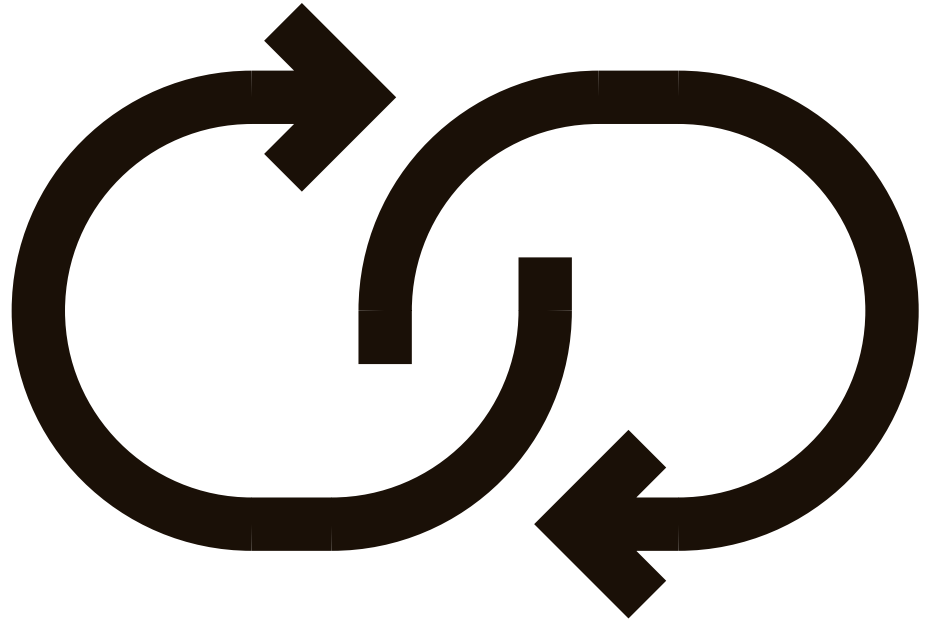




# 6



Sarah Rogulj, Alexandra Junk-Deppenmeier, Alexandra Dehmel, Benjamin Fauth

## **Schulische Förderkonzepte**

**Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des  
Modellprojekts „(Weiter-)Entwicklung systematischer  
Förderung zu einer wirksamen Förderkonzeption“**

Wissenschaft und Praxis – Forschungseinblicke

**Baden-Württemberg**  
Institut für  
Bildungsanalysen (IBBW)

**W+P**   
IBBW – Wissenschaft  
und Praxis

## Inhalt

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Zusammenfassung                                                              | 3  |
| 1. Hintergrund                                                               | 4  |
| 1.1 Kurzbeschreibung des Projekts                                            | 4  |
| 1.2 Schulartspezifisches Vorgehen und Erarbeitung des Förderkonzepts         | 4  |
| 1.3 Projektgruppen                                                           | 5  |
| 1.3.1 Steuergruppen                                                          | 5  |
| 1.3.2 Arbeitsgruppen                                                         | 5  |
| 2. Wissenschaftliche Begleitung                                              | 6  |
| 2.1 Fragestellungen                                                          | 6  |
| 2.2 Theoretischer Hintergrund                                                | 6  |
| 2.2.1 Gelingende Innovation                                                  | 6  |
| 2.2.2 Educational Governance                                                 | 8  |
| 2.3 Design                                                                   | 8  |
| 2.4 Stichprobe                                                               | 9  |
| 2.5 Güte                                                                     | 9  |
| 2.5.1 Qualitative Aussagen                                                   | 9  |
| 2.5.2 Interne Studiengüte                                                    | 9  |
| 2.5.3 Externe Studiengüte                                                    | 9  |
| 2.6 Eingebundenheit des IBBW in das Projekt                                  | 10 |
| 3. Ergebnisse                                                                | 11 |
| 3.1 Rahmenbedingungen                                                        | 11 |
| 3.1.1 Zielsetzungen und Maßnahmenauswahl                                     | 11 |
| 3.1.2 Zusammenhang mit der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung | 12 |
| 3.2 Gelingensbedingungen und Herausforderungen                               | 13 |
| 3.2.1 Beständige Mitarbeit des Kollegiums                                    | 13 |
| 3.2.2 Planbarkeit durch langfristige und flexible Personalressourcen         | 16 |
| 3.2.3 Innovationsbereitschaft aller Akteure                                  | 17 |
| 3.2.4 Planungs- und Handlungsübersicht der Schulleitung                      | 18 |
| 3.2.5 Unterrichtseinbettung                                                  | 19 |
| 3.3 Folgen und Wirkung des Förderkonzepts                                    | 19 |
| 3.3.1 Arbeitserleichterung                                                   | 19 |
| 3.3.2 Nutzung von Daten und datenbasierte Überprüfung                        | 20 |
| 3.4 Zusammenarbeit der Akteure                                               | 22 |
| 3.4.1 Gemeinsames Begriffsverständnis des Förderkonzepts                     | 22 |
| 3.4.2 Zusammenarbeit im Projekt                                              | 24 |
| 4. Zusammenfassung und Implikationen                                         | 26 |
| 5. Zusatz: Rollen des Unterstützungssystems im Projekt                       | 29 |
| 6. Literatur                                                                 | 32 |
| Impressum                                                                    | 33 |

# Zusammenfassung

Im Projekt „(Weiter-)Entwicklung systematischer Förderung zu einer wirksamen Förderkonzeption“ entwickelten 25 Schulen der Sekundarstufe I Konzepte zur Förderung von leistungsschwachen und leistungstarken Schülerinnen und Schülern sowie von Maßnahmen im außerunterrichtlichen Bereich. Die Zusammenfassung der wissenschaftlichen Begleitung beruht auf sieben Interviews mit Schulleitungen und zehn Personen des Unterstützungssystems.



## **Förderkonzepte orientieren sich an Zielsetzungen von Schulen und KM**

Die Schulleitungen orientierten sich an den Zielvorgaben des KM und legten Wert auf die Integration der Maßnahmen in bestehende Schulprozesse und -konzepte. Die Zielsetzung und Maßnahmenauswahl gestaltete sich teilweise als herausfordernd, weshalb Personen der Schulaufsicht und Schulleitungen sich zum Teil mehr Unterstützung wünschten.



## **Einbezug des Kollegiums durch transparente und ritualisierte Kommunikationsstrukturen**

Die aktive Integration des Kollegiums in die Konzeptentwicklung sei für die Schulleitungen essenziell. Sie ermögliche ein innovationsförderndes Klima und stärke die Akzeptanz sowie das Engagement der Beteiligten. Regelmäßige Kommunikation und Austauschformate würden den kontinuierlichen Dialog und Informationsfluss fördern, was ein gemeinsames Arbeitsumfeld schaffe.



## **Planungs- und Handlungsübersicht der Schulleitung als Grundlage für abgestimmte Maßnahmen**

Innovationsorientiertes Leitungshandeln erfordere von Schulleitungen klare Planungs- und Handlungsübersicht, um parallellaufende Maßnahmen zu koordinieren. Arbeitsgruppen mit anderen Schulleitungen und dem Unterstützungssystem würden diesen Prozess durch regelmäßigen Austausch und die Einbindung weiterer Akteure unterstützen.



## **Langfristige und flexible Personalressourcen**

Personalressourcen seien für alle Teilnehmenden eine notwendige Voraussetzung für die Zusammenarbeit und Umsetzung des Förderkonzepts. Flexible und bedarfsorientierte Ressourcenverteilung sei notwendig, werde jedoch als unzureichend empfunden.



## **Schwierigkeiten bei der Verknüpfung von Daten und Konzeptentwicklung**

Die Nutzung von Daten für die Konzeptentwicklung und -weiterentwicklung stelle eine Herausforderung dar. Schulen analysierten die Wirkung ihrer Förderkonzepte mit verschiedenen Verfahren, doch fehlte oft die Rückführbarkeit auf das Konzept und die konkreten Maßnahmen, wodurch der Rückschluss zu den Ergebnissen von Schülerinnen und Schülern unklar sei.

# 1. Hintergrund

## 1.1 Kurzbeschreibung des Projekts

Das vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg beauftragte Projekt „(Weiter-) Entwicklung systematischer Förderung zu einer wirksamen Förderkonzeption“ hatte das Ziel, 25 Schulen aus den Schularten der Werkrealschule, der Hauptschule, der Realschule und der Gemeinschaftsschule in einem Modellprojekt von 07/23 bis 07/24 zu unterstützen. Der Fokus lag auf der Entwicklung individueller schulbezogener Förderkonzepte zur Förderung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. In enger Zusammenarbeit mit den Schulen wurde ein Prozess angestoßen, der durch regelmäßige Arbeitsgruppen und den Austausch mit Akteuren aus dem Unterstützungssystem wie den Regierungspräsidien (RPen), den Staatlichen Schulämtern (SSÄ), dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) und dem Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) begleitet wurde. Das IBBW begleitete dieses Projekt wissenschaftlich.

Das Projekt orientierte sich an den übergeordneten Zielen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM) zur datengestützten Qualitätsentwicklung. Sie zielen ab auf:

1. Eine deutliche Reduzierung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die die Mindeststandards bei VERA 3 sowie VERA 8 nicht erreichen.
2. Eine deutliche Erhöhung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die die Optimalstandards bei VERA 3 und VERA 8 erreichen.
3. Die Einrichtung von internen Strukturen und Prozessen zur systematischen Qualitätsentwicklung.

Die Förderkonzepte sollten anhand der individuellen Bedürfnisse der Schulen entwickelt werden. Die Schule vor Ort stand deshalb im Zentrum des Handelns und der schulischen Aktivitäten. Dabei wurden bereits schulintern vorhandene Fördermaßnahmen gesichtet, Schwerpunkte identifiziert und in ein Förderkonzept zusammengeführt. Die Schwerpunkte lagen jeweils entweder auf Mathematik oder auf Deutsch, teils in Kombination mit dem sozial-emotionalen Bereich.

## 1.2 Schulartspezifisches Vorgehen und Erarbeitung des Förderkonzepts

Die Organisation des Projekts war in die drei Schularten Werkrealschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gemeinschaftsschulen untergliedert. Die Arbeit der Schulen war durch schulartspezifische Steuer- und Arbeitsgruppen (siehe Kapitel 1.3) organisiert. Bei der Entwicklung der schulbezogenen Förderkonzepte bildeten die charakteristischen Merkmale der jeweiligen Schulart („Markenkerne“) den Ausgangspunkt. Die Förderkonzepte wurden von den 25 Schulen in Eigenregie erarbeitet.

Das KM und das ZSL legten eine Arbeitsdefinition des Begriffs Förderkonzept fest. Sie wurde im weiteren Verlauf zu folgender Definition konkretisiert:

Ein schulisches Förderkonzept ist die Verknüpfung einzelner Maßnahmen, die optimal zusammenwirken, um das Lernen und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Das Konzept beinhaltet spezifische Maßnahmen, die auf verschiedene Inhalte der Schulentwicklung ausgerichtet sind und erfolgt in kontinuierlichen systematischen Schritten:

- Die Ausgangslage erheben und analysieren
- Entscheidungen treffen und Ziele setzen
- Die Umsetzung planen und das Vorhaben durchführen
- Das Erreichte systematisch prüfen und bilanzieren

## 1.3 Projektgruppen

Im Projekt wurden für die unterschiedlichen Schularten verschiedene Gruppen eingerichtet, um die Entwicklung der Förderkonzepte zu steuern und zu unterstützen:

### 1.3.1 Steuergruppen

Zur Planung der Arbeitsphasen und Festlegung der schulartspezifischen Ziele und Umsetzungen wurden durch das KM Steuergruppen gebildet. Ziel war die strategische Steuerung und die Entwicklung übergeordneter Zielsetzungen für die Arbeitsgruppen. Diese setzten sich aus Personen des KM, der RPen, der SSÄ, des ZSL sowie des IBBW zusammen. Zum Teil waren auch Schulleitungen vertreten. Sie waren jeweils nach Schularten getrennt und verfolgten teils unterschiedliche Ausrichtungen. Aus den Steuergruppen ist im Laufe des Projekts ein Leitfaden entstanden, der Schulen bei der Entwicklung und Umsetzung eines Förderkonzepts unterstützen soll.

