Selbstevaluation

Katharina Maag Merki
Xaver Büeler
Patricia Schuler
(Hrsg.)

Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung

FS&S
Pädagogisches Institut
Universität Zürich

FOKUS

Christine Bieri und Esther Forrer

Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, Mittelstufenschülerinnen und Mittelstufenschülern 4

Bruno Leutwyler

Selbstevaluation der Einzelschule 25

EXTRA

Patricia Schuler

Implementierung einer Bildungsinnovation auf der Sekundarstufe I in Minneapolis, Minnesota, USA 51

Selbstevaluation
Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung/ Maag Merki, K., Büeler, X. & Schuler, P. (Hrsg.) – Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich, 2001

ISBN-Nummer 3-905651-00-9

Nachdruck nur mit Genehmigung des Forschungsbereiches Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich

Verlag
Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S)
Pädagogisches Institut, Fachbereich Pädagogische Psychologie I
Universität Zürich, Scheuchzerstrasse 21, 8006 Zürich

Tel 01 634 45 69, Fax 01 634 43 65

Layout
Goetz Desktop GmbH, Ifangstrasse 1, 8153 Rümlang

Druck
Kaspar Schnelldruck AG, Birkenweg 2, 8304 Wallisellen

Liebe Leserin, lieber Leser

Vor Ihnen liegt die erste Ausgabe der neuen Reihe "Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung", welche vom FS&S in Zukunft regelmässig publiziert wird.

Ein wichtiges Anliegen des Forschungsbereiches Schulqualität & Schulentwicklung ist es, Ergebnisse aus den verschiedenen eigenen Evaluationsstudien und Forschungstätigkeiten zu publizieren und einer breiteren Öffentlichkeit zur Diskussion zu stellen. Bis anhin wurden diese Ergebnisse in der eigenen Zeitschrift "FS&S aktuell" veröffentlicht. Diese Zeitschrift, die sich an interessierte Personen aus der Praxis, der Bildungspolitik und der Bildungsforschung richtet, macht es jedoch aufgrund ihrer Umfanggrösse nicht möglich, die jeweiligen Forschungsprojekte detailliert vorzustellen. Mit der neuen Publikationsreihe "Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung" setzen wir unser Anliegen nach einer differenzierteren Darstellung der Ergebnisse um, mit dem Ziel, die Diskussion um Fragen im Zusammenhang mit Schulqualität und Schulentwicklung im wissenschaftlichen Kontext anzuregen.

Die Publikationsreihe wird folgendermassen strukturiert sein: Unter dem Titel "FOKUS" werden zwei bis drei Artikel zu einem bestimmten Thema veröffentlicht. Dieses Thema bildet den Hauptschwerpunkt der jeweiligen Ausgabe. Ergänzend zu diesen Artikeln wird an zweiter Stelle unter der Rubrik "EXTRA" jeweils ein Artikel publiziert, der nicht explizit zum Fokus der Ausgabe passt, aber als Ergänzung einen weiteren Aspekt aus dem Forschungsfeld Schulqualität und Schulentwicklung thematisiert.

Fokus der ersten Ausgabe ist das Thema "Selbstevaluation". Selbstevaluation ist ein Kernelement eines Qualitätskonzeptes, das im Kontext der zunehmenden (Teil-)Autonomisierung von Bildungsinstitutionen die Qualität und Vergleichbarkeit von Schulen garantieren soll. Der FS&S hat in verschiedenen Kantonen den Auftrag erhalten, entsprechende kantonale oder interkantonale Reformvorhaben wissenschaftlich zu begleiten. In dieser ersten Ausgabe werden Ergebnisse aus zwei dieser externen Evaluationstätigkeiten diskutiert:

Im Artikel von Christine Bieri & Esther Forrer "Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und Mittelstufenschüler/innen - eine empirische Evaluation des FQS-Projektes im Kanton Basel-Landschaft" wird eine Wirkungsevaluation des FQS-Projektes (Förderndes-Qualifikationsevaluations-System) im Kanton Basel Landschaft besprochen. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob sich Lehrpersonen und Schüler/innen, welche eine regelmässige und systematische Feedbackkultur erleben, selbstwirksamer einschätzen als Lehrkräfte und Schüler/innen von Kontrollschulen.

Im Artikel von Bruno Leutwyler werden Zwischenergebnisse aus der wissenschaftlichen Auswertung des IEDK-NWEDK-Projektes "Selbstevaluation der Einzelschule" vorgestellt. Das Projekt wurde 1998 lanciert und ist Bestandteil eines dreiteiligen Qualitätsevaluationsprojektes, in welchem versucht wird, interne Evaluation, externe Evaluation und Systemevaluation aufeinander abzustimmen. Die Realisierbarkeit von Selbstevaluationsvorhaben in der Einzelschule und die Frage nach den notwendigen Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung stehen im Forschungsinteresse dieses Evaluationsvorhabens.

Als ergänzender Artikel in dieser Ausgabe wird jener von Patricia Schuler "Implementierung einer Bildungsinnovation auf der Sekundarstufe I in Minneapolis, Minnesota, USA. Eine Cross-case-analysis" publiziert. Schuler hat in den USA die Implementierung des Reformkonzeptes "Middle School" in drei Schulen wissenschaftlich evaluiert, wobei ebenfalls die Frage im Zentrum stand, welche Faktoren die Implementierung des Reformvorhabens positiv beeinflussen. Im Gegensatz zu den zwei vorangehenden Projekte zeichnet sich dieses Reformvorhaben aber dadurch aus, dass unabhängig des Ist-Zustandes im lokalen Kontext das Projekt "von oben" verordnet wurde und die Schulen verpflichtet wurden, dieses neue Konzept umzusetzen.

Katharina Maag Merki, Leiterin FS&S
Xaver Büeler, Co-Leiter FS&S
Patricia Schuler, wissensch. Mitarbeiterin FS&S

Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, Mittelstufenschülerinnen und Mittelstufenschülern

Eine empirische Evaluation des FQS-Projektes im Kanton Basel-Landschaft

Christine Bieri und Esther Forrer

Das Ziel der Studie ist es, auf dem theoretischen Hintergrund des Konstruktes "Selbstwirksamkeit" nach Bandura (1997) eine Wirkungsevaluation des FQS-Projektes (Förderndes-Qualifikationsevaluations-System) im Kanton Basel Landschaft durchzuführen. Dabei wird von der These ausgegangen, dass sich Lehrpersonen und Schüler-/innen, welche eine regelmässige und systematische Feedbackkultur erleben, selbstwirksamer einschätzen als Lehrkräfte und Schüler/innen von Kontrollschulen. Mittels Fragebogen wurden 133 Lehrpersonen und 711 Schüler/innen nicht nur zur Selbstwirksamkeit, sondern auch zur Feedbackkultur und zum Schulklima befragt. Das Konstrukt "Selbstwirksamkeit" beinhaltet den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, Handlungen wirksam steuern und beeinflussen zu können, um ein Ziel zu erreichen. Werden die FQS- und die Regelschulen miteinander verglichen, so zeigen sich keine signifikanten Unterschied im Bereich "Selbstwirksamkeit", nur wenige im Bereich "Feedbackkultur" und zwar ausschliesslich bei den Lehrpersonen, dagegen einige im Bereich "Schulklima". Bei den Gruppenvergleichen, die unabhängig vom Vergleich FQS- versus Kontrollschulen durchgeführt wurden, zeigen sich hingegen folgende Unterschiede: Lehrkräfte, welche den Feedbackprozess bewusst durchlaufen und Schüler/innen, welche dies wahrnehmen, fühlen sich selbstwirksamer. Lehrkräfte, welche das Schulklima positiver einschätzen und/oder die Schule systematischer und über längere Zeit entwickeln, schätzen die kollektive Wirksamkeit höher ein.

1 Einleitung

It's all in your hands! Auf den Einwand eines Journalisten, das Motto der Street Parade 1998 sei nichtssagend und reichlich naiv angesichts der Tatsache, dass gerade die Raver sich in den Händen gewiefter Marketingstrategen der Bekleidungs-, Food- und Musikindustrie befänden, antwortete Herby Leodolter, Organisator des Anlasses: "Jedem Einzelnen soll bewusst werden, dass er sein Leben in der Hand hat. Er kann bestimmen, was er will. Wir möchten die Jugendlichen aufrütteln, denn zum Teil haben sie das Gefühl, nichts ausrichten zu können. Wir möchten folgende Botschaft hinüberbringen: Du selber kannst etwas gestalten, etwas bewirken, das gilt für dein Leben und für deine Zukunft."

Das Motto Wirksamkeit entspricht also durchaus dem Zeitgeist. So wird in aktueller Zeit auf dem Hintergrund der systemtheoretischen Annahme, dass das Subjekt autopoietisch organisiert ist, vom selbstgesteuerten und selbstkonstruierenden Individuum

gesprochen. Die Wirksamkeit ist nicht nur bezogen auf das Individuum, sondern auch bezogen auf ganze Systeme von zentraler Bedeutung. In verschiedenen Fachzeitschriften und Diskussionen über die Schule dominieren zurzeit die Themen 'Wirksamkeit der Schule', 'Gestaltete Schule', 'autonome und teilautonome Schule' sowie 'Qualitätsevaluation' und 'Qualitätsentwicklung'. Zudem ist Wirksamkeit auch bezüglich Teamentwicklung von Bedeutung. Bandura (1997) spricht in diesem Zusammenhang von 'kollektiver Wirksamkeit'.

Die vermehrte Forderung nach der Wirksamkeit auf verschiedenen Systemebenen macht insofern Sinn, als dass die sich vermehrt ausdifferenzierende und immer vielfältiger werdende Gesellschaft hohe Anforderungen an die Individuen und an ganze Systeme stellt, insbesondere auch an Kinder und Jugendliche. Damit Kinder und Jugendliche aber überhaupt wirksam sein können, müssen Umwelten geschaffen werden, in welchen sie sich selbstwirksam erleben können. Eine dieser Umwelten stellt das System Schule dar. Die Gefahr einer Institution wie der Schule besteht aber darin, dass sich die Beteiligten machtlos fühlen und sich dem System anpassen, anstatt es selber zu gestalten. Trotz der Gefahr der "strukturell gesteuerten Wirksamkeit" (Oser, 1995, S. 68) bietet jedoch gerade die Schule die Möglichkeit, Mitbestimmung und Mitgestaltung zu erleben. Wenn sich die Beteiligten mit dem System Schule auseinandersetzen und sich innerhalb des Systems als initiativ erleben, kann dies zu einer höheren Selbstwirksamkeit und schliesslich zu einer höheren Qualität der Schule führen. Gelebte Mitbestimmung und Mitgestaltung im Schulalltag bedeutet zum Beispiel, dass Lehrer/innen und Schüler/innen gemeinsam den Unterricht gestalten und das Team gemeinsam eine Schulkultur schafft. Die Lehrer/innen können sich dann als wirksam erleben, was beruflichen Sinn schafft und die Schüler/innen (mit-) wirksam werden lässt. Damit einhergehen muss eine langsame Autonomisierung der Schule, wobei die Entscheidungskompetenz neu verteilt werden muss (vgl. Oser, 1995, S. 63-69).

Das in der vorliegenden Studie im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit und Feedbackkultur evaluierte Fördernde-Qualitätsevaluations-System (FQS), das seit einiger Zeit im Schulwesen des Kantons Basel Landschaft realisiert wird, stellt ein Modell dar, in welchem versucht wird, mittels institutionalisierter Feedbackkultur und Selbstevaluation die Mitbestimmung und -gestaltung der Beteiligten umzusetzen und somit die Selbstwirksamkeit der Beteiligten zu fördern.

Selbstwirksamkeit: der Glaube an die eigenen Fähigkeiten

Das Konstrukt Selbstwirksamkeit geht auf Bandura (1997) zurück und umfasst den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, eigene Handlungen wirksam steuern und beeinflussen zu können, um ein Ziel zu erreichen. Die Selbstwirksamkeit ist nicht als Persönlichkeitsmerkmal, sondern als bereichsspezifische Erwartung zu verstehen. In dieser Studie wird die Selbstwirksamkeit von 5. Klässler/innen und Lehrpersonen im Bereich Schule ermittelt. Die Theorie der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) bildet die Grundlage der vorliegenden Studie, in welcher von der These ausgegangen wird, dass die an den FQS-Schulen praktizierte Feedbackkultur, welche von den Lehrpersonen verlangt, dass sie systematisch und regelmässig Feedbacks von Schülern/Schülerinnen, Arbeitskollegen/Arbeitskolleginnen, Eltern, Experten/Expertinnen und Behörden einholen, die Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen fördert.

Ausgehend von dieser These wurden folgende Fragestellungen formuliert:

- Unterscheiden sich FQS-Lehrpersonen und FQS-Schüler/innen von Regel-Lehrpersonen und Regel-Schülern/Schülerinnen (Kontrollgruppen) in ihrer Selbstwirksamkeit und in den Konstrukten Feedbackkultur und Schulklima? Unterscheiden sich zudem die FQS-Lehrpersonen von den Regel-Lehrpersonen in den Konstrukten Burnout und Schulentwicklung?
- Zeigen sich unabhängig vom Vergleich FQS- versus Kontrollschulen signifikante Gruppenunterschiede?

2 Das FQS-Projekt und die Feedbackkultur

Das Fördernde-Qualifikationsevalutions-System, dessen ursprüngliche Bezeichnung "Formatives Qualifikations-System" lautete, gilt als Reaktion des schweizerischen Lehrer/innen-Vereines LCH auf die in einzelnen Schweizer Kantonen diskutierten lohnwirksamen Qualifikationssysteme (LQS). Das Pilotprojekt begann im August 1995 mit fünf Schulen im Kanton Basel-Landschaft.

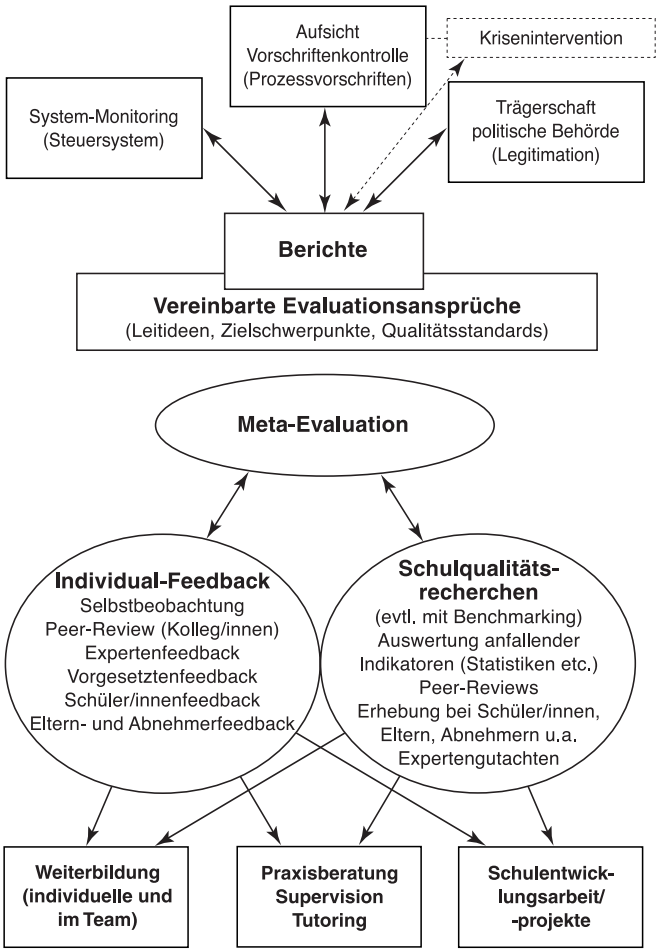

Abbildung1: Qualitätsevaluation in Bildungseinrichtungen (Formatives Qualitätsevaluationssystem FQS, Strittmatter, 1997c, S. 18)

Laut Strittmatter (1997b), dem Leiter der pädagogischen Fachstelle des LCH und fachlichen Begleiter des FQS-Projektes, stellt das Projekt ein umfassendes Konzept für die Qualitätsüberprüfung und Qualitätsentwicklung von Organisationen dar. Es wurde vor allem für Schulen entwickelt, existiert allerdings auch in Versionen für andere Organisationstypen. Innerhalb des FQS-Projektes wird der Selbstevaluation deutlich das Primat zugeschrieben, wohingegen der Fremdevaluation ausschliesslich eine subsidiäre Rolle zukommt (Strittmatter, 1997a, S. 26). Es liegt in der Verantwortung der einzelnen Schule, die vorgegebenen und die selbst definierten Qualitätsansprüche zu überprüfen und deren Umsetzung zu optimieren.
Wie der Abbildung 1 zu entnehmen ist, basiert das FQS-Projekt auf fünf Handlungsfeldern:

1. Bestimmung von Qualitätsansprüchen (Formulieren der Qualitätsziele und -normen)
2. Evaluationstätigkeiten im engeren Sinne (Individualfeedback, Schulqualitätsrecherchen)
3. Verbindung von Evaluation und Entwicklung (Umsetzung der aus den Evaluationen gewonnenen Erkenntnisse)
4. Meta-Evaluation (Überprüfen der Qualität der praktizierten Evaluation)
5. Rechenschaftsablegung/Berichterstattung (sowohl innerhalb der Schule als auch gegen aussen) (Strittmatter, 1997b, S. 6-7).

Feedback:
die verbale Rückkoppelung auf Verhaltensweisen

Innerhalb des FQS-Projektes spielt Feedback, sowohl im systemtheoretischen Sinne verstanden als Rückkoppelung und Zurückführung innerhalb selbststeuernder Systeme, als auch im in der Schulpraxis und in der Personalberatung verwendeten Sinne verstanden als verbale Rückkoppelung auf verschiedene Verhaltensweisen, eine wesentliche Rolle.

Im systemtheoretischen Sinne wird Rückkoppelung so aufgefasst, dass der gesamte Evaluationsprozess (sowohl der interne als auch der externe) als Rückkoppelung bezeichnet werden kann, da an jegliche Evaluationen der Anspruch erhoben wird, dass die daraus gewonnenen Erkenntnisse handlungswirksam werden. Im angewandten Sinne begreift sich Rückkoppelung so, dass Feedbacks, respektive Rückmeldungen der Experten/Expertinnen, der Kollegen/Kolleginnen, der Schüler/innen, der Eltern oder

3 Kontrolle und Selbstwirksamkeit

Kontrolle zu haben entspricht einem Grundbedürfnis des Menschen (Holzkamp-Osterkamp, 1975; zit. nach Flammer, Grob, Lüthi, 1987, S. 8-11). Wie viel Kontrolle ein Subjekt hat, ist nicht objektiv feststellbar, denn Kontrolle ist immer subjektiv (Flammer et al., 1987, S. 8). Aus der Wahrnehmungsforschung wissen wir, dass sich der Mensch in seiner Wahrnehmung sehr täuschen kann. Er kann sich auch in der Einschätzung, wie weit seine Kontrolle reicht, irren. Vermutlich ist aber gerade die subjektive Wirksamkeit von grösster Bedeutung, auch wenn dabei die Gefahr der Selbstüberschätzung resp. Selbstunterschätzung besteht.

Menschen, die glauben, ihr Leben beeinflussen zu können, fühlen sich im Allgemeinen wohler und sind in der Regel gesünder.

Untersuchungen zeigen, dass Menschen, die sich wirksam fühlen, nicht nur glücklicher, sondern auch optimistischer sind, was die Zukunft betrifft (Flammer, 1995, S. 84-85). Die Meinung, dass man selbst keine oder nur geringe Kontrolle besitzt, kann zur Basis einer Depression werden, wenn sie die Merkmale der Hoffnungslosigkeit annimmt (Flammer, 1990, S. 112-113).

Die Literatur zum Thema Kontrolle ist sehr vielseitig. Seit Beginn der Forschung zu diesem Thema in der Mitte der sechziger Jahre sind mehr als 2000 Arbeiten entstanden, welche Zusammenhänge von wahrgenommener Kontrolle und verschiedenen Verhaltensbereichen sowie Determinanten und Veränderungsmöglichkeiten von Kontrollüberzeugungen untersuchen. Ebenso vielfältig sind die zugrunde liegenden Theorien und Konzepte (Krampen, 1982; Krampen, 1987; zit. nach Amelang und Bartussek, 1997, S. 492; Flammer, 1990, S. 84). Die Vielfältigkeit der Theorien und Konzepte zu Kontrolle beschränkt sich nicht auf eine gegenseitige Bereicherung, sondern widerspiegelt viel mehr einen Methodenstreit, welcher sich im Wesentlichen auf die Diskussion bezieht, ob es sich beim Konstrukt Kontrolle um eine bereichsspezifische oder eine bereichsunspezifische Persönlichkeitstheorie handelt.

Im Zusammenhang mit der zu erforschenden Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen im Bereich Schule beziehen wir uns im Wesentlichen auf die Theorie von Bandura, da sie sich nicht nur auf Individuen, sondern auch auf soziale Systeme, wie dasjenige der Schule, bezieht.

3.1 Selbstwirksamkeit (self-efficacy) nach Bandura

Bandura entwickelte das Selbstwirksamkeitskonzept ursprünglich für die Therapie von Angstpatienten/Angstpatientinnen und Depressiven. Seit seinem 1977 erschienenen, vielzitierten Artikel "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" wurde das Konzept erweitert und auf andere Bereiche ausgeweitet. Zur Selbstwirksamkeitstheorie sind in den letzten zehn Jahren zahlreiche Forschungsbeiträge in der Klinischen Psychologie, der Sozial- und Persönlichkeitspsychologie sowie in der Organisationspsychologie publiziert worden (Maddux, 1995, S. 3-5). Das Konzept wird insbesondere im englischsprachigen Raum auch auf die Pädagogik übertragen (Schunk, 1995, S. 281). In vielen Studien erweist sich die Selbstwirksamkeit als eine wichtige Bestimmungsgrösse z.B. des erfolgreichen Lernens oder des Gesundheitsverhaltens (Fuchs & Schwarzer, 1994, S. 409).

Für Bandura beruhen Behandlungserfolge in der Therapie auf dem Gefühl einer Person, Dinge zu meistern und etwas zu bewirken. Der wirksamste Weg, um kognitive Veränderungen wie z.B. ein stärkeres Selbstbewusstsein zu erzielen, führt über die Änderung von Verhalten (Davison & Neale, 1996, S. 668). Selbst sehr starke Konsequenzerwartungen werden aber das erwünschte Verhalten solange nicht auslösen, wie die Person an ihrer Fähigkeit zweifelt, es auch selbst ausführen zu können. Eine zentrale Rolle spielt also der Glaube an die eigenen Fähigkeiten, eigene Handlungen wirksam steuern und beeinflussen zu können, um ein Ziel zu erreichen. Bandura bezeichnet diesen Typ von Kognitionen mit dem Begriff Selbstwirksamkeit (self-efficacy). Heute definiert Bandura (1997, S. 3.) den Begriff wie folgt: "Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments".

Das Konzept der Selbstwirksamkeit stützt sich auf zwei Typen von Erwartungen ab, auf die Wirksamkeitserwartung und auf die Ergebniserwartung. Den Zusammenhang zwischen der Wirksamkeitserwartung und der Ergebniserwartung stellt Bandura wie folgt dar (1997, S. 21):

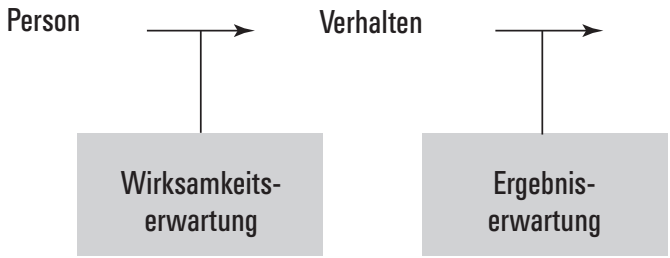

Abbildung 2: Zusammenspiel von Wirksamkeitserwartung und Ergebniserwartung (Bandura, 1997, S. 22; Darstellung in Anlehnung an Flammer, 1990, S. 85)

Was ist Ergebniserwartung?

Die Ergebniserwartung ist die Erwartung, dass bestimmte Massnahmen bestimmte Konsequenzen haben. Wenn zum Beispiel alle weniger mit dem Auto fahren, verbessern sich mit grösserer Wahrscheinlichkeit die Ozonwerte im Sommer. Die Ergebniserwartungen, welche das Verhalten begleiten, können physischer oder sozialer Natur sein oder die Selbsteinschätzung betreffen. Die Wirkungen können negativ oder positiv sein. Physische Wirkungen können beispielsweise Angst oder Freude sein, eine Form von sozialer Wirkung im positiven Sinne wäre etwa soziale Anerkennung, im negativen Sinne wäre dies z.B. soziale Ächtung. Während die positiven Erwartungen als Anreiz dienen, führen die negativen zu Entmutigungen (Flammer, 1990, S. 21-22).

Was ist Selbstwirksamkeitserwartung?

Im beschriebenen Beispiel zum Autofahren ist die Selbstwirksamkeitserwartung (auch Selbstwirksamkeitsüberzeugung genannt) eher gering, denn wenn nur die jeweilige Person mit der Bahn fährt, verändern sich die Ozonwerte nicht. Unter dem Begriff Selbstwirksamkeitserwartung wird also die persönliche Einschätzung verstanden, wie gut man mit Hilfe eigener Ressourcen ein bestimmtes Verhalten organisieren und ausführen kann, insbesondere in Situationen, die neue, unvorhersehbare, schwierige oder stressreiche Elemente enthalten. Ein Beispiel von Fuchs und Schwarzer (1994), welche sich u.a. mit Gesundheitserziehung auseinandersetzen, mag dies verdeutlichen: Im Zusammenhang mit der Einschätzung der Gewichtskontrolle ist damit z.B. die Überzeugung gemeint "Wenn ich mich in einer geselligen Runde befinde und jemand mir etwas zum Naschen anbietet, kann ich normalerweise 'Nein' sagen" (Fuchs & Schwarzer, 1994, S. 409).

Vier Faktoren beeinflussen das Ausmass der Selbstwirksamkeitserwartung.

