

Fiege, Bernd; Dollase, Rainer

## Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen

*Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 379-395*



Quellenangabe/ Reference:

Fiege, Bernd; Dollase, Rainer: Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen  
- In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 379-395 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68234 - DOI:  
10.25656/01:6823

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68234>

<https://doi.org/10.25656/01:6823>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 3 – Mai/Juni 1998

## *Essay*

- 331 HORST RUMPF  
Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im  
Horror vacui

## *Thema: Empirische Lehrerforschung*

- 343 KARL OSWALD BAUER  
Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von  
Lehrerinnen und Lehrern
- 361 KARIN SCHÄFER-KOCH  
Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe.  
Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und  
neuen Bundesländern
- 379 BERND FIEGE/RAINER DOLLASE  
Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und  
Lehrerinnen

## *Diskussion*

- 397 VOLKER SCHUBERT  
Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen  
in Japan

## *Weitere Beiträge*

- 411 JÖRG RUHLOFF  
Versuch über das Neue in der Bildungstheorie

## Besprechungen

- 425 KLAUS PRANGE  
*Heinz-Hermann Krüger*: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.)  
*Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger* (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. III.)  
*Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach* (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. IV.)
- 430 VERA MOSER  
*Berno Hoffmann*: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation.
- 432 UTE SIEBERT  
*Rainer Loska*: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung.
- 435 DIETFRIED KRAUSE-VILMAR  
*Margarete Götz*: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßstäbe.
- 439 PETER MARTIN ROEDER  
*Arnold J. Heidenheimer*: Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland.
- 445 FRIEDHELM SCHÜTTE  
*Günter Pätzold*: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Quellen zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland (2 S.)
- 447 NORBERT VOGEL  
*Rainer Brödel* (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen.

## Dokumentation

- 451 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1997
- 483 Pädagogische Neuerscheinungen

# Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen

## *Zusammenfassung*

In dem Beitrag werden Ergebnisse einer Evaluationsstudie zur Umsetzung Kollegialer Beratung an sieben Grundschulen vorgestellt. Mit den von 1994 bis 1996 im Rahmen eines DFG-Projektes erhobenen Daten wurde überprüft, ob die Teilnahme an schulspezifischen Gruppen, die in die Methode der Kollegialen Beratung eingeführt wurden, Veränderungen im Beratungsverhalten bewirkt. Neben der Auswertung von Videoaufzeichnungen des Beratungsverhaltens wurde die Zufriedenheit der beteiligten Lehrer mittels Fragebogen überprüft. Anhand der Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der Videoaufzeichnungen und den Fragebogendaten deutet sich ein besonderes Problem der Erfolgsmessung bisheriger Studien an. Der subjektive Nutzen oder Erfolg ist kein hinreichender Indikator für die Umsetzung der Methode der Kollegialen Beratung.

## *1. Einleitung*

Kollegiale Beratung in Lehrergruppen bietet die Möglichkeit, zwei aktuelle Aspekte der Schulentwicklung zu unterstützen: Erstens können auf diese Weise Lehrertrainingsverfahren in den Schulalltag integriert werden. So fordert zum Beispiel H. ALTRICHTER (1984) schulnahe Lehrerfortbildung, eine Abstimmung der Inhalte mit den einzelnen Lehrkräften, den Erwerb eines situationsadäquaten Problembewußtseins, den Einbezug individueller Fähigkeiten, die Arbeit in Gruppen und die Gewährleistung einer entspannten und kooperativen Arbeitsatmosphäre. Zweitens kann schulinterne Lehrerfortbildung den „Weg zur guten Schule“ durch Organisationsentwicklung (GREBER u. a. 1991; MILLER 1990) ebnen. Angestrebt wird eine schulinterne Handlungsoptimierung, die die Ressourcen der Organisation Schule und ihrer Subsysteme Schulleitung, Kollegium, Schüler und Elternschaft aktiviert und koordiniert. Kollegiale Beratung bildet insofern eine Art Schnittstelle zwischen der Tendenz zur Individualisierung in der Lehrerfortbildung und der Entwicklung der Organisation Schule. Sie kann als Form einer „Hilfe-zur-Selbsthilfe“ für Lehrergruppen verstanden werden, deren Praktikabilität und Wirkung sich im Vergleich zu Gruppen mit einem professionellen Leiter erweisen muß (z. B. ROTERING-STEINBERG 1984; FENGLER 1986).

Im Rahmen dieses Beitrags soll der Grad an Realisierung der Methode „Kollegialer Beratung“ (durch Videoanalyse operationalisiert) in Lehrergruppen mit den subjektiven Einschätzungen der Lehrer in Beziehung gesetzt und hinsichtlich des Erfolgs verglichen werden. Der subjektive Nutzen für die Lehrkräfte ist eine entscheidende Variable für den Erfolg Kollegialer Beratung (z. B. ROTERING-STEINBERG 1986; FENGLER 1986). Zwei Fragen sind dabei leitend:

- 1) Benutzen die Gruppen im Anschluß an die Einführung in die Kollegiale Beratung nachweisbar mehr und strukturierter Elemente der Methode der Kollegialen Beratung als vor der Einführung?
- 2) Entspricht der subjektive Nutzen, den die Lehrkräfte anhand der Fragebögen dokumentieren, dem objektiven Erfolg der Maßnahme, der in den Beobachtungsdaten dokumentiert wird?

## 2. Bisherige Forschungen im Umkreis Kollegialer Beratung

Reflexion gewinnt als kennzeichnendes Element professioneller Arbeit zunehmend an Bedeutung in der Aus- und Fortbildung. Die Reflexion professionellen Handelns findet im deutschsprachigen Raum sowohl in sozialen (non-profit) als auch in privatwirtschaftlichen Organisationen in zunehmendem Maße statt: als Einzel- oder Teamsupervision (PALLASCH 1992; PÜHL 1992; SCHREYÖGG 1991; FATZER/ECK 1990), Organisationsentwicklung oder -beratung (WEIGAND 1989; FATZER/ECK 1990; ROSENSTIEL 1987), Qualitätszirkel (ROSENSTIEL 1987), in Form von Planungs-, Kommunikations- oder Zukunftswerkstätten (Institut für Arbeit und Technik 1991; DIENEL 1990; JUNGK/MÜLLERT 1989; LUTZ 1987), Hospitation (SCHÖNIG 1990; KÜCHING 1984; WAHL 1984, 1985; KÜCHING/WITTRÖCK 1981; ALISCH/BORMANN 1981), als Aktionsforschung (ALTRICHTER/POSCH 1990) oder als Kollegiale Beratung (z. B. BACHMAIR 1985; BRUTSCHER 1983; FALLNER/GRÄSSLIN 1990; GUDJONS 1977; FICHTEN/ROHLFING 1991; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1988; LUMMA 1988; MUTZECK 1989; ROTERING-STEINBERG 1983, 1984, 1986; SCHOLZ 1977; SCHLEE 1992). In der Lehrerausbildung und -fortbildung finden sich vor allem solche Konzepte, die Reflexion als eine enge Verknüpfung von Handlung und handlungsbezogenen Kognitionen verstehen. Der Reflexion kommt in diesen Konzepten eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung von Handlungskompetenz in komplexen Situationen zu (GRIMMETT u.a. 1990; ALTRICHTER/POSCH 1990; TRIPP 1993; FREIBERG/WAXMAN 1990; SCHÖN 1983, 1987). Sie dient der Rekonstruktion von Erfahrungen, der Entwicklung von Handlungswissen und als Entscheidungshilfe. Konzepte Kollegialer Beratung entwickelten sich im deutschsprachigen Raum vor allem in der Lehrerfortbildung und in der Sozialarbeit. In diesen beiden Anwendungsfeldern hat Kollegiale Beratung deshalb eine große Bedeutung, weil sie a) auf der einen Seite verbale Fähigkeiten sowie die Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbststrukturierung voraussetzt, die bei Lehrern und Sozialarbeitern in besonderer Weise benötigt und vermutet werden können, und b) auf der anderen Seite keiner langen Ausbildung bedarf sowie c) im Vergleich zur Supervision eine ökonomische Alternative darstellt.