### 1.3.2 Arbeitsgruppen

Diese Gruppen waren der gemeinsame Arbeitsort der Schulleitungen und des Unterstützungssystems. Ziel war eine Ist-Stand-Erhebung der schulinternen Fördermaßnahmen, der Austausch zu Fragen und Bedürfnissen, die Vernetzung der beteiligten Schulen und externen Akteuren sowie die Entwicklung eines Vorgehens, das Schulen bei der (Weiter)Entwicklung einer schulinternen Förderkonzeption unterstützen kann. In den Arbeitsgruppen waren Personen des KM, der RPen, der SSÄ, des ZSL, des IBBW sowie Schulleitungen und weitere Beteiligte der Schulen vertreten. Sie trafen sich in regelmäßigen Abständen (alle 2–3 Monate).

## **Exkurs: Aktuelle Entwicklung Themenfeld systematische Förderung in Baden-Württemberg**

Die systematische Förderung von Kompetenzen auf Grundlage eines schulinternen Förderkonzepts ist ein zentrales bildungspolitisches Ziel in Baden-Württemberg. Schulen sollen ein eigenes Förderkonzept entwickeln, das basierend auf der Diagnose der Lernausgangslage gezielte Fördermaßnahmen beinhaltet, um die grundlegenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Deutsch zu stärken (siehe hierzu auch das Unterstützungskonzept Starke BASIS! des KM und des ZSL) und das leistungsstarke Schülerinnen und Schüler adäquat berücksichtigt.

Zur Umsetzung stellt das ZSL vielfältige Angebote bereit – darunter Fortbildungen, Arbeitstagungen, auf die Bedürfnisse von einzelnen Schulen ausgerichtete Wunschkurse, Beratung und Begleitung von Schulen sowie weiterführende Informationen und Materialien.

## **2. Wissenschaftliche Begleitung**

### **2.1 Fragestellungen**

Aus den oben genannten Projektzielen sowie aus der Anlage des Projekts lassen sich die folgenden übergeordneten Fragestellungen ableiten:

4. Wie gestaltete sich der Prozess der schulinternen Entwicklung der Förderkonzepte?
5. Welche Rahmenbedingungen, Ressourcen oder Akteurskonstellationen fördern oder behindern die Entwicklung und Umsetzung der Förderkonzepte?

### **2.2 Theoretischer Hintergrund**

#### **2.2.1 Gelingende Innovation**

Das Ziel des Projekts war die Entwicklung und Implementierung individueller Förderkonzepte an den Projektschulen. Damit führte jede Schule ein eigenes, auf den spezifischen Bedarf abgestimmtes Innovationsprojekt durch. Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts ermöglicht es, die Veränderungsprozesse in den Schulen nachzuvollziehen. Holtappels (2013) beschreibt drei zentrale Dimensionen für erfolgreiche Innovationen in Schulen, die sich an der Konzeption der lernenden Organisation orientieren und im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung untersucht werden (siehe Abbildung 1):

### 1. Vision und Motivation

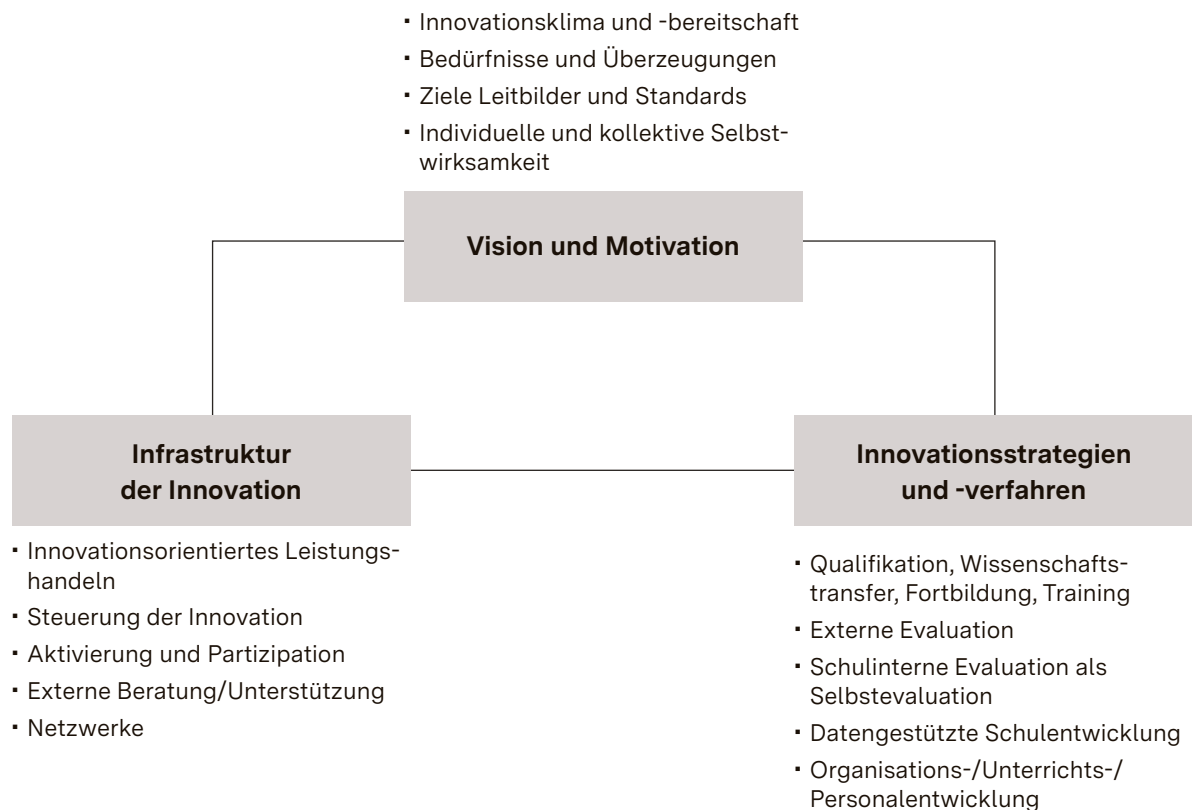
Die Vision einer Einzelschule bildet die Grundlage für eine gemeinsame Zusammenarbeit und wird auf organisationaler Ebene analysiert. Zusätzlich werden die Akzeptanz des Förderkonzepts und die Innovationsbereitschaft von Schulleitung und Lehrkräften untersucht. Ziel ist es, die individuellen Beweggründe der Beteiligten zu erfassen.

### 2. Infrastruktur der Innovation

Innovationsprozesse erfordern eine tragfähige Arbeitsorganisation und effektive Prozesssteuerung. Dazu zählen das Handeln der Schulleitung, die Kooperation im Kollegium sowie die Einbindung der Lehrkräfte in die Entwicklung und Umsetzung des Förderkonzepts. Die Partizipation schulinterner Steuergruppen und externe Unterstützung fördern diese Strukturen.

### 3. Innovationsstrategien und -verfahren

Systematische Prozesselemente, wie Bestandsaufnahme, Zielbestimmung und Entwicklungsplanung, gelten als zentrale Werkzeuge für die Umsetzung. Verfahren der Unterrichts- und Personalentwicklung können ergänzend genutzt werden. Aufgrund der begrenzten Laufzeit der wissenschaftlichen Begleitung wird der Fokus auf Bestandsaufnahme, Analyse, Auswahl des Förderbereichs und Entwicklungsplanung gelegt, ergänzt durch relevante Aspekte der Schul- und Unterrichtsentwicklung.



**Abbildung 1. Gelingensbedingungen für Innovationen in Schulen in Anlehnung an eine Architektur der Schule als lernende Organisation (angelehnt an Holtappels, 2007)**

## 2.2.2 Educational Governance

Die Educational Governance bietet eine ergänzende Perspektive auf das Projekt, indem sie die Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteuren beleuchtet, die für die Entwicklung und Umsetzung von Förderkonzepten zentral ist (Altrichter & Maag Merki, 2016; Luig, 2023). Sie betrachtet die Interaktionen zwischen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen (Makro, Meso- und Mikroebene) sowie deren spezifische Handlungslogiken, Eigeninteressen und normativen Zielvorstellungen.

Drei Hauptkategorien stehen im Fokus:

### 1. Mehrebenensystem

Die Akteure handeln auf verschiedenen Ebenen mit eigenen Logiken, beeinflusst durch explizite und implizite Absichten. Ziel ist es, die Beweggründe der Akteure zu verstehen.

### 2. Akteure und Akteurskonstellationen

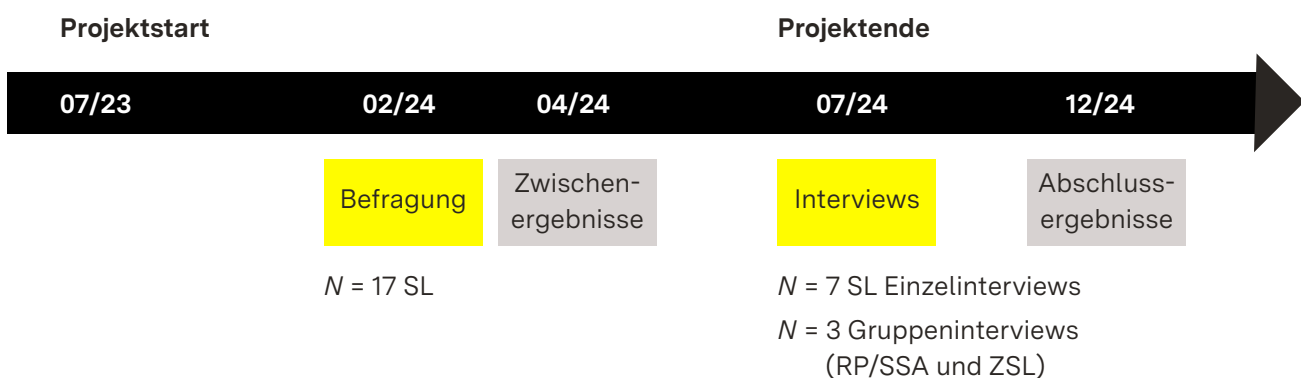
Akteure eröffnen oder begrenzen Handlungsspielräume durch Verfügungsrechte (z. B. Entscheidungen oder Vorgaben) und Verfügungsfähigkeiten (z. B. Ressourcen, Zeit, Kompetenzen). Dies führt zu unterschiedlichen Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten.

### 3. Handlungskoordination

Die Abstimmung der Handlungen zwischen Akteuren erfolgt durch Beobachtung, Beeinflussung (z. B. durch Ressourcen oder Wissen) oder Verhandlung (dialogische Abstimmung).

## 2.3 Design

Die wissenschaftliche Begleitung wurde formativ im Mixed Methods Design durchgeführt.



**Abbildung 2. Design der wissenschaftlichen Begleitung**

Für den vorliegenden Ergebnisbericht werden nur die qualitativen Daten der Interviews herangezogen. Die quantitativen Ergebnisse aus der durchgeführten Befragung wurden als Zwischenergebnisse projektintern präsentiert.

## 2.4 Stichprobe

Die Stichprobe der Schulleitungen gliedert sich wie folgt:

- 2 Schulleitungen der Gemeinschaftsschulen (GMS)
- 2 Schulleitungen der Realschulen (RS)
- 3 Schulleitungen der Werkrealschulen, Hauptschulen (WRS, HS)

Die Stichprobe des Unterstützungssystems beinhaltet folgende Personen:

- 5 Mitarbeitende des ZSL (Zentrale und Arbeitsfeldleitungen Sekundarstufe I)<sup>1</sup>
- 2 Mitarbeitende von Staatlichen Schulämtern (SSÄ)<sup>2</sup>
- 3 Mitarbeitende von Regierungspräsidien (RPen)<sup>2</sup>

Diese Zusammensetzung ermöglicht es, schulische sowie übergeordnete Perspektiven einzubeziehen und bietet so einen umfassenden Blick auf die Thematik.