Das Ausmass der Selbstwirksamkeitserwartung für eine bestimmte Handlung wird von vier Faktoren beeinflusst: von der stellvertretenden Erfahrung, der direkten Erfahrung, der verbalen Überzeugung und von Gefühlserregungen (Bandura, 1997, S. 79; Maddux, 1995, S. 11). Eine wichtige Quelle für die Selbstwirksamkeitsinformation ist die stellvertretende Erfahrung durch Beobachtung anderer Personen. Sie führt zu einem sozialen Vergleichsprozess, der dazu beiträgt, Einsicht in die eigenen Fähigkeiten zu erlangen (Bandura, S. 79). In der Regel allerdings hat die direkte Erfahrung natürlich den stärksten Effekt auf die Selbstwirksamkeits-Kognitionen (Bandura, 1997, S. 87). Wahrgenommene Erfolge in einer bestimmten Aufgabe erhöhen die Wirksamkeitserwartungen, wahrgenommene Misserfolge vermindern diese. Menschen, die sich z.B. vornehmen, eine Woche nicht zu rauchen und dabei scheitern, werden eine geringere Wirksamkeitserwartung für das Nichtrauchen

der Zukunft haben als solche, denen dies gelingt. Eine weniger bedeutende Quelle für die Selbstwirksamkeitserwartung stellt die verbale Überzeugung dar (Bandura, 1997, S. 101). Darunter versteht Bandura eine überzeugende Feedbackinformation, welche die Einsicht in die eigene Wirksamkeit erhöht. Denn in vielen Bereichen fehlen uns die Kenntnisse und Erfahrungen, um unsere Fähigkeiten selber einzuschätzen. Den Grund sieht Bandura vor allem darin, dass wir Erfolge oft auf erhöhte Anstrengung und weniger auf eigene Fähigkeiten zurückführen (Bandura, 1997, S. 104). Der Einfluss der verbalen Überzeugung ist abhängig von Faktoren wie Expertentum, Vertrauenswürdigkeit und Attraktivität der Quelle (Maddux, 1995, S. 11). Auch physiologische und emotionale Zustände beeinflussen die Selbstwirksamkeit. Schätzen Menschen ihre Fähigkeiten ein, beziehen sie sich immer auch auf Körperrückmeldungen. Besonders dann, wenn Menschen aversive physiologische Zustände mit einer ungenügenden Leistung, mit wahrgenommener Inkompetenz oder Versagen in Verbindung bringen, laufen sie Gefahr, an ihren Fähigkeiten zu zweifeln. Umgekehrt fühlen sich Menschen mit grosser Wahrscheinlichkeit selbstwirksamer, wenn sie sich körperlich und emotional gut fühlen (Bandura, 1997, S. 107-110).

Selbstwirksamkeitserwartungen resp. -überzeugungen beeinflussen das Verhalten.

Selbstwirksamkeitserwartungen resp. -überzeugungen sind von den eben beschriebenen Erfahrungen abhängig und beeinflussen das Verhalten über folgende Prozesse, welche als Mediatoren wirken: Erstens beeinflussen sie unsere Ziele resp. zielorientierten Handlungen sowie unsere Beharrlichkeit, mit denen wir diese Ziele auch dann verfolgen, wenn sich uns Hindernisse in den Weg stellen. Ausdauer und Motivation helfen uns Ziele zu erreichen, wenn unsere Fähigkeiten dazu im Grunde genommen nicht ausreichen. Zweitens beeinflussen Selbstwirksamkeitserwartungen das Anspruchsniveau sowie die Wahl von Problemlösestrategien. Menschen mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen setzen sich höhere Ziele und fassen effizientere Strategien ins Auge, um bestimmte Ziele zu erreichen und Probleme zu lösen (Bandura, 1997, S. 116-137; Maddux, 1995, S. 12-15). Drittens beeinflussen Selbstwirksamkeitserwartungen Stärke und Art unserer Emotionen. Sowohl Angst als auch Depression werden z.B. verursacht und unterstützt durch das Gefühl, dass diese negativen Emotionen wieder erlebt werden. Die Kontrollerwartung sinkt und es entsteht ein Teufelskreis (Bandura, 1997, S. 137-155; Maddux, 1995, S. 14). Schliesslich beeinflussen die Selbstwirksamkeitserwartungen unsere Wahl der Umwelt sowie unsere Aktivitäten, denn wir begeben uns normalerweise in Situationen, in denen wir erfolgreich handeln können und die dazu nötigen Fähigkeiten mitbringen (Bandura, 1997, S. 160-161).

Selbstwirksamkeit kann als funktionaler Optimismus verstanden werden.

Selbstwirksamkeitserwartungen stellen im Grunde genommen eine Art von funktionalem Optimismus dar (Schwarzer, 1995, S. 319). Die Betonung liegt auf den eigenen Ressourcen. Eine leichte Überschätzung der Selbstwirksamkeitserwartung inspiriert zu Visionen, spornt zu neuen Taten an und schützt gegen Konsequenzen von Fehlschlägen. Ein gewisser Grad an Überschätzung hat eine selbstwerterhaltende Funktion. Laut Flammer (1990, S. 99) ist es funktional, von sich selbst eine leicht zu optimistische Meinung zu haben, aber nicht funktional, sich massiv zu unter- oder überschätzen. So wird die Selbstwirksamkeit im Falle der Selbstillusion zum Wahn der eigenen Wirksamkeit, was sich als destruktiv erweist (Schwarzer, 1995, S. 319).

3.2 Das Konstrukt Selbstwirksamkeit im Kontext Schule

Die Schule ist für Bandura der wichtigste Ort, an dem Kinder grundlegende Kompetenzen zur Lösung verschiedener Probleme und zur Teilnahme an der Gesellschaft erlangen (1997, S. 174). Gute Schulen fördern das selbstbestimmte Lernen, indem sie

sich zum Ziel setzen, den Kindern kognitive und soziale Fähigkeiten zu vermitteln, ihr Interesse in verschiedenen Bereichen zu wecken und den Glauben an ihre eigenen Fähigkeiten zu stärken (Bandura, 1997, S. 176).

Drei Aspekte, die mit schulischem Erfolg zusammenhängen.

Bandura nennt drei Aspekte, welche im Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg von besonderer Bedeutung sind: die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder, ihr Lernen und Erreichen von Lernzielen selbst kontrollieren zu können, der Glaube der Lehrkräfte, die Schüler/innen wirksam motivieren und ihr Lernen unterstützen sowie die Ueberzeugung des Teams, die Schule gemeinsam und effektiv entwickeln zu können (1995, S. 17).

Kinder mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erbringen bessere schulische Leistungen, verhalten sich prosozialer und sind beliebter.

Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten, schulische Aufgaben zu meistern, beeinflusst die Leistungsmotivation der Kinder, ihr intrinsisches Interesse am selbstständigen Lernen allgemein sowie ihre spätere Laufbahn (Schunk, 1989; Zimmermann, 1995; zit. nach Bandura, 1995, S. 17-18). Wenn Kinder in der Schule immer wieder Misserfolge erleben, schätzen sie sich wenig selbstwirksam ein, was wiederum dazu führt, dass sie verletzlicher werden und in der Schule häufig an Angst leiden (Meece, Wigfield & Eccles, 1990). Zimmermann (1995, S. 224-227) konnte verschiedentlich zeigen, dass Kinder, welche das eigene Lernen besser kontrollieren können, auch bessere schulische Leistungen vollbringen. Kinder, welche über hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen, verhalten sich zudem prosozialer, sind in der Gruppe beliebter und werden weniger häufig von Gleichaltrigen abgelehnt wie ihre Mitschüler/innen, welche sich weniger selbstwirksam fühlen. Niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Selbstzweifel wird vielfach als Prädiktor für späteres problematisches Verhalten wie z.B. antisoziales Verhalten oder aggressiven Lebensstil eruiert (Hinshaw, 1992; Patterson, Capaldi & Bank, 1991; Jessor, Donovan & Costa, 1991).

Die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ist von grosser Bedeutung, denn die Atmosphäre im Klassenzimmer ist zum grossen Teil von ihrer Wirksamkeitsüberzeugung, die Klasse führen zu können, abhängig (Bandura, 1997, S. 19).

Die kollektive Wirksamkeit ist wesentlich, um Problemen im Schulbereich erfolgreich begegnen zu können.

Wichtig ist aber auch die kollektive Wirksamkeit (Bandura, 1995, S. 20). Es lässt sich immer wieder beobachten, dass erfolgreiche Teams über eine hohe kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugung verfügen (1997, S. 402) und sich somit als Team hohe Wirksamkeit attribuieren. Bandura betont, dass Lehrkräfte den heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen wie etwa Suchtverhalten, Verhaltensauffälligkeiten und Aggression nicht ausschliesslich mit persönlicher Wirksamkeit begegnen können (1997, S. 243-247). Auf die Bedeutung der kollektiven Selbstwirksamkeit weist auch Oser (1995) hin. Menschen erleben sich angesichts von Institutionen machtlos und nicht wirksam. Besteht wenig kollektive Selbstwirksamkeit im System Schule, führt dies zu Schwierigkeiten, die sich in der Unterrichtspraxis oder in der Sinnerfahrung im Handeln und Lernen von Lehrkräften und Schülern/Schülerinnen ausdrücken können (S. 63).

4 Methodisches Vorgehen

Die Datenerhebung, welche im Herbst 1998 durchgeführt wurde, erfolgte mittels Fragebogen mit geschlossenen Fragen. Dabei wurden die Fragebogen in jedem Schulhaus persönlich abgegeben und wieder abgeholt, damit ein beinahe vollständiger Rücklauf gesichert werden konnte. Die Rücklaufquote betrug 93.5%. In der Phase der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse wurden die Lehrpersonen, welche an der Studie teilgenommen hatten, zur Präsentation der wichtigsten Ergebnisse und zur anschliessenden Diskussion über die Interpretation eingeladen. Die wertvollen Anregungen wurden in den Teil "Diskussion der Ergebnisse" integriert.

Untersuchungsstichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus FQS-Schulen, welche seit mindestens drei Jahren am Projekt teilnehmen und vergleichbaren Schulen (Kontrollgruppe) zusammen. Die neben den FQS-Schulen ausgewählten Schulen sind soziostrukturell mit diesen vergleichbar, nehmen allerdings an keinem offiziellen Schulentwicklungsprojekt teil. FQS- sowie Regelschulen umfassen 5. Klässler/innen und ihre Lehrkräfte sowie weitere 5. Klasslehrpersonen, 4. Klasslehrpersonen und Kindergartenlehrkräfte. In der FQS-Gruppe wurden zudem noch 2. und 3. Klasslehrpersonen aufgenommen. Insgesamt nahmen 711 5. Klässler/innen aus 37 Klassen sowie 133 Lehrpersonen in 13 Schulgemeinden teil.

Erhebungsinstrumente

Der Fragebogen für die Lehrkräfte beinhaltet Fragen zur Selbstwirksamkeit, zur Feedbackkultur, zum Schulklima sowie zum Thema Burnout.

Die Selbstwirksamkeit wird durch folgende drei Konstrukte erfasst: persönliche Selbstwirksamkeit, kollektive Selbstwirksamkeit (Wirksamkeit im Team) und Kontrollmeinung in Situationen. Für die Erfassung der persönlichen Selbstwirksamkeit wird das Instrument von Gibson und Dembo aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Dieses beinhaltet die drei Dimensionen personal efficacy (Glaube an die eigene Fähigkeit, sich so zu verhalten, dass die Schüler/innen erfolgreich lernen können), teaching efficacy (Glaube daran, dass die Lehrpersonen trotz externen Einflüssen, wie z.B. familiärer Hintergrund, etwas bewirken können) und outcome efficacy (Glaube daran, dass die Leistungen der Schüler/innen ihren eigenen Handlungen zuzuschreiben sind). Items zur kollektiven Selbstwirksamkeit und zur Kontrollmeinung in Situationen wurden in Anlehnung an vorliegende Instrumente von Bandura (1997) und Flammer (1987) konstruiert.

Im Zusammenhang mit der Feedbackkultur wird nach der Häufigkeit, der Art und der Handlungswirksamkeit der Feedbacks gefragt. Das Schulklima wird durch die Frage nach dem allgemeinen Wohlbefinden sowie nach dem Schulklima nach Fend (1977) eruiert. Mit dem Instrument MBI (Maslach Burnout Inventory, 1981) wird das Konstrukt Burnout erfasst.

Der Fragebogen für die 5. Klässler/innen umfasst die Selbstwirksamkeit, die Feedbackkultur und das Schulklima. Für die Erfassung der Selbstwirksamkeit werden einerseits Fragen aus dem Erhebungsinstrument von Bandura (1995b) benützt, andererseits werden die Kinder mit konkreten Situationen, die ebenfalls in Anlehnung an Flammer et al. (1987) entwickelt wurden, konfrontiert. Im Zusammenhang mit dem Konstrukt Feedback werden die Schüler/innen ebenfalls nach der Häufigkeit, der Art und der Handlungswirksamkeit der von den Lehrpersonen eingeholten Feedbacks befragt. Das Schulklima wird einerseits durch Fragen nach der

Stimmung in der Schule und dem Wohlbefinden in der Klasse sowie solchen aus dem Instrument Schulklima nach Fend (1977) ermittelt.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse dargestellt, welche aufgrund von Vergleichen zwischen den FQS-Schulen und den Regelschulen eruiert wurden. Dabei wurden sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schülern/Schülerinnen die Bereiche Selbstwirksamkeit, Feedbackkultur und Schulklima verglichen. Bei den Lehrpersonen werden des Weiteren die Bereiche Burnout und Schulentwicklung erforscht. Anschliessend werden innerhalb der einzelnen Themenbereiche weitere Ergebnisse aufgrund von deskriptiven Datenanalysen dargestellt.

5.1 Selbstwirksamkeit

Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen von FQS- und Regelschulen. Selbst in der kollektiven Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen sind keine Unterschiede feststellbar.

Wird auf der Ebene der deskriptiven Datenanalyse den Werten der persönlichen Selbstwirksamkeit von FQS- und Regellehrpersonen genauer nachgegangen, so zeigt sich, dass sich die Lehrpersonen beider Gruppen in den drei Faktoren der persönlichen Selbstwirksamkeit sowie in der kollektiven Selbstwirksamkeit mittel bis hohe Werte zuschreiben (vgl. Abb. 3).

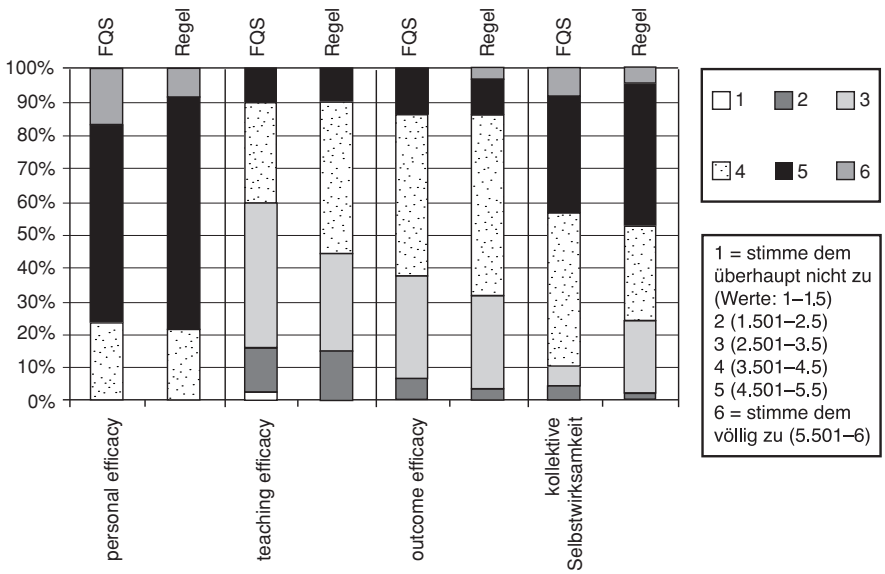

Abbildung 3: Die drei Faktoren der Selbstwirksamkeit nach Gibson und Dembo (1981) (personal efficacy, teaching efficacy, outcome efficacy) und die kollektive Selbstwirksamkeit gruppiert nach FQS- und Regelschulen (N=133)

Auffallend viele Lehrpersonen, nämlich beinahe 80%, schätzen ihre Wirksamkeit im Bereich personal efficacy hoch ein. Dieser beinhaltet den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, sich so zu verhalten, dass die Schüler/innen erfolgreich geführt werden und lernen können. Deutlich geringer fallen die Selbsteinschätzungen bezüglich teaching efficacy (dem Glauben daran, dass die Lehrpersonen trotz externen Einflüssen wie z.B. familiärer Hintergrund etwas bewirken können) und bezüglich outcome efficacy (der Glaube daran, dass die Leistungen der Schüler/innen den eigenen Handlungen zuzuschreiben sind) aus. Interessanterweise sind die Werte in der Dimension kollektive Selbstwirksamkeit relativ hoch. Beinahe 50% der Lehrpersonen schätzen ihre kollektive Selbstwirksamkeit mit den Werten 5 und 6 ein.

Es gibt keine Unterschiede in Bezug auf Selbstwirksamkeitseinschätzungen bei Schüler/innen der FQS- und der Regelschulen.

Auch bei den Schülern/Schülerinnen zeigen sich bezüglich Selbstwirksamkeit keine signifikanten Unterschiede, obschon die Schüler/innen der FQS-Schulen tendenziell etwas höhere Selbstwirksamkeitswerte nach Bandura aufweisen (m=5.14, N=360 gegenüber m=5.06, N=281).

Bei der deskriptiven Datenanalyse bestätigt sich die geringe Differenz zwischen der Selbstbeurteilung der FQS- und Regelschüler/innen. Unabhängig der Unterscheidung nach FQS- und Regelschülern und -schülerinnen kann konstatiert werden, dass die Schüler/innen wie auch ihre Lehrpersonen ihre Selbstwirksamkeit relativ hoch einschätzen. Ca. 80% der Schüler/innen beurteilen diese insgesamt mit mittel bis hoch, wohingegen nur ca. 20% der Schüler/innen ihre Selbstwirksamkeit als gering beurteilen (vgl. Abb.4).

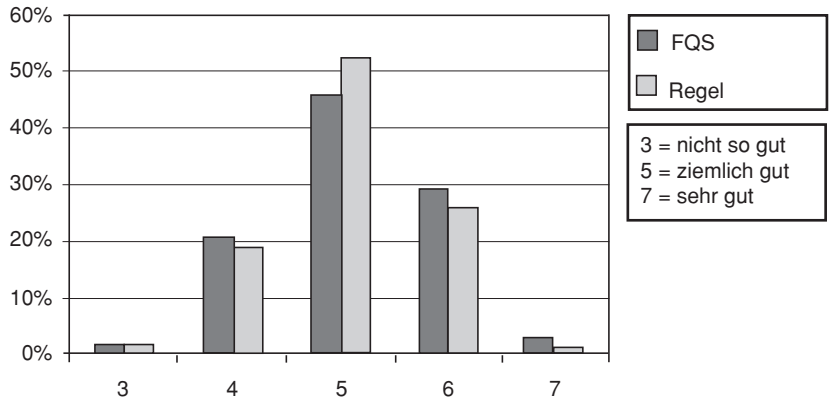

Abbildung 4: Selbstwirksamkeit der Schüler/innen (Zusammenzug sämtlicher Selbstwirksamkeitsitems nach Bandura) gruppiert nach FQS- und Regelschulen (N=711)

5.2 Feedbackkultur

In der Feedbackkultur zeichnen sich bei den Lehrpersonen und Schüler/innen von FQS- und Regelschulen nur wenige signifikante Unterschiede ab.

In der Art und Häufigkeit der Rückmeldungen von FQS- und Regellehrpersonen zeigen sich keine Unterschiede in der zentralen Tendenz (Mann-Whitney). Werden allerdings die Häufigkeitsverteilungen betrachtet, so werden Unterschiede deutlich. Es zeigen sich signifikante Unterschiede bezüglich Häufigkeit von Feedbacks von Arbeitskollegen/Arbeitskolleginnen (Chi2=40.73, df=4, p<.001, N=130) und derjenigen von Eltern (Chi2=12.27, df=4, p<.05, N=130): Lehrpersonen der Regelschule geben signifikant häufiger an, keine Rückmeldungen von ihren Arbeitskollegen/Arbeitskolleginnen einzuholen (67.9% gegenüber 32.1%). Hingegen geben Lehrkräfte von FQS-Schulen sehr häufig an, pro Quartal Feedbacks mit ihren Arbeitskollegen/

Arbeitskolleginnen durchzuführen (87.3% gegenüber 12.3%). FQS-Lehrpersonen geben deutlich häufiger an, jährlich Rückmeldungen von den Eltern einzuholen (67.5% gegenüber 32.5%), während die Lehrkräfte von Regelschulen viel häufiger pro Quartal Rückmeldungen einholen (61% gegenüber 39%).

Bezüglich Umgang mit den Rückmeldung zeigt sich, dass Lehrpersonen von FQS-Schulen signifikant eher die Rückmeldungen zur Kenntnis nehmen und dann ihr Verhalten und ihren Unterricht verändern, als dies Lehrpersonen der Regelschulen tun (Mann-Whitney U-Test, $U=1646$, $p<.05$, $N=130$).

Bei den FQS- und Regel-Kindern zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung der Feedbackkultur.

Es gibt einen Wahrnehmungsunterschied zwischen den Lehrpersonen und den Schülern/Schülerinnen in Bezug auf die Feedbackkultur.

In der deskriptiven Datenanalyse wird deutlich, dass Wahrnehmungsunterschiede zwischen den Lehrpersonen und den Schülern/Schülerinnen bezüglich Feedbackkultur bestehen. Die Schüler/innen nehmen die Feedbackkultur bedeutend weniger wahr. Während 45% der FQS- und 59% der Regel-Lehrpersonen der Ansicht sind, dass sie wöchentlich Feedbacks einholen, sind nur 32.6% der FQS- und 29.8% der Regelkinder dieser Meinung. Wahrnehmungsunterschiede zeigen sich auch bezüglich der Kategorie "keine Feedbacks". 2% der FQS- und 8% der Regellehrpersonen geben an, keine Feedbacks durchzuführen, und 11.3% der FQS- und 11.7% der Regelschüler/innen sind der Ansicht, keine Feedbacks geben zu können. Betrachten wir die Abbildung 5, so zeigt sich, dass die Lehrpersonen vor allem bei den Schülern/Schülerinnen wöchentlich Feedbacks einholen.

Interessant ist, dass bei den Arbeitskollegen/Arbeitskolleginnen vor allem pro Quartal und bei den Eltern vor allem jährlich Feedbacks eingeholt werden. Viele Regellehrpersonen, nämlich 35.2%, holen bei den Arbeitskollegen/Arbeitskolleginnen keine Feedbacks ein.

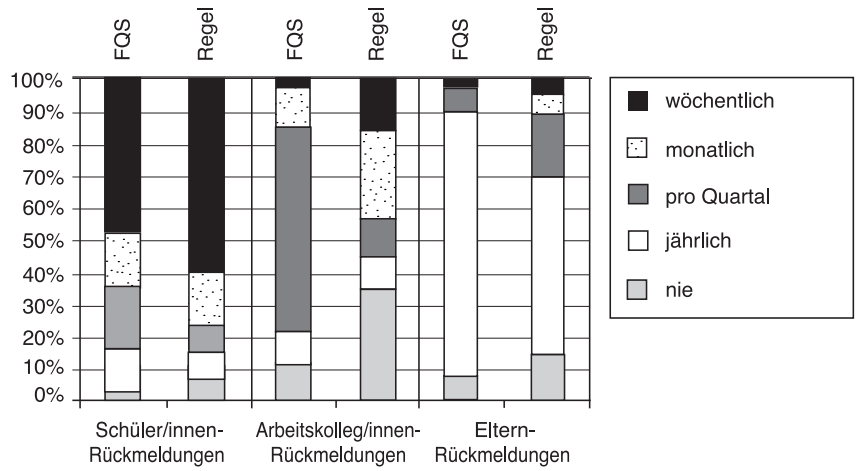

Abbildung 5: Häufigkeit der eingeholten Rückmeldungen bei den Schülern/Schülerinnen, den Arbeitskollegen/Arbeitskolleginnen, den Eltern gruppiert nach FQS- und Regelschulen (N=133)

5.3 Schulklima

Bei der Einschätzung des Schulklimas können nur bei einzelnen Kerndimensionen Unterschiede zwischen den FQS- und den Regelschullehrpersonen und -schüler/innen festgestellt werden.

FQS-Lehrpersonen und Regellehrpersonen fühlen sich gleich wohl in der Schule und im Team. Einige Unterschiede zwischen den Lehrpersonen lassen sich allerdings bezüglich einzelner Kerndimensionen des Schulklimas nach Fend (1977) verzeichnen. So schätzen FQS-Lehrpersonen ihr Team signifikant schülerzentrierter (Mann-Whitney U-Test, U=1282, p<.05), weniger resigniert (Mann-Whitney U-Test, U=1359, p<.05), einiger in Disziplinfragen (Mann-Whitney U-Test, U=1355, p=.05) ein und glauben, höhere Anforderungen zu stellen (Mann-Whitney U-Test, U=1131, p<.001). Bei den Schülern/Schülerinnen lassen sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede bezüglich Wohlbefinden in der Klasse und Stimmung in der Schule beobachten. Allerdings schätzen FQS-Schüler/innen das Wohlbefinden ihrer Lehrpersonen signifikant höher ein (Mean Rank=364.01 gegenüber 335.15), als dies diejenigen der Kontrollschulen tun (U-Test, U=55822, p<.05). Zudem nehmen die FQS-Schüler/innen im Vergleich zu den Regelschülern/Regelschülerinnen einen geringeren Leistungsdruck (Mean=2.29 gegenüber 2.18), weniger Hausaufgaben (U-Test, U=52604/46992, Mean Rank=384.1 gegenüber 330.23) und mehr Strafaufgaben (Mean Rank=393.14 gegenüber 307.12, p=.00) wahr.

5.4 Burnout

Bei den Lehrpersonen zeigen sich bei den Gruppenvergleichen zu den drei Burnoutfaktoren emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und berufliche Erfolge keine signifikanten Unterschiede.