Kollegiale Beratung (peer group supervision) wird definiert als: „a process by which a group of ... professionals meets regularly to review cases and treatment approaches without a leader, share expertise, and take responsibility for their own and each other's professional development and for maintaining standards of clinical services“ (HARE/FRANKENA 1972). Die gemeinsame Grundidee von Kollegialer Beratung – in Anlehnung an die Selbsthilfegruppenbewegung – besteht darin, die Beteiligten als Experten für die Bearbeitung von Situationen, Fragestellungen, Problemen zu aktivieren, anstatt vorgefertigte Lösungen von

außen vorzugeben. Die Gruppenmitglieder treten in einen von ihnen selbst gestalteten und kontrollierten professionellen Dialog ein, der sehr unterschiedlichen Zwecken dient. Die verschiedenen Perspektiven und Erfahrungen der Beteiligten eröffnen die Möglichkeit, Situationen, Aufgaben und Probleme aus der alltäglichen Berufspraxis genauer zu betrachten sowie ihre Komplexität wahrnehmen und verstehen zu lernen. Gemeinsam werden Prozesse der Problemlösung begonnen und vorangetrieben und alternative Lösungsansätze gesucht. Dies dient der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder bei gleichzeitiger Erhöhung der subjektiven Kontrolle über Lehr- und Lernprozesse, die nicht durch die Autorität eines einzelnen Experten bedroht wird. Die Kooperation in Gruppen ermöglicht es den einzelnen, beruflicher Isolation zu entgehen. Für Lehrkräfte ist Kollegiale Beratung auch deswegen besonders geeignet, weil Schulstrukturen immer noch isolierend wirken und externe Experten, aber auch Kollegen häufig als Eindringlinge wahrgenommen werden (PALLASCH 1992).

Untersuchungen zur Wirksamkeit von Reflexion in der Lehrerbildung liegen vorrangig als Einzelfallstudien vor (z. B. GREENLEAF u. a. 1994; HOOVER 1994; JOHNSTON 1992; RICHERT 1990; ZULICH u. a. 1992). Hierbei werden die Auswirkungen reflexionsfördernder Programme auf die Entwicklung von Lehr- und Lernkonzeptionen oder Lehrereinstellungen erfaßt. Zu Programmen der Kollegialen Beratung liegen bislang vor allem Erfahrungsberichte ohne empirische Daten vor. Im deutschsprachigen Raum finden sich systematische Untersuchungen mit Hilfe psychologischer Meßinstrumente zum Effekt oder zum Prozeß Kollegialer Beratung ebensowenig wie zum gesamten Bereich der Weiterbildung (vgl. WOTAWA/THIERAU 1990, S. 61). Ausnahmen bilden die Dissertation von H. BRUTSCHER (1983) und die Arbeiten von S. ROTERING-STEINBERG (1983, 1984, 1986). S. ROTERING-STEINBERG (1983) hat ein Selbsttrainingsprogramm für Lehrkräfte mit den drei Programmteilen Kommunikation, Praxisberatung/Supervision und Selbstkontrolle entwickelt und überprüft. Das Selbsttrainingsprogramm enthält für jede Sitzung konkrete Materialien, Anweisungen und Vorschläge. Einschätzungen der 31 Lehrkräfte in fünf Gruppen zu Motiven, Praktikabilität und Verständlichkeit des Trainings, Wissens- und Erfahrungszugewinns und Nutzens werden vor und nach dem Trainingszeitraum und in einem vier Monate späteren Follow-up erhoben. Zu jeder Sitzung gibt es einen schriftlichen Rückmeldebogen. Als wesentliche Ergebnisse berichten die Lehrkräfte über einen deutlichen Erfahrungs- und Wissenszugewinn vor allem im Bereich sozialen Lernens (ROTERING-STEINBERG 1984, S. 148).

### *3. Darstellung der Untersuchung*

#### *3.1 Methodische Anlage der Untersuchung*

Die Evaluation der Kollegialen Beratung wurde als 17 Monate dauernde Längsschnittstudie an sieben Gruppen mit insgesamt 46 Lehrkräften an sieben Grundschulen durchgeführt.

Tab. 1: Untersuchungsplan der Schule

Trainingsgruppen	Interventions- und Untersuchungszeiträume					
	Au- gust '94	September- Dezember '94	Januar- April '95	April- Juli '95	August- November '95	Dezember '95
2 Trainingsgruppen T <sub>1</sub>	A	B Training C		D		
2 Trainingsgruppen T <sub>2</sub>		A	B Training C		D	
Trainingsgruppe T <sub>3</sub>			A	B Training C		D
2 Trainingsgruppen T <sub>4</sub>					B Training C	

**Anmerkungen:** A: Voruntersuchung, B: Einführungsuntersuchung, C: Nachuntersuchung, D: Follow-up

Tabelle 1 zeigt den Untersuchungsplan der Studie. In den Spalten sind die Untersuchungs- und Interventionszeiträume abgebildet und in den Zeilen die jeweiligen Gruppen, die an einem Untersuchungszeitraum (T<sub>n</sub>) teilgenommen haben. In drei Untersuchungszeiträumen nahmen jeweils zwei Gruppen und im Zeitraum T<sub>3</sub> nahm eine Gruppe am Training und den Untersuchungen teil. Die Untersuchungs- und Interventionszeiträume folgten etwa in einem vierteljährlichen Abstand aufeinander und dauerten von August 1994 bis Dezember 1995. Bei den Gruppen in T<sub>4</sub> wurde auf das Follow-up verzichtet, so daß diese Gruppen im Dezember 1995 mit der Nachuntersuchung abgeschlossen wurden. Der Einführung in die Kollegiale Beratung gingen zwei Meßzeitpunkte voraus, und es folgten zwei Meßzeitpunkte, so daß für einzelne Verfahren, z. B. einen Fragebogen zur sozialen Unterstützung, vier Meßzeitpunkte vorlagen, damit Gruppen mit und ohne Intervention verglichen werden konnten. In diesem Beitrag werden die Videodokumentation und ein Bewertungsbogen ausgewertet. Die Videodokumentation wurde zu den Zeitpunkten B, C, D und der Bewertungsbogen zum Zeitpunkt C (vgl. Tab. 1) durchgeführt.

### 3.2 Durchführung des Trainings

Das Training in Kollegialer Beratung wurde in neun bzw. zehn Sitzungen in wöchentlichem Abstand eingeführt. Als Materialien erhielten die Lehrkräfte eine Handlungsanleitung für die Durchführung der Kollegialen Beratung sowie einen Leitfaden für die Durchführung der Moderation und, je nach Nachfrage und Spezialisierung, spezifische Anleitungen für einzelne Methoden wie z. B. Rollenspiel oder Brainstorming. Die Kollegiale Beratung wurde jeweils in den ersten Sitzungen durch den Trainer anhand von konkreten Fragestellungen der Lehrkräfte eingeführt. Die Moderation wurde bei den meisten Gruppen innerhalb der ersten fünf Trainingswochen an die Teilnehmer abgegeben. Der Trainer stand dann dem

Moderator weitgehend als Experte für die Methode und nicht für inhaltliche Fragestellungen zur Verfügung. Anhand von konkreten exemplarischen Fragen der Teilnehmer wurde die Methode der Kollegialen Beratung einschließlich ihrer Moderation konkretisiert und eingeübt. Zusätzliche methodische Elemente wurden weiterhin durch den Trainer eingeführt. Die einzelne Sitzung in Kollegialer Beratung umfaßt sieben Phasen oder Schritte, die im Ablauf von etwa 90 Minuten wenigstens einmal nacheinander und explizit bearbeitet werden sollen:

*1) Einstieg/Kontrakt*

Neben der Kontaktaufnahme geht es in der ersten Phase um eine eindeutige Rollenverteilung in der Gruppe und die Auswahl des zu bearbeitenden Falles.