## 2.5 Güte

### 2.5.1 Qualitative Aussagen

Die Ergebnisse basieren auf sieben leitfadengestützten Einzelinterviews mit Schulleitungen sowie drei Fokusgruppeninterviews mit Steuer- und Arbeitsgruppenmitgliedern aus dem Unterstützungssystem (RPen, SSÄ, ZSL). Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

### 2.5.2 Interne Studiengüte

Für die Interviewstichprobe wurden gezielt Schulen ausgewählt, die sich in bestimmten Merkmalen unterschieden (z. B. Anzahl der beteiligten Akteure und der implementierten Fördermaßnahmen). So wurden Kontraste in Bezug auf diese Aspekte berücksichtigt. Für das Unterstützungssystem wurde ein möglichst breites Spektrum an Beteiligten aus verschiedenen Regierungspräsidien einbezogen, auch wenn zeitliche Einschränkungen die geplante Diversität begrenzten. Bei der Auswertung der Interviews mit Personen des Unterstützungssystems wurden zwei Analyseebenen 1) Ebene der Themen und 2) Ebene der Gruppeninteraktion herangezogen. Der Analysefokus wurde auf die Ebene der Themen gelegt. Die Ebene der Gruppeninteraktion wurde nur herangezogen, um Aussagen in den Kontext setzen zu können, oder Kongruenz und Divergenz über Thematiken festzustellen (Rädiker & Kuckartz, 2019).

---

1 Arbeitsfeldleitungen unterstützen Schulen bei Fragen zu Fortbildungen, Beratung und Organisation. Sie koordinieren regionale und überregionale Lehrkräftefortbildungen sowie schulinterne Veranstaltungen und pädagogische Tage.

2 Die SSÄ und die RPen werden im Text auch als Schulaufsicht zusammengefasst.

### 2.5.3 Externe Studiengüte

- Aufenthalt im Feld: Die Forschenden waren nicht direkt in den Schulen vor Ort. Dies schränkt die Möglichkeit ein, Beobachtungsdaten oder Kontextfaktoren direkt einzubeziehen. Jedoch konnte durch die Teilnahme in den Steuer- und Arbeitsgruppen ein Verständnis für die Akteure hergestellt werden.
- Kodiersystem und Reliabilität: Die Daten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) und unter Berücksichtigung spezifischer Anpassungen an die Anforderungen der Studie ausgewertet. Die Analyse erfolgte teils deduktiv auf Basis eines vorab entwickelten Kategoriensystems und teils induktiv, um neue Kategorien aus den Interviewtranskripten zu generieren. Zur Unterstützung und Strukturierung des Analyseprozesses wurde die Software MAXQDA (Version 24.4.0) eingesetzt. Dieses Verfahren ermöglichte eine systematische und transparente Auswertung der Daten, um zentrale Themen und Muster zu identifizieren. Das Kodiersystem der Schulleitungsinterviews wurde einer Interrater-Reliabilitätsprüfung unterzogen und erreichte mit  $\kappa = 0.80$  eine hohe Reliabilität (Fleiss, 1981). Dies unterstreicht die Unabhängigkeit des Kodiersystems. Die Kategorien für die Interviews des Unterstützungssystems sind an das Kategoriensystem der Schulleitungsinterviews angelehnt.

## 2.6 Eingebundenheit des IBBW in das Projekt

Die Einbindung der Forschenden, in diesem Falle der Mitarbeitenden des IBBW, in die Steuer- und Arbeitsgruppen, stellte eine wertvolle Ressource dar. Die Interaktion schafft Nähe zu den Akteuren und ein tieferes Verständnis für die Dynamik des Projekts. Dies trug dazu bei, unterschiedliche Perspektiven sensibel wahrzunehmen und die Entwicklung des Projekts im spezifischen Kontext umfassend zu erfassen (Mayring, 2016).

Gleichzeitig erforderte die enge Einbindung besondere Sorgfalt in den einzelnen Phasen des Evaluationsprozesses, um potenziellen unbewussten Einfluss auf den Evaluationsprozess (Konzeption, Durchführung und Auswertung) zu vermeiden. Durch den Einbezug verschiedener Perspektiven, die Beteiligung weiterer IBBW-Mitarbeitenden, die nicht in den Arbeitsgruppen vertreten waren, sowie den Austausch über Ergebnisse und Interpretationen im Team konnte die Evaluation im Sinne einer unparteiischen Position, wie in den Qualitätsstandards der DeGEval gefordert (frei von persönlichen Gefühlen und fair), gewährleistet werden (Causemann et. al., 2023).

## 3. Ergebnisse

Dieser Bericht zeichnet die Prozesse bei der Entwicklung der schulinternen Förderkonzepte nach und zeigt Gelingensbedingungen sowie Herausforderungen auf, die bei der Entwicklung eines Förderkonzepts eine Rolle spielen können. Die Ergebnisse basieren auf qualitativen Daten von sieben Schulleitungen und zehn Personen aus dem Unterstützungssystem (RPe, SSÄ, ZSL). Sie können Hinweise und Anregungen für die Entwicklung schulinterner Förderkonzepte geben, die im Kontext des wissenschaftlichen Diskurses betrachtet werden müssen, um übertragbare Aussagen zu ermöglichen.

### 3.1 Rahmenbedingungen



#### 3.1.1 Zielsetzungen und Maßnahmenauswahl

- Der Fokus lag auf der Förderung in Mathematik und Deutsch, häufig in Kombination mit überfachlichen Kompetenzen.
- Schulleitungen achteten auf die Integration in vorhandene Schulprozesse und -konzepte.
- Schulleitungen priorisierten verschiedene Fördermaßnahmen zur Integration in das Förderkonzept.
- Die Zielsetzung und Maßnahmenauswahl waren herausfordernd, teilweise wünschten sich Personen der SSÄ und Schulleitungen Unterstützung.

Die Schulen entwickelten ihre Förderkonzepte entsprechend den Zielen des KM (höhere Erreichung der Mindest- und/oder Optimalstandards in Deutsch und Mathematik), und erkannten deren Sinnhaftigkeit an. Bei allen sieben Schulen wurde der **Fokus der Förderkonzepte im Bereich Mathematik und Deutsch** gesetzt, mit starkem Blick auf Förderung der Mindeststandards (z. B. Interview\_GMS1, Pos. 10). Die Ausrichtung bereits vorhandener Konzepte änderte sich bei drei Schulen nicht grundlegend. Dies lag entweder daran, dass geforderte Aspekte bereits integriert waren oder keine Anpassungen vorgenommen wurden (z. B. Interview\_HSWRS1, Pos. 12). Die Förderkonzepte der sieben interviewten Schulen entstanden auch aus individuellen Handlungslogiken, die auf die spezifischen Gegebenheiten vor Ort abgestimmt waren. Einige Schulen konnten durch das Schuldatenblatt, Lernstand 5 oder VERA ihre Ziele festlegen, für andere Schulen stand dies bereits zuvor fest oder es gab keine neuen Erkenntnisse durch die Instrumente (z. B. Interview\_GMS1, Pos. 16). Die Förderkonzepte **basieren** bei allen Schulen **auf bestehenden Fördermaßnahmen**, die weiterentwickelt und in ein strukturiertes Gesamtkonzept überführt wurden. Mehrere Schulen betonen, dass ihre bisherigen Erfahrungen mit Fördermaßnahmen und internen Organisationsstrukturen, wie bewährten Kooperationsmodellen, ihnen bei der Weiterentwicklung geholfen haben. Diese ermöglichte es ihnen, auf bestehenden Ansätzen und auf Erfahrungen aufzubauen (z. B. Interview\_HSWRS3, Pos. 12).

Die **Auswahl von Fördermaßnahmen** war teilweise für Schulen **herausfordernd**, da sowohl bildungspolitische als auch schulinterne „Baustellen“ bestehen (z. B. Interview\_GMS1, Pos. 26). Schulen priorisierten dabei die Maßnahmen und arbeiteten eng im Kollegium oder Leitungsteam zusammen, um Entscheidungen zu treffen. Die **Orientierung an übergeordneten Zielen** und die **praktische Umsetzbarkeit** waren dabei zentrale Kriterien (z. B. Interview\_RS1, Pos. 50).

Es wurde häufig betont, dass die Förderung fachlicher Kompetenzen eng mit der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen wie sozialen Fähigkeiten oder Lernstrategien verbunden ist. Überfachliche Themen, wie beispielsweise Schulabsentismus, wurden oft als grundlegende Voraussetzung für fachliches Lernen angesehen. Nur eine Schule fokussierte sich ausschließlich auf fachliche Inhalte, während die Mehrheit die Verzahnung beider Bereiche als essenziell für den Erfolg ansah:

*„Jetzt sind wir wieder bei den Punkten, sowohl fachlich als auch überfachlich, weil wir der Meinung sind, dass die überfachliche Förderung unheimlich auch zum Lern- und Arbeitsverhalten beitragen kann und dadurch auch wieder fachliche Verbesserungen stattfinden“*  
(Interview\_RS2, Pos. 14).

Vier Personen der **Schulaufsicht thematisieren ebenfalls die Herausforderungen**, denen Schulen bei der Zielformulierung und Maßnahmenauswahl gegenüberstehen. Die Bereiche herauszuarbeiten, in denen ein Förderbedarf besteht, sei herausfordernd, wie auch die **Zielformulierung und Maßnahmenauswahl**, die daraus folgt. Insbesondere die Verbindung von Förderkonzepten mit der Schulentwicklung erfordere gezielte Unterstützung. Aus der Perspektive der Schulaufsicht und des ZSL scheint es für Schulen herausfordernd zu sein, Ansatzpunkte und konkrete Maßnahmen zu finden. Die Personen äußerten, dass die Schulen konkrete (wissenschaftliche) Unterstützung bräuchten. Die Schulleitungen seien gedanklich stark in schulinternes Denken und Problemlagen involviert, weshalb der Blick aus der Metaperspektive schwerfalle. Es benötige Raum und Zeit, um eine veränderte Perspektive einzunehmen. Das Schuldatenblatt könne – vor allem zukünftig – als unterstützendes Instrument dienen, geeignete Ziele und Maßnahmen zu identifizieren (z. B. Interview\_SSA/RP2, Pos. 59).



### 3.1.2 Zusammenhang mit der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung

- Personen der Schulaufsicht betonten, dass eine Integration von Förderkonzepten in die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung und den Ziel- und Leistungsvereinbarungs-Prozess zentral ist.
- Bei der Entwicklung und Umsetzung eines schulinternen Förderkonzepts sollten den Schulen mit Blick auf individuelle Rahmenbedingungen Spielräume eingeräumt werden.

Es geht aus den Fokusgruppeninterviews hervor, dass ein Förderkonzept in den **Prozess der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebettet** sein sollte (z. B. Interview\_SSA/RP2, Pos. 82). Eine Person der Schulaufsicht hob hervor, dass zentrale Zielvorgaben und landesweite Angebote nicht miteinander konkurrieren dürfen. Die Entwicklung von schulinternen Förderkonzepten müsse in die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. den Ziel- und Leistungsvereinbarungs-Prozess (ZLV) eingebunden sein. Hierzu sei das Schuldatenblatt ein Hilfsinstrument (Interview\_SSA/RP2, Pos. 7).

Für eine Person der Schulaufsicht erschien es wichtig, dass das Konzept für die Schule als sinnvoll wahrgenommen und auf freiwilliger Basis umgesetzt wird (Interview\_SSA/RP2, Pos. 87). Der aus dem Projekt entstandene Leitfaden zur Erstellung von Förderkonzepten (siehe Kapitel 1.3) sollte in der datengestützten

Unterrichtsentwicklung als ergänzende Informationsquelle zu verpflichtenden Daten (z. B. Lernstandserhebungen) verwendet werden. Die Schulleitung oder die Schulaufsicht sollte diesen nach **eigenem Ermessen** einsetzen (z. B. Interview\_SSA/RP2, Pos. 103). Zudem betonen die Befragten, dass **Unterstützungsinstrumente** erforderlich sind, die es den Schulen ermöglichen, klare und erreichbare Ziele zu formulieren. Eine datengestützte Analyse der schulischen Bedarfe soll dabei helfen, gezielte und nachhaltige Fördermaßnahmen zu entwickeln und in den Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess zu integrieren (Interview\_SSA/RP2, Pos. 84). Eine Person der Schulaufsicht betonte die zentrale Rolle der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung im Projekt. Sie biete erstmals eine Legitimation, schulische Fördermaßnahmen datenbasiert zu analysieren und weiterzuentwickeln. Besonders in einem heterogenen Umfeld, in dem es kein einheitliches Konzept gibt, ermögliche die Nutzung der vom IBBW im Rahmen der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung gelieferten Daten (z. B. Lernstand 5, VERA 8) eine genauere Betrachtung der schulinternen Förderpraktiken. Dies führe zu intensiven Diskussionen und Anpassungen der Förderkonzepte im Rahmen von Statusgesprächen und Ziel- und Leistungsvereinbarungen (Interview\_SSA/RP2, Pos. 82).

