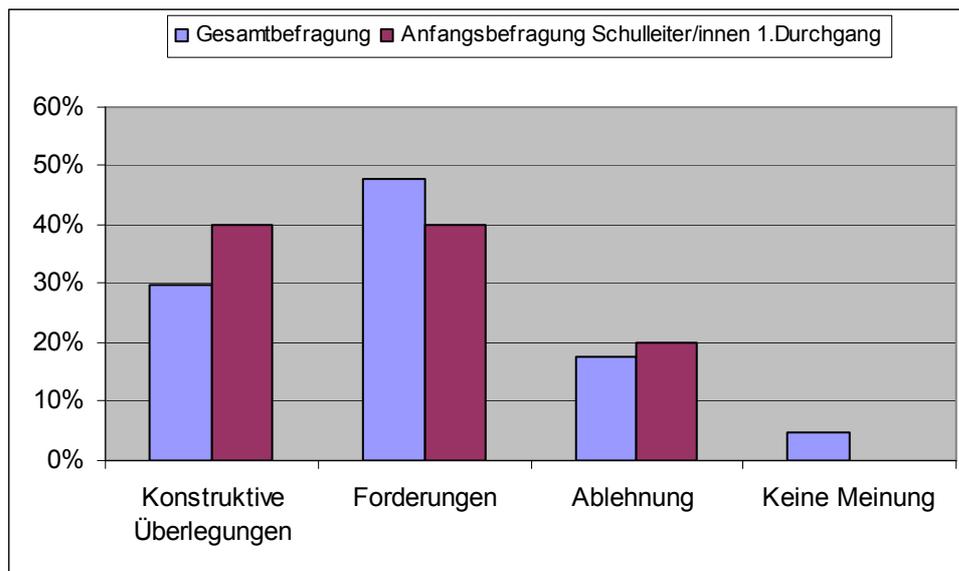


Abb. 48 Vergleich Offene Frage 2  
(Verteilung auf die Kategorien)

Trotz des übereinstimmenden Grundtenors in der Verteilung werden einige Unterschiede deutlich. Die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs haben seltener **Forderungen** zur Verbesserung der äußeren Bedingungen, stellen dafür aber häufiger **konstruktive Überlegungen** an als dies im Landesdurchschnitt der Fall ist. Damit bestätigt sich erneut ihre positive Grundhaltung zur Schuleingangsphase. Der oben erwähnte (begründete) Ruf nach materiellen und personellen Ressourcen steht dazu nicht im Widerspruch.

Auf eine genaue Zuordnung zu den Unterkategorien der Kategorie **Forderungen** wird an dieser Stelle verzichtet. Es wurden im gleichen Maße Veränderungen der Rahmenbedingungen, Unterstützung durch die Administration und Hilfe durch die Fortbildung angemahnt.

#### 4.3.1.5 Grad der Verwendung

In diesem Teil der Analyse soll nur überprüft werden, inwieweit sich der Verwendungsgrad der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs von dem der Schulleiter/innen der Gesamtbefragung unterscheidet. Damit soll das Bild der hier untersuchten Kohorte abgerundet werden. Auf etwaige (mögliche) Querverbindungen zum Identifizierungsgrad bzw. Motivationsgrad wird bewusst verzichtet, um Übersichtlichkeit und Überschaubarkeit zu gewährleisten.

Zunächst soll ein Direktvergleich verdeutlichen, wie die einzelnen Stufen der Verwendung besetzt sind:

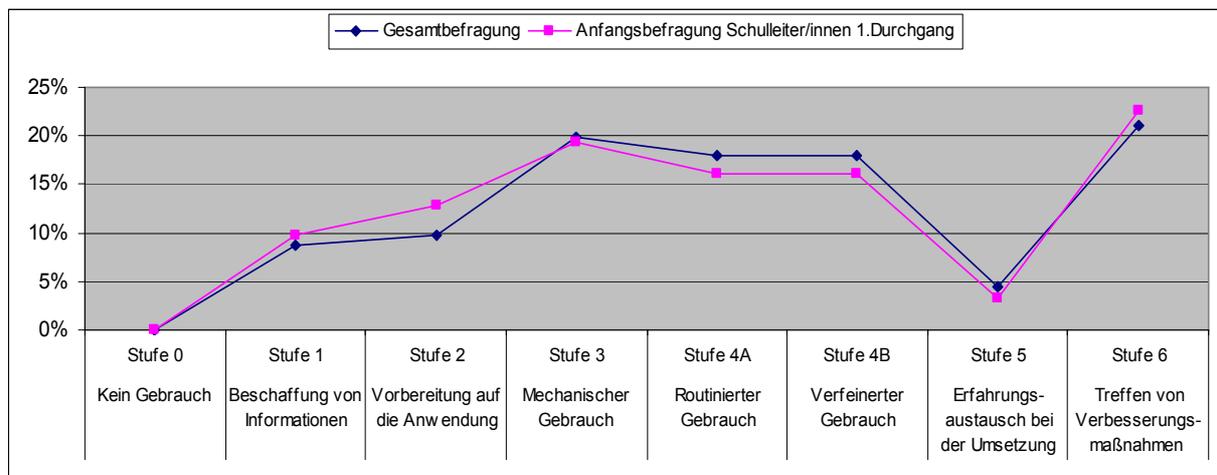


Abb. 49 Vergleich Grad der Verwendung

Erstmals hebt sich die Kohorte der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs nicht positiv von den Ergebnissen der Gesamtbefragung ab. Trotz ihrer positiven Einstellung zur Schuleingangsphase, trotz konstruktiverer Überlegungen was deren Umsetzung anbelangt, trotz des großen Fortbildungswillens können sie keinen höheren Verwendungsgrad nachweisen. Die niedrigen Verwendungsstufen sind stärker besetzt, wogegen höhere Verwendungsgrade seltener erreicht wurden. Noch plastischer wird die Gegenüberstellung, wenn man die Gruppierung der Einzelstufen nach Hall und Hord<sup>345</sup> vornimmt und die Verteilungen miteinander vergleicht:

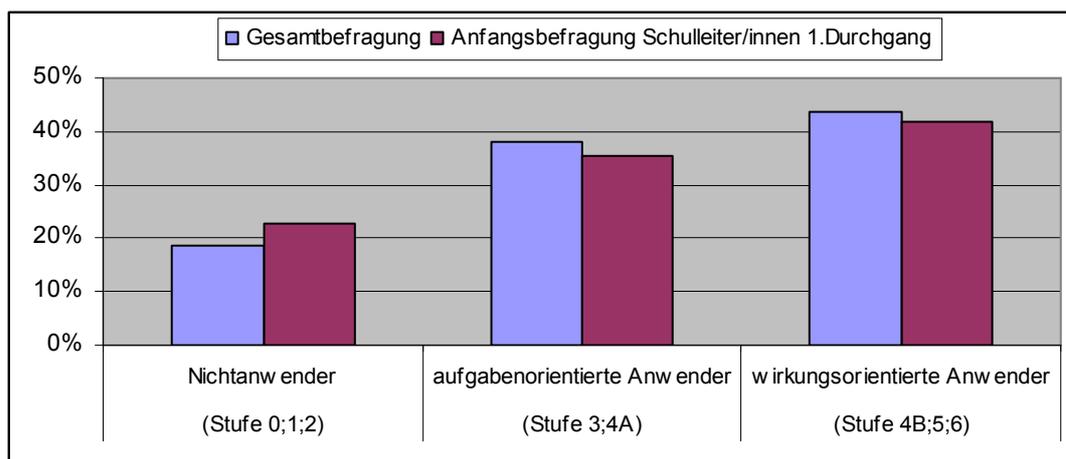


Abb. 50 Vergleich Gruppierungsübersicht

Demnach wird in den zugehörigen Schulen die Schuleingangsphase noch nicht so häufig angewendet, wie dies allgemein üblich ist. Besonders die Anzahl der **Nichtanwender** ist höher. Die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs sind demnach zwar hoch motiviert und identifi-

<sup>345</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

zieren sich stark mit der Schuleingangsphase, haben deren Umsetzung aber noch nicht so weit vorangetrieben. Dies würde die frühe Einwahl und den geäußerten erhöhten Fortbildungsbedarf erklären. Auch könnte es Zusammenhänge mit dem verhältnismäßig niedrigen Amtsalter dieser Kohorte geben.

#### 4.3.1.6 Grad der Betroffenheit

Die Untersuchungsergebnisse im Zusammenhang mit dem Grad der Betroffenheit könnten darüber Auskunft geben, ob die eben festgestellte Diskrepanz zwischen

*Denken* (überdurchschnittlicher Identifizierungs- und Motivationsgrad) und *Handeln* (niedriger Grad der Verwendung)

sich durch eine (im Vergleich mit der Gesamtbefragung) höhere Betroffenheit relativiert. Dazu sollen als erstes die entsprechenden Durchschnittswerte aus beiden Kohorten miteinander verglichen werden:

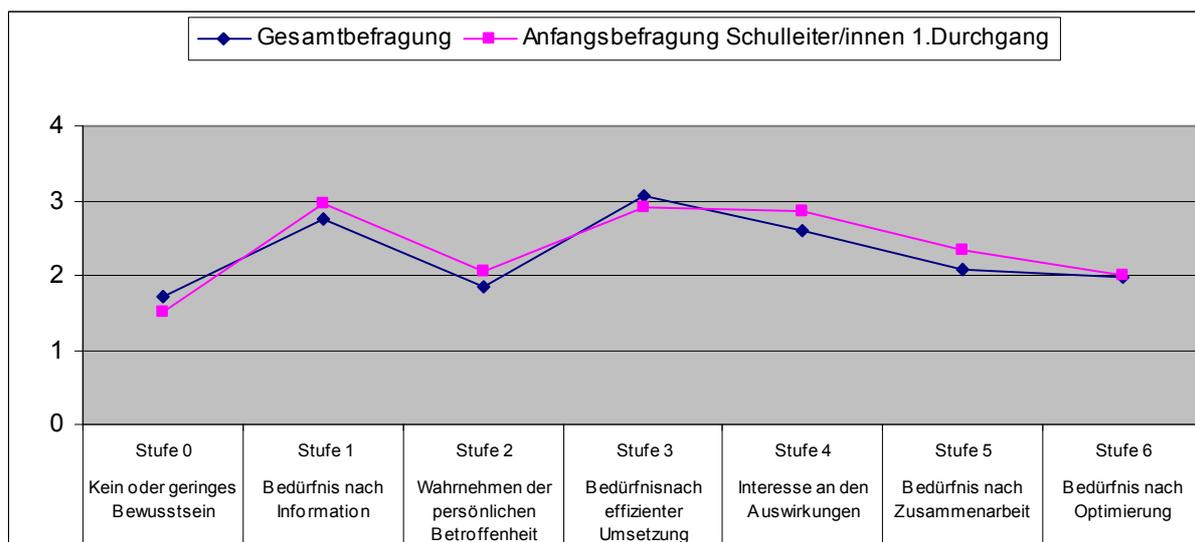


Abb. 51 Vergleich Grad der Betroffenheit

Beim Vergleich der beiden Kurven ist ein ziemlich identischer Verlauf zu erkennen und es liegt nahe, auch auf einen ähnlichen Grad der Betroffenheit zu schließen. Die feinen Unterschiede in den einzelnen Stufen sind aber doch von größerer Bedeutung. Zum Beispiel haben die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs ein größeres **Bedürfnis nach Information** und beschäftigen sich intensiver mit der Thematik, was sich in dem um 0,21 geringeren Wert in der Stufe 0 (**Kein oder geringes Bewusstsein**) widerspiegelt. Darüber hinaus ist eine höhere **persönliche Betroffenheit** (plus 0,23) als in der Gesamtbefragung zu verzeichnen. Diese beruht vor allem auf einem stärkeren Interesse daran, zu erfahren, welche Bedeutung der Schuleingangsphase aus Sicht der Vorgesetzten beigemessen werden soll.

Der leichte Rückgang des Durchschnittswertes beim **Bedürfnis nach effizienter Umsetzung** ist nicht unbedingt negativ zu bewerten, da geringere Effizienz auch als stärkere Fokussierung auf erhöhte Effektivität gewertet werden kann (vgl. Punkt 2.1.1). Die Aussagen in den zugehörigen Einzel-Items beziehen sich fast ausschließlich auf den zusätzlichen Aufwand, der zur Umsetzung der Innovation notwendig ist. Insofern ist eine weniger effiziente Umsetzung vielleicht ein Zeichen dafür, dass die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs eher bereit sind, zusätzliche Zeit zu investieren und den Beteiligten eine höhere Belastung im Zusammenhang mit der Schuleingangsphase zumuten würden. Auch das höhere **Interesse an den Auswirkungen** spiegelt eine Haltung wider, die über die effiziente Umsetzung hinaus geht, indem eine größere Nachhaltigkeit angestrebt wird.

In der Stufe **Bedürfnis nach Optimierung** gibt es keine Unterschiede. Dies könnte als eine gewisse Zustimmung zur gewollten (verordneten) Gestaltung des Schuleingangs interpretiert werden. Zumindest sind für die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs genauso wenig umsetzbare Alternativen denkbar, wie dies in der Gesamtbefragung der Fall war.

Die größte Differenz zwischen den Kohorten tritt bei dem **Bedürfnis nach Zusammenarbeit** auf. Deshalb soll exemplarisch an diesem Beispiel die Aufteilung der Durchschnittswerte auf die Einzel-Items miteinander verglichen werden:

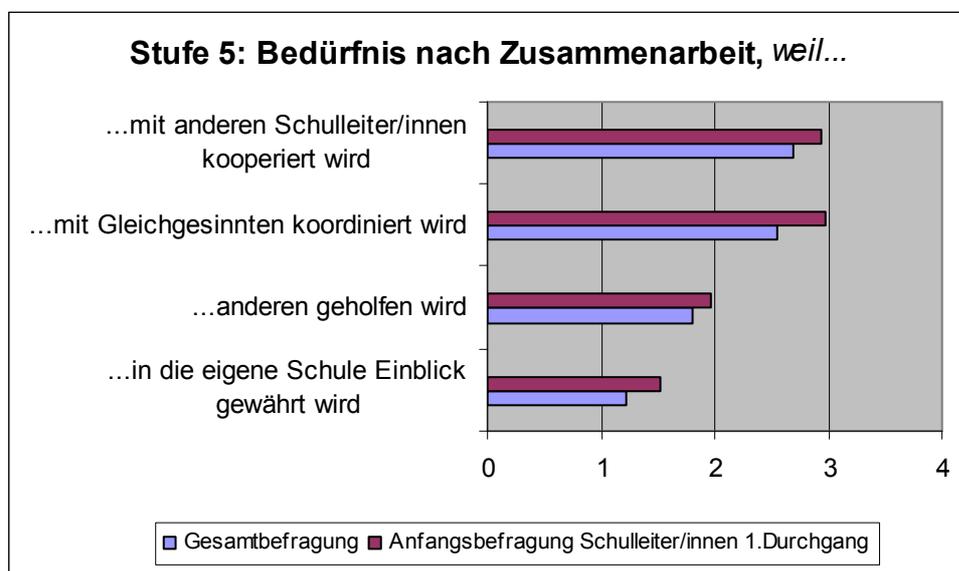


Abb. 52 Vergleich durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 5)

Höhere Werte in allen Items veranschaulichen das höhere Bedürfnis nach Zusammenarbeit. Am deutlichsten ist der Unterschied bei dem Wunsch, die Bemühungen zur Umsetzung mit Gleichgesinnten zu koordinieren. Bemerkenswert ist auch der um 0,25 höhere Wert bei der Bereitschaft, die eigene Schule zu öffnen, um anderen Personen und Teams Einblick in den Stand der Einführung zu gewähren und sie mit dem laufenden Fortschritt vertraut zu machen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs, was den Grad der Betroffenheit anbelangt, von der Gesamtbefragung abheben. Sie streben eine höhere **Nachhaltigkeit** an, sind stärker an **Zusammenarbeit** interessiert und zu einem größeren **Mehraufwand** bereit. Eine echte **Alternative** zur Schuleingangsphase sehen sie allerdings auch nicht.

### 4.3.2 Anfangsbefragung der Teamleiter/innen (1.Durchgang)

#### 4.3.2.1 Beschreibung des Samples

Wie bereits erläutert, konnten sich nicht nur die Schulleiter/innen zur Begleitfortbildung anmelden, sondern es ist darauf Wert darauf gelegt worden, darüber hinaus diejenige Lehrperson, die sich innerhalb der Einzelschule koordinierend mit der Problematik der Schuleingangsphase beschäftigt, für die Teilnahme zu gewinnen. Der anfänglich verwendete Begriff Steuergruppenleiter/in ist im Prozess durch den Bezeichnung Teamleiter/in ersetzt worden, obwohl in größeren Schulen durchaus Steuergruppenarbeit im Zusammenhang mit der Umsetzung der Schuleingangsphase betrieben wird.

Für den ersten Durchgang wurde die Möglichkeit genutzt, die teilnehmenden Teamleiter/innen auf elektronischem Wege an der Anfangsbefragung teilnehmen zu lassen. In einer Rundmail an die betreffenden Schulen wurde ein entsprechender Link verschickt, so dass jeder die Möglichkeit hatte, am heimischen Schreibtisch oder am Schul-PC die Fragebögen auszufüllen. Eine entsprechende Erläuterung sollte helfen, eventuelle Berührungängste mit der digitalen Art der Durchführung abzubauen. Dies scheint zu großen Teilen auch gelungen zu sein, denn von den 56 teilnehmenden Teamleiter/innen haben 40 ihren Fragebogen ausgefüllt zurückgesendet. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 71 %. Die schon erwähnte territoriale Streuung innerhalb des Landes Sachsen-Anhalt (vgl. Punkt 4.3.1.1) ist durch die fünf im Land verteilten Stützpunkte gewährleistet.

#### 4.3.2.2 Sozialstatistische Angaben

Die Verteilung auf die einzelnen Altersgruppen soll in der folgenden Übersicht deutlich gemacht werden. Ähnlich wie bei den Schulleiter/innen gibt es einen direkten Zusammenhang zwischen Lebensalter und Dienstjahren, insofern gleichen sich die Verläufe in beiden Diagrammen:

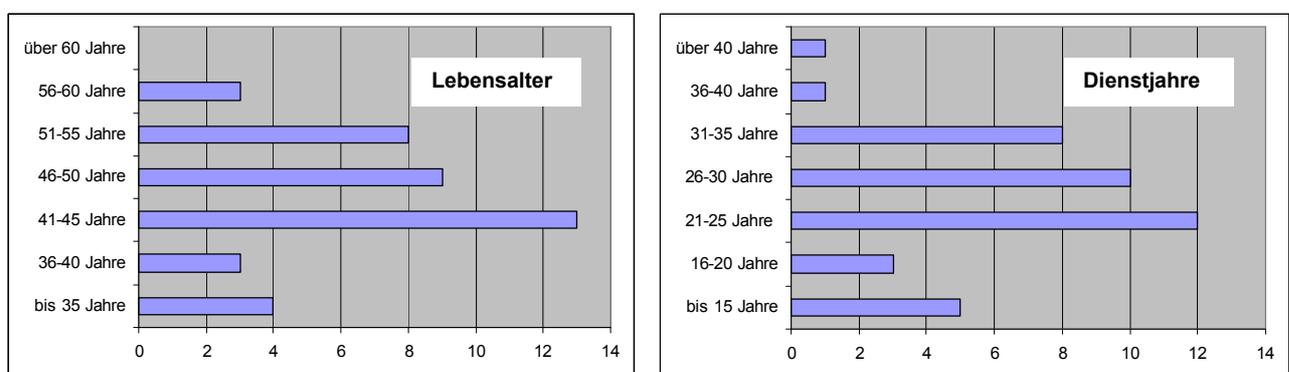


Abb. 53 Anfangsbefragung Teamleiter/innen 1.Durchgang

Eindeutig am stärksten besetzt ist hier die Gruppe der 41-45jährigen Teamleiter/innen (rund ein Drittel), die sich demzufolge im 21.-25. Berufsjahr befinden. Es ist anzunehmen, dass es sich dabei tatsächlich um annähernd identische Personengruppen handelt, weil (wie schon erwähnt) die Grundschullehrer/innen in der DDR bereits im Alter von ca. 20 Jahren ihren Dienst begannen. Die Konzentration auf die drei mittleren **Alterssegmente** (41-55 Lebensjahre bzw. 21-35 Dienstjahre) ist deutlich erkennbar. Nur ein Fünftel der Teamleiter/innen hat das 20. Dienstjahr noch nicht beendet.

Ob man damit von einer 'normalen' Altersverteilung ausgehen kann, oder ob auch hier nennenswerte Unterschiede zum Landesdurchschnitt bestehen, ist im Rahmen der Untersuchungen leider nicht möglich. Innerhalb der Gesamtbefragung, die darüber hätte Auskunft geben können, konnten aus vielerlei Gründen nur Schulleiter/innen befragt werden. Ein Vergleich innerhalb der Gruppe der Teamleiter/innen ist also erst möglich, wenn der zweite Durchgang analysiert worden ist. Deshalb kann an dieser Stelle nur mit dem Dienstalder der Schulleiter/innen verglichen werden:

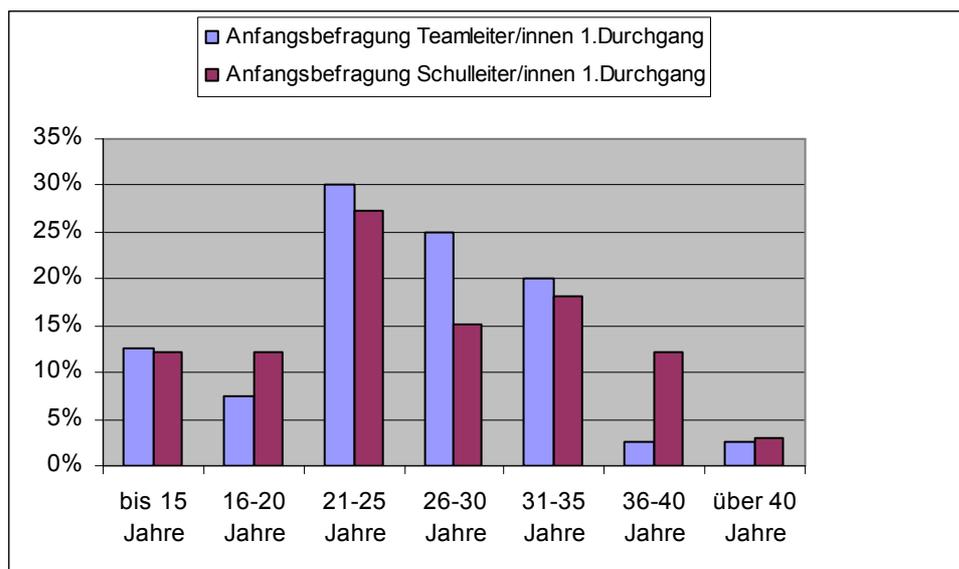


Abb. 54 Vergleich Dienstjahre

Trotz der großen Differenz im Segment 36-40 Dienstjahre kann man von einer analogen Verteilung sprechen. Der Anteil der jüngeren Teamleiterinnen, welche das 20. Dienstjahr noch nicht beendet haben, ist wie erwartet fast genauso wie bei den Schulleiter/innen. Zieht man die jeweiligen Mittelwerte, die (wie im Punkt 3.5.1 beschrieben) aus den absoluten Zahlen der Einzelsegmente berechnet werden können, zum Vergleich heran, ist das Dienstalalter sogar etwas niedriger:

Schulleiter/innen	3,64
Teamleiter/innen	3,50

Bei Vergleichen zwischen beiden Teilnehmergruppen kann also von einer annähernd gleichen Alterstruktur ausgegangen werden, mit einer leichten Tendenz dahin, dass die teilnehmenden Schulleiter/innen im Durchschnitt etwas älter sind.

Auch die Zuordnungen bezüglich der Schulgröße sind weitgehend identisch, weil die Teamleiter/innen jeweils aus den gleichen Grundschulen kommen wie die Schulleiter/innen. Auf eine erneute Darstellung wird demzufolge verzichtet (vgl. Punkt 4.3.1.2).

Die Unterrichtsverpflichtung der Teamleiter/innen liegt durchgängig in der Stufe 6 (mehr als 21 Unterrichtsstunden pro Woche). Da die genaue Unterrichtsverpflichtung der Einzelperson nicht erfragt worden ist, kann nicht festgestellt werden, ob für Teamleitungsaufgaben Anrechnungsstunden vergeben wurden. Das ist ein Mangel innerhalb dieses Teils des Fragebogens, der zu spät erkannt wurde und sich deshalb auch im zweiten Durchgang so fortsetzt. Trotzdem ist anzunehmen, dass in den meisten Fällen kaum Abminderungsstunden für die Wahrnehmung der Aufgaben als Teamleiter/in vergeben werden und somit viel zusätzliches Engagement aufzubringen ist.

Aufgrund der sozialstatistischen Angaben kann man zusammenfassend feststellen, dass es sich bei der Teilnehmergruppe der Teamleiter/innen des ersten Durchgangs um relativ junge, engagierte Lehrpersonen aus mittelgroßen Grundschulen handelt. Inwieweit dahingehend Rückschlüsse auf die Einstellung zur Schuleingangsphase gezogen werden können, soll in den folgenden Abschnitten untersucht werden.

#### 4.3.2.3 Skalenabfrage

Das Hauptaugenmerk der Analyse der Skalenabfrage richtet sich auf die Untersuchung der fünf Fragen, die die Teamleiter/innen aus Sicht ihrer eigenen Person beantworten sollten, weil die persönliche Haltung zur Schuleingangsphase hier deutlich werden soll. Um diese für die Gruppe der Teamleiter/innen plastisch zu machen, wurden einfache Mittelwertberechnungen durchgeführt, welche in der folgenden Tabelle dargestellt werden. Zum besseren Verständnis wird die komplette Frage nochmals aufgeführt.

Frage	Durchschnittswert
Wie hoch ist Ihr persönlicher Identifizierungsgrad mit der Schuleingangsphase?	6,60
Wie hoch ist Ihr Zufriedenheitsgrad mit der bisherigen Informationsvermittlung bezüglich der Einführung der Schuleingangsphase?	4,60

Wie hoch schätzen Sie Ihren Motivationsgrad ein, mit der Schuleingangsphase zu arbeiten bzw. weiterzuarbeiten?	6,73
Wie hoch schätzen Sie Ihr theoretisches Fachwissen bezüglich der Schuleingangsphase ein?	5,73
Wie hoch, glauben Sie, ist die Chance, dass die angekündigte Begleitfortbildung die Arbeit bzw. Weiterarbeit mit der Schuleingangsphase positiv beeinflussen kann?	6,78

Ohne Vergleichswerte sind diese Ergebnisse nur schwer interpretierbar. Trotzdem muss festgehalten werden, dass die Befragten im Durchschnitt nur rund zwei Drittel der möglichen 10 Punkte vergeben haben, wenn es um **Identifizierung** und **Motivation** geht. Betrachtet man die Einschätzungen, die für das jeweilige Kollegium getroffen wurden, verstärkt sich das negative Bild. (Identifizierungsgrad:5,1/ Motivationsgrad:5,0) Solche Werte sind selbst bei wohlwollender Deutung als relativ niedrig einzustufen und zeugen von einer eher geringen Zustimmung zur Schuleingangsphase. Dabei sollten doch aber gerade die Teamleiter/innen als Vorreiter an ihren Schulen agieren und somit verwundern diese Ergebnisse. Andererseits könnten sie aber auch Ausdruck einer realistischen und ehrlichen Einschätzung der Gesamtsituation sein, was nicht unbedingt für eine ablehnende Haltung sprechen muss.

Besonders interessant erscheint es nun, die Haltung der Teamleiter/innen mit der der Schulleiter/innen zu vergleichen. Um die Anonymität zu wahren, ist bei der Befragung bewusst auf die Möglichkeit einer Zuordnung des Befragten zur Einzelschule verzichtet worden. Deshalb ist eine schulgenaue Gegenüberstellung leider nicht möglich und der Vergleich kann nur über Mittelwertberechnungen erfolgen:

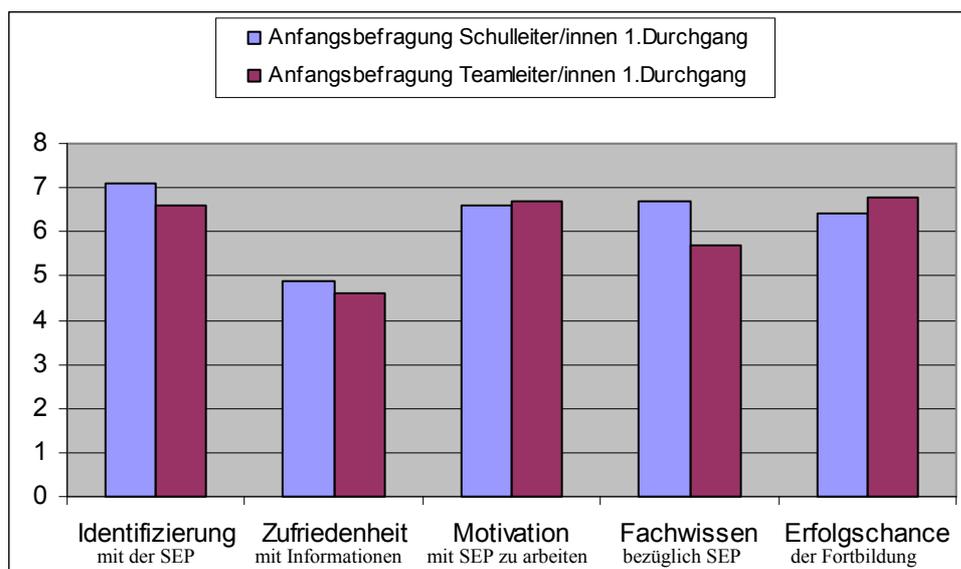


Abb. 55 Vergleich Skalenabfrage

So groß wie erwartet sind die Unterschiede in der Haltung zur Schuleingangsphase nicht. Insofern relativiert sich die Negativ-Beurteilung der niedrigen Werte der Teamleiter/innen.

Sie sind eher als Ausdruck einer allgemeinen geringen Akzeptanz der Schuleingangsphase zu werten. Der Begleitfortbildung wird von den Teamleiter/innen sogar eine etwas höhere Erfolgchance eingeräumt.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass der erste Durchgang vornehmlich von Teamleiter/innen besucht wird, die

- a) verhältnismäßig jung an Dienstjahren sind
- b) aus mittelgroßen Schulen kommen
- c) den Stand der Umsetzung der Schuleingangsphase realistisch einschätzen
- d) der Begleitfortbildung eine relativ hohe Erfolgchance einräumen.

#### 4.3.2.4 Offene Fragen

##### ➤ Qualitative Inhaltsanalyse Frage 1

*Welche Themen und Schwerpunkte müssten Ihrer Meinung nach bei der Begleitfortbildung im Vordergrund stehen?*

Bei der Beantwortung der offenen Frage 1 haben sich die Teamleiter/innen des 1.Durchgangs folgendermaßen positioniert:

		Erstangabe	Zweitangabe	Drittangabe
A	Ressourcen	3	3	0
B	praktische Umsetzung	13	1	0
C	Bewertung und Zensierung	1	1	1
D	Schulgröße	0	0	0
E	Differenzierung und Jahrgangsmischung	6	1	1
F	Zusammenarbeit mit Kollegium und Eltern	0	2	1
G	Bereitstellung von Materialien	1	2	0
H	Erfahrungsaustausch	2	0	0
I	Sinnhaftigkeit	1	1	2
'Exoten'	nicht zuzuordnen	3	3	1
	keine Angabe	10	26	34
	Gesamt	40	40	40

Abb. 56 Aufteilung der Nennungen auf die Einzelangaben

Das große Interesse an Themen, die sich mit der **praktischen Umsetzung** beschäftigen, ist deutlich zu erkennen. Erstaunlich niedrig erscheint dagegen die Forderung nach personellen

und materiellen **Ressourcen**. Zu relativieren ist dieses Bild insofern, als dass nur 75 Prozent der Teamleiter/innen die Frage 1 beantwortet haben. Trotzdem erscheint eine Gegenüberstellung mit den Antworten der Schulleiter/innen des 1.Durchgangs sinnvoll. Dazu werden alle gemachten Angaben aufaddiert und gleich 100 Prozent gesetzt; die Kategorie **Exoten** wird vernachlässigt. Auf diese Art und Weise ist ein direkter Vergleich möglich:

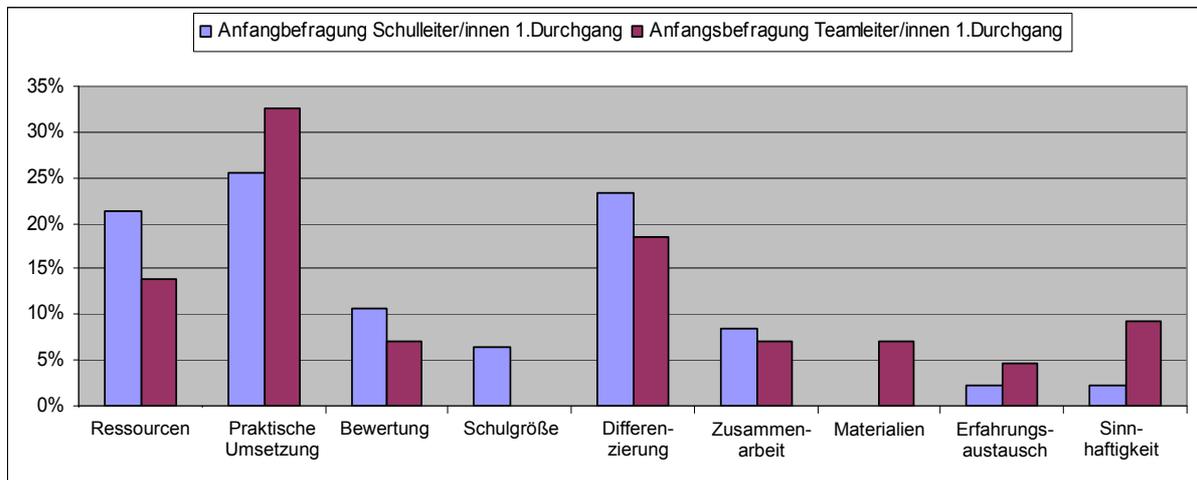


Abb. 57 Vergleich Offene Frage 1  
(Verteilung auf die Kategorien)

Sehr deutlich sind Unterschiede erkennbar. Teamleiter/innen scheinen tatsächlich mehr Wert zu legen auf die **praktische Umsetzung** und sich nicht so sehr um die **Ressourcen** und um die Jahrgangsmischung zu sorgen wie die Schulleiter/innen. Die Differenzen in den anderen Kategorien dürfen nicht überbewertet werden, weil durch die kleinen Kohorten oftmals Einzelnennungen schon zu erheblichen prozentualen Veränderungen führen. Erwähnenswert bleibt aber trotzdem, dass die Kategorien **Bereitstellung von Materialien**, **Erfahrungsaustausch** und **Sinnhaftigkeit** bei den Teamleiter/innen häufiger genannt werden.

#### ➤ Qualitative Inhaltsanalyse Frage 2

*Welche Hinweise haben Sie zur gesamten Problematik?*

Wie schon bei den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs ist die Rücklaufquote auch bei den Teamleiterinnen bezüglich der offenen Frage 2 sehr gering. Von den vierzig Befragten haben sich nur achtzehn geäußert. Eine prozentuale Auswertung erscheint insofern zweifelhaft und deshalb soll an dieser Stelle darauf verzichtet werden. Die formulierten Meinungen lassen sich jedoch problemlos den festgelegten Kategorien (vgl. Punkt 4.1.4) zuordnen. Sie bestehen zum größten Teil aus **Forderungen**, die sich wiederum meistens auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen beziehen. Der Ruf nach jungen Kollegen wird laut und die verfehlte Personalpolitik wird beklagt. Darüber hinaus fordert man auf die Einzelschule bezogene Gestaltungsspielräume, indem ein *spezielles Eingehen auf schulspezifische Besonderhei-*

ten erwartet wird. Man möchte *die Eingangsphase nach Ideen der Kollegen gestalten* und das Kollegium vor *unnötig hohen Belastungen schützen*. **Konstruktive Überlegungen** zur weiteren Umsetzung der Schuleingangsphase kamen von insgesamt fünf Teamleiter/innen.

#### 4.3.2.5 Grad der Verwendung

Nachdem mit Hilfe der Skalenabfrage festgestellt wurde, dass die Teamleiter/innen des ersten Durchgangs der Schuleingangsphase durchaus nicht unkritisch gegenüberstehen, ist bei ihnen wohl auch ein relativ niedriger Grad der Verwendung zu erwarten. Um einen schnellen Einblick zu bekommen, betrachten wir zunächst die Gruppierungsübersicht:

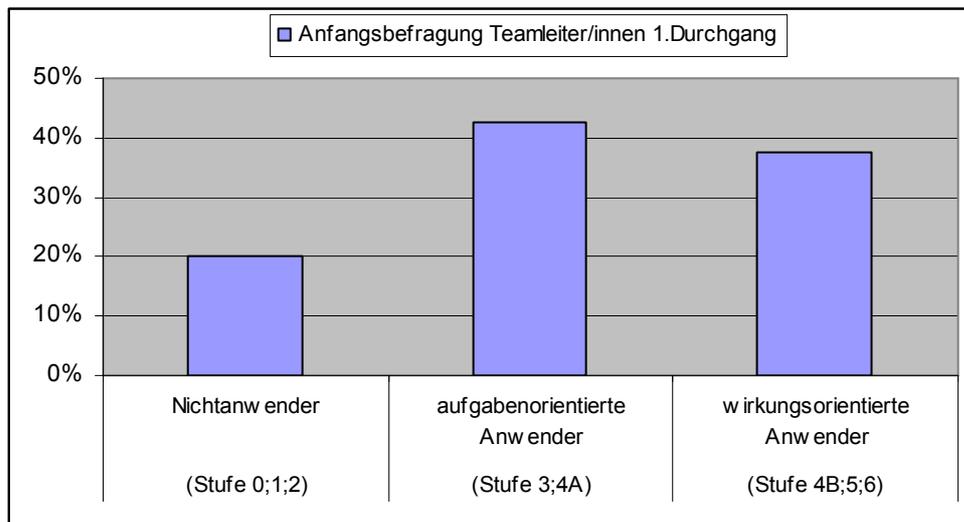


Abb. 58 Gruppierungsübersicht

Da landesweite Vergleichswerte für Teamleiter/innen fehlen, ist es schwer einzuschätzen, inwieweit hier eine typische Verteilung vorliegt. Auf jeden Fall wird von einer sehr hohen Zahl der Befragten (fast 80 Prozent) die Schuleingangsphase bereits verwendet, was wohl durchaus realistisch ist, da sich bei der Gesamtbefragung für die Schulleiter/innen ein ähnliches Bild gezeigt hatte (vgl. Abb. 20, S. 147).

Mit dem folgenden detaillierten Vergleich zwischen Schulleiter/innen und Teamleiter/innen des ersten Durchgangs soll festgestellt werden, in welcher Ausprägung sich der Grad der Verwendung zwischen beiden Teilkohorten unterscheidet:

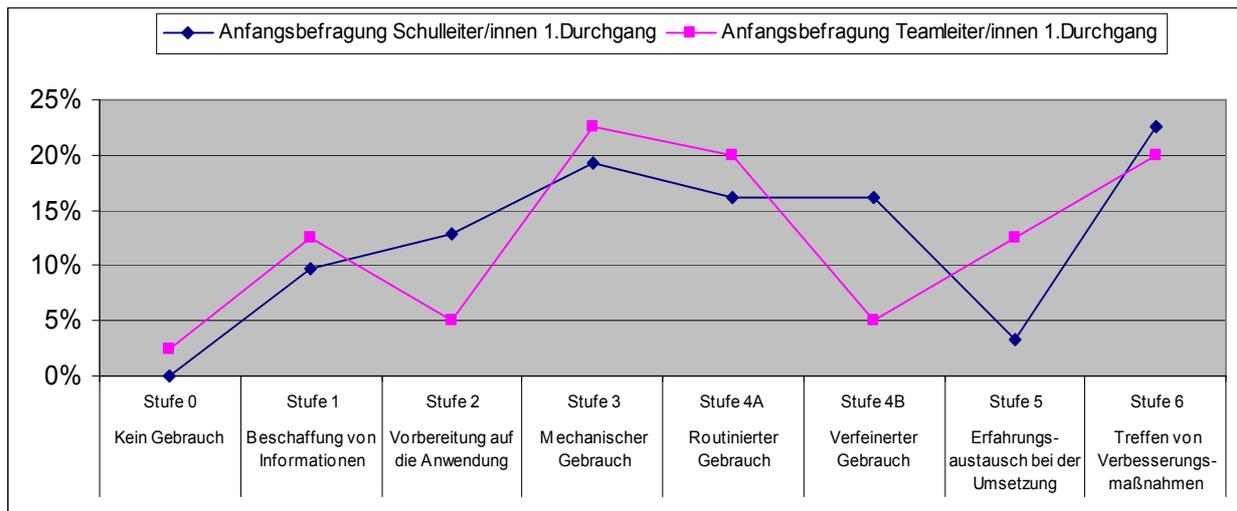


Abb. 59 Vergleich Grad der Verwendung

Da aus jeder Schule jeweils Schulleiter/in und Teamleiter/in an der Fortbildung teilnimmt, müssten sich die Ergebnisse nahezu decken, obwohl eine schulgenaue Gegenüberstellung nicht möglich ist. Die unterschiedliche Besetzung der einzelnen Stufen lässt aber auf unterschiedliche Auffassungen über den Stand der Umsetzung schließen. Wahrscheinlich schauen die Teamleiter/innen durch größere Basisnähe aus einem anderen Blickwinkel auf die Realisierung und schätzen daher den Grad der Verwendung anders ein. Besonders die höheren Werte in den Stufen 3 und 4 A (**aufgabenorientierte Anwender**) lassen darauf schließen, dass die Teamleiter/innen den Stand der Umsetzung kritischer sehen als ihre Schulleiter/innen. Dies entspricht der realistischen Einschätzung, die ihnen in der Skalenabfrage bescheinigt wurde.

#### 4.3.2.6 Grad der Betroffenheit

Zwischen Teamleiter/innen und Schulleiter/innen sind mit den bis hierhin beschriebenen und ausgewerteten Messungen zum Teil signifikante Unterschiede nachgewiesen worden. Als letzte Vergleichsmöglichkeit zwischen diesen beiden Gruppen soll nun die Ausprägung des Grades der Betroffenheit herangezogen werden. Dazu wurden die Durchschnittswerte der einzelnen Stufen in folgendem Diagramm direkt gegenüber gestellt:

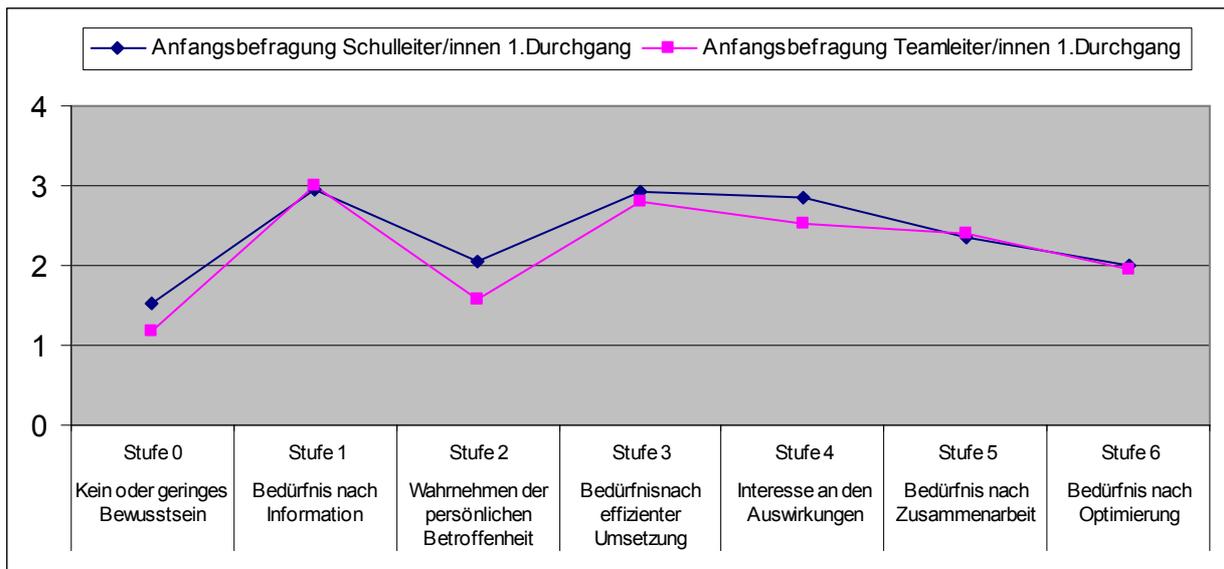


Abb. 60 Vergleich Grad der Betroffenheit

Anders als beim Grad der Verwendung sind in diesem Diagramm viele Übereinstimmungen zu erkennen. In der Gesamtbetrachtung des Kurvenverlaufs sind nur an drei Stellen nennenswerte Abweichungen ablesbar, die aber dafür recht deutlich ausfallen. Mit dem um 0,34 niedriger liegenden Wert in der Stufe 0 dokumentieren die Teamleiter/innen ein höheres Bewusstsein, weil sie sich als Verantwortliche für die Schuleingangsphase wohl intensiver mit der Problematik beschäftigen. Dafür haben sie ein geringeres **Interesse an den Auswirkungen** als ihre Schulleiter/innen, welche aufgrund ihrer Leitungserfahrung über eine größere Weitsicht verfügen dürften und dadurch im Vorteil sind. Besonders deutlich fällt der Unterschied (0,52) in der Stufe 2 bei der **Wahrnehmung der persönlichen Betroffenheit** aus. Damit liegen die Teamleiter/innen auch weit unter den Werten der Gesamtbefragung, was nur schwer nachvollziehbar ist. Deshalb soll durch die Darstellung der Einzel-Items der Stufe 2 versucht werden, Ursachen zu erkennen und Deutungsversuche vorzunehmen:

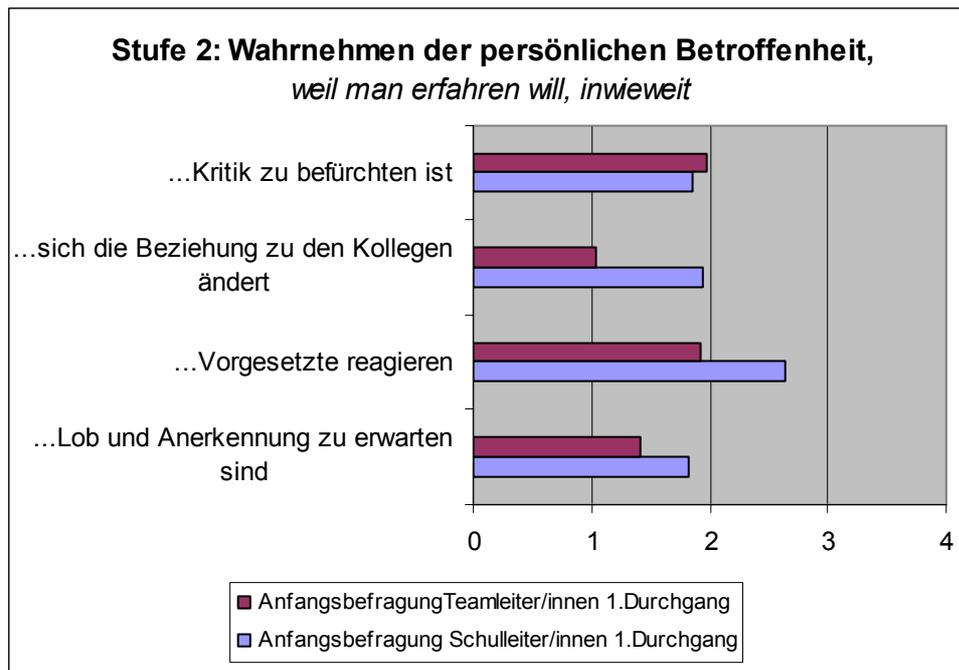


Abb. 61 Vergleich durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 2)

Bei der Betrachtung der Einzel-Items wird deutlich, dass die Teamleiter/innen die im Fragebogen vorgegeben Aussagen grundlegend anders bewerten. Sie glauben eher nicht, dass die Ausübung der Teamleitung Einfluss auf die Beziehung zu ihren Kollegen hat.

Dabei müssten sie doch damit rechnen, dass durch ihr Agieren im Zusammenhang mit der Schuleingangsphase Reaktionen im Kollegium hervorgerufen werden. Diese können entweder positiv ausfallen (Befürworter nähern sich an) oder zur Verschlechterung der Beziehungen führen (Gegner leisten Widerstand). Ein Rollenbewusstsein in Richtung Übernahme von (Führungs-) Verantwortung scheint sich demnach noch nicht abzuzeichnen. Darüber hinaus haben die Teamleiter/innen ein sehr viel geringeres Interesse daran zu erfahren, welchen Stellenwert sie der Schuleingangsphase aus Sicht ihrer Vorgesetzten beimessen sollen. Offenbar wird von den Schulleiter/innen sehr deutlich signalisiert, wie wichtig ihnen die Arbeit der Teamleiter/innen ist, was sie ihrerseits bei den Vorgesetzten in der Schulverwaltung und dem Ministerium vermissen. Ob im Zusammenhang mit der Umsetzung der Schuleingangsphase Lob und Anerkennung zu erwarten ist, steht bei den Teamleiter/innen seltener im Mittelpunkt. Sie dokumentieren damit eine gewisse Distanziertheit, auch im Sinne von geringerer emotionaler Beteiligung.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Teamleiter/innen des ersten Durchgangs trotz des höheren Verwendungsgrades sich weniger von der Innovation betroffen fühlen als ihre Schulleiter/innen.

#### 4.4 Analyse der Teilnehmerbefragung (2.Durchgang)

##### 4.4.1 Anfangsbefragung der Schulleiter/innen

###### 4.4.1.1 Beschreibung des Samples

Am zweiten Durchgang nahmen aufgrund einer Großzahl von Anmeldungen 85 Grundschulen des Landes Sachsen-Anhalt teil (vgl. Punkt 2.3.3). Nachdem sich die Benutzung von Papierfragebögen bei der Endbefragung des ersten Durchgangs bewährt und für hohe Rücklaufquoten gesorgt hatte, wurden auch alle Befragungen des zweiten Durchgangs in dieser Form durchgeführt. Die Vor- und Nachteile wurden zuvor sorgfältig gegeneinander abgewogen.

Vorteile:

- eventuelle Befindlichkeiten im Umgang mit digitalen Fragebögen werden ausgeschlossen
- den Teilnehmer/innen kann Sinn und Zweck der Untersuchung persönlich erklärt werden
- das Ausfüllen erfolgt nahezu zeitgleich und ein sofortiger Rücklauf ist möglich

Nachteile:

- beim Verteilen der Fragebögen entsteht ein hoher materieller und logistischer Aufwand
- Teilnehmer/innen haben beim Ausfüllen relativ wenig Zeit zum längeren Nachdenken
- ein nachträgliches Digitalisieren der Ergebnisse ist notwendig

Da fast alle Nachteile zwar einen höheren Aufwand für die wissenschaftliche Begleitung bedeuteten, für die Teilnehmer/innen aber keine Rolle spielten, war die Entscheidung für den Papierfragebogen folgerichtig.

An den beiden ersten Fortbildungsterminen im März 2011 wurden also von zwei Personen die einzelnen Stützpunkte aufgesucht, das Anliegen der Untersuchung und vor allem der Sinn der Code-Erzeugung ausführlich erläutert. Als fest eingeplanter Teil im Tagesverlauf hatten die Teilnehmer/innen ausreichend Zeit, an Ort und Stelle die Fragebögen auszufüllen. Für eventuell nicht anwesende Schulleiter/innen wurden die Unterlagen in einem adressierten Rückumschlag mitgegeben. Auf die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde explizit hingewiesen.

Insgesamt nahmen 66 Schulleiter/innen an der Anfangsbefragung teil, so dass eine Rücklaufquote von 77 % zu verzeichnen ist.

###### 4.4.1.2 Sozialstatistische Angaben

Zu Beginn der Analyse sollen wieder die Lebens- und Berufsjahre der teilnehmenden Schulleiter/innen im Mittelpunkt stehen. Die nahezu gleichen Berufsbiografien sind auch hier der Grund dafür, beide Angaben parallel zueinander zu betrachten.

Es ergibt sich folgendes Bild der Altersverteilung:

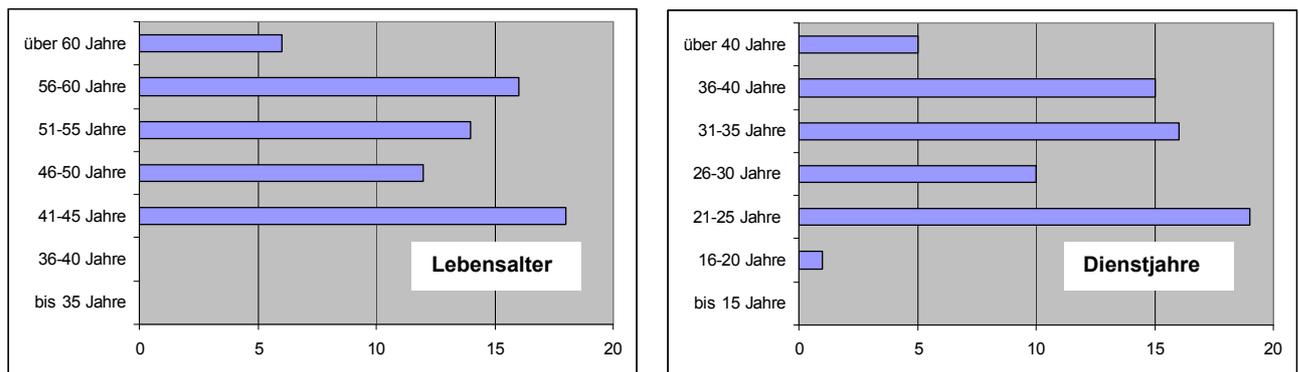


Abb. 62 Anfangsbefragung Schulleiter/innen 2.Durchgang

Die Diagramme bestätigen die Annahme, dass sich die Angaben über Lebensalter und Berufsjahre nahezu decken. Schon ohne Vergleichswerte fällt eine Häufung in den höheren Jahrgängen auf, wobei die Gruppe der 41-45 Jährigen, die sich im 21. bis 25. Dienstjahr befinden, genau wie im ersten Durchgang am größten ist. Jüngere Schulleiter/innen bis zum vollendeten 40. Lebensjahr sind überhaupt nicht vertreten. An dieser Stelle bietet sich ein direkter Vergleich mit der Gesamtbefragung und dem ersten Durchgang an:

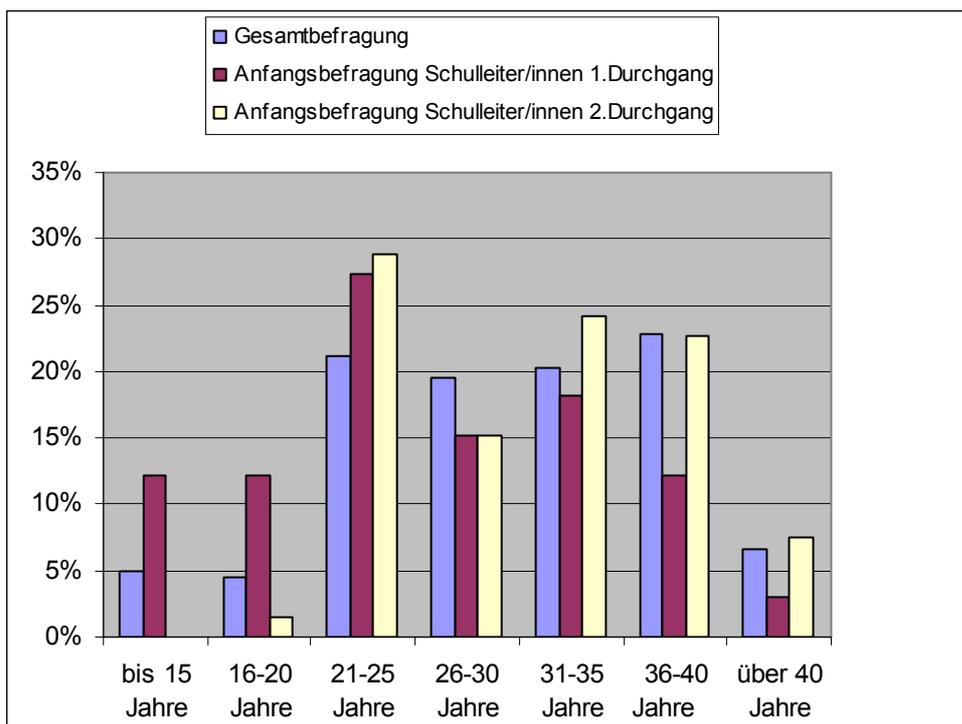


Abb. 63 Vergleich Dienstjahre

Die Konzentration auf höhere Altersgruppen im zweiten Durchgang wird durch die Gegenüberstellung bestätigt. Die Werte liegen oft sogar über dem Landesdurchschnitt.