*2) Präsentation*

In der zweiten Phase wird der ausgewählte Fall, das ausgewählte Thema von dem Reflektierenden dargestellt.

*3) Nachfragen/Klärung*

Wenn die Darstellung beendet ist, wird der Reflektierende von der Reflexionsgruppe befragt, um die Darstellung zu komplettieren, ohne vorzeitig Ratschläge, Lösungen oder Bewertungen einzubringen.

*4) Wahrnehmungen/Empfindungen*

In dieser Phase nimmt die Reflexionsgruppe persönlichen Kontakt zur eingebrachten Situation auf (vgl. FALLNER/GRÄSSLIN 1990, S. 37). Sichtweisen und Empfindungen werden mitgeteilt und dienen im Anschluß daran dem Reflektierenden als Ausgangsmaterial für Besinnung oder Assoziationen (vgl. FALLNER/GRÄSSLIN 1990, S. 38f.).

*5) Ursachenvermutungen/Wechselwirkungen*

In dieser Phase werden Wirkungen oder Wechselwirkungen vertieft bzw. in weitere Zusammenhänge gebracht. Impulsgebender Akteur dieser und der folgenden Phase ist wieder die Reflexionsgruppe. Der Reflektierende ist Experte für das Thema und hat die Möglichkeit, die Arbeit der Reflexionsgruppe durch Fragen auszurichten.

*6) Denkanstöße, Anregungen, Lösungen*

In dieser Phase soll die Reflexionsgruppe im Auftrag des Reflektierenden, der ein konkretes Ziel vorgibt, Ideen produzieren, Wissen und Erfahrungen einbringen, so daß der Reflektierende ein Mehr an Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungsgrundlage erhält.

*7) Bewertungsrunde/Absprachen*

In dieser Phase werden der Rückblick und der Ausblick sowohl für den Beratungsprozeß als auch für die Beratungsinhalte organisiert.

Die Auswahl der sieben Schritte orientiert sich an den oben aufgeführten Modellen Kollegialer Beratung, an Problemlösungszyklen und -methodik, wie sie aus systemtheoretischer Sicht zur Bearbeitung komplexer Problemstellungen entwickelt wurden (vgl. ULLRICH/PROBST 1988). Die Aufteilung in Schritte oder Phasen reduziert die Komplexität der Beratung auf überschaubare, in einer Gruppe bearbeitbare Teile.

#### 4. Stichprobe

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte über Schulräte und Schulleiter. Auf entsprechenden Fortbildungstagungen und Konferenzen konnten zehn Informationsgespräche mit Grundschulkollegien vereinbart werden, von denen sieben zu einer Mitarbeit im Projekt führten. An der Kollegialen Beratung nahmen insgesamt 41 Lehrerinnen und fünf Lehrer aus sieben Grundschulen teil. Eine weitere Gruppe von Lehrern (Gruppe 5) nahm nur an der Einführungsuntersuchung teil. Die sieben Gruppen bestanden in vier Fällen aus sieben Teilnehmern und in drei Fällen aus sechs Teilnehmern. An den zehn bzw. neun Einführungs-sitzungen nahmen mehr als 90% der 46 Lehrkräfte teil. Weitgehend vollständige Datensätze mit mindestens einem Zeitpunkt der Nacherhebung liegen für 40 Lehrerinnen und fünf Lehrer vor. Eine Lehrerin konnte wegen längerfristiger Erkrankung nicht mehr an den Nachuntersuchungen teilnehmen, ein Lehrer nicht an der zweiten Nacherhebung. Die Lehrkräfte verfügten über eine mittlere Berufserfahrung von 17 Jahren (ohne Referendariat), bei einer Spanne von null bis 33 Jahren, und waren durchschnittlich etwa 43 Jahre alt (bei einer Spanne von 26 bis 56 Jahren). Sie gaben durchschnittlich 21 Stunden Unterricht (Freistellungen oder Unterricht im Schulkindergarten sind nicht berücksichtigt) bei einer mittleren Klassengröße von 23 Kindern in den Klassen, in der sie den größten Teil ihrer Unterrichtszeit verbringen.

Vier der beteiligten zwei- oder dreizügigen Grundschulen liegen in einem ländlichen Einzugsgebiet. Die drei übrigen Schulen liegen in Schulorten mit einer Einwohnerzahl zwischen 5000 und 20000.

#### 5. Erhebungsinstrumente

##### 5.1 Videodokumentation

In jeder Beratungsgruppe wurden zu zwei bzw. drei Zeitpunkten (vgl. Tab. 1) Beratungssitzungen im zeitlichen Umfang von ca. 45 Minuten mit der Videokamera aufgezeichnet. Dabei gab es für alle Zeitpunkte das gleiche Setting: Die Gruppe wurde vom Trainer aufgefordert, in den folgenden 45 Minuten eine Kollegiale Beratung ohne den Trainer durchzuführen. Sie wurde außerdem darauf hingewiesen, daß sie in der Wahl des Themas und des Vorgehens frei sei und daß der Trainer nach 40 Minuten hinzukomme und nach Thema und Ergebnis frage. Es wurde Wert darauf gelegt, ein weitgehend vergleichbares Setting herzustellen und die spätere Videodokumentation gerade nicht mit der Aufforderung zu verbinden, eine möglichst „gute“ Kollegiale Beratung „abzuliefern“. Diese Vorgehensweise sollte unabhängig von den Ratings der teilnehmenden Lehrkräfte (Bewertungsbogen) Aufschluß darüber geben, ob und inwieweit Elemente der Methode der Kollegialen Beratung Eingang in das Beratungsverhalten der Gruppe gefunden haben.

## 5.2 Bewertungsbogen

In den Bewertungsbögen sollten die Lehrkräfte in der Nacherhebung ihre Erfahrungen in folgenden Bereichen einschätzen:

- Intensität der Bearbeitung der Themen,
- Trainertätigkeit auf der Grundlage von neun Trainerfunktionen nach Wichtigkeit und Qualität,
- Zielerreichung für die Bereiche Emotionale Entlastung, Perspektivwechsel, Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten, Verbesserung von Offenheit und Informationsfluß,
- Gesamteinschätzungen zu Erwartungen, Erkenntnisgewinn, Praxisunterstützung, Klärung von Zielvorstellungen, Möglichkeit des Erfahrungsaustausches, Motiviertheit, Belastung, Kosten/Nutzen, Erfolg, Fertigkeit zur selbstständigen Durchführung der Kollegialen Beratung, Empfehlung der Kollegialen Beratung an andere Kollegen sowie
- Notwendigkeit von Anschlußmaßnahmen.