## 3.2 Gelingensbedingungen und Herausforderungen



### 3.2.1 Beständige Mitarbeit des Kollegiums

- Das Kollegium wurde von allen Akteuren als zentral für die Entwicklung und Umsetzung für ein Förderkonzept gesehen.
- Die Schulleitungen orientierten sich bei der Entwicklung an den Kompetenzen und Zeitressourcen des Kollegiums.
- Schulinterne Konzeptionsgruppen waren relevant für die Entwicklung und Umsetzung.
- Es benötigte feste Kommunikationszeiten.
- Es benötigte ritualisierte Rückmeldestrukturen für transparente Kommunikation.

Das Kollegium und deren Mitarbeit wurde von allen Schulleitungen als wichtigste Beziehungsstruktur und Gelingensbedingung für die Konzeptentwicklung und -umsetzung identifiziert. Alle Personen der Schulaufsicht und zwei Personen des ZSL unterstrichen dies (z. B. Interview\_ZSL(2), Pos. 24). Besonders die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums sowie zwischen Lehrkräften und der Schulleitung spielte eine zentrale Rolle. Die Lehrkräfte seien Schlüsselfiguren, da ihre Akzeptanz und ihr Engagement maßgeblich zur Nachhaltigkeit der Maßnahmen beitragen (z. B. Interview\_HSWRS2, Pos. 10). Personen des Unterstützungssystems betonten, dass das vereinbarte Ziel gemeinsam verfolgt werden müsse (z. B. Interview\_SSA/RP1, Pos. 76). Entscheidend sei, das Kollegium auf verschiedene Weisen einzubinden, um aktive Mitgestaltung und Unterstützung zu fördern:

*„Wir haben so tolle Leute an den Schulen. Lassen wir die doch arbeiten, lassen wir die doch fördern“*  
(Interview\_RS2, Pos. 78).

### **Grundlegende Beteiligungsformen**

Die häufigsten und am einfachsten umsetzbaren Beteiligungsformen waren Dienstbesprechungen, Gesamtlehrerkonferenzen (GLKs) und direkte Rücksprachen zwischen Schulleitung und Lehrkräften zum Förderkonzept. Betont wird, dass aus Rückmeldungen, die das Kollegium gibt, Handlungen entstehen müssten:

*„Aber das ist ein ganz wichtiger Bestandteil, immer wieder in Dienstbesprechungen und GLKs, wenn es Kritik vom Kollegium gibt, wenn es Rückmeldungen gibt. Das muss man dann schon versuchen, ernst zu nehmen und was draus zu machen“*

(Interview\_RS1, Pos. 46).

Die Beteiligungsformen würden gleichzeitig für Rückhalt und Akzeptanz im Kollegium sorgen. Das sei besonders wichtig, da aus ihnen häufig schulinterne Konzeptionsgruppen entstehen (z. B. Interview\_HSWRS2, Pos. 31).

### **Relevanz der schulinternen Konzeptionsgruppe**

Schulinterne Konzeptionsgruppen wurden in allen Schulen als zentral angesehen. In fünf Schulen gab es eine Gruppe (Konzeptionsgruppe, Quali-Team, ...), die die konzeptionelle Planung federführend übernahm (z. B. Interview\_GMS2, Pos. 68). Die Fachschaften übernahmen bei einigen Schulen die Planung bzw. waren teilweise die ausführenden Instanzen, wenn sie durch die Konzeptionsgruppe einen Auftrag erhielten. Vor allem Prozessbeschreibungen wurden häufig an das Kollegium abgegeben (z. B. Interview\_RS2, Pos. 64).

### **Kooperationszeit und ritualisierte Rückmeldestrukturen**

Es wird hervorgehoben, dass die nötige Kooperation Zeit für Absprachen benötigen würde:

*„Das ist unglaublich viel Absprache, viel Kooperation, was da stattfindet. Also das ist so das Entscheidende. Was sind die Bedarfe, was sind die Bedürfnisse?“*

(Interview\_HSWRS1, Pos. 24).

Deshalb wurden ritualisierte Rückmeldestrukturen von allen Schulen als zentral für die Weiterentwicklung angesehen. Dadurch könnten Bedürfnisse und Ideen aufgenommen und verarbeitet werden. Ohne diese Rückmeldestrukturen wäre die Akzeptanz und die Erreichung der Zielsetzung des Förderkonzepts nicht möglich (z. B. Interview\_RS2, Pos. 64).

Zusätzlich wurde die enge Verbindung der Lehrkräfte zu den Schülerinnen und Schülern betont, da diese Nähe ermöglicht, relevante Informationen in das Konzept einzubringen. Die Rückmeldung von Lehrkräften ermögliche „Feintuning“ (Interview\_HSWRS2, Pos. 31).

Viele ritualisierte Rückmeldestrukturen bestehen für Schulentwicklungsprozesse und wurden für das Förderkonzept verwendet. Zu ihnen zählen:

- Besprechungen zwischen schulinternen Konzeptionsgruppen und Schulleitungen (z. B. Interview\_HSWRS2, Pos. 31)
- Anonyme Abfrage von Arbeitsbereichen und Themenfeldern des Förderkonzepts vor der GLK (Interview\_HSWRS3, Pos. 41)
- Abstimmung der Maßnahmen zu Beginn jedes Schuljahres, um die Auswahl der Fördermaßnahmen zu gewährleisten, mithilfe einer Umfrage mit Kommentaren zu den einzelnen Fördermaßnahmen (Interview\_RS2, Pos. 30) oder Methoden wie ein Worldcafé (Interview\_GMS1, Pos. 12)
- Abstimmung über Förderkonzeptschwerpunkt (Interview\_RS1, Pos. 46)
- Rückkopplung von VERA-Ergebnissen (wo werden Problemfelder oder nötige Handlungsräume gesehen?) (z. B. Interview\_HSWRS1, Pos. 14)

### Transparente Kommunikation

Regelmäßige Informationen über Fortschritte und Ziele stärkten das Verständnis und die Weiterentwicklung des Projekts. Dies wurde in den Schulen durch eine Auswahl unterschiedlicher Maßnahmen erreicht, die je nach spezifischem Bedarf und Kontext der einzelnen Schule variierten:

- GLKs, pädagogische Tage (z. B. Interview\_HSWRS3, Pos. 41)
- Treffen der Förderlehrkräfte (z. B. Interview\_RS2, Pos. 36)
- Prozessbeschreibungen (z. B. Interview\_RS2, Pos. 36)
- Elterninformationen (z. B. Interview\_RS2, Pos. 36)
- Gespräche mit Schülerinnen und Schülern (z. B. Interview\_HSWRS3, Pos. 24)
- Taskcards zur Übersicht der Entwicklungen (z. B. Interview\_GMS1, Pos. 36)
- Mediawiki über Protokolle mit Schlagwortsuche (z. B. Interview\_HSWRS2, Pos. 29)
- Plakate mit Förderkonzept/-maßnahmen bzw. ZLV-Prozess (z. B. Interview\_GMS1, Pos. 36)
- Cloudübersicht über Arbeit der Konzeptionsgruppen/Fachschaft (Interview\_GMS2, Pos. 76)

### Kompetenzen der Schulleitung zur Einbindung des Kollegiums

Alle Personen der Schulaufsicht und zwei Personen des ZSL betonten, dass die Einbindung des Kollegiums stark von den Schulleitungen abhängig ist:

*„Und so ist es halt ein Prozess, der sehr auf die Person des Schulleiters, also auf [...] die Fähigkeiten und Kompetenzen des Schulleiters oder [...] der Schulleiterin hängen. [...] Ob das gelingt praktisch, das in die Schulgemeinschaft zu transportieren oder nicht. Die Gedanken der Zielorientierung und der datengestützten Qualitätsentwicklung“*  
(Interview\_SSA/RP1, Pos. 77).

Dabei wird betont, dass die **Mitnahme des Kollegiums** herausfordernd sei. Die Anlage des ZLV-Prozesses, der kommunikativ zwischen der Schulleitung und der Schulaufsicht stattfindet, führe nicht grundsätzlich zum Einbezug des Kollegiums. Die Herausforderung bestehe darin, die Vereinbarungen des ZLV-Prozesses in das Kollegium zu tragen und dort gemeinsam umzusetzen. Eine Person der Schulaufsicht nennt die fehlenden zeitlichen Ressourcen bei den Schulleitungen als einen entscheidenden Faktor, da die Schulleitungen Stellschrauben in den Entwicklungsprozessen seien (Interview\_SSA/RP1, Pos. 101). Zwei Personen der Schulaufsicht beschreiben, dass die Schulleitungen ein **Tool** benötigen, um **ihr Kollegium in diesem Prozess mitzunehmen**.

„Aber tatsächlich hat es auch gezeigt, [...] wie notwendig es ist, die Schulleitung hier auch zu stärken und ein Tool an die Hand zu geben, dass sie auch in Richtung des Kollegiums wirksam wird, weil dieses letzte Zahnrad, das ist das Entscheidende“ (Interview\_SSA/RP2, Pos. 56).

Dabei müssen die gewachsenen Strukturen jeder Schule betrachtet und langsam verändert werden. Eine Person des ZSL hebt hervor, dass es sowohl viel Investition aller Akteure erfordert, einen ganzheitlichen, konzeptionellen Blick zu entwickeln, als auch die systematische Förderung nach einem Konzept umzusetzen (Interview\_ZSL(2), Pos. 24 – 25).



### 3.2.2 Planbarkeit durch langfristige und flexible Personalressourcen

- Die Mitarbeit des Kollegiums sei essentiell; dafür sind eine langfristige Planungssicherheit und eindeutig kalkulierbare Personalressourcen notwendig.
- Das Förderkonzept benötige Priorisierung, da sonst häufig die Personalressourcen als Vertretungspool dienen.
- Es benötige mehr Gestaltungsfreiheit, wie mit den Personalressourcen gehaushaltet werden kann.
- Außerschulisches pädagogisches Personal sei wichtig, wird aber nur in geringem Umfang genannt.

Eine weitere zentrale Bedingung in allen Schulen war die Verfügbarkeit von Personalressourcen, die eine langfristige Planbarkeit ermöglichen. Insbesondere der Bedarf an zusätzlichen **personellen Kapazitäten** wurde hervorgehoben, um die Mehrbelastungen durch Schulentwicklungsprozesse abzufedern. Momentan wird dies durch umverteilte Poolstunden, Differenzierungsstunden und freiwillige Arbeit geleistet. Die Schulen waren sich einig: Es braucht festgelegte und personell abgesicherte Kooperationszeiten, um die Abstimmung und die kontinuierliche Weiterentwicklung des Förderkonzepts sicherzustellen. Eine Schulleitung fasst zusammen:

*„Nachhaltigkeit zu erzeugen braucht Ressourcen [...], sonst erreichen Sie keine Nachhaltigkeit“*  
(Interview\_HSWRS1, Pos. 12).

Drei Schulleitungen betonten dabei, dass sie bewusst **personelle Ressourcen** auf das **Förderkonzept fokussiert** haben, da sie schon häufig die Erfahrung gemacht haben, dass Lehrkräfte aus dem Förderkonzept als Vertretung eingesetzt wurden. Ein systematisches Förderkonzept sei möglich, wenn die vorhandenen Personalressourcen gezielt darauf ausgerichtet seien. Hierzu seien **Gestaltungsfreiräume** wichtig, wie z. B. eine größere Freiheit in der Kontingentstundentafel. Hier ein Beispiel:

*„Also ich finde halt, ob ich jetzt bei den Fünfern oder Sechsern, wo ich die Basis legen will, [...] wenn ich da eine Kontinuität reinbringen [will], dann muss das halt wirklich immer konstant stattfinden. [...] Und ob dann jetzt die 9C Bio hat in der Vertretung, wo dann vielleicht nicht so viel passiert in der Vertretungsstunde, dann kann ich die auch ausfallen lassen, [...] aber dafür haben die Fünfer halt ihr Lesetraining“*  
(Interview\_HSWRS3, Pos. 76 – 77).