5.5 Schulentwicklung

Signifikante Unterschiede zeigen sich bei den Lehrpersonen der FQS- und der Regelschulen in Bezug auf die Schulentwicklung.

Die Lehrpersonen der beiden Schultypen unterscheiden sich hoch signifikant bezüglich der Frage nach der Schulentwicklung (Mann-Whitney, U = 970, p =.00). Lehrpersonen der FQS-Schulen sind vermehrt der Ansicht, ihr Team verbessere die Schule über längere Zeit und plane diesen Prozess systematisch (Mean Rank=73.74 gegenüber 44.71). Es ist offensichtlich, dass die FQS-Lehrpersonen seit längerer Zeit Schulentwicklung betreiben (Mann-Whitney, U = 1129, Mean Rank=65.36 gegenüber 48.05, p<.01).

Im Folgenden werden Ergebnisse dargestellt, welche mit Hilfe von verschiedenen varianzanalytischen Auswertungen von verschiedenen Gruppen gerechnet wurden. Dabei basiert die Gruppeneinteilung nicht mehr auf der Unterscheidung nach FQS- versus Kontrollschulen.

5.6 Selbstwirksamkeit und Feedback

Signifikante Unterschiede zeigen sich bei den Lehrpersonen in Bezug auf die Qualität der Feedbacks.

Allgemein zeigt sich, dass sich bei den Gruppenvergleichen der Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Quantität der Feedbacks keine Signifikanzen zeigen, wohingegen solche im Zusammenhang mit der Qualität der Feedbacks auftreten. Lehrpersonen, welche den Feedbackprozess bewusst durchlaufen und den Kindern zurückmelden, dass sie aufgrund ihrer Rückmeldungen den Unterricht verändern, unterscheiden sich signifikant in der persönlichen Selbstwirksamkeit (F=3.50, df=3/120, p<.05), in der kollektiven Selbstwirksamkeit (F=6.10, df=3/105, p<.01) sowie in der

Selbstwirksamkeit in Situationen (F=2.75, df=3/116, p<.05) von solchen, die dies nicht so systematisch tun. In der folgenden Tabelle 1 sind die Mittelwerte sowie deren Standardabweichung der Selbstwirksamkeitsdimensionen dargestellt.

Betrachten wir die Post-hoc-Vergleiche nach Scheffé, so zeigt sich, dass der signifikante Unterschied bezüglich des Konstruktes persönliche Selbstwirksamkeit aufgrund des Vergleiches der 1. und 4. Gruppe, derjenige bezüglich der Selbstwirksamkeit in Situationen und derjenige der kollektiven Selbstwirksamkeit aufgrund des Vergleiches der 1. und 4. sowie der 3. und 4. Gruppe zustande kommen.

Tabelle 1: Übersicht über die synthetischen Selbstwirksamkeitsvariablen nach Rückkoppelungsgruppen

Selbstwirksamkeits-variablen	**Gruppen**	**Anzahl**	**Mittelwert** (Skala 1-6)	**Standard-abweichung**
Persönliche Selbstwirksamkeit	keine Rückkoppelung	24	4.95	.50
	wenig Rückkoppelung	37	4.81	.44
	mittlere Rückkoppelung	36	4.78	.62
	bewusste Rückkoppelung	27	5.18	.55
	Total	124	4.90	.55
Selbstwirksamkeit in Situationen	keine Rückkoppelung	18	7.81	.86
	wenig Rückkoppelung	36	7.94	.76
	mittlere Rückkoppelung	36	8.04	.70
	bewusste Rückkoppelung	24	8.65	.73
	Total	114	8.10	.80
Kollektive Selbstwirksamkeit	keine Rückkoppelung	18	3.88	.85
	wenig Rückkoppelung	35	4.50	.72
	mittlere Rückkoppelung	32	4.15	.69
	bewusste Rückkoppelung	24	4.81	.84
	Total	109	4.36	.81

Ähnlich verhält es sich bei Lehrpersonen, die den Unterricht fortlaufend evaluieren und verändern. So unterscheiden sich diese Lehrpersonen ebenfalls signifikant in den Selbstwirksamkeitsdimensionen persönliche Selbstwirksamkeit (F=5.67, df= 2/120, p<.01), kollektive Selbstwirksamkeit (F=6.84, df=2/107, p<.01) und Selbstwirksamkeit in Situationen (F=9.33, df=2/113, p<.001) von solchen Lehrpersonen, die dies weniger systematisch tun. In der folgenden Tabelle sind wiederum die Mittelwerte sowie die Standardabweichungen der verschiedenen Gruppen abgebildet:

Tabelle 2: Selbstwirksamkeit nach Feedbackgruppen (Veränderung)

Selbstwirksamkeits-variablen	**Gruppen**	**Anzahl**	**Mittelwert** (Skala 1-6)	**Standard-abweichung**
persönliche Selbstwirksamkeit	wenige Veränderungen	36	4.78	.51
	mittlere Veränderungen	62	4.85	.53
	grosse Veränderungen	29	5.19	.51
	Total	127	4.94	.52
Selbstwirksamkeit in Situationen allgemein	wenige Veränderungen	34	7.69	.70
	mittlere Veränderungen	56	8.12	.79
	grosse Veränderungen	26	8.53	.72
	Total	116	8.11	.74
kollektive Selbstwirksamkeit allgemein	wenige Veränderungen	33	4.17	.92
	mittlere Veränderungen	52	4.26	.66
	grosse Veränderungen	25	4.87	.80
	Total	110	4.43	.79

Die a-posteriori Kontraste nach Scheffé zeigen, dass die signifikanten Unterschiede in der persönlichen Selbstwirksamkeit, in der Selbstwirksamkeit in Situationen und in der kollektiven Selbstwirksamkeit aufgrund der Gruppenvergleiche wenig versus grosse Veränderungen sowie mittlere versus grosse Veränderungen zustande kommen.

Im Unterschied zu den Lehrpersonen zeigen sich bei den Schülern/Schülerinnen auch bezüglich Häufigkeit der Feedbacks in der persönlichen Selbstwirksamkeit ($F=5.36$, $df=2/631$, $p<.01$) sowie in der Selbstwirksamkeit in Situationen ($F=4.34$, $df=2/698$, $p<.05$) signifikante Unterschiede. Die Mittelwerte und die Standardabweichungen können in der folgende Tabelle nachgelesen werden.

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1995b) und der Selbstwirksamkeit in Situationen allgemein für die drei verschiedenen Feedbackgruppen

Selbstwirksamkeitsvariablen	**Gruppen**	**Anzahl**	**Mittelwert** (Skala 1-7)	**Standardabweichung**
Selbstwirksamkeit nach Bandura	Schüler/innen, welche selten Feedbacks geben können	186	5.00	.71
	Schüler/innen, welche ab und zu Feedbacks geben können	247	5.22	.69
	Schüler/innen, welche häufig Feedbacks geben können	201	5.07	.75
	Total	634	5.11	.72
Selbstwirksamkeit in Situationen	Schüler/innen, welche selten Feedbacks geben können	207	4.97	1.16
	Schüler/innen, welche ab und zu Feedbacks geben können	273	5.13	1.00
	Schüler/innen, welche häufig Feedbacks geben können	221	5.27	1.04
	Total	701	5.13	1.07

Für Kinder ist es wichtig, dass die Lehrpersonen auf die Feedbacks der Schüler/innen reagieren.

Auch bei den Kindern bestätigt sich die Wichtigkeit, dass der Feedbackprozess vollständig durchlaufen wird. So zeigen sich in sämtlichen Selbstwirksamkeitsdimensionen signifikante Unterschiede, wenn die Kinder der Ansicht sind, dass ihre Lehrperson ihnen zurückmeldet, dass sie den Unterricht aufgrund ihrer Rückmeldungen verändert. Die einzelnen Mittelwerte sowie deren Standardabweichungen zu den drei Gruppen bezüglich der Qualität der Rückkoppelungsschlaufe werden in der folgenden Tabelle dargestellt. Die signifikanten Einzelunterschiede nach Scheffé beziehen sich im Wesentlichen auf denjenigen zwischen der 1. und 2. sowie denjenigen zwischen der 2. und 3. Gruppe.

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1995b) für die drei Feedbackgruppen (Kommunikation über die Feedbacks)

Schüler/innen-Gruppen	Anzahl	Mittelwert (Skala 1-7)	Standardabweichung
Schüler/innen, die der Ansicht sind, dass ihre Lehrperson ihnen nie zurückmeldet, dass sich aufgrund ihrer Rückmeldungen etwas verändert hat.	267	4.96	.70
Schüler/innen, die der Ansicht sind, dass ihre Lehrperson ihnen manchmal zurückmeldet, dass sich aufgrund ihrer Rückmeldungen etwas verändert hat.	172	5.17	.71
Schüler/innen, die der Ansicht sind, dass ihre Lehrperson ihnen oft zurückmeldet, dass sich aufgrund ihrer Rückmeldungen etwas verändert hat.	196	5.26	.70
Total	635	5.11	.72

5.7 Selbstwirksamkeit und Schulklima

Bei den Lehrpersonen zeigen sich bezüglich Selbstwirksamkeit und Schulklima sowie Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden kaum signifikante Unterschiede.

Im Unterschied dazu lassen sich bei den Schülern/Schülerinnen verschiedene signifikante Unterschiede im Bereich Selbstwirksamkeit festmachen. So zeigt sich, dass Schüler/innen, die sich in der Klasse wohl fühlen ($F=26.82$, $df=2/631$, $p<.01$), keinen zu hohen Leistungsdruck verspüren ($F=13.17$, $df=2/635$, $p<.001$), die Lehrpersonen als wenig restriktiv ($F=4.76$, $df=3/632$, $p<.01$) sowie weniger anonym einschätzen ($F=20.69$, $df=2/637$, $p>.001$) und mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten haben ($F=15.55$, $df=6/636$, $p<.001$), sich signifikant selbstwirksamer einschätzen, als Schüler/innen, die dies in einem geringeren Ausmass erleben.

5.8 Selbstwirksamkeit und Schulentwicklung

Ausgehend von den Ergebnissen des Extremgruppenvergleichs (T-Tests) kann festgehalten werden, dass sich Lehrkräfte, welche die Schule im Team über längere Zeit erforschen und verbessern und diesen Prozess systematisch planen, sich ausschliesslich kollektiv selbstwirksamer fühlen ($N=37$, $m=4.6$ gegenüber $m=3.93$, $N=18$, $t=-2.93$, $p<.01$) als solche, die dies nicht tun.

5.9 Vorhersagbarkeit der Selbstwirksamkeit der Kinder

Mit Hilfe der multiplen Regression kann aufgezeigt werden, dass die Variablen Leistung, Wohlbefinden in der Klasse sowie Rückmeldungen und Veränderungen zusammen eine Varianz von 23.3% der Selbstwirksamkeit nach Bandura aufklären. Der in der Tabelle 5 dargestellte Vergleich der drei standardisierten Regressionskoeffizienten zeigt auf, dass die Leistung der Kinder mit dem grössten Gewicht in die Vorhersage der Selbstwirksamkeit einfliesst (Beta=.38). Die prädiktive Bedeutung des Wohlbefindens in der Klasse sowie der Variablen Rückmeldungen und Veränderungen sind um einiges geringer als jene der Leistung (Beta=.16). Alle drei Koeffizienten sind hoch signifikant ($df=533$, $p<.001$).

Die Variable "Leistung" fliesst mit dem grössten Gewicht in die Vorhersage der Selbstwirksamkeit ein.

Tabelle 5: Ergebnisse der multiplen Regression der Selbstwirksamkeit nach Bandura auf die Variablen Leistung, Wohlbefinden in der Klasse sowie Rückmeldungen und Veränderungen

Variablen	B	Beta	r	sr	p
Leistung	.24	.38	.41	.36	<.001
Wohlbefinden in der Klasse	.12	.16	.19	.16	<.001
Rückmeldungen und Veränderungen	.11	.16	.20	.16	<.001
Konstante	2.27				<.001

Anmerkungen: n=540; R=.48; R2=.23; F=54.31; df=3/536

Die Varianzaufklärung kann mit der schrittweisen Methode auf 29% erhöht werden, wenn die folgenden Prädiktoren zusätzlich zu den oben erwähnten berücksichtigt werden: Eingehen auf Vorschläge der Schüler/innen und Vertrauen zur Lehrperson.

6 Diskussion und Ausblick

Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde der Ergebnisse aus der Befragung der Lehrpersonen und der Schüler/innen diskutiert.

Erwartungswidrige Ergebnisse

Wider Erwarten zeigen sich nur wenige signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen und Schülern/Schülerinnen der FQS- und derjenigen der Regelschulen. Dass sich bei den Schülern/Schülerinnen noch nicht so viele Unterschiede zeigen, überrascht weniger, da es jeweils doch eine gewisse Zeit dauert, bis sich eine Wirkung der Schulprojekte in der Wahrnehmung der Mitbeteiligten, in diesem Falle der Kinder, manifestiert. Fend (1998, S. 58) verweist auf die vielfältigen Schritte, über welche sich die Rahmenbedingungen der Schule schliesslich in der Wahrnehmung der Schüler/innen niederschlagen.

In gemeinsamen Gesprächen mit einzelnen Lehrpersonen wurden folgende allgemeine Thesen als Erklärungen für die geringen Unterschiede formuliert: zu geringe Dauer der Projektphase, vorhandene Diskrepanz zwischen Konzept des Projektes und dessen Realisierung in der Praxis und zu lange Teilnahme am Projekt einzelner Lehrpersonen, so dass diese nicht mehr mit demselben Elan das Projekt realisieren. Die geringen Unterschiede sind evtl. auch darauf zurückzuführen, dass das erfasste Selbstwirksamkeitskonstrukt personenbezogen ist, wohingegen das FQS-Projekt teambezogen angelegt ist.

FQS-Lehrpersonen schätzen sich nicht selbstwirksamer ein als Regellehrpersonen.

Erklärungen, weshalb die Hypothese falsifiziert werden muss, dass sich FQS-Lehrpersonen und FQS-Schüler/innen selbstwirksamer einschätzen als Regellehrpersonen und Regelschüler/innen, könnte nebst den oben genannten allgemeinen Erklärungen dahingehend formuliert werden, dass FQS-Lehrpersonen durch die bewusste Feedbackkultur einen Objektivierungsprozess erleben und zu realistischeren Selbsteinschätzungen wie z.B. Einschätzungen der eigener Grenzen im Zusammenhang mit dem Schulsystem gelangen. Von den Regellehrpersonen wurde interessanterweise zurückgemeldet, dass unter ihnen verschiedene Lehrpersonen, welche als Einzelpersonen gerne am FQS-Projekt teilgenommen hätten, nun selbstständig die Feedbackkultur des FQS-Projektes realisieren.

Im Zusammenhang mit den wenigen signifikanten Unterschieden überrascht dennoch, dass selbst im Bereich Feedbackkultur, dem innerhalb des FQS-Projektes doch wesentlichen Bestandteil, kaum Unterschiede feststellbar sind. Dies kann damit erklärt werden, dass einerseits, wie bereits erwähnt, einige Regellehrpersonen tatsächlich eine ähnliche Feedbackkultur realisieren, andererseits allerdings auch dahingehend, dass die Regellehrpersonen unter Feedback auch zufällige Alltagsgespräche, zum Beispiel Gespräche am Mittagstisch im Lehrer/innenzimmer, subsummieren. Dass sich nur wenige signifikante Unterschiede bezüglich Feedbackkultur zwischen FQS- und Regelschülern/Regelschülerinnen zeigen, sich allerdings beachtliche Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Schüler/innen und derjenigen der Lehrpersonen beobachten lassen, kann dahingehend interpretiert werden, dass die FQS-Kinder ein geringes Bewusstsein für die Feedbackkultur haben, oder aber, dass die Feedbackkultur sehr unauffällig, respektive eventuell nicht wie geplant, realisiert wird. Das Bewusstsein, dass die Feedbackkultur wichtig ist, zeigt sich sowohl bei den Gruppenvergleichen bei den Lehrpersonen als auch bei den Schülern/Schülerinnen: Lehrpersonen, die den Kindern zurückmelden, dass sie aufgrund deren Rückmeldungen ihr Verhalten ändern, fühlen sich selbstwirksamer. Schüler/innen, welche diese bewusste Rückkoppelung wahrnehmen, fühlen sich ebenfalls selbstwirksamer.

Feedback ist wichtig: Lehrpersonen, die den Kindern zurückmelden, dass sie aufgrund deren Rückmeldungen ihr Verhalten ändern, fühlen sich selbstwirksamer; Schüler/innen, welche diese bewusste Rückkoppelung wahrnehmen, fühlen sich ebenfalls selbstwirksamer.

Interessant ist ebenfalls die Tatsache, dass sich nicht wie erwartet signifikante Unterschiede im Bereich Feedbackkultur, sondern sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Schülern/Schülerinnen im Bereich Schulklima zeigen. Möglicherweise führt die intensive Zusammenarbeit im FQS-Projekt zu einem gemeinsamen "Standard", der sich im Schulklima ausdrückt.

Erfreulich ist das Ergebnis, dass sich sämtliche Lehrpersonen als auch Schüler/innen des Kantons Basel-Landschaft in der Schule wohl fühlen. Interessant ist der Vergleich des Mittelwertes des Wohlbefindens der Lehrpersonen im Kanton Basel-Landschaft (Wert 4.13 auf einer Skala von 1 bis 5) mit dem Mittelwert 3.68 des Wohlbefindens von Schweizer Lehrpersonen allgemein, welcher in der Studie von Grunder und Bieri (1995) auf derselben Skala eruiert wurde. Bei der Befragung der Schüler/innen zeigt sich, dass sich 49% der Kinder sehr wohl fühlen in der Schule, wohingegen nur 2.8% der Kinder sich sehr unwohl fühlen.

Insgesamt fühlen sich die Lehrpersonen und die Schüler/innen des Kantons Basel-Landschaft in der Schule wohl.

Des Weiteren gehen aus der vorliegenden Studie zwei wesentliche Erkenntnisse hervor, welche in der Theorie ihre Bestätigung finden: Für eine gelingende Feedbackkultur, im Sinne von "Selbstwirksamkeit unterstützend", bedarf es nicht einer gewissen Quantität, sondern viel mehr einer bestimmten Qualität von realisierten Feedbacks. Sowohl Lehrpersonen als auch Schüler/innen schätzen sich dann als selbstwirksamer ein, wenn der Feedbackprozess vollständig durchgeführt wird. Dies bedeutet, dass insofern eine Rückkoppelung stattfinden muss, als dass die Lehrperson ein Feedback entgegen nimmt, Veränderungen plant und durchführt und schliesslich die Schüler/innen auf die Veränderungen, welche sie aufgrund des Feedbacks realisiert hat, aufmerksam macht. Es genügt nicht, wenn die Lehrperson zwar Veränderungen aufgrund des Feedbacks realisiert, diesen direkten Zusammenhang aber dem Umfeld nicht kommuniziert.

Nicht die Quantität, sondern die Qualität der Feedbacks unterstützt die Selbstwirksamkeit.

Nicht nur die Feedbackkultur, sondern auch das Schulklima ist im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit von zentraler Bedeutung. Sowohl Lehrpersonen als auch Schüler/innen, die das Schulklima positiv einschätzen, erleben sich als selbstwirksamer als solche, welche das Schulklima weniger positiv einschätzen. Bezüglich Schulklima bestätigt sich zudem die Annahme, dass die kollektive Selbstwirksamkeit

Die kollektive Selbstwirksamkeit bezüglich des Schulklimas ist von grosser Bedeutung.

von grosser Wichtigkeit ist. Bereits Bandura (1997) weist darauf hin, dass im Zusammenhang mit der immer komplexer werdenden Lebenswelten die kollektive Wirksamkeit vermehrt an Bedeutung gewinnen wird.

Nur vollständige Feedbacks sind effektiv.

Abschliessend sollen einige Gedanken zur Realisierung der oben beschriebenen Erkenntnisse zur wirksamen Feedbackkultur sowie zur Wichtigkeit der kollektiven Wirksamkeit ausgeführt werden. Im Zusammenhang mit der Umsetzung einer Selbstwirksamkeit unterstützenden Feedbackkultur müssen die im Schulalltag durchgeführten Feedbacks unbedingt vollständig sein. Im Anschluss an diese Forderung stellt sich die Frage, welche Schlüsselkompetenzen die am Feedbackprozess Beteiligten erwerben müssen, damit sie kompetent Rückmeldungen geben können. Gefragt sind laut dieser Studie Offenheit, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit, Kompromiss-, Veränderungs- und Entwicklungsbereitschaft. Weil der Lehrperson innerhalb der Feedbackkultur die Funktion des Motors zukommt, muss sie ein Bewusstsein für die Komplexität von Feedbackprozessen und entsprechenden Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Das wiederum kann erleichtert werden, indem die Lehrperson in der Aus- und Fortbildung begleitet wird.

Das traditionelle Lehrer/innen- und Schüler/innenbild muss revidiert werden.

Die Feedbackkultur bedingt nicht nur Veränderungen bei den direkt Beteiligten, sondern schlägt in dem Sinne noch weitere Wellen, als dass die Gesellschaft das herkömmliche Lehrer/innen-, aber auch Schüler/innen-Bild revidieren muss. Lehrpersonen sollen vermehrt als Lernende, Schüler/innen als Mitbestimmende verstanden werden.

Lehrpersonen müssen professionelle Feedbacks erhalten.

Auf schulpolitischer Ebene muss überlegt werden, wie die Lehrpersonen professionelle Feedbacks erhalten, damit sie ihre Berufskompetenz erhöhen können.

Für die Erziehungswissenschaft ergibt sich aus diesem Aspekt die Konsequenz, dass sie den systemtheoretischen Begriff Rückkoppelung auf das System Schule übertragen muss. Dabei ist es notwendig, dass nebst Rezepten zur Unterrichtsevaluation, wie sie zum Beispiel mit dem Werkzeugkoffer angeboten werden, theoretisch fundierte Abhandlungen zum Feedbackprozess in der Schule verfasst werden. Langfristig sind Studien und Evaluationen im Feedbackbereich und weitere Erforschungen von Zusammenhängen zwischen Selbstwirksamkeit und Schule allgemein sinnvoll. Ein aktuelles Beispiel zu letztgenannter Forderung stellt die Studie von Satow (1999) dar, in welcher die Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen eruiert wird. In einer Mehrebenenanalyse, welche über drei Messzeitpunkte hinweg mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen ausgewertet wurde, lassen sich zwar keine Schlüsse über die Richtung des Zusammenhangs von Klima und Selbstwirksamkeit ziehen, die Ergebnisse legen aber nahe, dass eine dynamische Wechselwirkung zwischen Selbstwirksamkeit und Schulklima besteht. Sie wird durch die Dauer der Klassenzugehörigkeit und die allgemeine Entwicklung der Schüler/innen beeinflusst.

Teamentwicklung ist Aufgabe der Lehrpersonen und der Bildungspolitik.

Bezüglich der nachgewiesenen Wichtigkeit der kollektiven Selbstwirksamkeit wird die aktuelle Forderung nach Teamentwicklung bekräftigt. Das Bewusstsein der Lehrpersonen muss dahingehend wachsen, dass sie realisieren, dass sie nicht nur für ihre Klasse zuständig, sondern auch Mitgestalter/innen des Systems Schule sind. Des Weiteren wird gefordert, dass die Lehrpersonen aktiv an der Team- und Schulgestaltung teilnehmen. Für die Lehrer/innenbildung bedeutet dies, dass sie den zukünftigen Lehrpersonen ermöglicht, ihre Kompetenzen im Bereich Teamfähigkeit zu erweitern. Innerhalb der Lehrer/innenfortbildung ist anzustreben, dass nebst Kursangeboten für

die einzelnen Lehrkräfte auch solche für ganze Teams angeboten werden. Bildungspolitisch bleibt zu beachten, dass Lehrpersonen, welche in Klassen mit hohem Ausländer/innenanteil unterrichten, in der Teamentwicklung speziell unterstützt werden, damit sie sich kollektiv wirksam erleben. Für die Erziehungswissenschaft bedeutet dies, dass sie im Zusammenhang mit der Forschung im Bereich Schulentwicklung der kollektiven Selbstwirksamkeit vermehrt Beachtung schenken muss.

Über die dargestellten notwendigen Rahmenbedingungen auf verschiedenen Systemebenen hinaus muss zudem zukünftig auch nachgedacht werden, wie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gestaltet werden müssen, damit Schüler/innen, Lehrpersonen, Teams und Eltern der Aussage "the school is in our hands" zustimmen können.

7 Literatur

Amelang, M. & Bartussek, D. (1997). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.

Davison, G.C. & Neale, J.M. (1996). *Klinische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Basel: Beltz.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Huber.

Flammer, A. (1995). Developmental analysis of control beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (p. 69–113). Cambridge: University Press.

Flammer, A., Grob, A. & Lüthi, R. (1987). *Kontrollattributionen bei Jugendlichen*. Forschungsberichte aus dem psychologischen Institut der Universität Bern.

Flammer, A., Grob, A., Lüthi, R. & Kaiser, F.G. (1989). *Kontrollattributionen von Schweizer Jugendlichen* (Forschungsberichte). Universität Bern, psychologisches Institut.

Fuchs, R. & Schwarzer, R. (1994). Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung. In K.A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S.403–424). Bern: Hogrefe.

Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.

Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). *Zufrieden in der Schule – Zufrieden mit der Schule?* Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften. Bern: Haupt.

Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic under-achievement in childhood and adolescence: Causal relationship and underlying mechanism. *Psychological Bulletin*, 111, 127–155.

Holzkamp-Osterkamp, U. (1975). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung*. Frankfurt a.M.: Campus.

Jessor, R., Donovan, J.E. & Costa, F.M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Krampen, G. (1982). *Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaption and adjustment. Theory, research and application.* New York: Plenum Press.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Research Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologie Press.

Meece, J.L., Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1990). Predictors of math and anxiety and its influence on young adolescents course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60–70.

Oser, F. (1995). Selbstwirksamkeit und Bildungsinstitution. In W. Edelstein (Hrsg.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln* (S. 63–73). Heidelberg: Asanger.