## 6. Auswertung

### 6.1 Kodierungssystem der Videodaten

Die Videoaufzeichnungen der Beratungen vor und nach der Einführung in die Kollegiale Beratung wurden mit einem vorbereiteten Kategoriensystem ausgewertet. Jede Äußerung wurde in eine von 19 Kategorien eingeordnet. Weitere vier (Rest-)Kategorien waren zum Beispiel für Stimmendurcheinander oder defekte Aufnahme vorgesehen. Die Nummern der Kategorien entsprachen weitgehend der Reihenfolge im zeitlichen Ablauf einer idealtypischen Kollegialen Beratung. Ausnahmen waren z.B. die Kategorien 1 und 3, die dem Kontrakt und der Moderation entsprechen und die dem gesamten – idealtypischen – Ablauf der Kollegialen Beratung angemessen sind, weil sie sich auf den Prozeß und nicht auf den Inhalt der Beratung beziehen.

Die Kodierung der Videos wurde jeweils von zwei Kodierern durchgeführt, die zunächst an einem Trainingsvideo in die Elemente Kollegialer Beratung und in das Kategoriensystem eingeführt wurden. Anschließend wurde die Einführung in das Kategoriensystem durch einzelne Beispiele aus den Originalvideos ergänzt. Als Kodiereinheit wurde jede einzelne Äußerung einer Person gewählt, wobei dieser Kodiereinheit auch mehrere Kodierungen zugeordnet werden konnten, so daß es möglich war, für die Aussage einer Person Sinneinheiten zu unterscheiden. So äußerte sich zum Beispiel eine Lehrerin aus der Beratungsgruppe zu der Argumentation einer Kollegin, machte daraufhin einen Lösungsvorschlag und brachte einen eigenen Fall ein, den sie auch gerne bearbeitet haben wollte. Dieser Äußerung wurden dann drei Kodierungen zugeordnet. Für die weiteren Berechnungen wurde die Zahl der Kategorien auf zehn reduziert, so daß die idealtypische Trennung zwischen Reflektierendem und Reflexionsgruppe aufgehoben wurde und die prozeßbezogenen Äußerungen in einer weiteren Kategorie zusammengefaßt wurden:

- 2 Kontaktphase
- 3 Benennung eines (neuen, eigenen) Themas
- 4 Äußerung zur Auswahl eines Themas
- 5 Darstellung eines ausgewählten Themas
- 6 Bestandsaufnahme (Nachfragen) zu einem Thema
- 7 Wahrnehmungen/Empfindungen zu einem Thema
- 8 Vermutungen zu Ursachen oder Wechselwirkungen
- 9 Lösungsvorschläge/-ideen zu einem Thema
- 10 Bewertungen zum Verlauf oder zum Thema der Sitzung
- 11 Verabredungen

## 6.2 Reliabilität der Kodierung

Die Reliabilität der Kodierungen wurde als Beurteilerübereinstimmung für 18 von insgesamt 19 Videokodierungen berechnet. Die Beurteilerübereinstimmung wurde für jede Äußerung berechnet, die beide Beurteiler kodiert hatten, so daß Nichtübereinstimmungen durch unterschiedlichen Beginn oder unterschiedliches Ende der Kodierung bzw. einer Unterbrechung oder eine nicht kodierbare Phase und unterschiedliche Anzahlen der Kodierung pro Äußerung nicht negativ auf die Beurteilerübereinstimmung Einfluß nehmen konnten. Die Beurteilerübereinstimmung für die Videokodierungen beträgt 85,1% (Median). Das Minimum liegt bei 58,7%, und das Maximum beträgt 97,4%.

## 6.3 Variablen der Videoauswertung

Um die Annahme zu überprüfen, ob sich die Gruppen nach der Einführung in die Kollegiale Beratung enger an dem Beratungsschema orientiert haben, wurden die Differenzen der aufeinanderfolgenden Kategorisierungen gebildet und in die Variablen a) Reihenfolgenbeachtung mit prozeßbezogenen Äußerungen und b) Reihenfolgebeachtung ohne prozeßbezogene Äußerungen umgewandelt. Bei diesen dichotomen Variablen steht die Ausprägung „Große Differenz“ für eine Differenz, die zwei oder mehr Kategorien Abstand zwischen zwei aufeinanderfolgenden Kodierungen aufweist. Eine große Differenz bedeutet also, daß sich die Gruppe nicht an die vorgeschlagene und trainierte Reihenfolge der Schritte einer Kollegialen Beratung gehalten hat. Prozeßbezogene Äußerungen sind eine Teilmenge der Kodierungen des Kategoriensystems, und zwar alle diejenigen Äußerungen, die sich auf den Ablauf der Kollegialen Beratung beziehen wie z.B. die Überleitung der Moderatorin von der Falldarstellung zum Nachfragen. Bei der Variablen Reihenfolgebeachtung mit prozeßbezogenen Äußerungen wurden die Kodierungen für die prozeßbezogenen Äußerungen durch Werte ersetzt, die zwischen dem vorhergehenden und dem nachfolgenden Wert interpolieren, um dem Umstand gerecht zu werden, daß prozeßbezogene Äußerungen in der Regel eine angemessene Form der Äußerung im Rahmen Kollegialer Beratungen sind. Die Häufigkeiten der beschriebenen Variablen Reihenfolgebeachtung ohne prozeßbezogene Äußerungen werden für die Zeitpunkte vor und nach Einführung in die Kollegiale

Beratung gegen die erwarteten Häufigkeiten mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests für jede Gruppe auf Signifikanz geprüft, um herauszufinden, ob sich die Reihenfolgebeachtung durch Einführung der Kollegialen Beratung gebessert hat. Ausgehend von den Ergebnissen der Qui-Quadrat-Tests, werden die Lehrergruppen in drei Gruppen ohne Veränderung und vier Gruppen mit signifikanten Veränderungen im Beratungsverhalten aufgeteilt. Darüber hinaus wird der Prozentsatz der prozeßbezogenen Äußerungen vor und nach der Einführung in die Kollegiale Beratung dargestellt. Anschließend wird exemplarisch für jeweils eine dieser Beratungsgruppen die Sequenz der Kodierungen ohne die prozeßbezogenen Äußerungen vor und nach der Einführung in die Kollegiale Beratung graphisch dargestellt.

#### *6.4 Auswertung des Bewertungsbogens*

Die Auswertung des Bewertungsbogens, der nach der Trainingsphase (Untersuchungszeitpunkt C) durchgeführt wurde, beschränkt sich auf die skalierten Fragebogenitems. Als Bereiche (vgl. Darstellung der Erhebungsinstrumente) gingen die Intensität der Bearbeitung der Themen, die Zielerreichung, die verschiedenen Gesamteinschätzungen und die Fragen nach Anschlußmaßnahmen in die Auswertung ein. Dargestellt werden die Mittelwerte für die Gruppen mit bzw. ohne zielerreichende Veränderung, orientiert an den Ergebnissen der Videoanalyse. Die Mittelwerte der beiden Gruppen werden darüber hinaus mit Hilfe von T-Tests auf Unterschiede hin überprüft. Damit soll der Zusammenhang zwischen der subjektiven Bewertung der Kollegialen Beratung und der in den Videodaten dokumentierten Veränderung des Beratungsverhaltens erkundet werden.

### *7. Ergebnisse*

#### *7.1 Veränderung des Beratungsverhaltens anhand der Videodokumentation*

Bei einer ersten Testung der Häufigkeiten der Variablen Reihenfolgebeachtung mit prozeßbezogenen Äußerungen ergab sich für alle Gruppen bei mindestens einem Vorher-nachher-Vergleich eine zumindest auf dem 5%-Niveau signifikante Veränderung der tatsächlichen gegenüber den erwarteten Häufigkeiten. Das heißt: In allen Gruppen kann man zwischen Vortest und mindestens einer der Nacherhebungen eine Abnahme des Anteils großer Differenzen feststellen. Dieses Ergebnis beruht weitgehend auf dem erheblichen Anstieg der prozeßbezogenen Äußerungen in allen Gruppen (vgl. Abb. 1). So steigt beispielsweise der Anteil prozeßbezogener Äußerungen in der Gruppe 1 von 7,2% zum Testzeitpunkt B auf 31,6% zum Testzeitpunkt C und 36,8% zum Testzeitpunkt D. Alle Gruppen vervielfachen den Anteil prozeßbezogener Äußerungen in den Nacherhebungen. Auffällig ist in Abbildung 2 die Entwicklung bei der Gruppe 7, die im Unterschied zu den übrigen Gruppen erheblich mehr prozeßbezogene Äußerungen vor dem Training aufweist.