Außerschulisches Personal wird von 5 Schulen als wichtig benannt, jedoch lag der Fokus meist auf dem innerschulischen Kollegium (z. B. Interview\_HSWRS1, Pos. 68).



### 3.2.3 Innovationsbereitschaft aller Akteure

- Die Übernahmebereitschaft des Kollegiums für Aufgaben in Förderkonzepten sei maßgeblich für die Entwicklung und Umsetzung von Förderkonzepten.
- Zumeist gab es eine hohe Übernahmebereitschaft im Kollegium, aber auch Lehrkräfte mit geringerem Zeiteinsatz.
- Häufig wurden Konzeptionsgruppen oder Einzelpersonen als Innovationstreiber hervorgehoben.

Die Entwicklung und Umsetzung von Förderkonzepten sei stark von der **Innovations- und Übernahmebereitschaft** für Aufgaben der **Lehrkräfte** im Förderkonzept abhängig. Besonders deutlich würde dies im freiwilligen Engagement, das viele Lehrkräfte zeigten. Sie investierten häufig Zeit und Energie, die **über ihre regulären Aufgaben hinausgeht**. Einige Lehrkräfte trugen durch ihre Eigeninitiative bei, innovative Ideen einzubringen und voranzutreiben (z. B. Interview\_HSWRS2, Pos. 11). Manche Lehrkräfte engagierten sich weniger. Dies führte zu einer unausgeglichene Verteilung der Arbeitslast innerhalb des Kollegiums, die von der Schulleitung genau beobachtet werden musste, um Überforderung zu vermeiden (z. B. Interview\_GMS1, Pos. 82).

Das Engagement des Kollegiums wurde von allen Schulen positiv bewertet. Mit motivierten und innovationsbereiten Lehrkräften würden sich auch neue und teilweise ungewöhnliche Ansätze ausprobieren lassen. Wie eine Schulleitung betonte:

*„Die Bereitschaft, über den Tellerrand zu schauen und auch mal Risiken einzugehen, ist eine wichtige Gelingensbedingung“*  
(Interview\_HSWRS2, Pos. 49).

Häufig haben die Schulleitungen Innovationen angestoßen (z. B. Interview\_HSWRS3, Pos. 12).

Veränderungsprozesse würden Zeit benötigen, damit das Kollegium neue Strukturen und Arbeitsweisen akzeptieren und in den Schulalltag integrieren könne. Einzelne Lehrkräfte und Konzeptionsgruppen übernahmen hierbei immer wieder die Rolle von Innovationstreibern. Gleichzeitig können starre Strukturen, wie das Festhalten an uneingeschränkter pädagogischer Freiheit, die kollektive Weiterentwicklung behindern (Interview\_HSWRS3, Pos. 98).



### 3.2.4 Planungs- und Handlungsübersicht der Schulleitung

- Schulleitungen sahen es als ihre zentrale Aufgabe, bei der Entwicklung und Umsetzung des Förderkonzepts eine Planungs- und Handlungsübersicht zu schaffen.
- Schulleitungen verwendeten verschiedene Möglichkeiten, um die Übersicht zu behalten.
- Schulleitungen fühlten sich teilweise überfordert, die Übersicht zu behalten.

Alle **Schulleitungen** betonten, dass ihre zentrale Aufgabe in der Entwicklung und Umsetzung des Förderkonzepts darin bestehe, eine **klare Planungs- und Handlungsübersicht zu schaffen**. Dies stehe im Mittelpunkt ihres Engagements, um eine strukturierte und zielgerichtete Umsetzung des Konzepts zu gewährleisten:

*„Nein, man braucht jemanden, der es macht. Einer, der ganz oben in dem Förderkonzept steht, bei dem alle Informationen zusammenlaufen. [...] Ja, das ist wirklich Arbeit, die da ist. Aber ohne die Arbeit geht es nicht. Sonst fördern wir alles ins Leere rein, niemand [weiß], wo es zusammenläuft. [...] Das heißt, da muss jemand da sein, der den Überblick behält“*  
(Interview\_RS1, Pos. 48).

Genannte Bereiche, in denen Schulleitungen die Übersicht im Projekt übernehmen:

- Verbindlichkeit schaffen (beispielsweise durch Prozessbeschreibungen, z. B. Interview\_RS2, Pos. 64)
- Überblick über Förderbereiche, zu fördernde Schülerinnen und Schüler (z. B. Interview\_RS1, Pos. 48)
- Überblick über Vorankommen bei der Weiterentwicklung des Förderkonzepts (z. B. Interview\_HSWRS3, Pos. 83)

Einige Schulleitungen beschrieben **Herausforderungen**, insbesondere wenn es darum ging, eine **aktivierende Rolle** einzunehmen oder den **Überblick** über verschiedene Programme des Landes zu behalten. Hier sahen sie das Unterstützungssystem in der Verantwortung, für Klarheit und Orientierung zu sorgen (z. B. Interview\_GMS1, Pos. 34). Zusätzlich äußerten vier Schulleitungen den Wunsch nach mehr Ressourcen für ihre eigene Arbeit, ähnlich wie sie für Gymnasien bereitgestellt werden, da insbesondere große Schulen einen besonders hohen Organisationsaufwand hätten (z. B. Interview\_RS1, Pos. 48).

Unterstützende Maßnahmen, um die Planungs- und Handlungsübersicht zu behalten:

- Kooperationsstrukturen im Kollegium und/oder Schulleitungsteam (z. B. Interview\_HSWRS2, Pos. 31)
- Festgelegte Zeitfenster für Kooperation unter der Woche oder im Jahr (z. B. Interview\_HSWRS3, Pos. 59)
- Taskcards / Portfolios / Mediawikis (z. B. Interview\_GMS1, Pos. 36)
- Plakate über Förderkonzepte im Lehrkräftezimmer (z. B. Interview\_GMS1, Pos. 36)
- Strukturierung des ZLV-Prozesses (z. B. Interview\_GMS1, Pos. 38)



### 3.2.5 Unterrichtseinbettung

Es sollte keine Doppelstruktur durch additive Maßnahmen eines Förderkonzepts entstehen, die Unterrichtsentwicklung müsse Fokus des Förderkonzepts sein.

Personen der Schulaufsicht betonten die Notwendigkeit, ein **Förderkonzept** so zu gestalten, dass es auf eine **Veränderung des Unterrichts abzielt**. Eine Person hob hervor, dass man direkt an den Kern des Unterrichts herangehen müsse, um wirksame Veränderungen zu erzielen (Interview\_SSA/RP1, Pos. 83). Eine andere Person der Schulaufsicht betonte, dass die Schulen sich bereits stark mit der Unterrichtsentwicklung auseinandersetzen (Interview\_SSA/RP1, Pos. 62).

Zwei Schulleitungen führten aus, dass die individuelle Arbeitsweise der Lehrkräfte die konsequente Umsetzung des Förderkonzepts erschwerte, da deren Freiheiten und Gestaltungsspielräume einen Eingriff in die Struktur oft herausfordernd machen (z. B. Interview\_RS2, Pos. 32). Um ein erfolgreiches Förderkonzept zu etablieren, sei es daher wichtig, die bisherigen Herausforderungen zu berücksichtigen und die Veränderungen direkt auf Unterrichtsebene zu verankern:

*„[...] das muss man irgendwie deutlich machen, dass ein Förderkonzept nichts ist, wo man die Schlechten jetzt einfach noch ein bisschen besser macht, wenn sie noch zwei Stunden da irgendwas machen, sondern dass das mit einfließt in den Unterricht. Dass es ein Teil von Unterricht ist. Dass es eigentlich ein Aspekt von Unterrichtsqualität ist.“*  
(Interview\_SSA/RP1, Pos. 125).

## 3.3 Folgen und Wirkung des Förderkonzepts



### 3.3.1 Arbeitserleichterung

- Ein schulinternes Förderkonzept wurde von einigen Schulen als Arbeitserleichterung wahrgenommen.
- In manchen Fällen war ein Förderkonzept stark im Schulalltag integriert und handlungsleitend, aber nicht verschriftlicht.

Ein schulintern **festgelegtes Förderkonzept** wird in drei Schulen als **Arbeitserleichterung** wahrgenommen. Es schafft Verbindlichkeit und fördert die Entstehung von Routinen. Auch im Vertretungsfall wurde es von einer Schule explizit als dienlich herausgestellt, da ein Konzept entwickelt wurde, in dem Materialien zur Verfügung stehen.

*„Und deshalb ist es für mich eigentlich nicht eine Neuerfindung von irgendwas, sondern es ist einfach nur, das Ganze in eine Struktur zu bringen. Die Struktur Förderkonzept. Das wäre mir wichtig, [...] weil ich glaube, dass viele Schulen dann sagen: So, jetzt müssen wir das auch noch machen, kommt noch on top. Und das sehe ich anders. Ich finde, es kommt nicht on top.“*  
(Interview\_RS2, Pos. 78).

Zwei Schulen hatten **kein explizit verschriftlichtes Förderkonzept**. Sie sahen es als implizit in der Schulkonzeption enthalten. Eine dieser Schulen betonte jedoch, dass die Förderung ein fester Bestandteil des Schullebens ist und ein Überblick darüber besteht:

*„Was wir nicht haben, ist tatsächlich so das große Buch der Förderkonzepte, dass man das alles so zusammengeschrieben hat, sondern das sind eigentlich eher Dinge, die sich alle so über Erfahrung, über die Jahre entwickelt haben und teilweise verstetigt haben und fester Teil unseres Schullebens sind und auch sehr gut dokumentiert. [...] Aber wir haben nie so gesagt: Lasst uns mal die große Förderkonzeption machen und das alles so zusammentragen. Sondern das ist, glaube ich, schon auch so ein bisschen wie an vielen Schulen, dass man sich auch so durch den Alltag wurschtelt und [...] Dinge, die man aufwendig entwickelt hat und die dann laufen und sich bewähren, die laufen halt, oder da gibt es mal Feintuning“*  
(Interview\_HSWRS2, Pos. 29).

Eine Person der Schulaufsicht ergänzte, dass eine gemeinsam vereinbarte und **geteilte Konzeption** dazu beitrage, „weiter **weg [...] von der individuellen Gestaltung** der einzelnen Person“ zu sein (Interview\_SSA/RP2, Pos. 97). Hierdurch würden **Kriterien** definiert werden, die „objektiver“ und „neutraler“ seien (Interview\_SSA/RP2, Pos. 97). Auch würde dadurch ermöglicht, dass jede Person daran zu jedem Zeitpunkt teilhaben kann. Diese Vorteile eines Konzeptes müssten an die Schulleitungen weitergegeben werden, sodass diese positiven Aspekte eines Förderkonzepts ersichtlich werden würden.



### 3.3.2 Nutzung von Daten und datenbasierte Überprüfung

- Schulen nutzten viele verschiedene Daten zur Wirkungsanalyse, hatten jedoch Schwierigkeiten, diese mit der Konzeptentwicklung zu verknüpfen.
- Die Schwierigkeit, Wirksamkeit auf konkrete Maßnahmen zurückzuführen, erschwerte den Schulleitungen die datenbasierte Entwicklung von schulinternen Innovationen.
- Die Überprüfung der Wirksamkeit von Förderkonzepten sei schwierig, da keine Kausalität zu Schülerergebnissen nachgewiesen werden kann.
- Personen des Staatlichen Schulamts fühlten sich herausgefordert, Schulen konkret zu helfen.

Die Schulen nutzten **vielfältige Ansätze**, um die Wirksamkeit ihrer Fördermaßnahmen zu überprüfen:

- **Leistungsdaten** wie Noten nannten vier Schulen als Indikator. Zwei Schulen (Interview\_RS1, Pos. 52 und Interview\_GMS2, Pos. 24) strebten die Einführung gemeinsamer Klassenarbeiten an.
- **Diagnosetools**, insbesondere quop, kamen ebenfalls zum Einsatz. Der Aufwand wurde von einer Schulleitung (Interview\_HSWRS1, Pos. 50) als momentan zu hoch eingeschätzt, während andere sie nutzten (z. B. Interview\_HSWRS3, Pos. 13).