Im Vergleich zum ersten Durchgang sind noch größere Unterschiede erkennbar. Durch einen Mittelwert je Kohorte soll dieser Unterschied plastischer gemacht werden. Dazu wurden die

Altersgruppen (wie im Punkt 3.5.1 beschrieben) aufsteigend mit den Ziffern 1 – 7 versehen und der Durchschnitt berechnet:

Kohorte	Gesamtbefragung	1.Durchgang	2.Durchgang
Mittelwert	4,4	3,6	4,6

Am zweiten Durchgang nehmen demnach an Berufsjahren reichere Schulleiter/innen teil. Ob dies auch für die Amtsjahre zutrifft, soll in folgender Übersicht dargestellt werden. Ein Vergleich mit Landesdurchschnitt *und* erstem Durchgang erscheint sinnvoll.

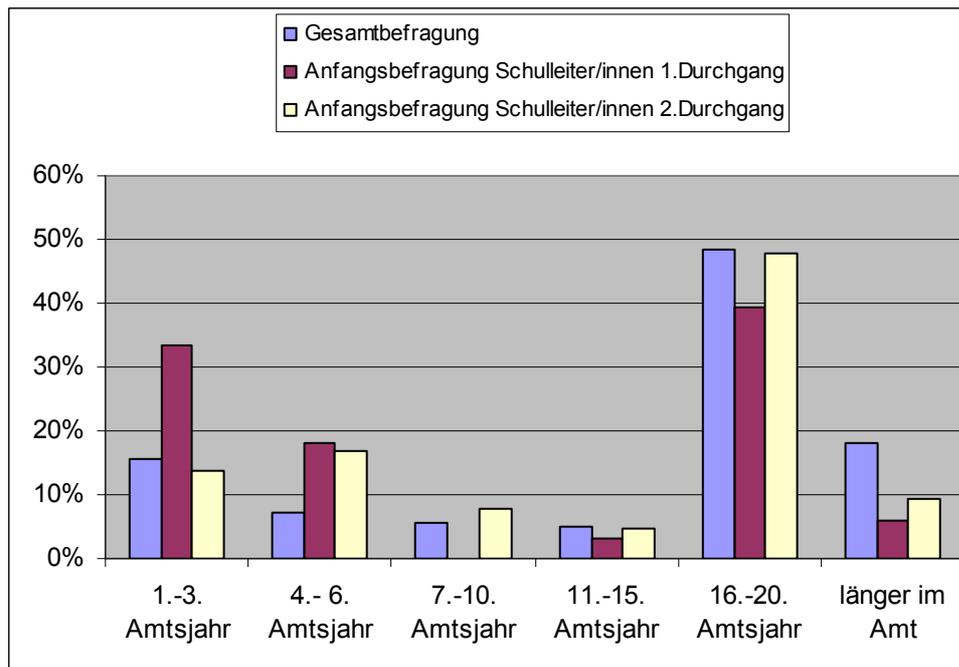


Abb. 64 Vergleich Amtsjahre

Die 'Neulinge' sind bei weitem nicht so stark vertreten wie im ersten Durchgang. Die Teilnehmer/innen, die sich im 1.-6. Amtsjahr befinden, stellen nur noch einen Anteil von rund 30 Prozent. Über die Hälfte gehört mit mehr als 16 Amtsjahren zu den erfahrenen Schulleiter/innen und der Großteil unter ihnen ist wohl seit 1991 im Amt. Die eben bei den Dienstjahren beschriebenen vereinfachten Durchschnittsberechnungen ergeben bezüglich der Amtsjahre folgendes Bild:

Kohorte	Gesamtbefragung	1.Durchgang	2.Durchgang
Mittelwert	4,1	3,1	3,8

Auch diese Übersicht bestätigt den klaren Unterschied in der Schulleitungserfahrung der beiden Durchgänge. Die teilnehmenden Schulleiter/innen am zweiten Durchgang haben ein ähnliches Amtsalter, wie es im Landesdurchschnitt gemessen wurde.

Insgesamt präsentiert sich der zweite Durchgang sowohl bezüglich der Lebens- und Dienstalters sowie bezüglich der Amtsjahre in einer völlig anderen Zusammensetzung als der erste

Durchgang, was wiederum Auswirkungen auf die Skalenabfrage, den Grad der Betroffenheit und den Grad der Verwendung haben könnte.

Die Häufigkeitsverteilung in Bezug auf die Schulgröße soll nun wieder in einem Kreisdiagramm dargestellt werden:

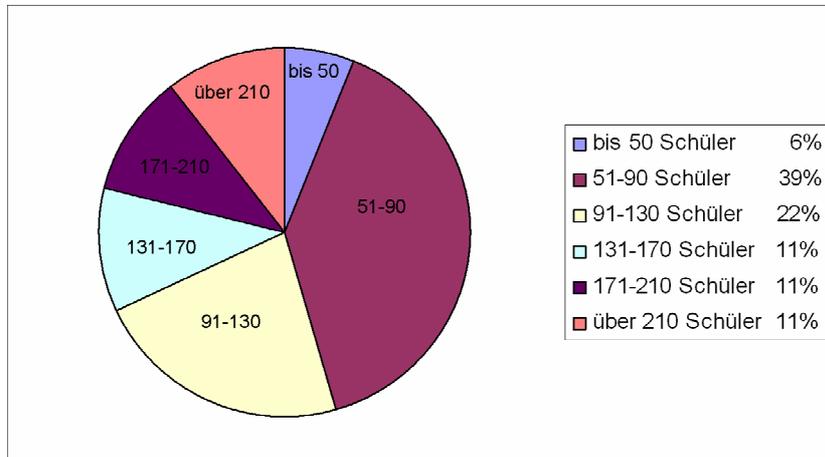


Abb. 65 Vergleich Schulgröße (Schülerzahl)  
(Anfangsbefragung Schulleiter/innen 2.Durchgang)

Auffällig hoch erscheint der Anteil der Schulen, die eine Größe von 51-90 Schülern haben (knapp 40 Prozent) und damit durchaus noch als kleine Grundschulen bezeichnet werden können. Im ersten Durchgang war diese Schulgröße nur mit 15 Prozent vertreten. Damit ist ein klares Unterscheidungsmerkmal zwischen den Durchgängen definiert. Zur weiteren Verdeutlichung sollen jedoch alle Werte miteinander verglichen werden:

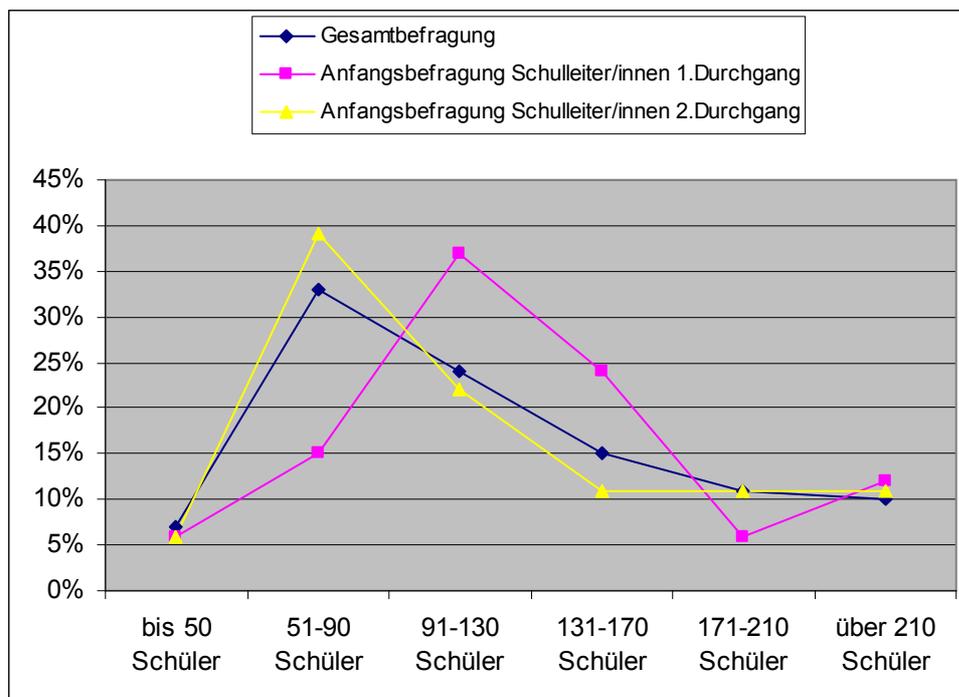


Abb. 66 Vergleich Schulgröße (Schülerzahl)

Im Vergleich aller drei befragten Kohorten wird wieder die Ähnlichkeit des Kurvenverlaufs deutlich. Die Schulgrößenverteilung des zweiten Durchgangs deckt sich nahezu mit der im Land typischen Aufteilung, wogegen sich die Rechtsverschiebung des ersten Durchgangs sich nochmals als dessen Besonderheit bestätigt.

Auf die Auswertung der sozialstatistischen Abfrage 'Unterrichtsverpflichtung' wird aus den im Punkt 4.3.1.2 erläuterten Gründen auch an dieser Stelle verzichtet.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich besonders an Dienst- und Amtsjahren reichere Schulleiter/innen aus eher kleinen Grundschulen am zweiten Durchgang beteiligen. Etwaige Zusammenhänge mit der Einstellung zur Schuleingangsphase werden in den nächsten Abschnitten näher untersucht.

#### 4.4.1.3 Skalenabfrage

Zu Beginn der Analyse der Skalenabfrage werden vorerst nur die fünf Fragen betrachtet, die die Schulleiter/innen in Bezug auf ihre eigene Person beantworten sollten. Der direkte Vergleich aller drei Kohorten soll Aufschluss darüber geben, inwieweit sich auch bezüglich der Einstellung zur Schuleingangsphase eine typische Zusammensetzung des zweiten Durchgangs erkennen lässt:

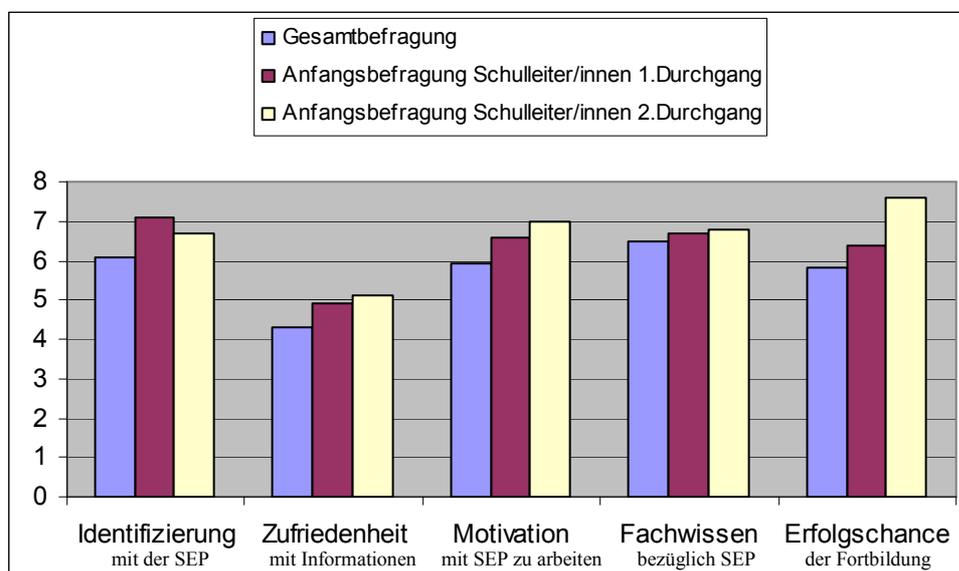


Abb. 67 Vergleich Skalenabfrage

Außer beim **Identifizierungsgrad** erreichen die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs bei allen Kriterien höhere Werte. Besonders ihr Optimismus, was die **Erfolgchancen** der Fortbildung angeht ist bemerkenswert. Der hier erzielte Durchschnittswert liegt bei 7,6 und damit fast zwei Punkte besser als in der Gesamtbefragung. Diese Erhöhungen liegen aber auch darin begründet, dass die Befragung des zweiten Durchgangs ca. 8 Monate nach der Gesamtbefragung stattgefunden hat. Im Verlaufe dieser Zeit gab es auch vor der Teilnahme an

der Fortbildung die Möglichkeit, mehr Informationen und mehr Einblicke in die praktische Umsetzung zu gewinnen.

Erstaunlich ist, dass fast überall auch die Ergebnisse des ersten Durchgangs übertroffen werden, obwohl diesem im Punkt 4.3.1.3 eine überdurchschnittlich positive Einstellung zur Schuleingangsphase bescheinigt wurde. Demnach sind die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs sogar noch stärker motiviert und setzen auf den Erfolg der Fortbildung.

Innerhalb der Skalenabfrage sollten die Schulleiter/innen die Ausprägung der fünf Kriterien nicht nur für sich selbst bewerten, sondern auch eine Einschätzung für ihr Kollegium vornehmen. Die Ergebnisse werden direkt miteinander verglichen, weil zu vermuten ist, dass (wie auch in den anderen Kohorten) die jeweiligen Werte für das Kollegium niedriger sind als die in der Selbsteinschätzung für die eigene Person.

Kriterium	für die eigene Person	für das Kollegium
Identifizierung mit der SEP	6,89	5,55
Zufriedenheit mit Informationen	5,14	4,60
Motivation mit SEP zu arbeiten	6,98	5,58
Fachwissen bezüglich SEP	6,82	5,89
Erfolgschance der Fortbildung	7,58	6,74

Wie erwartet wird die Einstellung ihres Kollegiums zur Schuleingangsphase auch von den Schulleiter/innen der zweiten Phase niedriger eingestuft als ihre eigene. Die zu verzeichnenden Diskrepanzen sind allerdings etwas geringer als im ersten Durchgang, vor allem im Bereich **Erfolgschancen**, die man der Fortbildung einräumt. Die hier abzulesende Differenz von 0,84 ist weitaus geringer als das im ersten Durchgang festgestellte Gefälle von 2,6. Aus Sicht der Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs ist demnach das Vertrauen auf die Wirksamkeit von (dieser) Fortbildung nicht nur für ihre eigene Person sehr viel höher, sie sehen dies auch bezüglich der Transferwirkungen auf ihr Kollegium ähnlich positiv. Daraus ist nicht nur ein hoher Anspruch an die Fortbildung abzuleiten, sondern auch ein sehr großes Vertrauen in deren Qualität. Vielleicht sind positive Rückmeldungen vom Verlauf des ersten Durchgangs zu den Teilnehmer/innen des zweiten Durchgangs gedrungen und haben damit zu dieser veränderten Sichtweise beigetragen. Die befragten Schulleiter/innen dokumentieren dadurch aber auch, dass sie ihr eigenes Kollegium durchaus für lernfähig halten und ihm eine erfolgreiche Arbeit bzw. Weiterarbeit in der Schuleingangsphase zutrauen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der zweite Durchgang vornehmlich von Schulleiter/innen besucht wird, die

- a) eine hohe Berufs- und Schulleitungserfahrung vorweisen können
- b) aus eher kleinen Grundschulen kommen
- c) besonders stark auf den Erfolg der Fortbildung vertrauen
- d) durch die Fortbildung einen spürbaren Effekt für ihre Kollegien erwarten

#### 4.4.1.4 Offene Fragen

##### ► Qualitative Inhaltsanalyse Frage 1

*Welche Themen und Schwerpunkte müssten Ihrer Meinung nach bei der Begleitfortbildung im Vordergrund stehen?*

Die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs haben sich bei der Beantwortung dieser Frage folgendermaßen positioniert:

		Erstangabe	Zweitangabe	Drittangabe
A	Ressourcen	4	7	-
B	praktische Umsetzung	23	4	-
C	Bewertung und Zensierung	-	7	1
D	Schulgröße	-	1	-
E	Differenzierung und Jahrgangsmischung	9	3	4
F	Zusammenarbeit mit Kollegium und Eltern	3	6	2
G	Bereitstellung von Materialien	-	-	-
H	Erfahrungsaustausch	2	1	1
I	Sinnhaftigkeit	1	3	2
'Exoten'	nicht zuzuordnen	9	10	9
	keine Angabe	15	24	47
	Gesamt	66	66	66

Abb. 68 Aufteilung der Nennungen auf die Einzelangaben

Die Angaben konnten meistens den innerhalb der Analyse der Gesamtbefragung (siehe Punkt 4.1.4) erarbeiteten Kategorien zugeordnet werden. Nur die Kategorien **Schulgröße** und **Bereitstellung von Materialien** haben hier keinerlei Bedeutung. Den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs sind derartige Fortbildungsinhalte demnach nicht so wichtig. Dafür haben sie aber eine Reihe von neuen Schwerpunkten angeführt, die nicht in den bisherigen Katalog der Kategorien eingeordnet werden konnten (28 Nennungen). Darauf soll später näher eingegangen werden. Zunächst erfolgt aber der herkömmliche Direktvergleich mit den ande-

ren Kohorten, wo diese nicht zuzuordnenden Angaben vernachlässigt werden. Alle übrigen Nennungen (84) werden als Bezugsgröße gleich hundert Prozent gesetzt:

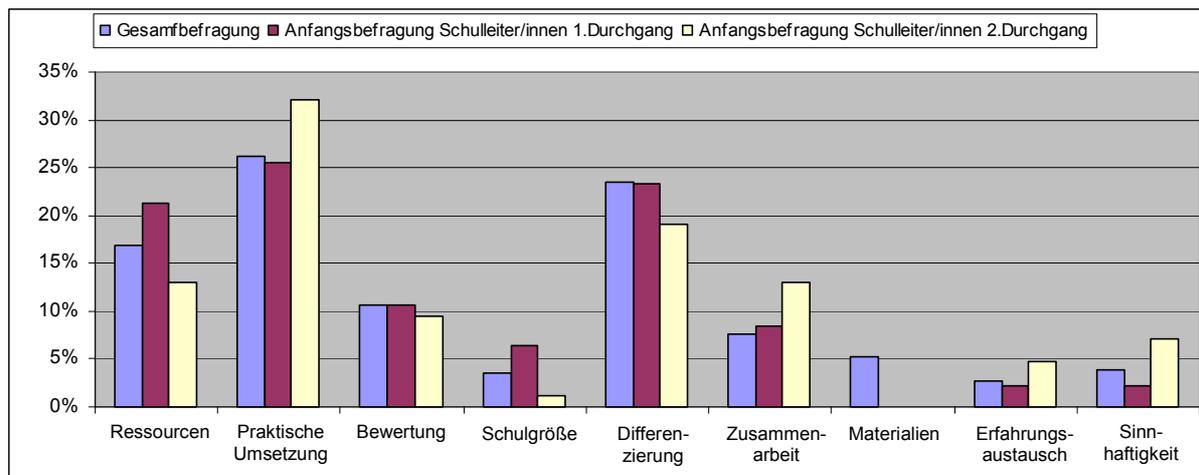


Abb. 69 Vergleich Offene Frage 1  
(Verteilung auf die Kategorien)

Während die Antworten der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs weitgehend mit den Ergebnissen der Gesamtbefragung übereinstimmen, gibt es zur Kohorte der Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs interessante Unterschiede. Viel stärker wird hier der Wunsch artikuliert, Hilfe bei der **praktischen Umsetzung** zu bekommen. Fast ein Drittel der Nennungen bestätigt dies. Im Vergleich zum Landesdurchschnitt wird viel seltener das Fehlen von materiellen und personellen **Ressourcen** beklagt. Scheinbar vertrauen die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs stärker darauf, die Schuleingangsphase aus eigener Kraft realisieren zu können, indem sie sich der Herausforderung stellen. Oder sie schätzen realistischer ein, dass Fortbildung nicht für die Schaffung von Ressourcen sorgen kann und es somit müßig ist, solche Forderungen im Zusammenhang mit Fortbildungsinhalten zu stellen. Das wiederum könnte in Korrelation stehen zu ihrem in der Skalenabfrage nachgewiesenen Optimismus bezüglich der Erfolgchancen der Fortbildung.

Ein nennenswerter Unterschied zu den anderen Kohorten ist auch in der Kategorie **Zusammenarbeit mit Kollegium und Eltern** zu verzeichnen. Davon beziehen sich die meisten Angaben auf die Zusammenarbeit mit dem Kollegium. Man will erfahren, wie man den *Kolleginnen die veränderte Kindheit der Schüler/innen und die veränderte Rolle der Lehrkraft klarmachen kann*. So formuliert eine der Befragten ihren Wunsch, innerhalb der Fortbildung etwas darüber zu erfahren, wie die Zusammenarbeit mit dem Kollegium im Zusammenhang mit der Einführung der Schuleingangsphase gestaltet werden kann. Erstmals fordern damit Schulleiter/innen auch die Schulung von Führungskompetenzen ein. Es tauchen Überlegungen auf, wie man das Kollegium für die Schuleingangsphase interessieren und zur aktiven Mitarbeit animieren kann. Solche Themenwünsche waren bei der Gesamtbefragung noch

nicht zu verzeichnen und treten auch hier nur vereinzelt auf. Der Begriff Führung selbst wird sogar nur ein einziges Mal benannt. Das könnte bedeuten, dass sich die Schulleiter/innen gar nicht so bewusst darüber sind, inwieweit ein verbessertes Führungshandeln bei der zur erfolgreichen Durchsetzung von Innovationen beitragen kann. Genau dort muss zukünftige Schulleitungsbildung ansetzen.

In den oben erwähnten nicht zuzuordnenden Angaben (28) tauchen Begrifflichkeiten auf, die in den anderen Kohorten keine Rolle gespielt hatten. Stellvertretend genannt seien Themen wie Diagnostik, Individualisierung, Integration, individuelle Förderung, Inklusion und integrative Beschulung (21 Nennungen). Wie bereits im ersten Durchgang wird auch hier der Wunsch nach Hospitation an Schulen geäußert, wo die Schuleingangsphase erfolgreich praktiziert wird (3 Nennungen).

Ursachen für die erwähnenswerte Erweiterung der Themenschwerpunkte könnten u.a. in dem zeitlichen Abstand zwischen den Befragungen liegen. Während im Juni 2010 solche Themen noch nicht benannt wurden, sind ein halbes Jahr später Begriffe wie Inklusion und Integration scheinbar stärker ins Bewusstsein der Schulleiter/innen gerückt.

➤ Qualitative Inhaltsanalyse Frage 2

*Welche Hinweise haben Sie zur gesamten Problematik?*

Die offene Frage 2 wurde von den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs nur sehr zögerlich beantwortet. Wahrscheinlich waren viele der Meinung, seine Position bereits ausreichend in Frage 1 untergebracht zu haben. Weniger als die Hälfte der 66 Befragten nutzen die Möglichkeit, sich zur Gesamtproblematik zu äußern. Sie haben den dafür vorgesehenen Platz einfach ignoriert und nicht explizit durch irgendwelche Bemerkungen eine besondere Ablehnung signalisiert. Diejenigen aber, die sich geäußert haben (30 Personen) scheinen zum kritischen Teil der Befragten zu gehören, weil sie Formulierungen verwendeten, die in klaren Worten die Nachteile und Probleme der Schuleingangsphase benennen. Die prozentuale Aufteilung auf die festgelegten Kategorien wird in folgendem Diagramm den anderen Kohorten gegenübergestellt:

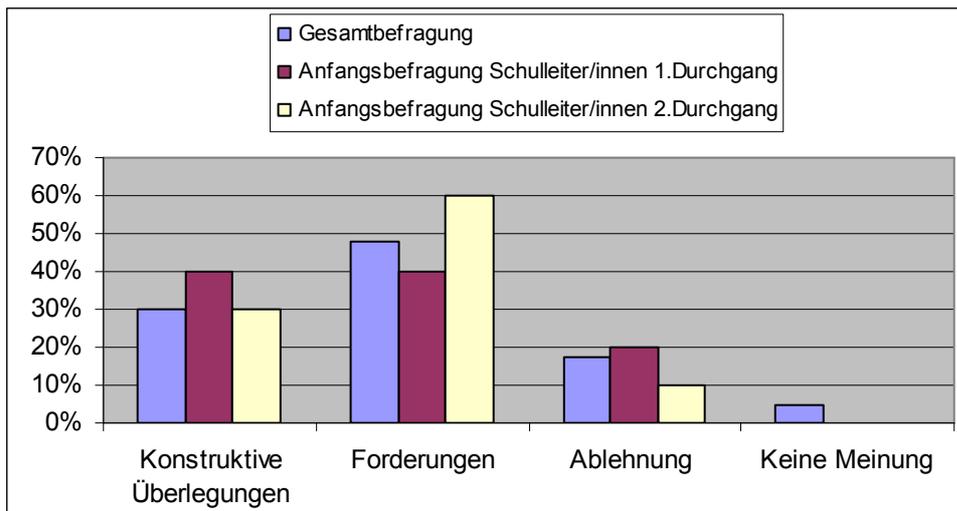


Abb. 70 Vergleich Offene Frage 2  
(Verteilung auf die Kategorien)

Die kritische Haltung kommt durch einen höheren Anteil an der Kategorie **Forderungen** zum Ausdruck. Im Vergleich zum ersten Durchgang gibt es einen deutlichen Unterschied von 20 Prozent. Dies geht einerseits zu Lasten der **konstruktiven Überlegungen**, aber auch die strikte **Ablehnung** ist im Vergleich zu den anderen Kohorten nicht so häufig zu verzeichnen. Das könnte erneut bestätigen, dass am zweiten Durchgang der Begleitfortbildung Schulleiter/innen teilnehmen, die prinzipiell mit der Einführung der Schuleingangsphase einverstanden sind, aber die notwendige Unterstützung (mit Nachdruck) einfordern. An wen sich diese Forderungen im Einzelnen richten, wird durch die Zuordnung zu den drei Unterkategorien deutlich. Im Vergleich mit der Gesamtbefragung ergibt sich folgendes Bild:

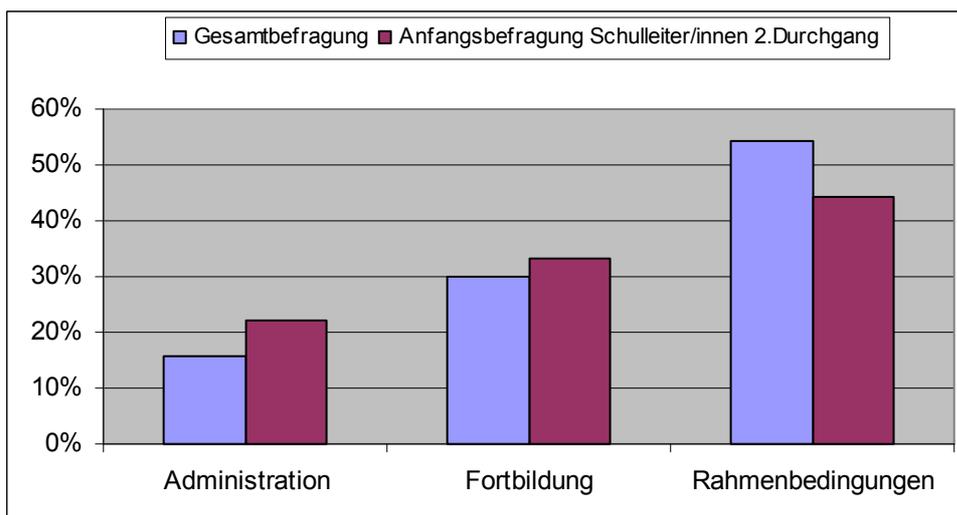


Abb. 71 Vergleich Offene Frage 2  
(Unterteilung der Kategorie Forderungen)

Eine ähnliche Verteilung in beiden Kohorten lässt eine gewisse Verallgemeinerung zu. Genau wie in der Gesamtbefragung werden von den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs Forderungen formuliert, die sich besonders auf die Verbesserung der Rahmendbedingungen kon-

zentrieren: *Das Problem der Personalausstattung muss so geregelt werden, dass ein stabiles und ausreichendes Stammpersonal zur Verfügung steht. Alles andere ist kontraproduktiv!* So wird deutlich ausgesprochen, was man von der Schulaufsicht erwartet. Wenn darüber hinaus erneut sehr hohe Erwartungen an die Fortbildung formuliert werden, so zeugt dies von deren Notwendigkeit und Dringlichkeit, ja scheinbar ist der Beginn sogar überfällig: *Fortbildung kommt für alle viel zu spät; Schulgesetz besteht seit 2005 und jetzt ist 2011! Es wurde zugelassen und akzeptiert, dass Schulleiter im Land sich weigern können, das Schulgesetz umzusetzen. Schulträger und Kindertagesstätten wurden nicht informiert! Fortbildung nicht nur für Teamleiter und Schulleiter, sondern für das gesamte Team SEP.* Das sind zwar nur Einzelmeinungen, sie spiegeln aber doch das allgemeine Stimmungsbild wider. Der in der Skalenabfrage festgestellten optimistischen Haltung der Schulleiter/innen zum Gelingen der Begleitfortbildung widersprechen solche Meinungen nicht.

#### 4.4.1.5 Grad der Verwendung

Die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs zeichnen sich durch eine hohe Motivation aus. Sie sind grundsätzlich mit der Einführung der Schuleingangsphase einverstanden, fordern dazu aber die notwendige Unterstützung ein. Inwieweit dies Auswirkungen auf den Grad der Verwendung hat, soll in diesem Abschnitt untersucht werden. Um die Ergebnisse richtig im Gesamtkontext einordnen zu können, werden sie jeweils mit den Werten der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs und denen der Gesamtbefragung verglichen:

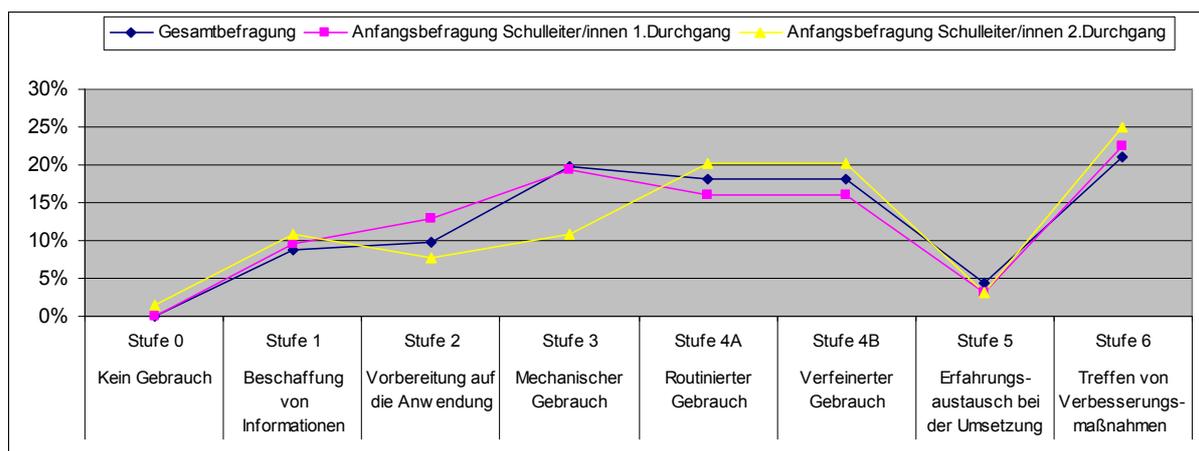


Abb. 72 Vergleich Grad der Verwendung

Die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs setzen zum Zeitpunkt der Anfangsbefragung im Vergleich der Kohorten augenscheinlich die Schuleingangsphase am besten um. Es gibt eine deutliche Rechtsverschiebung. Die niedrigen Verwendungsstufen sind schwächer besetzt als in den anderen Kohorten, wogegen höhere Verwendungsgrade häufiger erreicht werden. Ein weit größerer Anteil hat sich bereits vom **mechanischen Gebrauch** gelöst und verwendet

die Innovation **routiniert**, **verfeinert** oder trifft **Verbesserungsmaßnahmen**, um eine effektivere Umsetzung zu erreichen. Was hingegen den Wunsch nach **Erfahrungsaustausch** und Kooperation anbelangt (Stufe 5), unterscheiden sich die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs nicht von den anderen Kohorten. Nur ganz wenige sind daran interessiert, bei der Umsetzung der Schuleingangsphase mit anderen Beteiligten zusammenzuarbeiten, so dass man auf eine gewisse Isolation der Einzelschule schließen kann.

Noch deutlicher wird die Rechtsverschiebung, wenn man die Entwicklungsstufen der Verwendung entsprechend der Einteilung von Hall und Hord<sup>346</sup> gruppiert:

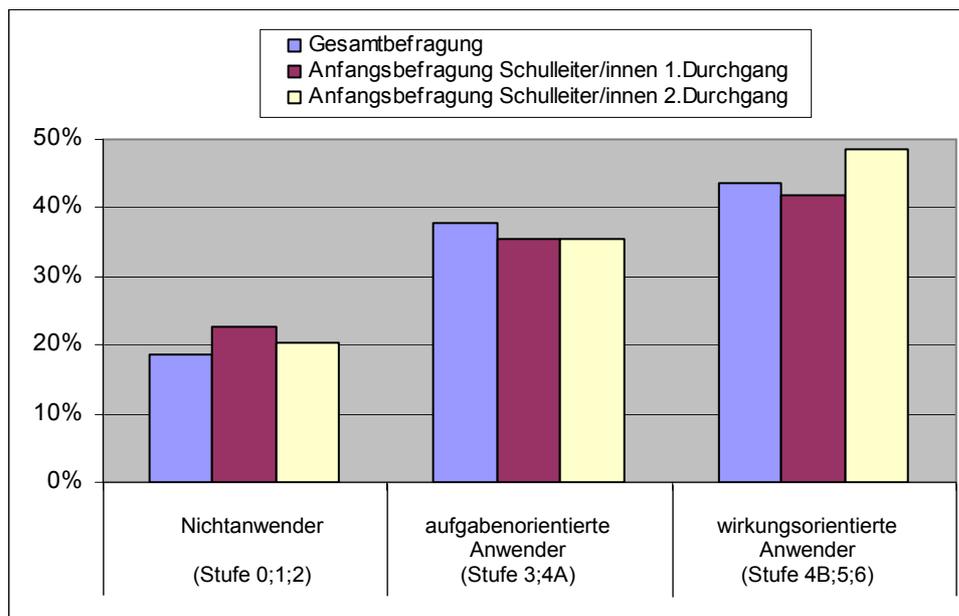


Abb. 73 Vergleich Gruppierungsübersicht

Unter den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs befinden sich mehr wirkungsorientierte Anwender, die versuchen, schrittweise die Innovation umzusetzen und notwendige Verbesserungen vorzunehmen. Im Unterschied zu den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs stimmen also hier positive Einstellung und hoher Motivationsgrad mit dem Verwendungsgrad überein. Setzt man dies in Beziehung zu ihrem höheren Amtsalter (vgl. Abb. 64, S. 192), wären folgende Schlussfolgerungen denkbar: Erfahrene Schulleiter/innen sind schneller in der Lage, Innovationen auf den Weg zu bringen. Mit ihrem auf Erfahrung basierendem Selbstbewusstsein nehmen sie Veränderungen vor, um die Umsetzung voranzubringen. Außerdem kennen sie ihr Kollegium vermutlich besser. Schulleiter/innen mit weniger Amtsjahren fehlt es zwar nicht an Optimismus und Offenheit gegenüber Neuem, aber der Realisierung stehen sie unbeholfener gegenüber. Vielleicht blicken sie aber auch (noch?) selbstkritischer auf ihr Führungshandeln oder sind aufgrund ihrer geringen Leitungserfahrung ein Stück weit unsi-

<sup>346</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

cher und müssen erst Kompetenzen (z.B. im Umgang mit Widerständen) entwickeln. Dadurch würde sich auch ihre frühe Teilnahme an der Begleitfortbildung erklären.

#### 4.4.1.6 Grad der Betroffenheit

In einem letzten Untersuchungsschritt soll nun das Bild der Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs abgerundet werden. Um den Grad der Betroffenheit richtig einordnen zu können, werden abermals andere Kohorten zum Vergleich herangezogen. Am sinnvollsten erscheint ein einfacher Direktvergleich mit den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs. Zu den Werten der Gesamtbefragung soll es nur sporadische Querverweise geben. Auf eine Darstellung aller Einzelwerte wird aus Gründen der besseren Ablesbarkeit verzichtet.

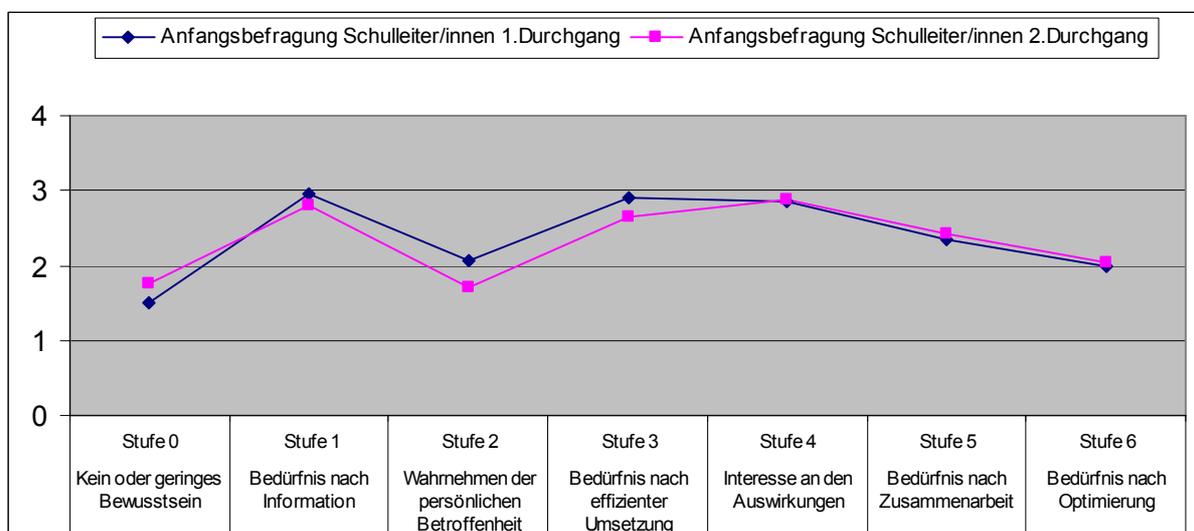


Abb. 74 Vergleich Grad der Betroffenheit

Eine solch deutliche Übereinstimmung im Kurvenverlauf lässt auf einen fast identischen Betroffenheitsgrad in beiden Kohorten schließen. Besonders in den Stufen 4 bis 6 verlaufen die Kurven deckungsgleich und auf hohem Niveau (alle Werte liegen über denen der Gesamtbefragung). Hall und Hord fassen in ihrem Modell „Stages of Concern“<sup>347</sup> diese drei Stufen unter dem Oberbegriff **Wirkung** zusammen. Das bedeutet, dass die Schulleiter/innen des ersten und des zweiten Durchgangs die gleiche „erhöhte Wirkungsorientierung fokussieren“<sup>348</sup>. In den Stufen 0 bis 3 schneiden dagegen die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs schlechter ab: sie stellen ein niedrigeres Bewusstsein unter Beweis, nehmen die persönliche Betroffenheit weniger wahr und haben ein etwas geringeres Interesse an Information. Das **Bedürfnis nach effizienter Umsetzung**, welches als „aufgaben-orientierte“<sup>349</sup> Herangehensweise interpretiert werden kann, ist bei den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs ebenfalls

<sup>347</sup> Hall/Hord 2006, S. 139

<sup>348</sup> Lämmerhirt 2012, S. 101

<sup>349</sup> Lämmerhirt 2012, S. 101

schlechter ausgeprägt. Um diesen Unterschied besser interpretieren zu können, sollen in der Stufe 3 die Einzel-Items beider Kohorten miteinander verglichen werden:

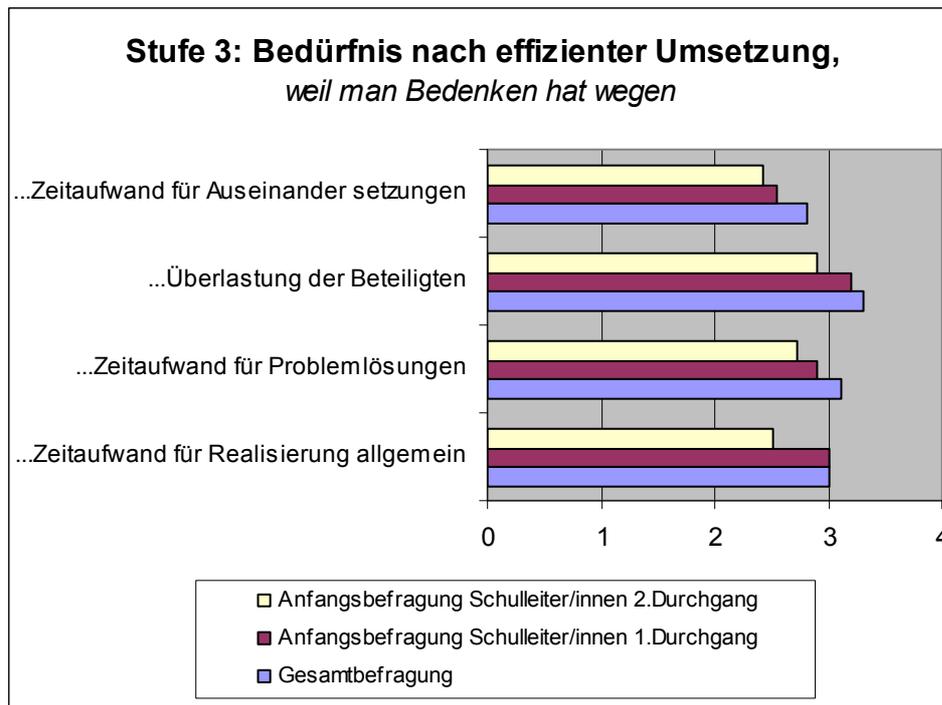


Abb. 75 Vergleich durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 3)

Die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs haben die wenigsten Bedenken, was den Zeitaufwand für die Realisierung der Schuleingangsphase angeht. Sie sind also am ehesten bereit, die notwendige Zeit für die Umsetzung zu finden und optimal einzusetzen, selbst wenn dadurch eine geringere Effizienz zu befürchten ist. Damit dokumentieren sie eine Haltung, die der Erkenntnis Rechnung trägt, dass die Schuleingangsphase nicht ohne Mehraufwand zu haben ist. Darüber hinaus scheint eine stärkere Bereitschaft vorhanden zu sein, diesen Mehraufwand auch zu betreiben. Das würde außerdem erklären, warum eine relativ geringe Überbelastung der Beteiligten befürchtet wird. Durch den im Punkt 4. 4.1.5 nachgewiesenen höheren Verwendungsgrad gehen die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs vielleicht auch gelassener an die Umsetzung heran und können den zu betreibenden Aufwand realistischer einschätzen.

#### 4.4.2. Anfangsbefragungen der Teamleiter/innen (2.Durchgang)

##### 4.4.2.1 Beschreibung des Samples

Die Zusammensetzung der Gruppe der befragten Teamleiterinnen ähnelt - was die Herkunftsschulen anbelangt - sehr der Gruppe der Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs, weil sie in fast identischer Form die Möglichkeit bekamen, an der Befragung teilzunehmen. Wie im Punkt 4.4.1.1 beschrieben, wurden ihnen innerhalb der ersten Veranstaltung Papierfragebögen zur Verfügung gestellt, die sie an Ort und Stelle in einer angemessenen Zeit freiwillig ausfüllen konnten. Trotz der identischen Befragungsmodalitäten könnte es aber dennoch Unterschiede zur Kohorte der Schulleiter/innen geben, weil am ersten Veranstaltungstag im März 2011 nicht unbedingt beide Teilnehmer/innen der Einzelschule gemeinsam anwesend waren. Von welchen Schulen die Befragten stammen, ist aus Gründen der (gewollten) Anonymität nicht nachvollziehbar. Die Anzahl von jeweils 66 ausgefüllten Fragebögen in beiden Kohorten ist also nur zufällig und lässt keinerlei Rückschlüsse auf Übereinstimmungen bezüglich der Einzelschulen zu. Die Rücklaufquoten sind jedoch identisch und liegen bei 77 Prozent.

##### 4.4.2.2 Sozialstatistische Angaben

Als erstes sollen wieder die Dienst- und Berufsjahre der Teamleiter/innen im Mittelpunkt der Überlegungen stehen. Die nahezu gleichen Berufsbiografien erlauben es, beide Angaben parallel zueinander zu betrachten. Es ergibt sich folgendes Bild der Altersverteilung:

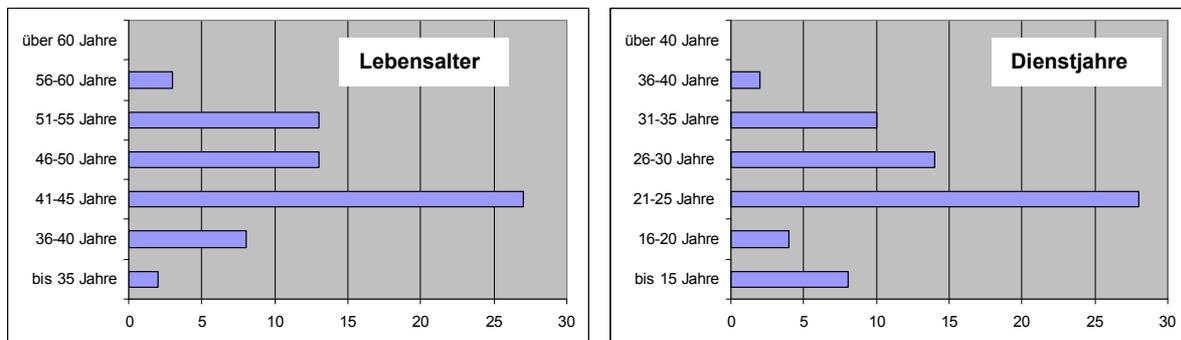


Abb. 76 Anfangsbefragung Teamleiter/innen 2.Durchgang

Die Häufung in den mittleren Alterssegmenten ist sehr deutlich erkennbar. Mit über 40 Prozent sind die 41-45-jährigen Teamleiter/innen, die sich (aufgrund identischer Berufsbiografien) im 21.-25. Dienstjahr befinden, am stärksten vertreten. Immerhin 12 Prozent haben weniger als 16 Dienstjahre vorzuweisen und sind demzufolge erst nach der politischen Wende 1989 in den Schuldienst gekommen. Auch ohne Vergleichswerte wird deutlich, dass die Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs eine heterogene Altersverteilung mit einem leichten Überhang zu den niedrigen Altersegmenten aufweisen. Eine direkte Gegenüberstellung

mit der Gruppe der Teamleiter/innen des ersten Durchgangs soll nun zeigen, inwieweit es dahingehend erwähnenswerte Unterschiede gibt:

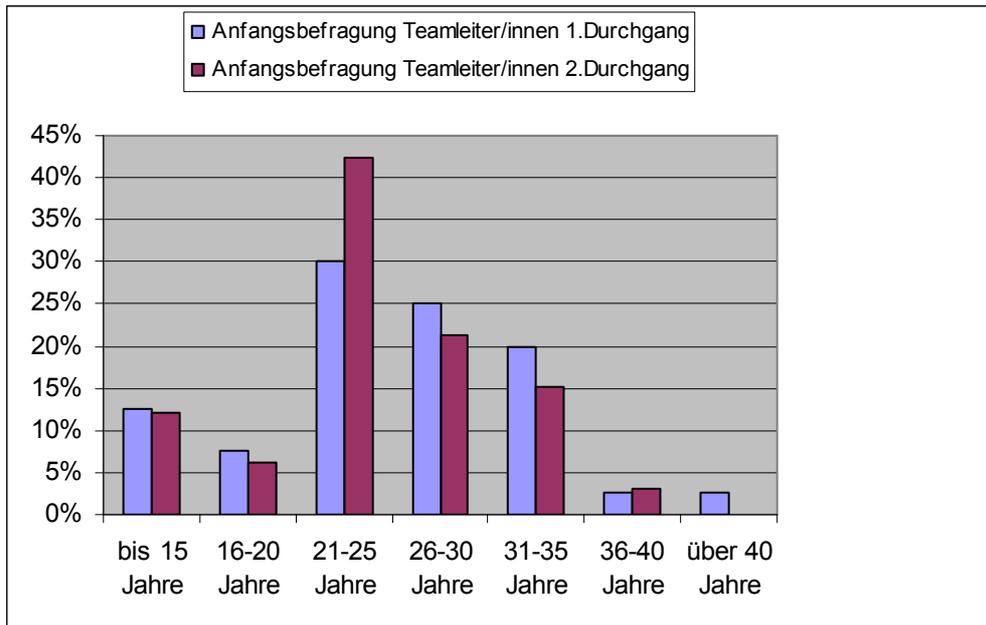


Abb. 77 Vergleich Dienstjahre

Der Vergleich bestätigt, dass die Häufung im Bereich 21 – 25 Dienstjahre tatsächlich eine Besonderheit des zweiten Durchgangs darstellt. Von einer generellen Linksverschiebung kann man aber nicht sprechen, weil sich diese durch die geringere Besetzung der höheren Alterssegmente (26 – 35 Dienstjahre) wieder ausgleicht. Somit ist also von einer ähnlichen Altersverteilung in beiden Durchgängen auszugehen. Leichte Unterschiede erkennt man wenn man folgende vergleichenden Berechnungen anstellt:

a) Durchschnittsvergleich der Alterssegmente 1 – 7 (aufsteigend)

b) Summenvergleich zwischen den unteren drei und den oberen vier Alterssegmenten

	Durchschnitt	bis 25 Dienstjahre	über 25 Dienstjahre
Teamleiter/innen 1. Durchgang	3,50	51 %	49 %
Teamleiter/innen 2. Durchgang	3,30	60 %	40 %

Demzufolge kann im zweiten Durchgang von jüngeren Teamleiter/innen ausgegangen werden, was in einem besonderen Kontrast zu den Schulleiter/innen dieses Durchgangs steht. Zur Verdeutlichung sei eine direkte Gegenüberstellung nach der gleichen Berechnungsmethode angefügt:

	Durchschnitt	bis 25 Dienstjahre	über 25 Dienstjahre
Schulleiter/innen 2. Durchgang	4,61	31 %	69 %
Teamleiter/innen 2. Durchgang	3,30	60 %	40 %

Während im ersten Durchgang Schul- und Teamleiter/innen ein ähnlich niedriges Dienstalter aufwiesen, gibt es im zweiten Durchgang dahingehend sehr große Unterschiede, was die oben vermutete Heterogenität bestätigt. Die Zuordnungen bezüglich der Schulgröße stimmen weitgehend mit den Aussagen über die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs überein, weil die Teamleiter/innen jeweils aus den gleichen Grundschulen kommen. Deshalb wird auf eine erneute Darstellung verzichtet (vgl. Punkt 4.4.1.2). Die Unterrichtsverpflichtung wird bei allen Teamleiter/innen mit Stufe 6 (mehr als 21 Unterrichtsstunden pro Woche) angegeben. Daraus lässt sich nicht ableiten, ob für Teamleitungsaufgaben Anrechnungsstunden vergeben wurden, weil die Fragestellung nicht entsprechend angelegt war. Vermutlich werden aber in den meisten Fällen kaum Abminderungsstunden für die Wahrnehmung der Aufgaben als Teamleiter/in vergeben. Insgesamt kennzeichnet die Auswertung der sozialstatistischen Angaben eine Teilnehmergruppe, die aus eher kleinen Grundschulen kommt und ein relativ niedriges Dienstalter aufweist.

#### 4.4.2.3 Skalenabfrage

Zunächst werden die fünf Fragen betrachtet, die die Teamleiter/innen aus Sicht ihrer eigenen Person beantworten sollten. Dazu wurde für jede Frage der Mittelwert berechnet. Vergleicht man die beiden Durchgänge miteinander, ergibt sich folgendes Bild:

Frage	Teamleiter/innen	Teamleiter/innen
	1.Durchgang	2.Durchgang
Wie hoch ist Ihr persönlicher Identifizierungsgrad mit der Schuleingangsphase?	6,60	6,55
Wie hoch ist Ihr Zufriedenheitsgrad mit der bisherigen Informationsvermittlung bezüglich der Einführung der Schuleingangsphase?	4,60	4,55
Wie hoch schätzen Sie Ihren Motivationsgrad ein, mit der Schuleingangsphase zu arbeiten bzw. weiterzuarbeiten?	6,73	6,71
Wie hoch schätzen Sie Ihr theoretisches Fachwissen bezüglich der Schuleingangsphase ein?	5,73	6,21
Wie hoch, glauben Sie, ist die Chance, dass die angekündigte Begleitfortbildung die Arbeit bzw. Weiterarbeit mit der Schuleingangsphase positiv beeinflussen kann?	6,78	7,36

Erstaunlich viele Übereinstimmungen lassen betreffs Einstellung zur Schuleingangsphase auf ähnlich zusammengesetzte Teilnehmergruppen schließen. Die im Punkt 4.3.2.3 beklagte niedrige Zustimmung zur Schuleingangsphase, hinter der eine realistische Einschätzung vermutet wird, scheint also typisch für Teamleiter/innen zu sein.

Der größte Unterschied tritt bei der letzten Frage auf. Hier gibt es Parallelen zur Gruppe der Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs (Durchschnittswert 7,6), die genauso wie ihre Teamleiter/innen sehr optimistisch auf den Erfolg der Fortbildung vertrauen. Warum es dahingehend eine solch auffällige Übereinstimmung innerhalb des zweiten Durchgangs gibt, ist verwunderlich.

Ob dieses Phänomen auch für die anderen Kriterien ablesbar ist, soll in folgendem Diagramm veranschaulicht werden.

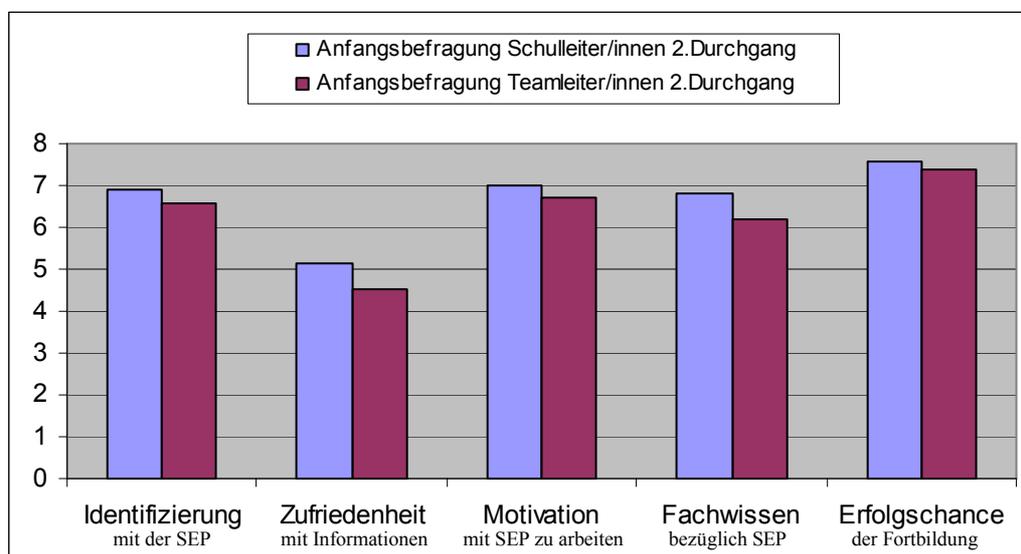


Abb. 78 Vergleich Skalenabfrage

In der direkten Gegenüberstellung kann man zwar durchgängig höhere Werte für die Schulleiter/innen ablesen, wobei die Unterschiede bei **Motivation** und **Identifizierung** sehr gering sind. Demnach sehen Schulleiter/innen und Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs nicht nur die Erfolgchancen der Fortbildung, sondern die gesamte Schuleingangsphase ähnlich positiv. Innerhalb der Skalenabfrage sollten die Teamleiter/innen die Ausprägung der fünf Kriterien auch für ihre Kollegien einschätzen.