In Tabelle 2 werden die Ergebnisse der Testung der Variablen Reihenfolge-

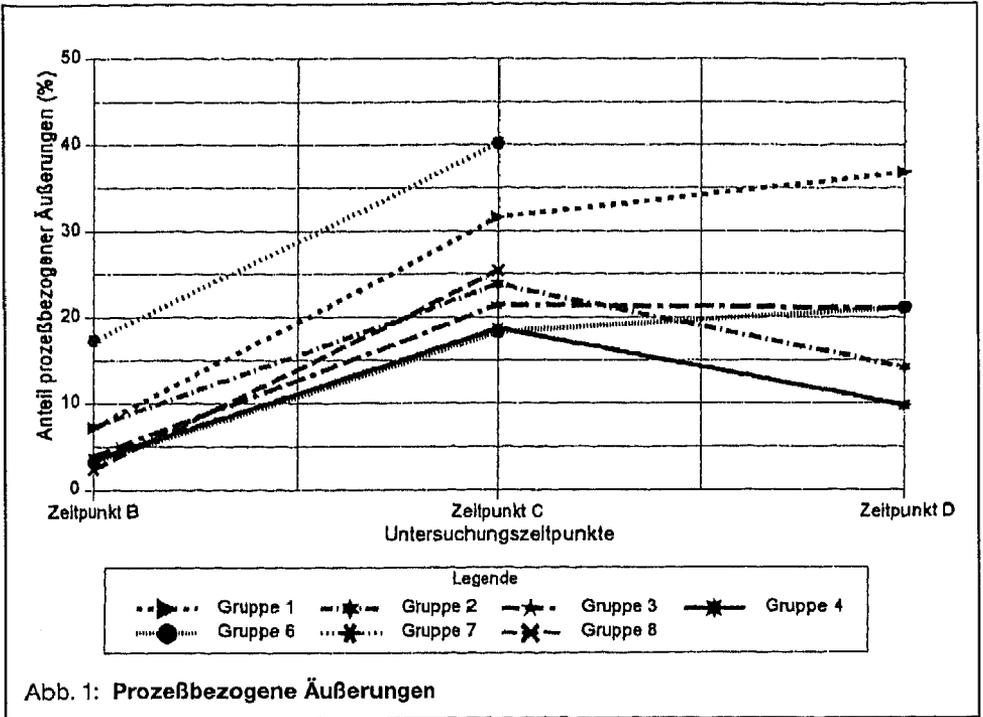


Abb. 1: Prozeßbezogene Äußerungen

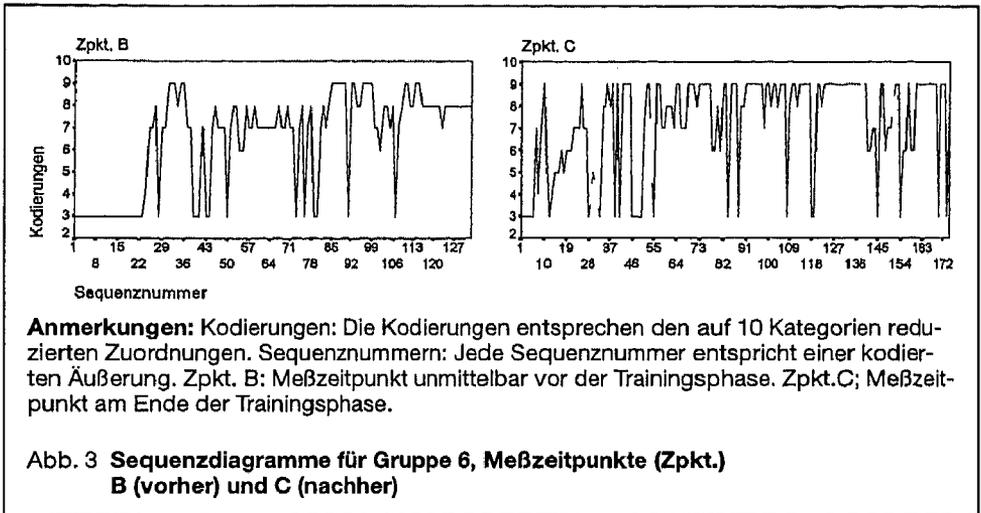
beachtung ohne prozeßbezogene Äußerungen dokumentiert. Signifikante Veränderungen ergeben sich in fünf Gruppen bei mindestens einem Vorher-nachher-Vergleich. Die signifikante Veränderung bei Gruppe 6 resultiert aus einem Anstieg des Anteils großer Differenzen vom ersten zum zweiten Meßzeitpunkt. Bedeutsame Verringerungen des Anteils großer Differenzen zeigen sich bei den Gruppen 1, 3, 7 und 8. Keine bedeutsamen Veränderungen zeigen sich bei den Gruppen 2 und 4.

Veranschaulicht werden diese Ergebnisse exemplarisch mit Hilfe von Sequenzdiagrammen der Gruppen 6 und 3 (Abb. 2, 3). Dargestellt wird für beide Gruppen jeweils der Beratungsverlauf anhand der Videokodierungen zum Zeitpunkt vor der Einführung in die Kollegiale Beratung und zu einem Zeitpunkt nach der Einführung. Auch in den Sequenzdiagrammen wurden die prozeßbezogenen Äußerungen von der Darstellung ausgeschlossen. Den Zahlen 2 bis 10 in der Ordinate der Abbildungen 2 und 3 entsprechen die zehn Kategorien der idealtypischen Kollegialen Beratung. Die Gruppen 6 und 3 unterscheiden sich zunächst deutlich in der Zahl der jeweils kodierten Einheiten. Gruppe 6 zeigt zu beiden Meßzeitpunkten deutlich mehr Äußerungen im untersuchten Intervall (bei allen Gruppen zu allen Zeitpunkten ca. 45 Minuten). Es etabliert sich ein deutlich unterschiedlicher Diskussionsstil. Manche Gruppen produzieren bei weitem mehr Gesprächseinheiten als andere. Die starke Oszillation indiziert, daß sich die Gruppe 6 kaum an die vorgegebene Reihenfolge gehalten hat.