Patterson, G.R., Capaldi, D. & Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In D. Pepler & K.H. Rubind (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklima für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34(4), 171–179.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J.E. Maddux (Ed.). *Self-efficacy, adaption and adjustment: Theory, research and application* (p. 281–303). New York: Plenum Press.

Schwarzer, R. (1995). Entwicklungskrisen durch Selbstregulation meistern. In W. Edelstein (Hrsg.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln* (S. 25–34). Heidelberg: Asanger.

Strittmatter, A. (1997a). Mythen und Machbares in der Qualitätsevaluation. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 22–29.

Strittmatter, A. (1997b). *FQS-Pilotprojekt Baselland 1995–97*. Bericht über zwei Versuchsjahre. Binnigen.

Zimmermann, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (p. 203–231). Cambridge: University Press.

Christine Bieri
Haldenstrasse 65
8045 Zürich
chbieri@bluewin.ch

Esther Forrer
Weinbergstrasse 107
8006 Zürich
esther.forrer@freesurf.ch

Selbstevaluation der Einzelschule

Erste Ergebnisse des aktuellen IEDK/NWEDK-Projektes

Bruno Leutwyler

Diese Untersuchung entspricht der zweiten Erhebung der wissenschaftlichen Auswertung des IEDK/NWEDK-Projekts "Selbstevaluation der Einzelschule". Das Projekt wurde 1998 lanciert und ist Bestandteil eines dreiteiligen Qualitätsevaluationsprojektes der IEDK, in welchem versucht wird, interne, externe und System-Evaluation aufeinander abzustimmen.

Die Zwischenerhebung für die Auswertung des Teilprojektes "Selbstevaluation der Einzelschule" zeigt auf, wie die 15 Projektschulen der ersten Kohorte im ersten Projekt-Schuljahr 1999/2000 die Vorgaben der Gesamt-Projektleitung umsetzten und welche Erfahrungen sie damit machten. Die Mehrheit der Beteiligten arbeitet mehr oder weniger engagiert mit und ist dem Projekt gegenüber positiv gestimmt. In den weitaus meisten Schulen haben durch das Projekt positive Veränderungen vor allem im Hinblick auf Teamentwicklungsprozesse stattgefunden. Mehrere Schulen haben zudem bereits aus ihrem ersten Evaluationsdurchgang konkrete Massnahmen und Konsequenzen für den Schulalltag abgeleitet. Selbstevaluation hat an diesen Schulen im eigentlichen Sinne einen formativen Charakter in Bezug auf Schulqualität angenommen.

In einigen Schulen jedoch zeigt sich auch fundamentale Opposition gegenüber dem Projekt Selbstevaluation: In zwei Schulen ist noch ungewiss, ob das Projekt bis ans Ende der dreijährigen Laufzeit weitergeführt wird.

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden erste Erfahrungen mit dem Projekt "Selbstevaluation der Einzelschule", welches die IEDK[1] in Zusammenarbeit mit der NWEDK lancierte, zusammengefasst. Als Grundlage für diesen Bericht dient die zweite Zwischenerhebung, welche Teil der wissenschaftlichen Auswertung des Projektes "Selbstevaluation der Einzelschule" ist. In einem ersten Teil soll in einer kurzen Einführung in das Thema der Selbstevaluation das IEDK/NWEDK-Projekt vorgestellt werden, bevor anschliessend die Fragestellungen für die diesem Bericht zugrunde liegende Zwischenerhebung vorgestellt werden. In einem dritten Schritt werden Ergebnisse aus anderen Projekten, welche Erfahrungen mit Selbstevaluation gesammelt haben, angeführt. Darauf wird in einem vierten Schritt das methodische Vorgehen reflektiert, bevor dann einige der wesentlichen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden. Zum Schluss werden die Erfahrungen innerhalb des IEDK/NWEDK-Projektes mit den Ergebnissen aus anderen Projekten gespiegelt und daraus Folgerungen für den weiteren Projektverlauf abgeleitet.

---

[1] *Die frühere IEDK heisst inzwischen BKZ (Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz). Infolge des Projekt-Titels aber wird in diesem Bericht weiter die Abkürzung "IEDK" benutzt.*

2 Das IEDK/NWEDK-Projekt "Selbstevaluation der Einzelschule"

In den letzten Jahren ist das Interesse an der Diskussion über Qualität in der Schule sprunghaft angestiegen (vgl. ZBS, 1998b). Darauf wurde von der IEDK/NWEDK das Projekt "Selbstevaluation der Einzelschule" konzipiert. Das Projekt strebt eine Qualitätsentwicklung in den einzelnen Schulen an.

Im Zuge knapper werdender finanzieller Ressourcen und verstärkter Tendenzen für eine zunehmende Liberalisierung des öffentlichen Sektors wird auch der Bildungsbereich nicht von einer Ökonomisierung verschont. Dies führt zu einer zunehmenden Bedeutung der Rechenschaftsablegung. Zudem nimmt die Wichtigkeit der Ausbildungsqualität beim internationalen Konkurrenzkampf um Standortvorteile zu. Die Frage, welche Schulbildung in einer sich zunehmend globalisierenden Welt verlangt ist, scheidet zwar die Geister, belegt aber durch die neue Aktualität, dass das Thema Schulqualität von besonderem Interesse ist. Dazu prägen heute Projekte zur Reform der Verwaltung (z. B. NPM) sowie betriebliche Qualitätsmanagement-Systeme die Auseinandersetzung um die Sicherung und Entwicklung der Qualität.

Die Einzelschule als entscheidende Trägerin für Schulqualität

Nicht nur die Bedeutung, auch die Perspektive auf die Schulqualität hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt: Anstelle der Systemqualität wird der Fokus zunehmend auf die Einzelschule verlagert. Beim Übergang von den grossen Strukturreformen der 70er-Jahre zur Einzelschulreform wurde die Einzelschule zur entscheidenden Trägerin von Schulqualität. Im angelsächsischen Sprachraum haben die Untersuchungen von Rutter und seinen Mitarbeitern einen Perspektivenwechsel auf die Einzelschule ausgelöst: In "Fünfzehntausend Stunden" (vgl. Specht, 1994, S. 23) wiesen sie nach, dass Schulen auch in vergleichbaren Situationen ganz unterschiedlich funktionierten und eine ausgeprägte Individualität entwickelten, die Einflüsse auf Lehrer/innen und Schüler/innen ausübte. In Deutschland zeigten gross angelegte Untersuchungen von Fend (1986) auf, dass die Einzelschule für Qualitätsbemühungen entscheidender ist als das Gesamtsystem. Diese Erkenntnisse aus dem angelsächsischen und dem deutschen Sprachraum führten dazu, dass die Reformbemühungen auf die unteren Einheiten übergingen. Die Einzelschule wurde zentral: sie ist die entscheidende Trägerin für Schulqualität. Schulqualität kann nicht angeordnet werden. Sie entsteht nicht in den Planungsbüros, sondern in der Schule selbst. Die Einzelschule wurde zum "Motor der Entwicklung" (Dalin & Rolff, 1990, zitiert nach Kempfert & Rolff, 1999, S. 18).

Zunehmende Autonomie heisst zunehmende Verantwortung und Rechenschaftsablegung.

In der Schweiz setzten verschiedene Reformmassnahmen bei den einzelnen Schulen an: als Beispiele zu erwähnen wären im Kanton Zürich das TaV-Projekt, im Kanton Luzern das Projekt "Schulen mit Profil". Diesen Reformmassnahmen ist gemeinsam, dass sie den einzelnen Schulen mehr Autonomie zugestehen. Mehr Selbständigkeit der einzelnen Schulen schliesst aber die Aufgabe ein, dass die einzelnen Schulen für die getroffenen Entscheidungen auch Verantwortung übernehmen (vgl. Burkard, 1998). Dies kann durch Formen interner Evaluationen geschehen.

Das IEDK/NWEDK-Projekt "Selbstevaluation der Einzelschule" knüpft an diesen Punkt an. Durch Selbstevaluation soll die Schule Anhaltspunkte für eigene Qualitätsentwicklung erhalten und dadurch verantwortungsvoll mit den ihr zugestandenen Kompetenzen umgehen.

Was ist Selbstevaluation?

Ganz allgemein ist Selbstevaluation ein Verfahren zur systematischen Gestaltung von Schulentwicklung in der Einzelschule. Durch systematisches Sammeln, Analysieren und Bewerten von Informationen über die eigene Schule wird das Wissen über die eigene Organisation erweitert und eine Basis für Entscheidungen und Entwicklungsplanungen ermöglicht (Burkard, 1998, S. 88). Wer mehr über die Wirkungen des eigenen Handelns weiss, kann Situationen und Probleme besser verstehen und somit gezielter entwickeln.

Erfahrungen in Schule und Unterricht zu reflektieren und auszuwerten, ist nicht neu. Dies war schon immer Bestandteil der Berufsarbeit von Lehrpersonen. Neu ist beim Ansatz der Selbstevaluation das systematische Vorgehen. Ebenfalls neu dürfte für die meisten Kollegien der gemeinsame Prozess sein, bei welchem nicht mehr individuell, sondern in Teams reflektiert wird. Durch den gemeinschaftlichen Charakter der Selbstevaluation werden Qualitätsvorstellungen und Bewertungsmassstäbe von den Beteiligten diskutiert, was zu höherer Akzeptanz und besserer Nachvollziehbarkeit von Ergebnissen und Bewertungen führt. Ebenfalls neu wird die Einbindung der Reflexion in eine feste Planung sein, wobei das Ableiten von Konsequenzen und das Umsetzen von Massnahmen entscheidende Punkte sind.

Was bezweckt das IEDK/NWEDK-Projekt?

Im Folgenden werden die wichtigsten Punkte des IEDK/NWEDK-Projektes vorgestellt (vgl. "Projektbeschrieb", ZBS, 1998a sowie "Einladung zur Projektteilnahme", ZBS, 1998b).

- Ziele des Projekts: Mit dem IEDK/NWEDK-Projekt "Selbstevaluation der Einzelschule" wird versucht, die Schulen zu befähigen, Anhaltspunkte für den eigenen Handlungsbedarf und die eigene Entwicklung zu finden und so auf die gesellschaftlichen Veränderungen reagieren zu können. Durch die Selbstevaluation sollen die Schulen die Möglichkeit bekommen, die erforderlichen Qualitätsnachweise selber zu liefern, Rechenschaft abzulegen und die Schulqualität selber zu entwickeln. Zudem sollen durch das Projekt entscheidende Impulse für die Entwicklung der Schulhauskultur gegeben werden.

- Ablauf des Projekts: Als erste Kohorte haben im Schuljahr 1999/2000 fünfzehn Schulen mit dem Projekt gestartet. Zu diesem Zeitpunkt wurden in der wissenschaftlichen Auswertung die Ausgangsbedingungen erhoben und in einem ersten Zwischenbericht festgehalten. Das Projekt ist auf drei Jahre angesetzt. Nach Ablauf des ersten Schuljahres wurde eine Zwischenbilanz gezogen und in einem zweiten Zwischenbericht dokumentiert. Nach Ablauf von drei Jahren wird das Projekt als Ganzes evaluiert. Es kann um weitere zwei Jahre verlängert werden.

- Vorgaben des Projekts: Das Projekt richtet sich an Schulen, welche von sich aus an einer vertieften Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit interessiert sind. Es werden Schulen angesprochen, welche bereits Erfahrungen mit Schulentwicklungsprojekten gesammelt haben und eine effiziente Zusammenarbeitskultur erarbeiten konnten. Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt ist eine gute örtliche Abstützung: 80% des Kollegiums muss sich für eine Teilnahme am Projekt ausgesprochen haben. Zudem muss die Schulpflege resp. der Schulrat dem Projekt zugestimmt haben. Im Vertrag zur Teilnahme am Projekt wird in jeder Schule eine Steuergruppe verlangt, in welcher auch die Schulleitung vertreten ist. Die Evaluationsthemen werden am Anfang noch von den Beteiligten selbst bestimmt. Es ist jedoch vorgesehen, dass die Themen später mit der Schulpflege, bzw. dem Schulrat ausgehandelt werden. Die Projektvorgaben verlangen auch, dass minde-

stens einmal im Verlauf des dreijährigen Projekts Aspekte des Unterrichts zum Evaluationsthema gemacht werden. Zudem wird der Einbezug von mindestens zwei verschiedenen Sichtweisen von unterschiedlichen Personengruppen verlangt. In den drei Projektjahren müssen mindestens zwei Evaluationszyklen durchgeführt werden. Für das erste Projektjahr sind in jeder teilnehmenden Schule 5 bis 6 Tage Fortbildung/externe Beratung vorgesehen, welche durch die Schulen selbst finanziert werden. Für die weiteren zwei Jahre sind jeweils vier Tage für Fortbildung/externe Beratung eingeplant.

Die zweite Zwischenerhebung dieses Projekts, welche diesem Beitrag zugrunde liegt, hat versucht, nach Ablauf des ersten Projektjahres aufzuzeigen, was die Beteiligten der 15 Projektschulen aus diesen Vorgaben gemacht haben und wie es ihnen dabei ergangen ist. Bevor jedoch einige Ergebnisse dieser Zwischenerhebung vorgestellt und diskutiert werden, wird an dieser Stelle noch die Fragestellung sowie das methodische Vorgehen erläutert.

3 Untersuchungsdesign

Das vorrangige Interesse der Gesamt-Projektleitung des IEDK/NWEDK-Projektes (die Auftraggeberin der wissenschaftlichen Auswertung) bezieht sich auf Steuerungswissen. Das Anliegen der Gesamt-Projektleitung ist, Selbstevaluationsprojekte erfolgreich zu initiieren. Im Hinblick auf den bereits definitiven Entschluss des Kantons Luzern[2], Selbstevaluation in der gesamten Volksschule obligatorisch einzuführen, ist die Frage nach nötigen Unterstützungsmassnahmen von grosser Bedeutung. In diesem Zusammenhang werden von der wissenschaftlichen Auswertung des Projekts Antworten bezüglich der Projekttauglichkeit erwartet, um Selbstevaluation an der Einzelschule erfolgreich zu lancieren und Bedingungen zu definieren, damit Selbstevaluation auch zu wünschenswerten Wirkungen führt.

Projektentwicklung, Erfolgsfaktoren und Wirkungszusammenhänge sind in dieser Studie von Interesse.

Aufgrund dieser Ausgangslage sind folgende Fragestellungen von Bedeutung:

- Entwicklungsstand: Wie wurde an den Einzelschulen mit dem Projekt begonnen? Wie wurden die Vorgaben umgesetzt? Welche Schritte haben sich als "Meilensteine" erwiesen? Welche Probleme tauchen auf? Was führte zu Erfolgserlebnissen und Zufriedenheit? Wie ist die Stimmung in Bezug auf das Projekt in den einzelnen Schulen? Wie entwickelten die Beteiligten Motivation und Bereitschaft, für das Projekt zu arbeiten? Welche Faktoren sind motivationsfördernd, welche wirken sich eher hinderlich aus?

- Erfolgsfaktoren: Ist es möglich, eigentliche Gelingensbedingungen zu identifizieren? Gibt es Indikatoren für Misslingensbedingungen?

- Wirkungszusammenhang: Welche Auswirkungen der Selbstevaluations-Arbeit werden wahrgenommen? Verändern sich Kommunikation, Kooperation, der pädagogische Diskurs in Lehrer/innenteams? Verändern sich schulinterne Strukturen? Werden Teile des Unterrichts verbessert? Verändern sich Beziehungen zum Umfeld?

---

[2] *Der Kanton Luzern hat beschlossen, Selbstevaluation bis zum Jahr 2005 einzuführen. Andere IEDK-Kantone bereiten einen entsprechenden Beschluss vor.*

In der Zwischenerhebung wird dabei der Entwicklungsstand nach dem ersten Projektjahr fokussiert. Die Gesamt-Projektleitung ist interessiert zu erfahren, ob sich Änderungen in den Projektvorgaben empfehlen, damit das Projekt erfolgreich weiter geführt werden kann.

Das Untersuchungsziel dieser Zwischenerhebung liegt einerseits auf einer deskriptiven Ebene, indem versucht wird zu erfassen, wie die einzelnen Projektschulen die Vorgaben umsetzen. Andererseits aber enthält sie auch explorative Anteile: Über Selbsteinschätzungen der lokalen Projektverantwortlichen sollen erste Hinweise auf mögliche Gelingens- oder Misslingensbedingungen aufgespürt werden. Es muss allerdings an dieser Stelle festgehalten werden, dass dies zum Zeitpunkt der Zwischenerhebung erst in Ansätzen möglich sein wird. Für breiter abgestützte Ergebnisse werden in der Haupterhebung (ab Winter 2001/02) fallvergleichende Analysen nötig sein.

Nicht beantwortet wird in dieser Arbeit die grundlegende Frage, ob Selbstevaluation in den Einzelschulen schulpädagogisch sinnvoll ist und deshalb bildungspolitisch angestrebt werden soll. Mögliche und zu erwartende Auswirkungen im Aufsichtswesen sowie Fragen nach notwendigen oder wünschenswerten Ergänzungen von Selbstevaluation mit Formen externer Evaluation werden hier ebenfalls nicht thematisiert.

Um die Ergebnisse sinnvoll interpretieren zu können, werden im folgenden Ergebnisse im Zusammenhang mit den erwähnten Fragestellungen aus ähnlichen Projekten vorgestellt. Dabei werden Resultate insbesondere zweier Untersuchungen zitiert, welche auf Erfahrungen mit Selbstevaluation gründen: Resultate des FQS-Projektes im Kanton Basel-Land und des QUESS-Projektes im Bundesland Nordrhein-Westfalen (Deutschland).

3.1 Das FQS-Projekt

Erfolgreiche Selbstevaluation gelingt nicht zufällig.

Es geht an dieser Stelle nicht darum, das FQS-System (Formatives Qualitätsevaluations-System) vorzustellen (siehe auch den Artikel in dieser Publikation von Bieri & Forrer). Es soll der Hinweis genügen, dass in diesem von der Pädagogischen Arbeitsstelle des LCH als Alternative zu lohnwirksamen Qualifikationssystemen entwickelten Modell, der Selbstevaluation ein zentraler Stellenwert zukommt. Strittmatter (2000) hat nach fünf Jahren FQS die wichtigsten Erfahrungen in Bezug auf Gelingensbedingungen für Selbstevaluation zusammengefasst.

- Wichtiger als Verfahren und Instrumente für Selbstevaluation sind die Einstellungen, Interessen und Haltungen der Beteiligten: Die Wünsche nach Steigerung der Selbstwirksamkeit, nach verfeinerter Wahrnehmung, nach mehr Wissen über eigenes Tun und nach verbesserten Beziehungen sind erforderlich für ein erfolgreiches Zusammenspiel von Entwicklung und Evaluation.

- Bei der Feedbackschlaufe sind vor allem die letzten Phasen von entscheidender Bedeutung: die Interpretation der Befunde, die Diskussion mit den Beteiligten, die Umsetzung der Erkenntnisse sowie die Nachevaluation. Ohne solche Konsequenzen bleiben allfällige Folgerungen nur gute Vorsätze.

- Das Strukturelement Q-Gruppe[3] hat sich als sehr gewinnbringend und unverzichtbar erwiesen. Es hat sich gezeigt, dass Q-Gruppen mindestens aus vier und höchstens aus acht Personen bestehen sollten.

- Selbstevaluation muss schnell in den Schulalltag integriert werden können, einerseits durch eine Verringerung des Aufwandes wegen besserer Kenntnis des Evaluationshandwerks, andererseits durch selbstverständliches Anerkennen von Feedbackschlaufen bei Unterrichtsgestaltung und Entwicklungsprozessen. Selbstevaluation als eigenständiges Projekt muss verschwinden.

- Seriöse Selbstevaluation umfasst sowohl Individualfeedback als auch Schulqualitätsrecherchen. Die Erfahrungen legen nahe, zu Beginn grosses Gewicht auf das Individualfeedback zu legen.

- Selbstevaluation kann auf Dauer nicht freiwillig bleiben. Die Verbindlichkeit muss gegeben sein.

- Die Erfahrungen haben das Vertrauen in die Selbstregulierung der Schulen gestärkt. Wo Haltungen und Einstellungen der Lehrer/innenteams stimmen, können inhaltliche Vorgaben recht offen sein.

- Selbstevaluation kann nur dann gelingen, wenn die Ressourcen an den Schulen stimmen: Führung, Ausbildung, Zeit, Zuständigkeiten und Beratung. Selbstevaluation ist ein anstrengendes und psychologisch anspruchsvolles Vorhaben. Ohne entsprechende Ressourcen kann dies auf Dauer nicht gelingen.

- Verschiedene Beurteilungszwecke und -folgen müssen sorgfältig unterschieden und offengelegt werden. Wo Lehrkräfte damit rechnen müssen, dass selbst beschaffene Daten einmal gegen sie verwendet werden könnten, schwindet das Interesse an Selbstevaluation und Wahrheitsfindung.

An anderer Stelle spricht Strittmatter (1997) von vier grundlegenden Gelingensbedingungen für Selbstevaluation. Dazu zählt er (1) die Verständigung über Qualitätsnormen innerhalb des Kollegiums, für welche er pädagogisches, didaktisches, methodisches und moderierendes Zusatzwissen von aussen empfiehlt, (2) das Vertrauen in den Kollegien, so dass Auswertungen der Ergebnisse ehrlich besprochen werden können, (3) aber auch Vertrauen in die Kollegien, so dass in der Öffentlichkeit die Arbeit der Selbstevaluation geschätzt und ernst genommen wird, sowie (4) die Verstetigung der Aufwendungen für Selbstevaluation; damit meint er die Etablierung einer Selbstevaluationskultur, welche auf dauerhafte Arbeit ohne Überlastungen angelegt ist.

3.2 Das QUESS-Projekt

Innerhalb des von 1992 bis 1997 laufenden Projektes des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (Deutschland) "Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule (QUESS)" hat Burkard (1998) Interviewstudien mit am Projekt Beteiligten durchgeführt. Das QUESS-Projekt bestand aus verschiedenen

---

[3]In Q-Gruppen (von "Qualitätsgruppen") schliessen sich Lehrpersonen zusammen, um systematisch an der Qualität des eigenen Unterrichts oder anderer relevanter Aspekte des Schullebens zu arbeiten.

Massnahmen in Bezug auf externe und interne Evaluation. Im Zusammenhang mit dem IEDK/NWEDK-Projekt sind vor allem die folgenden Aspekte von Interesse:

Als Gelingensbedingungen wurden
- unterstützende und initiierende Schulleitungen,
- Innovationsbereitschaft, Engagement und Kooperationsbereitschaft der Teams,
- strukturiertes Planen und Steuern der Projekte innerhalb der Schulen durch Einrichtung von Steuer- oder Projektgruppen,
- Unterstützung durch Moderation (externe Beratung) sowie
- Zeit für Planung und Fortbildung sowie für Konferenzen und Gespräche

identifiziert.

Als Problembereiche oder gar als Hindernisse wurden
- fehlendes Engagement oder geringe Innovationsbereitschaft der Kollegien,
- Widerstände im Kollegium,
- zeitliche Belastungen durch Mehrarbeit,
- ungünstige Rahmenbedingungen sowie
- Unerfahrenheit in der Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen

erkannt.

Weiter hat sich in diesen Studien gezeigt, dass bei den Schulen (aber auch bei der Schulaufsicht) grosser Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf zur Gestaltung von Evaluationen besteht: auf der einen Seite in Bezug auf Sachkompetenz für Planung und Gestaltung von Evaluationsvorhaben, auf der anderen Seite aber auch bezogen auf die Frage, was Evaluation eigentlich sei und welchen Stellenwert die Selbstreflexion im Bewusstsein der Schulen haben soll.

Insgesamt stellt Burkard (1998, S. 190) die Erfahrungen mit dem QUESS-Projekt wie folgt dar:
- Die Schulentwicklungsprozesse verliefen in sehr unterschiedlichem Tempi.
- Die nachhaltigsten Wirkungen der Arbeit wurden in der Verbesserung des kollegialen Umgangs gesehen.
- Inhaltliche Ansätze konnten auf der konzeptionellen Ebene entwickelt und teilweise umgesetzt werden.
- Die unmittelbaren Effekte der Arbeit für Schüler/innen wurden als eher gering betrachtet.

3.3 Vergleich FQS – QUESS

Beim Vergleich der im Hinblick auf Selbstevaluation relevanten Erfahrungen bei den beiden erwähnten Projekten stellt sich heraus, dass

1. bei beiden Projekten die Haltungen der beteiligten Lehrpersonen für das Gelingen entscheidend sind: Innovationsbereitschaft, Engagement und der Wunsch, sich selbst und die eigene Arbeit weiterzuentwickeln, stellten die Basis für Selbstevaluation dar;

2. bei beiden Projekten dem Management des zeitlichen Aufwandes eine grosse Bedeutung zukommt;

3. bei beiden Projekten eine externe Beratung mindestens beim Einstieg in die Selbstevaluation nötig war, da Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf in Bezug auf nötige Kompetenzen bei der Planung und Gestaltung einer Selbstevaluation bestand.

In Anbetracht der Ergebnisse aus diesen zwei Projekten mit Selbstevaluation lässt sich feststellen, dass Selbstevaluation grundsätzlich hohe Anforderungen an die Beteiligten stellt.

Ob sich diese Erfahrungen mit denjenigen des IEDK/NWEDK-Projekts decken, zeigen die Ergebnisse der Zwischenerhebung. Bevor diese jedoch vorgestellt werden, folgen im nächsten Abschnitt Anmerkungen zum methodischen Vorgehen der Zwischenerhebung.

3.4 Methodisches Vorgehen

Daten, Datenerhebung und Datenanalyse der Untersuchung

Diese Zwischenerhebung stützt sich auf die Jahresberichte und auf Leitfadeninterviews mit den lokalen Projektverantwortlichen aller Projektschulen der ersten Kohorte. Deshalb kann in diesem Zusammenhang von einer Vollerhebung in Bezug auf die teilnehmenden Schulen gesprochen werden. In den Jahresberichten haben die Schulen die Tätigkeiten und Erfahrungen des ersten Projektjahres dargestellt. Die Leitfadeninterviews wurden mit den lokalen Projektverantwortlichen telefonisch geführt. Der Leitfaden selbst basiert auf den Fragestellungen der wissenschaftlichen Auswertung des Projektes und enthält drei Hauptteile: (1) Fragen in Bezug auf die Umsetzung an den Schulen, (2) Fragen in Bezug auf Stimmung, Motivation und auf Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse, (3) Fragen zur Einschätzung von Gelingens- und Misslingensbedingungen.