Hier wurden durchgängig geringere Werte gemessen:

Kriterium	für die eigene Person	für das Kollegium
Identifizierung mit der SEP	6,55	5,29
Zufriedenheit mit Informationen	4,55	4,08
Motivation mit SEP zu arbeiten	6,71	4,98
Fachwissen bezüglich SEP	6,21	5,21
Erfolgschance der Fortbildung	7,36	5,89

Die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung für die eigene Person und der Einschätzung für das eigene Kollegium wird damit erneut sehr deutlich. Wenn bezüglich des Motivationsgrades ein Gefälle von 1,72 auftritt, ist tatsächlich von einer distanzierten Haltung in den Kollegien auszugehen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der zweite Durchgang vornehmlich von Teamleiter/innen besucht wird, die

- a) deutlich weniger Dienstjahre als die teilnehmenden Schulleiter/innen aufweisen
- b) aus eher kleinen Grundschulen kommen
- c) zur Schuleingangsphase eine ähnliche Haltung haben wie die Schulleiter/innen
- d) der Begleitfortbildung sehr hohe Erfolgchancen einräumen.

#### 4.4.2.4 Offene Fragen

##### ➤ Qualitative Inhaltsanalyse Frage 1

*Welche Themen und Schwerpunkte müssten Ihrer Meinung nach bei der Begleitfortbildung im Vordergrund stehen?*

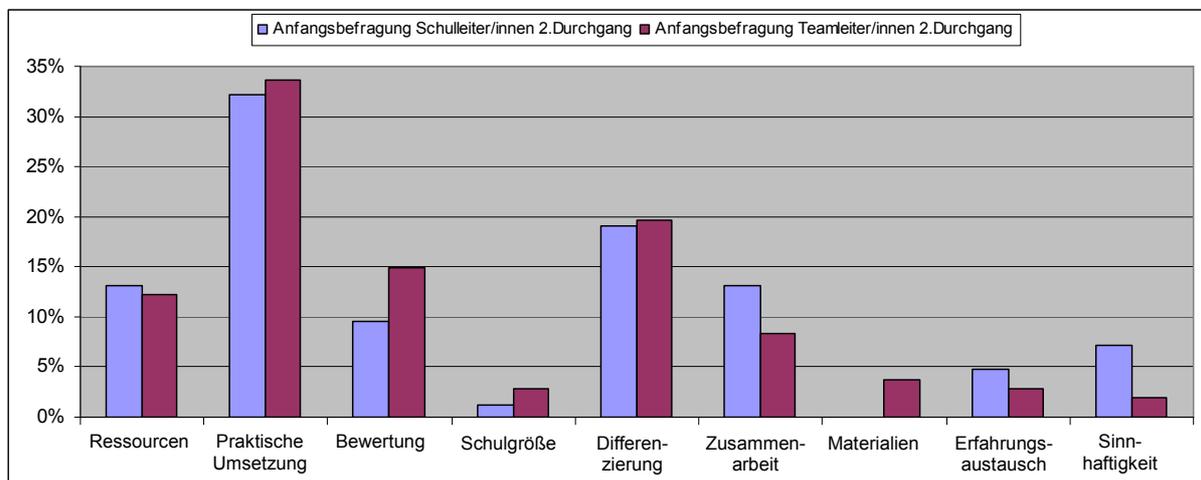
Zu dieser Frage haben sich 90 Prozent der Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs geäußert. Bezüglich der innerhalb der Gesamtbefragung erzeugten Kategorien ergibt sich folgende Verteilung:

		Erstangabe	Zweitangabe	Drittangabe
A	Ressourcen	5	4	4
B	praktische Umsetzung	30	6	0
C	Bewertung und Zensierung	3	11	2
D	Schulgröße	1	-	2
E	Differenzierung und Jahrgangsmischung	9	8	4
F	Zusammenarbeit mit Kollegium und Eltern	-	4	5

G	Bereitstellung von Materialien	-	3	1
H	Erfahrungsaustausch	1	1	1
I	Sinnhaftigkeit	-	0	2
'Exoten'	nicht zuzuordnen	11	9	7
	keine Angabe	6	20	38
	Gesamt	66	66	66

Abb. 79 Aufteilung der Nennungen auf die Einzelangaben

Die besonders hohe Zahl an Nennungen, die sich auch bei der Zweitangabe fortsetzt, zeugt einerseits von einem regen Mitteilungsbedürfnis der Befragten, könnte aber auch mit den äußeren Bedingungen beim Ausfüllen der Fragebögen zusammenhängen (vgl. Punkt 4.4.2.1). Die Verwendung von Papierfragebögen und die eigens für die Befragung geschaffene Atmosphäre an einem Tag, wo man sich gedanklich bereits auf die Problematik eingelassen hat, scheinen anregend gewirkt zu haben. Inhaltlich können die Angaben meistens den definierten Kategorien zugeordnet werden und somit sind direkte Gegenüberstellungen mit anderen Kohorten möglich. Als erstes soll ein Vergleich innerhalb des zweiten Durchgangs Aufschluss darüber geben, ob aus Schulleiter- bzw. Teamleitersicht ähnliche Positionen vertreten werden, oder ob es nennenswerte Unterschiede gibt. Die Kategorie 'Exoten' wurde dabei (wie in den anderen Kohorten) vernachlässigt.

Abb. 80 Vergleich Offene Frage 1  
(Verteilung auf die Kategorien)

Die Nennungen innerhalb der Kategorien **Ressourcen**, **praktische Umsetzung** sowie **Differenzierung und Jahrgangsmischung** sind nahezu identisch. Dies spricht für eine gewisse Homogenität innerhalb des zweiten Durchgangs. Nennenswerte Unterschiede gibt es nur im Bereich **Bewertung und Zensierung** sowie **Zusammenarbeit mit Kollegium und Eltern**. Die Teamleiter/innen sind (wohl durch größere Praxisnähe) stärker an Informationen zur Zen-

sierung interessiert. Dagegen scheinen ihnen (wohl weil sie glauben, dass es nicht in ihr Aufgabengebiet fällt) Informationen zu Fragen der **Zusammenarbeit** nicht so wichtig zu sein. Zweifel an der **Sinnhaftigkeit** der Schuleingangsphase äußern die Schulleiter/innen häufiger, was wiederum mit deren höherem Altersdurchschnitt zusammenhängen könnte (vgl. Punkt 4.4.2.2).

Neben dem Vergleichen innerhalb des zweiten Durchgangs ist es möglich die Angaben der Teamleiter/innen beider Durchgänge gegenüberzustellen, wie es bereits bei den sozialstatistischen Angaben und der Skalenabfrage geschehen ist:

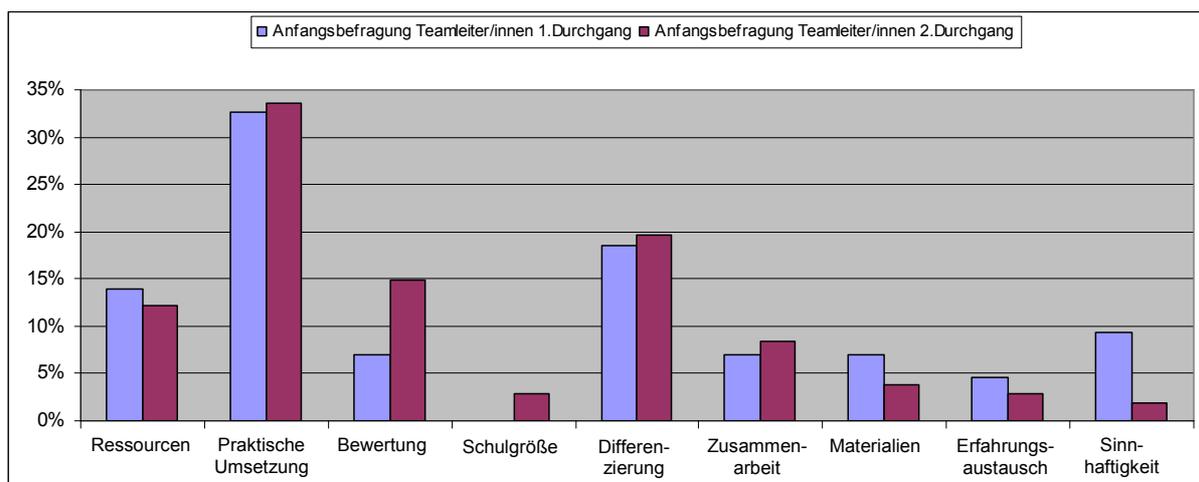


Abb. 81 Vergleich Offene Frage 1  
(Verteilung auf die Kategorien)

Erstaunlicherweise ergibt sich ein fast identisches Bild wie in der Abb. 80, S. 209, wo innerhalb des zweiten Durchgangs Vergleiche vorgenommen wurden: Große Übereinstimmungen bei den dominierenden Kategorien **Ressourcen**, **praktische Umsetzung** und **Differenzierung** und leichte Abweichungen bei den restlichen Angaben. Den einzigen nennenswerteren Unterschied gibt es in der Kategorie **Sinnhaftigkeit**. Die Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs zweifeln demnach weniger (als alle anderen Kohorten) daran, dass die Einführung der Schuleingangsphase sinnvoll ist.

Abschließend sollen noch einige nicht zuzuordnende Angaben (Exoten) aufgeführt werden. Man erwartet von der Fortbildung Hinweise im Umgang mit Schüler/innen, die in irgendeiner Form einer besonderen Förderung bedürfen. Benannt werden hier Verhaltensauffällige und Leistungsschwache, Kinder mit Förderschwerpunkt oder diagnostizierter Lernschwäche und Kinder die im Gemeinsamen Unterricht beschult werden (bezüglich Begabtenförderung gibt es dagegen nur eine einzige Angabe). Eine Reihe von Nennungen beziehen sich auf die Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten, so dass sich der oben erwähnte geringe Themenwunsch in punkto Zusammenarbeit relativiert. Eine Befragte möchte erfahren, wie man *den Übergang aus den Familien gestalten kann, um den verschiedenen Bedürfnissen unterschied-*

licher Kinder und Eltern gerecht zu werden. Erneut tauchen Begriffe wie Diagnostik, Integration und Individualisierung auf. Darüber hinaus möchte man erfahren, wie individuelle Förderpläne zu gestalten sind.

➤ Qualitative Inhaltsanalyse Frage 2

*Welche Hinweise haben Sie zur gesamten Problematik?*

Nur die Hälfte der Befragten hat die Möglichkeit genutzt, sich zu dieser Frage zu äußern. Trotzdem erscheint es sinnvoll, die Auszahlungsergebnisse in ihrer prozentualen Verteilung auf die einzelnen Kategorien darzustellen, da in allen Kohorten ähnliche Beteiligungsquoten zu verzeichnen sind. In der direkten Gegenüberstellung mit den Teamleiter/innen des ersten Durchgangs ergibt sich folgendes Bild:

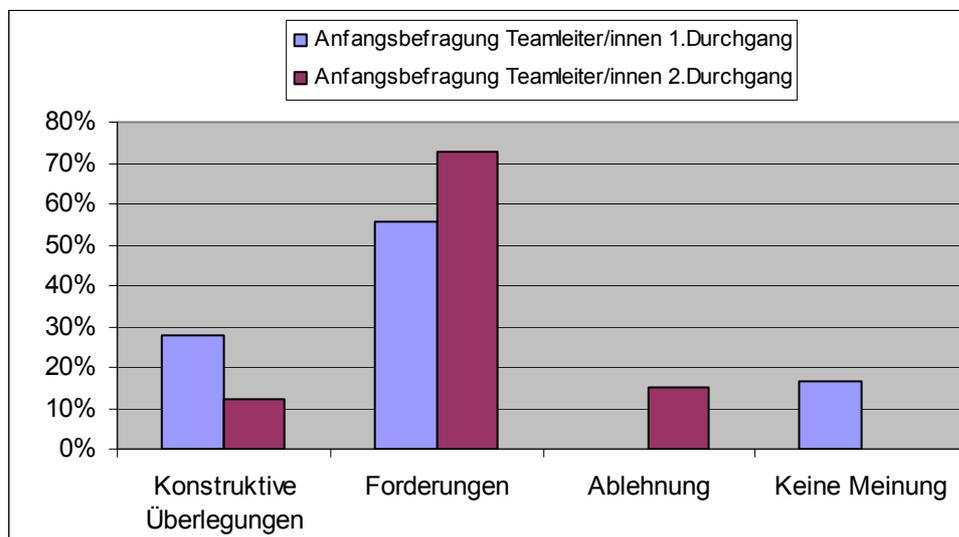


Abb. 82 Vergleich Offene Frage 2  
(Verteilung auf die Kategorien)

Obwohl vergleichende Interpretationen wegen der geringen Bezugsgröße des ersten Durchgangs (18 Antworten) nicht überbewertet werden dürfen, lassen die erkennbaren Unterschiede durchaus Rückschlüsse auf verschiedene Ansichten in der jeweiligen Kohorte zu. Deutlich häufiger werden von den Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs **Forderungen** gestellt, wogegen **konstruktive Überlegungen** seltener anzutreffen sind. Hinzu kommt, dass diese Forderungen sich hauptsächlich auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen beziehen. Die Sichtweise, dass ein direkter Zusammenhang zwischen erfolgreicher Einführung der Schuleingangsphase und den dazu notwendigen materiellen und personellen Voraussetzungen besteht, wird damit erneut bestätigt.

Nur vereinzelt werden Meinungen geäußert, innerhalb der Einzelschule mit der Schaffung der Voraussetzungen zu beginnen: *Wie kann man die Kollegen überzeugen? Wie kann man die Schulleitung überzeugen, die Schuleingangsphase personell feststehend zu besetzen?*

## 4.4.2.5 Grad der Verwendung

Zunächst sollen die Ergebnisse innerhalb des zweiten Durchgangs miteinander verglichen werden, um festzustellen, ob bei Schulleiter/innen und Teamleiter/innen (die ja jeweils aus ein und derselben Schule stammen) ein ähnlicher Grad der Verwendung erreicht wird. Wohl wissend, dass eine schulgenaue Einzelzuordnung nicht möglich ist, sollten doch gewisse Rückschlüsse möglich sein:

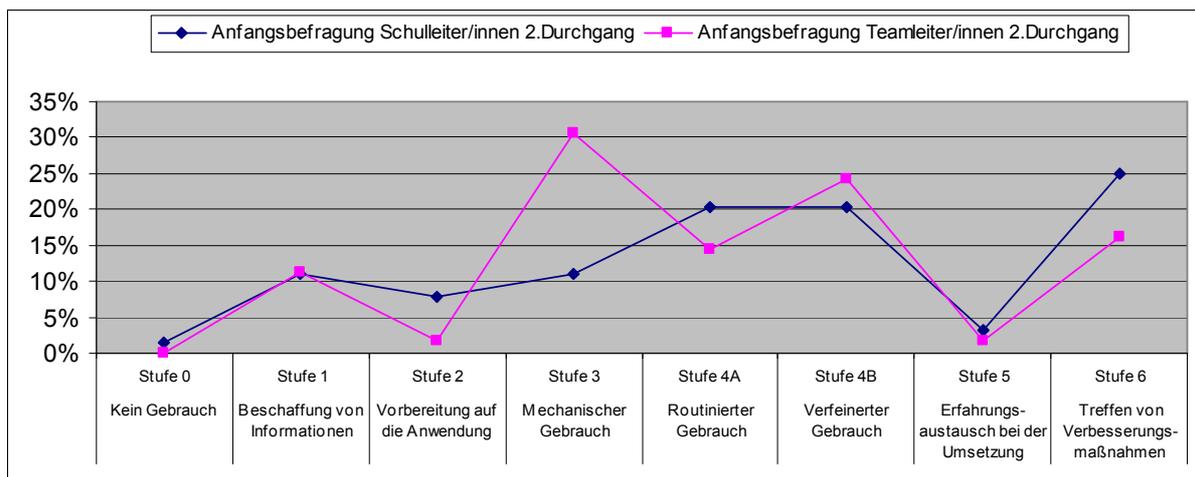


Abb. 83 Vergleich Grad der Verwendung

Entgegen der Vermutung, bei der Gegenüberstellung Übereinstimmungen festzustellen, gibt es deutliche, teilweise gravierende Unterschiede. Fast ein Drittel der Teamleiter/innen ordnet die Umsetzung der Schuleingangsphase an ihrer Schule noch in die Stufe des mechanischen Gebrauchs ein, wogegen dies nur 10 Prozent der Schulleiter/innen tun. Auf der höchsten Stufe (**Treffen von Verbesserungsmaßnahmen**) ist das Gefälle entsprechend umgekehrt. Dadurch wird deutlich, wie stark die Wahrnehmung differiert. Der im Punkt 4.4.1.5 festgestellte überdurchschnittlich hohe Verwendungsgrad der Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs wird dadurch ein wenig relativiert. Gründe hierfür können nur vermutet werden. Die schon erwähnte Basisnähe der Teamleiter/innen scheint wiederum für eine kritischere Sicht auf die Dinge zu sorgen.

Im direkten Vergleich zwischen den Teamleiter/innen beider Durchgänge soll nun untersucht werden, inwieweit es Unterschiede im Grad der Verwendung gibt. Geht man von den Erkenntnissen der Skalenabfrage (vgl. Punkt 4.4.2.3) aus, müssten die Kurven nahezu identisch verlaufen, weil alle Teamleiter/innen ihre Einstellung zur Schuleingangsphase ähnlich positiv einschätzen.

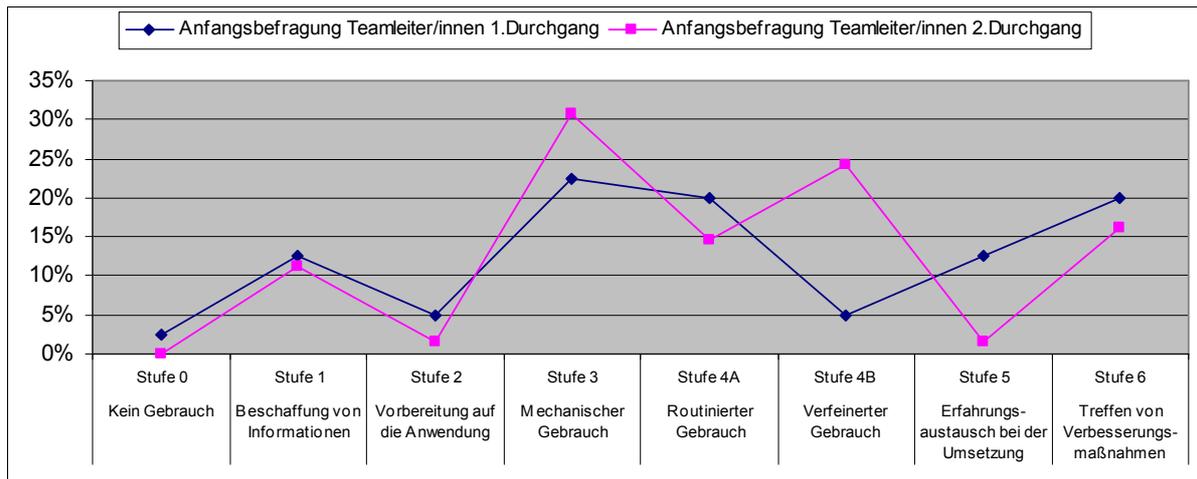


Abb. 84 Vergleich Grad der Verwendung

Von einem übereinstimmenden Verlauf der Kurven kann eher nicht die Rede sein. Besonders in der Stufe 4B (**verfeinerter Gebrauch**) gibt es deutliche Unterschiede zu Gunsten der Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs. Dies könnte u.a. darin begründet sein, dass der zweite Durchgang ja ein halbes Jahr später befragt worden ist und in dieser Zeit die Entwicklung an den Schulen auch ohne die Fortbildung vorangeschritten ist. Der geringe Anteil an der Stufe 5 (**Erfahrungsaustausch bei der Umsetzung**) relativiert den 'Vorsprung' des zweiten Durchgangs, denn die Teamleiter/innen des ersten Durchgangs sind eindeutig stärker an Kooperation und Zusammenarbeit interessiert. Zur Verdeutlichung der Unterschiede soll abschließend die Gruppierung der einzelnen Stufen nach Hall und Hord<sup>350</sup> vorgenommen werden:

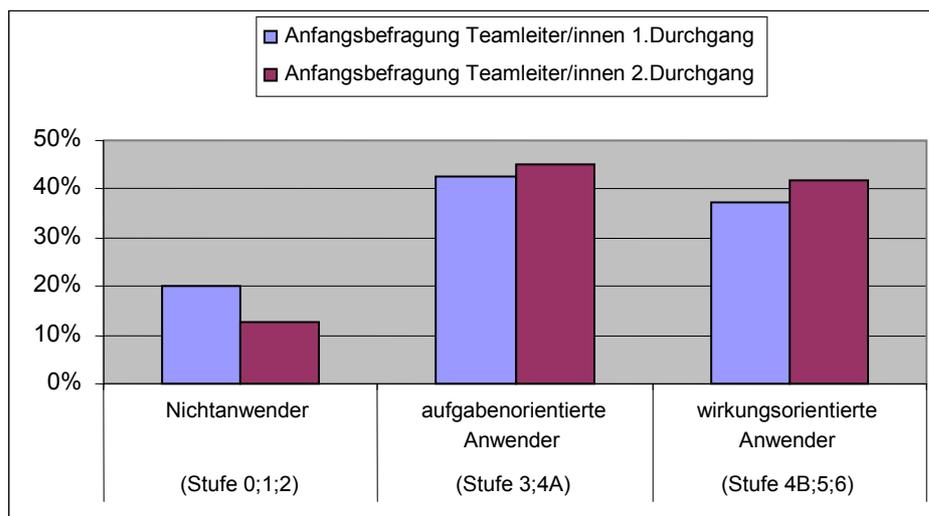


Abb. 85 Vergleich Gruppierungsübersicht

Die Anteil der **Anwender** unter den Teamleiterinnen des zweiten Durchgangs ist größer und somit wird nochmals deutlich, dass eine ähnlich positive Einstellung zur Innovation nicht

<sup>350</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

zwangsläufig einhergeht mit einem identischen Verwendungsgrad. Andererseits sind die Unterschiede nicht so gravierend wie bei den Schulleiter/innen. Demzufolge ist den Teamleiter/innen im Allgemeinen ein gesundes Verhältnis zwischen Motivation und Identifizierung auf der einen und praktischer Umsetzung auf der anderen Seite zu bescheinigen.

#### 4.4.2.6 Grad der Betroffenheit

Aufgrund der Tatsache, dass es in den vorangegangenen Abschnitten teils gravierende Unterschiede zwischen den Schul- und Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs gegeben hat, sollen diese beiden Kohorten auch bezüglich des Betroffenheitsgrads gegenübergestellt werden.

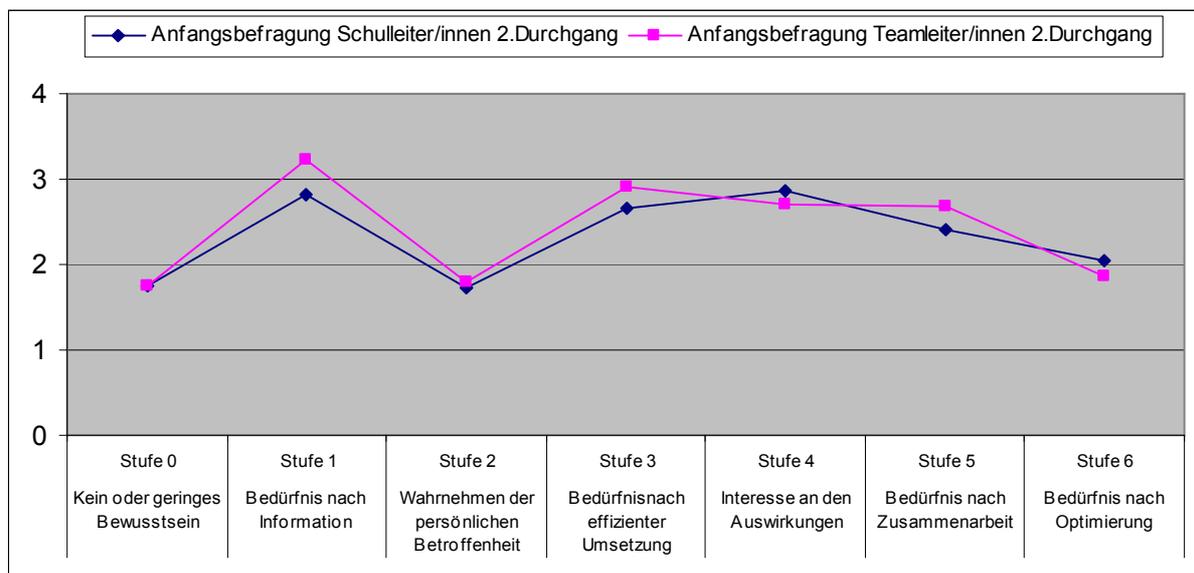


Abb. 86 Vergleich Grad der Betroffenheit

In der Wahrnehmung des Betroffenheitsgrades gibt es ähnlich wie bei den Vergleichen innerhalb des ersten Durchgangs Abweichungen, die ihre Ursache in den unterschiedlichen Funktionen haben, welche die befragten Personen bekleiden. So gibt es 'naturgemäß' bei den Teamleiter/innen ein geringeres **Bedürfnis nach Optimierung** und weniger **Interesse an den Auswirkungen**. Das höhere **Bedürfnis nach Zusammenarbeit** ist einerseits ein Zeichen für größere Kooperationsbereitschaft, könnte aber andererseits für eine gewisse Unsicherheit sprechen, bei deren 'Heilung' man sich Hilfe durch Zusammenarbeit mit anderen verspricht. Ansonsten wäre es ein Widerspruch zu dem im Grad der Verwendung nachgewiesenen geringen Interesse am Erfahrungsaustausch. Die Teamleiter/innen legen einen höheren Wert auf die **Effizienz der Umsetzung**; hegen also stärkere Befürchtungen betreffs Zeitaufwand und Zeitressourcen. Dies spricht für Praxisnähe und eine pragmatische Herangehensweise. Was das **Bedürfnis nach Information** anbelangt, ist hier der größte Unterschied (0,41) in der Zu-

stimmungstendenz zu verzeichnen. Um genauere Aussagen über etwaige Ursachen treffen zu können, sollen die Einzel-Items direkt gegenübergestellt werden:

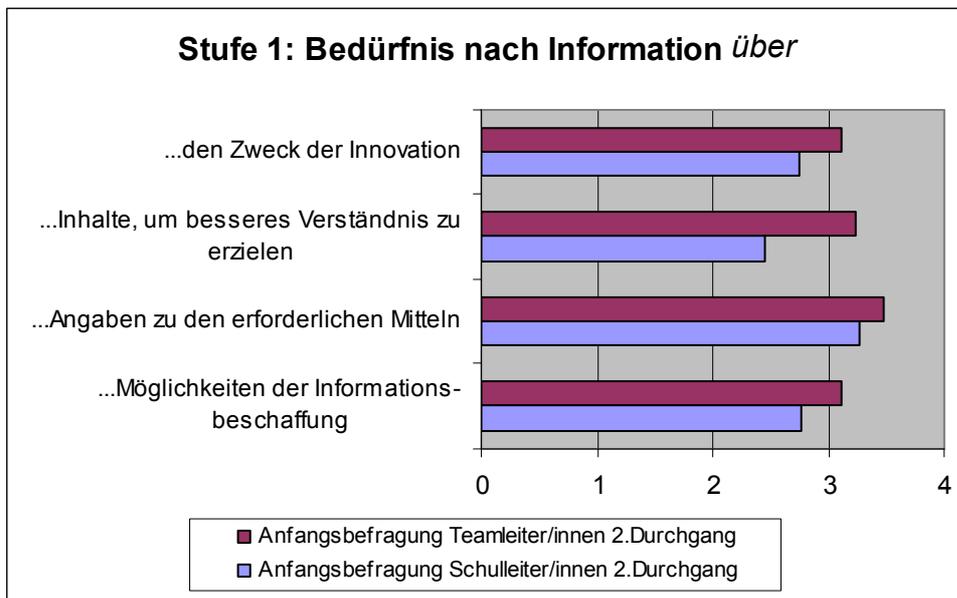


Abb. 87 Vergleich durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 1)

Am deutlichsten wird die Differenz zwischen den Teilkohorten bei dem Bedürfnis nach Informationen über allgemeine Inhalte. Die Teamleiter/innen suchen stärker nach einem besseren Verständnis für die Schuleingangsphase, was ja im Umkehrschluss bedeutet, dass sie nicht genügend Verständnis aufbringen können und sich Hilfe durch die Fortbildung erhoffen. Auch wollen sie besser aufgeklärt werden über den Sinn und Zweck der Innovation.

In einer abschließenden Gegenüberstellung sollen nun die Ergebnisse der Teamleiter/innen beider Durchgänge miteinander verglichen werden. Nach großen Übereinstimmungen in der Einstellung zur Schuleingangsphase (Skalenabfrage) aber nennenswerten Unterschieden im Grad der Verwendung könnte der Grad der Betroffenheit darüber Auskunft geben, wie diese Diskrepanz zu bewerten ist.

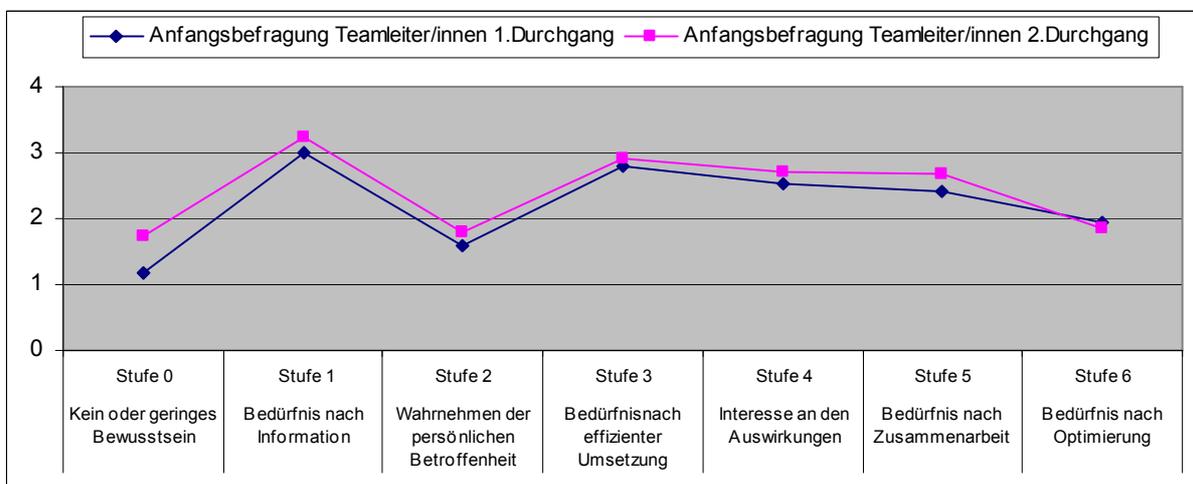


Abb. 88 Vergleich Grad der Betroffenheit

Die beiden Kurven verlaufen nahezu parallel und widerspiegeln somit ein annähernd gleiches Profil, wobei die 'teamleitertypische' Profillinie des zweiten Durchgangs auf einem höheren Niveau verläuft. Damit wird hier generell ein größerer Betroffenheitsgrad nachgewiesen, aber (durch den besonders hohen Wert in Stufe 0) auch ein geringeres Bewusstsein dokumentiert.

#### 4.5 Ergebnisse der Längsschnittuntersuchungen (Veränderungstendenzen)

Um etwaige Veränderungen in Einstellung und Verhalten der Befragten nachweisen zu können, werden nun die in beiden Durchgängen erhobenen Daten der Anfangsbefragung (**vorher**) mit denen der Endbefragung (**nachher**) im Sinne einer Längsschnittuntersuchung miteinander verglichen. Am aussagekräftigsten erscheinen dafür die mit den Erhebungsinstrumenten **Skalenabfrage**, **Grad der Verwendung** und **Grad der Betroffenheit** erzeugten Werte. Von einer einseitigen Analyse der Ergebnisse der Endbefragungen wurde abgesehen, weil die einzelnen Kohorten bereits innerhalb der Analyse der Anfangsbefragung ausführlich untersucht worden sind (vgl. Punkt 4.3 und 4.4).

Um allgemeine Veränderungstendenzen innerhalb der beiden Durchgänge zu verdeutlichen, wird zunächst die jeweilige Kohorte als Ganzes betrachtet und die Anfangswerte mit den Endwerten verglichen. Obwohl nicht nachweisbar ist, dass es sich dabei jeweils um die gleiche Personengruppe handelt, sollte dieser **pauschale Vorher-Nachher-Vergleich** Aufschlüsse geben über die etwaigen Veränderungen in den einzelnen Kohorten, zumal mehrfach darauf hingewiesen wurde, dass nur an der Endbefragung teilnehmen soll, wer bereits den Anfangsfragebogen ausgefüllt hatte. Trotzdem müssen die Ergebnisse immer unter diesem Blickwinkel betrachtet und ggf. etwas relativiert werden.

Ungleich genauer und konkreter ist der **Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen**. Dazu erzeugten alle Befragten bei der Anfangsbefragung einen separaten Code, den sie auch bei der Endbefragung wieder benutzen sollten. Offensichtlich haben sich nicht alle nach dieser Vorgabe gerichtet, sonst müsste es eine größere Zahl von Übereinstimmungen geben. Da der **pauschale** Vorher-Nachher-Vergleich mit dem für **Einzelpersonen** sozusagen korrespondiert, dürfte sich ein realistisches und repräsentatives Bild abzeichnen, welches zuverlässig die durch die Fortbildung bedingten Veränderungstendenzen widerspiegelt.

##### 4.5.1 Längsschnittuntersuchung Schulleiter/innen (1.Durchgang)

Die Endfragebögen wurden in digitaler Form an die 56 teilnehmenden Schulleiter/innen versandt und waren innerhalb eines Monats nach Ende der Fortbildung zurückzusenden. Bei einer Rücklaufquote von genau 50 Prozent können nun die Werte von 28 Personen zum **pauschalen** Vergleich herangezogen werden. Die individuellen Codes aus beiden Messungen wurden auf Übereinstimmung überprüft. In 12 Fällen konnte eine eindeutige Zuordnung erkannt werden, sodass ein Vorher-Nachher-Vergleich für diese **Einzelpersonen** möglich ist.

#### 4.5.1.1 Die Skalenabfrage im Vorher-Nachher-Vergleich

Aus Gründen der Übersichtlichkeit sollen immer nur die Skalenwerte aus Sicht für die eigene Person verwendet werden. Im **pauschalen** Vorher-Nachher-Vergleich ergibt sich folgendes Bild:

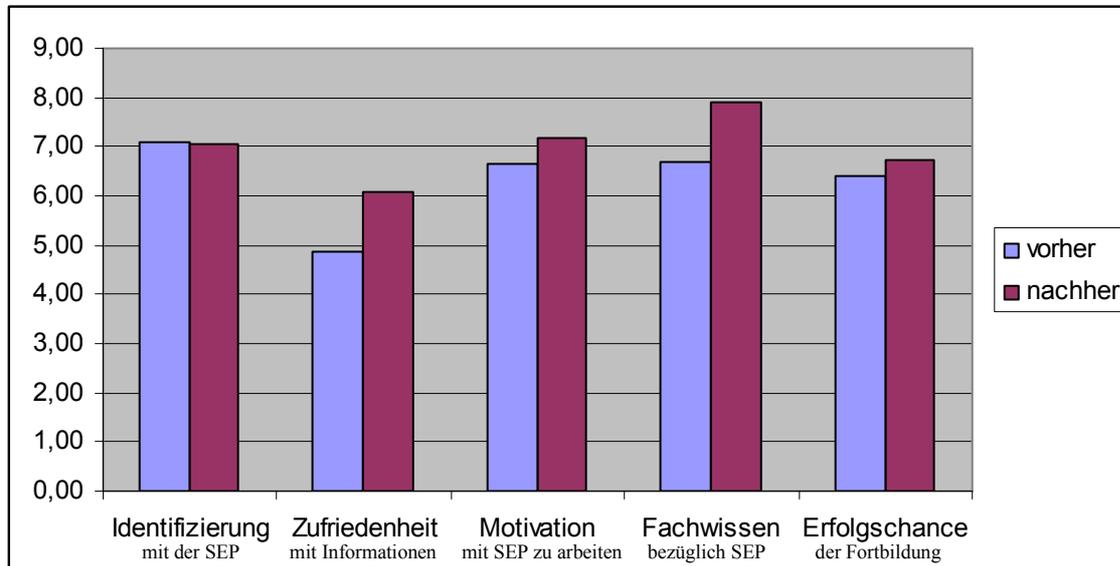


Abb. 89 Skalenabfrage Schulleiter/innen 1.Durchgang  
(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich der Mittelwerte)

Die Durchschnittswerte lassen auf einen Erfolg der Fortbildung in der Wahrnehmung der Schulleiter/innen schließen. Eine Stagnation bei der **Identifizierung** muss bei dem ohnehin sehr hohen Anfangswert (Landesdurchschnitt nur 6,1) nicht negativ bewertet werden.

Die offensichtliche Zunahme der **Zufriedenheit** mit der Informationsvermittlung ist ein deutliches Zeichen dafür, dass gewinnbringende 'Aufklärungsarbeit' geleistet wurde. Auch für künftige Durchgänge traut man der Fortbildungsreihe große **Erfolgchancen** zu. Das eigene **Fachwissen** wird auf sehr hohem Niveau eingeschätzt und erfährt eine deutliche Steigerung. Die **Motivation**, mit der Schuleingangsphase zu arbeiten bzw. weiterzuarbeiten, hat sich ebenfalls erhöht. Wenn man allein diese Durchschnittswerte betrachtet, hat sich also die Einstellung der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs stark verbessert. Unbeachtet bleibt dabei jedoch, wie sich die Ausprägungsgrade bei den Personen dieser Kohorte im Einzelnen verändert haben. Das soll für die 12 Teilnehmer/innen, für die ein solcher Vorher-Nachher-Vergleich für **Einzelpersonen** möglich ist, in der folgenden Tabelle dargestellt werden. Wie hoch der entsprechende Wert **vorher** war, wird in der Tabelle bewusst vernachlässigt. Dargestellt wird nur die Differenz zwischen den Angaben vor Beginn und nach Beendigung der Fortbildung:

Teilnehmer/in	Identifizierung mit der SEP	Zufriedenheit mit Informationen	Motivation mit SEP zu arbeiten	Fachwissen bezüglich SEP	Erfolgschance der Fortbildung
T1	-1	+1	+3	0	+1
T2	+3	+4	+6	-1	+4
T3	-3	-1	-3	+3	-6
T4	0	+2	-3	-1	-1
T5	-2	+2	+2	+4	+3
T6	-1	-4	-1	0	+2
T7	-1	+1	-1	0	-3
T8	+3	+3	+3	+4	0
T9	0	0	+1	+1	-4
T10	+3	+4	+3	+5	+5
T11	-2	-4	-2	-3	-1
T12	+7	+4	+5	+5	-4

Abb. 90 Skalenabfrage Schulleiter/innen 1.Durchgang (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Die in den **pauschalen** Mittelwertberechnungen ermittelten Zuwächse bei **Zufriedenheit** mit der Informationsvermittlung und der Einschätzung des eigenen **Fachwissens** bestätigen sich auch im Vorher-Nachher-Vergleich **für Einzelpersonen**. Bei den Teilnehmer/innen, die das jeweilige Kriterium nach der Fortbildung besser einschätzten als vorher, fällt diese Verbesserung sehr deutlich aus. Verschlechterungen werden nur in geringer Ausprägung konstatiert. Von einigen Personen werden die **Erfolgschancen** nun, nachdem sie die Fortbildung absolviert haben, deutlich schlechter eingeschätzt, als sie dies in Erwartung der bevorstehenden Fortbildung getan hatten. Sie nehmen damit eine recht kritische Gesamteinschätzung vor, wogegen die Evaluation der Einzelveranstaltungen durchweg positiv ausfiel (diesbezügliche Daten wurden von den Organisatoren der Fortbildungsreihe erhoben, sind aber nicht Gegenstand dieser Arbeit). Hier wird ein Phänomen deutlich, welches von Fortbildnern häufig übersehen wird. Unmittelbar nach einer Veranstaltung sind Teilnehmer/innen geneigt, ein sehr vorteilhaftes Bild vom Fortbildungsverlauf zu zeichnen. Obwohl solch positive Wahrnehmung von einer erfreulichen Zufriedenheit zeugt, die Fortbildner also in ihrer Tätigkeit ermutigt und bestärkt, sollten diese Ergebnisse nicht überbewertet werden, denn die eigentlichen Fortbildungserfolge zeichnen sich erst bei der Anwendung im Schulalltag ab.

Inwieweit eine nachhaltige Wirkung erzielt worden ist, kann wohl erst nach Abschluss einer Fortbildungsreihe bzw. mit einem gewissen zeitlichen Abstand eingeschätzt werden. Die oben beschriebene Diskrepanz zwischen Evaluation der Einzelveranstaltung und abschließender Gesamteinschätzung scheint diese Vermutung zu bestätigen. Bei den in dieser Arbeit festgelegten Messzeitpunkten sollte den Befragten eine realistischere (auch kritischere) Sichtweise leichter fallen.

Genauer erörtert werden sollen nun die Kriterien **Identifizierung** und **Motivation**, weil diese am deutlichsten die Einstellungsveränderungen widerspiegeln:

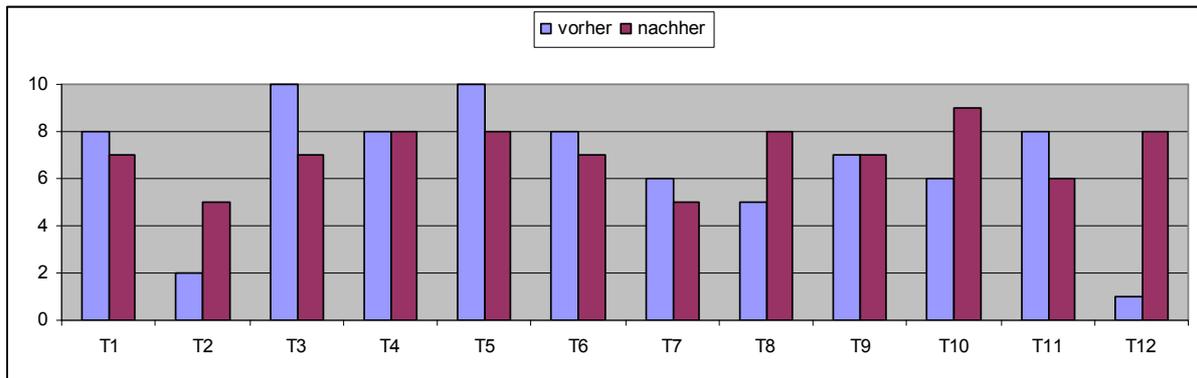


Abb. 91 Identifizierungsgrad Schulleiter/innen 1.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

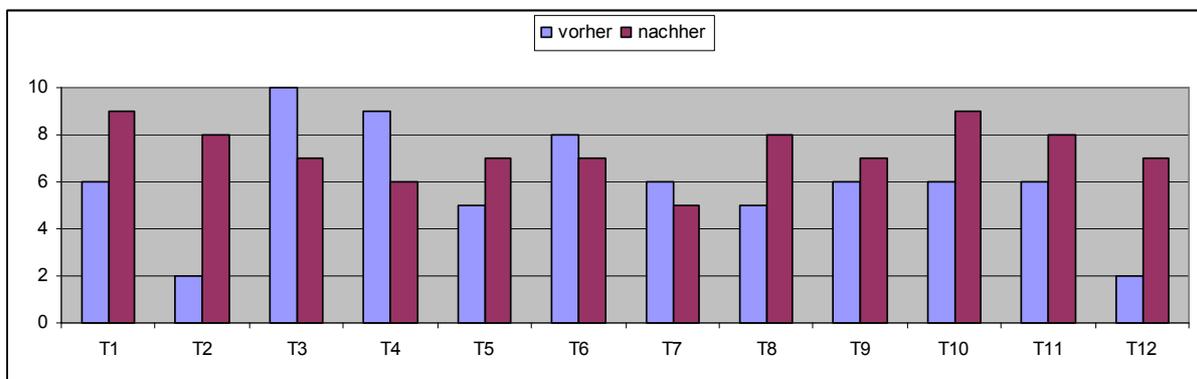


Abb. 92 Motivationsgrad Schulleiter/innen 1.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Nur bei vier Schulleiter/innen hat sich der Identifizierungsgrad zum Positiven verändert, wenn auch die jeweilige Erhöhung immer sehr deutlich ausfällt. In zwei Fällen ist eine Stagnation zu verzeichnen und bei sechs Personen ist der Identifizierungsgrad um ein oder zwei Punkte gesunken. Die Motivation mit der Schuleingangsphase zu arbeiten ist dagegen bei den meisten (zum Teil in erheblichem Maße) gestiegen. Die bei fünf Personen zu verzeichnenden Motivationsverluste fallen zwar geringer aus, belegen aber, dass die Fortbildung bei diesen Schulleiter/innen in Bezug auf die Motivation nicht den gewünschten Erfolg hatte. Obwohl man diese Erkenntnis nicht ohne weiteres auf die gesamte Kohorte übertragen kann, muss man davon ausgehen, dass ein Zuwachs an Identifizierung und Motivation nicht im erwarteten Maße eingetreten ist. Die innerhalb der pauschalen Mittelwertsberechnung nachgewiesene Erhöhung der Motivation, mit der Schuleingangsphase zu arbeiten bzw. weiterzuarbeiten, scheint sich also auf wenige Personen zu beschränken, deren Motivationsgrad dafür aber gleich um mehrere Punkte gestiegen ist. Gleichzeitig muss aber von einer nicht unerheblichen Zahl von Schulleiter/innen ausgegangen werden, die sich trotz (oder wegen) der im Fortbildungsverlauf erworbenen Kenntnisse und Erkenntnisse weniger motiviert fühlen als vorher.

#### 4.5.1.2 Der Grad der Verwendung im Vorher-Nachher-Vergleich

Der Grad der Verwendung ist für die einzelnen Kohorten ausführlich und in unterschiedlichen Zusammenhängen analysiert worden. Es hat sich gezeigt, dass eine positive Einstellung zur Schuleingangsphase allein nicht immer ausreicht, um einen hohen Verwendungsgrad zu erreichen. Nun sollen insbesondere die Veränderungen in der Verwendung beleuchtet werden, die sich durch die Teilnahme an der Begleitfortbildung für die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs ergeben haben. In der **pauschalen** Gegenüberstellung ergibt sich folgendes Bild:

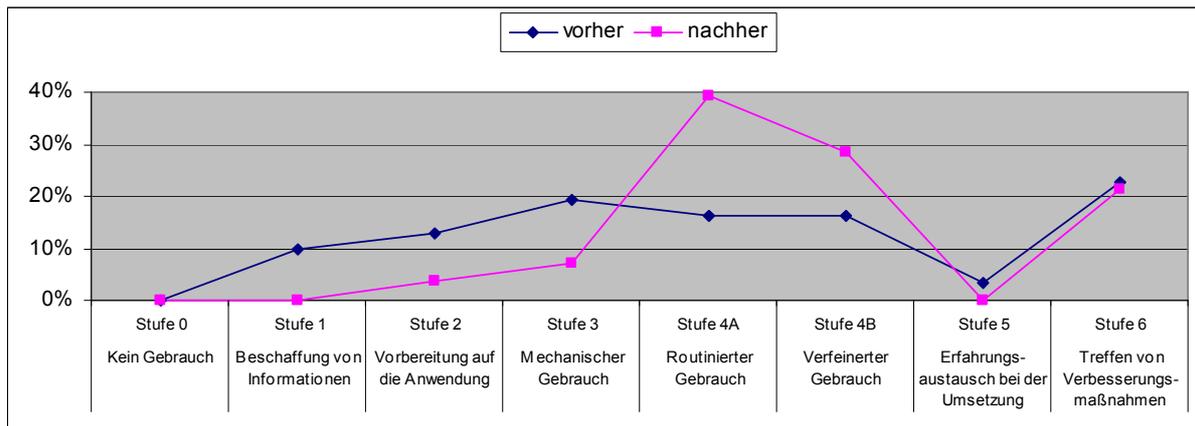


Abb. 93 Grad der Verwendung Schulleiter/innen 1.Durchgang (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

Wenn man sich den Kurvenverlauf ansieht, ist eine eindeutige Rechtsverschiebung zu erkennen. Deutliche Verminderungen in den unteren Bereichen stehen hohen Zuwächsen in den Stufen 4A und 4B gegenüber.

Die Sichtweise der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs hat sich also während der Teilnahme an der Fortbildung grundsätzlich gewandelt. Man könnte sogar annehmen, dass innerhalb des Zeitraums zwischen den Messzeitpunkten Veränderungen in der Anwendung vorgenommen worden sind. Sicherlich hat aber auch die nähere Beschäftigung mit der Problematik zur veränderten Einschätzung der eigenen Schulsituation geführt. Dadurch könnte einigen Schulleiter/innen bewusst geworden sein, wie weit sie bereits in der Umsetzung vorangekommen sind. Vielleicht wurden sie auch durch die Fortbildung angeregt, gezielt in laufende Prozesse einzugreifen und haben bemerkt, dass schon geringfügige Veränderungen zu Teilerfolgen in der Umsetzung führten.

Der **pauschale** Vergleich in den acht Einzelstufen könnte aber ein zu positives Bild zeichnen. Durch die Gruppierung nach Hall und Hord<sup>351</sup> soll nun deutlich werden, ob die beschriebene Rechtsverschiebung auch ein Indiz für eine nachhaltige Erhöhung der Anwender-Qualität ist:

<sup>351</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

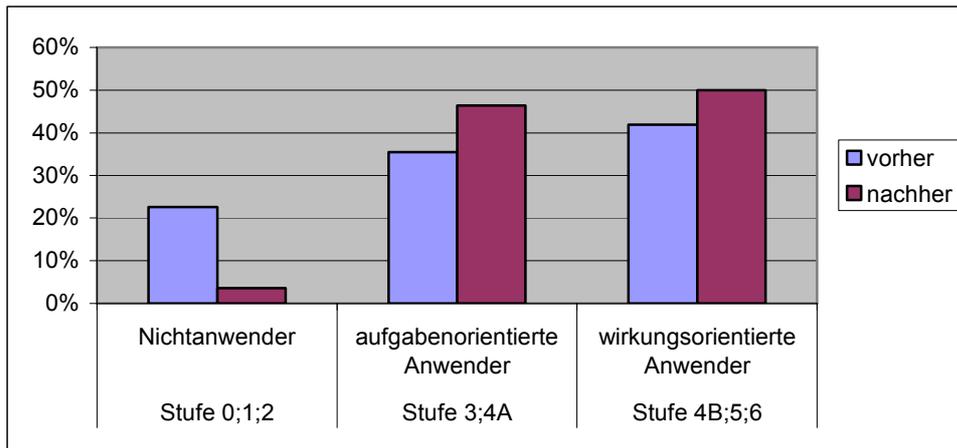


Abb. 94 Gruppierungsübersicht Schulleiter/innen 1.Durchgang  
(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

Die positiven Veränderungen werden auch in der Gruppierungsübersicht bestätigt. In der Kohorte der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs gibt es kaum noch Nichtanwender. Dafür sind deutlich mehr aufgabenorientierte und wirkungsorientierte Anwender zu verzeichnen. Sehr eindrucksvoll wird dadurch die oben beschriebene positive Entwicklung bestätigt. Inwieweit dies auch für den Vorher-Nachher-Vergleich für **Einzelpersonen** gilt, wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

	vorher	nachher	Differenz
T1	5	4A	-1
T2	3	4A	+1
T3	3	3	0
T4	6	6	0
T5	---	6	---
T6	2	2	0
T7	4B	4B	0
T8	6	4A	-2
T9	1	4B	+4
T10	3	6	+4
T11	4B	4B	0
T12	4A	4A	0

Abb. 95 Grad der Verwendung Schulleiter/innen 1.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Tatsächlich werden die verbesserten Werte, die den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs innerhalb des **pauschalen** Vergleichs bescheinigt werden konnten, durch den Vergleich der **Einzelpersonen** stark relativiert. Neben (unerklärlich sprunghaften) Verbesserungen und einer Reihe von Stagnationen sind sogar zwei Rückentwicklungen zu verzeichnen. Bei diesen 12 Teilnehmer/innen können also nur geringe positive Auswirkungen auf den Grad der Verwendung durch die Teilnahme an der Fortbildung nachgewiesen werden.

Dennoch verlieren die Erkenntnisse aus der pauschalen Gegenüberstellung nicht völlig ihre Bedeutung, da der innerhalb der Endbefragung nachgewiesene höhere Verwendungsgrad nicht von der Hand zu weisen ist.

#### 4.5.1.3 Der Grad der Betroffenheit im Vorher-Nachher-Vergleich

Zu Beginn soll die durchschnittliche Zustimmungstendenz der Anfangs- und Endbefragung **pauschal** miteinander verglichen werden.

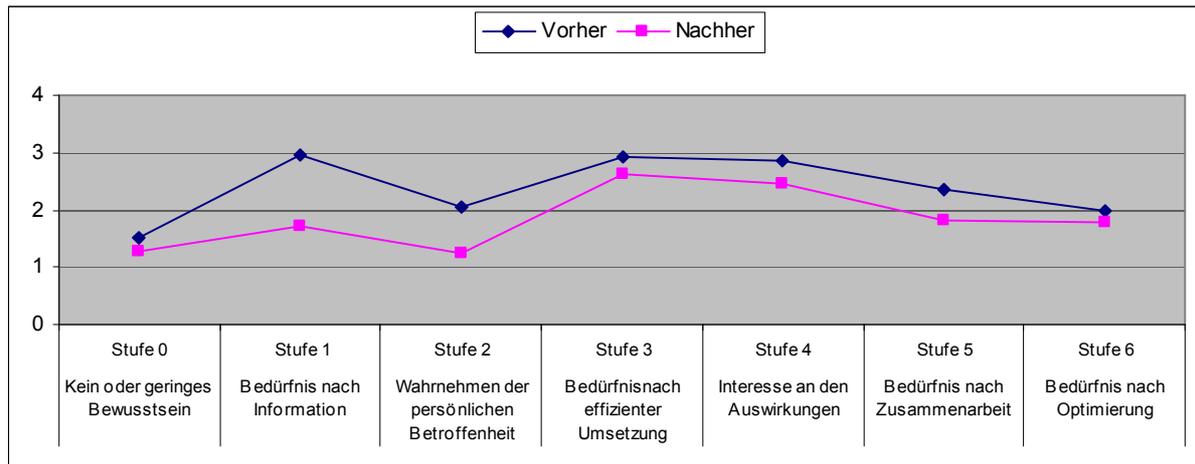


Abb. 96 Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 1.Durchgang (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

Das Bedürfnis nach Information ist durch die Fortbildung in hohem Maße befriedigt worden, wie man an dem starken Rückgang in Stufe 1 ablesen kann. Damit ist ein Hauptziel der Fortbildungsreihe erreicht. Ansonsten verläuft die Profillinie nach der Teilnahme an der Fortbildung insgesamt auf einem niedrigeren Niveau, was als eine Verringerung des Betroffenheitsgrades gewertet werden muss. Insofern ist ein Widerspruch sowohl zur Skalenabfrage als auch zum Verwendungsgrad zu konstatieren. Hier waren im pauschalen Vergleich zumindest partiell Verbesserungen nachgewiesen worden. Eine Ursache könnte darin liegen, dass bei der Endbefragung sehr viele Items als 'belanglos' eingestuft wurden und somit als Wert 'Null' in die Berechnung eingegangen sind, was wiederum zu niedrigen Durchschnittswerten führte. Eine solche 'Null-Häufung' war zwar nicht abzusehen, wurde aber durchaus einkalkuliert. Wenn jemand die Aussage eines Einzel-Items als für sich belanglos einschätzt, signalisiert er ja damit eine sehr geringe Betroffenheit, was sich dann rechnerisch im Durchschnittswert niederschlagen muss. Da aber so viele Aussagen der Einzel-Items als belanglos wahrgenommen werden, könnte dies mit einem gesunkenen Interesse an der Problematik zusammenhängen. Ursachen dafür lassen sich nur sehr schwer finden. Scheinbar hat die intensive Beschäftigung mit der Problematik Schuleingangsphase zu einer gewissen 'Ernüchterung' geführt.