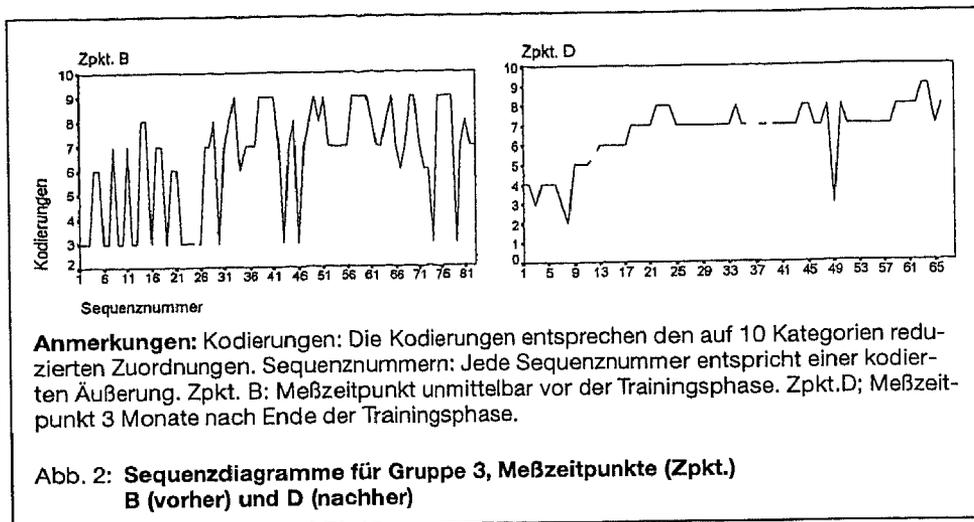
Für die Fragestellung bedeutsamer ist der zweite augenfällige Unterschied,

Tab. 2: Pretest/Posttest-Vergleich der Variablen Reihenfolgebeobachtung ohne prozeßbezogene Äußerungen			
Gruppennummer	Vergleich der Voruntersuchung B mit Nachuntersuchung C oder Follow-up D	Prozentuale Abnahme/Zunahme der Ausprägung „Große Differenz“	Signifikanz (Chi <sup>2</sup> -Test) * <0.05 ** <0.01
1	C D	-16% - 7%	** n. s.
2	C D	- 2% - 9%	n. s. n. s.
3	C D	- 4% -32%	n. s. **
4	C D	- 8% + 1%	n. s. n. s.
6	C D	+10% - 6%	* n. s.
7	C	-15%	*
8	C	-15%	**

**Anmerkungen:** n. s.: nicht signifikant. Gruppe 5 nahm nur bei Zeitpunkt A teil.



der darin besteht, daß der zweite Meßzeitpunkt bei Gruppe 3 (vgl. Abb. 3) deutlich weniger oszilliert und einen treppenförmigen Anstieg aufweist. Dieser Verlauf entspricht einer tatsächlichen Annäherung an die vorgegebene Reihenfolge von Schritten der Kollegialen Beratung. Vergleichbare Sequenzen in mindestens einem Nachtest mit einem treppenförmigen Verlauf und geringem Oszillieren zeigen auch die Gruppen 1, 7 und 8. Die Sequenzdiagramme der Gruppen 2 und 4 entsprechen eher dem Beispiel der Gruppe 6.



## 7.2 Ergebnisse des Bewertungsbogens

In Tabelle 3 werden die Mittelwerte zu verschiedenen Bewertungsfragen (Fragen zur Zielerreichung, zur Gesamteinschätzung der Maßnahme und der Notwendigkeit von Anschlußmaßnahmen) des Bewertungsbogens der beiden aus der Videoanalyse gebildeten Gruppen (mit zielerreichender/ohne zielerreichende Veränderung) abgebildet. Bei den verwendeten bipolaren Rating-Skalen wird die jeweilige Skala an den Extremen durch gegensätzliche Begriffe markiert. Als Skalenwerte sind die Werte von 1 bis 7 vorgegeben. Für die Auswertung wird die Schlüsselrichtung für alle Fragen auf 1 = geringste Ausprägung bis 7 = höchste Ausprägung transformiert. Daneben werden jeweils die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche (T-Tests) dieser Gruppen dargestellt.

Darüber hinaus wurden die Lehrerinnen und Lehrer nach Themen, die im Training bearbeitet wurden, befragt und sollten dann insgesamt die Intensität der Bearbeitung der Themen von „nicht intensiv“ (1) bis „sehr intensiv“ (7) einschätzen. Die Mittelwerte der beiden Gruppen (Gruppen ohne Veränderung: 5,68; Gruppen mit zielerreichender Veränderung: 6,40) unterscheiden sich in dieser Frage unter Verwendung eines T-Tests sehr signifikant. Als weitere Frage wurde im Bewertungsbogen nach einem Aufbaukurs für dieselben Teilnehmer gefragt: 72,5% der Befragten wünschen diesen für dieselben Teilnehmer. Allerdings befürworten den Aufbaukurs 94,4% aus den Gruppen ohne Veränderung im Beratungsverhalten und nur 54,5% aus den Gruppen mit Veränderung im Beratungsverhalten. Dieser mit einem Chi<sup>2</sup>-Test getestete Unterschied ist ebenfalls sehr signifikant.

Tab. 3: Bewertung des Trainingserfolges in Gruppen ohne zielerreichende (Gruppen-Nr. 2, 4, 6) und Gruppen mit zielerreichender Veränderung (Gruppen-Nr. 1, 3, 7, 8)

Themen	Gruppen ohne	Gruppen mit	Signif. (T-Test)
Emotionale Entlastung	5,84	6,24	n. s.
Perspektivwechsel durch den Beratungsprozeß	5,63	6,00	n. s.
Perspektivwechsel durch methodische Elemente	5,00	5,80	*
Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten	5,31	5,60	n. s.
Offenheit und Informationsfluß	5,94	5,50	n. s.
Erfüllung von Erwartungen	5,52	6,36	**
Gewinn von Erkenntnissen	4,89	5,84	*
Anregungen und Hilfen für die Praxis	5,42	5,56	n. s.
Mehr Klarheit eigener Zielvorstellungen	5,21	5,64	n. s.
Möglichkeiten des Erfahrungsaustausches mit Kollegen	6,05	6,48	n. s.
Motiviertheit gegenüber der Arbeitsform	5,78	6,28	n. s.
Zusätzliche Belastung durch das Training	4,00	4,52	n. s.
Erfolg der Kollegialen Beratung für den Schulalltag	5,42	5,91	n. s.
Selbstständigkeit der Gruppe bezogen auf die Methode	4,36	5,83	**
Empfehlung der Maßnahme an andere Lehrer	6,26	6,54	n. s.
Notwendigkeit weiterer Fortbildung im Bereich der Kollegialen Beratung	5,36	5,00	n. s.
Notwendigkeit von Fortbildung im Bereich der Kollegialen Beratung für die nicht teilnehmenden Kollegen des eigenen Kollegiums	5,55	5,86	n. s.

**Anmerkungen:** Gruppen **ohne**: Mittelwerte der Gruppen (2, 4, 6) ohne zielerreichende Veränderungen. Gruppen **mit**: Mittelwerte der Gruppen (1, 3, 7, 8) mit zielerreichenden Veränderungen. Signif.: Signifikanz, \*: 5%-Niveau-Signifikanz, \*\*: 1%-Niveau-Signifikanz, n. s.: nicht signifikant.

## 8. Zusammenfassung und Diskussion

Eine Veränderung des Beratungsverhaltens zeigt sich bei allen Gruppen, vor allem in der Zahl der prozeßbezogenen Äußerungen. Diese Veränderung zieht jedoch nicht notwendigerweise eine Veränderung des Ablaufs der Beratungsgespräche nach sich. Eine Veränderung des Beratungsablaufs hinsichtlich der Methode der Kollegialen Beratung zeigt sich deutlich bei vier der insgesamt sieben Gruppen. Gleichzeitig zeigen alle Gruppen eine deutliche Zufriedenheit mit der Kollegialen Beratung, und es deutet sich an, daß die Gruppen, die einen geringeren Trainingserfolg zeigen, auch in einzelnen Variablen unzufriedener abschneiden. Dieser Unterschied zeigt sich insbesondere bei der Frage nach der Intensi-

tät der Bearbeitung der Themen, der Frage nach der Erfüllung der Erwartungen und der nach der Selbständigkeit im Umgang mit der Methode der Kollegialen Beratung.