Die gesamte Datenerhebung wurde zwischen November 2000 und Januar 2001 durchgeführt. Dabei wurden die Telefoninterviews parallel zu den Auswertungen der Dokumentenanalysen geführt. Im Hinblick auf die Interviews stellte sich diese Vorgehensweise als gewinnbringend heraus, obschon eine zeitliche Verzögerung zwischen den Interviews mit den einzelnen Schulen entstand. Die Spanne von fast drei Monaten zwischen der ersten und der letzten Befragung führte dazu, dass der Projektstand der einzelnen Schulen kaum zu vergleichen ist. In Bezug auf die Fragestellung scheint diese Einschränkung aber kaum von Gewicht zu sein. Die Jahresberichte lagen ab Oktober 2000 zur Bearbeitung vor. Sie wurden von den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich gestaltet, das vorgegebene Raster wurde nur teilweise berücksichtigt. Einige Jahresberichte bestanden vor allem aus Kopien von Sitzungen und Konferenzen, während andere mit differenzierten, speziell verfassten Texten und weitgehenden Reflexionen eine Dokumentation zusammenstellten. Die Daten aus der Dokumentenanalyse wurden gemäss des Interviewleitfadens zu den entsprechenden Fragen eingetragen. Aufgrund dieser Zusammenstellungen erübrigte es sich in einigen Schulen, gewisse Fragen im Interview erneut zu stellen. Deshalb – bedingt durch die sehr unterschiedliche Quantität und Qualität der Informationen aus den Jahresberichten – gestalteten sich auch die Telefoninterviews je nach Fall anders. Sie dauerten zwischen 30 Minuten und einer Stunde. Nach der Durchführung der Leitfadeninterviews wurden die Daten aus den Dokumentenanalysen und aus den Interviews zusammengestellt und dabei nach den Fragen des Leitfadens geordnet. So entstand pro Schule ein Datenblatt mit Ergebnissen.

Diese Datenblätter wurden nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Flick, 1996, S. 212 ff.) ausgewertet. Dabei wurde mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gearbeitet, um die meist sehr umfangreichen Daten auf eine handhabbare

Datenmenge reduzieren zu können. Der Vorteil einer so inhaltlich strukturierenden Vorgehensweise liegt darin, dass der Vergleich der verschiedenen Schulen erleichtert wird. Es ist jedoch nicht zu verschleiern, dass durch den Verzicht auf explizierende inhaltsanalytische Verfahren weiterführende Interpretationen kaum möglich sind. Die rasche Datenreduktion vor allem bei der Dokumentenanalyse erlaubt keinen fundierten Einblick in die Tiefen der Texte. Auch hier kann im Hinblick auf die Zielsetzung der Zwischenerhebung dieser Nachteil in Kauf genommen werden.

Geltungsbegründung: Reliabilität, Validität und Verallgemeinerbarkeit der Daten

Innerhalb dieses Untersuchungsdesigns ist es schwierig, vom klassischen Gütekriterium der Reliabilität zu sprechen. Es können höchstens die Erhebungssituation und das Verhalten des Untersuchenden selbst soweit dokumentiert werden, dass Einflüsse daraus reflektiert werden können (vgl. Gutscher, Hirsch & Werner, 1996). Das Gütekriterium "Reliabilität" wird in diesem Sinne durch dasjenige der Transparenz ersetzt (Flick, 1996, S. 241 ff.): die explizite Darstellung der Vorgehensweise ermöglicht eine Vergleichbarkeit mit anderen, ähnlichen Erhebungen.

In dieser Zwischenerhebung wurden die lokalen Projektverantwortlichen befragt.

In diesem Zusammenhang ist die Auswahl der befragten Personen zu thematisieren. Innerhalb der Zwischenerhebung war der Kreis der zu Befragenden vorgegeben, indem mit sämtlichen lokalen Projektverantwortlichen Kontakt aufzunehmen war. Über die Aussagen dieser Projektleiter/innen wird jedoch unter anderem auch auf die Stimmung, die Einstellungen, Haltungen und auf die Motivation der Schulen geschlossen. Es ist davon auszugehen, dass deren Einschätzungen subjektiv geprägt sind. Es ist durchaus möglich, dass andere Vertreter/innen der gleichen Schule die Stimmung unterschiedlich wahrgenommen und anders berichtet hätten. Eine erneute Befragung mit anderen Beteiligten könnte also zu anderen Berichten führen. Es ist deshalb nicht auszuschliessen, dass durch die Befragung der lokalen Projektleiter/innen, welche sich stark für das Projekt engagieren müssen, ein Stück weit auch die Einstellungen und Haltungen der tendenziell eher befürwortenden Fraktionen erhoben wurden, so dass die Aussagen vor allem in Bezug auf Stimmung und Motivation mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren sind. Zu diesen möglichen Fehlerquellen durch das Untersuchungsdesign sind noch diejenigen durch die befragten Personen selbst anzuführen: an erster Stelle ist hier das Problem der sozialen Erwünschtheit zu nennen. Trotz möglichst neutralen Frage-Formulierungen ohne impliziten Bewertungen ist davon auszugehen, dass die grundsätzliche Erwartung, das Projekt müsse erfolgreich ablaufen, denn Selbstevaluation werde von bildungsplanerischer Seite gewünscht, über der ganzen Erhebungssituation schwebte. Es kann deshalb nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne lokale Projektverantwortliche ihr Engagement für das Projekt in einem guten Licht darzustellen versuchten. Trotz dieser möglichen Einschränkung ist jedoch feststellbar, dass gewisse Interview-Partner/innen durch einen äusserst hohen Grad an Selbstreflexivität und dadurch auch an Selbstkritik auffielen. Als weitere mögliche Einschränkung der Validität ist das Phänomen der retrospektiven Verzerrung in Betracht zu ziehen. Ein grosser Teil der Fragen bezog sich auf Vergangenes, was teilweise bis zu einem Jahr zurücklag. Auch hier muss davon ausgegangen werden, dass die Erinnerungen nicht unbedingt mit den tatsächlichen Gegebenheiten übereinstimmen. Eine kommunikative Validierung der erhobenen Aussagen war innerhalb dieses Untersuchungsdesigns nicht vorgesehen, weder bei den Projektleiter/innen selbst noch in den Kollegien. Dies gilt es bei allfälligen Interpretationen ebenfalls zu bedenken.

Problem der Verallgemeinerung

In Bezug auf die Zielsetzung dieser Zwischenerhebung ist die Frage von entscheidendem Interesse, wie weit die in diesem Rahmen gewonnenen Erkenntnisse verallgemeinert werden dürfen. Im Hinblick auf den Auftrag der Gesamt-Projektleitung

muss versucht werden, eine Verallgemeinerbarkeit zu erreichen, welche innerhalb des Projektkontextes Erkenntnisse zulässt, wie Selbstevaluation flächendeckend erfolgreich initiiert und gestaltet werden kann. Dieser Erwartung nach möglichst weiter Verallgemeinerbarkeit kann in dieser Zwischenerhebung noch nicht entsprochen werden. Zum jetzigen Zeitpunkt können die Resultate der einzelnen Fallstudien vorgestellt und diskutiert werden. Um jedoch eine Verallgemeinerbarkeit der jetzigen Erkenntnisse zu rechtfertigen, wären fallvergleichende Analysen zum Beispiel mit Hilfe der "Cross-case analysis" nötig. Dabei müsste die Kontextgebundenheit der einzelnen Fälle aufgegeben werden, um zu untersuchen, ob die gefundenen Zusammenhänge auch unabhängig und ausserhalb von spezifischen Kontexten gelten. Diese weiterführenden Analysen sind jedoch erst für die Haupterhebung (ab Herbst 2001) vorgesehen. Es ist deshalb zu betonen, dass die im folgenden Kapitel vorgestellten Ergebnisse nicht mit dem Anspruch auf eine Allgemeingültigkeit gelesen werden dürfen.

4 Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Was haben die Schulen gemacht?

Die beteiligten 15 Projektschulen haben unterschiedlich schnell mit der Selbstevaluations-Arbeit begonnen. Während einige im Januar 2001 gerade einen ersten Evaluationszyklus beendet haben, sind andere zum gleichen Zeitpunkt schon daran, den dritten Durchgang zu planen. In den folgenden Abschnitten wird dargestellt, was die einzelnen Schulen in ihren ersten Evaluationsdurchläufen gemacht haben.

Bearbeitete Themen während der Selbstevaluation

Die Schulen haben eine Vielzahl an unterschiedlichen Themenbereichen ausgewählt, um an deren Qualität zu arbeiten. Tabelle 1 gibt eine Übersicht.

Tabelle 1: Übersicht über die bearbeiteten Themen der einzelnen Schulen (bei der Spalte "Anzahl Schulen" sind Schulen zum Teil mehrfach eingetragen, wenn sie in verschiedenen Q-Gruppen mehrere Themenbereiche bearbeitet haben)

Qualitätsbereiche	Anzahl Schulen	Konkrete Fragestellungen
Unterricht	12	• Differenzierte Förderung / Individualisierung (5x) • Integration (2x) • Gesprächskultur (2x) • Gestaltung und Bewertung von Prüfungen • Umgang mit Störungen • Lernatmosphäre im Unterricht • Lernbereitschaft • Ordnung und Regeln im Unterricht • Lehr- / Lernprozesse • erweiterte Lernformen • Fördern und Selektionieren • Hausaufgaben
Schulkultur	4	• Befindlichkeit der Schüler/innen • Klima: Toleranz und Gewalt an der Schule • Räume und Freizeitaktivitäten im Schulhaus • Austausch: Zusammenarbeit und Informationsaustausch
Erziehungskonzept	2	• Erziehungsstile • Selbstkompetenz der Schüler/innen
Schulleitung/-organisation	2	• Organisation der Schule • Koordination von Prüfungsterminen und Hausaufgaben
Aussenbeziehungen	1	• Umgang mit Elternerwartungen

4.1.1 Verwendete Methoden und Instrumente

Hospitationen und Fragebogen als Instrumente der Selbstevaluation

In mehr als der Hälfte aller Schulen wurde mit gegenseitigen Hospitationen der Lehrpersonen gearbeitet. An einigen Schulen gingen die Lehrpersonen dabei strukturiert vor, indem sie mit Hilfe von speziell erarbeiteten Beobachtungsbogen Unterrichtsstunden der Kollegen/Kolleginnen besuchten. An anderen Schulen waren die gegenseitigen Unterrichtsbesuche weniger strukturiert. Insgesamt wurden mit dem Hospitieren gute Erfahrungen gemacht (vgl. dazu ausführlicher die Abschnitte "positive Ereignisse" und "Belastungen"). Ebenfalls sehr häufig wurden Fragebogen eingesetzt. Meist wurden diese in den Teams oder in den einzelnen Q-Gruppen selbst erarbeitet, was meist als sehr aufwändig erlebt wurde. Nur in wenigen Fällen wurden bereits bestehende Fragebogen aus der Literatur übernommen oder nur von der Steuergruppe alleine vorbereitet. Vereinzelt wurde auch mit Hilfe von Interviews, von Intervisionen oder von Tagebuchnotizen gearbeitet.

4.1.2 Die mit einbezogenen Personenkreise

Bis jetzt wurden vor allem Lehrpersonen und Schüler/innen in die Selbstevaluation einbezogen.

In fünf Schulen wurden nur die Kollegen/Kolleginnen und in fünf Schulen nur die Schüler/innen in die Evaluation einbezogen. Beim Evaluieren im Kollegiumskreis finden sich sowohl Hospitationen in Tandems oder in Kleingruppen als auch Befragungen des ganzen Teams. Die Schüler/innen wurden an einer Schule persönlich interviewt, in allen anderen Fällen wurden Fragebogen klassenweise ausgefüllt. In insgesamt fünf Schulen wurden sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrer/innen in die erste Evaluationsschlaufe einbezogen. Erst eine Schule hat in ihrem ersten Evaluationszyklus bereits die Elternschaft mit einbezogen. Mehrere Schulen haben jedoch geplant, die Eltern in ihrem zweiten Zyklus auch zu befragen. Schulbehörden wurden noch in keinem Fall einbezogen.

4.1.3 Der Umgang mit Ergebnissen: Massnahmen treffen

Verschiedene konkrete Massnahmen wurden bereits nach der ersten Evaluation eingeleitet.

An verschiedenen Schulen wurden aus den Ergebnissen der ersten Evaluationsrunde ganz konkrete Massnahmen abgeleitet: So kam es an einer Schule zur Einführung eines Klassenrates, an einer anderen wurde Supervision für das Team, für die Steuergruppe und für die Schulleitung eingesetzt, in einer Klasse wurde eine Hausaufgabenstunde eingeführt. An einer Schule wurde ein Massnahmenkatalog erstellt, wie Aussenseiter zu integrieren seien. Zum Teil wurden aufgedeckte Problembereiche an Konventen oder an eigenen SCHILF-Veranstaltungen[4] thematisiert.

In vielen Schulen hingegen stand eher die Teamentwicklung im Vordergrund. Eine Projektverantwortliche formulierte es wie folgt: "Wir haben gespürt, dass wir noch nicht so offen sind zueinander. Das war sehr schwierig, da kamen wir nicht richtig vom Fleck. Vielleicht haben wir deshalb ein erstes Thema gewählt, das niemandem weh tat, deshalb kam auch nichts raus dabei. Aber das war vielleicht gut für den Anfang" (SCHU 13).

4.1.4 Unterstützung und Hilfen

Externe Beratung ist die wichtigste Form der Unterstützung von Schulen.

Die wichtigste Form der Unterstützung war für alle Schulen die externe Beratung, die den Evaluationsprozess begleitete. Diese Unterstützung erfolgte jedoch in

[4] *SCHILF: schulinterne Lehrer/innen-Fortbildung*

verschiedenen Formen: zum Teil gab die externe Beratung Strukturen der Arbeit vor, zum Teil lieferte sie das Know-how. In einigen Schulen begleitete sie nur gerade die Projektleitung und allenfalls noch die Steuergruppe, in anderen arbeitete sie selbst mit dem ganzen Team und übernahm moderierende Aufgaben in Teamentwicklungsprozessen. In den meisten Schulen vermittelten die Beratungspersonen wichtige Inputs und Informationen für das ganze Team.

In verschiedenen Schulen kam es aber auch zu Schwierigkeiten im Umgang mit der externen Beratung. In diesen Fällen wurde von nicht-übereinstimmenden Rollenerwartungen berichtet. Mit Ausnahme einer Schule gelang es jedoch, diese Schwierigkeiten zu thematisieren und dadurch zu klären. In einer Schule führten auch Klärungsversuche zu keinem Erfolg und die Zusammenarbeit wurde abgebrochen. Diese Schule arbeitet im Moment[5] noch ohne neue Beratung weiter.

Vereinzelt wurde berichtet, dass die Arbeit in den Q-Gruppen und in den Steuergruppen als Unterstützung erlebt wurden. Zwei Schulen erwähnten die von der Gesamt-Projektleitung organisierten Zusammenkünfte als wichtige Hilfe.

Sehr unterschiedlich sehen die Rahmenbedingungen aus: In einzelnen Schulen wurde die Projektleitung durch die Schulbehörde zeitlich entlastet, was als enorme Unterstützung erlebt wurde. An einer Schule wurde sogar die ganze Steuergruppe während ihrer Arbeit vom Unterricht freigestellt, andere bekamen Sitzungsgeld für die Steuergruppenzusammenkünfte. Diesen Beispielen sind die Fälle gegenüberzustellen, in denen jegliche Projektarbeit ohne Entschädigungen und ohne Entlastungen geleistet wurde. In einem Fall wurde dem Projektverantwortlichen auf dem Lohnausweis sogar ein Arbeitstag abgezogen, als er an einer das Projekt betreffenden Zusammenkunft teilnahm.

Als Unterstützung wurde erlebt, wenn die Schulbehörden erlaubten, alle oder immerhin Teile der obligatorischen Weiterbildungstage für das Projekt nutzen zu dürfen. Das durften aber nicht alle Schulen.

4.1.5 Diskussion

Die bereits in der ersten Evaluationsschlaufe bearbeiteten Themenbereiche sind vielfältig und scheinen relevante Aspekte der Schulen zu berühren. Das macht deutlich, dass sich die teilnehmenden Schulen bemühen, Qualitätsentwicklung über die Bearbeitung zentraler Themenbereiche anzugehen. Eine grosse Mehrheit der Schulen hat bereits in ihrem ersten Evaluationszyklus den wichtigen Qualitätsbereich "Unterricht" bearbeitet.

Eingeschränkter wirkt dabei die Anzahl einbezogener Perspektiven: Die Schüler/innen wurden von einem Drittel der Schulen in die Evaluationen einbezogen und nur gerade an einer einzigen Schule wurde im ersten Durchgang die Sicht der Eltern erfragt. Die Erfahrungen des ersten Projektjahres haben gezeigt, dass die Mehrheit der Schulen Zeit braucht, um verschiedene Formen von Aussensichten einzuholen. Dalin, Rolff und Buchen (1996) plädieren in diesem Sinne auch dafür, die Eltern nicht von Anfang an in Entwicklungsprozesse zu integrieren, da das Suchen nach eigenen Stärken und Schwächen schon genügend Ängste auslösen würde und deshalb erst mal

[5] *Stand vom 19. Januar 2001*

gewöhnungsbedürftig sei. Sie bestreiten jedoch nicht, dass zu einem gegebenen Zeitpunkt eine Aussensicht durch Elternbeteiligung unverzichtbar sei. Fullan (1991, zitiert nach Dalin, 1999, S. 250) sieht hingegen im Kontakt mit der Umwelt, also mit Eltern, eine Bedingung für Erfolg. Er begründet dies damit, dass die besten Organisationen extern ebensoviel wie intern lernen würden.

Mehrere Schulen haben bereits aus ihrem ersten Evaluationsdurchgang ganz konkrete Massnahmen und Konsequenzen abgeleitet. Die Liste mit konkreten Veränderungen belegt auf eindrückliche Weise, wie es einigen Schulen gelungen ist, bereits im ersten Evaluationszyklus konkret die Schulqualität zu optimieren. Selbstevaluation hat in diesen Schulen im eigentlichen Sinne einen formativen Charakter im Hinblick auf Schulqualität angenommen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass einige Schulen noch keine inhaltliche Konsequenzen aus der ersten Evaluationsschlaufe abgeleitet haben. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie lange die Bereitschaft und die Motivation der beteiligten Lehrpersonen für dieses Projekt aufrecht erhalten werden können, wenn nicht bald Konsequenzen für die konkrete schulische Arbeit als Ertrag des Mehraufwandes spürbar werden. So formuliert Eikenbusch (1998a) als Gelingensbedingung für Selbstevaluationen, dass diese auf Folgen und Wirkungen hin angelegt sein müssen, so dass sie für die Arbeit der Schule konkret nützlich werden. Im Gegensatz dazu folgern Haenisch und Kindervater (1999) aus den Erfahrungen mit einem EU-Pilotprojekt zur Selbstevaluation, Evaluationsergebnisse nicht zu schnell mit Konsequenzen zu verknüpfen. Sie begründen dies damit, dass Lehrpersonen erste Ergebnisse zunächst mal verdauen müssten und dass Veränderungen immer mit Lernprozessen verbunden seien, die viel Zeit bräuchten. Eine zu schnelle Forderung nach Konsequenzen könne die Lehrpersonen auch überfordern.

4.2 Wie ist es den Schulen ergangen?

4.2.1 Die Stimmung an den Schulen

"Qualitätsverbesserung gibt's nicht gratis."

In etwas mehr als der Hälfte der Schulen wurde die Stimmung gegenüber dem Projekt als gut eingeschätzt. Es waren neun Schulen, die über positive Einstellungen im Kollegium berichteten, obwohl in den meisten Fällen gewisse Einschränkungen gemacht wurden: "Ich denke, die Stimmung ist grundsätzlich positiv, aber nicht euphorisch. Die Bereitschaft ist da, auch das Interesse – aber es bleibt eine Pflicht" (SCHU 1). Von einer anderen Schule wurde berichtet, dass die Stimmung sehr positiv sei für das Projekt, dass man aber gleichzeitig auch merke, "dass einige Leute am Anschlag sind. Qualitätsverbesserung gratis gibt es einfach nicht" (SCHU 11).

In drei Schulen wurde die Stimmung von den Projektverantwortlichen als ambivalent eingestuft. Das Projekt sei ziemlich im Hintergrund und deshalb die Stimmung weder positiv noch negativ.

In weiteren drei Schulen wurde die Stimmung gegenüber dem Projekt als negativ erlebt. Eine Schule brach den ersten Evaluationszyklus ab und diskutierte Grundsatzfragen. Bei den beiden anderen Schulen ist noch offen, ob das Projekt nächstes Jahr noch weitergeführt wird.

In 10 der 15 Projektschulen manifestierte sich kein Widerstand. Das Projekt kann auf breite Akzeptanz stossen. Das bedeutet hingegen nicht, dass alle gleich engagiert mitarbeiten.

In einer Schule wurde zwischen der Steuergruppe und dem Team eine grosse Diskrepanz bezüglich der Akzeptanz wahrgenommen. In drei Schulen war es je eine Lehrperson, welche offenen Widerstand leistete. In einer Schule wurde die Person als Bremser bezeichnet. In einem anderen Fall weigerte sich die Person mitzuarbeiten und formulierte ihren Boykott immer wieder sehr pointiert, was zu einer negativen Stimmung im Team führte. An einer Schule verliess die Lehrperson, welche starken Widerstand gegen das Projekt leistete, nach dem ersten Projektjahr die Schule.

An einer anderen Schule waren es "etwa sechs, sieben, die dagegen sind, die schon so etwas in Richtung Boykott machen, die es Nonsens finden. Die kritisieren viel, bringen aber überhaupt keinen Gegenvorschlag" (SCHU 7). Entsprechend ist dies auch eine der Schulen, bei der die Zukunft des Projekts noch ungewiss ist.

4.2.2 Motivation

Während des Projektes stieg die Motivation der Beteiligten am Projekt mehrheitlich.

Der Verlauf der Motivation verlief in vielen Lehrer/innenteams ähnlich: Zehn Schulen berichteten von anfänglicher Skepsis, von einer kritischen Haltung zu Beginn des Projekts, welche sich während der ersten Evaluationsschlaufe zu einer positiven Motivation veränderte. In diesen Schulen wurde ein Anstieg der Motivationskurve wahrgenommen. Typische Aussagen dazu sind etwa: "Wir waren am Anfang sehr skeptisch und jetzt eigentlich erstaunlich positiv. Die Vorbehalte waren gross, obwohl wir die Bedingung, dass 80% dafür sein mussten, erfüllten. Deshalb sind wir sehr langsam vorwärts gegangen und haben alle Bedenken thematisiert. Wir haben die Bedingungen ausgehandelt, unter denen alle mitmachen. Jetzt ist die Motivation sehr, sehr positiv, da bereits erste Resultate und Ergebnisse vorliegen" (SCHU 9). Oder auch: "Am Anfang hat man eher so mitgemacht, weil man dabei sein wollte. Doch inzwischen hat man gemerkt, dass man die eigenen Probleme angehen kann. Am Anfang war es eine sekundäre Motivation, jetzt eher eine primäre" (SCHU 11).

Nur in einer einzigen Schule bewegte sich die Motivation gemäss Einschätzung des Projektverantwortlichen ab allem Anfang an auf einem "erstaunlich hohen Niveau" (SCHU 6).

Eine Schule startete zwar mit recht viel Motivation, welche aber wegen Schwierigkeiten im Verlaufe des Evaluationsprozesses sank. Bei dieser Schule ist noch unsicher, ob das Projekt weitergeführt wird.

An den anderen Schulen war die Motivation von Q-Gruppe zu Q-Gruppe unterschiedlich oder aber insgesamt sehr schwankend. So schätzte eine Projektleiterin ein: "Es hat immer viele Schwankungen gegeben. Immer wenn es theoretisch wurde, sank die Motivation. Immer wenn man etwas im Team oder mit den Schülern organisieren konnte, wenn wirklich etwas gearbeitet werden konnte, dann lief es wieder besser" (SCHU 14).

4.2.3 Positive Ereignisse

Die Charakteristik der positiven Ereignisse ist nicht einheitlich.

Auf die Frage, welche Schritte besonders gut und erfolgreich verliefen, gab es eine Vielzahl von unterschiedlichen Antworten. Es gab nur wenige Ereignisse, welche von mehreren Schulen als besonders erfolgreich bezeichnet wurden.

Das einzige Ereignis, das häufig als positives Erlebnis aufgezählt wurde, waren die SCHILF-Veranstaltungen: sieben Mal wurden diese erwähnt. Es hat sich gezeigt, dass Möglichkeiten, am Thema arbeiten zu können, ohne immer von Alltäglichem abgelenkt zu werden, positiv erfahren wurden. Als Hauptgrund wurde dabei "Zeit zu haben fürs Team und um ausgiebig über Schulthemen zu sprechen" aufgeführt.

Drei Mal wurde als positiv angemerkt, wie es gelang, das Projekt im Kollegium zu verankern und in den Alltag zu integrieren, "dass das Projekt nicht einfach als ein Projekt mehr erlebt wird, sondern dass die Wichtigkeit gesehen wird, dass die Verknüpfung mit dem Gesamtauftrag und dem Jahresablauf gelungen ist" (SCHU 3), "dass das Projekt im Grund akzeptiert ist. Es ist Teil unserer Arbeit geworden" (SCHU 4).

Je zwei Mal wurden Hospitationen, die Zusammenarbeit mit der externen Beratung, die Mitarbeit des Teams, die Arbeit in den Steuergruppen, die Auswertung der Ergebnisse sowie die langen Einstiegsphasen, in denen das Projekt gut verankert werden konnte, erwähnt.