Andererseits könnte dies aber für mehr Selbstbewusstsein sprechen, wenn innerhalb der Stufe 2 (zweithöchster Rückgang) bestimmte Befindlichkeiten nicht mehr als so stark empfunden werden:

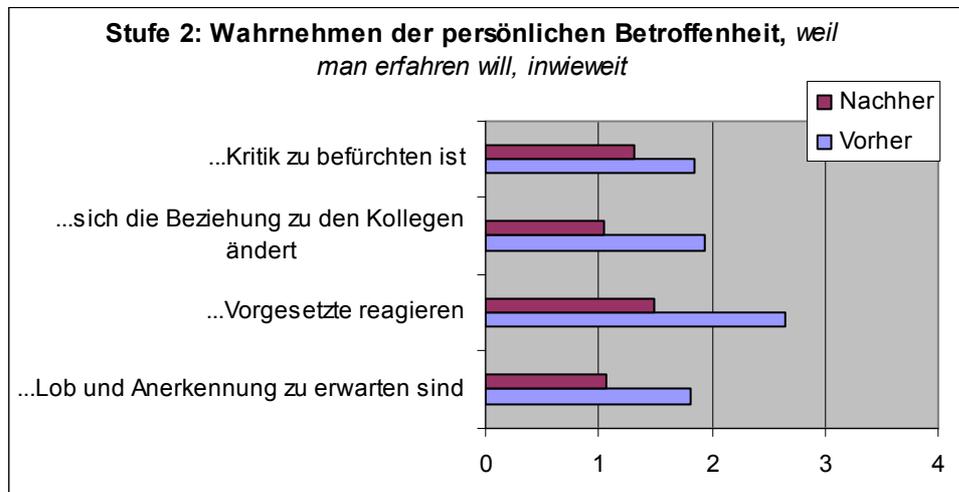


Abb. 97 Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 1.Durchgang (durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item)

Das Interesse daran, zu erfahren, welchen Stellenwert der Schuleingangsphase aus Sicht der Vorgesetzten beigemessen werden soll, ist fast um die Hälfte zurückgegangen. Auch scheint es den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs längst nicht mehr so wichtig zu sein, ob sich die Beziehungen zu ihren Kollegen durch die Umsetzung verbessern oder verschlechtern.

Ob dies eher für Desinteresse oder für Gelassenheit spricht, kann in diesem Zusammenhang nicht nachvollzogen werden. Offenbar hat die Fortbildung eine starke Veränderung in der Betroffenheit hinterlassen, wenn auch nicht in der erwarteten Richtung.

Ergänzend sei hinzugefügt, dass die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs bereits vor der Fortbildung einen vergleichsweise hohen Betroffenheitsgrad nachgewiesen hatten (vgl. Punkt 4.3.1.6).

Inwieweit die überwiegend negative Bilanz im Pauschalvergleich auch für den Vergleich der Einzelpersonen zutrifft, soll anhand der 12 Personen untersucht werden, für die entsprechende Vorher-Nachher-Werte vorliegen. Innerhalb der Datenauswertung sind dazu 12 separate Einzeldiagramme angefertigt worden. Da aber festgestellt wurde, dass eine verallgemeinernde Interpretation nur schwer möglich ist, wurde auf eine grafische Darstellung innerhalb dieser Arbeit verzichtet.

In der folgenden Tabelle soll aber zumindest ein zahlenmäßiger Überblick gegeben werden:

	Kein oder geringes Bewusstsein	Bedürfnis nach Information	Wahrnehmen der persönlichen Betroffenheit	Bedürfnis nach effizienter Umsetzung	Interesse an den Auswirkungen	Bedürfnis nach Zusammenarbeit	Bedürfnis nach Optimierung
	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
T1 vorher	0,25	3,25	2,50	4,00	2,75	3,25	1,00
T1 nachher	0,75	<b>0,00</b>	<b>1,75</b>	<b>2,75</b>	<b>2,50</b>	<b>3,00</b>	1,25
T2 vorher	2,75	3,25	1,50	4,00	1,75	1,50	3,00
T2 nachher	<b>0,00</b>	<b>1,50</b>	<b>0,75</b>	<b>3,25</b>	<b>1,25</b>	1,50	1,50
T3 vorher	2,75	3,25	2,75	4,00	3,25	2,00	2,25
T3 nachher	<b>2,25</b>	<b>2,75</b>	<b>1,50</b>	4,00	3,25	<b>1,50</b>	<b>1,00</b>
T4 vorher	2,25	3,75	2,50	4,00	3,50	3,25	1,25
T4 nachher	2,25	<b>1,75</b>	<b>1,50</b>	4,00	<b>2,25</b>	<b>1,50</b>	2,00
T5 vorher	2,25	2,75	2,00	2,25	3,00	2,75	1,50
T5 nachher	2,25	<b>1,00</b>	2,25	2,75	3,00	<b>1,00</b>	<b>1,25</b>
T6 vorher	1,75	3,00	2,00	1,75	3,00	3,25	1,50
T6 nachher	<b>1,25</b>	<b>1,75</b>	<b>0,50</b>	2,25	3,00	<b>3,00</b>	<b>1,25</b>
T7 vorher	1,50	4,00	2,00	4,00	3,50	1,50	4,00
T7 nachher	1,50	<b>2,00</b>	2,00	<b>3,75</b>	<b>3,00</b>	1,75	<b>2,50</b>
T8 vorher	1,75	2,75	2,25	3,50	3,00	2,75	1,00
T8 nachher	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>1,25</b>	<b>2,75</b>	3,75	<b>0,75</b>	<b>0,33</b>
T9 vorher	1,50	4,00	0,75	4,00	2,50	1,50	1,00
T9 nachher	<b>1,25</b>	<b>2,50</b>	<b>0,00</b>	<b>3,75</b>	3,00	1,75	1,25
T10 vorher	1,75	3,00	3,00	4,00	3,50	3,00	3,50
T10 nachher	2,25	3,50	3,50	<b>3,75</b>	3,75	3,50	<b>2,50</b>
T11 vorher	0,50	3,25	1,25	2,25	2,50	3,00	0,25
T11 nachher	<b>0,25</b>	<b>1,50</b>	<b>0,75</b>	<b>2,00</b>	3,00	<b>1,75</b>	<b>0,00</b>
T12 vorher	1,75	2,50	2,50	3,00	3,25	2,75	3,25
T12 nachher	2,00	<b>1,75</b>	<b>2,00</b>	3,00	<b>2,75</b>	<b>2,25</b>	4,00

Abb. 98 Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 1.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Auch im Einzelvergleich wird deutlich, dass extrem viele Werte zurückgegangen sind. Dieser Rückgang muss jedoch differenziert betrachtet werden. Während er in den Stufen 0 und 1 für Lernzuwachs und Bewusstseinerhöhung steht, muss in den anderen Stufen eine allgemeine Rückentwicklung in der Betroffenheit konstatiert werden. Um die Veränderungen für die Einzelpersonen als Gruppe plastisch zu machen, sollen auch hier mit Hilfe von Durchschnittswerten vergleichende Profillinien erzeugt werden.

In dem folgenden Diagramm werden die entsprechenden Profillinien dargestellt:

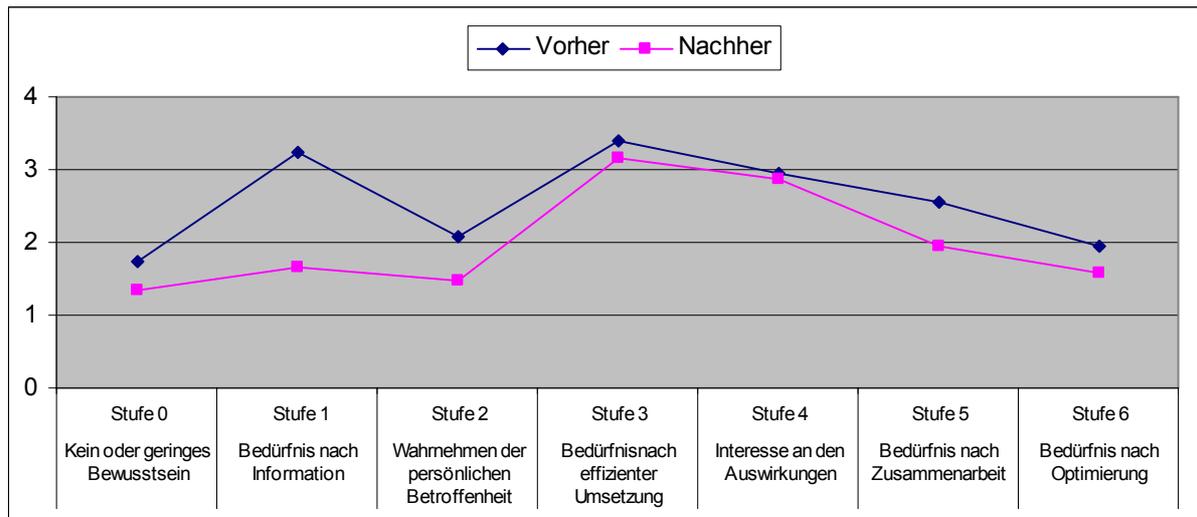


Abb. 99 Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 1.Durchgang  
(Durchschnittsvergleich der Einzelpersonen)

Die Profillinien bestätigen die Ergebnisse des Pauschalvergleichs. Das Bedürfnis nach Information ist zwar etwas weniger gesunken, aber in allen anderen Stufen gibt es starke Übereinstimmungen mit Abb. 95, S. 222. Der generelle Rückgang der Betroffenheit kann somit als gesichert gelten und ist für die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs charakteristisch. Über die Ursachen sind bereits im Pauschalvergleich Vermutungen angestellt worden.

#### 4.5.2 Längsschnittuntersuchung Teamleiter/innen (1.Durchgang)

Die Verteilung der Endfragebögen erfolgte in Papierform an den jeweiligen Standorten der Fortbildungsstützpunkte. Von den 56 teilnehmenden Teamleiter/innen haben 42 diese Fragebögen ausgefüllt, was einer recht hohen Rücklaufquote von 75 Prozent entspricht und somit signifikante Rückschlüsse möglich sein dürften (in der Anfangsbefragung betrug der Rücklauf nur 50 Prozent). Bei der Überprüfung der individuellen Codes wurden 13 Übereinstimmungen erkannt, sodass ein Vorher-Nachher-Vergleich für diese **Einzelpersonen** möglich ist.

##### 4.5.2.1 Die Skalenabfrage im Vorher-Nachher-Vergleich

In diesem Abschnitt werden nur die Werte verwendet, die die Befragten für ihre eigene Person angeben haben. Der **pauschale** Vergleich der Mittelwerte ergibt bei den Teamleiter/innen des ersten Durchgangs folgendes Bild:

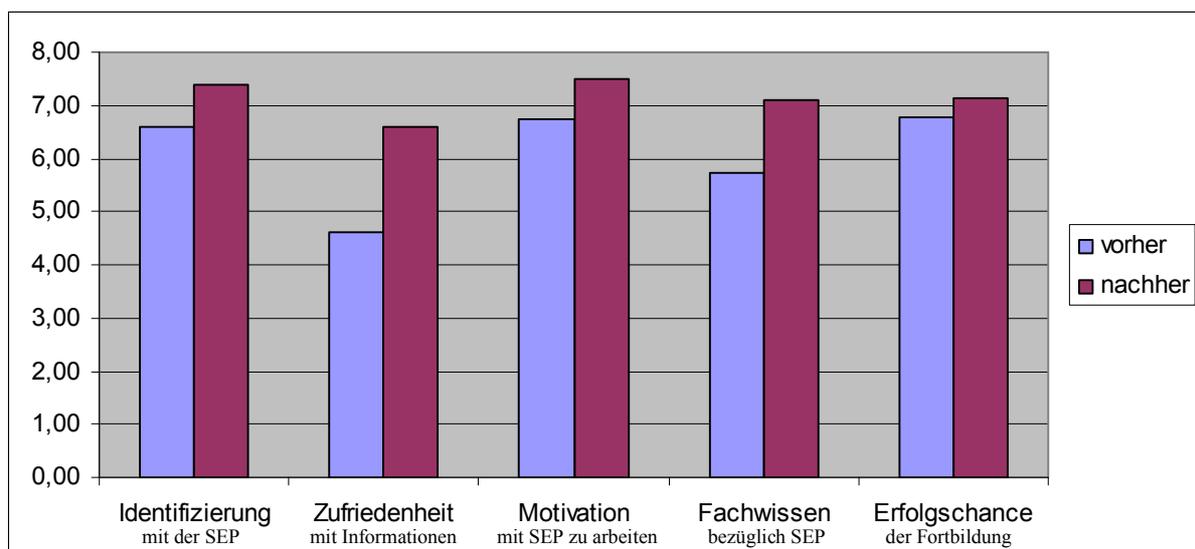


Abb. 100 Skalenabfrage Teamleiter/innen 1.Durchgang  
(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich der Mittelwerte)

Im Großen und Ganzen lassen sich aus diesem Diagramm ähnliche Ergebnisse ablesen wie für die Kohorte der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs. Zuwächse sind bei allen Kriterien zu konstatieren. Sie fallen jedoch deutlicher aus. Sogar der **Identifizierungsgrad** erhöht sich um 0,8 Punkte. Am stärksten steigt wieder die **Zufriedenheit** mit der Informationsvermittlung. Insofern hat die Fortbildung also ihr primäres Ziel auch bei den Teamleiter/innen erreicht und außerdem die Einstellung zur Schuleingangsphase nachweislich positiv beeinflusst; zumindest wenn man nur die **pauschalen** Durchschnittswerte betrachtet.

Nun soll untersucht werden, ob solche Zuwächse auch im **Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen** nachweisbar sind. Die jeweilige Abweichung vom Anfangswert wird als komplette Übersicht in folgender Tabelle dargestellt:

Teilnehmer/in	Identifizierung mit der SEP	Zufriedenheit mit Informationen	Motivation mit SEP zu arbeiten	Fachwissen bezüglich SEP	Erfolgschance der Fortbildung
T1	+3	+3	-1	+4	+1
T2	+1	+1	+1	+5	-2
T3	-1	+1	0	0	-1
T4	0	+4	0	-1	-2
T5	+1	+3	0	+3	+3
T6	+1	+5	-1	-1	-1
T7	+2	+4	+3	+2	+3
T8	+1	-1	+2	-1	+1
T9	+1	+2	0	+1	+1
T10	+4	+5	+4	+3	+5
T11	+3	+6	+2	+4	0
T12	+1	-2	+3	-1	-1
T13	+8	+4	+6	+5	+5

Abb. 101 Skalenabfrage Teamleiter/innen 1.Durchgang (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Die positivere Bilanz bestätigt sich auch im Vorher-Nachher-Vergleich. Wenn nur 20 Prozent der Werte in der Tabelle mit einem negativen Vorzeichen versehen sind (bei den Schulleiter/innen sind es 38 Prozent), so spricht dies für eine höhere Wirksamkeit der Fortbildung bei den Teamleiter/innen. Erstaunlich schlecht schneidet die Einschätzung der **Erfolgschance** für die Arbeit und Weiterarbeit mit der Schuleingangsphase ab. Dies deutete sich schon durch den geringen Anstieg beim Vergleich der Mittelwerte an. Wahrscheinlich waren die Erwartungen und die Hoffnungen bei der Ausgangsbefragung derart hoch, dass sie sich jetzt ein wenig relativiert haben. Beeindruckend deutlich sind die Zuwächse beim **Identifizierungsgrad**, was noch mal in einem Diagramm veranschaulicht werden soll:

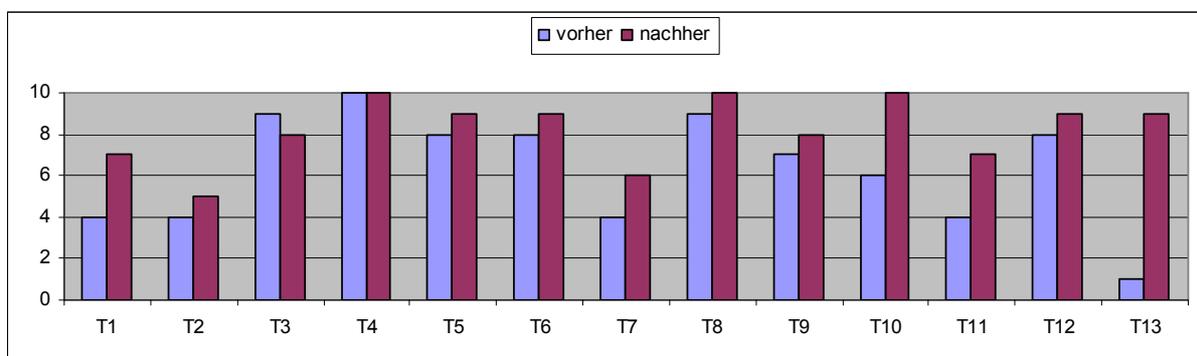


Abb. 102 Identifizierungsgrad Teamleiter/innen 1.Durchgang (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Durch die direkte Gegenüberstellung der konkreten Vorher- und Nachher-Werte wird die unverkennbare Erhöhung des Identifizierungsgrades noch plastischer. Selbst bei hohen Aus-

gangswerten sind noch Steigerungen zu verzeichnen, während niedrigere Skalenwerte gleich um mehrere Punkte angestiegen sind.

Der Einzelvergleich untermauert nachdrücklich eine wahrnehmbare Veränderung in der Einstellung der 13 Personen zur Schuleingangsphase. Offensichtlich hat Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen dazu geführt, dass sie sich stärker mit der Schuleingangsphase identifizieren als vorher. Auch wenn nur 13 von 33 Einzelfällen zum Vergleich herangezogen werden konnten, ist anzunehmen, dass dies in ähnlicher Ausprägung für die gesamte Kohorte zutrifft.

#### 4.5.2.2 Der Grad der Verwendung im Vorher-Nachher-Vergleich

Die nachgewiesene verbesserte Einstellung der Teamleiter/innen könnte sich auch in einem erhöhten Grad der Verwendung niederschlagen, falls sie (genauso wie die Schulleiter/innen) zeitnahe Sofortmaßnahmen bei der Gestaltung und Umsetzung der Schuleingangsphase vorgenommen haben, oder einen durch die Fortbildung veränderten Blick auf den Stand der Entwicklung an ihrer Schule haben. Der pauschale Vorher-Nachher-Vergleich sollte darüber Auskunft geben können:

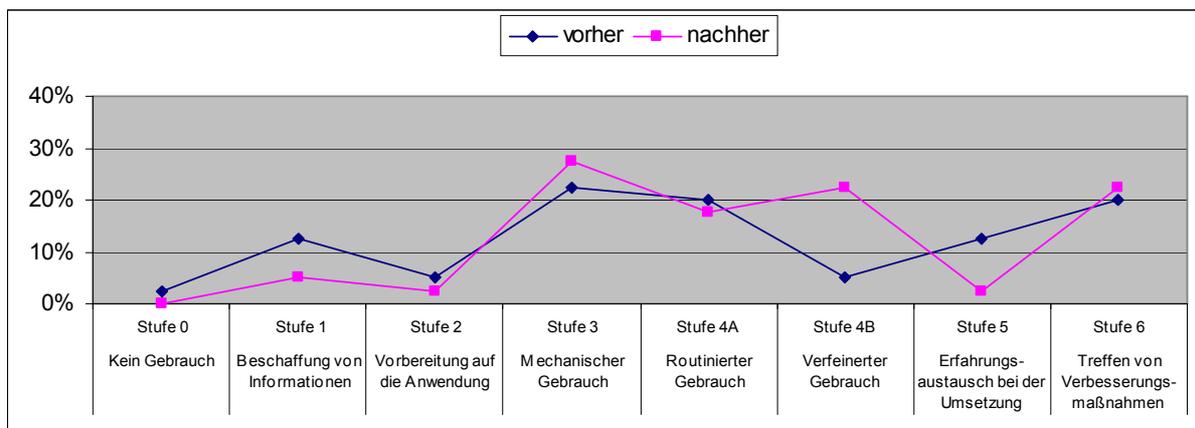


Abb. 103 Grad der Verwendung Teamleiter/innen 1.Durchgang (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

Es gibt offensichtliche Verbesserungen, die zwar nicht so stark ausfallen wie bei den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs, aber durchaus eine positive Entwicklung kennzeichnen. Besonders die zurückgehenden Werte in den unteren Stufen zeugen davon, dass viele Teamleiter/innen sich nicht mehr als 'Anfänger' bei der Umsetzung sehen, sondern inzwischen über das Stadium der Informationsbeschaffung und der Vorbereitung auf die Anwendung hinausgekommen sind. Bemerkenswert ist darüber hinaus die Zunahme in der Stufe des verfeinerten Gebrauchs.

Durch die folgende Gruppierungsübersicht nach Hall und Hord<sup>352</sup> soll nun deutlich gemacht werden, inwieweit Nichtanwender zu Anwendern geworden sind:

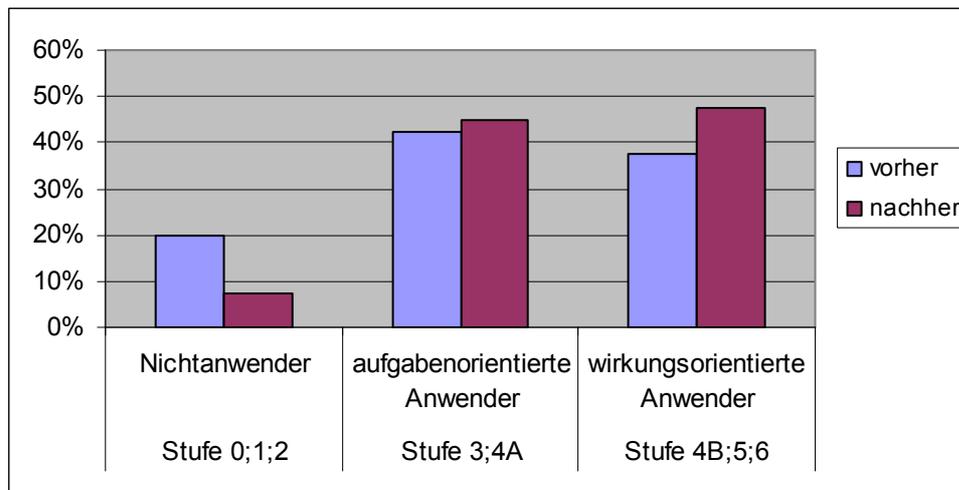


Abb. 104 Gruppierungsübersicht Teamleiter/innen 1.Durchgang (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

Ein deutlicher Rückgang bei den Nichtanwendern zu Gunsten der Anwender bestätigt den positiven Trend im Grad der Verwendung der Teamleiter/innen. Besonders die Zunahme bei den wirkungsorientierten Anwendern spricht für den Erfolg der Fortbildung in dieser Kohorte. Scheinbar hat die verbesserte Einstellung zur Schuleingangsphase nicht nur ein Umdenken hervorgerufen, sondern auch Handlungsaktivitäten ausgelöst.

So erfreulich eine solche Entwicklung wäre, bleibt eine gewisse Skepsis angesichts des schnellen Wandels. Deshalb soll untersucht werden, ob die großen Verbesserungen auch im direkten Vergleich für die identifizierbaren 13 **Einzelpersonen** nachweisbar sind.

Teilnehmer/in	Vorher	Nachher	Differenz
T1	4A	4B	-1
T2	1	3	+2
T3	4A	4A	0
T4	6	4B	-3
T5	6	3	-4
T6	4A	6	+3
T7	2	6	+5
T8	6	6	0
T9	6	6	0
T10	3	3	0
T11	3	6	+4
T12	4A	5	+2
T13	1	2	+1

Abb. 105 Grad der Verwendung Teamleiter/innen 1.Durchgang (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

<sup>352</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

Es ist eine gewisse Relativierung der bisherigen positiven Bilanz zu konstatieren. Neben vier Stagnationen und sieben Zuwächsen sind auch drei rückläufige Verwendungsgrade zu verzeichnen. Besonders erstaunlich sind die kaum nachvollziehbaren Sprünge um gleich mehrere Stufen sowohl in positiver als auch in negativer Richtung. Eine solche Veränderung im Grad der Verwendung einer Einzelperson ist eher unwahrscheinlich. Scheinbar haben manche Teamleiter/innen ihre aktuelle Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der Fortbildung am Tage der Befragung unterschwellig und unbeabsichtigt in die Bearbeitung des Verzweigungsfragebogens mit einfließen lassen und somit diese Stufensprünge herbeigeführt. Das würde aber auch bedeuten, dass für die positiven Veränderungen beim pauschalen Vergleich nicht etwa eine große Anzahl von Personen durch Aufsteigen in die nächst höhere Stufe verantwortlich sind, sondern einige wenige durch Verbesserungen um gleich mehrere Stufen. Somit relativiert sich der Erfolg der Fortbildung in Bezug auf die Gesamtkohorte und erscheint daher etwas realistischer. Eine hundertprozentig belastbare Aussage wäre nur möglich, wenn alle Einzelpersonen für den Vorher-Nachher-Vergleich identifizierbar gewesen wären.

#### 4.5.2.3 Der Grad der Betroffenheit im Vorher-Nachher-Vergleich

Wie bisher nachgewiesen, ist die Kohorte der Teamleiter/innen des ersten Durchgangs nach dem Absolvieren der Fortbildung durch eine verbesserte Einstellung und einen erhöhten Grad der Verwendung gekennzeichnet. Nun wird abschließend untersucht, inwieweit sich der Grad der Betroffenheit im Fortbildungsverlauf verändert hat. Der **pauschale** Vorher-Nachher-Vergleich soll dazu erste Rückschlüsse ermöglichen:

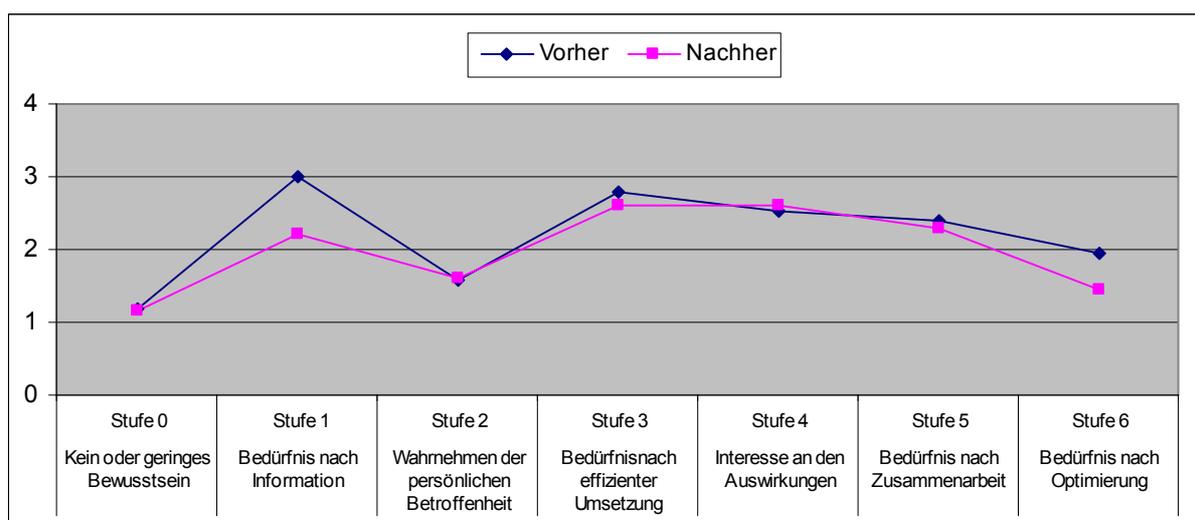


Abb. 106 Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 1.Durchgang (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

Ein etwas anderes Bild als beim Pauschalvergleich der Schulleiterinnen des ersten Durchgangs (vgl. Abb. 96, S. 223) bietet sich beim Betrachten des Kurvenverlaufs der beiden Profillinien in dieser Grafik. Bei den Teamleiter/innen fallen die Rückgänge in den einzelnen Stufen entschieden geringer aus. Es gibt sogar zwei geringfügig höhere Werte, so dass man fast von einem gleich gebliebenen Grad der Betroffenheit sprechen kann. Insofern hat die Teilnahme an der Fortbildung bei den Teamleiter/innen zwar nicht den angestrebten Zuwachs erbracht, sie haben sich aber in ihrer Meinung nicht grundsätzlich 'erschüttern' lassen. Das gesunkene Informationsbedürfnis wiederum ist ein Zeichen für das Erreichen des grundlegenden Fortbildungsziels und somit nicht negativ zu bewerten. Ergänzt wird diese Erkenntnis durch das geringere Bedürfnis nach Optimierung. Scheinbar ist den Teamleiter/innen durch die Fortbildung die gewollte Schuleingangsphase als ein gangbarer Weg zur Gestaltung des Schuleingangs nahe gebracht worden, und eine weitere Optimierung ist nicht gewünscht. Um diesen Befund zu untermauern, soll die Stufe 6 bezüglich der Einzel-Items näher beleuchtet werden:

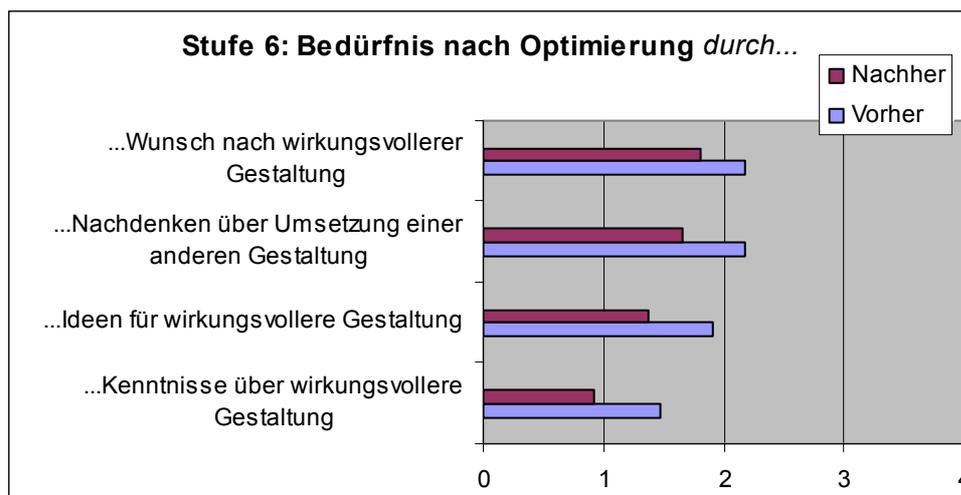


Abb. 107 Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 1.Durchgang  
(durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item)

Der **Wunsch** nach wirkungsvollere Gestaltung ist am wenigsten gesunken. Die Ansicht, dass die Schuleingangsphase durch eine bessere Form des Schuleingangs ersetzt werden könnte, wird demnach immer noch relativ oft vertreten. Wohl aber denkt man weitaus seltener über andere Gestaltungsmöglichkeiten nach, sieht weniger Alternativen und schätzt auch seine Kenntnisse über andere Gestaltungsmöglichkeiten deutlich geringer ein. Das könnte bedeuten, dass die gesunkenen Werte in Stufe 6 tatsächlich ein Indiz für eine gesteigerte Akzeptanz der Schuleingangsphase sind. Insofern hat die Fortbildung bei den Teamleiter/innen des ersten Durchgangs (über die Befriedigung des Informationsbedürfnisses hinaus) ein weiteres wichtiges Ziel erreicht.

Nun gilt es herauszufinden, inwieweit diese Erkenntnisse mit Hilfe des Vorher-Nachher-Vergleichs für die 13 **Einzelpersonen** untermauert werden können. Dazu werden die entsprechenden Werte in der folgenden Tabelle einander gegenübergestellt. Die jeweiligen Rückgänge sind farbig hervorgehoben:

	Kein oder geringes Bewusstsein	Bedürfnis nach Information	Wahrnehmen der persönlichen Betroffenheit	Bedürfnis nach effizienter Umsetzung	Interesse an den Auswirkungen	Bedürfnis nach Zusammenarbeit	Bedürfnis nach Optimierung
	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
T1 vorher	1,67	3,75	2,25	3,00	3,25	3,00	0,75
T1 nachher	leer	leer	leer	leer	leer	leer	leer
T2 vorher	0,75	2,75	3,00	2,75	2,25	2,00	1,25
T2 nachher	2,75	<b>1,25</b>	<b>1,25</b>	3,75	<b>2,00</b>	<b>1,75</b>	2,25
T3 vorher	0,25	2,00	1,75	1,75	1,75	2,25	0,25
T3 nachher	<b>0,50</b>	3,25	<b>0,75</b>	2,75	2,00	<b>1,75</b>	<b>0,00</b>
T4 vorher	0,00	3,00	3,25	1,75	4,00	2,75	0,75
T4 nachher	0,00	<b>1,75</b>	<b>2,25</b>	<b>1,25</b>	4,00	2,75	<b>0,00</b>
T5 vorher	0,75	2,50	1,00	3,75	2,25	2,25	2,25
T5 nachher	1,00	3,00	1,50	<b>3,50</b>	2,50	3,75	<b>1,25</b>
T6 vorher	0,00	2,25	0,00	2,00	1,75	3,00	1,00
T6 nachher	0,00	<b>1,00</b>	0,75	<b>0,75</b>	<b>1,25</b>	<b>0,25</b>	<b>2,75</b>
T7 vorher	1,25	4,00	0,75	2,50	2,75	2,50	1,75
T7 nachher	1,25	<b>3,50</b>	<b>1,50</b>	3,00	3,00	2,75	2,50
T8 vorher	0,50	3,00	1,00	4,00	0,50	3,75	2,75
T8 nachher	<b>0,00</b>	<b>1,25</b>	1,00	<b>2,50</b>	2,75	<b>2,25</b>	<b>0,50</b>
T9 vorher	0,75	2,25	2,25	2,50	2,25	3,50	1,00
T9 nachher	<b>0,00</b>	<b>1,75</b>	<b>2,00</b>	2,50	2,25	<b>2,25</b>	<b>0,75</b>
T10 vorher	0,50	4,00	3,00	4,00	2,50	2,25	2,50
T10 nachher	1,00	<b>3,00</b>	3,25	<b>3,75</b>	3,50	3,25	<b>1,50</b>

Abb. 108 Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 1.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Im Einzelvergleich ist eine so große Anzahl von Rückgängen zu verzeichnen, dass man von einer Diskrepanz zum Pauschalvergleich sprechen muss. Die Häufigkeit der Rückgänge ist aber nicht alleiniges Kriterium. Außerdem ist an Hand der Tabelle durch die Vielzahl der Werte keine verallgemeinernde Betrachtung möglich; auch Einzeldiagramme mit Profillinien wären keine Alternative. Deshalb wird erneut zum Hilfsmittel der Durchschnittsberechnung gegriffen, um den Sachverhalt grafisch zu veranschaulichen. Die Person T1 ist dabei komplett vernachlässigt worden und somit gilt folgendes Diagramm für insgesamt 12 Personen:

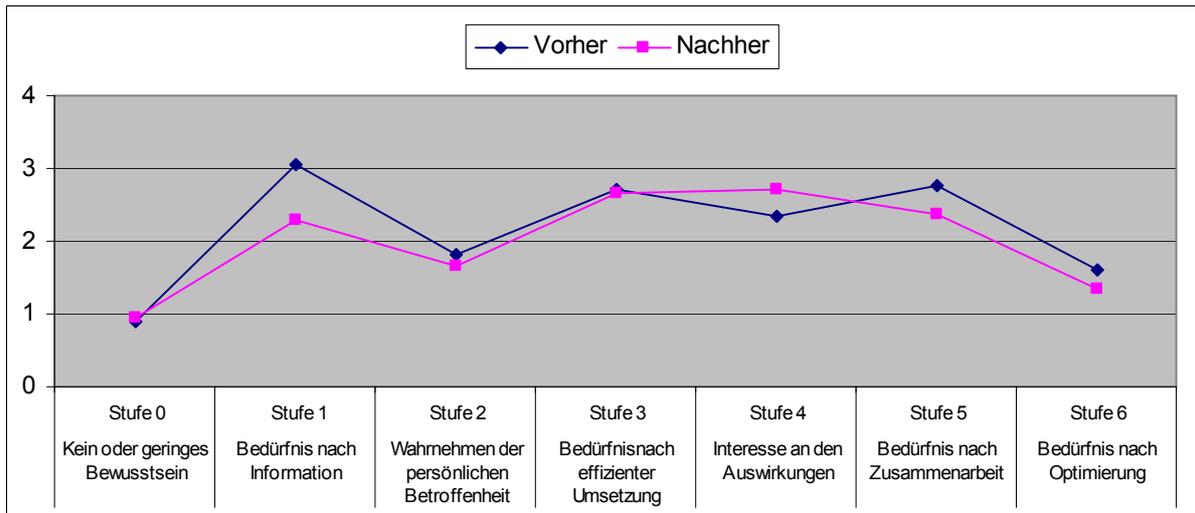


Abb. 109 Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 1.Durchgang  
(Durchschnittsvergleich der Einzelpersonen)

Mit dem Verlauf der beiden Profillinien wird bestätigt, dass die Teamleiter/innen des ersten Durchgangs einen relativ stabilen Grad der Betroffenheit erreicht haben, dieser sich aber auch durch den Fortbildungsverlauf nur wenig erhöht hat. Lediglich das zurückgegangene Informationsbedürfnis ist als echte Verbesserung zu werten. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen des Pauschalvergleichs, muss aber durch die Vielzahl der Rückgänge im Vergleich für Einzelpersonen relativiert werden. Für eine genauere Analyse wäre ein spezielles Auswertungsverfahren zu erarbeiten, was aber nicht Gegenstand dieser Arbeit sein soll.

#### 4.5.3 Längsschnittuntersuchung Schulleiter/innen (2.Durchgang)

Mit Beginn des zweiten Durchgangs wurden einige Modifizierungen im Fortbildungsdesign vorgenommen, auch vergrößerte sich die Teilnehmerzahl (vgl. Punkt 4.4.1.1). Die Ergebnisse der Endbefragung (Nachher-Werte) gehen also auch von größeren absoluten Zahlen aus und sind somit durch eine höhere Aussagekraft gekennzeichnet. Insgesamt 85 Schulleiter/innen nahmen innerhalb des zweiten Durchgangs an der Begleitfortbildung teil; 58 von ihnen haben die Papierfragebögen ausgefüllt. Mit dieser 68-prozentigen Rücklaufquote ist eine geringere Beteiligung als bei der Anfangsbefragung zu verzeichnen.

Um den **Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen** durchführen zu können, wurden die individuellen Codes auf Übereinstimmung überprüft. Dabei gab es 22 Treffer.

##### 4.5.3.1 Die Skalenabfrage im Vorher-Nachher-Vergleich

Alle Diagramme und Interpretationen beziehen sich auf die Angaben, die die Befragten für ihre eigene Person gemacht haben. Im **pauschalen** Vergleich der Mittelwerte sind folgende Veränderungen zu konstatieren:

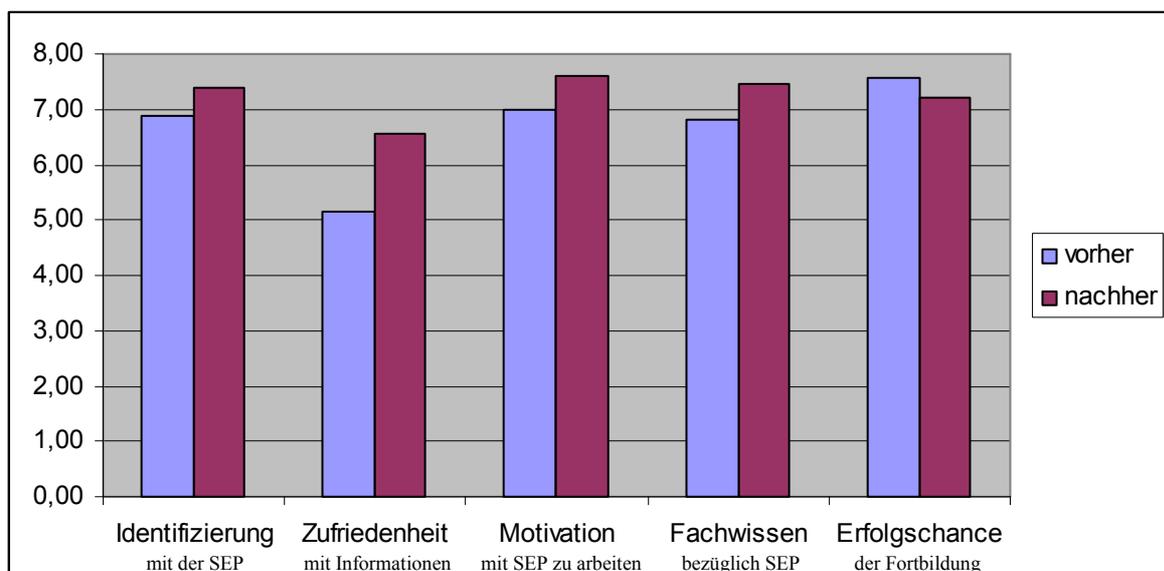


Abb. 110 Skalenabfrage Schulleiter/innen 2.Durchgang  
(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich der Mittelwerte)

Bei fast allen Kriterien sind Zuwächse zu verzeichnen. Im Gegensatz zum ersten Durchgang steigt bei den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs auch der **Identifizierungsgrad**, der damit um 1,3 Punkte höher liegt als der Landesdurchschnitt. Der logisch erscheinende hohe Anstieg bei der **Zufriedenheit** mit der Informationsvermittlung wird auch in dieser Kohorte bestätigt. Eher unerwartet ist der Rückgang bezüglich der **Erfolgchance**. Das könnte erneut als eine versteckte Kritik an der Fortbildungsqualität interpretiert werden. Gleichzeitig liegt die Vermutung nahe, dass man sich mit unrealistisch hohen Erwartungen zu dieser (lange

überfälligen) Fortbildung angemeldet hat, die überhaupt nicht erfüllbar waren. Möglicherweise ist man sich darüber klar geworden, dass Fortbildung allein nicht die Lösung aller Probleme bei der Umsetzung der Schuleingangsphase herbeiführen kann.

Der **pauschale** Mittelwertsvergleich soll nun wiederum durch den Vorher-Nachher-Vergleich für **Einzelpersonen** ergänzt werden. Dazu ist für jedes einzelne Kriterium der Anfangswert mit dem Endwert verglichen worden. Die jeweiligen Differenzen sind in der folgenden Tabelle zusammengetragen:

Teilnehmer/in	Identifizierung mit der SEP	Zufriedenheit mit Informationen	Motivation mit SEP zu arbeiten	Fachwissen bezüglich SEP	Erfolgschance der Fortbildung
T1	-1	+1	-1	+1	0
T2	+1	+3	0	0	-4
T3	+2	0	-1	+1	-2
T4	0	0	0	0	-1
T5	+3	+2	+4	+1	+3
T6	+1	0	0	-1	-3
T7	+2	+4	+2	+2	0
T8	+1	+3	+1	+1	+1
T9	0	+1	+1	+1	0
T10	-1	+3	-1	0	+1
T11	0	+1	-1	0	-2
T12	+1	+4	+1	+4	-2
T13	+1	+3	+1	+1	0
T14	-1	+1	+2	+1	+1
T15	+1	+4	+1	+1	0
T16	-2	+1	+4	+2	-3
T17	0	+1	+4	0	+4
T18	-6	-4	-6	-3	-4
T19	+4	-2	+2	+3	+1
T20	0	+1	0	+1	-1
T21	+2	+1	+1	+1	+1
T22	+1	+1	+1	+2	0

Abb. 111 Skalenabfrage Schulleiter/innen 2.Durchgang (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Der beim **pauschalen** Vergleich der Mittelwerte beschriebene positive Trend bestätigt sich. Nur 21 Prozent der Werte in der Tabelle sind mit einem negativen Vorzeichen versehen. Bei den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs waren es 38 Prozent. Von Ausnahmen abgesehen (besonders T18) gehen die Werte lediglich um 1-2 Punkte zurück. Die jeweilige Einschätzung hat sich also gegenüber den Anfangswerten nur leicht verschlechtert. Sehr deutlich fallen die negativen Veränderungen dagegen beim Kriterium **Erfolgschance** aus. Hier bescheinigen nur 7 von 23 Personen den künftigen Durchgängen höhere Erfolgsaussichten, als sie die vor Beginn der Fortbildung für sich selbst gesehen haben. Damit werden die beim Mittelwertsvergleich nachgewiesene negative Bilanz und die daraus abgeleiteten Vermutungen bestätigt. Die häufigsten und deutlichsten Steigerungen sind bei der **Zufriedenheit** mit der

Informationsvermittlung und bei der Einschätzung des eigenen **Fachwissens** zu verzeichnen. Erstaunlich hoch sind die Steigerungen beim **Motivationsgrad**.

Die Veränderungen beim Kriterium **Identifizierung** sollen durch die Darstellung aller Vorher-Nachher-Werte in folgendem Diagramm verdeutlicht werden. Dazu sind die Ausgangswerte absteigend nach Höhe sortiert worden, um so Entwicklungstendenzen besser ablesen zu können.

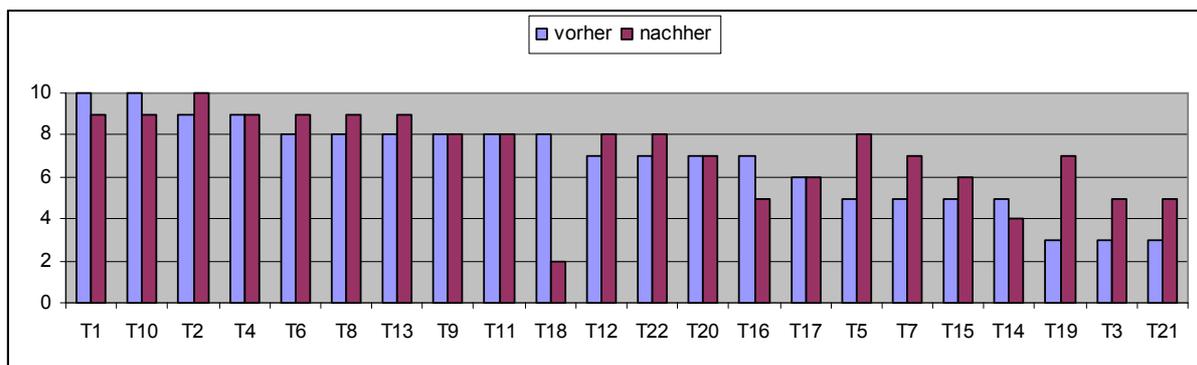


Abb. 112 Identifizierungsgrad Schulleiter/innen 2.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich Einzelpersonen)

Wenn man die jeweiligen Ausgangswerte betrachtet wird deutlich, dass bereits eine durchaus positive Grundhaltung zur Schuleingangsphase vorhanden war, die sich durch die Teilnahme an der Fortbildung stabilisiert bzw. noch verbessert hat. Die Zuwächse sind vor allem in den unteren Bereichen nachzuweisen und fallen dort recht deutlich aus. Ein Rückgang des Identifizierungsgrades ist die Ausnahme.

Im Gesamtbild des Vorher-Nachher-Vergleichs sind überaus häufige Verbesserungen mit Zuwächsen von bis zu vier Punkten für die untersuchte Personengruppe charakteristisch. Daraus lässt sich ableiten, dass alle Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs sehr viel stärker durch die Teilnahme an der Fortbildungsreihe beeinflusst wurden als die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs. Das Ziel der Fortbildungsreihe ist in einem höheren Maße erreicht. Die Einstellung zur Schuleingangsphase hat sich nachweislich verbessert.

#### 4.5.3.2 Der Grad der Verwendung im Vorher-Nachher-Vergleich

Nun gilt es festzustellen, ob es neben der Einstellungsverbesserung auch Verbesserungen in der Verwendung gegeben hat. Im **pauschalen** Vorher-Nachher-Vergleich sind folgende Veränderungen nachweisbar:

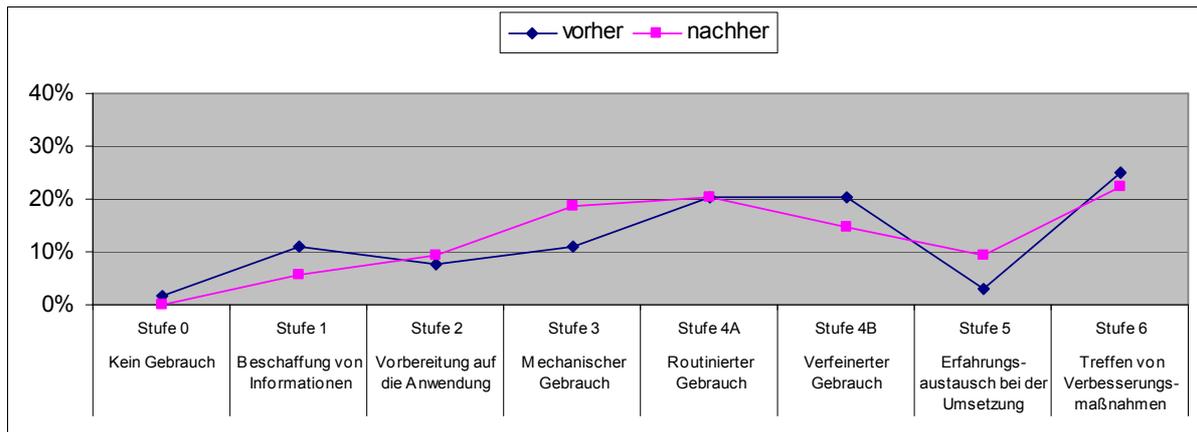


Abb. 113 Grad der Verwendung Schulleiter/innen 2.Durchgang (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

Der Grad der Verwendung hat sich bei den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs nur wenig verbessert. Nennenswerte Zuwächse gibt es besonders auf der Stufe des mechanischen Gebrauchs, wobei beim Erreichen dieser Stufe nur ein relativ niedriges Verwendungsniveau nachgewiesen wird. Interessant und erwähnenswert ist die Zunahme der Bereitschaft, mit anderen Beteiligten zu kooperieren (Stufe 5). Anders als bei den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs ist keine wirkliche Rechtsverschiebung zu erkennen. Dabei darf man aber nicht vergessen, dass sich die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs, was den Grad der Verwendung anbetrifft, auf einem vergleichsweise hohen Anfangsniveau befunden hatten (vgl. Punkt 4.4.1.6) und somit dieses hohe Anfangsniveau zumindest gehalten worden ist.

Wenn man nun die einzelnen Stufen nach dem von Hall und Hord<sup>353</sup> festgelegten Muster zu Gruppen zusammenfasst, kann überprüft werden, ob sich trotz der geringen Verbesserungen das Verhältnis zu Gunsten der Anwender verschoben hat:

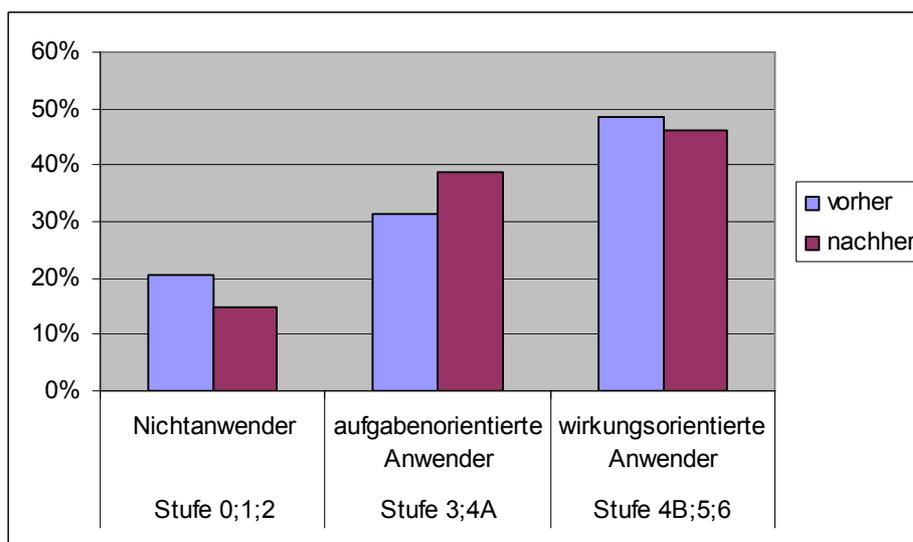


Abb. 114 Gruppierungsübersicht Schulleiter/innen 2.Durchgang (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

<sup>353</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

Obwohl 15 Prozent der Schulleiter/innen immer noch auf der Stufe der Nichtanwender verbleiben, ist diese Gruppe zumindest etwas kleiner geworden. Da aber bei den wirkungsorientierten Anwendern sogar ein Rückgang zu verzeichnen ist, hat die Fortbildung offenbar den Verwendungsgrad nicht wirklich steigern können. Die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs haben demnach zwar ihre Einstellung zur Schuleingangsphase geändert, es aber noch nicht geschafft, im entsprechenden Maße Veränderungen an ihre Schule vorzunehmen. Interessant ist es nun zu überprüfen, ob diese Bilanz auch durch den Vergleich **für Einzelpersonen** bestätigt wird:

Teilnehmer/in	Vorher	Nachher	Differenz
T1	4A	4A	0
T2	2	2	0
T3	4B	3	-1
T4	6	4B	-2
T5	6	4A	-3
T6	2	2	0
T7	0	4B	+5
T8	4B	5	+1
T9	4A	4A	0
T10	4B	6	+2
T11	6	5	-1
T12	4A	4B	+1
T13	6	6	0
T14	4A	3	-1
T15	4B	6	+2
T16	3	3	0
T17	6	4B	-2
T18	2	2	0
T19	4A	5	+2
T20	4B	4B	0
T21	6	5	-1
T22	4A	4B	+1

Abb. 115 Grad der Verwendung Schulleiter/innen 2.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Auch diese Tabelle macht deutlich, dass es neben Verbesserungen auch eine Reihe von Verschlechterungen im Grad der Verwendung zu verzeichnen gibt. Personen, die sich bei der Anfangsbefragung schon in der höchsten Stufe der Verwendung (Treffen von Verbesserungsmaßnahmen) gesehen haben, korrigieren diese Einschätzung bei der Endbefragung in den meisten Fällen nach unten. Erkenntnisse, die während der Fortbildung gewonnen wurden, mögen dazu geführt haben, die Situation kritischer bzw. realistischer zu sehen. Acht Schulleiter/innen sind auf der gleichen Stufe geblieben, was nicht unbedingt negativ zu bewerten ist, weil es für eine gewisse Stabilität spricht. Auch ist dadurch nicht ausgeschlossen, dass dank der verbesserten Einstellung und dem hinzugewonnenen Wissen zukünftig stärker an der Um-

setzung der Schuleingangsphase gearbeitet wird. Vielleicht hätte eine dahingehende Abschlussfrage hierüber Aufschluss geben können. Innerhalb der leitfadengestützten Interviews (vgl. Punkt 4.6.5.4) wird diese Problematik näher beleuchtet, indem gezielt nach weiteren Umsetzungsplänen gefragt wird.