Die vorliegende Studie hat einen Teilaspekt der Wirksamkeit Kollegialer Beratung in Schulen überprüft. Die Einführung eines Instrumentariums zur Gestaltung der Kollegialen Beratungen, das sich an den gängigen Modellen orientiert, die im Zusammenhang mit der Organisationsentwicklung an Schulen vielfältig empfohlen werden, führt nur in einem Teil (in vier von sieben Gruppen) zu einer Annäherung an die angestrebte Form der Zusammenarbeit. Dieses Ergebnis stellte sich trotz einer professionellen Einführung in die Methode und einer Trainingsphase ein – man hätte aufgrund dieser sorgfältigen Form der Implementation ein besseres Ergebnis erwarten können!

Allerdings ist in allen Gruppen eine Suchbewegung in Richtung auf die bewußte Gestaltung des Beratungsprozesses zu entdecken. Die reine Prozeßorientierung, d. h. die Zahl von Äußerungen, die auf den aktuellen Beratungsvorgang als solchen bezogen sind, führt nicht unbedingt auch zu einem prozeßorientierten Vorgehen. Prozeßorientierung allein kann auch in einem chaotischen Beratungsgespräch als mehr oder weniger untauglicher Versuch, eine Art Ordnung zu schaffen, auftauchen und ist somit eher als ein Indiz für den Versuch einer Strukturierung denn für die Einhaltung von Regeln zu werten. Ein Grund für den eher moderaten Erfolg liegt sicher auch in der gewählten Methode der Datenerhebung: Im Unterschied zu vielen Evaluationsstudien wurde eine Videodokumentation der Beratungssitzungen erstellt und ausgewertet. Auf diesem Wege ist eine auf *Fakten* basierende, nicht lediglich aus subjektiven *Eindrücken* bestehende Erfolgskontrolle der Methode Kollegialer Beratung möglich. Diese erschwert aber offensichtlich die Ermittlung und Sicherstellung von Fortschritten. Tatsächliches Verhalten ändert sich erfahrungsgemäß noch schwerer und langsamer als allgemeine, zudem z. Zt. noch sozial erwünschte Einstellungen gegenüber Organisationsentwicklung und Kollegialer Beratung.

Nun ist in der vorliegenden Studie auch die subjektive Einschätzung der Lehrkräfte zu verschiedenen Effekten der Kollegialen Beratung erhoben worden. Alle Gruppen zeigen Zufriedenheit mit der Methode der Kollegialen Beratung, die unabhängig von den Fragestellungen deutlich im positiven Bereich liegt. Diese Zufriedenheit zeigt sich auch unabhängig davon, ob es gelungen ist, die Kollegiale Beratung tatsächlich, so wie intendiert, durchzuführen oder nicht. Zufriedenheit ist ein unsicherer Indikator für den Erfolg der Intervention. Sie läßt nicht den Schluß zu, daß die Gruppen mit der spezifischen Methode auch so vertraut und in Einklang sind, daß sie diese auch anwenden. Daraus resultiert die methodische Konsequenz, daß mit Hilfe von Fragebögen der Erfolg der Kollegialen Beratung nicht valide abgebildet werden kann.

In einzelnen Variablen der subjektiven Erfolgseinschätzung gibt es allerdings bemerkenswerte Unterschiede zwischen Gruppen, die aufgrund der Videoaufzeichnungen als erfolgreich bzw. nicht erfolgreich klassifiziert werden konnten: Erfolgreiche Gruppen beurteilen den Perspektivwechsel durch methodische Elemente, die Erfüllung von Erwartungen, den Gewinn an Erkenntnissen sowie die Selbständigkeit der Gruppe signifikant schlechter als erfolgreiche Gruppen. Zudem wünschen sich in den erfolglosen Gruppen 94,4% einen weiteren Kurs – in den erfolgreichen nur noch 54,5%. Das bedeutet, daß Kollegiale Beratung nicht

zum Nulltarif erworben werden kann – es besteht, zumal dort, wo sie nicht sofort bzw. nach einem nur kurzen Training nicht wie beabsichtigt funktioniert, ein weiterer professioneller Impuls- und Transfersicherungsbedarf. Auch „kollegiale“ Beratung will gelernt sein (vgl. BACHMAIR 1985). Selbsthilfe bedarf der kompetenten Anstiftung.

Schließlich sei auch auf Grenzen der vorliegenden Studie aufmerksam gemacht. Die Videodaten sagen zwar etwas über die Veränderung des Beratungsverhaltens der Lehrerinnen und Lehrer aus, nicht aber darüber, ob die Maßnahme im Hinblick auf die Fernziele der Kollegialen Beratung (z. B. Austausch fachlicher Positionen, Entlastung, Perspektivwechsel und Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten, soziale Unterstützung) erfolgreich war. So könnte Beratung unter Kollegen ebenso entlastend sein, wenn man sich nicht auch noch an eine „lästige“ Form zu halten hätte. Kollegiale Beratung könnte aber auch eine zusätzliche Belastung bedeuten, weil die Teilnehmer aufgrund der Gruppendynamik nicht zum Zuge kommen oder das „Damoklesschwert“ der Moderatorenrolle ein enormes Maß an Bereitschaft zu Belohnungsaufschub verlangt. Ob dem Schulsystem insgesamt durch Einführung der Kollegialen Beratung geholfen werden könnte, ist in Ermangelung der Überprüfung anderer Fortbildungsmethoden ebenfalls nicht feststellbar. Zu diesem Zwecke müßte man Kollegiale Beratung in Konkurrenz mit einer anderen Methode vergleichend evaluieren. Unübersehbar ist jedoch, daß auch diese Reform in der Realität zu gewünschten Veränderungen führt – aber eben auch nicht.

## Literatur

- ALISCH, L.M./BORMANN, M.: Die innovative Funktion von Hospitationen und Lehrproben. In: Die Deutsche Schule 73 (1981), S. 523–528.
- ALTRICHTER, H.: Lehrerfortbildung als Sicherung und Ausbau des Erfahrungswissens von Lehrern. In: F. EDER/G. KINAST (Hrsg.): Lehrerfortbildung: Materialien zur Fortbildung der Gymnasiallehrer. Linz 1984.
- ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn i. Obb. 1990.
- BACHMAIR, S.: Beraten will gelernt sein: ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Weinheim 1985.
- BRUTSCHER, H.: Problemlösen in Lehrergruppen. Entwicklung eines Konzeptes zur Bearbeitung psycho-sozialer Berufsprobleme in Lehrergruppen. (Dissertation) Hamburg 1983.
- DIENEL, P.C.: Die Planungszelle. Opladen 1990.
- FALLNER, U./GRÄSSLIN, M.: Kollegiale Beratung. Einführung in die Systematik partnerschaftlicher Reflexionsverfahren. Hille 1990.
- FATZER, G.: Ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung: ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater. Paderborn 1990.
- FATZER, G./ECK, C. D. (Hrsg.): Supervision und Beratung: ein Handbuch. Köln 1990.
- FENGLER, J.: Supervision, Intervision und Selbsthilfe. In: Gruppendynamik 1 (1986), S. 59–64.
- FICHTEN, W./ROHLFING, W.: Leitfaden Supervision, Baustein Supervision des Lehrgangs: „Psychologische Gesundheitsförderung für Krankenhauspflegepersonal“. Oldenburg 1991.
- FREIBERG, H. J./WAXMAN, H. C.: Reflection and the Acquisition of Technical Teaching Skills. In: R. T. CLIFT/W. R. HOUSTON/M. C. PUGACH (Hrsg.): Encouraging Reflective Practice in Education. New York 1990, S. 119–138.
- GREBER, U./MAYBAUM, J./PRIEBE, B./WENZEL, W. (Hrsg.): Auf dem Weg zur „guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven. Weinheim 1991.