In Einzelfällen wurden die regelmässigen Treffen, die Erarbeitung der Fragebogen sowie der Einbezug von möglichst vielen Schüler/innen genannt. Eine Projektleiterin beantwortete die Frage, was denn besonders gut gelaufen sei, mit folgender Aussage: "Eigentlich fast alles. Reibereien gehören einfach dazu. Alles ist so gelaufen, wir wir es uns gewünscht haben" (SCHU 1). An einer anderen Schule wurde gesagt: "Wir haben das Ganze so inszeniert, dass wir dabei auch lachen konnten. Und für mich persönlich war es geradezu himmlisch, als Schulleiterin eine persönliche Beratung von aussen, die nicht im ganzen Kuchen drinsteckt, zu bekommen" (SCHU 2).

4.2.4 Kritische Ereignisse

Es hat sich gezeigt, dass nur sehr wenige Ereignisse oder Vorkommnisse an mehreren Schulen zu Schwierigkeiten führten.

Probleme sind aufgrund schulspezifischer Gegebenheiten entstanden.

Drei Mal wurde die Organisation der Steuergruppenarbeit als unbefriedigend erlebt: entweder wurden die Sitzungen zeitlich weit auseinander angesetzt, oder aber die eingeplante Zeit so knapp gehalten, dass nicht genügend Zeit zur Arbeit am Thema zur Verfügung stand.

In zwei Schulen wurde auch das Tempo als Schwierigkeit erwähnt: für die einen ging es zu schnell und für die anderen zu langsam vorwärts.

Je ein Mal wurde als besondere Schwierigkeit genannt "die Leichen im Keller, die nie aufgearbeitet wurden"; der Kampf mit den Schulbehörden um Entlastung oder finanzielle Abgeltung; ein Leitungskonflikt zwischen Schulleitung und Steuergruppe; eine Themenwahl, die zu wenig die eigenen Bedürfnisse berücksichtigte; mangelnde Identifikation mit dem Projekt, wenn das Projekt zu stark in den Händen der Steuergruppe lag; lange Unterbrüche zwischen den Arbeitsphasen, so dass man nicht vorwärts kam; der Vertrauensverlust, als kurz vor Projektbeginn eine Lehrperson entlassen wurde. Einmal wurde auch die Selbstevaluation an sich als besonders schwierig bezeichnet: "Das haben wir als etwas sehr Schwieriges erlebt, plötzlich so auf andere Ebenen gehen zu müssen, so auf eine Meta-Ebene, das ist schwierig, das ist man sich noch nicht gewohnt" (SCHU 10).

Drei Schulen berichteten von keinen nennenswerten Schwierigkeiten. Von besonderem Interesse dürften wohl die Selbsteinschätzungen derjenigen drei Schulen sein, welche die Stimmung dem Projekt gegenüber als negativ wahrnahmen. Der Projektleiter einer dieser Schulen führte die negative Stimmung auf die mangelnde Diskretion im Schulhausteam zurück. An einer anderen Schule wurden Zweifel an der Führung laut. An der dritten Schule wurde die fundamentale Opposition als Hauptschwierigkeit bezeichnet.

4.2.5 Belastungen

Die zeitliche Beanspruchung ist Hauptbelastungsfaktor.

Eindeutig als Hauptbelastung wurde die zeitliche Beanspruchung wahrgenommen, sowohl für die Lehrer/innenteams als auch für die Steuergruppen und Projektleitungen.

Zwölf Schulen haben diesen Punkt als wichtigste Belastung genannt. Die Aussagen waren jedoch unterschiedlich bezüglich des Ausmasses der Beanspruchungen. Etwa zur Hälfte wurden die zeitlichen Belastungen zwar erwähnt, aber durchaus als machbar eingestuft. So meinte eine Projektleiterin: "Wenn beim Kollegium von Belastungen gesprochen werden kann, dann wohl in erster Linie von zeitlichen Belastungen. Aber wir haben das klaglos gemacht. Wir wissen, dass Schulentwicklung zu unserem Auftrag gehört. Freude hat da sicher niemand. Aber wir akzeptieren es" (SCHU 1). An einigen Schulen wurde die zeitliche Belastung hingegegen als an der Grenze des Zumutbaren eingeschätzt: "Es fehlen die Zeitgefässe. Das müssen wir unbedingt in den Griff bekommen. Wir laufen Gefahr, uns auszubrennen" (SCHU 11).

Auf der anderen Seite erwähnten zwei Schulen explizit, dass die zeitliche Belastung nicht gross sei. Dies hing mit der Organisation des Projekts an diesen Schulen zusammen, da sämtliche Hospitationen und Besprechungen als Weiterbildungszeit angerechnet werden konnten.

Nur wenig wurden psychische oder mentale Belastungen erwähnt. An vier Schulen war von Ängsten die Rede, wenn mit Fragebogen die Meinungen der Schüler/innen erhoben wurden oder wenn man sich plötzlich besuchen lassen musste. Zwei Mal erwähnten Projektleitungen als Belastung die Verantwortung "dass das Feuer nicht ausgehen darf" (SCHU 2). Je einmal wurden Auseinandersetzungen in der Steuergruppe, fehlende Infrastruktur zum Arbeiten, Leitungskonflikt, "Papierkram für Luzern und Zürich" (SCHU 13), vorschnelles Kritisieren sowie dauerndes schwarz-weiss Malen von einigen Teammitgliedern, Probleme mit der externen Beratung, Motivationsschwankungen und die Ablehnung theoretischer Arbeit durch das Lehrer/innenteam erwähnt. Ebenfalls ein Mal wurde der Umgang mit den Finanzen erwähnt: anstelle eines Globalbudgets müsse für alles einzeln Gesuche eingegeben werden.

4.2.6 Veränderungen in den Schulen

Positive Veränderungen betreffen hauptsächlich das Schulhausteam.

Mit Ausnahme einer Schule wurde überall von positiven Veränderungen im Zusammenhang mit dem Projekt "Selbstevaluation der Einzelschule" berichtet. In den weitaus meisten Fällen wurden nur positive Veränderungen erwähnt.

In mehr als der Hälfte der Schulen wurden positive Veränderungen im Team festgestellt. Häufig wurde genannt, dass durch die Hospitationen die Türen nicht mehr hermetisch geschlossen seien, das Kollegium überhaupt viel offener geworden sei, das Projekt vertrauensbildend gewirkt habe oder das Kollektivgefühl gewachsen sei. Vereinzelt wurde auch von der Verbesserung der Zusammenarbeit, von offeneren

Diskussionen, von gegenseitigen positiven Unterstützungen, von regelmässigen, befriedigenden Treffen, von vermehrter Wahrnehmung für einander und vom Lernprozess, sachlich über Differenzen zu debattieren, gesprochen. Ein Projektleiter meinte: "Übers Ganze gesehen ist eigentlich am Schönsten, dass Leute, die sich vorher nichts zu sagen hatten, jetzt ins Gespräch gekommen sind" (SCHU 15).

Sehr häufig wurde auch festgehalten, dass der eigene Unterricht bewusster und intensiver reflektiert werde, die Wahrnehmung im Unterricht geschärft und blinde Flecken aufgedeckt worden seien und das Qualitätsbewusstsein gewachsen sei. Vereinzelt wurden auch konkrete Veränderungen wie die Einführung eines Klassenrates, die Entdeckung neuer Möglichkeiten zur Schulzimmergestaltung und das Kennenlernen von Evaluationsinstrumenten erwähnt. Ebenfalls als positive Veränderungen wurden das Bewusstwerden eigener Stärken und Schwächen, ein verstärktes persönliches Engagement sowie persönliche Horizonterweiterung genannt.

Doch es gab auch kritische Bemerkungen zum Aspekt Veränderungen. So wurde darauf verwiesen, dass aufgrund der verstärkten Auseinandersetzungen im Team die Konflikte insgesamt eher zunahmen und "schärfere Diskussionen" zu beobachten waren: "Vorher waren wir eigentlich einfach nett zueinander, wir hatten es gut, man hat einander einfach so genommen, wie man ist. Heute ist die Stimmung, ja das tönt vielleicht komisch, aber sie ist konfliktträchtiger geworden. Man muss sich mehr miteinander auseinandersetzen" (SCHU 5)

4.2.7 Diskussion

In etwas mehr als der Hälfte der beteiligten Schulen wurde von einer positiven Stimmung gegenüber dem Projekt berichtet. Der Vergleich mit dem ersten Zwischenbericht lässt tendenziell einen Wandel feststellen: die Lehrer/innenteams finden sich nach dem ersten Evaluationszyklus besser zurecht, fühlen sich sicherer und wissen eher, wie Selbstevaluation anzugehen ist. Die Verminderung der Ungewissheiten geht mit einer höheren Motivation für das Projekt einher.

Die Motivationsentwicklung der am Projekt Beteiligten ist erfreulich. Vor allem die Hospitationen wurden geschätzt. Wo anfänglich Ängste, die Schulzimmertüren zu öffnen, sich beobachten und dadurch auch kritisieren zu lassen, überwunden werden konnten, bewirkten Hospitationen immer wieder Vertrauensbildung. Ein wesentlicher Aspekt scheint auch, dass beim Hospitieren das Unterrichten Thema ist, ein Bereich, der von allen Beteiligten als zentral und wichtig eingestuft wird.

SCHILF-Veranstaltungen haben an allen Schulen, welche Gelegenheit dazu hatten, zu positiven Auswirkungen geführt. In einigen Schulen wurden mehrtägige Retraiten organisiert, welche ausnahmslos als äusserst positiv dargestellt wurden. Es scheint den Lehrer/innenteams gut zu tun, sich über wichtige Schulthemen unterhalten zu können, ohne von Alltagsgeschäften gestört zu werden.

Es ist schwierig, zu diesem Zeitpunkt eindeutig kritische Ereignisse zu identifizieren. Es gibt Vorkommnisse, welche an einigen Schulen grosse Schwierigkeiten auslösten, während sie an anderen relativ unproblematisch verliefen. Zum Beispiel der Bereich der Partizipation: In einigen Schulen wurde die Verantwortungs- und Arbeitsübernahme der Steuergruppe zu einem kritischen Ereignis. Das Team fühlte sich dabei nicht berücksichtigt und übergangen. Die Folge davon war Vertrauensverlust. An anderen Schulen aber wurde gerade das Vordenken und das Übernehmen gewisser Auf-

gaben durch die Steuergruppe als entlastend empfunden und führte zu keinerlei Schwierigkeiten.

Das macht deutlich, dass individuelle Konstellationen einen grossen Einfluss darauf haben, was als kritisches Ereignis empfunden wird. Entsprechend kann zu diesem Zeitpunkt nicht von Misslingensfaktoren im Allgemeinen gesprochen werden. Dennoch kann wohl bereits zum jetzigen Zeitpunkt der Zeitfaktor als eine der grössten Belastungen betrachtet werden. Selbstevaluation ist ohne zusätzlichen Zeitaufwand nicht zu machen. Dies scheinen auch die Erfahrungen mit Selbstevaluation beim FQS- (Strittmatter, 2000) und beim QUESS-Projekt (Burkard, 1998) zu bestätigen.

Der Zeitaufwand als einer der grössten Belastungsfaktoren kann durch geschickte Organisation und Wohlwollen der Behörde in Grenzen gehalten werden.

Allerdings haben zwei Schulen gezeigt, dass mit geschickter Organisation und dem Wohlwollen der Schulbehörden der Aufwand begrenzt werden kann: Es scheint durchaus sinnvoll, bestehende – und von der Lehrer/innenschaft akzeptierte – Zeitgefässe ausserhalb des Unterrichts für die Selbstevaluationsarbeit zu verwenden. Vor allem SCHILF-Veranstaltungen drängen sich geradezu auf, um in diesen Strukturen Projektarbeit zu leisten. Die Schulleitungen, welche Hospitationsvor- und -nachbesprechungen als obligatorische Weiterbildungszeit anrechneten, machten mit dieser Form von Zeitmanagement gute Erfahrungen.

Projektmitarbeit wird immer wieder als zusätzliche und nicht selbstverständliche Arbeit verstanden.

Als grundsätzliches Problem bleibt aber die Tatsache, dass Projektarbeit immer wieder als zusätzliche Arbeit dargestellt wurde. Es reicht wohl nicht aus, den Amts- oder Arbeitsauftrag der Lehrpersonen so zu definieren, dass Schulentwicklungsarbeit neben Unterrichten, Erziehen, Beraten und Beurteilen als Teil der Lehrer/innenarbeit (und nicht als zusätzliche Arbeit) verlangt wird. Viel entscheidender ist hier das Selbstverständnis innerhalb des Lehrer/innenteams, dass Schulentwicklung als Teil der alltäglichen Arbeit akzeptiert wird. Ebenso wichtig ist aber, dass diese Akzeptanz auch von Seiten der Behörden entwickelt wird. Die verschiedentlich beklagte fehlende Unterstützung kann als Anzeichen interpretiert werden, dass noch nicht überall die Behörden dieses Selbstverständnis aufbringen. Ein Diskurs über diese Problematik könnte dabei hilfreich sein, sowohl in der Öffentlichkeit als auch innerhalb des Berufsstandes. Haenisch und Kindervater (1999) gehen aufgrund der deutschen Erfahrungen mit dem EU-Pilotprojekt zur Selbstevaluation davon aus, dass Schulleitungen eine entscheidende Rolle zu übernehmen haben, damit Lehrer/innen Selbstevaluation als Aufgabe annehmen. Sie fordern deshalb, für Selbstevaluationsprojekte gezielt Schulleitungen anzusprechen und diese für Chancen und Wirkungen von internen Evaluationen zu sensibilisieren und aufzuklären.

Ein Thema wurde nur einmal erwähnt: der Umgang mit offengelegten Konfliktthemen. Es wurde jedoch in vielen Schulen deutlich, dass die durch das Projekt intensivierte Zusammenarbeit und gemeinsame Auseinandersetzung mit schulischen Themen nicht nur zu harmonischen Diskussionen führen kann. Auch wenn diese Thematik nur einmal explizit als Belastung erwähnt wurde, darf sie nicht unterschätzt werden. Es könnte deshalb nützlich sein, über ein Stützsystem im Hinblick auf projektspezifische Belastungen nachzudenken.

Widerstand im Lehrer/innenteam kann problematisch sein.

Problematisch scheint in einigen Schulen der Bereich des Widerstandes zu sein. Obwohl sich alle Projektschulen dieser ersten Kohorte freiwillig und von sich aus für das Projekt entschieden haben und obwohl relativ hohe Anforderungen an die Akzeptanz in den Schulen gestellt wurden – es mussten sich 80% des Kollegiums für eine Teilnahme an diesem Projekt aussprechen – wurden doch immer wieder Probleme im Zusammenhang mit offenem Widerstand erwähnt. Dass sich trotz der

erwähnten strengen Beteiligungsauflagen in genau einem Drittel der Kollegien offene Opposition manifestierte, erstaunt wohl ein wenig. Im Zusammenhang mit dem Widerstand wurden zwar immer wieder die positiven Aspekte, welche die "Bremsenden" in das Projekt eingebracht hätten, erwähnt. Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass in allen Fällen die Opposition mindestens für die lokalen Projektleitungen massive Belastungen darstellten. In den meisten Fällen waren es nicht nur Belastungen für die Projektleitungen, sondern für die ganzen Teams und deren Motivation.

Im Hinblick auf eine flächendeckende Einführung des Projekts "Selbstevaluation der Einzelschule" muss das Thema Widerstand ein wichtiges Thema sein. Es war im Rahmen dieser Zwischenerhebung nicht möglich, vertieft Gründe für Widerstände bei Lehrpersonen aufzudecken. Untersuchungen mit einem entsprechenden Fokus könnten aber wahrscheinlich wichtige Aspekte aufzeigen, welche Hilfestellungen im Umgang mit Opposition möglich wären. Einerseits dürften es wohl individuelle psychologische Gründe sein: es wären hier vor allem Ängste vor Konfrontationen und vor Feedback aus Eltern- und Schüler/innenkreisen, mangelnde emotionale Stabilität, aber auch Selbstgenügsamkeit, mangelnde Kritikfähigkeit und Bequemlichkeit zu nennen. Beim Umgang mit Widerstand aus solchen Gründen wird eine Unterstützung schwierig sein, zudem werden solche Gründe immer wieder anzutreffen sein; deshalb müssen entsprechende Ängste und Bedrohungen wenn immer möglich durch die lokale Projektleitung berücksichtigt werden. Andererseits sind auch Gründe der Opposition denkbar, welche mit der Projektanlage und mit der Projektsteuerung zu tun haben. Hier wäre es besonders wichtig, die Ursachen des Widerstandes zu kennen. Wo zum Beispiel fehlende Partizipationsmöglichkeiten, drohende Sanktionen oder ungünstige Themenwahl zu Widerstand führen, könnten Hilfestellungen im Bereich des lokalen Projektmanagements allenfalls zu gewissen Entschärfungen führen.

Fehlende Motivation darf nicht einfach als unerwünschter Widerstand gegen Fortschritt bezeichnet werden.

Trotzdem ist immer damit zu rechnen, dass nicht alle Lehrpersonen motiviert mitarbeiten werden. Dies darf jedoch nicht zu einer impliziten Bewertung führen, dass engagiertes Mitarbeiten in Schulentwicklungsprozessen als selbstverständlich angenommen wird und allfälliger Widerstand als persönliche Schwierigkeit bezeichnet wird. Dalin (1999, S. 254) geht deshalb davon aus, dass "resistance to change" nicht einfach als unerwünschter Widerstand gegen Fortschritt abgetan werden könne, sondern in Wirklichkeit etwas sehr Komplexes sei: Er erklärt dies damit, dass Innovationen erstens zu Wertkonflikten führen, da Neuerungen stets auch pädagogische, soziale, politische und/oder wirtschaftliche Veränderungen mit sich bringen. Zweitens treten Machtkonflikte auf, da Innovationen häufig mit Umverteilungen von Macht verbunden sind. Drittens treten praktische Konflikte auf, da bei Neuerungen selten alle konkreten Umsetzungsfragen geklärt sind. Viertens sind psychologische Konflikte im Zusammenhang mit der Furcht vor Unbekanntem zu erwarten. Unter Berücksichtigung dieser differenzierteren Aussage dürfen Widerstände keinesfalls mit persönlichen Schwierigkeiten abgetan werden.

Die Furcht vor und Hoffnung auf Regulative bei den Projektverantwortlichen

Bei den Äusserungen über Wünsche und Bedürfnisse nach zusätzlicher Unterstützung fällt auf, dass sich eigentlich alle Projektverantwortlichen kompetent fühlen, das Projekt an ihrer Schule weiterzuführen. Insgesamt wurden die eigenen Kompetenzen als ausreichend eingeschätzt. Trotzdem wurde immer wieder erwähnt, dass in gewissen Bereichen mehr Unterstützung gut wäre. Vor allem im Hinblick auf Instrumente und auf das lokale Projektmanagement wurden Wünsche nach verstärkter Hilfe geäussert. Interessant scheint in diesem Zusammenhang das Dilemma zwischen der Hoffnung auf regelnde Strukturen einerseits, welche den Umgang mit diesem Projekt vereinfachen könnten, und der Angst vor einschränkenden Vorgaben

andererseits. Die gleichzeitige Furcht vor und Hoffnung auf Regulative "von oben" (Richter, 1988) ist hier nur Ausdruck einer generellen Ambivalenz in Lehrberufen: Die vergleichsweise grosse Freiheit in der tagtäglichen, unmittelbaren Arbeitstätigkeit, welche auch gegen externe Kontrollversuche verteidigt wird, kann nicht selten auch als ein Alleingelassenwerden "von oben" und als Isolation wahrgenommen werden.

4.3 Erfolgsfaktoren

4.3.1 Wahrgenommene Erfolgsfaktoren

"Ganz wichtig waren die sehr gute Instruktion und die gute Führung von unserem externen Berater. Er hat uns alles Know-how gegeben. Er hat sehr gut strukturiert."

Die Frage, welche Faktoren die erfolgreichen Schritte im Projekt ermöglichten, wurde sehr unterschiedlich eingeschätzt. Immer wieder erwähnt wurde die entscheidende Rolle der Beratung. Auch die Rolle des Teams und das gute Arbeitsklima wurden häufig als wichtig eingestuft. Die Vertrauensbasis im Kollegium, die gute Streitkultur, die Feedbackkultur, Offenheit und Toleranz, aber auch die Kollegiumsgrösse, die es erlaubt, dass alle miteinander sprechen können, wurden als Erfolgsfaktoren angeschaut. Vereinzelt wurde als Voraussetzung für erfolgreiche Schritte erwähnt, dass mit keinem Widerstand zu kämpfen war.

Drei Schulen sahen den partizipativen Steuerungsprozess als Erfolgsfaktor. Es wurde betont, wie wichtig es sei zu versuchen, Einwände immer ernst zu nehmen und wo möglich einzubinden. Dazu gehöre "die Bedürfnisse im Team abzuklären, sich Zeit lassen, wirklich Zeit lassen und die Bedingungen klären, unter welchen wir bereit sind, mitzumachen" (SCHU 9).

Erfolgreiche Schulen beschränken sich zu Beginn auf "kleine Schritte".

Ein entscheidender Faktor scheint auch der Umgang mit den Ressourcen zu sein. So meinte eine Projektleiterin: "Der Hauptfaktor ist sicher die Sorgfalt. Die Sorgfalt mit der Zeit als Hauptsache. Ich konnte gut vermitteln: Ich habe Sorge für Euch, darauf könnt Ihr Euch verlassen. Wenn's mit den Ressourcen nicht mehr stimmen sollte, dann brechen wir ab. Da ich schon lange Schulleiterin bin, hat man mir das geglaubt. Die Verlässlichkeit der Projektleitung ist ein ganz entscheidender Faktor" (SCHU 2). Erfolgreiche[6] Schulen haben sich zu Beginn auf "kleine Schritte" beschränkt, so dass keine Überforderung entstand. Klare Vereinbarungen, wie viel Aufwand zu leisten ist, scheinen ebenfalls hilfreich zu sein: "Bis jetzt läuft es wie abgemacht, nicht mehr als 12 Stunden ausserhalb des Unterrichts" (SCHU 3).

Als grosser Vorteil wurden günstige Rahmenbedingungen erwähnt (wenn zum Beispiel während der Unterrichtszeit am Projekt gearbeitet werden konnte). So wurde denn auch das Aushandeln von Rahmenbedingungen – wo dies möglich war – als Erfolgsfaktor bezeichnet.

Der Umgang mit Ängsten wurde einmal erwähnt. "Es [war] auch wichtig, Vertrauen entstehen zu lassen. (...) Es ist verständlich, wenn die einen fragen, ob sie denn früher nicht gut gearbeitet haben, wenn jetzt alles anders werden soll. Solche Ängste müssen ernst genommen werden" (SCHU 9).

---

[6] *Als "erfolgreich" werden hier jene Schulen eingestuft, welche über eine gute Stimmung im Zusammenhang mit dem Projekt und über positive Motivation berichteten. Welche Schulen erfolgreich in Bezug auf die fachliche Umsetzung der Selbstevaluation sind, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingeschätzt werden.*

Die Arbeit in den Steuergruppen wurde vereinzelt als wichtig eingeschätzt. So wurden klare Strukturen sowie eine gut ausgebildete und initiative Steuergruppe als Voraussetzung für das Gelingen der Selbstevaluation genannt.

Als wichtiger Faktor wurde erwähnt, dass Evaluationsthemen "Alltagsthemen" sein und einen Bezug zu wirklichen Problemen in der Schulen haben sollten, damit klare und zielgerichtete Fragen beantwortet werden können.

4.3.2 Diskussion

Erfolgsfaktoren betreffen die Rahmenbedingungen, die Motivation der Beteiligten und die Durchführbarkeit des Projektes.

Die Rahmenbedingungen haben sich als besonders wichtig herausgestellt. Es ist nicht zu verschleiern, dass mit der Selbstevaluation ein grosser Zeitaufwand verbunden ist. Es müssen Möglichkeiten gefunden werden, um Zeitgefässe für Evaluationsarbeit zu schaffen. Schon zum jetzigen Zeitpunkt ist absehbar, dass das Projekt ohne geeignete zeitliche und finanzielle Rahmenbedingungen langfristig wohl kaum erfolgreich umgesetzt werden kann. Zu diesem Schluss kamen sowohl Strittmatter (2000) aufgrund der Erfahrungen mit FQS als auch Burkard (1998) im Zusammenhang mit dem QUESS-Projekt.

Immer wieder kam auch zum Ausdruck, dass klare und vor allem relevante Fragestellungen von entscheidender Bedeutung für die Motivation sind. Mit eindeutigen Fragestellungen sind auch klare Zielsetzungen des Evaluationsvorhabens verbunden. Ohne solche Zielsetzungen aber droht die Verbindlichkeit zu schwinden.

Ebenfalls als wichtig für das Gelingen zeigte sich die Begrenzung des Umfangs. Methoden, Inhalte und Umfang der Evaluationsschlaufen müssen handhabbar bleiben, aber dennoch so gewählt werden, dass relevante Erkenntnisse möglich werden. Ansonsten kann es sein, dass das Projekt eine "Alibiübung" ohne Wirkungen wird. Es ist wichtig, dass ab allem Anfang positive Erfahrungen mit der Evaluation gemacht werden können. Deshalb ist darauf zu achten, dass möglichst schnell auch Folgerungen abgeleitet werden und so Konsequenzen des Aufwandes sichtbar werden (vgl. aber auch die Einschränkungen von Haenisch & Kindervater, 1999, die im Artikel besprochen wurden). Die Zwischenerhebung gibt Anlass zur Vermutung, dass die Bereitschaft zur Evaluationsarbeit wohl dann steigt, wenn konkrete Verbesserungen und Vorteile erfahren werden.

Die lokale Führung des Projektes ist bedeutend und anspruchsvoll.

Es hat sich bis anhin gezeigt, dass klare Führungsverhältnisse innerhalb der Schulen von Vorteil sind. Überhaupt scheint die Persönlichkeit der lokalen Projektleitung von grosser Bedeutung zu sein, wobei das Gelingen der Selbstevaluation durch positive Formen von Leadership gefördert werden kann. Zudem müssen die Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten klar geregelt sein.