#### 4.5.3.3 Der Grad der Betroffenheit im Vorher-Nachher-Vergleich

Inwieweit sich der Grad der Betroffenheit durch den Einfluss der Fortbildung verändert hat, soll, wie in den anderen Kohorten, mittels Direktvergleich zwischen Anfangs- und Endwerten untersucht werden. Bei den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs hat es bei der Endbefragung einen Druckfehler auf einigen Papierfragebögen gegeben. Dadurch war auf 24 von 56 Exemplaren beim Item 22 (in Stufe 1) und beim Item 31 (in Stufe 0) ein Ankreuzen nicht möglich. Die berechneten Mittelwerte gehen dort auf eine kleinere Grundgesamtheit zurück. Die Auswirkungen auf die Messerergebnisse dürften sich jedoch in vertretbaren Grenzen halten. Im pauschalen Vorher-Nachher-Vergleich entsteht folgendes Bild:

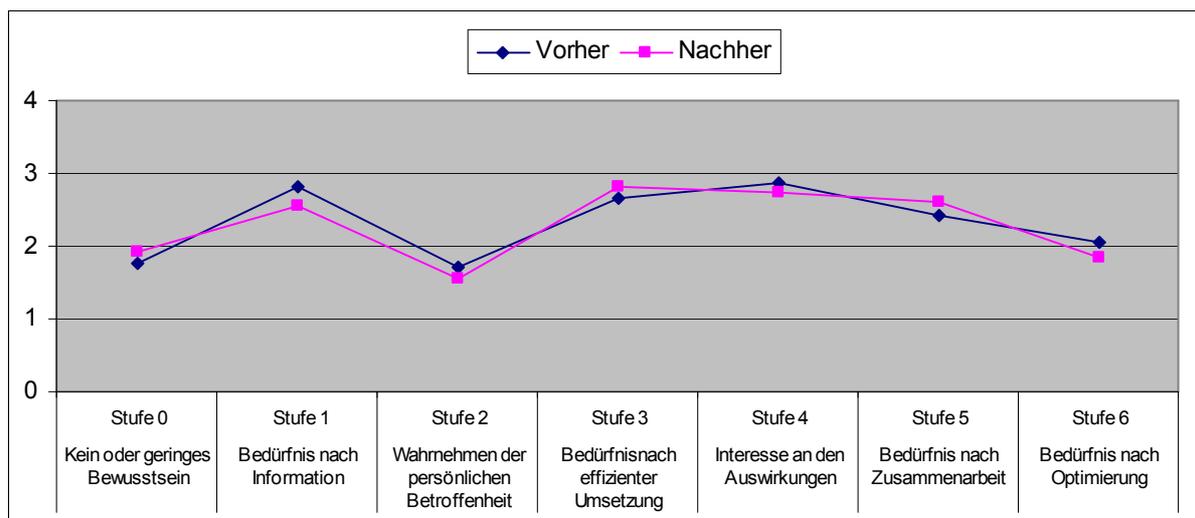


Abb. 116 Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 2.Durchgang (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

Ein bemerkenswert identischer Verlauf beider Profillinien deutet auf einen nur geringen Einfluss der Fortbildung auf den Grad der Betroffenheit hin. Nur unbedeutend haben sich die Durchschnittswerte verändert und die bei den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs zu verzeichnenden starken Abweichungen fehlen hier völlig. Dies spricht für eine gewisse Stabilität bzw. für einen gefestigten Grad der Betroffenheit, der sowohl in positiver, wie auch in negativer Richtung nicht durch eine Fortbildungsmaßnahme beeinflussbar scheint. Selbst das Bedürfnis nach Information ist nur geringfügig zurückgegangen, so dass ein grundlegendes Ziel nicht in dem bisher angenommenem Maße erreicht wurde, was wohl durchaus als eine Kritik an den vermittelten Inhalten und somit an der Qualität der Fortbildung gewertet werden kann.

Um genauere Aussagen zu diesem unerwartet geringen Rückgang in der Stufe 1 treffen zu können, sollen die Durchschnittswerte der zugehörigen Einzel-Items miteinander verglichen werden:

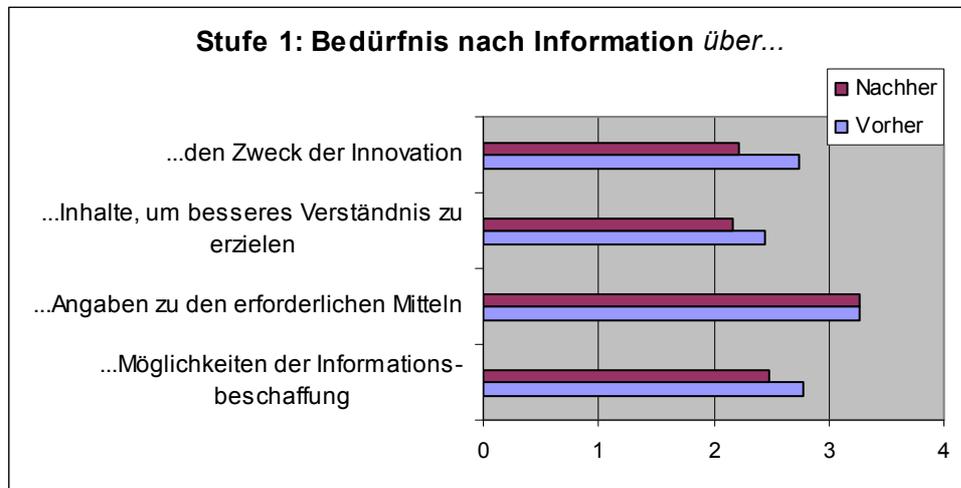


Abb. 117 Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 2.Durchgang (durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item)

Das Bedürfnis nach Information ist hauptsächlich deshalb nicht so stark zurückgegangen, weil man immer noch das gleiche Interesse daran hat zu erfahren, welche Mittel zur Umsetzung der Schuleingangsphase notwendig sind. Sicherlich schwingt hier unterschwellig der Wunsch mit, die entsprechenden Mittel auch zur Verfügung gestellt zu bekommen und das hohe Interesse ist eher ein Hinweis auf nach wie vor fehlende Ressourcen. Dahingehend konnte die Fortbildung selbstverständlich keine Abhilfe schaffen. Über den Zweck der Schuleingangsphase hat man anscheinend einiges erfahren, insgesamt hätte aber nach dem Absolvieren der Fortbildung ein weitaus geringerer Informationsbedarf vorhanden sein müssen, denn dahingehende Defizite auszugleichen, war erklärtes Ziel.

Die oben beschriebene Stabilität im Betroffenheitsgrad bleibt jedoch davon unberührt, wäre aber noch durch den Vergleich für Einzelpersonen zu untermauern bzw. zu relativieren. In der folgenden Tabelle wird der Vorher-Nachher-Vergleich für diese 22 Personen zahlenmäßig dokumentiert. Alle Rückgänge sind farbig markiert:

	Kein oder geringes Bewusstsein	Bedürfnis nach Information	Wahrnehmen der persönlichen Betroffenheit	Bedürfnis nach effizienter Umsetzung	Interesse an den Auswirkungen	Bedürfnis nach Zusammenarbeit	Bedürfnis nach Optimierung
	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
T1 vorher	1,00	3,75	3,75	3,50	3,75	3,25	2,00
T1 nachher	1,00	<b>3,00</b>	<b>1,25</b>	<b>0,25</b>	<b>3,00</b>	<b>3,00</b>	<b>0,00</b>
T2 vorher	3,75	2,75	3,67	4,00	3,67	3,25	1,75
T2 nachher	<b>1,50</b>	<b>1,50</b>	<b>3,25</b>	<b>2,33</b>	<b>3,50</b>	3,50	<b>0,75</b>
T3 vorher	1,25	3,00	1,00	3,25	3,50	3,75	3,50
T3 nachher	1,50	<b>2,50</b>	1,75	<b>3,00</b>	<b>2,75</b>	<b>2,50</b>	<b>2,75</b>

T4 vorher	2,50	2,50	0,25	2,50	2,25	2,00	2,75
T4 nachher	3,00	<b>0,67</b>	<b>0,00</b>	<b>2,00</b>	<b>2,00</b>	2,00	2,75
T5 vorher	1,50	3,50	1,50	3,75	2,50	1,75	2,00
T5 nachher	<b>1,00</b>	3,50	<b>0,00</b>	<b>3,50</b>	3,67	3,33	2,50
T6 vorher	1,25	3,75	1,75	0,75	4,00	4,00	2,50
T6 nachher	1,50	<b>1,25</b>	<b>1,50</b>	2,00	<b>3,00</b>	<b>3,75</b>	<b>1,00</b>
T7 vorher	2,00	3,00	1,00	2,50	2,25	2,25	3,25
T7 nachher	<b>1,50</b>	<b>1,50</b>	3,25	<b>2,33</b>	3,50	3,50	<b>0,75</b>
T8 vorher	2,33	3,75	0,25	2,50	3,50	3,00	2,00
T8 nachher	<b>2,00</b>	<b>2,67</b>	1,00	2,50	3,50	3,25	<b>1,25</b>
T9 vorher	2,75	3,00	2,00	2,50	2,50	2,75	1,50
T9 nachher	<b>2,67</b>	<b>2,33</b>	<b>1,00</b>	<b>2,25</b>	<b>1,50</b>	2,75	2,50
T10 vorher	2,50	3,75	2,50	1,75	3,75	3,50	1,75
T10 nachher	<b>1,50</b>	<b>3,00</b>	<b>0,75</b>	1,75	<b>2,50</b>	3,75	<b>0,50</b>
T11 vorher	0,75	4,00	2,25	3,50	1,50	2,75	1,00
T11 nachher	1,00	<b>3,67</b>	<b>0,00</b>	3,75	<b>1,00</b>	<b>2,00</b>	1,50
T12 vorher	1,00	3,75	1,00	2,25	2,75	1,75	0,00
T12 nachher	<b>0,67</b>	<b>3,33</b>	<b>0,00</b>	2,75	3,75	<b>1,50</b>	0,00
T13 vorher	2,25	2,25	0,75	1,25	2,25	1,75	1,50
T13 nachher	2,75	<b>1,33</b>	<b>0,50</b>	3,50	<b>1,75</b>	3,50	<b>1,00</b>
T14 vorher	2,50	2,50	2,25	2,50	1,50	1,50	2,50
T14 nachher	<b>2,00</b>	<b>2,00</b>	<b>1,25</b>	3,00	1,75	2,25	<b>2,00</b>
T15 vorher	2,50	2,75	3,00	3,50	3,25	2,25	2,75
T15 nachher	<b>1,25</b>	3,00	<b>2,50</b>	4,00	<b>2,75</b>	3,00	<b>2,00</b>
T16 vorher	3,00	2,25	2,50	3,50	1,75	1,75	3,50
T16 nachher	<b>2,50</b>	<b>0,75</b>	<b>1,00</b>	4,00	<b>1,50</b>	1,75	4,00
T17 vorher	2,75	2,50	3,50	4,00	2,00	1,25	3,75
T17 nachher	<b>2,50</b>	2,50	<b>3,25</b>	<b>3,50</b>	2,50	2,50	<b>2,75</b>
T18 vorher	3,25	3,75	3,00	3,75	4,00	3,75	3,00
T18 nachher	3,25	<b>3,33</b>	<b>2,00</b>	<b>3,00</b>	<b>3,25</b>	<b>3,00</b>	<b>2,50</b>
T19 vorher	2,75	3,50	2,25	3,00	2,25	1,75	2,25
T19 nachher	<b>1,67</b>	<b>3,33</b>	2,75	3,75	2,50	2,50	<b>1,00</b>
T20 vorher	0,50	2,25	2,25	2,75	3,25	2,00	0,50
T20 nachher	0,67	<b>1,33</b>	2,25	3,00	<b>2,50</b>	<b>1,50</b>	0,50
T21 vorher	3,25	2,25	2,50	4,00	2,00	1,75	2,25
T21 nachher	<b>1,33</b>	3,00	4,00	4,00	3,50	2,50	3,00
T22 vorher	2,75	2,75	3,00	3,00	3,00	2,25	2,50
T22 nachher	3,33	<b>2,67</b>	<b>1,50</b>	3,50	<b>2,75</b>	2,67	3,00

Abb. 118 Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 2.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Die mittels Pauschalvergleich ermittelte Stabilität kann durch den Vorher-Nachher-Vergleich der Einzelpersonen nicht oder nur zum Teil bestätigt werden. Sehr oft sind Rückgänge zu verzeichnen. Das bedeutet zwar nicht in jeder Stufe, dass dadurch der Fortbildungserfolg in Frage gestellt wird, aber ein deutliches Nachlassen der Betroffenheit bei den Schulleiter/innen ist

nicht zu übersehen. Bei der Endbefragung häufen sich die mit der Ziffer 0 als belanglos eingestuften Items und führen zu niedrigen Stufenwerten. Man muss davon ausgehen, dass (trotz stabil gebliebener Durchschnittswerte im Pauschalvergleich) die Betroffenheit bei einem Großteil der Einzelpersonen zurückgegangen ist und etwaige Zuwächse bei anderen Personen dies nicht ausgleichen können. Das folgende Diagramm soll diese Vermutung bestätigen:

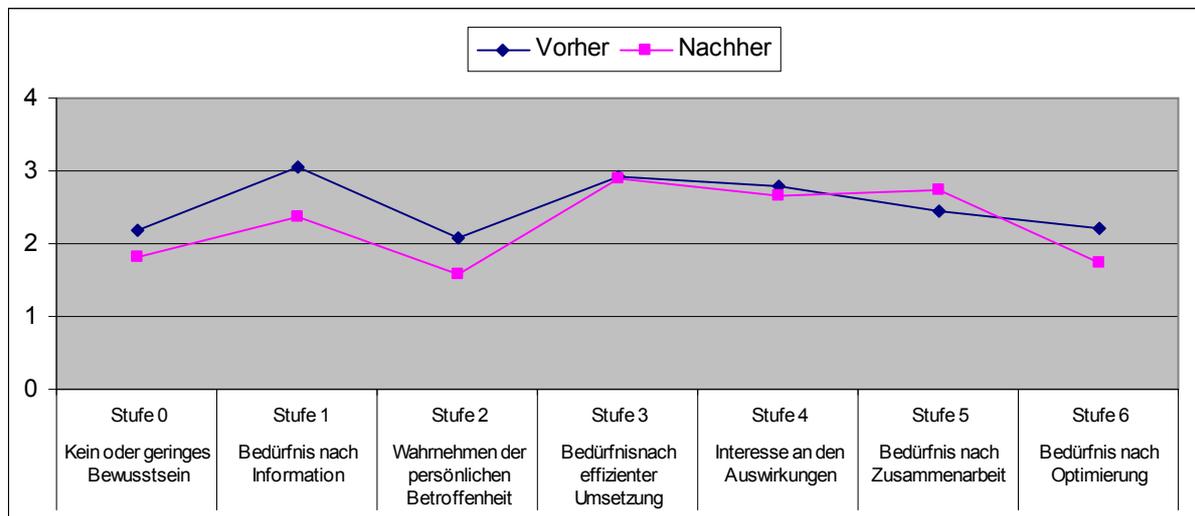


Abb. 119 Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 2.Durchgang  
(Durchschnittsvergleich der Einzelpersonen)

Trotz häufiger Abweichungen von den Anfangswerten ist die Profillinie der Endbefragung keinesfalls nur negativ zu interpretieren. Ein stärkeres Bewusstsein, ein besser befriedigtes Bedürfnis nach Information und ein geringeres Bedürfnis nach Optimierung (als Indiz für eine gesteigerte Akzeptanz) können als Fortbildungserfolge gewertet werden. Ein höheres Bedürfnis nach Zusammenarbeit spricht ebenfalls für positive Veränderungen, die augenscheinlich auf die Teilnahme an der Fortbildung zurückzuführen sind. Lediglich das Wahrnehmen der persönlichen Betroffenheit ist ernsthaft gesunken und somit charakteristisch für die Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs.

#### 4.5.4 Längsschnittuntersuchung Teamleiter/innen (2.Durchgang)

An der Endbefragung haben 77 Prozent Teamleiter/innen teilgenommen, indem sie unmittelbar nach Beendigung des zweiten Durchgangs die ausgeteilten Papierfragebögen ausfüllten. Die so erzeugten Werte können komplett für den **pauschalen Vergleich** der Mittelwerte verwendet werden.

Der **Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen** ist in insgesamt 26 Fällen möglich. Das entspricht 40 Prozent der Befragten und somit ist eine Hochrechnung auf die gesamte Kohorte möglich.

##### 4.5.4.1 Die Skalenabfrage im Vorher-Nachher-Vergleich

Es werden auch bei den Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs nur die Skalenwerte aus Sicht für die eigene Person untersucht. Im **pauschalen** Vorher-Nachher-Vergleich werden die Mittelwerte der Anfangsbefragung direkt den Ergebnissen der Endbefragung gegenübergestellt, um etwaige Veränderungen deutlich zu machen:

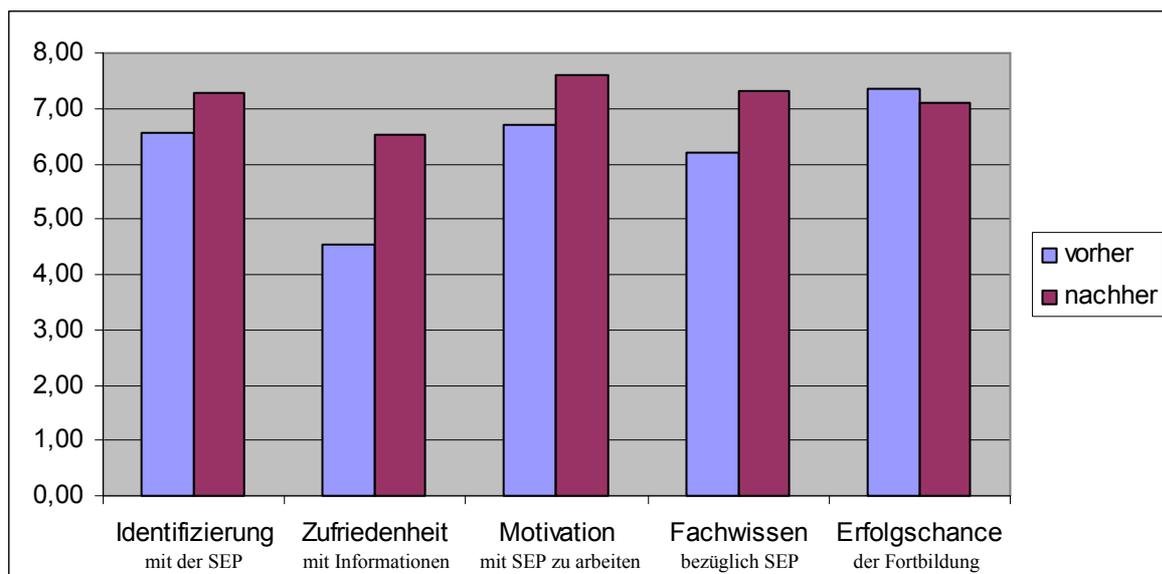


Abb. 120 Skalenabfrage Teamleiter/innen 2.Durchgang  
(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich der Mittelwerte)

Hier stellt sich ein inzwischen schon typisches Bild dar. Wie bei den pauschalen Mittelwertvergleichen in den anderen Kohorten gibt es Zuwächse bei allen Kriterien. Nur bei den **Erfolgchancen** ist wiederum ein Rückgang festzustellen. Hierfür werden ähnliche Gründe vermutet wie bei den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs (vgl. Punkt 4.5.3.1). Die größte Steigerung ist bei der **Zufriedenheit** mit der bisherigen Informationsvermittlung zu verzeichnen. Die vermuteten Ursachen sind in den vorigen Abschnitten hinreichend erläutert worden.

Zu ergänzen ist lediglich, dass durch die Fortbildung bei den Teamleiter/innen beider Durchgänge weitaus größere Einstellungsverbesserungen hervorgerufen wurden als bei den Schulleiter/innen, wobei die Diskrepanz im ersten Durchgang größer ausfällt.

In der folgenden Tabelle werden im Vergleich für **Einzelpersonen** alle Zuwächse bzw. Rückgänge aufgeführt:

Teilnehmer/in	Identifizierung mit der SEP	Zufriedenheit mit Informationen	Motivation mit SEP zu arbeiten	Fachwissen bezüglich SEP	Erfolgschance der Fortbildung
T1	+1	+4	-1	+1	-3
T2	+2	+5	+1	+2	+2
T3	-1	-2	-2	-1	-3
T4	-3	+1	-2	-2	-1
T5	0	0	+2	+2	+4
T6	-3	0	+2	+2	0
T7	+3	+6	+6	+5	+3
T8	0	+3	0	0	+1
T9	+3	+3	+4	+3	+1
T10	+4	+3	+3	+3	0
T11	+2	+4	+2	+4	0
T12	0	+5	+1	+3	0
T13	-1	+2	-1	0	+1
T14	0	0	+5	0	-2
T15	+2	+1	+1	+2	+2
T16	+1	0	-1	0	0
T17	0	0	-3	0	0
T18	0	+2	+1	0	-2
T19	+3	+3	+2	+2	+1
T20	+1	+5	+1	+2	+2
T21	+1	+2	+1	0	0
T22	+1	0	+1	+2	0
T23	+2	+7	+3	+4	+2
T24	-1	+3	0	+3	-1
T25	+2	+3	0	+1	-1
T26	+1	0	+1	0	-1

Abb. 121 Skalenabfrage Teamleiter/innen 2.Durchgang (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Von den 130 Angaben in der Tabelle haben nur 20 ein negatives Vorzeichen, was mit 15 Prozent dem tiefsten Wert aller Kohorten entspricht. Somit bestätigt sich das positive Bild aus dem Mittelwertsvergleich. Wenn beim **Identifizierungsgrad** und beim **Motivationsgrad** in nur je fünf Fällen Verschlechterungen eingetreten sind, so spricht dies tatsächlich für eine verbesserte Einstellung zur Schuleingangsphase. Am Beispiel des Kriteriums **Identifizierung** soll diese Entwicklung in folgendem Diagramm verdeutlicht werden:

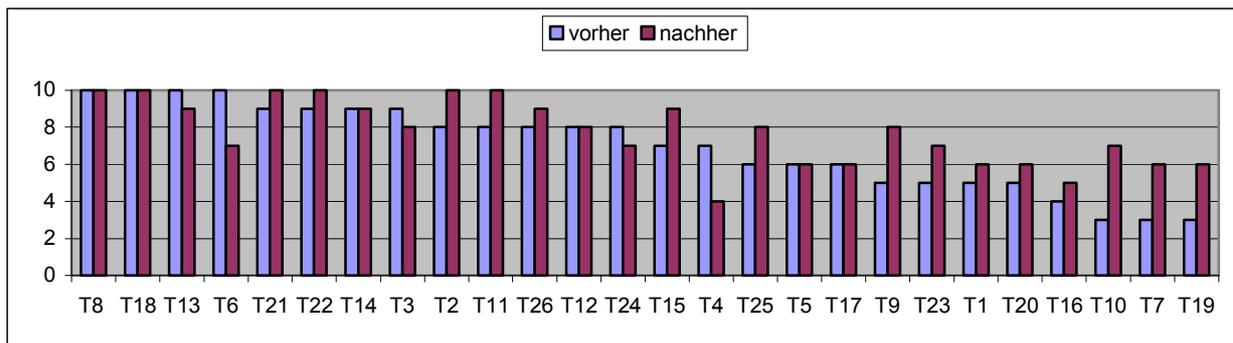


Abb. 122 Identifizierungsgrad Teamleiter/innen 2.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich Einzelpersonen)

Den im Einzelvergleich erfassten Personen ist nach dem Absolvieren der Fortbildung ein stabiles Identifizierungsniveau zu bescheinigen. Besonders nach geringen Anfangswerten fallen die Zuwächse deutlich aus, während zurückgegangene Endwerte meist trotzdem noch im oberen Bereich liegen.

#### 4.5.4.2 Der Grad der Verwendung im Vorher-Nachher-Vergleich

Zu Beginn dieser Auswertung wird wie in den anderen Kohorten der **pauschale** Mittelwert der Anfangsbefragung den Ergebnissen der Endbefragung gegenübergestellt:

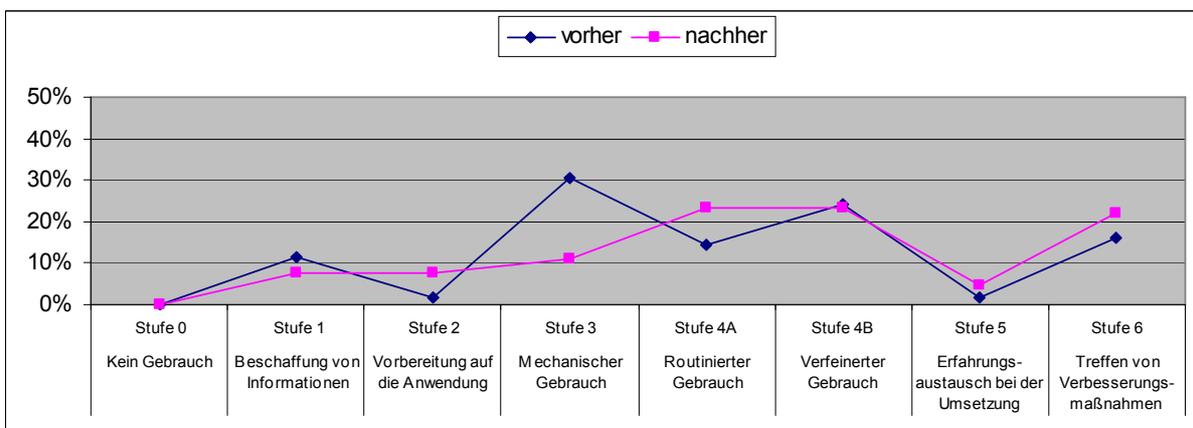


Abb. 123 Grad der Verwendung Teamleiter/innen 2.Durchgang  
(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

Der Kurvenverlauf lässt ohne Zweifel Verbesserungen im Grad der Verwendung erkennen. Ab der Stufe 4A (routinierter Gebrauch) gibt es durchgängig Zuwächse. Deutlich gesunken ist dagegen der Anteil derjenigen Teamleiter/innen, die sich auf der Stufe des mechanischen Gebrauchs befinden. Dass es nach der Fortbildung mehr Personen als vorher gibt, die sich durch ihre Zugehörigkeit zur Stufe 2 sozusagen noch (oder wieder) im Stadium der Vorbereitung auf die Anwendung befinden, verwundert ein wenig. Der allgemeine Trend, im Pauschalvergleich erwähnenswerte Verbesserungen zu konstatieren, gilt jedoch auch für die Ko-

horte der Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs. Unabhängig vom Vorher-Nachher-Vergleich weisen alle Kohorten bei der Endbefragung ein hohes Verwendungsniveau nach. In einem weiteren Betrachtungsschritt sollen die einzelnen Verwendungsstufen nach den Vorgaben von Hall und Hord<sup>354</sup> gruppiert werden:

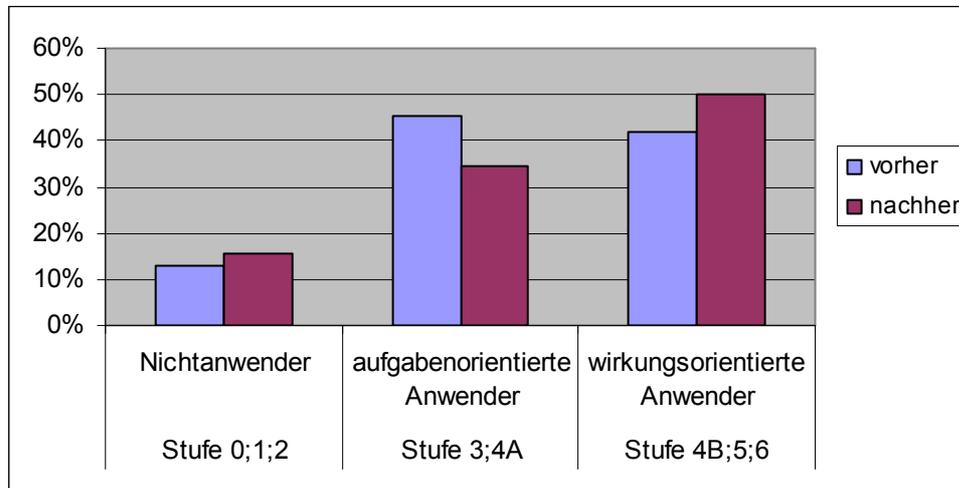


Abb. 124 Gruppierungsübersicht Teamleiter/innen 2.Durchgang (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

Die eben beschriebene positive Bilanz wird durch dieses Diagramm zum großen Teil bestätigt. Ein erwähnenswerter Zuwachs im Bereich der wirkungsorientierten Anwender spricht für einen verbesserten Umgang mit der Schuleingangsphase. Der Anteil der Nichtanwender ist zwar leicht gestiegen, aber immer noch vergleichsweise niedrig. Abschließend soll untersucht werden, ob sich das erhöhte Verwendungsniveau auch im Vergleich **für Einzelpersonen** nachweisen lässt, indem die erreichten Verwendungsstufen vor und nach der Fortbildung direkt gegenübergestellt werden. Bei zwei Teilnehmer/innen konnten die Werte nicht mit einbezogen werden, da der Verzweigungsfragebogen ungenau ausgefüllt worden ist.

Teilnehmer/in	Vorher	Nachher	Differenz
T1	4B	3	-2
T2	3	6	+4
T3	3	6	+4
T4	1	2	+1
T5	---	---	---
T6	3	3	0
T7	3	4A	+1
T8	6	4B	-2
T9	6	4A	-3
T10	1	1	0
T11	4A	6	+3
T12	3	6	+4
T13	4B	4B	0

<sup>354</sup> Hall/Hord 2006, S. 160 ff.

T14	3	4A	+1
T15	6	4A	-3
T16	4A	4A	0
T17	5	4B	-1
T18	4A	4A	0
T19	4B	2	-3
T20	3	3	0
T21	4A	4A	0
T22	4B	4B	0
T23	6	4B	-2
T24	3	5	+3
T25	1	1	0
T26	---	4B	---

Abb. 125 Grad der Verwendung Teamleiter/innen 2.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Auf den ersten Blick wird hier ein weitaus negativeres Bild gezeichnet, aber die Gesamtbilanz ist positiv: 40 Prozent Verbesserungen stehen einem Drittel Verschlechterungen gegenüber, während sich bei einem Viertel der Einzelpersonen die Verwendungsstufe nicht verändert hat. Durch diese Übersicht lässt sich besser einschätzen, wie die Zuwächse beim pauschalen Vergleich zustande gekommen sein können. Ein gar nicht so geringer Teil der Befragten hat demnach eine Rückentwicklung zu verzeichnen. Das macht sich aber im Pauschalvergleich nicht bemerkbar, weil es kompensiert wird durch eine Reihe von Stufensprüngen nach oben. Man kann also nicht von einer gleichmäßigen Verbesserung aller Teilnehmer/innen ausgehen, sondern sowohl von Veränderungen in beide Richtungen, als auch von Stagnationen.

#### 4.5.4.3 Der Grad der Betroffenheit im Vorher-Nachher-Vergleich

Auch für die Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs soll als erstes ein **pauschaler Vergleich** der durchschnittlichen Skalenprofile erfolgen.

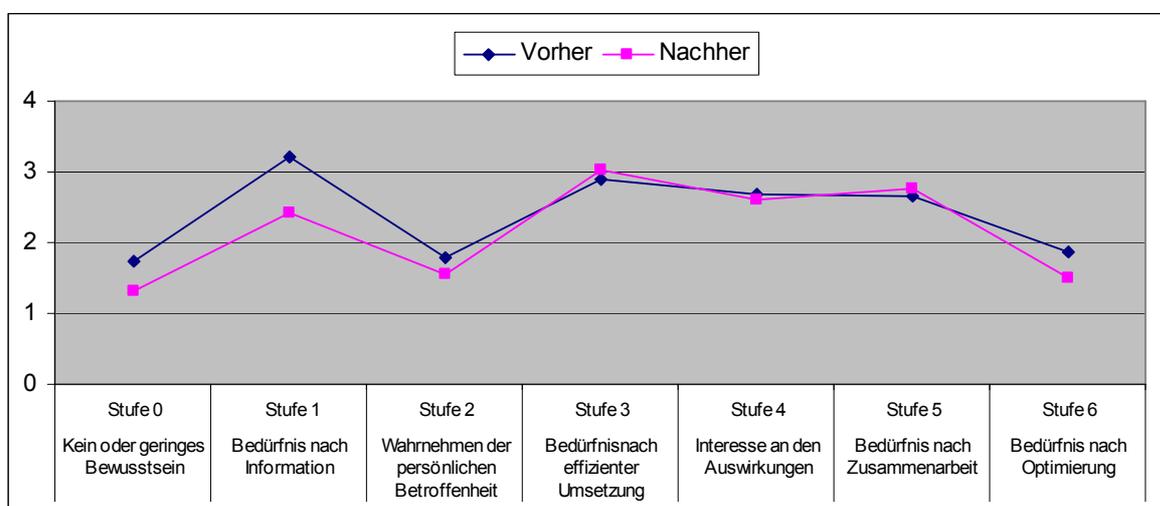


Abb. 126 Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 2.Durchgang  
(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)

In dieser Kohorte gab es einen verschwindend geringen Teil von Items, die überhaupt nicht angekreuzt wurden. Insofern konnte bei der Berechnung auf eine große Grundgesamtheit zurückgegriffen werden. Vergleicht man die entstandenen Profillinien miteinander, werden ähnliche Veränderungen sichtbar, wie sie schon in den anderen Kohorten nachgewiesen werden konnten. Ein stark gesunkenes Bedürfnis nach Information, verbunden mit einem höheren Bewusstsein und nachlassendem Optimierungsbedarf, kennzeichnet auch die Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs, was als ein positives Ergebnis gewertet werden kann. Die persönliche Betroffenheit dagegen wird nach der Fortbildung nicht stärker wahrgenommen, sondern hat sich sogar verringert. Insofern bestätigt sich die Vermutung, dass die persönliche Betroffenheit mit Mitteln der Fortbildung nur schwer im Sinne einer Erhöhung beeinflusst werden kann. Unabhängig davon ist aber, wie oben erwähnt, das Bewusstsein bezüglich der Schuleingangsphase gestiegen, was durch gesunkene Werte in der Stufe 0 dokumentiert wird. Deshalb sollen die Einzel-Items dieser Stufe in den Vorher-Nachher-Vergleich einbezogen werden. Die durchschnittliche Verteilung wird in folgendem Diagramm dargestellt:

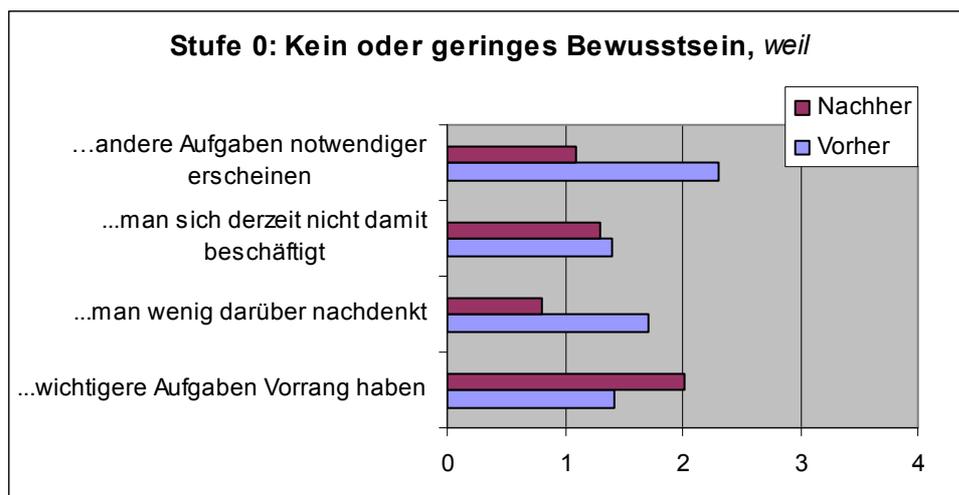


Abb. 127 Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 2.Durchgang  
(durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item)

Die Häufigkeiten sind nach der Fortbildung völlig anders aufgeteilt als vorher. Der 'Vorwand', seine Kraft lieber in notwendiger erscheinende Schulprozesse zu investieren, wurde entschieden seltener verwendet. Nichtsdestotrotz gibt es in der Wahrnehmung der Teamleiter/innen andere Prioritäten, die sie davon abhalten, ihre Aufmerksamkeit auf die Schuleingangsphase zu lenken. Dies geschieht sogar in höherem Maße als vorher. Es gibt also noch genügend andere Aufgaben, die zu erledigen sind, bevor man sich der Umsetzung mit voller Kraft widmen kann, wobei man sich der Notwendigkeit stärker bewusst geworden ist. Dafür spricht auch die Tatsache, dass man häufiger darüber nachdenkt.

Abschließend soll im **Vergleich für Einzelpersonen** überprüft werden, inwieweit die im Pauschalvergleich getroffenen Aussagen gelten. In der folgenden Tabelle sind alle Vorher-Nachher-Werte für die 26 Personen dargestellt. Rückgänge werden dabei farblich hervorgehoben:

	Kein oder geringes Bewusstsein	Bedürfnis nach Information	Wahrnehmen der persönlichen Betroffenheit	Bedürfnis nach effizienter Umsetzung	Interesse an den Auswirkungen	Bedürfnis nach Zusammenarbeit	Bedürfnis nach Optimierung
	Stufe 0	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
T1 vorher	1,50	2,75	1,75	4,00	2,75	2,00	3,00
T1 nachher	<b>1,00</b>	3,00	<b>0,25</b>	<b>1,00</b>	2,75	2,75	<b>2,00</b>
T2 vorher	2,67	4,00	2,00	3,25	2,75	3,00	2,00
T2 nachher	<b>2,00</b>	<b>1,75</b>	2,25	<b>3,00</b>	3,00	3,25	<b>1,25</b>
T3 vorher	1,25	3,75	1,00	0,50	3,00	2,50	1,50
T3 nachher	<b>1,00</b>	4,00	2,50	3,75	3,00	<b>2,00</b>	3,25
T4 vorher	3,00	4,00	2,75	3,75	3,00	1,00	0,00
T4 nachher	<b>1,00</b>	<b>1,75</b>	<b>0,25</b>	4,00	<b>2,00</b>	2,00	2,75
T5 vorher	3,00	3,33	2,67	3,00	2,00	2,50	2,00
T5 nachher	<b>1,50</b>	3,75	<b>1,75</b>	3,75	3,25	2,75	<b>1,75</b>
T6 vorher	2,75	4,00	2,50	3,00	3,00	3,33	1,50
T6 nachher	<b>1,00</b>	<b>3,50</b>	<b>2,00</b>	<b>2,50</b>	3,50	4,00	<b>1,00</b>
T7 vorher	1,33	3,25	0,00	4,00	1,67	1,67	2,00
T7 nachher	2,00	3,25	0,00	4,00	<b>1,50</b>	2,50	<b>1,00</b>
T8 vorher	0,75	1,75	0,25	1,50	2,50	0,75	1,00
T8 nachher	<b>0,25</b>	<b>1,25</b>	1,25	2,50	2,50	3,25	<b>0,25</b>
T9 vorher	2,50	3,75	2,50	3,25	2,75	3,25	2,25
T9 nachher	<b>2,00</b>	<b>3,50</b>	<b>1,75</b>	<b>2,75</b>	2,75	3,25	<b>2,00</b>
T10 vorher	0,00	4,00	1,25	2,75	2,25	2,75	0,75
T10 nachher	1,00	<b>2,00</b>	2,50	3,25	3,75	<b>2,00</b>	<b>0,00</b>
T11 vorher	2,00	2,25	1,50	3,50	1,75	2,25	1,75
T11 nachher	<b>0,00</b>	<b>1,75</b>	<b>0,00</b>	<b>1,25</b>	3,25	<b>2,00</b>	<b>0,25</b>
T12 vorher	1,75	3,25	2,25	3,25	2,75	2,50	2,50
T12 nachher	<b>1,50</b>	3,50	<b>2,00</b>	3,50	2,75	2,50	<b>1,75</b>
T13 vorher	2,50	3,75	2,50	1,50	3,50	3,50	1,75
T13 nachher	<b>1,50</b>	<b>2,75</b>	<b>1,25</b>	2,25	<b>2,75</b>	3,75	<b>0,75</b>
T14 vorher	2,50	3,50	1,33	3,00	3,25	2,75	1,00
T14 nachher	<b>2,25</b>	<b>3,00</b>	2,75	3,50	<b>3,00</b>	3,25	1,25
T15 vorher	1,75	3,75	0,75	2,00	2,50	2,00	3,50
T15 nachher	<b>1,50</b>	<b>3,50</b>	1,50	3,75	3,00	2,75	<b>1,75</b>
T16 vorher	1,00	3,00	0,75	2,50	3,25	3,25	2,50
T16 nachher	2,00	<b>2,50</b>	1,50	3,75	<b>1,75</b>	<b>2,75</b>	2,50
T17 vorher	0,75	2,75	1,50	3,75	2,75	2,50	1,25
T17 nachher	0,75	<b>2,00</b>	1,75	<b>3,50</b>	<b>1,75</b>	<b>2,25</b>	<b>0,50</b>
T18 vorher	1,50	3,00	1,00	3,00	2,50	2,75	2,00
T18 nachher	2,25	<b>1,75</b>	1,25	<b>2,50</b>	2,75	3,25	<b>1,25</b>

T19 vorher	<b>2,00</b>	<b>3,25</b>	1,25	4,00	1,75	2,00	3,25
T19 nachher	<b>1,00</b>	<b>1,25</b>	1,50	<b>2,75</b>	1,75	2,50	<b>1,50</b>
T20 vorher	0,25	3,75	0,00	3,75	2,25	2,00	3,00
T20 nachher	1,25	<b>3,00</b>	<b>0,75</b>	<b>3,50</b>	<b>2,00</b>	3,00	<b>2,33</b>
T21 vorher	2,25	2,50	1,25	2,25	2,50	3,00	0,75
T21 nachher	<b>1,75</b>	3,00	2,25	<b>2,00</b>	3,25	3,50	2,67
T22 vorher	2,75	2,75	2,50	3,50	3,00	3,75	2,00
T22 nachher	<b>1,00</b>	<b>1,50</b>	<b>1,50</b>	<b>1,75</b>	<b>2,75</b>	<b>3,25</b>	<b>1,00</b>
T23 vorher	1,25	4,00	1,50	1,75	2,75	2,75	3,00
T23 nachher	2,00	<b>3,75</b>	<b>1,33</b>	3,00	3,50	4,00	<b>2,50</b>
T24 vorher	2,00	4,00	0,50	3,25	3,75	3,00	0,67
T24 nachher	<b>1,25</b>	<b>3,00</b>	1,00	<b>3,00</b>	<b>2,25</b>	3,25	1,33
T25 vorher	1,00	2,50	0,00	0,50	2,75	3,00	0,75
T25 nachher	<b>0,50</b>	<b>2,00</b>	0,00	<b>0,25</b>	3,25	3,00	1,00
T26 vorher	1,50	3,25	4,00	1,75	3,00	3,75	1,50
T26 nachher	<b>0,25</b>	<b>1,25</b>	<b>0,00</b>	3,75	3,00	4,00	<b>1,00</b>

Abb. 128 Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 2.Durchgang  
(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)

Die Vielzahl der Einzelwerte und die damit verbundene Unübersichtlichkeit erlauben nur sehr vage Rückschlüsse auf die stattgefundenen Veränderungen. Die Häufigkeit der Rückgänge allein ist kein Indiz dafür, ob und in welchem Maße der Grad der Betroffenheit abgenommen hat. Die Tabelle soll hauptsächlich verdeutlichen, dass die Werte großen Schwankungen unterworfen sind und nur sehr selten gleich bleiben. Insofern hat sich die Sichtweise der Befragten im Verlaufe der Fortbildung auf jeden Fall geändert. Für allgemeingültigere Aussagen soll erneut auf die Mittelwertsberechnung zurückgegriffen werden. Die dadurch entstehenden Profillinien werden in folgendem Diagramm dargestellt:

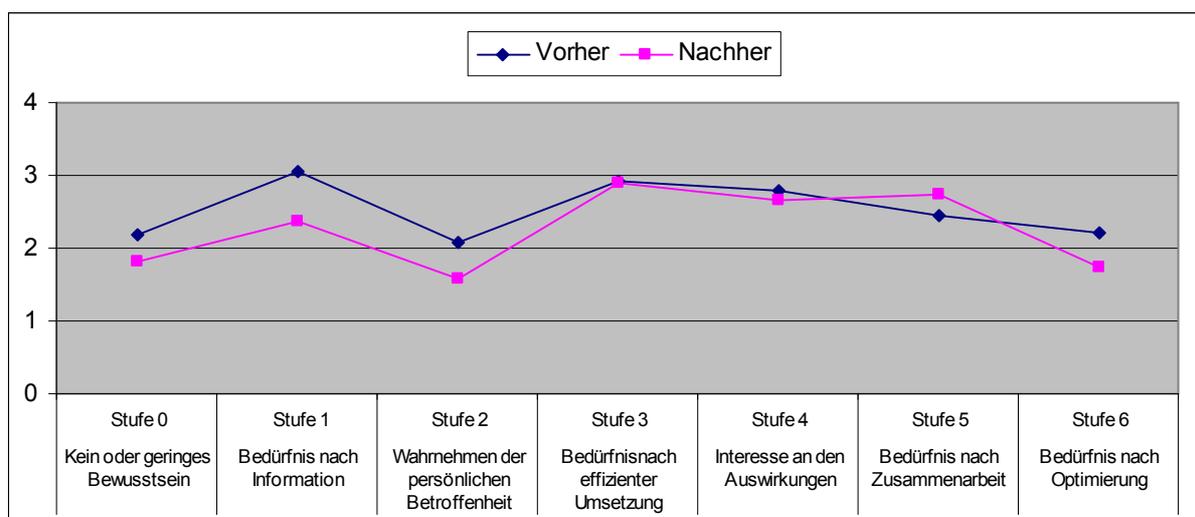


Abb. 129 Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 2.Durchgang  
(Durchschnittsvergleich der Einzelpersonen)

Eine solche Übereinstimmung mit den Profillinien in der Abbildung 126 (S. 248) bestätigt deutlich die Aussagefähigkeit des **pauschalen** Vorher-Nachher-Vergleichs. Damit wird dokumentiert, dass die bereits beschriebenen Veränderungen (gesunkenes Bedürfnis nach Information, höheres Bewusstsein, geringerer Optimierungsbedarf aber nachlassende persönliche Betroffenheit) charakteristisch für die Teamleiter/innen des zweiten Durchgangs sind. Die Teilnahme an der Fortbildung hat demzufolge zu positiven Entwicklungen geführt, ohne die eigentliche Betroffenheit im erwarteten Maße zu beeinflussen.

## 4.6 Die Leitfadeninterviews

Mit Hilfe dieses Teils der Arbeit soll der Triangulationsgedanke vertieft werden, indem sich auf den quantitativen Teil beziehende qualitative Untersuchungen durchgeführt werden. In einem relativ kurzen Auswertungsteil wurde unter transparent genannten Gesichtspunkten eine Auswahl vorgenommen. Diese Auswahl erfolgte unter der Maßgabe, ob sich Verbindungen zu den quantitativen Untersuchungsergebnissen herstellen lassen. Solche Querverbindungen werden im Punkt 4.7 näher beschrieben und erläutert.

### 4.6.1 Die Durchführung qualitativer Interviews

„Qualitative Forschung hat sich in den letzten Jahren zu einem breiten, manchmal schon fast unübersichtlichen Feld entwickelt.“<sup>355</sup> Sie ist nunmehr aus vielen Wissenschaftsbereichen (auch aus den Erziehungswissenschaften) nicht mehr wegzudenken. Deshalb sollen neben den überwiegend quantitativen Untersuchungen dieser Arbeit nun auch qualitative Parameter eine Rolle spielen. Eine solche Erweiterung erscheint unerlässlich, da die qualitative Forschung stark an Bedeutung gewonnen hat, „auch wenn Kritik, Vorbehalte und Vorurteile [...] nicht verstummt sind“<sup>356</sup>.

Anhand der Forschungsfragen sollen nun mit Hilfe der Auswertung von Interviews die bisherigen Ergebnisse in ergänzender Weise untersetzt und untermauert werden, da man Informationen über Haltungen und Meinungen von Menschen am ehesten bekommen kann, indem man sich mit ihnen unterhält. Interviews werden laut Friebertshäuser/Langer in der qualitativen Forschung „deshalb so häufig eingesetzt, erhält man doch auf diesem Weg einen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutungen, die wiederum ihr Handeln steuern“<sup>357</sup>. In einem solchen Interview begegnen sich in der Regel zwei Personen, die nach verabredeten Vorgaben miteinander reden. Dabei steht von vornherein fest, wer der Interviewte und wer der Interviewende ist. Die Informationen fließen normalerweise nur in eine Richtung. Der Interviewende muss beim Formulieren der Fragen versuchen, die eigene Meinung zur Problematik auszuklammern.

Das innerhalb der vorliegenden Untersuchung verwendete so genannte Leitfaden-Interview oder leitfadengestützte Interview versucht die zu erwartende Informationsbreite einzugrenzen und zu kanalisieren. Der Leitfaden soll das Interview einerseits strukturieren, andererseits soll er die Ergebnisse der Einzelinterviews vergleichbar machen. „Ein detailliert ausformulierter Leitfaden dient der Standardisierung und erleichtert die Vergleichbarkeit der Interviews un-

---

<sup>355</sup> Flick/Kardorff/Steinke 2010, S.13

<sup>356</sup> Flick/Kardorff/Steinke 2010, S.13

<sup>357</sup> Friebertshäuser/Langer 2010, S. 437

tereinander.<sup>358</sup> Dabei muss aber darauf geachtet werden, dass es nicht zu einem stupiden Abfragen kommt und der Interviewende die einzelnen Fragen nur abarbeitet, ohne den Interviewten eigene Gedankengänge entwickeln zu lassen. Gezieltes und geschicktes Nachfragen sollte dem Interviewten das Gefühl geben, dass er zwar nach einem bestimmten System befragt wird, jedoch sich einzelne Fragen erst anhand seiner vorgebrachten Meinung ergeben haben. So vermeidet man, dass der „Leitfaden von einem Mittel der Informationsgewinnung zu einem Mittel der Blockierung von Information gerät“<sup>359</sup>.

#### 4.6.2 Von den Forschungsfragen zum Leitfaden

Ausgehend von der zentralen Fragestellung, inwieweit schulisches Führungshandeln durch Fortbildung beeinflusst werden kann, ergeben sich die Hauptinhalte der Fragenkomplexe innerhalb des Leitfadens. Die Interviewten sollen dabei über eigenes Führungshandeln nachdenken und dieses durch Bewusstwerden der eigenen Rolle reflektieren. Sie sollen sich aber auch hinsichtlich der konkreten Fortbildung zur Schuleingangsphase äußern können. Zur Schaffung einer dazu notwendigen Atmosphäre wird ihnen im ersten Teil des Interviews die Möglichkeit gegeben, den derzeitigen Umsetzungsstand der Innovation kurz einzuschätzen, ohne dabei explizit nach dem Anteil der eigenen Person gefragt zu werden. Beim Codieren der transkribierten Interviews wird die Einleitungsfrage mehr oder weniger vernachlässigt, es sei denn, es werden unaufgefordert Aussagen zum Führungshandeln getroffen.

Die Nachfrage, ob die Einführung der Schuleingangsphase eher als Belastung oder eher als Hilfe empfunden wird, soll hauptsächlich dazu anregen, polarisierend über den laufenden Innovationsprozess nachzudenken. Gleichwohl steckt darin ein Stück (bewusste) Provokation, weil durch eine solche Formulierung (Belastung oder Hilfe) die Schuleingangsphase kritisch hinterfragt wird. Darüber hinaus hat diese Phase des Interviews eine Gelenkfunktion zu erfüllen. Hier soll die Erörterung fachlicher Probleme abgelöst werden vom Nachdenken über die konkreten Fortbildungsergebnisse und deren Einfluss auf das eigene (Führungs-) Handeln. Nun geht es um die Rolle, die die Befragten im laufenden Innovationsprozess einnehmen. Explizit wird in der Fragestellung darauf hingewiesen, dieses Rollenverhalten stets unter dem Blickwinkel der dabei einzunehmenden Führungsposition zu betrachten. Nachgefragt wird nach strategischen (Vor-)Überlegungen, taktischer Vorgehensweise und Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Dabei sollen die Interviewten unterscheiden zwischen dem, was ihnen eher leicht fiel und dem, was ihnen bei der Umsetzung Schwierigkeiten bereitete. Denkbar ist, dass an dieser Stelle auch Aussagen zum allgemeinen Führungshandeln, zum Führungsstil getrof-

<sup>358</sup> Friebertshäuser/Langer 2010, S. 440

<sup>359</sup> Friebertshäuser/Langer 2010, S. 440

fen werden, die eventuelle Rückschlüsse auf die Führungseigenschaften des Interviewten zulassen.

Alle Grundschulen, in denen Interviews durchgeführt wurden, haben sich sehr zeitig und freiwillig zu der Fortbildungsreihe angemeldet. Dafür kann es verschiedene Gründe geben, die durch gezieltes Hinterfragen erkennbar werden sollen. Bewusst wird darauf eingegangen, dass die Freiwilligkeit ja eigentlich nur eine scheinbare ist, weil jede Grundschule in einem bestimmten Zeitraum verpflichtend teilnehmen muss. Dieser Exkurs in die Fortbildungsdidaktik hat zwar nichts direkt mit der zentralen Fragestellung zu tun, berührt aber allgemeine fortbildnerische Überlegungen, wie sie im Punkt 2.3.3 dieser Arbeit angestellt worden sind. In der Auswertung der transkribierten Interviews spielt diese Frage eine untergeordnete Rolle. An eine Fortbildung wird naturgemäß immer mit einer gewissen Erwartungshaltung herangegangen. Insofern erscheint es notwendig, zu klären, welche Erwartungen vorhanden waren, inwieweit sie für erfüllbar gehalten wurden und in welchem Maße sie erfüllt wurden. Durch die Gegenüberstellung von eigenen Erwartungen und realer Fortbildungspraxis sollte unterschwellig zu Tage treten, ob die Interviewten einschätzen können, was eine Fortbildung leisten kann und was nicht. Eine recht detaillierte, gewollt auch kritische Einschätzung der erlebten Fortbildungsveranstaltungen geht damit unweigerlich einher, soll aber niemals gezielt im Vordergrund stehen. Wichtiger ist es zu erfahren, welche Position die Interviewten zur Schuleingangsphase beziehen, indem sie sich in der Retrospektive erneut mit den Fortbildungsinhalten auseinandersetzen und somit ihre Haltung ggf. auch Handlungsveränderungen ablesbar sein könnten.

Inwieweit die befragten Schulleiter/innen bei der Umsetzung der Schuleingangsphase Führungsaufgaben delegieren, wodurch eine spezifische Form ihres Führungsverhaltens deutlich würde, muss in einem separaten Fragenblock erörtert werden. Zuerst soll ihnen bewusst gemacht werden, wie eng sie bereits mit den Teamleiter/innen zusammenarbeiten. Dies geschieht durch die Frage, wie die gemeinsame Teilnahme an der Fortbildung empfunden wurde. Damit soll die Qualität der Zusammenarbeit in den Focus gerückt werden; soll reflektiert werden, ob die mit der Teamleitung betrauten Kolleginnen mit den dafür notwendigen Handlungsbefugnissen ausgestattet werden, um eigenverantwortlich und kreativ an der Erfüllung *ihrer* Führungsaufgabe arbeiten zu können. Werden innerhalb dieses Frageblocks die Teamleiterinnen um ihre Meinung gebeten, so können sie aus ihrer Sicht einschätzen, inwieweit ihnen diese Voraussetzungen von ihren Schulleiter/innen bereits eingeräumt werden.

Die Forschungsfrage im Auge behaltend soll am Ende des Interviews nochmals auf die (durch die Fortbildung beeinflusste) Einstellung und Haltung zur Schuleingangsphase eingegangen

werden. Verallgemeinernd wird nach der Veränderung der Sichtweise auf die Problematik gefragt. Ohne Vorgabe eines Ausprägungsgrades (wie in den quantitativen Untersuchungen) und ohne Vorgabe einer inhaltlichen Richtung können sich die Interviewten auch im Sinne eines Resümees dazu äußern. Das Ganze wird abgerundet durch Frage nach dem pragmatischen und/oder ideellen Nutzen, der (auch als Ergebnis der Fortbildung) entstanden ist. Dabei geht es einerseits um konkrete Maßnahmen, die eingeleitet worden sind und andererseits soll benannt werden, was auch mit dem Abstand einiger Monate geblieben ist.