- **Lernstandserhebungen** (z. B. Lernstand 5, VERA 8) und das **Schuldatenblatt** verwendeten alle Schulen im Prozess. Allerdings gab es auch kritische Stimmen, z. B. eine Schule gab an, dass die Ergebnisse bereits im Vorhinein klar waren (Interview\_GMS1, Pos. 18). Eine andere Schule wiederum bezeichnete diese Instrumente als sehr aufschlussreich (Interview\_GMS2, Pos.10).
- Eine Schule führt **individuelle Statistiken** zu Fördermaßnahmen (Interview\_RS1, Pos. 46).
- Zur Evaluation wurden auch **Fragebögen** eingesetzt, etwa zur Erhebung von schulischem Wohlbefinden (Interview\_GMS2, Pos. 30) oder kooperativem Lernen (Interview\_GMS2, Pos. 24). Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und vor allem dem Kollegium spielten ebenfalls für vier Schulen eine wichtige Rolle (z. B. Interview\_RS2, Pos. 36).
- Drei Schulen setzten auf **gezielte Rückmeldungen** durch das Kollegium am Ende des Schuljahres oder individuelle Gespräche im zweiten Halbjahr (z. B. Interview\_RS2, Pos. 32).
- Die Überprüfung wurde teils auf **Wahrnehmungen und Erfahrungen** gestützt: „Es ist oftmals auch so ein bisschen so ein Empfinden“ (Interview\_GMS1, Pos. 26).

Trotz dieser Ansätze wurde die Wirksamkeit der Maßnahmen häufig nicht systematisch überprüft, auch da der Aufwand oft als hoch eingeschätzt wird (z. B. Interview\_SSA/RP1, Pos. 111).

### Problematik der Ableitung von Wirksamkeit

Besonders die **Ableitung der Wirkung** wurde von den Schulleitungen und drei Personen der Schulaufsicht als herausfordernd, sogar von einer Schulaufsicht als „**Kernproblem**“ (Interview\_SSA/RP1, Pos. 116), bezeichnet. Sie betonten die große Schwierigkeit, belastbare Aussagen zur Wirksamkeit von Maßnahmen zu treffen. Obwohl zahlreiche Daten zur Analyse der Wirkung von Fördermaßnahmen integriert wurden – wie Noten, Daten aus Diagnosetools oder Lernstandserhebungen –, bestehen **Schwierigkeiten, diese systematisch mit der Entwicklung und Umsetzung der Förderkonzepte** zu verknüpfen. Es sei schwierig, direkte Kausalzusammenhänge zwischen Maßnahmen und erzielten Wirkungen herzustellen:

*„Es ist ja auch faktisch nicht [...] wirklich messbar, ob jetzt der Zusatzunterricht am Nachmittag [...] geholfen hat oder nicht [...]. Man kann das vielleicht an der einzelnen Klassenarbeit an einem einzelnen Schüler sehen. Der hat jetzt zusätzlich noch mal eine Stunde Mathe gekriegt und hat jetzt in der nächsten Klassenarbeit bessere Leistungen erbracht. Aber das jetzt auf [...] die komplette Schule umzulegen und zu sagen, das ist jetzt die Maßnahme, die wiederum eine hohe Effektstärke hatte, das lässt sich ja gar nicht daraus ableiten [...]. Das [...] ist durch [...] die Daten, die wir haben, ja nicht ableitbar und es lässt sich auch nicht in Vera oder Abschlussprüfung messen“*  
(Interview\_SSA/RP1, Pos. 111).

Dies erschwere es den Schulleitungen, datenbasierte Entscheidungen zu treffen und auf dieser Grundlage schulintern innovative Ansätze zu entwickeln. Die **Herausforderung** bestehe darin, Daten nicht nur zu erheben, sondern sie auch **zielgerichtet zu interpretieren** und in den Prozess der Konzeptentwicklung einzubinden. Dadurch werde das Potenzial für nachhaltige Verbesserungen im schulischen Kontext bislang nicht voll ausgeschöpft.

### Fragen zur Aussagekraft vorhandener Daten

Fünf Schulleitungen und auch Personen der Schulaufsicht äußerten **Zweifel** an der **Aussagekraft** der **vorhandenen Daten** für ihre Zwecke, insbesondere im Kontext der Vergleichsarbeiten VERA. Angesichts häufiger Wechsel von Schülerinnen und Schülern sei die Nützlichkeit aggregierter Daten für ihre Zwecke begrenzt. Es wurde der Bedarf an individualisierten Daten hervorgehoben, um die Situation präziser bewerten zu können (Interview\_SSA/RP1, Pos. 116).

Schulleitungen und Personen der Schulaufsicht beschrieben die methodischen Schwierigkeiten und Überforderung, die eine Wirksamkeitsanalyse der schulinternen Förderkonzepte und -maßnahmen mit sich bringe:

*„Also ich finde es in den Schulen mit der Evaluation insofern immer sehr, sehr schwierig, [...] wir [sind] ja keine Wissenschaftler, oft [fehlen] die Mittel und die Methoden [...] und dann ist es natürlich immer schwierig. [...] Mit was vergleiche ich das jetzt? Also ich kann ja die Klasse nicht mit der Parallelklasse vergleichen. Völlig andere Zusammensetzung, völlig andere Problemlagen. Also kann ich die Klasse ja nur mit sich selber vergleichen. Das heißt, das stört mich auch ein bisschen an diesem datengestützten Qualitätsmanagement. Um wirklich eine Aussage machen zu können, bräuchte ich eine Langzeitstudie“*  
(Interview\_HSWRS2, Pos. 27).

## 3.4 Zusammenarbeit der Akteure



### 3.4.1 Gemeinsames Begriffsverständnis des Förderkonzepts

- Die Verständnisse von „Förderung“ und „Förderkonzept“ variierten in den Schulen, es zeigten sich in der Tendenz schulartspezifische Muster. Daraus ergab sich ein Bedarf an Verständigungsräumen über zentrale Begrifflichkeiten.
- Die Arbeitsgruppensitzungen wurden stark für den Aushandlungsprozess über den Begriff Förderkonzept bzw. die Markenkernere verwendet.
- Aus Sicht von ZSL und Schulaufsicht haben die Schulleitungen durch den Austausch eine Vorstellung davon erlangt, wie systematische Förderung umgesetzt werden könnte.

In den Haupt-/ Werkrealschulen sowie Realschulen haben die Personen der Schulaufsicht und des ZSL berichtet, dass es **Uneinigkeit** über den **Begriff „Förderkonzept“** gab. Die Arbeitsgruppensitzungen wurden daher intensiv genutzt, um ein gemeinsames Verständnis zu schaffen. Die Aushandlung des Begriffsverständnisses erwies sich als besonders wichtig, da der Begriff Förderung in Schulen unterschiedlich interpretiert wurde:

*„[...] diese intensive Auseinandersetzung war die, dass es [in der Arbeitsgruppe] gar nicht um die Beurteilung der Maßnahmen in ihrer Güte und Wirksamkeit zunächst geht, sondern um die Frage: Was verstehen wir unter einer systematischen Förderung und dann unter einem Förderkonzept als nächstes? [...] Und dieser Schritt war, glaube ich, auch eine ganz intensive Auseinandersetzung in der Vorbereitungsgruppe, [...] dass wir da zu einem Bild kommen konnten. Was verstehen wir unter Förderung? Davor hat zwar jeder eine Vorstellung gehabt, was ein Förderkonzept ist, aber an der in der Vielfalt der Schulen, was sie darunter verstehen und uns vorgestellt haben, hat man gemerkt, dass es gar nicht ein Wording gibt dafür oder eine Vorstellung. Es war sehr stark, auch so propädeutisch belegt der Begriff aus meiner Sicht“*

(Interview\_ZSL(1), Pos. 51).

So wurde der Begriff Förderkonzept beispielsweise in den Realschulen spezifischer gefasst (z. B. Interview\_SSA/RP2, Pos. 56), während er in Gemeinschaftsschulen weniger sinnvoll erschien, da hier eine entsprechende Förderung bereits im Schulkonzept verankert sei (z. B. Interview\_SSA/RP1, Pos. 67). Auch der Begriff **Konzept** ist in den Schulen bereits etabliert, was die Diskussion um die Begriffsnutzung zusätzlich beeinflusste (z. B. Interview\_SSA/RP2, Pos. 52).

Letztlich habe das Projekt dazu geführt, dass nach Einschätzung von Personen des ZSL und der Schulaufsicht der **Begriff „systematische Förderung“** von den Schulen mehrheitlich in die avisierte Richtung der Steuergruppen verstanden und der Blick auf die Begrifflichkeit und das Vorgehen in systematischer Förderung **geschärft** worden sei (z. B. Interview\_ZSL(2), Pos. 24). Hier müsse der Blick der Schulen, der stark in den **schulischen Logiken** verankert sei nachvollzogen werden und mit dem Begriff und den Elementen von systematischer Förderung vereint werden:

*„Und dann fing diese intensive Auseinandersetzung an. Was verstehen wir, welche Elemente muss es beinhalten? Wie nehmen wir aber die Schulen auch auf, die ja logischerweise aus ihrem Tun von Maßnahmen herkommen und denken oder vom Fach herkommen und denken? Und wie kriegen wir da unsere Idee von kontinuierlicher, systematischer, datengestützter Förderung rein?“*

(Interview\_ZSL(1), Pos. 51).

Aus der Perspektive einiger ZSL-Mitarbeitenden wurde das Bewusstsein für systematische Förderung bei den Schulleitungen gestärkt. Berücksichtigt werden muss jedoch, dass die Verständigung über systematische Förderung schulintern viel Zeit in Anspruch nahm (Interview\_ZSL(2), Pos. 24–25).



### 3.4.2 Zusammenarbeit im Projekt

- Das Unterstützungssystem wurde als hilfreich wahrgenommen.
- Die Arbeitsgruppensitzung wurden als wichtiger Austauschort mit den anderen Akteuren wahrgenommen.
- Die Arbeitsgruppe war ein starker Motivator für die Entwicklung der Förderkonzepte.
- Das Ziel des Projekts war zu Beginn und im Verlauf nicht für alle Beteiligten gleichermaßen klar erkennbar.

#### Positiver Austausch und Nutzen für alle Beteiligten

Alle befragten Akteure beschrieben den Raum für Kommunikation in den Arbeitsgruppen als äußerst hilfreich. Sie betonten, dass sie ihre Belange und Kompetenzen einbringen konnten und gleichermaßen von den unterschiedlichen Perspektiven profitierten (z. B. Interview\_ZSL(1), Pos. 44). Mitarbeitende des ZSL, der Schulaufsicht und Schulleitungen hoben hervor, dass die Zusammenarbeit zu einem engeren Zusammenrücken und einem tieferen gegenseitigen Verständnis geführt habe:

*„Und ich glaube, was das Projekt schon gekennzeichnet hat, ist, dass die Schulen da waren, dass wir uns kennengelernt haben und Verständnis gemeinsam entwickelt haben“*  
(Interview\_ZSL(1), Pos. 54).

#### Motivation und fehlende Wahrnehmung

Die Arbeitsgruppe wurde von den befragten Schulleitungen als **Motivationsfaktor** beschrieben, da die **festen Zeitpunkte** dazu beitrugen, das Förderkonzept voranzutreiben. Sie äußerten, dass diese verbindlichen **Treffen** ihnen **Ziele und Räume verschafften**, um sich mit der Weiterentwicklung der Konzepte auseinanderzusetzen.

*„Genau wir haben dann auch noch mal so finde ich, also aus meiner Sicht auch noch mal einen Anstoß bekommen. [...] wir haben uns die Zeit nehmen müssen, in Anführungszeichen, weil wir in dieser Konzeptionsgruppe sind, wo wir uns vielleicht so die Zeit nicht genommen hätten in diesen vielen Aufgabenbereichen, die wir haben. Aber das war eine total gute Zeit und das war auch richtig, dass wir uns die Zeit genommen haben, sonst wären wir nicht da, wo wir jetzt sind. Also diese [...] Sitzungen [haben] uns ja immer wieder zum Nachdenken gebracht, was können wir ändern [...]. Ich glaub wenn wir das nicht gehabt hätten, weiß ich nicht, ob wir so weit gewesen wären“*  
(Interview\_HSWRS3, Pos. 48).

Gleichzeitig fühlten sich drei Schulen in den Arbeitsgruppen nicht in ihren Herausforderungen vor Ort verstanden (z. B. Interview\_HSWRS2, Pos.55).