Hingegen ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass eine zu straffe Führung der lokalen Projektleitung an einigen Schulen demotivierend wirkte, da die Identifikation mit dem Projekt gefährdet wurde. Es hat sich gezeigt, dass es nicht einfach ist, einen adäquaten Mittelweg zu finden. Rolff (1996) betont in diesem Zusammenhang, dass es eine empirisch unbeantwortete Grundsatzfrage ist, wie Schulleitungen so weit als nötig gestärkt werden können, ohne die Kollegien in der Professionalität und der Motivation zu schwächen.

Es hat sich bis zum jetzigen Zeitpunkt gezeigt, dass die Moderation und das Management eines Selbstevaluationsprojektes hohe Anforderungen an die lokalen Projektleitungen stellt. Um die Funktionen, welche Steuergruppenmitglieder zu erfüllen haben, gut wahrnehmen zu können, scheinen Erfahrungen im Bildungsbereich mit Kindern und Jugendlichen nicht auszureichen. Auch erwachsenenbildnerische Kompetenzen sind von grosser Wichtigkeit.

Es stellt sich deshalb die Frage, ob sich mittelfristig entweder zusätzlich zur oder anstelle der externen Beratung schulinterne Fachleute auf Qualitätsmanagement spezialisieren könnten. Dalin, Rolff und Buchen (1996) sehen es als optimale Lösung, wenn Kollegiumsmitglieder mit entsprechender Expertise in diesem Bereich tätig sind. Dazu müssten jedoch entsprechende Ausbildungen angeboten werden. Von entscheidender Bedeutung wären aber in erster Linie die Arbeitsbedingungen für solche Fachpersonen. Es wäre durchaus vorstellbar, an Schulen besondere Funktionsstellen einzurichten. Als Anreiz dafür müssten spezielle Besoldungen oder grundsätzliche Entlastungen im Deputat eingerichtet werden. Solche Funktionsstellen könnten einerseits die Schulleitungen entlasten, andererseits aber auch Profilierungsmöglichkeiten für diejenigen Lehrpersonen darstellen, welche neue Perspektiven oder Veränderungen in ihrer Berufslaufbahn suchen.

Voneinander Lernen ist (begrenzt) möglich.

Solche Lösungsansätze für das Problem des schulinternen Projektmanagements greifen jedoch nicht kurzfristig. Deshalb könnte es eine entscheidende Hilfe sein, dass neben finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen auch strukturelle Vorgaben oder Hilfestellungen zur Verfügung gestellt würden. Im Hinblick auf eine mögliche flächendeckende Einführung wird es von Bedeutung sein, den Schulen, beispielsweise in Form eines Evaluationsmanuals, konzeptionelle Unterstützung zur Verfügung zu stellen (so zum Beispiel für die Evaluationsplanung, das Projektmanagement, die Zeitplanung, Methodenauswahl, Inhaltsauswahl). Es ist hingegen an dieser Stelle zu bedenken, dass Dalin (1999) den Schlüssel zum Erfolg in der Erkenntnis sieht, dass Selbstevaluation "an den einzelnen Schulen und in verschiedenen Phasen unterschiedlich praktiziert werden muss. Veränderungsprozesse sind Lernprozesse, und Veränderung ist eine Reise und nicht etwas, das man einfach beschliesst" (S. 434). So meint auch Eikenbusch (1998b, S. 239): "Evaluation kann man nicht einfach nachmachen, man muss sie aber auch nicht jedes Mal neu erfinden."

Unabhängig vom schulinternen Projektmanagement ist im Hinblick auf eine flächendeckende Einführung der Selbstevaluation auch an eine Form der Qualitätssicherung der internen Evaluation zu denken. Wird Selbstevaluation zur Pflichtaufgabe von Schulen, so muss es zum Auftrag der Schulaufsicht gehören, die Einhaltung gewisser Mindeststandards der Verfahrensqualität einzufordern und somit für eine Qualitätssicherung von Selbstevaluation zu sorgen (vgl. Burkard, 1998, S. 238). Dies würde aber verbindliche Gütekriterien oder Verfahrensstandards für die Gestaltung von Selbstevaluation bedingen, welche begründet und den Schulen gegenüber offengelegt werden müssten.

Interdependentes Verhältnis zwischen Qualitätsevaluation und Teamentwicklung

In mehr als der Hälfte der Schulen wurden positive Veränderungen im Team festgestellt. Es ist erfreulich, dass bereits im ersten Evaluationszyklus neben den konkreten Qualitätsverbesserungen auch Qualitätsverbesserungen im Team gelungen sind. Es ist davon auszugehen, dass ganz allgemein verbesserter Kooperation in Lehrer/innenteams eine entscheidende Bedeutung für schulische Qualität zukommt (vgl. dazu Fend, 1998).

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass Selbstevaluation nicht einfach positive Veränderungen in Lehrer/innenteams auslösen kann, sondern umgekehrt auch auf eine bereits vorhandene Teamkultur angewiesen ist. Das Projekt der Selbstevaluation basiert auf Feedback, Offenheit, Vertrauen, Kommunikation, was in Teams erst geschaffen werden muss. Zusätzlich braucht es "Mut zum Streit". Wenn in Schulen optimale Entscheide gefällt werden sollen, dürfen die Beteiligten nicht zu harmoniebedürftig sein. Ist der Konformitätsdruck zu hoch, werden viele Meinungen gar nicht geäussert. Wenn nicht alle Informationen mit einbezogen werden können, verläuft ein Entwicklungsprozess nur suboptimal. Richard Sennett (2000, S. 197) zitiert in diesem Zusammenhang Lewis Coser und geht mit ihm davon aus, dass Menschen durch verbale Konflikte eher zusammengehalten werden als durch verbale Übereinstimmung. Im Konfliktfall seien die Menschen zu gründlicherer Kommunikation gezwungen, um die Differenzen auszutragen.

Wo hingegen gewisse Voraussetzungen im Bereich der Teamkultur nicht gegeben sind, wird es schwierig, ein Selbstevaluationsprojekt erfolgreich zu gestalten. Dies hat sich bei den Schulen gezeigt, die über negative Stimmung und/oder tiefe Motivation dem Projekt gegenüber berichteten.

Selbstevaluation ist somit ohne Teamentwicklung nicht zu denken. Aus diesem Grunde ist es notwendig, dass sich die Schulen dieser Interdependenz bewusst sind. Teamentwicklung erfordert von den Teilnehmenden sowohl zeitliche als auch emotionale und motivationale Ressourcen. Führt Teamentwicklung zu Frustrationen, ist zu erwarten, dass sich entsprechende Kollegien auch von der Evaluationsarbeit abwenden. Diese aber ist im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung insgesamt dermassen wichtig, dass sie nicht aufs Spiel gesetzt werden sollte. Dalin (1999) weist darauf hin, dass interne Evaluationsmassnahmen als Teil einer neuen Form der Schulbeurteilung "zu einem Glied in der Veränderung der Arbeitskultur [werden], und die kann es in den meisten Fällen nicht geben ohne langfristig angelegte Organisationsentwicklung. Schulbeurteilung als isolierte Massnahme – sozusagen als neue 'Komponente', die der gängigen Praxis hinzugefügt werden soll – ist meist ziemlich nutzlos – jedenfalls dann, wenn Schulentwicklung das Ziel ist" (S. 434). Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie weit Kollegien explizit auf diese notwendigen Veränderungen in der Arbeitskultur hingewiesen werden müssen, damit sie keine falschen Erwartungen an die Evaluationsarbeit herantragen.

Die Auswertungen dieser Zwischenerhebung geben Hinweise dafür, dass das Projekt "Selbstevaluation der Einzelschule" weniger geeignet ist, um in unerfahrenen Kollegien Teamentwicklung zu initiieren. Es ist zu vermuten, dass gewisse Voraussetzungen in Bezug auf Teamkultur erfüllt sein müssen, damit Selbstevaluationsprojekte produktiv durchgeführt werden können. Für die Gesamtprojektleitung bedeutet dies, dass die Beteiligten in den Schulen hinsichtlich dieser Thematik vor dem Einstieg ins Projekt differenziert orientiert sein müssen.

5 Vergleich mit den Erfahrungen bei FQS und QUESS

Die Ergebnisse dieser Zwischenerhebung stimmen zu einem grossen Teil mit den Erfahrungen aus den Projekten FQS und QUESS überein:

Die beteiligten Lehrpersonen haben einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen der Selbstevaluation.

Als ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der Selbstevaluation kristallisierte sich sowohl beim FQS als auch bei QUESS die Einstellung der beteiligten Lehrpersonen heraus. Die Innovationsbereitschaft, das Engagement und der Wunsch, sich selbst und die eigene Arbeit weiterzuentwickeln, wurden dabei als Basis für erfolgreiche Selbstevaluations-Prozesse angeschaut. Die Ergebnisse dieser Zwischenerhebung des IEDK/NWEDK-Projektes scheinen diese Erfahrungen zu bestätigen. Es hat sich gezeigt, dass die positive Motivation des Kollegiums bis anhin entscheidend für einen erfolgreichen Selbstevaluationsprozess ist.

Wie kann Motivation für Selbstevaluation im Kollegium aufgebaut werden?

Die eigentlich entscheidende Frage jedoch, wie eine solche positive Motivation in einem Kollegium aufgebaut werden kann, ist aufgrund dieser Zwischenerhebung nicht zu beantworten. Es gibt einige Anzeichen, welche darauf hindeuten, dass konsequente Partizipation und grösstmögliche Transparenz in allen Phasen des Evaluationsprozesses immerhin fördernd wirken können. Von grosser Bedeutung für die Motivation und das Engagement der Teilnehmenden ist auch der Einstieg in das Projekt: Die Hoffnung, dass ein Einstieg ins Projekt erfolgreicher verlaufen könnte, wenn sich die neu einsteigenden Schulen besser vorstellen können, was auf sie zukommt, ist begründet. Ungewissheit kann zu Ängsten führen, welche hemmend auf die Motivation wirken. Würde es gelingen, denjenigen Lehrer/innen, die einem Einstieg ins Projekt skeptisch gegenüber stehen, die Befürchtungen zu nehmen, dürfte wohl eine erhöhte Motivation erwartet werden. Befürchtungen können dann abgebaut werden, wenn Schulen, die selbst Erfahrungen mit dem Projekt gemacht haben, erzählen, was wie machbar ist, welcher Aufwand erwartet werden muss und welche Befriedigungen berechtigterweise erhofft werden dürfen. Es kann deshalb sinnvoll sein, denjenigen Schulen, die neu am Projekt teilnehmen möchten, Informationen zu vermitteln, was unter dem Begriff "Selbstevaluation" verstanden wird und wie ein entsprechender Prozess aussehen kann. Damit wird versucht, den mit Ungewissheit verbundenen Befürchtungen vorzubeugen. Denkbare Formen des Austausches sind Informationsveranstaltungen, wo die am Projekt teilnehmenden Schulen über ihre Erfahrungen berichten, die Einrichtung einer für alle Schulen zugänglichen Webseite, auf welcher Prozesserfahrungen präsentiert werden oder die Gründung von Tandems von erfahrenen und neu partizipierenden Schulen. Eine andere Möglichkeit, Ängste und Befürchtungen bei einem Einstieg ins Projekt abzubauen, wären verbindliche, schriftliche Vereinbarungen, wieviel Aufwand die Lehrpersonen zu leisten haben. Dies könnte die Angst vor Überlastung und Überforderung eindämmen.

Selbstevaluation benötigt Zeit, welche zur Verfügung gestellt werden muss.

Als zweiter wesentlicher Faktor sowohl beim FQS als bei QUESS hat sich der Umgang mit dem zusätzlichen Zeitaufwand herausgestellt. Dies hat sich uneingeschränkt auch bei dieser Zwischenerhebung für das IEDK/NWEDK-Projekt gezeigt. Positive Rahmenbedingungen im finanziellen und zeitlichen Bereich sind von grosser Bedeutung für den erfolgreichen Verlauf des Projekts. Es ist deshalb wichtig, die einzelnen Schulen in ihren Bemühungen um fördernde Rahmenbedingungen zu unterstützen. Eine Möglichkeit ist beispielsweise, dass die Gesamt-Projektleitung die lokalen Schulbehörden ausführlich über den mit dem Projekt verbundenen Aufwand informiert, die Wichtigkeit dieser Anstrengungen für die Qualitätsentwicklung deutlich macht und die Notwendigkeit der

zeitlichen Entlastungen begründet. Wichtig ist vor allem, dass nicht nur die Lehrer/innenschaft als Bittstellerin in eigener Sache auftreten muss.

Externe Beratung wirkt meistens unterstützend, die Projektleitung gehört jedoch in Hände der schulinternen Steuerungsgruppe.

Als dritter wesentlicher Faktor hat sich sowohl beim FQS- als auch beim QUESS-Projekt die externe Beratung erwiesen. Auch hier bestätigen die ersten Erfahrungen innerhalb des IEDK/NWEDK-Projektes die Ergebnisse: Selbstevaluation benötigt externe Unterstützung. An mehreren Schulen innerhalb der IEDK/NWEDK-Projektes hat sich aber gezeigt, dass die Rolle der externen Beratung nicht genügend geklärt wurde und das Team deshalb Belastungen erfuhr. Eine Rollenklärung müsste deshalb zum einen die Frage beantworten, wer die Führung des Projekts übernimmt. Dabei ist wichtig, dass diese eindeutig in den Händen der schulinternen Steuerungsgruppe liegt und nicht von einer externen Beratungsperson übernommen wird. Fullan (1991, zitiert nach Dalin, 1999, S. 250) sieht die wichtigste Garantie für erfolgreiche Lernprozesse darin, dass jede einzelne Person zu einem "change agent" wird, da Veränderung zu wichtig und gleichzeitig zu persönlich seien, als dass sie externen Fachpersonen überlassen werden könnten. Zum anderen muss geklärt werden, welche Rolle die externe Beratung im Rahmen dieses Projektes zu übernehmen hat. Ist sie Fachperson für Qualitätsevaluation, so hat sie Unterstützung in konzeptioneller Hinsicht und in Bezug auf die Umsetzung der Evaluationsvorhaben zu leisten. Dies ist eine andere Rolle als Teamentwicklung zu moderieren. Obwohl die beiden Aufgabenbereiche nicht stringent voneinander trennbar sind, scheint Transparenz diesbezüglich von grosser Bedeutung zu sein. Es ist Realität, dass Schulen zum jetzigen Zeitpunkt in beiden Bereichen noch auf Hilfe angewiesen sind. Beide Bereiche müssen somit unterstützt werden. Es ist nicht grundsätzlich auszuschliessen, dass eine einzige Beratungsperson beide Rollen annimmt, umso mehr, als Teamentwicklungsprozesse entscheidend sind für die erfolgreiche Selbstevaluation. Es müsste aber auf jeden Fall klargestellt sein, wann in welcher Rolle welche Funktion wahrgenommen wird. Aufgrund dessen, dass diese zwei Rollen der externen Beratung eng miteinander verwoben und somit kaum definitiv trennbar sind, muss in den jeweiligen Schulen diese Thematik explizit diskutiert und (vor-)besprochen werden.

6 Literaturverzeichnis

Burkard, Ch. (1998). *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied*: Luchterhand.

Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess*. Ein Handbuch. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Eikenbusch, G. (1998a). Schulinterne Evaluation. Ein Weg zur gemeinsamen Schulentwicklung. In J. Bastian (Hrsg.), *Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation* (S. 187–195). Hamburg: Bergmann und Helbig.

Eikenbusch, G. (1998b). Der kleine Methoden-Koffer. In J. Bastian (Hrsg.), *Pädagogische Schulentwicklung. Schulprogramm und Evaluation* (S. 239–254). Hamburg: Bergmann und Helbig.

Fend, H. (1986). Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die deutsche Schule*, 78, 275–293.

Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

Flick, U. (1996). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gutscher, H., Hirsch, G. & Werner, H. (1996). Vom Sinn der Methodenvielfalt in den Sozial- und Geisteswissenschaften. In R. Kaufmann-Hayoz & A. Di Giulio (Hrsg.), *Humanwissenschaftliche Zugänge zu umweltverantwortlichem Handeln* (S. 43–78). Bern: Paul Haupt.

Haenisch, H. & Kindervater, Ch. (1999). *Evaluation der Qualität von Schule und Unterricht. EU-Pilotprojekt zur Selbstevaluation: Ergebnisse der deutschen Projektschulen*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999). *Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht.* Weinheim: Beltz.

Richter, I. (1988). Hoffnung auf – Furcht vor Recht. Zur Semi-Professionalität des Lehrerberufs. In: *Die deutsche Schule*, 80, 95–103.

Rolff, H.-G. (1996). Evaluation – ein Ansatz zur Qualitätsevaluation von Schulen? In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Evaluation und Schulentwicklung* (S. 293–310). Bönen: Kettler.

Sennett, R. (2000). *Der flexible Mensch. Die Kultur der neuen Kapitalismus*. Berlin: Siedler.

Specht, W. (1994). Die vier Fallstudien im Kontext um die Debatte um die Qualität von Schulen. In H. Altrichter, E. Radnitzky & W. Specht (Hrsg.), *Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung* (S. 18–42). Wien: Eigenverlag.

Strittmatter, A. (1997). Mythen und Machbares in der Qualitätsevaluation. In: *Journal für Schulentwicklung*, 3, 22–29.

Strittmatter, A. (2000). Gelingensbedingungen von Selbstevaluation – 10 Lehren aus 5 Jahren FQS. In: *FS & S aktuell*, 5, 12–15.

ZBS: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (1998a). *Mittendrin: Qualitätsevaluation in der Schule*. Ebikon: ZBS.

ZBS: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen (1998b). *Selbstevaluation der Einzelschule. Einladung zur Projektteilnahme*. Ebikon: ZBS.

Bruno Leutwyler
Universität Zürich
Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung
Scheuchzerstrasse 21, 8006 Zürich
Bruno.Leutwyler@access.unizh.ch

Implementierung einer Bildungsinnovation auf der Sekundarstufe I in Minneapolis, Minnesota, USA

Eine qualitative Cross-case analysis

Patricia Schuler

Mittels der Methode "Cross-case analysis" wird die Implementierung einer Bildungsinnovation an drei Oberstufenschulen in Minneapolis/Minnesota, USA untersucht. Das Forschungsinteresse richtet sich einerseits auf den Prozess der Implementierung und andererseits auf die Wahrnehmung und Beurteilung des Prozesses durch die Beteiligten. Um die Innovationsumsetzung zu analysieren, werden Daten von 25 Interviews mit Schulleiterinnen, Aufsichts- und Lehrpersonen und Eltern, sowie zusätzliche Feldnotizen zur Arbeit von Schulleiterinnen und deren Umfeld ausgewertet.

Die drei Einzelschulen sind alle charakteristisch für urbane Schulen, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der demographischen Daten, der Ausgangsbedingungen und der verschiedenen Stadien der Innovations-Implementierung. So zeigen die Einzelfallstudien die historischen Hintergründe, die Schulkontexte und die Charakteristika der zu implementierenden Innovationen auf.

In einem weiteren Schritt werden die drei Einzelschulen mittels einer Cross-case analysis verglichen, um Erfolgsfaktoren für Umsetzungen von Innovationen und deren Wirkungszusammenhänge feststellen zu können. Es kann gezeigt werden, dass eine erfolgreiche und nachhaltige Implementierung einer Innovation in diesem Zusammenhang bei keiner der Schulen durch Faktoren wie finanzielle Ressourcen, dem Engagement von Eltern und Schulaufsicht oder ideale Ausgangsbedingungen zu Beginn der Innovation erklärt werden kann.

Die Schlüsselposition während der Bildungsinnovation nehmen in dieser Untersuchung die Schulleiterinnen ein. Als effektive Qualitätsmerkmale von Führungspersönlichkeiten während Innovationen im Bildungswesen können in diesem Kontext Prozessbeobachtung und -überwachung durch laufende Evaluationen, geteilte Führung und Entscheidungsfindungsprozesse im Team, Reflexion und Evaluation der aufgetauchten Probleme erkannt werden.

1 Einleitung

Im Anschluss an die Bildungskrise in den USA in den achtziger Jahren entwarfen das Carnegie Council (1989) und einzelne Bildungsexperten (Clark & Clark, 1994) ein Modell für die Sekundarstufe I: das Konzept der Middle Schools. Schulaufsichten wurden angehalten, das neue Modell auf nationaler Ebene zu implementieren (CEYA, 1991). In der vorliegenden Studie wird untersucht, wie drei Oberstufenschulen in Minneapolis/MN das Konzept umsetzen und welche Erfahrungen dabei gemacht werden.

Zunächst wird das Konzept der Middle School vorgestellt. Es werden Modelle und Theorien von Innovationen im Bildungsbereich aufgezeigt und theoretische Beschreibungen der Rolle des Schulleiters, bzw. der Schulleiterin einer Middle School in Bezug auf Führungsaufgaben und Verantwortung während Innovationen vorgenommen.

Anschliessend folgen methodologische Aspekte der Studie und der Datenanalyse. Die Fallanalysen der drei Einzelschulen und eine nachfolgende Cross-case analysis der drei Schulen hinsichtlich allgemeingültiger Wirkungszusammenhänge und Erfolgsfaktoren bei der Implementierung dieser Bildungsinnovation werden vorgestellt.

1.1 Entwicklung und Modell der Middle School

In den sechziger Jahren entstanden in den USA Junior High Schools, welche die Elementarschulen mit der obligatorischen Sekundarstufe II verbinden. Die Besorgnis erregenden hohen Raten der nichtpromovierten und repetierenden Schüler/innen waren ausschlaggebend für eine Bildungsinnovation auf der Sekundarstufe I, welche in dem Modell der Middle School gründete (Carnegie Council, 1989; Clark & Clark, 1994). Eine Middle School unterscheidet sich von einer Junior High School durch folgende Elemente:

Was ist eine Middle School?

- Die Lehrpersonen sind interdisziplinär organisiert und arbeiten zusammen. Ein Team besteht aus je einer Lehrperson für Englisch, Mathematik, Sozial- und Naturwissenschaften.
- Der Blockunterricht (d.h. Doppelstunden) strukturiert den täglichen Unterricht.
- Ein rotierendes, semestriges Kursangebot ermöglicht Schülern und Schülerinnen, unterschiedliche Felder und Disziplinen kennenzulernen.
- Ein Programm nach der Schule ergänzt und unterstützt individuelle Bedürfnisse der Schüler/innen ("after school activities").
- Jede Schule stellt ein breites Sportangebot bereit.
- Jugendliche bauen längerfristige Beziehungen zu einem Erwachsenen auf. Lehrpersonen unterstützen und beraten mindestens zweimal pro Woche eine kleine Gruppe von Schülern und Schülerinnen persönlich.
- Konstante Evaluationen der Leistungen dienen den Schülern und Schülerinnen und den Eltern zur Standortbestimmung.
- Schüler/innen sollen sich in Schulen sicher, willkommen und geborgen fühlen; Schulen werden verkleinert.
- Schüler/innen der Schuljahre fünf bis acht, sechs bis acht oder sieben bis acht werden in einem Gebäude zusammengefasst.

Das Middle School Konzept wird zwar von nationalen Bildungsinstanzen gefördert, die Annahme des Modells bleibt jedoch den lokalen Instanzen vorbehalten. Heute integrieren die Middle Schools 400 bis 800 Schüler/innen der Schuljahre sechs bis acht. Die Stundenpläne unterscheiden sich je nach Grösse der Schule und des Kursange-

botes. Der Unterricht findet meistens zwischen acht Uhr morgens und nachmittags um drei statt, wobei sich die Zeitpläne der Schüler/innen, bedingt durch die rotierenden Schulbusse, stark voneinander unterscheiden. Es existieren keine Pausen zwischen den Lektionen, sondern zwei- bis fünfminütige Unterbrüche, die dazu dienen, den Raum zu wechseln. Die 15- bis 30minütige Mittagszeit wird in altersspezifischen Schichten abgehalten. Nach dem offiziellen Unterricht nehmen die meisten Schüler/innen an sportlichen Aktivitäten der Schule teil, bis sie abends um sechs von den Eltern abgeholt werden.

1.2 Bildungsinnovationen: Phasen und Theorien

Laut Sergiovanni (1990) und anderen Bildungsforschenden (Yin, 1970; Rosenblum & Louis, 1979; Fullan, 1982, 1991) können Bildungsinnovationen zeitlich in vier aufeinanderfolgende Phasen gegliedert werden (Abbildung 1):

Bildungsinnovationen können in vier Phasen gegliedert werden: Initiation, Implementierung, Inkorporation, Routinisierung.

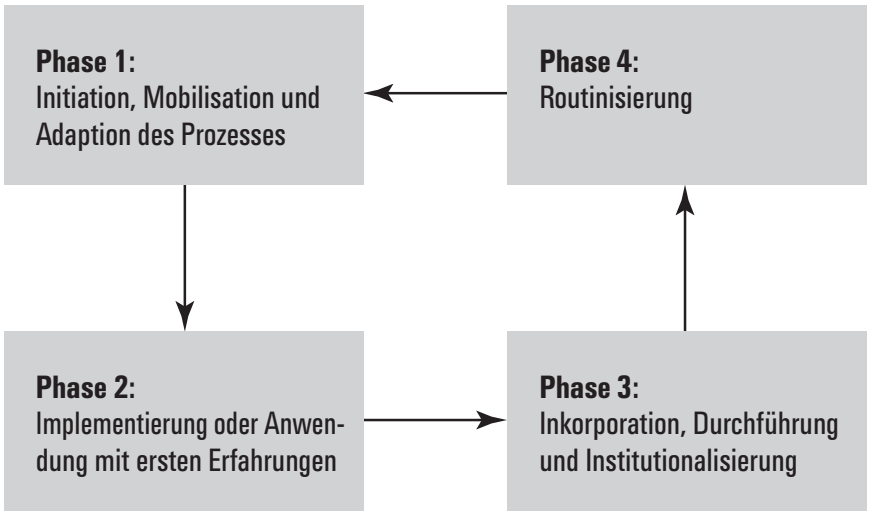

Abbildung 1: Vier sich folgende Phasen während Innovationen

Die erste Phase, die Initiierung und Adaption der Reform ist abhängig von verschiedenen Faktoren (Fullan, 1991):

- Charakteristik der Reform, Bedürfnis, Klarheit, Komplexität, Qualität und Praktikabilität des neuen Modells,
- Charakteristik der lokalen Ebene, Anzahl innovativer Anläufe, Akzeptanz des Modells bei Schulbehörden und Eltern,
- Charakteristik der Einzelschule, Beziehung zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen, Meinungen und Orientierungen der Lehrpersonen,
- Charakteristik der externen, offiziellen Behörden, staatliche Regelungen, nationale Bildungsinstitutionen.