#### 4.6.3 Beschreibung des Samples

Die leitfadengestützten Interviews wurden zwischen dem 16.05.2011 und dem 07.07.2011 durchgeführt, unabhängig davon, an welchem Durchgang die Interviewten teilgenommen haben. Das hatte zur Folge, dass zum Zeitpunkt des Interviews der Abschluss der Fortbildung unterschiedlich weit zurücklag. Während der zweite Durchgang gerade zu Ende gegangen war, lag zwischen Beendigung des ersten Durchgangs und dem Interview ein Zeitraum von ungefähr einem halben Jahr. Somit ergab sich für die Retrospektive eine unterschiedliche zeitliche Betrachtungsweise. Das war durchaus beabsichtigt, um verschiedene Blickwinkel zu gewährleisten, denn es ist schon ein Unterschied, ob die Eindrücke noch ganz frisch sind, oder inzwischen ein relativierender Abstand eingetreten ist. Bei der Formulierung der Einzelfragen wurde dies jeweils berücksichtigt, so dass die verschiedenen Konstellationen zu einer hilfreichen Erweiterung des Spektrums geführt haben. Die Betrachtung der Einzelkohorten, wie sie im quantitativen Teil der Untersuchungen vorgenommen wurde, soll also in gewisser Weise fortgesetzt werden. Allerdings wird von einer strengen Unterteilung bei der Auswertung der Interviews abgesehen, weil die Codierung durchgangsunabhängig vorgenommen wird. Bei konkreter Bezugnahme auf Einzelaussagen der Interviewten soll aber stets eine Zuordnung zur Einzelkohorte möglich sein.

Die Interviewschulen wurden nach verschiedenen Kriterien ausgewählt. Angestrebt war ein ausgewogenes Verhältnis. Die Interviewpartner sollten kommen aus:

- großen, mittleren und kleinen Grundschulen (Schulgröße)
- Stadtschulen und Schulen im ländlichen Raum (Größe der Kommune)
- Schulen, die in unterschiedlichen geografischen Regionen liegen (geografische Lage)

Insgesamt wurden an acht Grundschulen Interviews durchgeführt. Anhand der festgelegten Auswahlkriterien ergibt sich folgendes Bild (absteigend geordnet nach Schulgröße):

Schule	Schulgröße			Größe der Kommune	geografische Lage
	Schüler	Klassen	Lehrer		
1	220	12	18	Mittelzentrum	Westen
2	200	10	13	Kreisstadt	Osten
3	167	8	13	Kreisstadt	Westen
4	134	8	11	ländlicher Raum	Süden
5	127	7	10	Großstadt	Norden
6	100	6	8	Kreisstadt	Nordosten
7	85	5	7	ländlicher Raum	Mitte
8	67	4	5	ländlicher Raum	Südwesten

Abb. 130 Merkmale der Interview-Schulen

Durch die Tabelle wird deutlich, dass die angestrebte Ausgewogenheit erreicht wurde. Die Interviews wurden in unterschiedlich großen Schulen durchgeführt, die sich in verschiedenen Regionen Sachsen-Anhalts befinden. Überraschenderweise gibt es keinen direkten Zusammenhang zwischen der Größe der Kommune und der Schulgröße. Auch in Großstädten gibt es demnach mittelgroße Grundschulen.

Nach der gezielten Auswahl der Schulen galt es, die durch die Organisationsform der Fortbildungsreihe determinierten Auswahlbedingungen zu beachten. In ähnlicher Anzahl sollten Schulleiter/innen und Teamleiter/innen aus beiden Durchgängen vertreten sein. Inwieweit Personen bereit waren, sich allein oder gemeinsam mit dem jeweiligen Pendant dem Interview zu stellen, wurde von ihnen selbst entschieden und vom Interviewer im vollen Umfang akzeptiert. Die in der folgenden Tabelle dargestellte Verschlüsselung dient einerseits der Wahrung der zugesicherten Anonymität, andererseits sind folgende Informationen für jede einzelne Person ablesbar:

- Zuordnung zur anonymisierten Einzelschule
- Funktion innerhalb der Einzelschule
- Form des Interviews
- Zuordnung zum entsprechenden Durchgang

Um die Interviewten besser auseinander halten zu können, wurden sie zusätzlich mit einer laufenden Nummerierung versehen:

lfd.Nr.	Schule	Funktion	Form des Interviews	Durchgang	Interviewpartner/in (verschlüsselt)
<b>1</b>	<b>1</b>	Schulleiter/in	Einzelinterview	<b>1.Durchgang</b>	1(1SE1)
<b>2</b>	<b>2</b>	Schulleiter/in	Einzelinterview	<b>2.Durchgang</b>	2(2SE2)
<b>3</b>	<b>3</b>	Schulleiter/in	Gemeinsames Interview	<b>1.Durchgang</b>	3(3SG1)
<b>4</b>	<b>3</b>	Teamleiter/in		<b>1.Durchgang</b>	4(3TG1)
<b>6</b>	<b>4</b>	Teamleiter/in	Einzelinterview	<b>2.Durchgang</b>	6(4TE2)
<b>7</b>	<b>5</b>	Teamleiter/in	Einzelinterview	<b>1.Durchgang</b>	7(5TE1)
<b>8</b>	<b>6</b>	Schulleiter/in	Gemeinsames Interview	<b>2.Durchgang</b>	8(6SG2)
<b>9</b>	<b>6</b>	Teamleiter/in		<b>2.Durchgang</b>	9(6TG2)
<b>10</b>	<b>7</b>	Schulleiter/in	Einzelinterview	<b>2.Durchgang</b>	10(7SE2)
<b>11</b>	<b>7</b>	Teamleiter/in	Einzelinterview	<b>2.Durchgang</b>	11(7TE2)
<b>12</b>	<b>8</b>	Schulleiter/in	Einzelinterview	<b>1.Durchgang</b>	12(8SE1)

Abb. 131 Verschlüsselung Interviewpartner/innen

Die oben beschriebene Ausgewogenheit bezüglich der Ausgangsbedingungen ist eingehalten worden. Die Interviews verteilen sich im angemessenen Umfang auf die Schul- und Teamleiter/innen bzw. auf die beiden Durchgänge.

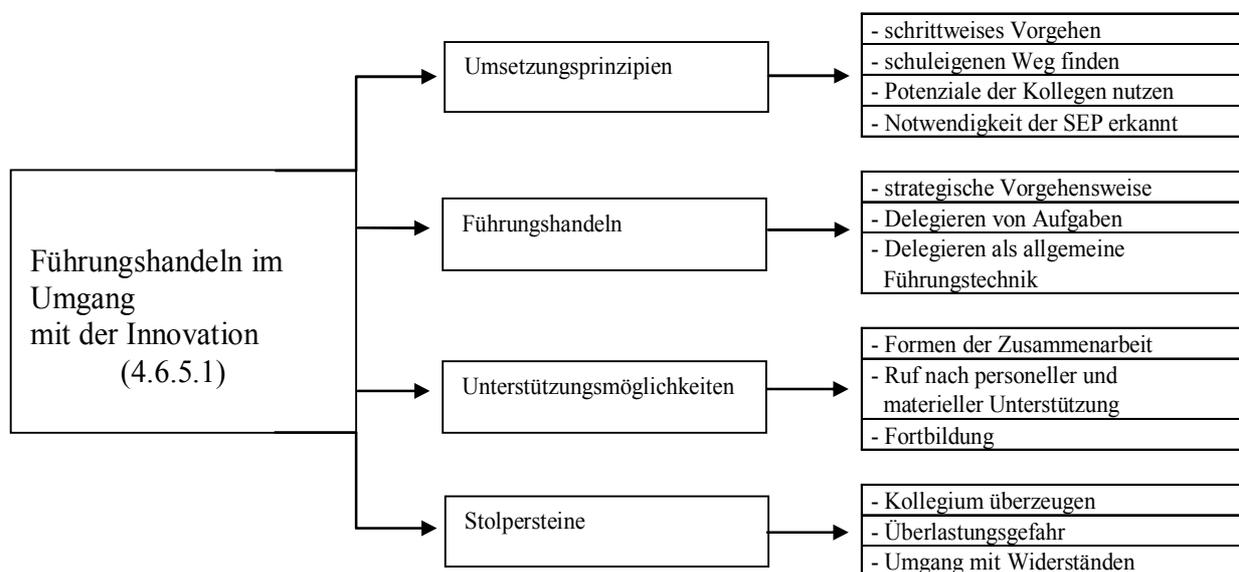
#### 4.6.4 Die Durchführung der Interviews

Nachdem die Bereitschaft vorlag am Interview teilzunehmen, wurden die Teilnehmenden in einer telefonischen Vorbesprechung über Zweck und Inhalt sowie über die voraussichtliche Länge des bevorstehenden Gesprächs informiert. Des Weiteren wurden sie darum gebeten, einen geeigneten Raum auszuwählen, in dem ein weitgehend störungsfreier Ablauf gewährleistet ist. Dieser Bitte kam man nach, indem das Interview entweder im (durch ein Vorzimmer) gut abgeschirmten Dienstzimmer der Schulleiter/innen oder in einem ruhig gelegenen Nebenraum stattfand. Zu Beginn des Gesprächs wurde allen Interviewten die absolute Anonymität ausdrücklich zugesichert und die Bitte geäußert, das Gespräch anstelle einer Mitschrift auf einem Diktiergerät aufzuzeichnen. Der Prozess des Transkribierens und die Modalitäten der Verschlüsselung wurden genau erläutert und die anschließende Vernichtung der Audio-Dateien garantiert. Nach anfänglichen Berührungsängsten gingen alle Beteiligten relativ locker mit dieser Form der Dokumentation um. Die Interviews verliefen störungsfrei und die Aufnahme musste ganz selten einmal unterbrochen werden. Sie dauerten in der Regel ca. eine halbe Stunde. Gemeinschaftsinterviews nicht mehr als eine Stunde. Es herrschte eine gelöste, entspannte Atmosphäre.

#### 4.6.5 Die Auswertung der Fragenkomplexe

Aus dem umfangreichen Material der leitfadengestützten Interviews und deren Auswertung musste innerhalb der Fragenkomplexe eine Selektion vorgenommen werden, um die Ergebnisse auf besonders wichtige Themen zu fokussieren und entsprechend zu bündeln. Ausgewählt wurden vor allem Bereiche, die sich besonders tiefgründig mit Führungshandeln und mit der Einstellung zur Schuleingangsphase beschäftigen; immer auch unter dem Blickwinkel, inwieweit beides durch Fortbildung beeinflusst werden kann. Somit wird dem Inhalt der zentralen Fragestellung Rechnung getragen. Die ausgewählten Bereiche werden, angelehnt an die Formulierungen in der Fragestellung, in den folgenden Abschnitten näher erläutert. In jedem Abschnitt wurden die Äußerungen der Interviewten in einzelne Gruppen eingeteilt, so dass bestimmte Cluster (Oberbegriffe) entstanden sind, denen sich jeweils Unter-codes zuordnen ließen. Die Cluster wurden mit Namen versehen und erscheinen als gesonderte Teilüberschriften. Die Unter-Codes werden im laufenden Erläuterungstext verwendet und fett hervorgehoben. Zitate der Interviewten sind kursiv gedruckt.

Der besseren Übersichtlichkeit wegen wird der so entstandene Codebaum den Erläuterungen vorangestellt:



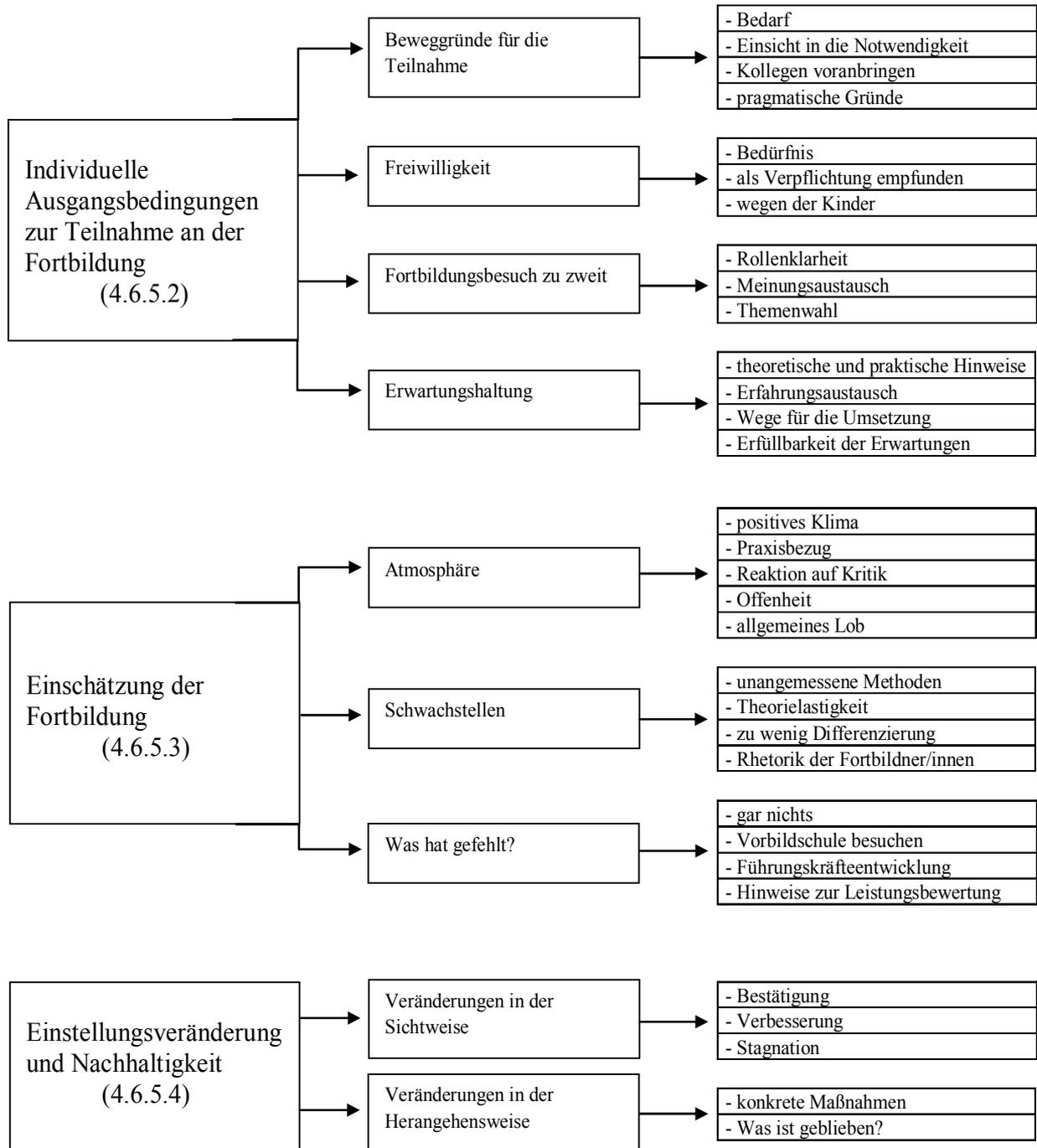


Abb. 132 Codebaum Leitfadeninterviews

#### 4.6.5.1 Führungshandeln im Umgang mit der Innovation

Eingedenk der Tatsache, dass sich die gesamte Arbeit im weitesten Sinne immer auch mit schulischem Führungshandeln beschäftigt, erschien es angemessen, innerhalb der Interviews in einem gesonderten Fragenkomplex näher darauf einzugehen. Neben der direkten Frage nach der eigenen Rolle bei der Gestaltung der Schuleingangsphase (aus der Führungsposition heraus) wurde durch gezieltes Nachfragen immer wieder versucht, an passender Stelle auf diese Problematik einzugehen. So wurden die Interviewten zum Beispiel aufgefordert, sich explizit zum Thema Delegieren von Führungsaufgaben zu äußern. Oftmals waren dahingehende Führungsstrategien bereits vorher ohne Aufforderung erwähnt worden. In diesem Zusammenhang entstanden die nachfolgend aufgeführten und beschriebenen Cluster.

➤ Cluster 1: Umsetzungsprinzipien

Zu diesem Thema äußerten sich hauptsächlich Schulleiter/innen. Diese scheinen bei der Umsetzung der Schuleingangsphase bestimmte (selbst aufgestellte und durch eigene Erfahrung untermauerte) Prinzipien zu beachten. Häufig wurde dabei ein **schrittweises Vorgehen** favorisiert, um behutsam und taktisch klug den Implementationsprozess in Gang zu bringen bzw. fortzusetzen.

**1(1SE1):** *Wir sind ganz bewusst so kleinschrittig vorgegangen, weil wir erst einmal Erfahrungen damit sammeln wollen, wie reagieren: a) natürlich die Kinder, b) wie gehen die Eltern damit um und c) wie schaffen wir es selbst.*

**3(3SG1):** *Der zweite Schritt ist bei mir fast immer, dass ich mich mit wenigen Leuten erstmal an der Schule zusammensetzte z.B. mit der Teamleiterin, so mit zwei/drei Lehrerinnen und da ein Teamgespräch führe. [...] Dann erst ins Lehrerteam hinein gehen, aber nicht schon mit: So das ist das, was wir erreichen wollen! Sondern dann auch die Sache erstmal offen halten. Einfach erstmal sehen...*

Man stellt Überlegungen an, wie der Prozess begonnen oder fortgesetzt werden soll, wie die derzeitige Situation an der Schule ist, wohl wissend, dass die Aktivitäten gut durchdacht sein müssen. Dabei bemüht man sich, einen **schuleigenen Weg** zu **finden**, was auch von einem durchaus vorhandenen (notwendigen) Selbstbewusstsein zeugt.

**3(3SG1):** *Ich denke mal, der erste Schritt ist auf jeden Fall meine eigene Meinungsbildung dazu. Das denke ich, ist ganz wichtig, dass ich mir eine Position erarbeite, wie sehe ich das, was will ich an meiner Schule da erreichen, Ziele setze. Das muss nicht durchaus immer alles das sein, was vorgegeben ist.*

**8(6SG2):** *Deshalb machen wir viele Dinge schon, wir haben es ja jetzt auch erlebt in der Fortbildung, dass wir recht weit sind.*

Aus den Worten der hier zitierten Schulleiter/innen spricht Erfahrung beim Umgang mit Innovationen. Sie sind sich darüber im Klaren, dass jede Umsetzungsstrategie nur von Erfolg gekrönt sein kann, wenn man selbst dahinter steht und wenn bei allen Maßnahmen die kon-

krete Situation in der eigenen Schule beachtet wird. Hier drückt sich ein bewusstes Wahrnehmen der Führungsrolle aus. Dabei wird das Vorgegebene, das administrativ Vorgeschriebene (bewusst) vorerst vernachlässigt oder entsprechend adaptiert. Die im Punkt 2.4.1 näher erläuterte Einzelschulbasierung wird hier in gewisser Weise bereits gelebt. Dass dabei die Erfahrungen und das Können des Kollegiums unabdingbarer Bestandteil sind, beweisen Äußerungen, die darauf zielen, die **Potenziale der Kollegen zu nutzen**.

**10(7SE2):** *Ich versuche es raus zu kristallisieren, was für Potenzial bei den Kollegen ist, um dann in diese Richtung weiter zu gehen.*

Ausgehend von den Stärken und Schwächen der Lehrer/innen, sie in ihrer Individualität gewähren lassend, immer wissend, dass sie diejenigen sind, die es am Ende umsetzen müssen, wird der Prozess von den Schulleiter/innen begleitet und gesteuert.

**3(3SG1):** *Ich bin beratend tätig, das ja, und ich würde mich schon als Leiterin [der Schuleingangsphase] bezeichnen. Obwohl die Teamleiterin hier sitzt.*

Aus Sicht der Teamleiter/innen wird diese Führungsrolle anerkannt, in dem Wissen, dass von der Schulleitung die notwendige Unterstützung kommt, Hindernisse aus dem Weg geräumt werden, Bedingungen geschaffen werden, aber auch in dem Bewusstsein, dass die eigentliche Verantwortung bei der Schulleitung liegt.

**4(3TG1):** *Eine gewisse Leitung braucht man ja auch, dass man einfach sagt, das kam von der Schulleitung ... das ist auch wichtig. Auch für mich dann wieder, auch als Rückenhalt.*

Ein ganz anderer Aspekt taucht sowohl bei Schulleiter/innen als auch bei Teamleiter/innen auf, der an dieser Stelle des Interviews nicht zu vermuten war. Ohne explizit danach gefragt worden zu sein, verwies man auf die **Notwendigkeit** (ja die Alternativlosigkeit) **der Schuleingangsphase**, unabhängig davon, um welche Schulgröße es sich handelte. Auffällig war lediglich, dass an den kleinen Schulen eher von einem 'notwendigen Übel' die Rede war, das man nun (auch durch die Fortbildung motiviert) endlich in Angriff nehmen will.

**12(8SE1):** *Dann haben wir eben gesagt, als wir es vor zwei Jahren eingeführt haben ... es nützt alles nichts, wir probieren das jetzt.*

Bei den Interviewten an den mittleren und großen Schulen resultierte die Einsicht in die Notwendigkeit aus der Heterogenität der Schülerschaft, die eine neue Form des Schuleingangs unabdingbar macht. Diese Aussagen korrelieren stark mit den Erkenntnissen der Längsschnittuntersuchung, als beim Grad der Betroffenheit ein nachlassendes Bedürfnis nach Optimierung in allen Kohorten festgestellt wurde (vgl. Punkt 4.5). Viele Befragte sehen also nach der Fortbildung kaum noch Alternativen zur Schuleingangsphase.

**1(1SE1):** *Denn inzwischen dürfte auch dem Letzten klar sein, die Kinder die zurzeit bei uns beschult werden, unterscheiden sich von unseren bisherigen Kindern sehr deutlich. Die Differenzierung innerhalb einer Lerngruppe, egal ob wir sie jetzt jahrgangsübergreifend, oder jahrgangsgemischt führen, wird niemals eine Gruppe mehr sein, die von der Lernausgangslage gleich zu behandeln ist. Deshalb muss hier was passieren, wir gehen diesen Weg.*

**9(6TG2):** *Es ist nämlich so, dass wir gerade an einem Punkt angelangt sind, da wir eine Schule sind, die ganz unterschiedliche Kinder vom Niveau einschulen, extrem bei uns.*

➤ Cluster 2: Führungshandeln

Explizit nach ihrem Verhalten bei der Umsetzung der Schuleingangsphase aus der Führungsposition heraus befragt, äußerten sich die interviewten Schulleiter/innen sehr ausführlich über den (bisherigen und künftigen) Verlauf des Implementationsprozesses und die dabei praktizierte **strategische Vorgehensweise**. Ohne Ausnahme wird von einem mit dem Kollegium abgestimmten Vorgehen berichtet, das im starken Maße von einer kollegialen Form der Zusammenarbeit gekennzeichnet ist. Den Lehrer/innen wird Offenheit und Entgegenkommen bescheinigt. Das Ausüben von Druck wird bewusst vermieden.

**12(8SE1):** *Aber, ich sage mal so, weil unsere Kollegen wirklich dafür eingestellt sind. [...] Sie sind offen eigentlich dafür. Deshalb geht das ja bei uns so schön Hand in Hand.*

Großer Wert wird auf Freiwilligkeit und das Erlangen von Einsichten gelegt. Man will bewusst vermeiden, die Innovation durch Anweisung oder strikte Vorgaben umzusetzen.

**8(6SG2):** *Das war auch eine Entscheidung, die ich gemacht habe, die freiwillig gekommen ist.*

Auch Teamleiter/innen äußerten sich konkret zu ihrem Führungsverhalten. Scheinbar haben sie ihre Führungsrolle als Leiter/in des SEP-Teams bereits angenommen. und nehmen auch die damit verbundenen Aufgaben mit einer gewissen Routine und Gelassenheit wahr. Selbstbewusst bringen sie ihre Vorstellungen zum Ausdruck und bekennen sich zu ihrer Führungsverantwortung.

**11(7TE2):** *Meine Rolle als Teamleiter sehe ich jetzt so, dass ich erstmal führe. Dass ich die Kollegen erstmal anleite und führe, um dahin zu kommen.*

**9(6TG2):** *Da ich ja nun die Truppe [SEP-Team] leite,...es ist eine schöne Truppe, die sind alle sehr offen...*

Diese Teamleiter/innen sind scheinbar mit Kompetenzen ausgestattet worden, die es ihnen ermöglichen eigenverantwortlich zu arbeiten. Gezielt wurde im weiteren Verlauf des Interviews nachgefragt, inwieweit die Schulleiter/innen das **Delegieren von Aufgaben** als Instrument bei der Umsetzung der Schuleingangsphase einsetzen und somit bereit sind, (Führungs-) Verantwortung abzugeben. Nach übereinstimmenden Aussagen werden Entscheidungsbefugnisse auf die Teamleiter/innen übertragen und ihnen entsprechende Handlungsfreiheiten zugestanden. Aber auch die in der Schuleingangsphase eingesetzten Lehrer/innen erhalten die

notwendigen Spielräume. Man ist sich bewusst, dass auf diese Art und Weise das kreative und selbstständige Arbeiten im Kollegium gefördert wird, indem eigenständig Ideen entwickelt werden können, die dann auch mit höherer Motivation umgesetzt werden.

**3(3SG1):** *Ich meine aber, dass es wichtig ist, dass die Teamleiterin und die Lehrer, die dort arbeiten, das Gefühl haben müssen, dass sie selbstständig arbeiten können.*

**1(1SE1):** *Als Schulleiter bin ich derjenige, der einmal natürlich den Impuls gibt und daran weiterarbeitet, dass dieser Impuls nicht nur einmal gegeben wird, sondern verstärkt wird.*

Aus Sicht der Teamleiter/innen wurde die offene, vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Schulleiter/innen (nicht nur in deren Beisein) als sehr angenehm und nutzbringend eingeschätzt. Sie nehmen den 'Auftrag' der Schulleitung an und erwarten (bekommen) dafür die notwendige Unterstützung. Sie begrüßen es, so großen Handlungsspielraum zu haben. Die damit verbundene Eigenverantwortung empfinden sie als Vertrauensbeweis und Anerkennung ihres Expertenwissens.

**11(7TE2):** *Da habe ich freie Hand. Also mein Schulleiter schaut sich gern an, was ich an neuen Ideen reinbringe. [...] Aber ich denke mal, ein Schulleiter wird ja nicht irgendwie jemanden delegieren, wenn er sich nicht dessen bewusst wäre, dass der auch Verantwortung in dieser Phase übernehmen könnte, dass er dem gewachsen ist.*

Im Zusammenhang mit dem eigenverantwortlichen Arbeiten ergab sich zwangsläufig auch die Frage nach der Kontrolle, nach der Kontrollierbarkeit. Dabei entstand der Eindruck, dass sich die Schulleiter/innen zu einer gewissen Kontrolle (von Amts wegen) verpflichtet fühlen. Das klingt manchmal fast wie eine Rechtfertigung, indem sie aufzählten, in welcher Form sie dieser Pflicht nachkommen. Unterschwellig war zu spüren, dass mangelnde Kontrolle eher als ein Makel empfunden wird. Auf Nachfrage wurde aber die Kontrolltätigkeit durchaus auch im Sinne von unterstützender Begleitung interpretiert.

**12(8SE1):** *Ich gehe immer mal mit rein [in den Unterricht der Schuleingangsphase] und schaue, was machen die Kinder [...] wie sind die Übungsmöglichkeiten. Wir machen es auch so, dass wir immer mal eine Auswertung machen.*

**8(6SG2):** *Na, ja, Protokollhefte haben wir. [...] Und davon [von den Teamberatungen] möchte ich jetzt zum Ende des Schuljahres eine Auswertung haben. Die werde ich auch bekommen.*

Die Teamleiter/innen sehen Kontrolle durch ihre Vorgesetzten als Selbstverständlichkeit und Normalität an, auch wenn sie sich nicht im negativen Sinne kontrolliert oder gar bevormundet fühlen.

**9(6TG2):** *Ich sage mal, Kontrolle hin oder her, wenn die Schule so klein ist [...] Kontrolle gibt's doch nicht nur bei Hospitationen, Kontrolle ist doch immer da.*

In Bezug auf Führungshandeln wurde meist unaufgefordert auch über das **Delegieren als allgemeine Führungstechnik** des kooperativen Führungsstils (vgl. auch Punkt 2.1.2) gesprochen, bzw. an Beispielen erläutert, wie man aus anderen Anlässen Führungsaufgaben dele-

giert bzw. bereits delegiert hat. Auch die damit zusammenhängende Wechselwirkung von Vertrauen und Kontrolle wurde oftmals thematisiert. Schulleiter/innen beschreiben, wie sie sich in bestimmten Situationen bewusst zurücknehmen, wie sie gezielt die Eigenverantwortung der mit der jeweiligen Aufgabe betrauten Person stärken und sie selbstständig agieren lassen. Das wird u.a. auch getan, damit sich diese Personen bestätigt und ernst genommen fühlen. Vermieden wird ein stringentes 'Vorgeben' von Handlungsabläufen, selbst wenn dies von der Administration empfohlen wird.

**1(1SE1):** *Das sind zwei Kolleginnen, [...] die haben die Gesamtorganisation [eines Projekttages] zu leisten und haben diesen Tag zu organisieren. [...] Genauso verfahren wir hier, auch wenn meine Dezernentin der Meinung ist, ich hätte hier vorgeben sollen.*

Das Delegieren von Aufgaben wird als zwar aufwändige aber wirkungsvolle Methode beschrieben, um innerhalb des Leitungsalltags bei der Umsetzung kleinerer und größerer Innovationen erfolgreich zu sein.

**3(3SG1):** *Das Delegieren erfordert mehr Aufwand. Also ich denke, ein schlechter Schulleiter delegiert wenig oder gar nicht. Macht alles selber und jammert viel, dass er viel Arbeit hat.*

➤ Cluster 3: Unterstützungsmöglichkeiten

Welch wichtige Rolle die Zusammenarbeit und Kooperation bei der Umsetzung einer Innovation spielt, ist durch die Anlage der Fragebögen zum Grad der Verwendung und zum Grad der Betroffenheit sehr deutlich erkennbar. Deshalb wurde diese Problematik während des leitfadengestützten Interviews, falls sie nicht von den Interviewten selbst berührt wurde, durch ein gezieltes Nachfragen thematisiert. Dabei wurden verschiedene **Formen der Zusammenarbeit** benannt und deren Intensität bzw. Qualität eingeschätzt. Als eher sporadisch wird die Möglichkeit des Austauschs mit anderen Schulleitern beschrieben. Die Mehrheit der befragten Schulleiter/innen meint, dass eine kontinuierliche Zusammenarbeit u.a. aus Zeitgründen nicht möglich ist. Ein allgemeines Bemühen ist dennoch erkennbar.

**8(6SG2):** *Austausch unter Schulleitern nicht so, sag ich auch ganz ehrlich. Einfach auch aus Zeitmangel. [...] Wenn Schule ist, ist Schule, da hat jeder in seiner Schule zu kämpfen. Viele sind über 50 und man hat auch die Kraft nicht mehr.*

Die Zusammenarbeit mit anderen Schulen im Zusammenhang mit der Schuleingangsphase wird hingegen sehr intensiv gepflegt. Da ist vom Austausch mit befreundeten Schulen die Rede, von festen Partnerschaften und gegenseitigen Besuchen. Bewusst hat man sich dort, wo die Schuleingangsphase mit Erfolg praktiziert wird, Rat geholt und die praktische Umsetzung vor Ort angesehen. Dies hat zu einem gewissen Motivationsschub geführt und Hinweise für das eigene Handeln gebracht. Es gibt Beziehungen zu einzelnen Lehrer/innen anderer Schu-

len, die man persönlich kennt, mit denen man sich auch im Privatbereich austauscht. Oftmals sorgen Versetzungen und Abordnungen für einen automatischen Impuls von außen.

**10(7SE2):** *Wie gesagt, wir haben eine Grundschule besucht. Haben uns das angesehen und mit Kollegen gesprochen. Die arbeiten da schon länger dran und da läuft das eigentlich auch ganz gut.*

Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit im eigenen Kollegium werden mit großer Selbstverständlichkeit genutzt, aber damit ist meist der unorganisierte, spontane Austausch im Schulalltag gemeint. Eher unüblich sind regelmäßige thematische Zusammenkünfte, die gezielt für die Umsetzung der Schuleingangsphase genutzt werden. Teamleiter/innen und Schulleiter/innen dagegen arbeiten kontinuierlich und organisiert zusammen. Dies wird von beiden Seiten bestätigt. Auch durch die gemeinsame Teilnahme an der Fortbildung hat sich nach den Aussagen der Interviewten eine Form der vertrauensvollen Zusammenarbeit entwickelt. Schulleiter/innen bescheinigen ihren Teamleiter/innen eine hohe Kompetenz und fachliche Sicherheit, umgekehrt erhalten die Teamleiter/innen die notwendige Unterstützung.

**3(3SG1):** *Meine Teamleiterin ist sehr fit. Sie ist auf theoretischem Gebiet gut, sehr gut. Sie ist in dem Team auch eine echte Führungskraft. [...] Ich kann mich auch auf sie verlassen.*

Als eine weitere Form der Zusammenarbeit wird die Einbeziehung der Elternschaft in den Einführungsprozess benannt. Der Wunsch nach einer neuen Art der Gestaltung des Schuleingangs scheint von seiten der Eltern nicht vorzuliegen; zumindest hat sich keiner der Interviewten dahingehend geäußert. Die Rede ist eher von Überzeugungsarbeit, die geleistet werden muss, von Ablehnung der Eltern dem Neuen gegenüber, weil sie ihre eigene Schulzeit als Maßstab ansetzen. Besonders wenig Verständnis wird aufgebracht, wenn durch die Veränderungen Nachteile für ihre eigenen Kinder befürchtet werden. Trotzdem ist die Schule bemüht, die Eltern sowohl von der Notwendigkeit der Schuleingangsphase zu überzeugen, als auch ihre Bedenken auszuräumen. Als Erfolg wird dabei schon empfunden, wenn man nicht mehr so starke Widerstände spürt.

**8(6SG2):** *Da habe ich gemerkt, bei der letzten Elternversammlung als dann richtig alles aufgeführt wurde, ich noch mal unser Konzept dargelegt habe, dass da gar kein Widerstand da war. Früher, als wir damit anfangen, also das war viel größer.*

**9(6TG2):** *Das ist für Eltern nicht nachvollziehbar: Und warum macht der [Mitschüler] was anderes? Mein Kind lernt dann auch nicht. Ich möchte nicht, dass Klassen gemischt werden! Was soll denn das? Mein Kind ist in der zweiten Klasse, es lernt doch viel zu wenig.*

Wie bereits durch die Auswertung der offenen Fragen (vgl. Punkt 4.1.4) zu erwarten war, wurde auch in den Interviews der **Ruf nach personeller und materieller Unterstützung** laut. Kritisch wird wiederum angemerkt, dass einige grundsätzliche Voraussetzungen definitiv

fehlen, welche aber von den Akteuren vor Ort nicht beeinflusst werden können. Das wird zwar beklagt, aber nicht als ausschlaggebender Hinderungsgrund angesehen. Die interviewten Schulleiter/innen sehen es dennoch als ihre Pflicht an, mit den ihnen zu Gebote stehenden Mitteln die notwendigen Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung zu schaffen. Das Spektrum geht dabei vom Kauf von Regalen, über die Beschaffung von Arbeitsmaterialien bis hin zu Veränderungen in der Unterrichtsorganisation. Unabhängig davon werden die fehlenden Ressourcen beim Namen genannt und die Diskrepanz zwischen (gewünschtem) Idealzustand und den realen Umsetzungsbedingungen erkannt.

**1(1SE1):** *Eine zweite, ganz wesentliche Aufgabe als Schulleiter besteht [...] darin, die organisatorischen, sowohl personell als auch sächlichen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Umsetzung der flexiblen Schuleingangsphase überhaupt erstmal möglich wird.*

**2(2SE2):** *Versuche natürlich auch den Kollegen das nötige und notwendige Material zur Verfügung zu stellen, das ist auch immer ein Knackpunkt.*

**11(7TE2):** *Dass man wirklich erstmal die Voraussetzungen hat: Diese ganzen Räumlichkeiten zur Verfügung hat und eben durch die Stundenplantafel die Kräfte auch so einsetzen kann, dass eben in mehreren Gruppen auch gearbeitet werden kann.*

Besonders häufig wurde als Unterstützungsmöglichkeit die **Fortbildung** benannt, welche von den Interviewten als wichtiges Instrument bei der Gestaltung von Innovationsprozessen anerkannt wird. Umso mehr erwarten sie demzufolge Fortbildungsangebote in hoher Qualität, zum richtigen Zeitpunkt und in ausreichendem Maße für sich selbst. Für das Kollegium bzw. für die Beteiligten an der Schuleingangsphase sind sowohl Teamleiter/innen als auch Schulleiter/innen kreativ darum bemüht, gute Referenten zu finden und ansprechende Veranstaltungen auf schulinterner Basis zu organisieren. Der Wunsch, dafür auch zentral organisierte Fortbildungsangebote zu bekommen, besteht dennoch.

**1(1SE1):** *Die Weiterbildungen oder Fortbildungen, die richtigerweise dazu angeboten werden, für die Lehrerinnen und Lehrer, sind einfach zu gering.*

**2(2SE2):** *Dann versuche ich auf alle Fälle immer Fortbildungen, Schilfs heranzuholen. [...] Und man hat auch sehr gute Kollegen getroffen in den zurückliegenden Jahren, die man dann auch für die eine oder andere Fortbildung gewonnen hat. [...] Also immer sehr praxisorientiert und das ist das, was die Kollegen auch wollen.*

#### ➤ Cluster 4: Stolpersteine

Ohne direkt danach gefragt zu werden, verweisen die interviewten Schulleiter/innen darauf, dass sie ihr **Kollegium überzeugen** mussten oder noch müssen, bevor sie mit der eigentlichen Umsetzung der Schuleingangsphase beginnen konnten. So wird z.B. eingeschätzt, dass es derzeit sehr wenig Lehrer/innen gibt, die ausreichende didaktisch-methodische Kenntnisse besitzen, um die Jahrgangsmischung erfolgreich praktizieren zu können und somit gewisse Ängste bestehen, mit dieser Herausforderung fertig zu werden. Darüber hinaus wird eine ablehnende Haltung und Voreingenommenheit konstatiert. Die Schulleiter/innen versuchen sol-

chen Einstellungen durch Motivation und Überzeugungsarbeit entgegenzuwirken, was ihnen aber nicht leicht fällt. Man bemüht sich Personen zu finden, die bereit und in der Lage sind, die notwendige Flexibilität aufzubringen und sich der neuen Aufgabe zu stellen.

**10(7SE2):** *Es fiel mir manchmal schwer, sagen wir mal, ein bisschen Euphorie bei den Kollegen zu wecken und hier ein bisschen Voreingenommenheiten wegzunehmen.*

**12(8SE1):** *Zuerst musste ich mal meine Kollegen überzeugen. Das war erstmal ganz wichtig. Weil da wirklich einige gesagt haben: Nein! Warum? Was bringt das und was soll es bringen?*

**1(1SE1):** *Das heißt also mit Blick auf mein Kollegium zu schauen, mit welchen Kollegen kann ich jetzt in dieser Phase schon einsteigen, welcher Kollege ist genügend dafür aufgeschlossen und bereit, diesen Weg mit mir zu gehen.*

Vereinzelt sehen Schulleiter/innen eine gewisse **Überlastungsgefahr**, vor der sie ihr Kollegium (auch aus Gründen der Fürsorge) bewahren wollen. Sie erinnern daran, dass in der Vergangenheit bereits viele Innovationen mit großem Kraftaufwand bewältigt werden mussten und befürchten nun eine unverhältnismäßige hohe Beanspruchung.

**10(7SE2):** *Eine Schulleiter-Kollegin in der Fortbildung sagte, die Kollegen sind nach vier Jahren richtig ausgelaugt. Das kann nicht gewollt sein, dass das so kommt. Da sind wir noch am Überlegen.*

Wie zu erwarten, wurden darüber hinaus weitere Probleme aufgeführt, die als Hindernisse auftreten und die Arbeit erschweren. Die Interviewten benennen aber diese Probleme nicht nur, sondern äußern sich sehr konstruktiv zum **Umgang mit Widerständen** (vgl. auch Punkt 2.4.2). Erfahrene Schulleiter/innen versuchen bei der Einführung der Schuleingangsphase nicht, auftretende Widerstände zu brechen, sondern sie neigen eher dazu, diesem 'Druck von unten' nachzugeben, weil sie wissen, dass die damit verbundene grundlegende Veränderung des Arbeitsstils per Anweisung nicht möglich ist. Tendenziell scheint sich abzuzeichnen, dass akzeptiert wird, dabei bestimmte Kollegengruppen gar nicht in der Schuleingangsphase einzusetzen.

**1(1SE1):** *Ein Drittel [der Lehrerschaft] steht auf dem Standpunkt: Ich möchte unter diesen Bedingungen nicht in der Schuleingangsphase arbeiten. [...] Damit muss ich als Schulleiter leben, das muss ich akzeptieren und es ist sicherlich jeder gut beraten, das auch wirklich zu akzeptieren. Meine Erfahrung ist, wenn ich einen Lehrer dazu verpflichte, das zu machen, beweist er mir, dass es nicht geht.*

Mit etwas geringerem Widerstand müssen die Teamleiter/innen innerhalb ihres SEP-Teams umgehen. Sie tun dies, indem sie nicht starr an vorgefertigten Mustern festhalten, Vor- und Nachteile gegeneinander abwägen und auch die Vorzüge des konventionellen Unterrichts nicht völlig negieren. Trotzdem sehen sie es als sehr schwierig an, mit der unterschiedlichen Einstellung zur Schuleingangsphase umzugehen. Nachdem aber die Anfangsschwierigkeiten

überwunden sind, und sich im Team keine direkten 'Gegner' befinden, erscheint die Teamleitung machbar und man ist sich der konstruktiven Mitarbeit recht sicher.

*7(5TE1): Also ich denke, schwer ist es schon unter dem Kollegium. Der Austausch nicht, aber die Widerstände, da ja auch jeder auf einer anderen Stufe ist. [...] Das war nicht leicht und es ist ja auch noch nicht abgeschlossen.*

*4(3TG1): Ich fand, das mit den Kollegen zu machen, war bei uns gar nicht so schwer. [...] Es war keine Sturheit vorhanden. [...] Es war wirklich so, die Kollegen haben sich da geöffnet, das fand ich.*

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bei der Auswertung der Interviews bezüglich Führungshandeln ein die quantitativen Untersuchungen bestätigendes Ergebnis zu verzeichnen ist. Die interviewten Schul- und Teamleiter/innen sind sich ihrer Führungsrolle bewusst, üben sie in unterschiedlicher Intensität und Qualität aus und haben eigene, individuelle Umsetzungs- und Führungsstrategien entwickelt. Inwieweit sich Führungshandeln durch die Fortbildung verändert hat, ist aus den Äußerungen der Interviewten kaum abzulesen und hätte genauer hinterfragt werden müssen.

#### 4.6.5.2 Individuelle Ausgangsbedingungen zur Teilnahme an der Fortbildung

Die individuelle Haltung der Interviewten zur Fortbildungsteilnahme im Sinne einer Erwartungshaltung interessiert insofern, als damit die ursprüngliche Ausgangsposition sozusagen aus der Retrospektive beleuchtet werden kann. Somit könnte sich aus einem anderen Blickwinkel offenbaren, welche Spuren die Fortbildung hinterlassen hat, in welchem Maße Erwartung und Realität übereinstimmen. Ähnliche Betrachtungen sind bereits bei den Längsschnittuntersuchungen angestellt worden (vgl. Punkt 4.6). Mit gezielten Fragen galt es nun herauszufinden, was die interviewten Personen bewegte, an der Fortbildung teilzunehmen, inwieweit sie sich etwas von der Teilnahme versprachen und ob diese auf Freiwilligkeit basierte. Dies korreliert aufgrund der Fortbildungsthematik natürlich stark mit der Einstellung zur Schuleingangsphase und insofern werden auch allgemeine Haltungen zu Tage treten. Auf die dabei entstandenen Cluster wird nun näher eingegangen.

➤ Cluster 1: Beweggründe für die Teilnahme

Da die Fortbildungsreihe schon lange angekündigt und ihr Beginn eigentlich schon überfällig war, ist es nicht verwunderlich, dass ein wirklicher **Bedarf** vorhanden ist. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass man erfolglos nach Angeboten gesucht hat. Also erwartet man sich Hilfe durch entsprechende Fortbildungen z.B. um den speziellen Herausforderungen als SEP-Teamleiter/in besser gerecht zu werden. Schulleiter/innen erwarten ihrerseits konkrete Hinweise bei aktuell anliegenden ersten Umsetzungsschritten, bzw. wollen durch die Teilnahme bestehende Unsicherheiten überwinden.

**6(4TE2):** *Na ja, man suchte Hilfe. Das war es wirklich. Ich habe mir davon auch wirklich versprochen, weil, ...nun SEP-Team war leider nicht unbedingt mein Wunsch, dass ich das mache. [...] Das war erstmal für mich ... huch, was hast du jetzt zu tun.*

**12(8SE1):** *Wir haben uns ganz schnell entschieden, in diese Fortbildung zu gehen, weil wir doch an vielen Stellen unsicher waren und die beste Möglichkeit ist, dann in so eine Fortbildung zu gehen.*

Einige der interviewten Personen sehen die Fortbildungsteilnahme insofern auch als Selbstverständlichkeit an, in dem sie eine gewisse **Einsicht in die Notwendigkeit** zeigen. Man empfindet dies eher als eine durchzuführende Aufgabe und nimmt deren Erledigung relativ emotionslos als gegeben hin. Als weiteres Motiv für die Fortbildungsteilnahme wird benannt, dadurch die **Kollegen voranbringen** zu wollen. Gesucht werden offensichtlich Impulse und Hinweise, wie strategisch und argumentativ im Kollegium vorgegangen werden kann, um dieses für die Innovation aufzuschließen.

**2(2SE2):** *Weil ich auch meine Kollegen voran bringen möchte.[...] so dass ich auch hier[an der neuen Schule] versuchen will, ein anderes Denken, eine andere Arbeit, eine andere Sichtweise auf die Dinge dann auch den Kollegen zu übermitteln.*

Darüber hinaus werden auch ganz **pragmatische Gründe** für die Teilnahme an der Fortbildung angeführt, wo zum Beispiel die gute Erreichbarkeit des Fortbildungsortes als Entscheidungshilfe angegeben wird.

➤ Cluster 2: Freiwilligkeit

Im Punkt 2.2.1 wurde ausführlich auf die Rolle der Freiwilligkeit in der Fortbildung eingegangen und darauf verwiesen, dass erfolgreich nur teilnimmt, wer das Thema als sinnvoll, praxisrelevant oder subjektiv bedeutsam erachtet.<sup>360</sup> Deshalb wurden die Interviewten gefragt, ob sie die Einladung zur Fortbildung wirklich als eine solche empfunden haben, oder ob ihnen eher der bedingt verpflichtende Charakter gegenwärtiger ist (vgl. Punkt 2.3.1). Trotz des gezielten Fragens gab es relativ wenig verwertbare Aussagen. Das scheint dafür zu sprechen, dass dieses Thema im Bewusstsein der Interviewten eine geringere Rolle spielt, als erwartet.

Am häufigsten wurden von den Schulleiter/innen hervorgehoben, dass sie aus dem vorhandenen Pflichtbewusstsein heraus ein gewisses **Bedürfnis** haben, sich entsprechend fortzubilden, egal ob die Veranstaltungen freiwillig oder verpflichtend sind. Ihre positive Einstellung zur Schuleingangsphase gibt ihnen das Gefühl, dies als Selbstverständlichkeit zu empfinden. Darüber hinaus macht man deutlich, dass es durchaus Schulen gibt, wo ein verpflichtender Charakter der Veranstaltungen notwendig wäre. Auch Teamleiter/innen bestätigen ausdrücklich die Freiwilligkeit, weil ihre gesamte innere Einstellung zur Schuleingangsphase eine positive ist.

*2(2SE2): Ich habe es als freiwillig empfunden, das ist jetzt die andere Seite, weil ich Schulleiter bin [...] und weil ich ja auch was bewegen möchte.*

*7(5TE1): Ich denke immer, es ist freiwillig eigentlich. Also ich empfinde das immer so. Aber wahrscheinlich, weil ich es auch freiwillig mache. Ich weiß ja nicht, wie es woanders ist.*

Nur in einem Fall hatte eine Schulleiterin die Teilnahme **als Verpflichtung empfunden** und äußerte ihr Missfallen darüber. Sie meint aber, dies als Staatsangestellte widerspruchslos hinnehmen zu müssen. Einen völlig anders gearteten Grund für die freiwillige Teilnahme benennen zwei Interviewte, indem sie verdeutlichen, welche Zielgruppe denn überhaupt letztendlich von der ganzen Sache profitieren soll, nämlich die Kinder. Einerseits wird mit einem gewissen Erstaunen die Bereitschaft der Kinder gelobt, sich z.B. auf die Jahrgangsmischung einzulassen und beschrieben, mit welcher Freude sie das Neue erleben und annehmen. Andererseits wird direkt formuliert, dass man sich doch hauptsächlich **wegen der Kinder** auf die Fortbildung eingelassen hat, um somit die (ihnen zustehenden) Voraussetzungen und Bedingungen zu schaffen.

---

<sup>360</sup> Siebert 1997, S. 53

4(3TG1): *Die Kinder haben mich auch überrascht. Man denkt immer, die wollen das nicht. Man staunt. [...] Die Kinder freuen sich auch auf die gemeinsamen Phasen.*

12(8SE1): *Wir haben es [die Teilnahme an der Fortbildung] für uns und unsere Kinder gemacht.*

➤ Cluster 3: Fortbildungsbesuch zu zweit (Schulleiter/in und Teamleiter/in)

Ein wichtiges Merkmal im Design der Fortbildungsreihe war die zur Bedingung erhobene Möglichkeit, sozusagen als Tandem daran teilzunehmen. Die Tatsache, an vielen Veranstaltungen zu zweit teilnehmen zu können, wird von den Interviewten als etwas sehr Positives hervorgehoben, weil dadurch eine Beurteilung der Situation aus zweierlei Sicht ermöglicht wird. Jeweils aus ihrem Blickwinkel beschreiben sowohl Schul- als auch Teamleiter/innen ihre Auffassungen über die Rollenverteilung speziell während der Fortbildung, aber auch bei der Gestaltung der Schuleingangsphase allgemein. Sie legen somit Wert auf eine gewisse **Rollenklarheit** in der Aufgabenverteilung, welche u.a. durch die Teilnahme an der Fortbildung gefestigt werden soll. Aus Schulleitersicht wird verdeutlicht, wie wichtig die gemeinsame Teilnahme vor allem deshalb ist, weil den Teamleiter/innen mehr Kompetenz bei diesem speziellen Thema zugebilligt wird. Teilweise klingt das so, als sei man froh, dabei nur eine begleitende Funktion zu haben. Meistenteils ist aus den Formulierungen aber ausreichende Führungs- und Fachkompetenz abzulesen, die es ermöglicht, den Prozess nicht nur zu begleiten, sondern auch zu gestalten. Insgesamt verbinden beide Seiten mit der gemeinsamen Teilnahme die Hoffnung, mehr Verständnis für die eigene Rolle zu bekommen.

11(7TE2): *Vor allem finde ich es gut, dass die Schulleiter Einblick bekommen in diese Arbeit, die dann doch auf die Kollegen zukommt. Weil, irgendwo haben Sie ja auch eine Pflicht den Kollegen gegenüber.*

8(6SG2): *Ich fand es gut, dass sie [die Teamleiterin] dabei ist. Sie ist doch viel näher an der Praxis, ich arbeite nicht in der SEP.*

Als ein weiteres positives Kriterium der gemeinsamen Teilnahme wird vor allem von den Teamleiter/innen begrüßt, dass auf diese Art und Weise (vor, während und nach den Veranstaltungen) ein reger **Meinungsaustausch** möglich wurde: Durch die gemeinsam verbrachten Fortbildungstage ergab sich die Chance, die bereits genutzten Formen der Zusammenarbeit noch zu intensivieren. So konnten beispielsweise schon während der Bearbeitung einzelner Themen Details besprochen und Schlussfolgerungen gezogen werden; man konnte gemeinsam reflektieren. Durch den gleichen Input an Wissen ergaben sich ähnliche Sichtweisen, welche wiederum zu größerer Handlungssicherheit führten. Relativierende Hinweise aus der jeweils anderen Perspektive konnten eingebracht werden. Als Vorteil wurde auch aufgeführt, dass man die gemeinsam gewonnenen Erkenntnisse gemeinsam im Kollegium multiplizieren

und etablieren kann. Hier handelt es sich um einen ganz wichtigen Aspekt der Fortbildung, nämlich: wie kommen Ziele und Inhalte in das Kollegium, wie findet der Transfer statt.

**11(7TE2):** *Und wenn wir da wieder am Tag danach hier im Kollegium waren, konnte man auch von beiden Seiten hören, wie ist es angekommen und was hat jeder dabei empfunden, als das gesagt wurde. Dieses Austauschen ist schon mal sehr positiv.*

**6(4TE2):** *Als wenn da jetzt einer alleine ist und muss das so für sich verarbeiten, ist besser, wenn es der andere mit hört. Das war in Ordnung.*

Relativ häufig wurden im Zusammenhang mit der gemeinsamen Teilnahme auch die Freiräume in der **Themenwahl** erwähnt. Von manchen Tandems wurden durch übereinstimmende Interessen sehr oft die gleichen Veranstaltungen besucht. Genau umgekehrt verfuhr man an anderen Schulen, indem man bewusst an verschiedenen Veranstaltungen teilnahm, um so ein Maximum an Themenvielfalt zu erzielen. Schulleiter/innen begrüßten die eigenverantwortliche Themenauswahl auch deshalb, weil ihnen unwichtig erscheinende Themen ausgesondert und (auch aus Gründen der Zeitökonomie) ein individueller Fahrplan zusammengestellt werden konnte.

**3(3SG1):** *Was ich auch sehr gut fand, den Schulleiter nach einigen grundlegenden Themen raus zu nehmen. Ihm aber die Chance zu eröffnen, noch daran teilzunehmen.*

➤ Cluster 4: Erwartungshaltung

Unabhängig von den bereits betrachteten Beweggründen, überhaupt an der Fortbildung teilzunehmen, wurden die Interviewten darüber hinaus befragt, mit welchen Erwartungen sie sich angemeldet hatten, ob sie diese Erwartungen für erfüllbar hielten, bzw. ob sie dann auch erfüllt worden sind. Erneut sollte hinterfragt werden, wie hoch man die Wirksamkeit von Fortbildung bei der Umsetzung einer Innovation einschätzt, welchen Stellenwert sie besitzt wenn es darum geht, Unterstützung zu bekommen, um Innovationsprozesse voranzubringen.

Am häufigsten versprach man sich von der Teilnahme an der Fortbildung, **theoretische und praktische Hinweise** für die eigene Arbeit zu erhalten. Man erwartete, dass als Referenten Personen eingesetzt sind, die erfolgreich mit der Schuleingangsphase arbeiten und praktische Beispiele, Hinweise sowie Ideen liefern können. Insgesamt kam in den Interviews zum Ausdruck, dass man einfach erfahren will, wie die Umsetzung nun wirklich in der Praxis laufen kann. Dabei ist man aber realistisch genug, keine Patentrezepte einzufordern. Darüber hinaus wird auch ein theoretischer Input erwartet, der von den Referenten wissenschaftlich fundiert dargelegt werden soll. Man benötigt zusätzliche didaktisch-methodische Kenntnisse, will die Grundlagen festigen und das bereits erworbene Wissen erweitern. Zur Theorie wird auch die Erlasslage gezählt und dahingehend ein großer Bedarf angemeldet.