### **Wertschätzung der überregionalen Vernetzung**

Einige Schulleitungen empfanden den Austausch mit anderen Schulen sowie mit Vertreterinnen und Vertretern aus dem KM, den RPen, SSÄ und dem ZSL positiv. Besonders der überregionale und auch der schulübergreifende Austausch auf einer Schultagung wurde als gewinnbringend wahrgenommen (z. B. Interview\_SSA/RP1, Pos. 65). Auch innerhalb der SSÄ wurde die Möglichkeit zum Austausch als bedeutsam erachtet. Ein wichtiger Impuls war die Frage, wie Prozesse der datengestützten Qualitätsentwicklung gestaltet und weiterentwickelt werden können (z. B. Interview\_SSA/RP1, Pos. 70).

### **Unterschiedliche Einschätzungen zur Zielklarheit und Umsetzung in den Arbeitsgruppen**

Die Beteiligten blickten unterschiedlich auf die Umsetzung der Ziele in den jeweiligen Arbeitsgruppen. Zu Beginn des Projekts und auch im weiteren Verlauf war das ursprünglich angestrebte **Ziel** in den Arbeitsgruppen aller Schularten **nicht immer eindeutig** wahrnehmbar. Sie empfanden auch den Verlauf nicht immer als kohärent.

Vier Mitarbeitende des ZSL und zwei Mitarbeitende der Schulaufsicht bezeichneten das Vorgehen im Projekt insgesamt als kohärent und gut aufeinander abgestimmt. Sie betonten, dass die Arbeitsprozesse in den Arbeitsgruppen strukturiert und gut organisiert verliefen, sodass alle Beteiligten ihre Kompetenzen effektiv einbringen konnten (z. B. Interview\_ZSL (2), Pos. 14). Einige Personen der SSA berichteten von fehlender anfänglicher Einbindung in Planung und Schulauswahl, was ihre Mitgestaltung zu Beginn erschwerte (z. B. Interview\_SSA/RP2, Pos. 20).

### **Zusammenarbeit mit dem Unterstützungssystem der Förderkonzepte**

Die **Zusammenarbeit** mit dem ZSL im Sinne von Fortbildungen und eines Vortrags in der Arbeitsgruppe wurde von allen **Schulen positiv hervorgehoben**, teilweise auch für den Entwicklungsprozess. Gleichzeitig äußerten drei Schulleitungen, dass Fortbildungen aufgrund mangelnder Ressourcen nicht wahrgenommen werden konnten (z. B. Interview\_RS1, Pos. 58). Eine andere Schulleitung führte auf, dass teils wichtige Fortbildungen aus Platzmangel nicht wahrgenommen werden konnten (Interview\_GMS1, Pos. 52). Ebenso führten alle Schulen eine positive Unterstützung durch das jeweilige Schulamt auf. Sie würden sich in ihrer Zielsetzung auch im Bereich überfachlicher Kompetenzen unterstützt und verstanden fühlen (Interview\_GMS1, Pos. 52). Ein Beispielzitat:

*„Also die Unterstützungssysteme drumherum waren für mich als Schulleitung sehr präzise und sehr konkret. Und das war sehr, sehr hilfreich“*  
(Interview\_GMS2, Pos. 38).

## 4. Zusammenfassung und Implikationen

Eingebettet in die Theorie der gelingenden Innovation (Holtappels, 2013) und der Educational Governance (Luig, 2023) (siehe Kapitel 2.2) werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse zu den beiden Fragestellungen dargestellt, die der wissenschaftlichen Begleitung zu Grunde lagen.

### 1. Fragestellung: Wie gestaltete sich der Prozess der schulinternen Entwicklung der Förderkonzepte?

#### Zielsetzung

Die Entwicklung der Förderkonzepte orientierte sich an übergeordneten Zielvorgaben des KM und wurde in die spezifischen schulischen Handlungslogiken eingebettet. Die Verfügungsrechte, also Beteiligungs- und Einflussmöglichkeiten, werden durch die Vorgaben des KM geprägt und in die schulischen Entscheidungsprozesse integriert (Luig, 2023). Die Identifikation von Förderbedarf sowie die Zielformulierung und Maßnahmenauswahl sind teilweise herausfordernd, was gezielte Unterstützung erfordert.

Ein Schwerpunkt lag auf der Förderung überfachlicher Kompetenzen, die von allen Schulleitungen als Grundlage für die Erreichung der Mindest- und Optimalstandards angesehen wurden. Diese überfachlichen Kompetenzen wurden gezielt in das Förderkonzept integriert und dienten als verbindendes Element zwischen unterschiedlichen Maßnahmen. Die *Infrastruktur der Innovation – also Rahmenbedingungen und Steuerungsmechanismen wie z. B. die steuernden Akteure* – und die Vision der Innovation wurden an die jeweilige Schule angepasst und im Rahmen der ministeriellen Vorgaben umgesetzt, die auf eine allgemeine Qualitätsentwicklung abzielen.

#### Entwicklungen aus den Schulen heraus

Die *Infrastruktur der Innovation* war vor allem durch die hohe Beteiligung des Kollegiums bei der Konzeptentwicklung und Umsetzung geprägt (Holtappels, 2013). Die Schulleitungen übernahmen die Gesamtkoordination, während die konkrete Ausarbeitung oft in Konzeptionsgruppen oder Fachschaften erfolgte. So wurde häufig von Partizipation und Mitgestaltung berichtet, gleichzeitig aber auch von der Notwendigkeit und Schwierigkeit die schulischen Zielsetzungen nicht aus den Augen zu verlieren. Externe Akteure wurden nur dann eingebunden, wenn spezifische fachliche oder organisatorische Bedarfe auftraten, die intern nicht gedeckt werden konnten. Die Abstimmung von Aufgaben und Entscheidungen innerhalb der Schule war die wichtigste Form der Zusammenarbeit (Luig, 2023).

## Einbettung in die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die Personen der SSÄ hoben hervor, dass die Integration von Förderkonzepten in die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie in den ZLV-Prozess von zentraler Bedeutung ist. Gleichzeitig betonten sie, dass die Entscheidung zur Einführung eines schulinternen Förderkonzepts den Schulen selbst überlassen bleiben sollte, um deren individuellen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Die Eigenständigkeit der Schulen und die Einbettung in den ZLV-Prozess können als Innovationsstrategie eingeordnet werden (Holtappels, 2013).

### 2. Fragestellung: Welche Rahmenbedingungen, Ressourcen oder Akteurskonstellationen fördern oder behindern die Entwicklung und Umsetzung der Förderkonzepte?

## Einbezug des Kollegiums durch transparente und institutionalisierte Kommunikationsstrukturen

Die aktive Integration des Kollegiums in die Konzeptentwicklung wurde als wichtig angesehen. Sie bestimmte stark die *Infrastruktur der Innovation*, da das Kollegium die Entwicklung und Umsetzung der Innovation häufig steuert (Holtappels, 2013). Es brauche regelmäßige Kommunikation und die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Beteiligten, um ein gemeinsames Arbeitsumfeld zu schaffen. Regelmäßige Besprechungen und Austauschformate können für einen kontinuierlichen Informationsfluss und den Dialog zwischen allen Beteiligten sorgen. Sie sind die zentrale *Akteurskonstellation* (Luig, 2023). Die aktive Teilnahme des Kollegiums erhöhe die Akzeptanz und das Engagement. Dies kann unter der Gelingensbedingung für Innovationen *Vision und Motivation* verortet werden (Akzeptanz, Bedürfnisse und Überzeugungen sowie Innovationsklima; Holtappels, 2013).

## Planung und Motivation der Arbeitsgruppe für abgestimmte Maßnahmen

*Innovationsorientiertes Leitungshandeln* (Holtappels, 2013) wurde von den Schulleitungen als notwendig beschrieben. Außerdem erfordere die Planung und Umsetzung eines Förderkonzepts – im Sinne der Steuerung (Holtappels, 2013) – von Schulleitungen eine klare Übersicht über die Vielzahl parallel laufender Maßnahmen. Nur durch eine strukturierte Herangehensweise könne sichergestellt werden, dass alle Maßnahmen aufeinander abgestimmt sind und das gemeinsame Ziel unterstützt wird. Dies forderte Schulleitungen jedoch häufig heraus. Die Arbeitsgruppe wurde als wertvolle externe Unterstützung gesehen, die motivierend und fördernd wirkte. Durch sie hatten Schulleitungen fixe Zeitpunkte, um sich über ihre Förderkonzepte auszutauschen. Dies trug zum Fortschritt der Förderkonzepte bei. Die Arbeitsgruppe war somit eine wichtige *Akteurskonstellation* bei der Entwicklung und Umsetzung von Förderkonzepten (Luig, 2023). Zudem ermöglichte die Arbeitsgruppe die Einbindung weiterer Akteure, was den Informationsfluss erweiterte und verschiedene Perspektiven einbrachte.

Die zwei beschriebenen Bereiche – die Handlungsübersicht der Schulleitungen und die Unterstützung der Arbeitsgruppe – lassen sich in den Bereichen der *Vision und Motivation* und *Infrastruktur der Motivation* einordnen (Holtappels, 2013). Es wird deutlich, dass die Steuerung der Innovation hauptsächlich durch die Verknüpfung von Verantwortung der Schulleitungen und des Kollegiums erreicht wird. Beide müssen aufeinander abgestimmt vorgehen. Durch die komplexe schulinterne Zusammenarbeit ist Partizipation nötig.

## **Langfristige und flexible Personalressourcen als Basis für nachhaltige Förderkonzepte**

Personalressourcen sind ein zentrales Element der Dimension *Infrastruktur der Innovation*. (Holtappels, 2013), die die Zusammenarbeit schulischer Akteure bei der Entwicklung und Umsetzung des Förderkonzepts ermöglicht und steuert. Schulleitungen und das Unterstützungssystem betonten, dass flexible und bedarfsorientierte Ressourcenzuweisungen eine entscheidende Grundlage für die Umsetzung schulinterner Förderkonzepte darstellen, die momentan nicht ausreichend gegeben seien. Nur wenn Schulen über die notwendigen flexiblen Kapazitäten verfügen, können innovative Ideen und abgestimmte Maßnahmen effektiv umgesetzt werden. Die Verfügungsfähigkeiten, also Einflusschancen, werden stark durch die Personalressourcen gesteuert (Altrichter, 2016; Luig, 2023).

## **Schwierigkeiten bei der Verknüpfung von Daten und Konzeptentwicklung**

Schulen nutzten die Arbeit mit Daten als eine *Innovationstrategie* (Holtappels, 2007), um ihre Förderkonzepte zu entwickeln, Erkenntnisse zur Wirksamkeit zu erlangen und die Förderkonzepte weiterzuentwickeln. Sie hatten jedoch Schwierigkeiten, Daten systematisch zur Konzeptentwicklung und Weiterentwicklung zu nutzen. Eine Herausforderung stellt die kausale Nachvollziehbarkeit der Wirksamkeit von Förderkonzepten dar. Eine klare Verbindung zwischen dem Einfluss des spezifischen Förderkonzepts auf die jeweiligen Schülerergebnisse war für die Schulen schwer herzustellen.

## 5. Zusatz: Rollen des Unterstützungssystems im Projekt

Das qualitative Studiendesign ermöglichte vertiefte, über die Forschungsfragen hinausgehende Einblicke. Durch die Educational Governance rücken rollenspezifische Perspektiven einzelner Akteure sowie Rollenverständnisse, die die Interaktion untereinander prägen, in den Vordergrund (Luig, 2023). Die folgenden Ausführungen sollen dazu dienen, die Rollenverständnisse im Projekt und Veränderungen in der Rolle einzelner Akteure aufzuzeigen.

### Regierungspräsidien (RPen)

Im Projekt lag die Rolle der RPen auf der **Vernetzung von Schulen** und der **konzeptionellen Weiterentwicklung**, mit besonderem Fokus auf der Überarbeitung eines in der Steuergruppe entstandenen Leitfadens zur Entwicklung eines Förderkonzepts (siehe Kapitel 1.3). Zentral war, die praktischen Anforderungen der Schulaufsicht zu berücksichtigen, um die Schulen bei der Entwicklung ihres Förderkonzepts unterstützen zu können. Im Rahmen des Projekts erfolgte aus Sicht der Personen der RPen eine engere Unterstützung der Schulen, als in der regulären Arbeit der RPen. Die Rolle der RPen außerhalb des Projekts sei eher beobachtend und unterstützend, schaffe jedoch wichtige **Räume für Dialog und Austausch**. Personen aus den RPen übernehmen aus eigener Perspektive im Projekt und in der regulären Arbeit eine Art **Impulsgeberrolle** und fördern den Austausch und die Entwicklung neuer Ansätze. Eine Person des RP beschrieb ihre Rolle darin, den Schulen zu helfen, ihre Blickrichtung zu erweitern und auf die beeinflussbaren Aspekte zu fokussieren, sowie ihnen aufzuzeigen, wo ihre Einflussmöglichkeiten liegen (Interview\_SSA/RP2, Pos. 97).