- GREENLEAF, C./HULL, G./REILLY, B.: Learning from our diverse students: Helping teachers rethink problematic teaching and learning situations. In: *Teaching & Teacher Education* 10 (1994), S. 521–541.
- GRIMMETT, P.P./ERICKSON, G.L./MACKINNON, A.M./RIECKEN, T.J.: Reflective Practice in Teacher Education. In: R. T. CLIFT/W. R. HOUSTON/M. PUGACH (Hrsg.): *Encouraging Reflective Practice in Education*. New York 1990, S. 21–38.
- GUDJONS, H.: Fallbesprechungen in Lehrergruppen. Ein Leitfaden für gegenseitige Supervision und Beratung in der praxisnahen Lehrerfortbildung. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 29 (1977), S. 373–379.
- HARE, R./FRANKENA, S.: Peer Group Supervision. In: *American Journal of Orthopsychiatry* 42 (1972), S. 527–529.
- HOOVER, L.A.: Reflective Writing as a Window on Preservice Teachers' Thought Process. In: *Teaching & Teacher Behavior* 10 (1994), S. 83–93.
- Institut für Arbeit und Technik (Hrsg.): *Zur Methode der Szenarienwerkstatt*. Hamburg 1991.
- JOHNSTON, S.: Images: A Way of Understanding the Practical Knowledge of Student Teachers. In: *Teaching & Teacher Education* 8 (1992), S. 123–136.
- JUNGK, R./MÜLLERT, N.R.: *Zukunftswerkstätten – Mit Phantasie gegen Routine und Resignation*. München 1989.
- KÜCHING, W.: Über Voraussetzungen und Möglichkeiten gegenseitiger Hospitationen zwischen Lehrern. In: G. L. HUBER/S. ROTERING-STEINBERG/D. WAHL (Hrsg.): *Kooperatives Lernen*. Weinheim 1984.
- KÜCHING, W./WITTRICK, M.: *Lehrer lernen gemeinsam. Eine Vergleichsstudie zur Entwicklung einer alternativen Konzeption zur Erhöhung sozialer Kompetenz bei Lehrenden und ihre Erprobung unter Bedingungen des Schulalltags*. (Dissertation) Essen 1981.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen: *Sucht und Drogenvorbeugung in der Schule. Kollegiale Beratung*. Soest 1988.
- LUMMA, K.: *Strategien der Konfliktlösung. Betriebliches Verhaltenstraining in Theorie und Praxis. Mit 4 Seminarbeispielen*. Hamburg 1988.
- LUTZ, R.: *Ökopolis – Anstiftung zur Zukunfts- und Umweltgestaltung*. München 1987.
- MILLER, R.: *SCHILF-Wanderung: Wegweiser für die praktische Arbeit in der Schulinternen Lehrerfortbildung*. Weinheim 1990.
- MUTZECK, W.: Kollegiale Supervision: Wie LehrerInnen durch reflektierte Erfahrung, gegenseitige Beratung und Stützung lernen, ihren Berufsalltag besser zu bewältigen. In: *Forum Pädagogik* 2 (1989), S. 178–182.
- PALLASCH, W.: *Unterrichtliche Supervision*. In: W. PALLASCH/W. MUTZECK/H. REIMERS (Hrsg.): *Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. München 1992.
- PÜHL, H.: *Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation*. Berlin 1992.
- RICHERT, A. E.: Teaching Teachers to reflect: A Consideration of Programme Structure. In: *Journal of Curriculum Studies* 22 (1990), S. 509–527.
- ROSENSTIEL, L. v./EINSIEDLER, H. E./STREICH, R. K./RAU, S.: *Motivation durch Mitwirkung*. Stuttgart 1987.
- ROTERING-STEINBERG, S.: *Anleitungen zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Entwicklung und Evaluation eines Programmes zur Kommunikation, Praxisberatung und Selbstkontrolle*. Weinheim 1983.
- ROTERING-STEINBERG, S.: *Förderung der Kommunikation und praxisberaterischen Kompetenzen durch informelle Lehrergruppenkooperation auf der Basis schriftlicher Anleitungen*. In: G. L. HUBER/S. ROTERING-STEINBERG/D. WAHL: *Kooperatives Lernen. Grundlagen eines Fernstudienprojektes zum „Lernen in Gruppen“ bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern*. Weinheim 1984.
- ROTERING-STEINBERG, S.: *Formen konstruktiver Zusammenarbeit zwischen Lehrern*. In: H. HEYSE: *Erziehung in der Schule – Eine Herausforderung für die Schulpsychologie. Bericht über die 7. Bundeskonferenz für Schulpsychologie und Bildungsberatung*. Bonn 1986.
- SCHLEE, J.: *Beratung und Supervision in kollegialen Unterstützungsgruppen*. In: W. PALLASCH/W. MUTZECK/H. REIMERS (Hrsg.): *Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. München 1992.
- SCHOLZ, G.: *Von Kollegen lernen. Regionale Lehrerfortbildung Hessen*. In: *Betrifft: Erziehung* 10 (1977), S. 46–47.

- SCHÖN, D. A.: *The Reflective Practitioner*. New York 1983.
- SCHÖN, D. A.: *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco 1987.
- SCHÖNIG, W.: *Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung*. Freiburg i. Br. 1990.
- SCHREYÖGG, A.: *Supervision: Ein integratives Modell*. Lehrbuch zu Theorie & Praxis. Paderborn 1991.
- TRIPP, D.: *Critical Incidents in Teaching. Developing professional Judgement*. New York 1993.
- ULLRICH, H./PROBST, G. J. B.: *Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte*. Bern 1988.
- WAHL, D.: *Trainingstandems zur Unterstützung von Verhaltensänderungen*. In: G. L. HUBER/S. ROTHERING-STEINBERG/D. WAHL (Hrsg.): *Kooperatives Lernen*. Weinheim 1984.
- WAHL, D.: „Lehrer-Tandems“ – Eine einfache Form der Kooperation. In: *Deutsches Institut für Fernstudien (DIFF): Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen. Studienbrief 2: Kooperation zwischen Lehrern*. Tübingen 1985, S. 43–53.
- WEIGAND, W.: *Sozialarbeit – Das Ursprungsland der Supervision*. In: *Integrative Therapie* 3–4 (1989), S. 248–259.
- WOTTAWA, H./THIERAU, H.: *Lehrbuch Evaluation*. Bern 1990.
- ZULICH, J./BEAN, T. W./HERRICK, J.: *Charting Stages of Preservice Teacher Development and Reflection in a Multicultural Community through Dialogue Journal Analysis*. In: *Teaching & Teacher Education* 8 (1992), S. 345–360.

### *Abstract*

The authors present the results of an evaluation study analyzing the application of peer group supervision at seven primary schools. Data collected from 1994 to 1996 within the framework of a project carried out by the DFG (German research association) was used to investigate whether participation in school-specific groups which had been introduced in the method of peer group supervision lead to changes in teachers' consulting behavior. Video recordings of peer group supervision sessions were analyzed and a questionnaire helped examine the degree of satisfaction of the teachers involved. The discrepancy between the results of the video recordings and the data collected with the help of the questionnaire hints at a specific problem of measuring success already evident in previous studies. Subjective benefit or success is not an adequate indicator of a successful realization of the method of peer group supervision.

### *Anschrift der Autoren*

Dipl.-Psych. Bernd Fiege, Oberstufen-Kolleg des Landes NRW, Universitätsstr. 23,  
33615 Bielefeld

Prof. Dr. Rainer Dollase, Fakultät für Psychologie und Sport der Universität Bielefeld,  
Postfach 100131, 33501 Bielefeld