**11(7TE2):** *Natürlich ist man da mit einer Erwartung ran gegangen, da sind Leute, die wissen was sie tun, die haben sich da geschult, sie sind Praktiker, kommen aus dem Grundschulbereich und haben sich schon erprobt.*

**3(3SG1):** *Eine Erwartung war, theoretische Grundlagen zu festigen, auch das, was die Erlasse sagen, näher erläutert zu bekommen, was verbirgt sich dahinter.*

Einen weiteren Effekt versprach man sich dahingehend, während der gesamten Fortbildung in einen regen **Erfahrungsaustausch** mit Gleichgesinnten treten zu können. Unabhängig von dem, was von den Fortbildnern in den einzelnen Veranstaltungen geboten werden könnte, erhoffte man sich vom Zusammentreffen mit Personen aus anderen Schulen die Möglichkeit, von deren Erfahrungen und Erkenntnissen zu profitieren. Diese Hoffnung war insofern besonders berechtigt, weil man prognostizierte, dass an den ersten Durchgängen besonders engagierte Schul- und Teamleiter/innen teilnehmen würden.

Relativ unterschiedlich waren die Erwartungen der Interviewten, inwieweit ihnen feste **Wege für die Umsetzung** der Schuleingangsphase vorgegeben sind. Sehr unsicher war man, welche Spielräume vorhanden sind und welche Wege beschritten werden dürfen/können/sollen. Eine Teamleiterin war sich z.B. sehr sicher, keine direkten Handlungsanleitungen zu bekommen. Ein Schulleiter hatte sich aber angemeldet, weil er glaubte, in bestimmter Weise auch Wege vorgezeichnet zu bekommen. Im Verlaufe der Fortbildung merkte er, dass es eher darauf ankommt, eigene Wege zu suchen und zu erkennen. Darin sieht er sowohl Vor- als auch Nachteile.

**10(7SE2):** *Es hat den Vorteil, dass man sagt, gut okay, wenn die auch nicht genau wissen wie es geht, dann probierst du das mal aus und wenn das schief geht, kannst du immer sagen, zeigt es mir doch besser. Es hat den Nachteil, dass man sagt, du musst dich selber bemühen und musst selber was finden und selber was suchen, was für deine Schule passt.*

Die hier als Nachteil propagierte Möglichkeit der eigenen kreativen Gestaltung scheint weniger als Chance gesehen zu werden, sondern eher als Last. Somit wird einmal mehr deutlich, wie wichtig die richtige Einstellung/Haltung zur Innovation ist und wie schwierig die Herangehensweise in der zugehörigen (Schulleiter-) Fortbildung. Denn allein eine pflichtgemäße Beschäftigung mit der Schuleingangsphase garantiert noch nicht eine kreative Ausgestaltung. Abschließend für das Cluster 4 soll noch auf die **Erfüllbarkeit der Erwartungen** näher eingegangen werden. Von den meisten Interviewten wurden die gehegten Erwartungen als durchaus erfüllbar angesehen. Man ging also recht optimistisch davon aus, dass ein erfolgreicher Verlauf und ein hoher Lernzugewinn möglich sind. Dies spricht für ein gewisses Vertrauen in und gute Erfahrungen mit Fortbildung. Teilweise war aber auch zu erfahren, dass man von vorn herein die eigenen Erwartungen für nicht erfüllbar gehalten hatte. Das wiederum könnte bedeuten, dass diese Personen mit niedrigen, realistischen, auf ihren Erfahrungen

beruhenden Vorstellungen an Fortbildungen teilnehmen. Man geht eher skeptisch an die ganze Sache heran und ist sich darüber im Klaren, dass Fortbildung nur einen kleinen, wenn auch nicht unbedeutenden, Einfluss haben kann bei der Umsetzung einer Innovation. Scheinbar passt man wohl unbewusst seine Erwartungen der prognostizierten Erfüllbarkeit an.

**1(1SE1):** *Dadurch, dass ich schon relativ lange als Schulleiter arbeite, kann ich sehr wohl unterscheiden, was kann ich von einer Fortbildungsmaßnahme erwarten und was nicht. Ich war durchaus der Auffassung, diese Erwartung kann erfüllt werden.*

**10(7SE2):** *Von Anfang an, konnte mir denken, dass das nicht so klappt.*

**3(3SG1):** *Die Erwartungen waren hoch, weil auch die Anforderungen an das, was wir tun sollen sehr hoch sind. Ich habe nicht in allen Punkten daran geglaubt, dass sie erfüllt werden. Das sind auch so Erfahrungen, die mit Fortbildungen gemacht worden.*

Ohne explizit danach gefragt worden zu sein, gingen die Interviewten natürlich auch darauf ein, ob ihre Erwartungen nun tatsächlich erfüllt worden sind. Hier reichte das Spektrum vom Eindruck, mehr bekommen zu haben als erhofft, bis hin zum klaren Verriss, besonders was nicht erhaltene Hinweise zum Schulleitungshandeln anbetrifft.

**1(1SE1):** *Erwartungen bezogen sich einmal auf jeden Fall in Richtung Schulleiterhandeln. Diese Erwartungen wurden generell nicht erfüllt.*

Insgesamt wurde die persönliche Haltung zur Fortbildung von den Interviewten sehr umfassend und überzeugend dargestellt. Trotz unterschiedlichster individueller Ausgangsbedingungen gab es viele Parallelen, so dass eine sinnvolle Clusterung möglich war. Ausgehend von eigenen Erfahrungen nennt man plausible Gründe für die Teilnahme und ordnet die zu erwartenden Ergebnisse realistisch ein. Dass man sich auch eine veränderte Sichtweise auf die Schuleingangsphase erhoffte, kam an keiner Stelle zum Ausdruck.

### 4.6.5.3 Einschätzung der Fortbildung

Obwohl die detaillierte Einschätzung der Fortbildung nicht unbedingt zu den erklärten Forschungszielen gehört, soll im folgenden Abschnitt darauf eingegangen werden. Es lag in der Natur der Sache, dass bei einem Interview aus Anlass einer Fortbildung zwangsläufig auch deren Qualität eingeschätzt wird. Dies ist für das Thema der Arbeit von Interesse, um zu erfahren, inwieweit das gezielt auf Einstellungsveränderung abzielende und die Erkenntnisse der Erwachsenenbildung beachtende Fortbildungsdesign bei den Teilnehmenden ankam. Fortbildungsqualität wird also besonders unter dem Blickwinkel analysiert, wie sie einstellungs- und haltungsverändernd gewirkt hat, wodurch wichtige Bezüge zu den Forschungsfragen hergestellt werden können. Die nachfolgend beschriebenen Cluster erscheinen dafür besonders relevant.

#### ➤ Cluster 1: Atmosphäre

Der gesamten Fortbildungsreihe werden eine angenehme Atmosphäre und ein allgemein **positives Klima** attestiert. Die Referent/innen haben es verstanden, eine Grundstimmung zu erzeugen, die von gegenseitigem Vertrauen und einer hohen Gesprächsbereitschaft gekennzeichnet war. Besonders wird das kollegiale Miteinander gelobt, somit die (bewusst beachtete) sozial-emotionale Komponente durchaus auch wahrgenommen und wohlwollend registriert. Die sorgfältige und fleißige, ja liebevolle Vorbereitung durch die Fortbildner/innen wurde gelobt. Das dabei entstandene Gruppengefühl wirkte als motivierender Faktor.

**10(7SE2):** *Ich habe mich niemals wie von oben herab behandelt gefühlt, sondern es waren wirklich Arbeitsberatungen im Großen und Ganzen.*

Der bereits als Erwartung formulierte Wunsch nach praxisorientierten Beispielen und Erfahrungsaustausch wurde wohl tatsächlich recht häufig erfüllt, weil fast alle Personen in ihrem Interview den vorhandenen **Praxisbezug** hervorheben. Da ist von praktischen Beispielen, Tipps und Anregungen die Rede, welche sich gut auf die Arbeit in der eigenen Schule übertragen und an das eigene Kollegium weitergeben ließen. Darüber hinaus wird positiv erwähnt, dass Erfahrungen ausgetauscht, zusammengetragen und entsprechend verallgemeinert wurden. Besonders erwähnt wurde eine Veranstaltung im zweiten Durchgang, in der ein Schulleiter ganz konkret erläuterte, wie Jahrgangsmischung an seiner Schule abläuft und praktisch umgesetzt wird.

**4(3TG1):** *Ganz besonders hat mir die Fortbildung gefallen über eine einzelne Grundschule. Es war sehr praxisnah, diese Beispiele, da hat man sehr viel auch Mut bekommen für die Umsetzung.*

Sehr genau ist natürlich auch das Auftreten der Referenten unter die Lupe genommen worden, u.a. ihre **Reaktion auf Kritik**. Ihnen wurde bescheinigt, recht souverän mit kritischen Äußerungen von Seiten der Teilnehmer/innen umgegangen zu sein. Wenn die Referent/innen bemerkten, dass Unzufriedenheit aufkam, waren sie flexibel genug, eigene Fehler oder Unzulänglichkeiten einzuräumen, auf die Kritiken einzugehen und sofort gemeinsam mit den Teilnehmer/innen Abhilfe zu schaffen. Darüber hinaus ist die **Offenheit** lobend erwähnt worden, die von den Fortbildner/innen an den Tag gelegt wurde und die in unerwartetem Umfang auch für die Teilnehmer/innen möglich war. Scheinbar hatten besonders die interviewten Teamleiter/innen nicht erwartet, dass ihnen Personen gegenüberstehen, die zwar von der Schuleingangsphase überzeugt sind, aber nicht immer uneingeschränkt und kritiklos für sie eintreten (müssen). Scheinbar werden aus der Erfahrung heraus Fortbildungen, die über das Landesinstitut organisiert werden, in gewisser Weise als administrative Maßnahmen empfunden. Deshalb wurde wohlwollend registriert, dass selbst von den Befürwortern die Schuleingangsphase kritisch hinterfragt wird, Probleme in der Umsetzung sowohl gesehen als auch erlebt und kritische Meinungen zugelassen werden. Dass dies so 'zugegeben' wird, verleiht den Fortbildnern Glaubwürdigkeit und ihnen wird damit ein Stück Authentizität attestiert.

*3(3SG1): Wir konnten auch sagen, also das finden wir ganz schlecht, das finden wir im Erlass nicht gut, da würden wir uns eine Nachbesserung wünschen. Es war alles erlaubt und die Referenten haben uns auch immer das Gefühl gegeben, wir nehmen das mit.*

Ohne explizit danach gefragt worden zu sein, war es den Interviewten scheinbar ein Bedürfnis, im Sinne einer zusammenfassenden Einschätzung, ein **allgemeines Lob** über den Verlauf der Fortbildungsreihe zum Ausdruck zu bringen. So will man z.B. die Fortbildungsreihe weiter empfehlen oder bedauert, dass man aus Zeitgründen nicht häufiger daran teilnehmen konnte. Den Leistungen der Fortbildner/innen wird große Achtung und Anerkennung entgegen gebracht.

*10(7SE2): Aber im Großen und Ganzen, da war ich mit der Teamleiterin einer Meinung, war die große Anzahl der Veranstaltungen als positiv zu werten. Ich könnte jetzt gar nicht irgendwelche Dinge benennen, die man anders machen müsste.*

➤ Cluster 2: Schwachstellen

Um eine wirklich realistische Einschätzung der Fortbildungsqualität zu bekommen, ist es vonnöten ganz bewusst nach etwaigen Schwachstellen zu fragen, da in der Retrospektive oftmals gerade die negativen Dinge ausgeblendet werden. Einige der interviewten Personen äußerten ihr Missfallen über **unangemessene Methoden**, mit denen sie sich manchmal konfrontiert sahen. Gemeint sind damit vor allem die anscheinend zu häufig und nicht richtig aufeinander abgestimmten Moderationsmethoden, die eigentlich ganz bewusst aus Gründen der Me-

thodenvielfalt verwendet wurden. In der Wahrnehmung der Teilnehmenden kommt dies aber nicht mehr gut an; sie bemängeln eher, dass solche Methoden vom Wesentlichen ablenken, unnötig Zeit verschlingen und eher ermüdend wirken. Dies liegt wohl in der inflationären Verwendung und dem teilweise unsachgemäßen Gebrauch begründet. Inwieweit deshalb ganz darauf verzichtet werden muss, bleibt zu überlegen, denn (gut durchdacht eingesetzte) Moderationstechniken bleiben Bestandteil einer modernen Fortbildung und vor allem auch einer erfolgreichen Leitungstätigkeit. Insofern überrascht gerade bei Schulleiter/innen die strikte Ablehnung.

**1(1SE1):** *Das lenkt ja nun letztendlich von dem Wesentlichen ab und richtete sich vor allem auf das Ausprobieren von Moderationstechniken, brachte aber letztendlich nicht den Erfolg. Wichtiger wäre hier, sich mehr auf die Zielstellung zu konzentrieren – was will ich hier erreichen. Das konzentriert mit den Kolleginnen und Kollegen zu bearbeiten.*

Des Weiteren wird eine gewisse **Theorielastigkeit** bei manchen Veranstaltungen kritisiert. Scheinbar ist es schwer, sich auf einen längeren Theorie-Input einzulassen, obwohl er andererseits, von anderen Personen ganz speziell gewünscht wurde. Das steht in scheinbarem Widerspruch zu der eben beschriebenen Kritik an den Moderationsmethoden. In diesem Punkt scheint die Schar der Fortzubildenden zweigeteilt. Ein interessanter Aspekt wird von zwei Interviewten aufgegriffen, die nämlich beklagen, dass **zu wenig Differenzierung** angestrebt wurde, um dem unterschiedlichen Vorwissen der Teilnehmer/innen Rechnung zu tragen. Da gerade der Umgang mit Heterogenität oft Gegenstand der inhaltlichen Diskussion zum Thema Schuleingangsphase ist, sollten dies natürlich auch diejenigen beachten, die dazu fortbilden.

**9(6TG2):** *Was soll das denn jetzt hier werden, wenn die nicht ein bisschen differenzieren. Da habe ich gedacht, da müssten sie vielleicht doch überlegen, wie differenzier ich, wie mach ich das. Ich weiß aber nicht wie!*

**8(6SG2):** *Aber natürlich sitzt man dann auf einer Bank mit denen, die noch immer frontal arbeiten. Das passt dann nicht.*

In einem Fall wurde die **Rhetorik der Fortbildner/innen** als unzureichend eingeschätzt und der Besuch eines entsprechenden Rhetorikkurses empfohlen. Bei dieser Kritik tat man sich recht schwer, weil man niemanden verletzen wollte.

➤ Cluster 3: Was hat gefehlt?

Um nicht allein die Schwachstellen benennen zu lassen, sondern um auch zu erfahren, welche Fortbildungsinhalte (vielleicht unbewusst) vermisst wurden, musste in manchen Fällen explizit nachgefragt werden, was den Interviewten innerhalb der Fortbildung gefehlt hat. Bei einigen Interviewten führte auch das gezielte Nachfragen nicht dazu, irgendeinen Mangel zu benennen. Selbst nach längerem Nachdenken, blieb man bei der Aussage, dass **gar nichts** gefehlt habe. Andere wollten als ergänzendes Moment sehr gern eine **Vorbildschule besuchen**.

Der Wunsch, sich Jahrgangsmischung und den jahrgangsübergreifenden Unterricht vor Ort anschauen zu können, wurde mehrfach geäußert. Gleichzeitig benennt man aber die damit verbundenen Schwierigkeiten. Es ist bekannt, dass nur wenige Schulen bereit sind, für solche Zwecke ihre Türen zu öffnen. Dies korreliert stark mit den Erkenntnissen aus den Untersuchungen zum Grad der Betroffenheit (vgl. Punkt 4.1.6). In der Stufe 5 wurde nachgewiesen, dass nur sehr wenige Schulleiter/innen an Zusammenarbeit in Form von Öffnung der eigenen Schule interessiert sind. Der Wunsch, die Schuleingangsphase in praxi erleben zu können, wird (besonders bei Skeptikern) dennoch bleiben.

**9(6TG2):** *Doch, ich weiß was gefehlt hat. Ich hätte gern mal in so eine Praxis reingeschaut. Ich wäre gern mal zu jemand hin, der das so macht und dann hätte ich gern mal geschmuppert.*

Ein Schulleiter beklagte, dass spezielle Themen und Inhalte zur **Führungskräfteentwicklung** fast völlig gefehlt haben. Er hatte gehofft, Hinweise für sein eigenes Führungshandeln im Zusammenhang mit der Schuleingangsphase zu bekommen und erwartete konkrete Festlegungen, was von Schulleitungsseite aus zu tun ist. Seiner Meinung nach sahen sich auch andere Schulleiter/innen dahingehend allein gelassen. Unklar bleibt aber, ob wirklich allgemeine Themen der Führungskräfteentwicklung gewünscht waren, oder ob man sich eher Handlungsanleitungen für den konkreten Umsetzungsprozess erhoffte.

**1(1SE1):** *Was hat der Schulleiter in Vorbereitung/Durchführung der flexiblen Schuleingangsphase konkret zu tun. Das fehlte eindeutig, denke ich.*

Des Weiteren wurde festgestellt, dass es innerhalb der angebotenen Schwerpunkte an **Hinweisen zur Leistungsbewertung** mangelte. Der Ruf nach gesetzlichen Regelungen zur Bewertung und Zensierung war ja schon in der offenen Frage 1 (vgl. Punkt 4.1.4) deutlich erkennbar und wird von den Interviewten nachdrücklich unterstützt. In anderen Bereichen kann man sich eine individuelle Auslegung von Vorgaben und eine kreative Gestaltung vorstellen, bei der Bewertung wünscht man sich jedoch konkrete Festlegungen. Diese Problematik ist insofern besonders brisant, weil auch bei den Fortbildnern dahingehend große Unsicherheit besteht und sie teilweise bewusst dieses Thema vermieden haben. So genaue Festlegungen, wie man es gewöhnt ist, wird es in Zukunft ohnehin nicht geben und deshalb ist die Diskussion darüber noch lange nicht beendet. Unklarheiten hierbei können sogar den Erfolg der Umsetzung der Schuleingangsphase gefährden.

**2(2SE2):** *Ich hätte mir gewünscht, dass man das vielleicht regelt, bestimmte Sachen. Das hätte sich auch die Teamleiterin gewünscht. So ist das auch in den Fortbildungen eigentlich mehr oder weniger zum Tragen gekommen, gerade was jetzt Leistungsbewertung anbelangt.*

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass innerhalb der Einschätzung der Fortbildung einstellungsverändernde Wirkungen nur unterschwellig ablesbar waren. Man konnte aber vor allem im Cluster 1 (Atmosphäre) erkennen, dass bei den Interviewten eine gewisse Entspannung im Umgang mit der Schuleingangsphase eingetreten ist, weil sie eine solch entspannte Fortbildung erlebt haben. Dafür haben die Fortbildner/innen durch ihre gelassene Herangehensweise und die Schaffung einer positiven Grundatmosphäre gesorgt. Zur Qualität der Fortbildung gab es weit differenziertere Angaben als dies in der Veranstaltungsevaluation der Fall war. Besonders bei der Nachfrage nach Schwächen und Mängeln löste man sich von wenig aussagekräftigen Allgemeinplätzen.

Das verwendete Fortbildungsdesign kam bei den Interviewten gut an, hat die erhofften Reaktionen ausgelöst und die erwünschte Wirkung erzielt. Die Beachtung von Prinzipien der Erwachsenenbildung hat sich ausgezahlt und die Motivation erhöht (vgl. Punkt 2.2.1).

#### 4.6.5.4 Einstellungsveränderung und Nachhaltigkeit

In aller Regel gegen Ende des Interviews wurde gefragt, inwieweit sich die Haltung zum Thema Schuleingangsphase durch die Teilnahme an der Fortbildung geändert hat. Neben all den bis dahin (vielleicht unbewusst) geäußerten Veränderungen im Denken und in der Einstellung, soll nun abschließend ganz bewusst darüber nachgedacht werden, ob es eine neue Sicht- bzw. Herangehensweise gibt und was als Mehrwert geblieben ist. Selbst auf die Gefahr hin, dass dadurch auch ein wenig Schönfärberei betrieben werden könnte, erscheint dieses Vorgehen sinnvoll. Hierbei sind die nachfolgend beschriebenen Cluster entstanden, die sich (anders als bisher) direkt aus der Fragestellung ergeben haben. Nicht jeder Interviewte bekam zwangsläufig beide Fragen gestellt, die Notwendigkeit ergab sich erst im Gesprächsverlauf.

➤ Cluster 1 Veränderungen in der Sichtweise (im Denken)

Am ehesten war aus den Äußerungen ein gewisses Maß an **Bestätigung** der eigenen Sichtweise herauszuhören. Bis dato bestehende Unsicherheiten werden nun nicht mehr als solche wahrgenommen, weil man bestärkt wurde in seinem Denken und dem, was man bisher im Zusammenhang mit der Schuleingangsphase getan hat. Das Gefühl, vor einer unlösbaren Aufgabe zu stehen ist der Gewissheit gewichen, auf dem richtigen Weg zu sein. Andererseits hat man ausreichend Mut geschöpft, nicht um jeden Preis und schnell dem administrativen Druck nachgeben zu müssen, sondern mit dem nötigen Weitblick nachhaltig und langfristig an die Realisierung herangehen zu können. Die Gefahr, dies als Schutzbehauptung für ein einstweiliges Unterbrechen oder Aufschieben der Umsetzung zu benutzen, scheint nicht zu bestehen. Eher ist man nun davon überzeugt, dass die Umsetzung der Innovation ein notwendiger und sinnvoller Schritt innerhalb der (eigenen) Schulentwicklung ist. Man ist zum Handeln ermutigt worden, auch wenn noch nicht alles perfekt ist.

*9(6TG2): Es hat viel verbessert. Es hat ein enormes Gefühl der Sicherheit gegeben. [...] Und diese Sicherheit habe ich bekommen und meine Kollegen mit. [...] Die Fortbildner haben gesagt: Wachsen, gucken, machen, verwerfen.*

In den Antworten auf die Frage nach der heutigen Sichtweise gibt es darüber hinaus deutliche Anzeichen für eine **Verbesserung** in der Haltung zur Schuleingangsphase. Zweifelte man vor der Fortbildung noch stark an der Richtigkeit dieser Form des Schuleingangs, ist man durch Zugewinn an Hintergrundwissen, durch Austausch mit Gleichgesinnten und durch überzeugende Argumente nun eher zum Befürworter geworden. Die anfängliche Skepsis wurde abgelegt; Klarheit in Bezug auf Umsetzungsstrategien hat sich eingestellt. In manchen Interviews war zeitweise eine gewisse Ungeduld und Vorfreude zu spüren. Man wappnet sich gedanklich schon innerhalb seiner eigenen Führungsrolle gegen Kritiker und Gegner, um diese mit seiner

Begeisterung anzustecken. Wer so gestärkt aus der Fortbildung hervorgeht, so überzeugt an die Realisierung herangeht, wird erfolgreich sein.

*11(7TE2): Ich bin positiver geworden dadurch und im Gespräch mit anderen merke ich schon, dass ich so ein Fürsprecher geworden bin. Dass ich wirklich so denke: geht doch erstmal an die, die immer noch so sehr kritisch sind. So diese Argumente finden, dass man doch was Gutes tut.*

Dass die Fortbildung nicht gleichermaßen auf alle Interviewten gewirkt hat, zeigt sich in Äußerungen, die am besten mit dem Begriff **Stagnation** also mit einer unveränderten Haltung umschrieben werden können. Sich auf Althergebrachtes berufend, bleibt man bei der ursprünglichen Ablehnung oder man gibt an, schon vorher eine ausreichend positive Einstellung gehabt zu haben.

*10(7SE2): Ich fand es gut, dass man vom Ministerium solche Aussagen kamen, wie: Brecht nichts übers Knie! Das muss langsam aufgebaut werden.*

➤ Cluster 2: Veränderungen in der Herangehensweise (im Handeln)

Die eben beschriebenen Veränderungen in der Sichtweise bleiben jedoch so lange ohne messbare Wirkung, wie sie nicht angewendet und in der Praxis umgesetzt werden. Deshalb sollten sich die Interviewten dazu äußern, ob es an ihrer Schule schon **konkrete Maßnahmen** gibt, die während oder nach der Fortbildung umgesetzt worden sind. Dies fiel ihnen im ersten Moment gar nicht so leicht. Nach kurzem Überlegen benannten sie aber eine Reihe von Tätigkeiten, die sie gemeinsam mit ihrem Team bereits in Angriff genommen haben. Da ist ein Zeitplan festgelegt worden, da steht der einzubeziehende Personenkreis fest, da sind gezielt Modifizierungen in der Bewertung vorgenommen worden. Und um ganz pragmatische Dinge hat man sich gekümmert, wie z.B. um das Beschaffen von Ausstattungsgegenständen und Materialien. Damit hatte sich aber in den meisten Fällen die Frage nach den greifbaren Ergebnissen schon erschöpft und man 'flüchtete' sich in die Beschreibung von Zuständen, die man zwar angedacht, aber noch nicht umgesetzt hat. Dies ist so kurz nach Fortbildungsende durchaus nachvollziehbar. Aber es ist auch ein Zeichen dafür, dass der Schritt in die Praxis immer am schwierigsten zu bewerkstelligen ist.

Hier wird ein grundsätzliches Problem der Feststellung von Fortbildungswirkung deutlich. Der eigentliche Transfer in die Praxis ist sehr schwer nachzuweisen. U.a. deshalb wurden innerhalb der quantitativen Messungen Einstellungsveränderungen untersucht, um überhaupt zeitnah Transferwirkungen messen zu können.

*10(7SE2): Ja, aber wir haben noch keine Festlegungen. Wir haben uns überlegt, wie wir es am Günstigsten machen können. [...] Wir wollen Schritt für Schritt vorgehen und die Kollegen natürlich auch mitnehmen und dann werden wir sehen, wie es weiter geht. Aber in diese Richtung wollen wir gehen, wir wollen es versuchen.*

Ebenfalls die praktische Umsetzung und den messbaren Mehrwert betreffend wurde folgende Frage formuliert: **Was ist geblieben?** Mit der Beantwortung sollte ergänzend festgestellt werden, inwieweit sich eine gewisse Nachhaltigkeit eingestellt hat oder einstellen wird. Auch hier waren die Antworten eher ausweichend und wenig aussagekräftig. Oftmals wurde bereits Gesagtes wiederholt oder nochmals bestätigt, was aber durchaus als Zusammenfassung gelten kann. Man führt z.B. an, dass neue Kontakte entstanden sind, dass sich die Bereitschaft manifestiert hat, ernsthaft und nachhaltig an der Umsetzung zu arbeiten. Vor allem von Teilnehmer/innen des ersten Durchgangs wurden bereits in Angriff genommene inhaltliche Veränderungen als ein bleibendes Ergebnis der Fortbildung genannt. Was auf jeden Fall mitgenommen wurde, ist das neu erworbene (oder aufgefrischte) Wissen, die Anregungen und die (auch in Zukunft) zur Verfügung stehenden Materialien. Ganz am Rande wird deutlich, dass die Fortbildung eigentlich erreicht hat, was sie erreichen kann und nunmehr gute Voraussetzungen da sind, mit der praktischen Umsetzung zu beginnen. Gleichzeitig werden damit auch die Grenzen der Wirksamkeit von Fortbildung aufgezeigt.

*7(5TE1): Also neue Kontakte im Prinzip, Auffrischung und einfach der Gedanke, dass man weiter gehen muss, die Praxis. Wir denken aber auch, dass es erst entsteht, wenn man es macht. An irgendeiner Stelle ist auch Schluss. Fortgebildet sind wir jetzt eigentlich fast genug. Jetzt müssen wir es machen.*

Scheinbar ist es doch recht schwierig, auf direkte Nachfragen hin solch weitreichende Überlegungen zu Einstellung und Nachhaltigkeit anzustellen, sich nahezu spontan und unter einem gewissen Zeitdruck dahingehend tiefgründig zu äußern. Grundsätzlich scheinen die im Kontext anderer Interviewteile entstandenen (und daher unbewussten) Äußerungen über verändertes Denken und Handeln sogar aussagekräftiger zu sein. Belastbare Erkenntnisse dazu gab es bereits im quantitativen Teil dieser Arbeit, als mit Hilfe des Innovationsmodells von Hall und Hord Einstellungsveränderungen untersucht wurden. Daran angelehnt waren die entsprechenden Interview-Fragen formuliert worden, woraus die eben beschriebenen Cluster entstanden sind. Dabei entspricht das Cluster 1 (Veränderungen in der Sichtweise/im Denken) dem Grad der Betroffenheit und das Cluster 2 (Veränderungen in der Herangehensweise/ im Handeln) ist dem Grad der Verwendung zuzuordnen.

#### 4.7 Erträge unter der Perspektive der Triangulation

Der Aufbau des Leitfadens lehnt sich, wie schon erwähnt, stark an die quantitativen Untersuchungen an und somit sind Querverbindungen möglich. In diesem Abschnitt soll kurz zusammengetragen und an einigen ausgewählten Beispielen erläutert werden, wo solche Querverweise deutlich werden und wo ungeklärte Probleme der quantitativen Untersuchungen in den Interviews unter einem neuen Blickwinkel einiges an Tiefenschärfe geben können. Zuerst beziehen sich solche Querverweise ausschließlich nur auf die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung.

So waren z.B. in der Kohorte der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs innerhalb des Vorher-Nachher-Vergleichs starke Rückgänge im Wahrnehmen der persönlichen Betroffenheit zu verzeichnen (vgl. Punkt 4.5.1.3). Ob die gesunkene Betroffenheit eher für Desinteresse oder Gelassenheit spricht, konnte in diesem Zusammenhang nicht nachvollzogen werden. Der Grundtenor in den Leitfadeninterviews spricht eher für eine gewachsene Gelassenheit. So äußerte man sich z.B. folgendermaßen:

*4(3SG1): Am Ende muss jede Schule ihren Weg finden. Aber man hat durch diese Beispiele und Erfahrungen mitbekommen auch durch Ehrlichkeit, das fand ich auch toll von den Referenten, dass auch mal gesagt wurde: Bei uns hat das auch nicht gleich geklappt, wir haben es noch mal verändert, da war man auch beruhigt.*

*10(7SE2): Dieses Umarbeiten, ich gehe speziell noch mal auf die Jahrgangsmischung ein, ist doch eine Umwandlung an der Schule, die sehr gravierend ist. Da müssen Kinder erstmal dran gewöhnt werden, auch die Kollegen müssen dran gewöhnt werden. Es ist ein ganz anderer Arbeitsstil. Also wie gesagt, ganz langsam und sicher.*

Sicherlich spielt dabei auch eine wichtige Rolle, dass die Teilnehmer/innen durch die Fortbildung ein gewisses Selbstbewusstsein herausgebildet haben, was zu einer nachlassenden Betroffenheit im Sinne von nachlassenden Bedenken geführt hat.

Rückläufig in der Kohorte der Schulleiter/innen des ersten Durchgangs war auch das Bedürfnis nach Zusammenarbeit. Innerhalb der Leitfadeninterviews wurde deutlich, dass man durch die Teilnahme an der Fortbildung gerade dieses Bedürfnis in hohem Maße befriedigt hat und insofern ein nachlassendes Interesse durchaus nachvollziehbar ist. Andererseits führen Schulleiter/innen an, dass ihnen eine überschulische Zusammenarbeit mit anderen Schulleiter/innen aus Zeitmangel nicht möglich sei. Der Austausch mit anderen Schulen scheint dagegen gut zu funktionieren. Hier besteht eine enge Verbindung zwischen den Untersuchungen zum Grad der Betroffenheit und dem in den Leitfadeninterviews entstandenen Cluster **Unterstützungsmöglichkeiten** im Punkt 4.6.5.1. Dort wurde als eine wichtige Form der Unterstützung die

Zusammenarbeit in ihren verschiedenen Ausprägungen thematisiert. Nach der Fortbildung sieht man zwar (durch den Aufbau von neuen Kontakten) bessere Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Ein direkter Einfluss der Fortbildung auf die Qualität der Zusammenarbeit wurde jedoch nicht erwähnt und somit wird das zurückgehende Bedürfnis bestätigt.

Eine weitere Parallele zwischen Interviews und Längsschnitt lässt sich herstellen, wenn man die gesamte Problematik des Transfers näher beleuchtet. Ein großes Problem bei Innovationen ist ja, dass die Schwierigkeiten und Verunsicherungen häufig erst bei der praktischen Realisierung eintreten. Befragt, welche konkreten Maßnahmen man durch die Fortbildung eingeleitet habe, äußerten sich die Interviewten sehr zurückhaltend (vgl. Punkt 4.6.5.4). Dies deckt sich mit den im Längsschnitt nachgewiesenen geringen Verbesserungen beim Grad der Verwendung. Der geringe Zuwachs beim Grad der Betroffenheit bestätigt sich durch die in den Interviews besprochene Veränderung der Sichtweise, welche sich nur in wenigen Fällen zum Positiven verschoben hat. Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchungen führen in diesem Zusammenhang zu erstaunlich großen Übereinstimmungen und erhärten die gewonnenen Erkenntnisse.

Fortbildung kann demnach nur in begrenztem Maße direkten Einfluss auf die eigentliche Umsetzung nehmen, sondern dazu muss den Schulen begleitende Beratung im Sinne von Schulentwicklungsberatung zuteil werden. Wohl aber ist Fortbildungswirkung spürbar, wenn Erkenntnisse aus der Fortbildung auf die Leitungstätigkeit übertragen werden. Es konnte also nachgewiesen werden, wie der Transfer auf der Ebene des Schulleitungshandelns vonstatten geht. Insofern kann durch die zeitnahen Messungen mit den verwendeten Messinstrumenten dokumentiert werden, inwieweit Schulleitungsqualifizierung zu verändertem Schulleitungshandeln führen kann. Ein entscheidender Vorteil gegenüber Transfermessungen auf der Ebene des Unterrichts ist der frühe Zeitpunkt der Messbarkeit. Dank der technischen Möglichkeiten ist eine schnelle Durchführung und Auswertung möglich. So können die Ergebnisse frühzeitig in weitere Fortbildungsbemühungen einbezogen werden oder sogar zu einer administrativen Nachsteuerung beitragen.

## 5. Resümee

„Hier aber wird die Pflicht des Mitteilens, Darstellens, Ausführens und Zusammenziehens immer schwieriger. Wer fühlt nicht, daß wir uns dem Ende nähern, wo die Furcht, in Umständen zu verweilen, mit dem Wunsche, nichts völlig unerörtert zu lassen, uns in Zwiespalt versetzt. [...] Wir sind also gesonnen dasjenige, was wir gewußt und erfahren, ferner auch das, was später zu unserer Kenntnis kam, zusammenzufassen...“<sup>361</sup> Dieses Ziel verfolgen die nachstehenden Ausführungen.

### 5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse und Deutungsversuche

In diesem Abschnitt gilt es, die vielen Teilergebnisse zusammenzutragen und miteinander zu verknüpfen. Die wichtigsten Begrifflichkeiten werden durch Fettdruck hervorgehoben.

#### 5.1.1 Die Einschätzung der Ausgangssituation als Ergebnis der Gesamtbefragung

Durch die Analyse der Gesamtbefragung sind Rückschlüsse auf die allgemeine Einstellung zur Schuleingangsphase möglich. Somit wird die Ausgangssituation, wie sie sich im Frühjahr 2010 darstellte, gut reflektiert. Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass das Zustandekommen der Stichprobe nicht nach festgelegten Kriterien erfolgte, sondern sich zufällig aus dem Beteiligungsverhalten der Befragten ergeben hat (vgl. Punkt 4.1.1). Es ist dennoch davon auszugehen, dass gerade bei den **sozialstatistischen Angaben** von der Gruppe der Befragten auf das ganze Land hochgerechnet werden kann und Verallgemeinerungen möglich sind. Demnach gibt es in Sachsen-Anhalt überwiegend lebens-, und berufserfahrene Grundschulleiter/innen die ihr Amt schon über viele Jahre ausüben und somit über große Leitungserfahrung verfügen. Sie arbeiten überwiegend an mittelgroßen Grundschulen mit 51 - 170 Schülern.

Die durch die **Skalenabfrage** ablesbare Einstellung zur Schuleingangsphase liegt durchschnittlich um die 60 Prozent, wenn man von dem Kriterium 'Zufriedenheit mit der Informationsvermittlung' absieht, wo nur 43 Prozent des höchstmöglichen Skalenwertes erreicht werden. Demnach ist eine relativ hohe Skepsis gegenüber der Schuleingangsphase vorhanden. Die in der Skalenabfrage überprüften Kriterien zur Haltung und Einstellung wurden von den Schulleiter/innen für ihre Kollegien in jedem Falle niedriger eingeschätzt als für sich selbst. Die Schulleiter/innen befürchten also, dass ihre Kollegien der Umsetzung der Schuleingangsphase viel kritischer gegenüber stehen als sie selbst.

---

<sup>361</sup> Goethe 1837, S. 436

Die Auswertung der **offenen Fragen** führt innerhalb der quantitativen Messungen durch die qualitative Inhaltsanalyse zu einer detaillierten Einschätzung des Stimmungsbildes zum Beginn der Untersuchungen. Durch die Ergebnisse wird deutlich, dass die Möglichkeiten, die eine Fortbildung in sich birgt, überschätzt werden. Man hofft, dass durch die Teilnahme ein Großteil der Probleme, die man mit der Schuleingangsphase hat, gelöst wird. Dadurch wird der Fortbildung und somit den Fortbildnern (unbewusst?) die Funktion der Administration zugewiesen und indirekt Kritik geübt. Der Ruf nach materieller und personeller Unterstützung (also auf verbesserte äußere Bedingungen) ist nicht zu überhören, wodurch sehr deutlich Hilfe von der Administration angemahnt wird. Den Befragten ist die praktische Umsetzung der Schuleingangsphase zwar noch unklar, aber sie stimmen grundsätzlich deren Einführung zu. Insgesamt besteht Konsens über die Notwendigkeit, wogegen Ansätze für individuelle und alternative Lösungen kaum vorhanden sind.

Die Befragten bescheinigen sich einen relativ hoher **Grad der Verwendung**. Fast die Hälfte sieht sich bereits als wirkungsorientierte Anwender, was in einem gewissen Widerspruch zu der eben beschriebenen kritischen Haltung steht. Direkte Zusammenhänge zwischen dem Grad der Verwendung und der Skalenabfrage wurden nachgewiesen: Je höher der wahrgenommene Grad der Verwendung, desto höher ist auch der Motivationsgrad und der Identifizierungsgrad.

Die Untersuchungen zum **Grad der Betroffenheit** ergaben innerhalb der Gesamtbefragung durchschnittlich ein Betroffenheitsprofil, das sich folgendermaßen charakterisieren lässt:

Es wird pragmatisch und selbstbewusst mit der Schuleingangsphase umgegangen und eine effiziente Umsetzung angestrebt. Es besteht ein sehr hoher Informationsbedarf, vor allem, um mehr über den Sinn der Innovation und die Bereitstellung der notwendigen Mittel zu erfahren. Darüber hinaus existiert ein großes Interesse an Zusammenarbeit, wobei dieses nur selten die Bereitschaft einschließt, Einblicke in die eigene Arbeit zu gewähren. Von einer hohen persönlichen Betroffenheit kann nicht gesprochen werden, man befürchtet weder übermäßig Kritik, noch erwartet man Anerkennung für die Arbeit mit der Schuleingangsphase. Der gedankliche Umgang mit der Problematik ist bereits stark im Bewusstsein verankert, andere Aufgaben erscheinen jedoch notwendiger und haben Vorrang. Eine Optimierung wird kaum angestrebt; Ideen und Kenntnisse über eine wirkungsvollere Gestaltung der Schuleingangsphase sind nur selten vorhanden.

Bei den **Vergleichen innerhalb der Gesamtbefragung**, die auf den Kriterien der Skalenabfrage beruhen, stellte sich heraus, dass zwischen der Einstellung der Schulleiter/innen zur Schuleingangsphase und der Schulgröße keine nennenswerten Zusammenhänge erkennbar

sind. Das Dienst- bzw. Amtsalter hat dagegen durchaus eine einstellungsbeeinflussende Bedeutung und es sind signifikante Unterschiede nachweisbar. Schulleiter/innen mit höherem Dienst- bzw. Amtsalter identifizieren sich weniger mit der Schuleingangsphase, die Motivation, mit ihr zu arbeiten, ist geringer. Sie stehen der Innovation demnach bedeutend kritischer gegenüber, als diejenigen die erst seit kurzem diese Funktion ausüben.

Nimmt man die Ergebnisse aller Untersuchungsmethoden zusammen, muss konstatiert werden, dass sich die Einstellung zur Schuleingangsphase zum Zeitpunkt der Gesamtbefragung (Juni 2010) auf einem Niveau bewegte, das eigentlich aufgrund der Bemühungen der Administration viel höher sein müsste. Eine mögliche Ursache dafür ist sicherlich im hohen Dienst- und Amtsalter der meisten Befragten zu sehen und der damit verbundenen nachgewiesenen kritischeren Haltung. Insgesamt stellt sich ein Bild des verhaltenen und distanzierten Umgangs mit der Schuleingangsphase und deren Einführung dar. Die Bereitschaft, Hilfen und Unterstützung anzunehmen ist jedoch in großem Maße vorhanden. Eine dahingehende Fortbildung würde von fast allen Befragten freiwillig besucht werden.

#### 5.1.2 Die Einstellung der Teilnehmer/innen vor der Teilnahme an der Fortbildung

In diesem Abschnitt sollen die Analyseergebnisse der jeweiligen Anfangsbefragung zusammengefasst werden. Dabei soll deutlich werden, ob und inwieweit sich die Einstellung der teilnehmenden Schulleiter/innen vom 'Normalfall' der Gesamtbefragung unterscheidet. Dazu werden besonders aussagekräftige Merkmale ausgewählt und in Relation zu den Ergebnissen der Gesamtbefragung gestellt.

Am **ersten Durchgang** nehmen außergewöhnlich viele Schulleiter/innen teil, die erst auf wenige Amtsjahre zurückblicken. Sie räumen der Fortbildung größere Erfolgchancen ein und weisen einen höheren Identifizierungs- und Motivationsgrad nach. Die Bereitstellung von Ressourcen wird nachdrücklicher gefordert, wobei auch mehr konstruktive Überlegungen zu verzeichnen sind. Der Grad der Verwendung ist etwas schlechter einzuschätzen, besonders die Anzahl der Nichtanwender ist höher. Die Schulleiter/innen des ersten Durchgangs sind demnach zwar hoch motiviert und identifizieren sich stark mit der Schuleingangsphase, haben deren Umsetzung aber noch nicht so weit vorangetrieben. Das spiegelt sich auch in einer eher durchschnittlichen Ausprägung des Betroffenheitsgrades wider. Nur in Bezug auf Zusammenarbeit und Interesse an den Auswirkungen liegen die Werte höher. Insgesamt sind die Teilnehmer/innen am ersten Durchgang als eine relativ homogene, an Dienst- bzw. Amtsjahren junge Gruppe zu bezeichnen, in der es kaum Unterschiede in den Einstellungen zwischen Teamleiter/innen und Schulleiter/innen gibt. Lediglich ist eine kritischere (realistischere?) Einschätzung des Umsetzungsstandes und eine geringere Identifizierung bei den Teamlei-

ter/innen zu verzeichnen. Sie weisen durch größere Praxisnähe und durch 'teamleitertypische' Herangehensweise ein stärkeres Interesse an der praktischen Umsetzung nach und fordern häufiger entsprechende Rahmenbedingungen ein. Die Schulleiter/innen dagegen dokumentieren (wohl durch ihre Sichtweise als Führungskraft) eine bessere Einstellung zur Schuleingangsphase und schätzen den Stand der Umsetzung positiver ein.

Im **zweiten Durchgang** gibt es, was die Amtsjahre der teilnehmenden Schulleiter/innen anbetrifft, eine 'normale' Verteilung zu verzeichnen, die sich kaum von derjenigen der Gesamtbefragung unterscheidet. Innerhalb der Skalenabfrage werden durchweg höhere Werte beim Identifizierungs- und Motivationsgrad und besonders bei den Erfolgchancen, die man der Fortbildung einräumt, erreicht. In den offenen Fragen wird die praktische Umsetzung noch stärker hinterfragt und werden höhere Forderungen gestellt, die sich aber mehr an die Administration richten, als dass Rahmenbedingungen eingefordert werden. Ein höherer Verwendungsgrad wird vor allem dadurch dokumentiert, dass bedeutend mehr wirkungsorientierte Anwender zu verzeichnen sind. Somit gehen eine positivere Einstellung und ein höherer Motivationsgrad mit einem höheren Verwendungsgrad einher. Bei den Untersuchungen zum Grad der Betroffenheit entsteht ein fast identisches Bild mit der Gesamtbefragung. Den Schulleiter/innen stehen im zweiten Durchgang Teamleiter/innen gegenüber, die ein geringeres Dienstalter aufweisen, sich aber auch durch teamleitertypische Einstellungen von ihren Schulleiter/innen unterscheiden. Sie sind nicht ganz so überzeugt von der Notwendigkeit der Schuleingangsphase und interessieren sich überwiegend für praktische Fragen. Beim Grad der Verwendung und beim Grad der Betroffenheit gibt es dagegen viele Übereinstimmungen, wobei auch wieder eine leicht kritischere Haltung der Teamleiter/innen erkennbar ist.

### 5.1.3 Der Längsschnitt: Veränderungen durch die Teilnahme an der Fortbildung

Nachdem die bisherigen zusammenfassenden Analysen eher dem Zweck dienten, Ausgangssituationen und vorgefunden Zustände zu beschreiben, gilt es nun die Ergebnisse des Längsschnittvergleiches zusammenzutragen. Dieser verfolgt das eigentliche Ziel der Arbeit, nämlich fortbildungsbedingte Entwicklungen und Veränderungen nachzuweisen, was mit Hilfe des so genannten Vorher-Nachher-Vergleichs realisiert wird. Dabei wurden die Ergebnisse der Anfangsbefragungen denen der zugehörigen Endbefragung gegenübergestellt. Als Messinstrument diente das auf den Untersuchungen von Hall und Hord aufbauende Instrumentarium mit: Skalenabfrage, Grad der Verwendung und Grad der Betroffenheit. Vorweg sei erwähnt, dass die Fortbildung ihre angestammte Aufgabe, nämlich das Informationsbedürfnis

zu befriedigen und Wissen zu vermitteln, in hohem Maße erfüllt hat. Das wurde mit allen drei Messinstrumenten signifikant nachgewiesen.

Mit Hilfe der Kriterien der **Skalenabfrage** wurde festgestellt, dass sich durch die Fortbildung die Haltung zur Schuleingangsphase eindeutig verbessert hat, wenn man die **pauschalen** Durchschnittswerte betrachtet. In unterschiedlicher Ausprägung hat es in den einzelnen Kohorten Veränderungen gegeben, die auf eine positivere Wahrnehmung bei den Teilnehmer/innen schließen lassen. Am stärksten hat sich die Motivation erhöht, mit der Schuleingangsphase zu arbeiten. Der Umfang des eigenen Fachwissens erfährt eine deutliche Steigerung. Auch der Identifizierungsgrad hat sich in fast allen Kohorten deutlich erhöht. Naturgemäß ist die Zufriedenheit mit der Informationsvermittlung immens gestiegen.

Da über die Durchschnittsberechnung hinaus ein Vorher-Nachher-Vergleich für **Einzelpersonen** möglich war, lassen sich diese Ergebnisse noch präzisieren. Obwohl in wenigen Fällen auch Rückentwicklungen und Stagnationen zu verzeichnen sind, wird dadurch die insgesamt positive Einschätzung nur geringfügig relativiert, zumal die Rückgänge durch Steigerungen anderer Personen (gleich um mehrere Punkte) ausgeglichen werden. Bei exemplarischer Betrachtung des Kriteriums Identifizierung ergaben sich außer bei den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs nachweisbare Zuwächse für die Einzelpersonen und es bestätigt sich das überwiegend positive Bild.

Wären die Messungen also nur auf der Basis der Skalenabfrage durchgeführt worden, wäre damit der Nachweis erbracht, dass die Fortbildung ihr Ziel in hohem Maße erreicht hat. Da aber innerhalb dieser Arbeit das Prinzip der Triangulation angewendet wurde, setzen genau hier (flankierend und ergänzend) die Messinstrumente von Hall und Hord an.

Auch der **Grad der Verwendung** hat in den meisten Kohorten im Längsschnittvergleich eine Erhöhung erfahren. Besonders gilt das für den ersten Durchgang, wo es nach der Teilnahme an der Fortbildung kaum noch Nichtanwender gibt. Die niedrigen Verwendungsstufen sind also nur noch selten besetzt, was im Umkehrschluss aber nicht zwangsläufig auf eine generelle Erhöhung des Verwendungsgrades schließen lässt. Das beweist die Betrachtung der Einzelpersonen, wo in geringem Maße auch Rückentwicklungen zu verzeichnen sind.

Bei den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs hat sich der Grad der Verwendung nur wenig verbessert. Nennenswerte Zuwächse gibt es besonders auf der Stufe des mechanischen Gebrauchs. Im Einzelvergleich zeichnet sich sogar eine Reihe von Verschlechterungen ab. Personen, die sich bei der Anfangsbefragung schon in der höchsten Stufe der Verwendung gesehen haben, korrigieren diese Einschätzung bei der Endbefragung in den meisten Fällen nach unten. Es kann sein, dass vor dem Hintergrund differenzierter Informationen die Ein-

schätzung der eigenen schulischen Praxis revidiert werden musste. Man hat eventuell den Grad der Umsetzung an der eigenen Schule überschätzt und sieht nun aufgrund der Erkenntnisse der Fortbildung, dass der erreichte Stand weniger fortgeschritten ist. Zudem besteht beim Grad der Verwendung ja das Problem, dass Schulleiter nicht allein dafür verantwortlich sind. Somit ist zu konstatieren, dass sich bei den Schulleiter/innen der Grad der Verwendung durch die Fortbildung nicht im erwarteten Maße erhöht hat, vielleicht aber nun realistischer gesehen wird. Bei den Teamleiter/innen beider Durchgänge dagegen kann von einer Verbesserung gesprochen werden. Da sie vor der Fortbildung den Verwendungsgrad kritischer gesehen haben als ihre Schulleiter/innen, sind diese Verbesserungen einleuchtend.

Durchgängig erwartungswidrig waren die Vergleichsergebnisse beim **Grad der Betroffenheit**. Am besten schneiden dabei noch die Teamleiter/innen ab, deren Betroffenheitsgrad meistens stagniert oder sich nur leicht erhöht hat. Besonders negativ ist die Bilanz bei den Schulleiter/innen des ersten Durchgangs, wo eindeutig konstatiert werden muss, dass der Grad der Betroffenheit nach Abschluss der Fortbildung gesunken ist. Bestenfalls von partiellen Steigerungen, meistens aber von Stagnation und Rückgang ist auch das Bild bei den Schulleiter/innen des zweiten Durchgangs geprägt. Der Grund dafür könnte in einem gewissen Rollenkonflikt liegen, in den die Schulleiter/innen geraten sind.

Auf der einen Seite konnten sie aus ihrer Verantwortung als Führungsperson heraus die Werte der Skalenabfrage und des Verwendungsgrades erhöhen und somit ihre Einstellung verbessern. Beim Grad der Betroffenheit jedoch, wo wahrscheinlich auch ihre Erfahrungen als Lehrperson zu Buche schlagen, gibt es diese Erhöhungen nicht. Das würde bedeuten, dass sie sich zwar 'von Amts wegen' stark für die Umsetzung der Schuleingangsphase einsetzen und sich in dieser Richtung von der Fortbildung auch positiv beeinflussen lassen, ihre persönliche Betroffenheit davon aber nicht berührt wird. Andererseits darf man nicht verhehlen, dass dadurch auch Grenzen von Fortbildungswirkung aufgezeigt werden. Scheinbar kann die persönliche Betroffenheit mit Mitteln der Fortbildung nur in geringem Maße beeinflusst werden. Zumindest trifft dies für die ersten beiden Durchgänge der untersuchten Fortbildungsreihe zu. Ob die Veränderungen im (u. a. durch die wissenschaftliche Begleitung) modifizierten Fortbildungskonzept in den weiteren Durchgängen andere Wirkungen erzielen, bleibt offen und ist nicht Gegenstand dieser Arbeit.

#### 5.1.4 Verbindungen zu den Leitfadeninterviews

Die bisher zusammengefassten Ergebnisse finden sich zu großen Teilen bei der Auswertung der leitfadengestützten Interviews wieder. Das hat zum einen den Grund, dass bei der Erstellung des Leitfadens bewusst Schwerpunkte der anderen Messungen einbezogen wurden, um

somit das Prinzip der Triangulation weiter anzuwenden. Andererseits stellte sich nach der computergestützten Datenanalyse der transkribierten Interviews heraus, dass die Interviewten auch ohne Nachfrage bereits untersuchte Themenbereiche benannten. Auf diese Art und Weise haben sich die nachfolgend beschriebenen Bereiche herauskristallisiert.

Die **Einschätzung der Fortbildung** fällt überwiegend positiv aus. Übereinstimmend wurde die offene Atmosphäre, der Praxisbezug und der konstruktive Umgang mit Kritik gelobt. Darüber hinaus wurden aber auch Schwachstellen und Defizite benannt. Dabei wurde besonders hervorgehoben, dass der Besuch einer Vorbildschule angebracht gewesen wäre. Vermisst wurden u.a. spezielle Themen und Inhalte zum Führungshandeln. Bei diesem Ausmaß an Fortbildungszufriedenheit hätten die Ergebnisse in den quantitativen Messungen positiver ausfallen müssen. Es gibt also eine Diskrepanz zwischen Wahrnehmung der Fortbildungsqualität und unmittelbarer Fortbildungswirkung.

**Die individuellen Ausgangsbedingungen zur Teilnahme an der Fortbildung** lassen sich relativ leicht verallgemeinern. Die Motivation mitzumachen, schöpfen die Teilnehmer/innen aus einem inneren Bedürfnis heraus, aus der Einsicht in die Notwendigkeit. Die Freiwilligkeit der Teilnahme spielt in ihrer Herangehensweise eine nicht so große Rolle. Man sieht Fortbildung eher als Selbstverständlichkeit an: nicht im Sinne von Verpflichtung, sondern eben zur Dienstpflicht gehörig. Die Interviewten sind sich meistens über ihre Erwartungen im Klaren und wissen in aller Regel abzuschätzen, inwieweit diese auch erfüllbar sind. Solche Erwartungen beschränken sich aber immer auf Wissenszuwachs und Befriedigung des Informationsbedürfnisses. Ansprüche, die die Verbesserung der Einstellung zur Schuleingangsphase anbetreffen oder das dazu notwendige Führungsverhalten schulen könnten, hat man eher nicht.

Was das eigentliche **Führungshandeln im Umgang mit der Innovation** anbetrifft, hat man individuelle Umsetzungsprinzipien, mit denen man einen schuleigenen Weg finden will (Parallele zum Grad der Verwendung). Fast von allen interviewten Schulleiter/innen wird das Delegieren als die dabei angewandte Führungstechnik benannt, die augenscheinlich auch im alltäglichen Führungsverhalten eine wichtige Rolle spielt. Dabei werden gern vorhandene Unterstützungsmöglichkeiten genutzt, die fehlende personelle und materielle Unterstützung zur Einführung der Schuleingangsphase aber nachdrücklich beklagt (Querverbindung zu den offenen Fragen). Ein verändertes Führungshandeln durch die Teilnahme an der Fortbildung wird nur in geringem Maße konstatiert. Hier hätte gezielter nachgefragt werden müssen. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass Schulleiter/innen sich bewährter Führungstechniken bedienen und eher nicht bereit sind, diese (bewusst) zu hinterfragen und gegebenenfalls zu ver-

ändern. Als besonders schwierig sehen es die Befragten an, das Kollegium zu überzeugen und mit den auftretenden Widerständen umzugehen.

Explizit nach der **Einstellungsveränderung und Nachhaltigkeit** befragt, gaben die Interviewten übereinstimmend an, durch die Fortbildung eine veränderte Haltung zur Schuleingangsphase gewonnen zu haben. Dies geschah natürlich in unterschiedlicher Ausprägung und vor allen Dingen wurden Veränderungen in der Sichtweise, also im Denken häufiger benannt. Die Umsetzung der Innovation wird als ein notwendiger und sinnvoller Schritt innerhalb der (eigenen) Schulentwicklung begriffen. Es beginnen sich Überzeugungen herauszubilden, die zu verbesserten Umsetzungsstrategien führen. Schwer erkennbar ist dagegen, ob und inwieweit sich die persönliche Meinung im Sinne von persönlicher Betroffenheit verändert hat. Hier ist eigentlich nur bei einigen Teamleiter/innen eine positive Entwicklung zu verzeichnen, die eine gewachsene Befürwortung ausdrücklich artikulieren.