### Staatliche Schulämter (SSÄ)

Eine Person aus dem Staatlichen Schulamt fühlte sich **herausgefordert, die Schulen konkret bei der Zielsetzung zu unterstützen**, eine Person vom RP unterstreicht die Herausforderungen für das Staatliche Schulamt. Eine Schwierigkeit sei herauszuarbeiten, wo die konkreten Problemstellen liegen und wo bei der Masse an Möglichkeiten angesetzt werden sollte.

*„Also ich würde mir da ein bisschen Unterstützung erhoffen. Wie beraten wir jetzt die Schulen in ihren Qualitätsprozessen? Was ist wirklich effektiv? Weil wir hatten ja also unsere Fortbildung war nicht sehr ertragreich, an der wir teilgenommen haben. Also [...] wir haben weder richtig gelernt, das Datenblatt zu analysieren oder haben uns damit auseinandersetzen können [...]. Ich würde mir da weitere Fortbildungen wünschen. Einfach, dass man da am Ball bleibt, um das qualitativ wieder auch bei uns dann zu vereinheitlichen“*  
(Interview\_SSA/RP1, Pos. 116).

Die Hoffnung wurde geäußert, dass das Schuldatenblatt in Zukunft durch den mehrjährigen Datenvergleich unterstützen könne.

Die andere Person der Schulaufsicht betrachtet das ZLV-Gespräch als einen geeigneten Rahmen, um Ängste zu nehmen und gemeinsam Ziele zu setzen, auch wenn die verfügbare Zeit begrenzt ist:

*„Die Art und Weise, wie Schule fördert, auch gerade in dieser bunten Heterogenität. Das ist der Alltag. Dass es eben kein einheitliches Konzept gibt, sondern tatsächlich komplett bunt [...] ist. Oder überhaupt nicht stattfindet, dass man darauf kommt und dass man dann die Dinge anguckt und bespricht und feststellt im Statusgespräch bzw. in den vielen Gesprächen, die danach stattfinden zwischen dem Statusgespräch und der Zielvereinbarung“*  
(Interview\_SSA/RP2, Pos. 82).

Personen der Schulaufsicht hatten je nach RP Dienstbesprechungen und weitere Gesprächsräume, um Schwierigkeiten bei der Zielformulierung, der Unterstützung der Schulen und der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung zu besprechen. Der Wunsch nach gemeinsamen Gesprächsräumen wurde von einer Person des SSA und von zwei Personen der RPen genannt:

*„Also aus Sicht jetzt von meiner Rolle RP-Schulreferentin her muss ich sagen, ein Gelingensfaktor ist der gute Kontakt zu den staatlichen Schulämtern. Das ist das A und O, weil wir diesen direkten Zugriff auf Schulen und die direkte Ansprache zu Schulen im Normalfall üblicherweise ja nicht haben.“*  
(Interview\_SSA/RP2, Pos. 102).

Die beiden Personen der SSÄ erwähnen hierbei die **eingeschränkten zeitlichen Ressourcen**, die sie haben. Eine Person des SSA führte aus, dass sie zwischen den vielen Projekten (z. B. Startchancen-Programm, Lernen mit Rückenwind), Kontakten mit verschiedenen Akteuren (Eltern, Schulleitungen, Lehrkräfte), Querschnittsaufgaben und Statusgesprächen zeitlich stark eingespannt seien. Die Statusgespräche seien additiv hinzugekommen, wodurch es nur eingeschränkt möglich sei, regelmäßig Gespräche mit den Schulen zu führen. Auch die **Anzahl der zu versorgenden Schulen sei herausfordernd**, um die schulinternen Prozesse im Blick zu behalten und angemessen unterstützen zu können. Die schulinternen Aushandlungsprozesse, um festzustellen wo die Schule steht, was sie benötigt, nehmen ebenfalls viel Kapazität ein (Interview\_SSA/RP1, Pos. 52 & 92). Es wurde die Idee eines neuen Bildes von Schulaufsicht wie bei den sog. Family of Schools<sup>3</sup> genannt (Interview\_SSA/RP1, Pos. 101).

## Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL)

Die Mitarbeitenden des ZSL führten aus, dass im Zuge der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung, in die das Projekt eingebettet ist, eine **Veränderung der Fortbildungsformate** erfolgt. Das Projekt Förderkonzepte richtete seinen Blick auf die Entwicklung der Einzelschule. Durch den individuelleren Blick auf die Schulen über das Schuldatenblatt und die ZLV-Gespräche mit den SSÄ würden verstärkt **schulinterne Fortbildungen** (SchIFs) angeboten werden. Der individuellere Blick bringe eine veränderte Fortbildungsplanung mit sich. Vor allem die Arbeitsatmosphäre der Fachberaterinnen und Fachberater Unter-

---

<sup>3</sup> In Family of Schools kooperieren Schulleiterinnen und Schulleiter in Netzwerken mit der zuständigen Schulaufsicht, um Schulentwicklung voranzubringen. Die Beteiligten treffen sich regelmäßig und arbeiten gemeinsam an Themen mit dem Ziel, dass das Schulsystem als Ganzes und zugleich die beteiligten Einzelschulen für sich bestimmte strategische Ziele erreichen (Kuhn, 2022).

richt (FBU) / Schulentwicklung (FBS)<sup>4</sup> verändere sich. Die auf „Zuruf“ entstehenden SchilFs führen zu veränderten Arbeitsumgebungen und Gruppendynamiken (z. B. durch teilweise geringere Freiwilligkeit der beteiligten Lehrkräfte). Es sei Expertise im ZSL vorhanden, um auf diese Veränderung einzugehen; die FBU und FBS werden hierzu bereits weitergebildet. Gleichzeitig wird die Frage der **Ressourcen** geäußert, da nur in begrenztem Rahmen individuell auf die schulinternen Bedürfnisse eingegangen werden kann. Die Verbindung zu den FBU und FBS wird dabei als wichtig herausgestellt (z. B. Interview\_ZSL(2), Pos. 6).

ZSL Mitarbeitende hoben hervor, dass das **informelle Wissen**, das sie durch die **Arbeitsgruppe** erhielten, für sie hilfreich sei, um ihre FBU und FBS in die Entwicklungen besser einbeziehen zu können. Dadurch würden die Impulse aus der Projektgruppe an viele weitere Schulen gehen (Interview\_ZSL(1), Pos. 63). Zusätzlich sind dadurch neue Projekte und Verknüpfungen innerhalb des ZSL, auch mit den SSÄ entstanden. Die Abstimmung wurde dabei betont:

*„Also das heißt sozusagen, die einzelnen Zahnräder greifen letztendlich bei uns ineinander ein und es gibt dazu schon etliche [...] ich nenne es jetzt mal Netzwerke oder Netzwerktreffen, die tatsächlich dem [...] Ziel untergeordnet sind, dass die Schulen [...] da eine Stärkung und Unterstützung erfahren“*

(Interview\_ZSL(1), Pos. 56).

Schlussendlich zeigt das folgende Zitat, wie relevant die Vernetzung der verschiedenen Akteure für die Einzelschule bei der Entwicklung eines Förderkonzepts ist:

*„Es wurde deutlich, dass bei der Implementierung von Förderkonzepten wir unabdingbar miteinander verbunden sind. Einer Schule hilft es nichts, nur den Schulentwickler an der Schule zu haben, der auch die Strukturen, die Prozesse und Impulse der Nachhaltigkeit mitdenkt, sondern es muss eine ganz enge Verzahnung von den Fachberaterinnen und Fachberatern Unterrichtsentwicklung sein, die eine hohe Expertise haben, mit der mit der Auftragsklärung natürlich auch der Schule, damit es überhaupt gelingen kann. Und da sind wir immer noch dran“*

(Interview\_ZSL(1), Pos. 54).

---

<sup>4</sup> Fachberaterinnen und Fachberater für Unterrichtsentwicklung sind Mitarbeitende des ZSL. Sie fördern die fachliche und pädagogische Weiterentwicklung von Schulen und Lehrkräften durch Fortbildungen, Beratung und Qualitätssicherung. Die Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität ist dabei die zentrale Aufgabe (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, o.J.a). Fachberaterinnen und Fachberater für Schulentwicklung unterstützen Schulen durch Beratung, Qualifizierung von Schulen in ihrem Qualitätsentwicklungsprozess sowie bei der internen Evaluation (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung, o.J.b).

## 6 Literatur

Altrichter, H., & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl., S. 1–27). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_1)

Causemann, B., von Gumpfenberg, M.-C., von Jan, S., Parkes, R., Schumann, D., & Tschinkel, B. (2023). *Gütekriterien für Monitoring in der Entwicklungszusammenarbeit. Zeitschrift für Evaluation*, 22(2). Waxmann.

Fleiss, J. L. (1981). *Statistical Methods for Rates and Proportions* (2. Aufl.). Wiley.

Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovationstheoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 5–34). Juventa.

Holtappels, H. G. (2013). Innovation in Schulen – Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45–69). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2>

Kuhn, A. (2022, 8. Dezember). Schulfamilien: Wie Schulen und Schulaufsicht besser zusammenarbeiten können. Deutsches Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/schulfamilien-anne-sliwka-wie-schulen-besser-zusammenarbeiten-koennen/>

Luig, C. (2023). *Unterstützung datenbasierter Schulentwicklung. Eine multiperspektivische Governancesstudie zu Koordinationsprozessen bei der Schulinspektion*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-42036-9>

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Beltz.

Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (o.J.a). *Fachberaterinnen und Fachberater Unterrichtsentwicklung (FBU)*. [https://lehrerfortbildung-bw.de/q\\_qse/fachbe rat/fbue/](https://lehrerfortbildung-bw.de/q_qse/fachbe rat/fbue/)

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (o.J.b). *Fachberaterin/Fachberater Schulentwicklung (FBS)*. [https://lehrerfortbildung-bw.de/q\\_qse/fachberat/fbse/](https://lehrerfortbildung-bw.de/q_qse/fachberat/fbse/)

## **Impressum**

### **Herausgeber**

Land Baden-Württemberg,

vertreten durch das Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)

Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart, 0711 6642-0, [poststelle@ibbw.kv.bwl.de](mailto:poststelle@ibbw.kv.bwl.de), [ibbw-bw.de](http://ibbw-bw.de)

Vertretungsberechtigte: Direktorin Dr. Ulrike Rangel

### **Verantwortlich im Sinne des Presserechts (RStV)**

Dr. Ulrike Rangel

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)

Heilbronner Straße 172

70191 Stuttgart

### **Autorenteam**

Sarah Rogulj, Dr. Alexandra Junk-Deppenmeier, Dr. Alexandra Dehmel, Prof. Dr. Benjamin Fauth

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), Stuttgart

### **Layout**

Ilona Hirth Grafik Design GmbH

### **Vertrieb**

Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)

Publikationsreihe Wissenschaft und Praxis – IBBW ([ibbw-bw.de](http://ibbw-bw.de))

### **Urheberrecht**

Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet beziehungsweise muss deren Genehmigung eingeholt werden.

© Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), Stuttgart 2026

Die Reihe „Wissenschaft und Praxis“ ist Teil der Aktivitäten des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg im Bereich Wissenschaftstransfer und trägt zu einer evidenzorientierten Weiterentwicklung der Bildungspraxis bei. In der Serie „Forschungseinblicke“ werden aktuelle Daten und (Teil-)Ergebnisse von Studien und Evaluationen zur Verfügung gestellt. Im vorliegenden Band werden Gelingensbedingungen für die Entwicklung und Umsetzung schulinterner Förderkonzepte herausgearbeitet.



**Weitere Bände in der IBBW-Publikationsreihe  
Wissenschaft + Praxis (W + P)**