Folglich werden die geringen Verbesserungen, die bei den Messungen zum Grad der Betroffenheit nachgewiesen wurden, in den Interviews nur wenig relativiert, sondern eher bestätigt. Veränderungen in der Herangehensweise, also im Handeln spiegeln sich vor allem in konkreten Maßnahmen wider, die während oder nach der Fortbildung umgesetzt worden sind. Der Transfer von Erkenntnissen aus der Fortbildung auf die Leitungstätigkeit ist bei den meisten Interviewten (noch?) nicht nachweisbar, denn es können nur wenige konkrete Handlungen benannt werden. Dadurch werden die im Längsschnitt nachgewiesenen geringen Verbesserungen beim Grad der Verwendung bestätigt.

## 5.2 Fazit

Im abschließenden Teil der vorliegenden Arbeit sollen die in der Zusammenfassung dargestellten Ergebnisse abgerundet und ergänzt werden durch eine spezifische Fokussierung auf die konkreten Ergebnisse im Sinne einer summierenden Ertragsdarstellung. Des Weiteren dient dieser Abschnitt einer kritischen Betrachtung der Möglichkeiten und Grenzen von angewandten Methoden und verwendeten Instrumentarien. Um die Bedeutung der Forschungsergebnisse für weiterführende Forschungen deutlich zu machen, wird ein entsprechender Ausblick gegeben.

### 5.2.1 Darstellung der Erträge

Hier werden die Forschungsergebnisse konkret zur Beantwortung der zu Beginn der Arbeit aufgeworfenen Forschungsfragen herangezogen. Es wurde gefragt, welche Haltungen und Einstellungen Führungskräfte zur Schuleingangsphase haben und wie sie den Umsetzungsgrad dieser Innovation an ihrer Schule einschätzen. Zur Beantwortung der Frage wurden mit den eingesetzten methodischen Verfahren folgende Ziele verfolgt:

- Erprobung eines Instrumentariums, mit dem festgestellt werden kann, wie weit die Implementierung von Innovation an der Einzelschule vorangeschritten ist
- Einschätzung des Standes der Umsetzung der Innovation im Land Sachsen-Anhalt aus Sicht der Schulleiter/innen (Ist-Stands-Analyse)
- Untersuchung von Zusammenhängen zwischen dem Grad der Umsetzung der Innovation und sozialstatistischen Kriterien.

Das verwendete Gesamt-Instrumentarium zeichnet ein relativ genaues Bild des Umsetzungsgrades der Schuleingangsphase aus Schulleitungssicht. Dies ist ein gewichtiger Ertrag der Arbeit. Besonders das Innovationsmodell von Hall und Hord gibt eine detaillierte Ist-Stands-Analyse über den zum Messzeitpunkt erreichten Zustand an den beteiligten Einzelschulen, woraus sich ein Gesamtüberblick für das Land Sachsen-Anhalt ableiten lässt. Die Fragebögen von Hall und Hord sind so aufgebaut, dass eine 'vorsätzliche Beeinflussung' durch die Befragten nur schwer möglich ist. Deshalb entstand ein realistischeres Bild, als es allein mit der Skalenabfrage möglich gewesen wäre.

Die befragten Schulleiter/innen schätzen die Situation bezüglich der Einführung der Schuleingangsphase recht kritisch ein. Man hat den Eindruck, dass sie dieser Form des Schuleingangs zwar offen und aufgeschlossen gegenüberstehen, deren praktische Umsetzung jedoch mit einer gewissen Skepsis betrachten. Was das dafür notwendige Engagement anbelangt, nehmen sie eine eher abwartende Haltung ein. Dadurch, dass die fehlenden Ressourcen in

ihrem Denken im Vordergrund stehen, behindert dies eine realistischere, der wachsenden Heterogenität der Schülerschaft Rechnung tragende, Herangehensweise an die Innovation. Ein solches (den ungünstigen materiellen Voraussetzungen geschuldetes) Denken ist einer der Hauptgründe für die kritische Betrachtungsweise. Der skeptischen bzw. negativen Einstellung widerspricht tendenziell ein relativ hoher Verwendungsgrad, was ein Zeichen dafür ist, dass trotz ablehnender Haltung die Umsetzung vorangetrieben wird, ohne davon in erheblichem Maße persönlich betroffen zu sein. Mit persönlicher Betroffenheit ist hier die Messgröße aus dem Instrumentarium von Hall und Hord gemeint (vgl. im Punkt 2.4.3, S. 97 ff.). Damit kann nachgewiesen werden, ob die Befragten von der Innovation 'berührt' sind, inwieweit sie diese Thematik 'etwas angeht' und ob sie von deren Sinnhaftigkeit 'beeindruckt' sind. Liegt also eine geringe Betroffenheit vor, wird dadurch die schon beschriebene Skepsis und Ablehnung unterstrichen. Dennoch wird der eben erwähnte hohe Verwendungsgrad erreicht; also aus Sicht der Schulleiter/innen recht konstruktiv und erfolgreich an der Umsetzung der Schuleingangsphase gearbeitet. Das könnte bedeuten, dass dies nur im Rahmen der Dienstpflichterfüllung geschieht, obwohl eine distanzierte Einstellung vorliegt. Wenn aber Innovation nur als Pflichterfüllung gesehen wird, kann sie nicht optimal umgesetzt werden. Insofern muss erneut angezweifelt werden, ob Innovationen allein durch Verordnung 'von oben' mit Erfolg eingeführt werden können.

Es zeigt sich, dass unter den erhobenen sozialstatistischen Angaben insbesondere das Dienst- und Amtsalter signifikante Differenzierungen in den Einstellungen zur Schuleingangsphase erkennen lässt. Nachweislich identifizieren sich Schulleiter/innen mit mehr Dienst- bzw. Amtsjahren weniger mit der Schuleingangsphase und sind nicht so motiviert, mit ihr zu arbeiten. Demnach gibt es zwischen dem Amtsalter der Befragten und ihrer Einstellung zur Schuleingangsphase einen signifikanten Zusammenhang. Besonders die Schulleiter/innen mit 16 und mehr Amtsjahren stehen der Innovation kritisch gegenüber. Eine besonders positive Einstellung ist bei den 'Amtsneulingen' (1.-3. Amtsjahr) zu verzeichnen. Ein Zusammenhang zwischen Schulgröße und unterschiedlichen Einstellungen lässt sich dagegen kaum nachweisen. Lediglich bei den ganz kleinen und den ganz großen Schulen gibt es Unterschiede, was auf eine positivere Einstellung zur Schuleingangsphase in den Schulen mit bis zu fünfzig Schülern schließen lässt.

Weiterhin wurde gefragt, wie sich Haltungen und Einstellungen von Führungskräften durch die Teilnahme an der Fortbildung verändern und wie sich dies in ihrem Führungshandeln widerspiegelt. Dabei sollte besonders Augenmerk darauf gelegt werden, inwieweit die Fortbildung im Hinblick auf die die qualitätsvolle Umsetzung der Schuleingangsphase wirksam ge-

worden ist. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden wiederum mit dem verwendeten Instrumentarium die nachstehenden Ziele verfolgt:

- Überprüfung der Wirksamkeit von Fortbildung auf die Einstellung der Teilnehmenden
- Überprüfung der Fortbildungswirkung auf den Grad der Verwendung und den Grad der Betroffenheit
- Überprüfung und Ergänzung durch leitfadengestützte Interviews

Erwartet wurde eine deutliche Verbesserung bei allen Messgrößen, eine eindeutig ablesbare Wirksamkeit der Fortbildung in punkto Zustimmung zur Schuleingangsphase und deren Umsetzung. Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass die innerhalb dieser Arbeit untersuchten Fortbildungen nicht in erwartetem Maße gewirkt haben. Zu gering sind zum Beispiel Veränderungen im Grad der Verwendung. Obwohl es nach der Teilnahme deutlich weniger Nichtanwender gibt, hat sich die Zahl der wirkungsorientierten Anwender besonders bei den amts erfahrene Schulleiter/innen nicht wie ursprünglich angenommen erhöht. Eindeutig nachweisbar war eine Verbesserung jedoch beim Identifizierungs- und Motivationsgrad. Die Teilnehmer/innen sind nach der Fortbildung eher bereit, intensiver an der Umsetzung der Schuleingangsphase zu arbeiten. Insofern ist zumindest in der subjektiven Wahrnehmung und somit in der Haltung der Teilnehmenden eine Veränderung eingetreten. Demnach hat eine Beschäftigung mit dem Thema durchaus nachweisbare Auswirkungen auf die Sichtweise als Führungskraft, ohne dass dies unmittelbare Konsequenzen für konkrete Handlungen nach sich ziehen muss bzw. nach sich gezogen hat. Wenn sich trotzdem der Grad der Verwendung aus Sicht der Schulleiter/innen und Teamleiter/innen verbessert hat, so hängt dies auch mit einem veränderten Blickwinkel, mit einer veränderten Betrachtungsweise zusammen. Gerade *weil* man der Einführung der Schuleingangsphase nach der Fortbildung eine größere Bedeutung beimisst, werden die bisherigen Bemühungen bzw. Nichtbemühungen unter einem anderen Blickwinkel gesehen, bewusst analysiert und neu eingeordnet. Darüber hinaus wurden wohl aber auch echte Umsetzungsschritte eingeleitet und somit tatsächlich ein höherer Verwendungsgrad erreicht.

So wie in der Ist-Stands-Analyse nur eine geringe persönliche Betroffenheit konstatiert werden konnte, sind auch in der Längsschnittanalyse für den Grad der Betroffenheit die geringsten Veränderungen nachweisbar und somit die geringsten Wirkungen der Fortbildung zu verzeichnen. Daraus ist u.a. die Erkenntnis abgeleitet worden, dass besonders die persönliche Betroffenheit durch Fortbildung wenig zu verändern ist.

Erneut tritt eine Diskrepanz zwischen Verwendung und Betroffenheit zu Tage, die wohl wieder als eine Art 'Einsicht in die Notwendigkeit' interpretiert werden kann: Augenscheinlich

ist man (auch ohne wirklich betroffen und überzeugt zu sein) bereit, sich der Herausforderung Schuleingangsphase zu stellen und die notwendigen Schritte einzuleiten.

Übereinstimmende, die Ergebnisse der anderen Messungen bestärkende, Erkenntnisse haben die qualitativen Untersuchungen gebracht. Innerhalb der Auswertung der leitfadengestützten Interviews ergaben sich erstaunlich viele Übereinstimmungen, teilweise konnten Widersprüche geklärt werden. So war zum Beispiel unklar, ob die eben beschriebene gesunkene Betroffenheit eher für Desinteresse oder für Gelassenheit der Befragten spricht. Durch die Interviews wurde belegt, dass sich durch die Fortbildung ein gesundes Selbstbewusstsein herausgebildet hat, was zu einer nachlassenden Betroffenheit im Sinne von nachlassenden Bedenken geführt hat und somit für eine gewachsene Gelassenheit spricht. In den Interviews wurde die Erkenntnis erhärtet, dass Fortbildung nur in begrenztem Maße direkten Einfluss auf die eigentliche Umsetzung einer Innovation nehmen kann. Dafür bedarf es einer stetigen Beratung und Begleitung.

### 5.2.2 Methodenkritik

Das Innovationsmodell von Hall und Hord wurde in dieser Arbeit als wichtigstes Untersuchungsinstrument verwendet. In Kombination mit der Skalenabfrage und den leitfadengestützten Interviews entstand ein Gesamtinstrumentarium von hoher Messgenauigkeit und Vielfalt. Die aus Gründen der Triangulation ergänzend durchgeführten Interviews haben ihre Funktion erfüllt. Unklar war, ob sich das Instrumentarium von Hall und Hord eignet, um den Stand der Umsetzung einer Innovation an der Einzelschule einzuschätzen. Das kann heute bejaht werden. Die Übertragung des Instruments auf große Personengruppen aus unterschiedlichen Einzelinstitutionen hat im Großen und Ganzen funktioniert, ist aber teilweise auch an Grenzen gestoßen. Besonders bei den Messungen zum Grad der Betroffenheit ist zu vermuten, dass außer den oben beschriebenen Gründen für die niedrigen Werte durchaus auch Ursachen im Instrumentarium zu suchen sind, welches an dieser Stelle zu wenig differenziert. Bei zukünftigen Messungen müssten die bisher verwendeten Items in Bezug auf persönliche Betroffenheit modifiziert werden. Hier sind die Fragen von Hall und Hord wohl zu sehr auf die Situation an einer Einzelinstitution zugeschnitten und für große Kohorten aus unterschiedlichen Einzelschulen teilweise ungeeignet. Das vorliegende Material lässt durchaus eine genauere Auswertung bezüglich der Betroffenheitsprofile zu, aber eine Ausschärfung wäre zeitlich sehr aufwändig gewesen und war von der ursprünglichen Anlage der Untersuchung her nicht angedacht. Um zukünftig Messergebnisse besser verallgemeinern zu können, wäre eine intensivere Auswertung mit Hilfe der Profillinien angebracht. Außer den oben erläuterten inhaltli-

chen Gründen für die Diskrepanz zwischen Verwendung und Betroffenheit werden darüber hinaus ebenfalls instrumentbezogene Ursachen vermutet. Zwar wird dieses Phänomen erst durch die Anwendung des Instrumentariums von Hall und Hord sichtbar und spricht für dessen analytische Leistungsfähigkeit. Zu bedenken ist dabei jedoch, dass man hier misst, inwieweit Personen von einer Situation betroffen sind, an deren Gestaltung sie selbst beteiligt waren. Um dahingehende Verzerrungen zu vermeiden, bedarf es einer weiteren Modifizierung der Fragebögen.

Kritisch anzumerken ist auch, dass es bei der Längsschnittanalyse nur in begrenztem Maße möglich war, den direkten Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen vorzunehmen. Dazu hatten alle Befragten bei der Anfangsbefragung einen separaten Code zu erzeugen, den sie auch bei der Endbefragung wieder benutzen sollten. Offensichtlich haben sich nicht alle an die Vorgabe gehalten, sonst hätte es eine größere Zahl von Übereinstimmungen gegeben. Um dieses Defizit auszugleichen, wurde innerhalb der Untersuchungen zusätzlich auf den pauschalen Vorher-Nachher-Vergleich zurückgegriffen. Im Vorfeld war von einer größeren Trefferzahl ausgegangen worden. Wenn man bei weiteren Untersuchungen mehr Übereinstimmungen im Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen erreichen will, müsste eine andere Art der Erstellung oder Zuweisung des persönlichen Codes gefunden werden.

Als ein Mangel innerhalb der Interviews muss das Fehlen der Frage nach der veränderten Führungstätigkeit benannt werden. Zwar wurde ausführlich das Führungshandeln im Umgang mit der Innovation erörtert, aber eine explizite Frage nach Veränderungen, die durch die Fortbildung hervorgerufen worden sind, ist nicht gestellt worden. Hier ist die Chance einer möglichen Verknüpfung nicht genutzt worden.

Aus Gründen der Zeitökonomie wurde die Untersuchung einer bewussten Begrenzung unterworfen und ein methodischer Ansatz gewählt, der sich beschränkt auf eine Befragung der Schul- und Teamleiter/innen und sich somit lediglich auf deren Sichtweisen bezieht, weniger direkt auf die Schulpraxis. Deshalb wird erneut darauf hingewiesen, dass mit den vorliegenden Untersuchungen nicht eingeschätzt werden soll (und kann), wie weit die Umsetzung der Schuleingangsphase auf der Ebene des Unterrichts an der jeweiligen Schule vorangeschritten ist. Hier geht es stets um Einschätzungen aus Sicht der Schulleitung und dem damit verbundenen Führungshandeln.

Die Untersuchung stößt an ihre Grenzen, wenn man daraus ableiten möchte, inwieweit sich die Umsetzung der Innovation auf der Ebene der Schul- und Unterrichtspraxis verbessert hat. Dies war nicht Anliegen dieser Arbeit.

### 5.2.3 Ausblick

Wenn das in dieser Arbeit verwendete Instrumentarium in der oben beschriebenen Weise modifiziert wird, kann es auch in Zukunft bei Einführung von Innovationen verwendet werden, um den Stand der Implementierung an der Einzelschule festzustellen. Darüber hinaus kann dieses leistungsfähige Instrument im Rahmen einer Längsschnittstudie zur Messung der Wirksamkeit innovationsorientierter Fortbildung herangezogen werden, indem die Wirkung von Fortbildung auf die Teilnehmer/innen nachgewiesen wird. Daher ist zu empfehlen, das mit geringem Aufwand einsetzbare Instrument auch in anderen Zusammenhängen einzusetzen. In jedem Falle wird durch die Einbeziehung des Innovationsmodells von Hall und Hord dazu beigetragen, das Bild der 'schlichten Schönfärberei' im Rahmen der Veranstaltungsevaluation zu relativieren.

Aus der Erkenntnis heraus, dass die Innovation Schuleingangsphase mit Mitteln der Fortbildung nicht im erwarteten Maße beeinflussbar ist, sollte in Zukunft nicht allein auf die inputgesteuerte Implementierung gesetzt werden. Bei der Einführung und Umsetzung von Innovationen ist eine prozesshafte Begleitung vonnöten. Wenn dabei die Bedingungen der Einzelschule berücksichtigt werden, ist von vornherein mit geringerem Widerstand 'von unten' zu rechnen. Bei der Einführung der Schuleingangsphase hat man sich wenig darum gekümmert, wie sie in der Fläche umgesetzt wird, sondern dabei nur auf inputgesteuerte Innovation gesetzt. Deshalb muss in Zukunft eine Art der Fortbildungsgestaltung gefunden werden, die diese Problematik berücksichtigt. Darüber hinaus sollte in zukünftigen Schulleitungsfortbildungen auch die Alterstruktur im Grundschulbereich berücksichtigt werden. Nachgewiesenermaßen wird mit wachsendem Dienst- und Amtsalter die Einstellung zur Schuleingangsphase schlechter. Da aber der Altersdurchschnitt in den nächsten Jahren nicht entscheidend sinken wird, müssen Fortbildung und Administration auf solche Erkenntnisse reagieren. Speziell auf erfahrene Schulleiter/innen abgestimmte Fortbildungsinhalte, erhöhte Investitionen in Motivation und Wertschätzung wären dazu denkbare Ansätze.

Behindert wird die Wirksamkeit der Fortbildung zusätzlich durch die fehlenden materiellen Voraussetzungen, die für die erfolgreiche Umsetzung nötig zu sein scheinen. Dies erschwert im Übrigen auch die Arbeit des Wissenschaftlers, der immer erst die Barriere der 'Ressourcen-Diskussion' überwinden muss. Grundsätzlich sollte versucht werden, bei Einführung von Innovationen durch flankierende Maßnahmen des Schulträgers bzw. durch innovationsgebundene Finanzierungshilfen des Ministeriums Unterstützung zu leisten. Dies ist im Rahmen einer schulbezogenen Budgetierung durchaus möglich.

Hinsichtlich der verwendeten Fortbildungskonzeption hat sich gezeigt, dass diese durchaus wirksam geworden ist. Dennoch waren deutliche Grenzen in der Wirksamkeit zu verzeichnen, so dass eine Weiterentwicklung der Konzeption notwendig erscheint. Dies ist in der Zwischenzeit geschehen und insofern wäre es sinnvoll, mit dem in meiner Arbeit verwendeten Instrumentarium erneute Messungen durchzuführen. Dadurch könnte eine etwaige (durch konzeptionelle Verbesserungen hervorgerufene) erhöhte Wirksamkeit nachgewiesen werden. Dazu wäre es sogar möglich, einen Längsschnitt vorzunehmen ohne zwischen den Durchgängen zu unterscheiden und ohne zwischen Schulleiter/innen und Teamleiter/innen zu differenzieren. Das würde den Aufwand verringern und das Instrument problemloser einsetzbar machen.

Zusammenfassend ist einzuschätzen, dass man Führungshandeln durch Fortbildung nur bedingt beeinflussen kann, sich jedoch in großem Maße der Blickwinkel auf die Innovation verändert. Dies mag damit zusammenhängen, dass die hier untersuchte Fortbildungsreihe im Kontext der Einführung der Schuleingangsphase sowohl Teil des Innovationsprozesses als auch des Steuerungsprozesses ist. Also muss Fortbildung im System der neuen Steuerung mehr als 'Transmissionsriemen' wirken und muss stärker aus der Notwendigkeit der Schulentwicklung heraus betrieben werden.

## 6. Anhang

### 6.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	: Freiwilligkeit der Teilnahme.....	63
Abbildung 2	: Das Innovationsmodell nach Hall und Hord.....	91
Abbildung 3	: Grad der Betroffenheit nach Seitz/Capaul und Hall/Hord (Stages of Concern).....	97
Abbildung 4	: Grad der Verhaltensänderung nach Seitz/Capaul und Hall/Hord (Levels of use).....	99
Abbildung 5	: Übersicht über die systematische Verzweigung nach Lämmerhirt 2012.....	116
Abbildung 6	: Items Fragebogen Teil II.....	119
Abbildung 7	: Lebensalter Gesamtbefragung.....	127
Abbildung 8	: Dienstjahre Gesamtbefragung.....	128
Abbildung 9	: Amtsjahre Gesamtbefragung.....	128
Abbildung 10	: Schulgröße (Schülerzahl) Gesamtbefragung.....	129
Abbildung 11	: Wochenstunden Gesamtbefragung.....	130
Abbildung 12	: Durchschnittliche Ausprägung der Kriterien..... (aus Sicht der Schulleiter/innen für ihre eigene Person)	131
Abbildung 13	: Durchschnittliche Ausprägung der Kriterien..... (aus Sicht der Schulleiter/innen für ihr Kollegium)	132
Abbildung 14	: Aufteilung der Nennungen auf die Einzelangaben.....	137
Abbildung 15	: Offene Frage 1..... (Vergleich nach Anzahl der Einzelangaben)	138
Abbildung 16	: Offene Frage 1..... (Verteilung auf die Kategorien)	138
Abbildung 17	: Vergleich Offene Frage 2..... (Verteilung auf die Kategorien)	143
Abbildung 18	: Offene Frage 2..... (Unterteilung der Kategorie Forderungen)	144
Abbildung 19	: Grad der Verwendung.....	146
Abbildung 20	: Gruppierungsübersicht.....	147
Abbildung 21	: Identifizierungsgrad Nichtanwender im Vergleich zur Gesamtkohorte.....	148
Abbildung 22	: Motivierungsgrad Nichtanwender im Vergleich zur Gesamtkohorte.....	148
Abbildung 23	: Identifizierungsgrad aufgabenorientierter Anwender im Vergleich zur Gesamtkohorte.....	149
Abbildung 24	: Motivierungsgrad aufgabenorientierter Anwender im Vergleich zur Gesamtkohorte.....	150
Abbildung 25	: Identifizierungsgrad wirkungsorientierter Anwender im Vergleich zur Gesamtkohorte.....	151
Abbildung 26	: Motivierungsgrad wirkungsorientierter Anwender im Vergleich zur Gesamtkohorte.....	151
Abbildung 27	: Grad der Betroffenheit Gesamtbefragung.....	152
Abbildung 28	: Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 0).....	154
Abbildung 29	: Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 1).....	155
Abbildung 30	: Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 2).....	155
Abbildung 31	: Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 3).....	156
Abbildung 32	: Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 4).....	156
Abbildung 33	: Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 5).....	157
Abbildung 34	: Durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 6).....	157
Abbildung 35	: Skalenabfrage bezüglich Dienstalter-Typen.....	160
Abbildung 36	: Skalenabfrage bezüglich Amtsalter-Typen.....	161
Abbildung 37	: Skalenabfrage bezüglich Schulgröße (aus Sicht der Befragten für ihre eigene Person).....	162
Abbildung 38	: Skalenabfrage bezüglich Schulgröße (aus Sicht der Befragten für ihr Kollegium).....	163
Abbildung 39	: Standardabweichung am Beispiel des Kriteriums Identifizierung..... (aus Sicht der Befragten für ihr Kollegium)	164
Abbildung 40	: Anfangsbefragung Schulleiter/innen 1.Durchgang.....	166
Abbildung 41	: Vergleich Dienstjahre.....	167
Abbildung 42	: Amtsjahre..... Anfangsbefragung Schulleiter/innen 1.Durchgang	168

Abbildung 43	: Schulgröße (Schülerzahl).....	169
	Anfangsbefragung Schulleiter/innen 1.Durchgang	
Abbildung 44	: Vergleich Schulgröße (Schülerzahl).....	169
Abbildung 45	: Vergleich Skalenabfrage.....	170
Abbildung 46	: Aufteilung der Nennungen auf die Einzelangaben.....	173
Abbildung 47	: Vergleich Offene Frage 1.....	174
	(Verteilung auf die Kategorien)	
Abbildung 48	: Vergleich Offene Frage 2.....	175
	(Verteilung auf die Kategorien)	
Abbildung 49	: Vergleich Grad der Verwendung.....	176
Abbildung 50	: Vergleich Gruppierungsübersicht.....	176
Abbildung 51	: Vergleich Grad der Betroffenheit.....	177
Abbildung 52	: Vergleich durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 5).....	178
Abbildung 53	: Anfangsbefragung Teamleiter/innen 1.Durchgang.....	180
Abbildung 54	: Vergleich Dienstjahre.....	181
Abbildung 55	: Vergleich Skalenabfrage.....	183
Abbildung 56	: Aufteilung der Nennungen auf die Einzelangaben.....	184
Abbildung 57	: Vergleich Offene Frage 1.....	185
	(Verteilung auf die Kategorien)	
Abbildung 58	: Gruppierungsübersicht.....	186
Abbildung 59	: Vergleich Grad der Verwendung.....	187
Abbildung 60	: Vergleich Grad der Betroffenheit.....	188
Abbildung 61	: Vergleich durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 2).....	189
Abbildung 62	: Anfangsbefragung Schulleiter/innen 2.Durchgang.....	191
Abbildung 63	: Vergleich Dienstjahre.....	191
Abbildung 64	: Vergleich Amtsjahre.....	192
Abbildung 65	: Vergleich Schulgröße (Schülerzahl).....	193
	(Anfangsbefragung Schulleiter/innen 2.Durchgang)	
Abbildung 66	: Vergleich Schulgröße (Schülerzahl).....	193
Abbildung 67	: Vergleich Skalenabfrage.....	194
Abbildung 68	: Aufteilung der Nennungen auf die Einzelangaben.....	196
Abbildung 69	: Vergleich Offene Frage 1.....	197
	(Verteilung auf die Kategorien)	
Abbildung 70	: Vergleich Offene Frage 2.....	199
	(Verteilung auf die Kategorien)	
Abbildung 71	: Vergleich Offene Frage 2.....	199
	(Unterteilung der Kategorie Forderungen)	
Abbildung 72	: Vergleich Grad der Verwendung.....	200
Abbildung 73	: Vergleich Gruppierungsübersicht.....	201
Abbildung 74	: Vergleich Grad der Betroffenheit.....	202
Abbildung 75	: Vergleich durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 3).....	203
Abbildung 76	: Anfangsbefragung Teamleiter/innen 2.Durchgang.....	204
Abbildung 77	: Vergleich Dienstjahre.....	205
Abbildung 78	: Vergleich Skalenabfrage.....	207
Abbildung 79	: Aufteilung der Nennungen auf die Einzelangaben.....	209
Abbildung 80	: Vergleich Offene Frage 1.....	209
	(Verteilung auf die Kategorien)	
Abbildung 81	: Vergleich Offene Frage 1.....	210
	(Verteilung auf die Kategorien)	
Abbildung 82	: Vergleich Offene Frage 2.....	211
	(Verteilung auf die Kategorien)	
Abbildung 83	: Vergleich Grad der Verwendung.....	212
Abbildung 84	: Vergleich Grad der Verwendung.....	213
Abbildung 85	: Vergleich Gruppierungsübersicht.....	213
Abbildung 86	: Vergleich Grad der Betroffenheit.....	214
Abbildung 87	: Vergleich durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item (Stufe 1).....	215

Abbildung 88	: Vergleich Grad der Betroffenheit.....	215
Abbildung 89	: Skalenabfrage Schulleiter/innen 1.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich der Mittelwert)	218
Abbildung 90	: Skalenabfrage Schulleiter/innen 1.Durchgang (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	219
Abbildung 91	: Identifizierungsgrad Schulleiter/innen 1.Durchgang..... (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	220
Abbildung 92	: Motivationsgrad Schulleiter/innen 1.Durchgang..... (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	220
Abbildung 93	: Grad der Verwendung Schulleiter/innen 1.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	221
Abbildung 94	: Gruppierungsübersicht Schulleiter/innen 1.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	222
Abbildung 95	: Grad der Verwendung Schulleiter/innen 1.Durchgang..... (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	222
Abbildung 96	: Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 1.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	223
Abbildung 97	: Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 1.Durchgang..... (durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item)	224
Abbildung 98	: Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 1.Durchgang..... (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	225
Abbildung 99	: Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 1.Durchgang..... (Durchschnittsvergleich der Einzelpersonen)	226
Abbildung 100	: Skalenabfrage Teamleiter/innen 1.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich der Mittelwerte)	227
Abbildung 101	: Skalenabfrage Teamleiter/innen 1.Durchgang (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	228
Abbildung 102	: Identifizierungsgrad Teamleiter/innen 1.Durchgang..... (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	228
Abbildung 103	: Grad der Verwendung Teamleiter/innen 1.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	229
Abbildung 104	: Gruppierungsübersicht Teamleiter/innen 1.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	230
Abbildung 105	: Grad der Verwendung Teamleiter/innen 1.Durchgang..... (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	230
Abbildung 106	: Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 1.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	231
Abbildung 107	: Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 1.Durchgang..... (durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item)	232
Abbildung 108	: Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 1.Durchgang..... (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	233
Abbildung 109	: Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 1.Durchgang..... (Durchschnittsvergleich der Einzelpersonen)	234
Abbildung 110	: Skalenabfrage Schulleiter/innen 2.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich der Mittelwerte)	235
Abbildung 111	: Skalenabfrage Schulleiter/innen 2.Durchgang (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	236
Abbildung 112	: Identifizierungsgrad Schulleiter/innen 2.Durchgang..... (Vorher-Nachher-Vergleich Einzelpersonen)	237
Abbildung 113	: Grad der Verwendung Schulleiter/innen 2.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	238
Abbildung 114	: Gruppierungsübersicht Schulleiter/innen 2.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	238
Abbildung 115	: Grad der Verwendung Schulleiter/innen 2.Durchgang..... (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	239
Abbildung 116	: Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 2.Durchgang..... (pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	240
Abbildung 117	: Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 2.Durchgang..... (durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item)	241

Abbildung 118	: Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 2.Durchgang.....	242
	(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	
Abbildung 119	: Grad der Betroffenheit Schulleiter/innen 2.Durchgang.....	243
	(Durchschnittsvergleich der Einzelpersonen)	
Abbildung 120	: Skalenabfrage Teamleiter/innen 2.Durchgang.....	244
	(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich der Mittelwerte)	
Abbildung 121	: Skalenabfrage Teamleiter/innen 2.Durchgang (Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	245
Abbildung 122	: Identifizierungsgrad Teamleiter/innen 2.Durchgang.....	246
	(Vorher-Nachher-Vergleich Einzelpersonen)	
Abbildung 123	: Grad der Verwendung Teamleiter/innen 2.Durchgang.....	246
	(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	
Abbildung 124	: Gruppierungsübersicht Teamleiter/innen 2.Durchgang.....	247
	(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	
Abbildung 125	: Grad der Verwendung Teamleiter/innen 2.Durchgang.....	248
	(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	
Abbildung 126	: Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 2.Durchgang.....	248
	(pauschaler Vorher-Nachher-Vergleich)	
Abbildung 127	: Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 2.Durchgang.....	249
	(durchschnittliche Zustimmungstendenz je Item)	
Abbildung 128	: Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 2.Durchgang.....	251
	(Vorher-Nachher-Vergleich für Einzelpersonen)	
Abbildung 129	: Grad der Betroffenheit Teamleiter/innen 2.Durchgang.....	251
	(Durchschnittsvergleich der Einzelpersonen)	
Abbildung 130	: Merkmale der Interview-Schulen.....	257
Abbildung 131	: Verschlüsselung Interviewpartner/innen.....	258
Abbildung 132	: Codebaum Leitfadeninterviews.....	260

## 6.2 Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (1985):** Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Arnold, R. (1995):** Der Teilnehmer als Konstrukt. In: REPORT Nr.35. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld. Bertelsmann. S. 17-28.
- Bartz, A. (2009):** Fortbildung wirksam und nachhaltig gestalten. In: Huber, S.G. (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln, Neuwied. Wolters Kluwer. S.193 – 210.
- Bartz, A./Burkard, C./Haenisch, H./Mennen, G./Olschewski, K. (2002):** Fortbildung für Schulleitungen. Was kann sie bewirken? Ergebnisse der Transferevaluation der Schulleitungsfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Bönen/Westf. Landesinstitut für Schule (Hrsg.).
- Bartz, A./Mosing, G./Herrmann, D. (2004):** Fortbildungsdidaktik und Fortbildungsmethodik. In: Schulleiterfortbildung in NRW. Bönen/Westf. Landesinstitut für Schule (Hrsg.).
- Bergmann, G./Daub, J. (2006):** Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven. Wiesbaden. Gabler.
- Berman, P./Greenwood, P.W./Mann, D./McLaughlin, M.W./Pauly, E.W./Pincus, J. (1974/75):** Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. I-IV. Santa Monica. CA (Rand R - 1589).
- Blake, R.R./McCance, A.A. (1992):** Das GRID-Führungsmodell. Düsseldorf. Econ.
- Bolman, L.G./Deal, T.E. (1991):** Reframing Organizations. San Francisco. Jossey-Bass.
- Bonsen, M. (2009):** Wirksame Schulleitung. In: Buchen, H./Rolff, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung (2. Aufl.). Weinheim, Basel. Beltz. S.193-228.
- Bonsen, M./Gathen, J.v.d./Pfeiffer, H. (2002):** Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In: Rolff, H.G./Holtappels, H.G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R.(Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12. Weinheim/München. Juventa. S. 287-322.
- Brüsemeister, T. (2008):** Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarbeitete Auflage. Hagener Studentexte zur Soziologie. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchen, H. (2009):** Schule managen – statt nur verwalten. In: Buchen, H./Rolff, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim. Beltz. S. 12-101.
- Carle, U./Metzen, H. (2008):** Die Schuleingangsphase lohnt sich!. Universität Bremen. FB 12: Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik.
- Carle, U. (2005):** Leistungsvielfalt im Unterricht. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Münster. LIT VERLAG. S. 55-70.
- Christiani, R.(2004):** Neuanfang beim Schulanfang. In: Christiani, R. (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin. Cornelsen. S. 6-23.
- Dalin, P. (1973):** Case Studies of Educational Innovation, Vol. IV. Paris. OECD.
- Dalin, P./Rolff, H.G.(1990):** Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest. Landesinstitut.
- Dalin, P./Rolff, H.G./Buchen, H. (1996):** Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Bönen. Kettler.
- Delhees, K. H. (1995):** Führungstheorien – Eigenschaftstheorie. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer, R.(Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 897 – 906.

- Die Schuleingangsphase in Sachsen-Anhalt (2009):** Anregungen zur pädagogischen Gestaltung. Magdeburg. Kultusministerium.
- Disselkamp, M. (2005):** Innovationsmanagement: Instrumente und Methoden zur Umsetzung im Unternehmen. Wiesbaden. Gabler.
- Doerry, G. (1981):** Sozialeemotionale Bedingungsfaktoren des Lernverhaltens von Erwachsenen. In: Doerry, G./Kallmeyer, G./Isslinger, H.: Bewegliche Arbeitsformen in der Erwachsenenbildung. Westermann. Braunschweig. S. 9-62.
- Dubs, R. (2005):** Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich. Franz Steiner.
- Dubs, R. (2009):** Führung. In: Buchen, H./Rolff, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung (2.Aufl.). Weinheim, Basel. Beltz. S. 102 -76.
- Duschek, S. (2002):** Innovation in Netzwerken. Renten - Relationen - Regeln. Wiesbaden. Gabler.
- Eikenbusch, G. (1998):** Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin. Cornelsen.
- Esslinger, I. (2002):** Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis?. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Faust, G. (2008):** Die Entwicklung der flexiblen Eingangsphase im Land Brandenburg im Vergleich der Bundesländer. In: Liebers, K./Prenzel, A./Bieber, G.(Hrsg.): Die flexible Schuleingangsphase. Weinheim, Basel. Beltz. S. 20-29.
- Fend, H. (1986):** Gute Schulen – Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. 78. Jg./Heft 3, S. 275-293.
- Fiedler, F.E./Chemers, M.M. (1984):** Improving Leadership Effectiveness. The Leader Match Concept. New York.
- Fischer, D. (2007):** Wann ist Lehrerfortbildung gut? In: Fischer, D. (Hrsg.): Qualität der Lehrerfortbildung: Kriterien und Umgang mit Differenzen. Berlin. LIT-Verlag. S. 7-10.
- Flechsig, K.H./Haller, H.D. (1975):** Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart. Klett.
- Flick, U. (2008):** Triangulation. Wiesbaden. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2010):** Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg. Rowohlt. S. 309-318.
- Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (2010):** Vorwort. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg. Rowohlt. S.11-29.
- French, J.R.P./Raven (1992):** The Basis of Social Power. In: Cartwright, D./Zander A. (Hrsg.): Group Dynamics. New York. Harper & Row. S.150-167.
- Friebertshäuser, B./Langer, A. (2010):** Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften. (3. Aufl.). Weinheim, München. Juventa. S. 437-456.
- Friebertshäuser, B./Richter, S./Boller, H. (2010):** Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (3.Aufl.). Weinheim, München. Juventa. S. 379-396.
- Fullan, M. (1991):** The New Meaning of Education Change. New York.
- Fuller, F. (1969):** Concerns of Teachers. A Developmental Conceptualization. AERA Journal, 6 (2).
- Gathen, J. v.d. (2010):** Grundschule Kleine Kielstraße, Dortmund. Vom ICH zum WIR – kollegiale Entwicklung der Schuleingangsphase. Vortrag in Halle. 12.06.2010. [www.bildungs-lsa.de/files/589132bc1133d04fc7c356826b652d73/Vortrag\\_halle\\_vdg.pdf](http://www.bildungs-lsa.de/files/589132bc1133d04fc7c356826b652d73/Vortrag_halle_vdg.pdf).
- Gesetz- und Verordnungsblatt des Landes Sachsen-Anhalt (1992):** Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung im Lande Sachsen-Anhalt. S. 379-382.

- Gieseke, W. (1995):** Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener. In: REPORT Nr. 35. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld. Bertelsmann. S. 38-46.
- Goethe, J.W. (1837):** Wilhelm Meisters Wanderjahre. In: Goethe's poetische und prosaische Werke. 2. Band. Stuttgart und Tübingen. Verlag der J. G. Gotta'schen Buchhandlung. S. 311-445.
- Hall, G. E./George A.A. (1999):** The impact of principal change facilitator style on school and classroom culture. In: Freiberg, J. (Ed.), School climate: measuring, improving, sustaining healthy learning environments. London. Falmer Press.
- Hall, G. E./Hord, S.M. (2001):** Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes. Boston. Allyn and Bacon.
- Hall, G. E./Hord, S.M. (2006):** Implementing Change. Patterns, Principles and Potholes. (2nd ed.). Boston. Pearson.
- Hall, G. E./Louks, S.F. (1978):** Teacher Concerns as a Basis for Staff Development. Teacher College Records, 80 (1).
- Hall, G. E./Rutherford, W.L. (1983):** Three Change Facilitator Styles. How Principals Affect Improvement Efforts. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA.
- Hanft, A. (2007):** Professionalität und Management. In: Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld. Bertelsmann. S. 71-84.
- Havelock, R. G. (1995):** The change agent's guide (2nd ed.). Englewood Cliffs, New York. Educational Technology.
- Helsper, W./Böhme, J. (2008):** Einleitung in das Handbuch der Schulforschung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. (2. durchgesehene und erweiterte Aufl.). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11-32.
- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, R.T. (2010):** Qualitative Mehrebenenanalyse. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München. Juventa. S. 119-135.
- Hemphill, J.K./Coons, A.E. (1957):** Development of the Leader Behavior Description Questionnaire. In: Stogdill, R. M./Coons, A.E. (Hrsg.): Leader Behavior: It's Description and Measurement. Columbus. Ohio S. 6-38.
- Hensel, M./Wirsam, J. (2008):** Diffusion von Innovationen. Das Beispiel Voice over IP. Wiesbaden. Gabler.
- Hinz, R./Sommerfeld, D. (2004):** Jahrgangübergreifende Klassen. In: Christiani, R. (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin. Cornelsen. S. 165-186.
- Holtappels, H.G. (2004):** Schulprogramm ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In: Holtappels, H.G. (Hrsg.): Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim, München. Juventa. S. 11-28.
- Holtappels, H.G. (2005):** Bildungsqualität und Schulentwicklung. In: Holtappels, H.G./Hömann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim, München. Juventa. S. 27-48.
- Huber, S.G. (1999):** Schulleitung international. Studienbrief im Studium „Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen“. Hagen. Fernuniversität Hagen.
- Huber, S.G. (2002):** Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: forum Lehrerfortbildung, Heft 36. Fortbildung für schulische Führung (Führungsfortbildung). Grebenstein. DVfLB. S. 5-27.
- Huber, S.G. (2003):** Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. In der Reihe Wissen und Praxis Bildungsmanagement. Kronach.
- Huber, S.G. (2007):** Leadership an Schulen – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. In: Schweizer, G./Iberer, U./Keller, H. (Hrsg.): Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld. Bertelsmann. S. 53-70.

- Huber, S.G. (2008a):** Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Internationale Trends, die Frage der Zuständigkeit und Anregung für Deutschland. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Handbuch für das Schulmanagement. Köln, Neuwied. Wolters Kluwer. S.142-154.
- Huber, S.G. (2008b):** Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In: Langer, R. (Hrsg.): `Warum tun die das?` Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 95-126.
- Huber, S.G. (2009):** Merkmale guter Fortbildung. In: Huber, S.G. (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln, Neuwied. Wolters Kluwer. S. 183-191.
- Huber, S.G. (2009):** Schulleitung. In: Blömeke, S. et. al. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie, Organisation und Entwicklung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. S. 502-511.
- Hubermann, U.A./Miles, M.B. (1984):** Innovation Up Close. How School Improvement Works. New York.
- Huber, S.G. (2010):** Professionelles Schulleitungshandeln – Einführung von Innovationen in der Schule. Vortrag in Halle am 12.06.2010. [www.bildung-lsa.de/files/589132bc1133d04fc7c356826b652d73/huber\\_sachsenanhalt\\_pslh\\_10\\_06\\_12.pdf](http://www.bildung-lsa.de/files/589132bc1133d04fc7c356826b652d73/huber_sachsenanhalt_pslh_10_06_12.pdf).
- Hungenberg, H./Wulf, T. (2007):** Grundlagen der Unternehmensführung. (3. Aufl.). Berlin/Heidelberg. Springer.
- Kade, J./Seitter, W. (1995):** Teilnahmemotive. Subjektbildung unter den Bedingungen von gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen. In: REPORT Nr. 35. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld. Bertelsmann. S. 29-37.
- Klippert, H. (2004):** Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim, Basel. Beltz.
- Konzeption zur Begleitfortbildung (2010):** Bedeutung der Schuleingangsphase. [www.bildung-lsa.de/lehrerbildung/lehrerfortbildung/schuleingangsphase\\_\\_sep\\_/konzeption.html?INH\\_ID=13859](http://www.bildung-lsa.de/lehrerbildung/lehrerfortbildung/schuleingangsphase__sep_/konzeption.html?INH_ID=13859).
- Krüger, H.H. (2000):** Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3. Jg. Heft 3. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 323-342.
- Küster, B. (2008):** Umsetzung der flexiblen Schuleingangsphase (SEP). Magdeburg. Kultusministerium.
- Küster, B. (2009):** Schulleiterbrief zum Schuljahr 2009/10. Magdeburg. Kultusministerium.
- Laging, R./Leutert, H. (2002):** Altersgemischtes Lernen? Pro und Contra. In: Pädagogik 10/2002. S. 52-53.
- Lämmerhirt, M. (2012):** Schulleitung und Schulentwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Rolle und Funktion von Schulleitungen bei der Initiierung und Implementierung von Innovationen am Beispiel der Schulprogrammarbeit. Hamburg. Verlag Dr. Kovač.
- Lehner, J. (1995):** Führungserfolg. Messung. In: Kieser, A./Reber G./Wunderer, R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart. Schäffer-Poeschel. S. 550-562.
- Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen (1990):** Fortbildungsdidaktische Analyse: Planung, Durchführung und Auswertung von Lehrerfortbildung. Soest. Soester Verlagskontor.
- Lewin, K. et. al. (1939):** Patterns of Aggressive Behavior in Experimental Created 'Social Climates'. In: Journal for Social Psychology. 10. Jg.
- Liebermann, A./Miller, L.(1990):** Restructuring Schools. What Matters and What Works. In: Phi Delta Kappan 71. H. 10. Bloomington. S. 759-764.
- Linde, U. (2000):** Der Schulleiterin das Wort geben: Altersmischung als Chance – Kompetenzerweiterung und eigenes Tun. In: Stuchlik, E. (Hrsg.): Neugestaltung der Schuleingangsphase. Halle. Martin-Luther-Universität. Fachbereich Erziehungswissenschaften. S.18-25.

- Lohmann, A. (2008):** Die neue Qualitätsverantwortung für Schulleiterinnen und Schulleiter. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Köln, Neuwied. Luchterhand. S. 37- 49.
- Lohmann, A./Minderop, D. (2004):** Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reissverschlussverfahren. München. Luchterhand.
- Malik, F. (2006):** Führen, Leisten, Leben. Frankfurt/New York. Campus.
- Mayer, B.M. (2003):** Systematische Managementtrainings. Theorieansätze und Lernarchitekturen im Vergleich. Heidelberg. Carl-Auer-Systeme.
- Mayring, P. (2008):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim, Basel. Beltz.
- Merk, M. (1993):** Kommunikatives Management. Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Personalentwicklung. Neuwied. Luchterhand.
- Miller, R. (1999):** Lehrer lernen. Ein Pädagogisches Arbeitsbuch. Weinheim, Basel. Beltz.
- Mutzeck, W. (2008):** Umgang mit Konflikten. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Köln, Neuwied. Luchterhand. S. 161-177.
- Nachreiner, F./Müller, G.F. (1995):** Verhaltensdimension der Führung. In: Kieser, A./Reber, G./Wunderer/R. (Hrsg.): Handwörterbuch der Führung. Stuttgart. Schäffer-Poeschel. S. 2113-2126.
- Naeschke, N. (2003):** Trägt charismatische Führung in komplexer und dynamischer Umwelt zum Führungserfolg bei?. [www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-10222](http://www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-opus-10222).
- Neuberger, O. (1976):** Führungsverhalten und Führungserfolg. Berlin. Duncker und Humblot.
- Neuberger, O. (1994):** Führen und geführt werden (4.Aufl.). Stuttgart. Enge.
- Neuberger, O. (2002):** Führen und Führen lassen. Stuttgart. Lucius & Lucius.
- Nienhäuser, W. (2003):** Macht. In: Martin, A. (Hrsg.): Organizational Behavior – Verhalten in Organisationen. Stuttgart. Kohlhammer. S.139-172.
- Odden, A./Marsch, D. (1989):** State Education Reform Implementation. In: Hannaway, J./ Crowson, R. (Hrsg.): The Politics of Reforming School Administration. New York.
- Oelkers, J. (2006):** Schulentwicklung. [www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html](http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html).
- Pant, H.A./Vock, M./Pöhlmann, C./Köller, O. (2008a):** Eine modellbasierte Erfassung der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit den länderübergreifenden Bildungsstandards. In: Lankes, E.M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann. S.245-260.
- Pant, H.A./Vock, M./Pöhlmann, C./Köller, O. (2008b):** Offenheit für Innovationen: Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 6/2008. Weinheim, Basel. Beltz. S. 827-845.
- Pfadenhauer, M. (2005):** Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. In: Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-22.
- Prengel, A./Friebertshäuser, B./Langer, A. (2010):** Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (3.Aufl.). Weinheim, München. Juventa. S. 17-39.
- Probst, G.J.B. (1992):** Organisation, Strukturen, Lenkungsinstrumente und Entwicklungsperspektiven. Landsberg/Lech. Verlag Moderne Industrie.
- Rahm, S./Schröck, N. (2008):** Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

- Renneberg, W. (2002):** Fortbildung als integraler Bestandteil des Qualitätsverbesserungsprozesses in der Schule – eine Managementaufgabe für Schulleiterinnen und Schulleiter. In: forum Lehrerfortbildung, Heft 36. Fortbildung für schulische Führung (Führungsfortbildung). Grebenstein. DVLfB. S. 48-59.
- Rolff, H.G. (2009a):** Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, H./Rolff, H.G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, Basel. Beltz. S. 296-364.
- Rolff, H.G. (2009b):** Aufgaben, Mandat und Zusammensetzung von Steuergruppen. In: Huber, S.G.: Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln, Neuwied. Wolters Kluwer. S. 21-34.
- Rosenbusch, H.S./Huber, S.G. (2002):** Organisation und Merkmale der Qualifizierung In: Wisinger, J./Huber, S.G. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen. Leske + Budrich. S. 111-139.
- Rosenbusch, H.S./Warwas, J. (2008):** Schulleitung als Profession. In: Pfundtner, R. (Hrsg.): Grundwissen Schulleitung. Köln, Neuwied. Luchterhand, S. 15-26.
- Rosenbusch, H.S./Schlemmer, E. (1997):** Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. In Schulmanagement 28, H.6, S. 9-17.
- Rosenstiel, L. v./Regnet, E./Domsch, M.E. (2009):** Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. (6.Aufl.). Stuttgart. Schäffer-Verlag.
- Rosenstiel, L. v./Regnet, E./Domsch, M.E. (1993):** Kommunikation und Führung in Arbeitsgruppen. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern. Verlag Hans Huber. S. 321-351.
- Rost, J.C. (1993):** Leadership for the Twenty-First Century New York. Praeger.
- Schiller, F. (1799):** Wallenstein - Kapitel 5, Erster Aufzug, vierter Auftritt. Frankfurt am Main. Fischer Taschenbuchverlag 2008. S. 68.
- Schmuck, R.A./Runkel, P.J. (1985):** The Handbook of Organization Development in Schools. (3rd ed.). Palo Alto. Mayfield Publishing Co.
- Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (2005):** Allgemeine Vorschriften. Magdeburg. Kultusministerium. S. 10-14.
- Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen Anhalt (2004):** Stärkung der Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter. Magdeburg. Kultusministerium. S. 192-195.
- Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen Anhalt (2007):** Die Feststellung des Entwicklungsstandes der zukünftigen Schülerinnen und Schüler als eine Grundlage für die Arbeit in der flexiblen Schuleingangsphase. Magdeburg. Kultusministerium. S. 54-56.
- Seitz H./Capaul, R. (2007):** Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. (2.Aufl.). Bern. Haupt.
- Senge, P.(1999):** Die fünfte Disziplin. (7.Aufl.). Stuttgart. Schäffer-Poeschel.
- Seufert, S. (2008):** Innovationsorientiertes Bildungsmanagement. Hochschulentwicklung durch Sicherung der Nachhaltigkeit von eLearning. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Siebert, H. (1997):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. (2.Aufl.). Neuwied. Luchterhand.
- Staehe, W. (1999):** Management. München. Valden.
- Steiger, Th. (2003):** Das Rollenkonzept der Führung. In: Steiger Th./Lippmann, E. (Hrsg.): Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. Band I (2.Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York. Springer. S. 43-73.
- Steinke, I. (2010):** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (8. Aufl.). Reinbek bei Hamburg. Rowohlt. S. 319-331.

- Steinle, C. (2005):** Ganzheitliches Management. Eine mehrdimensionale Sichtweise integrierter Unternehmensführung. Wiesbaden. Gabler.
- Stuchlik, E. (2000):** Bilanz eines gemeinsamen Projekts zwischen Schulpraxis und Universität. In: **Stuchlik, E. (Hrsg.):** Neugestaltung der Schuleingangsphase. Halle/Saale. Martin-Luther-Universität. Fachbereich Erziehungswissenschaften. S. 113-121.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000):** Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel. Beltz Pädagogik.
- Thom, N./Ritz, A. (2008):** Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. Wiesbaden. Gabler.
- Tietgens, H. (1980):** Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Breloer, G./Dauber, H./Tietgens H.: Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Westermann. Braunschweig. S. 177-235.
- Tietgens, H. (1981):** Die Erwachsenenbildung. München. Juventa.
- Vahs, D./Burmester, R. (2005):** Innovationsmanagement. Von der Produktidee zur erfolgreichen Vermarktung. Stuttgart. Schäffer-Poeschel.
- Weber, M. (1980):** Wirtschaft und Gesellschaft. (5. Aufl.). Tübingen. Mohr.
- Weibler, J. (2001):** Personalführung. München. Vahlen.
- Weinert, A.B. (1998):** Organisationsphilosophie. Ein Lehrbuch. (4. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim. Beltz. Psychologie Verlags Union.
- Wenzel, H. (2008):** Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. (2. durchgesehene und erweiterte Aufl.). Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 423-447.
- Wimmer, R. (1989):** Ist Führen erlernbar? Oder warum investieren Führungskräfte in die Entwicklung ihrer Führungskräfte?. In: Zeitschrift für Gruppendynamik. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 13-41.
- Wissinger, J. (2002):** Schulleitung im internationalen Vergleich –Ergebnisse der TIMMS– Schulleiterbefragung. In: Wissinger, J./Huber, S.G. (Hrsg.): Schulleitung -Forschung und Qualifizierung. Leske & Budrich. Opladen. S. 45-62.
- Wunderer, R. (2006):** Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. (6. überarbeitete Aufl.). München. Luchterhand.
- Wunderer, R./Grunwald, W. (1980a):** Führungslehre. Band 1: Grundlagen der Führung. Berlin, New York. Walter de Gruyter.
- Wunderer, R./Grunwald, W. (1980b):** Führungslehre. Band 2: Grundlagen der Führung. Berlin, New York. Walter de Gruyter.
- Yukel, G. (2000):** Leadership in Organizations. (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey. Prentice Hall.

### 6.3 Hinweise zu den digitalen Anlagen

Auf dem beiliegenden Datenträger befinden sich alle Anlagen, deren Darstellung in analoger Form zu umfangreich gewesen wäre. Zum besseren Verständnis sollen hier kurz die dort abgespeicherten Inhalte erläutert werden:

➤ Analysen

In diesem Ordner sind sämtliche Stammdaten hinterlegt, die mit Hilfe der Fragebögen innerhalb der quantitativen Untersuchungen erzeugt wurden. Unterteilt nach den einzelnen Kohorten werden in Exceltabellen die notwendigen Berechnungen dargestellt. Dabei gibt es jeweils für das entsprechende Messinstrument eine separate Datei. Darüber hinaus werden die zu den Vergleichen innerhalb der Gesamtbefragung erforderlichen Berechnungen dokumentiert.

➤ Längsschnittuntersuchungen

Hier werden sämtliche Berechnungen aufgeführt, die zum Zwecke des Vorher-Nachher-Vergleichs vorgenommen wurden. Sowohl die pauschale Gegenüberstellung als auch der Vergleich der Einzelpersonen können hier nachvollzogen werden. Alle Daten beziehen sich auf die Skalenabfrage, den Grad der Verwendung und den Grad der Betroffenheit.

➤ Leitfadengestützte Interviews

In dieser Datei befinden sich die vollständig ausformulierten Interviews. Es wird eine Übersicht über die verschlüsselten Interviewpartner gegeben, in der auch die Entstehung des Codebaums abzulesen ist. Die mit Hilfe des Softwaretools MAXQDA erzeugten Codes sind in jedem einzelnen Interview sichtbar gemacht und durch farbliche Kennzeichnung verdeutlicht worden.

#### 6.4 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation „Schulleitungsfortbildung und schulische Innovation“ selbstständig und nur mit Hilfe der angegebenen Literatur verfasst habe. Den Bezug auf die entsprechende Literatur, sei es als Zitat oder in indirekter Form, habe ich eindeutig als solchen in der Arbeit gekennzeichnet.

Meisdorf, 17.12.2012

Siegfried Göschel