In der zweiten Phase, der Implementierung, tritt meistens Unsicherheit bei den Beteiligten auf. So kann eine Innovation oft als Verlust von (bisherigen) Werten betrachtet werden (Evans, 1996). Veränderungen können Konflikte und Gefühle der Inkompetenz auslösen. Zudem beeinflussen frühere (negative) Erfahrungen den erwünschten offenen Zugang zu Umstellungen. Beteiligte wenden sich je nach Möglichkeit entweder ab, indem sie sich neue Stellen suchen, resignieren und fügen sich mehr oder weniger willig, oder aber sie nehmen aktiv am Innovationsprozess teil (Efimba, Emmons & Hagopian, 1998).

Die dritte Phase des Innovationsprozesses, der Inkorporation und Institutionalisierung, ist gekennzeichnet durch Aktivität trotz Unsicherheit, da die definitive Befürwortung oder Ablehnung des Projektes stattgefunden hat. Erste eigene Erfahrungen werden gesammelt.

In der letzten Phase, der Routinisierung, werden Programmelemente erfolgreich und nachhaltig angewendet. Die Beteiligten fühlen sich sicher, kleine Änderungen an einzelnen Elementen dienen der Qualitätssicherung und haben wenig Einfluss auf die Befindlichkeit der Beteiligten (Deal, 1993).

1.3 Theorien über Bildungsreformen

Paradigmenwechsel: von der bürokratischen zur strategisch-systemischen Organisationssichtweise von Schulen

Einzelschulen können nicht mehr von einer stabilen Umgebung und hierarchischen Arbeitsverteilungen ausgehen (Louis & Miles, 1990), denn sie sind eingebettet in einem sich wandelnden, gesellschaftlichen Kontext und reagieren entsprechend unterschiedlich und individuell auf Umweltbedingungen. Innovationen haben folglich einen nicht vorher definierbaren Prozesscharakter. Der Paradigmenwechsel von einer bürokratischen und somit linearen zu einer strategisch-systemischen Organisationssichtweise von Schulen betont die Multidimensionalität einer Bildungsinnovation (Evans, 1996; Glickmann, 1993). Zentral beim strategisch-systemischen Ansatz ist die Integration der Lehrpersonen in den Prozess der Schulqualitätssicherung, im Sinne eines Involvierens der Lehrpersonen in den Entscheidungsfindungsprozess. Das Gelingen jeder Innovation hängt jedoch von kurzfristigen Erfolgserlebnissen für alle Beteiligten ab, welche sorgfältig auf der Führungsebene geplant werden müssen (Louis & Miles, 1990).

Grundlage für positive Resultate von Innovationsbemühungen ist vorerst das Schaffen eines Schulklimas, indem Beteiligte Konsensfindung und Unterstützung anstreben. Konsens zwischen den Beteiligten wiederum ist ein Unternehmen, welches von der Schulkultur, den herrschenden Werten, Normen und Ritualen abhängig ist (Deal & Peterson, 1999). Die Entwicklung einer gemeinsamen Vision (z.B. einem Leitbild) sollte sich als fortlaufender, immer wieder zu überdenkender Prozess institutionalisieren, welcher dazu dient, die gemeinsame Lernkultur zu festigen und die Basis der Lerngemeinschaft ("learning communities") zu definieren. Lerngemeinschaften definieren sich wie folgt: sie teilen Normen und Werte, üben den reflexiven Dialog, fokussieren das Lernen der Schüler/innen und pflegen die Zusammenarbeit (Kruse & Louis, 1995). Schulen, welche sich als Lerngemeinschaften auffassen, zeichnen sich durch ihre kommunikative Reflexion, strategische Planung interner und externer Aktivitäten und kritische Betrachtung der Praxis aus, was zu besseren Leistungen von Lehrenden und Lernenden führt (ebd.). Van den Berg und Sleegers (1996) haben festgestellt, dass innovationsorientierte Schulen sich durch die Charakteristik einer Lerngemeinschaft auszeichnen: Lehrpersonen an diesen Schulen sind involviert in die

Innovationsprozesse und zeigen ein professionelles und pädagogisches Engagement. Kruse und Louis (1995) verweisen auf den gemeinsamen reflexiven Dialog als zentrales Element einer Lerngemeinschaft, welches die Verantwortung für den Erfolg und die Qualitätssicherung aufgrund der geteilten Vision und Intention auf die Beteiligten verteilt. Die Implementierung von Innovationen und die Qualitätssicherung sind Aufgabenbereiche, welche normalerweise der Schulleitung überlassen werden. Bezeichnenderweise sind Vorsitzende von Lerngemeinschaften Schlüsselfiguren, denn sie sollten alle anderen beteiligten Personen in den Prozess einbeziehen und selbst ein Modell der Lernenden darstellen. Louis und Miles (1990) wie auch Fullan (1996) stellen jedoch fest, dass wenig Forscher/innen praktikable, erfahrungsorientierte Anweisungen für Schulleiter/innen geben, wie sie eine Lerngemeinschaft bilden und eine Reform erfolgreich initiieren und begleiten können.

Die Lerngemeinschaft ist der Kern der innovativen Schule.

1.4 Die Schulleitung in Middle Schools

Die Schulleiter/innen einer Middle School haben nebst administrativen und ökonomischen Aufgaben zunehmend auch pädagogische und bildungspolitische Funktionen inne. So sehen sich Schulleiter/innen in den Schulen für das 21. Jahrhundert vor einer Neudefinition ihrer Rolle: sie sind verpflichtet, Lehrpersonen zu unterstützen und zu fördern anstatt sie zu kontrollieren; sie sollen Führungsstrategien pflegen, welche mit der Schulorganisation harmonieren. Von ihrer ursprünglichen Rolle als Vermeider von Risiken sollen sie nun Risiken eingehen, Innovationen initiieren und neue pädagogische Kenntnisse zur Steigerung oder Verbesserung von Leistungen von Schülern und Schülerinnen in ihren Schulen umsetzen (Deal & Peterson, 1999).

Schulleiter/innen in Middle Schools müssen ihre Rolle neu definieren.

Somit sind die Schulleiter/innen für drei Elemente der Schulkultur verantwortlich, welche die Ausgangsbasis für eine Innovationsimplementierung bilden (Leithwood, Leonard und Sharatt, 1998):

- Vertrauen und Respekt bilden und stärken,
- Eine Umgebung gestalten, die offen für Veränderungen ist,
- Anstrengungen, welche Verbesserung erzielen, anerkennen.

Reinhard (1980) stellt fest, dass Schulleiter/innen hauptsächlich in der Initiationsphase eine tragende Rolle übernehmen: meistens werden sie angewiesen, eine Innovation zu implementieren, seltener initiieren sie eine Schulreform. Schulleiter/innen werden zudem selten (weder intern noch extern) unterstützt und haben wenig Interaktionsmöglichkeiten mit andern Schulleitern und Schulleiterinnen. Sie werden meistens angewiesen, Innovationen in einer eher innovationsunfreundlichen Umgebung durchzuführen.

Boyd und Hord (1994) erkennen die Situation der Schulleiter/innen und schlagen vor, folgende vier Handlungsbereiche in der Initiationsphase zu fokussieren:

- Reduktion der Isolation der Lehrpersonen;
- Verstärkung der (finanziellen oder zeitlichen) Ressourcen, damit Beteiligte (v.a. Lehrpersonen) Kapazität zur Teilnahme am Innovationsprozess entwickeln können;
- Bildung einer besorgten, verantwortlichen, produktiven Gemeinschaft von Beteiligten;
- Betonung der Ziel- und Zweckorientierung der Innovation, um stetig Qualitätssteigerung anzustreben.

Es ist unbestritten, dass Führungsstil und -qualitäten von Schulleiter/innen zentral für das Gelingen einer Innovationsinitiation ist, Schulleiter/innen müssen demzufolge "change agents" sein (Evans, 1996; Fullan, 1982).

2 Rahmenkonzept zur Untersuchung von Bildungsinnovationen an Middle Schools

Für die Einzelfallstudien werden die Bedingungen und Voraussetzungen jeder Einzelschule, welche an einem Innovationsprozess beteiligt ist, analysiert. Externe Einflussfaktoren werden von den internen unterschieden (Abbildung 2). Während der chronologischen Beschreibung des Innovationsprozesses (Initiation, Implementierung, Durchführung und Routinisierung der Innovation oder einzelner Elemente) werden folgende kritische Bereiche fokussiert: Meinungen zum Führungsstil der Schulleiter/innen, Kommunikationsmuster während des Prozesses, Umgang mit Opposition, exemplarische Schwierigkeiten, Lernerfahrungen und effektive Verbesserungen.

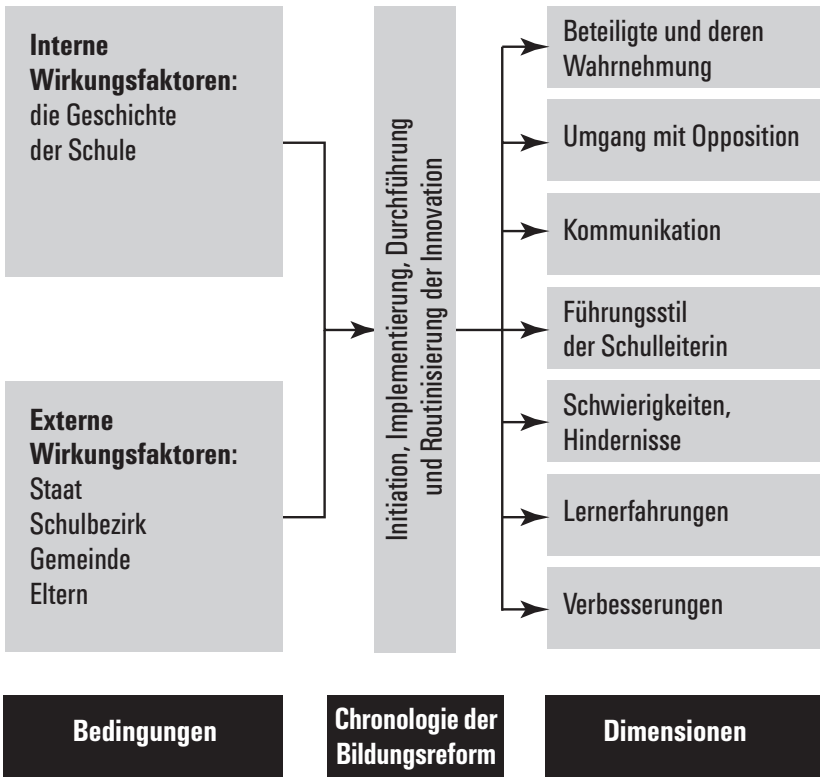

Abbildung 2: Rahmenkonzept für die Untersuchung Bildungsinnovationen an Middle Schools

2.1 Untersuchungsdesign

Drei Middle Schools in Minneapolis/MN werden in die Studie einbezogen: Stevens Junior High School (welche nur aus politischen Gründen die Bezeichnung Junior High School behielt, jedoch die Struktur einer Middle School aufweist), Northrop Middle School und Leston Middle School. Die drei Schulen unterscheiden sich durch ihre Lokalität und ihre Demographie, sind jedoch charakteristisch für Schulen in urbaner Umgebung. Analyseeinheit ist die Einzelschule. Ziel der Studie ist die Determination von ähnlichen Faktoren bei der Implementierung von Bildungsinnovationen, welche durch den Vergleich der drei Schulen, der Cross-case analysis, möglich wird.

2.2 Methodisches Vorgehen

Daten, Datenerhebung und Datenanalyse der Untersuchung

In der Zeit von November bis Januar 2000/2001 werden an den drei beteiligten Schulen verschiedene Daten gesammelt. Teilnehmende Beobachtung (genauer "shadowing" d.h. während eines Arbeitstages wird die Schulleiterin begleitet und alle fünf Minuten ihre Tätigkeit stichwortartig festgehalten), Interviews mit 11 Lehrpersonen, 3 Eltern, 4 Aufsichtspersonen und 7 Personen der Schulleitung ("Assistant Principal" und "Principal") ergeben eine Fülle von Datenmaterial. Weitere Interviews mit Schülern und Schülerinnen wären wünschenswert gewesen, liessen sich jedoch aus datenschutztechnischen Gründen nicht realisieren.

Die Interviews basieren auf einem Fragebogen mit offenen Fragestellungen und gründen auf dem theoretischen Teil sowie dem Rahmenkonzept. So werden Fragen zum subjektiven Reformziel gestellt. Weiter interessiert die subjektive Wahrnehmung der verschiedenen Prozessphasen. Fragen zum Führungsstil, Kommunikationsprozess, zu Erfolgen und Misserfolgen vervollständigen das Bild der persönlichen Wahrnehmung der Interviewten.

Die Systematisierung des Kategoriensystems entsteht daten- und theoriegeleitet. Ankerbeispiele veranschaulichen die Inhalte der Kategorie. So interessiert das angestrebte Innovationsziel, welches wiederum unterteilt wird in soziale, intellektuelle und entwicklungspsychologische Aspekte. Der Innovationsprozess und dessen Kommunikation werden in einer weiteren Kategorie mit Daten belegt. Die Reaktion der Beteiligten (Eltern, Lehr- und Aufsichtspersonen) zum Prozess der Innovation wird verwendet, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu gruppieren.

Die 25 Interviews (8 in Leston Middle School, 8 in Stevens Junior High School, 9 in Northrop Middle School) dauerten durchschnittlich 42 Minuten, wobei das längste 94 Minuten und das kürzeste 28 Minuten dauerte. Jedes Interview wurde wörtlich transkribiert und mit der Computer Software Atlas ti codiert.

Von der Einzelfallstudie zur Cross-case analysis

Die Reduktion und Generalisierungen der Daten führen zu einem Profil jeder Einzelschule, welches die Grundlage für die vergleichende Cross-case analysis nach Miles und Hubermann (1994) bildet. Eine Cross-case analysis dient der Generalisierung von Resultaten, welche aus Einzelfallstudien gewonnen werden. Idiosynkratische Resultate können somit partiell verallgemeinert werden. Beziehungen zwischen Variablen werden hergestellt, intervenierende Faktoren erkannt und eine logische, theoretische Folge abgeleitet. Die Einzelfallstudien werden als erstes schematisch aufgezeichnet. Das Rahmenkonzept der Einzelfallstudien dient auch als Grundlage

für die Cross-case analysis. Fallorientierte Strategien werden mit variablenorientierten Strategien verknüpft. In diesem Falle führt dies zu einer Reorganisation der Daten durch Zusammenlegung einzelner Kategorien. So werden Daten aller Schulen neu in den Kategorien "Ausgangslage", "Strategien während der Innovation" und "Konsequenz" gruppiert. Der Vergleich der Umsetzung der Innovationsprozesse der drei Schulen wird damit ausführbar.

Das Generalisieren der Daten muss jedoch kritisch hinterfragt werden: Daten von drei Einzelschulen sind kaum genügend, um allgemeingültige (und kulturell stabile) Aussagen zu machen. Deshalb gilt es, die gewonnenen Resultate mit Vorsicht zu interpretieren und zu verallgemeinern.

2.3 Ergebnisse und Präsentation der drei Schulen

Leston Middle School, Stevens Junior High School und Northrop Middle School liegen in nächster Umgebung von Minneapolis, der grössten Stadt im Staat Minnesota im Norden des mittleren Westens der Vereinigten Staaten von Amerika. Minneapolis hat all die Vor- und Nachteile einer urbanen Gegend mit wachsender Ökonomie. Minnesota, ein Staat, in dem vor allem Agrarwirtschaft betrieben wird, verzeichnet ein steigendes Wirtschaftswachstum. Es herrscht Vollbeschäftigung und gelernte als auch ungelernte Arbeitnehmer/innen sind willkommen. So verzeichnet Minneapolis eine steigende Zahl Immigrierende afrikanischer und asiatischer (v.a. vietnamesischer) Herkunft. Innerhalb der Vereinigten Staaten geniesst Minnesota einen guten Ruf bezüglich der Bildungsqualität und des Gesundheits- und Sozialwesens. Extreme klimatische Bedingungen erschweren jedoch das tägliche Leben.

2.4 Leston Middle School

Die Initiation des Innovationsvorhabens: ein langwieriger, aber letztlich erfolgreicher Prozess

Die Schule liegt in einem Mittelklassevorort von Minneapolis, welches von einer steigenden Anzahl farbiger Familien bewohnt wird. 835 Schüler/innen des fünften bis zum achten Schuljahr besuchen die Schule. 10% der Schüler/innen sind afrikanischer, lateinamerikanischer oder asiatischer Abstammung, 30% der Schüler/innen erhalten staatliche Subventionen ("free or reduced lunch"). 11% der Kinder haben spezielle Bedürfnisse (Behinderungen körperlicher und geistiger Art). Es arbeiten 55 Erwachsene als Lehrpersonen, Schulpsychologen und Schulpsychologinnen, Sozialarbeitende, Polizeibeamte, Köche und Hauswarte in der Schule. Die technologischen Ausstattungen des Gebäudes sind auf dem neusten Stand. Alle Elemente des Middle School Konzeptes sind implementiert und werden nachhaltig angewendet.

Leston Middle School war eine Junior High School, als die Schulleiterin bei ihrer Amtsübernahme den Auftrag von der Schulaufsicht erhielt, schrittweise das Konzept der Middle School zu implementieren. Ursprünglich zwangen demographische Probleme die Schulaufsicht dazu, die Schulen neu zu organisieren. Gleichzeitig entstand auf nationaler Ebene die Promotion des Middle School Konzeptes. Die Schulleiterin beauftragte eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Lehrpersonen und Angestellten der Schule, einen Umsetzungsplan zu entwerfen. Opponierenden Lehrpersonen wurde die Möglichkeit gegeben, in eine traditionellere Junior High School zu wechseln. Die Eltern waren zu Beginn unsicher, äusserten sich jedoch kaum. Die Implementierung des Projektes nach Plan der Arbeitsgruppe war Aufgabe der Schulleiterin. Trotzdem suchte sie Unterstützung in einem Team, welches alle einzelnen Gruppen (Fachlehrpersonen,

Sozialarbeitende, Psychologen, Hauswarte) repräsentierte. Die Implementierung der einzelnen Elemente wie Blockunterricht, interdisziplinäre Zusammenarbeit, Betreuung der Schüler/innen durch Lehrpersonen in den Morgenstunden (sogenanntes "home-room concept"), gestaltete sich als langwieriger Prozess. Sitzungen waren an der Tagesordnung. Die Lehrpersonen wurden durch das die Schulleiterin unterstützende Team indirekt in den Entscheidungsprozess einbezogen. Die Gemeinde und die Schulaufsicht unterstützten die Implementierung finanziell und moralisch. Trotz der Unterstützung litt die Schulleiterin unter dem Erwartungsdruck und der anfallenden Arbeitslast. Sie sah sich gezwungen, nebst der Überzeugungsarbeit zunehmend Managementaufgaben zu übernehmen. Nach ihren Aussagen verbesserte sich die Lage, bedingt durch den Wechsel der Lehrpersonen, erst nach dem siebten Jahr des laufenden Prozesses. Sie meinte, dass die Überzeugung der Lehrpersonen eindeutig der schwierigste Faktor der Innovationumsetzung gewesen sei.

Heute zeigen sich die Lehrpersonen zufrieden, da sie mitentscheiden und die Schulkultur gestalten können. Auch die Eltern bekunden Zufriedenheit mit den Leistungen der Söhne und Töchter und schätzen die engere Lehrer-Eltern-Beziehung (welche durch den drei-Jahres-Turnus und die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Lehrpersonen ermöglicht wurde). Jährlich finden interne und externe Evaluationen zur Qualitätssicherung auf verschiedenen Ebenen (Lehrpersonen, Schulleitung und Aufsicht) statt. Alle schulhausinternen Entscheidungen werden gemeinsam, vom Team und der Schulleiterin, gefällt. Eltern und Lehrpersonen erhalten eine wöchentliche Broschüre zu Informationszwecken. Der Staat Minnesota hat Leston Middle School mit dem "Award of excellence" für das Jahr 1999 und 2000 ausgezeichnet, eine Auszeichnung, welche jährlich einzelnen Schulen des Staates verliehen wird.

"... after seven years the tide changed and we had those teachers teaching at the Leston Middle School who wanted to be there. Those who opposed retired, some asked for a transfer."

In Abbildung 3 wird der graphische Ablauf der Implementierung des Middle School Konzeptes in Leston Middle School aufgezeigt. Pfeile deuten auf die Abhängigkeiten zwischen den einzelnen Faktoren.

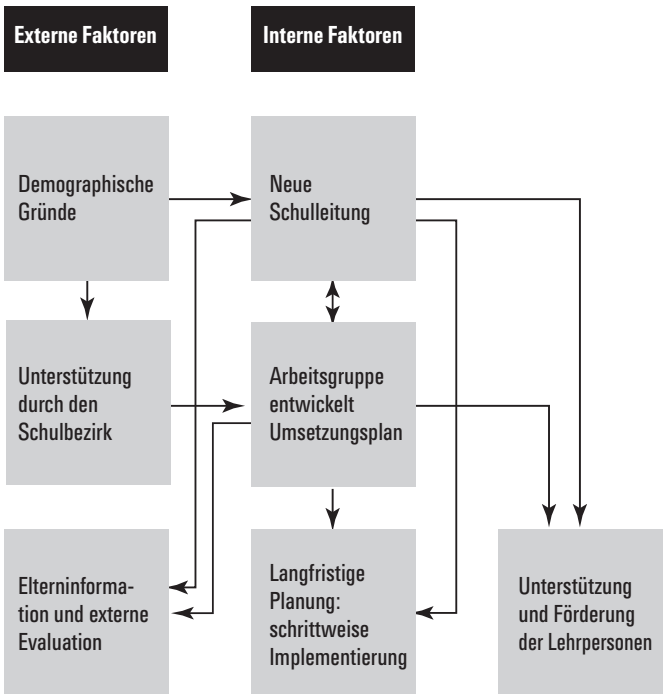

Abbildung 3: Graphische Darstellung des Innovationsprozesses der Leston Middle School

Aktueller Stand

Leston Middle School hat die letzte Phase der Innovationumsetzung (Sergiovanni, 1990) erreicht, die einzelnen Projektelemente werden evaluiert und den Bedürfnissen angepasst, um bestmögliche Ergebnisse zu erhalten. Sich an Fullan (1992) orientierend wird versucht, alle Beteiligten in den Entscheidungsprozess einzubeziehen. Das führt gelegentlich dazu, dass sich die Lehrpersonen über Arbeitsüberlastung beklagen. Zum Teil dauern Entscheidungsfindungsprozesse lange und manche wünschen sich eine zentralisiertere Leitung, schätzen aber gleichzeitig die geteilte Macht. Personal und Lehrpersonen sehen sich als Lerngemeinschaft (Kruse & Louis, 1995), die sich auf das Lernen der Schüler/innen konzentrieren. Die Schulleiterin hat eine Innovation initiiert, die sie gemeinsam mit anderen (Aufsichtspersonen, Lehrpersonen, Schulpsychologen und Schulpsychologinnen, Hauswarte) umsetzte. Sie teilt Macht und Visionen, unterstützt Lehrpersonen, hat hohe Erwartungen und modelliert Verhalten in schwierigen Situationen. Somit kann die Schulleiterin als Schlüsselfigur während dieses Innovationsprozesses betrachtet werden, welche trotz schwierigen Umständen durchhält, Lehrpersonen unterstützt, aktiv Probleme wahrnimmt und die Beteiligten begleitet. Die Reduktion von Isolation und die Qualitätssicherung sind ihr grosse Anliegen. Die Innovation beweist Nachhaltigkeit und zeigt sich erfolgreich: alle Beteiligten sind heute zufrieden mit den Leistungen der Schüler/innen. Die zusammengefassten Daten der Leston Middle School sind in Tabelle 1 dargestellt.

Die Schulleiterin als Schlüsselfigur während des Umsetzungsprozesses

Tabelle 1: Übersicht der Dimensionen und entsprechende Beschreibungen zur Leston Middle School

Dimensionen	Beschreibung
Schulkontext	5.– 8. Schuljahr
	Mittelklassevorort mit steigender Anzahl asiatischer, afrikanischer und lateinamerikanischer Bevölkerung
	altersgemischtes Lehrpersonal
	wenig Fluktuation im Lehrkörper
Initiation	Ökonomischer (demographischer) Druck
	Aufkommen des Konzeptes der Middle School
	Neue Schulleiterin
Führungsstil	Geteilte Entscheidungsfindung (Arbeitsgruppen und Schulleiterin)
	Zielstrebige Schulleiterin mit konkreten Leitbildern für ihre Schule
	Unterstützung der Schulleiterin durch Schulaufsicht
Implementierung	Durch interne Personen
Lehrpersonen	Mitspracherecht
	Bildungsinnovation findet Anerkennung
	Unterstützung (Weiterbildung, Seminare, Sommerkurse, Stundenentlastungen)
Eltern	Informationsabende und -broschüren
Leistungen der Schüler/innen	zufriedenstellend
Externe Unterstützung	Bezirk (finanziell)
	Staat (Award of excellence)
Opposition	Versetzungen möglich, ansonsten wurde langsam aber nachdrücklich Anpassung verlangt
Evaluation	Schüler/innen: nationale Tests (extern, jährlich)
	Lehrpersonen und Schulleitung: survey (intern, jährlich)
Aktuelle Situation	Bedingt durch finanzielle Einschränkungen müssen der Blockunterricht und andere Aktivitäten aufgegeben werden.

2.5 Stevens Junior High School

Stevens Junior High School liegt in einem wohlhabenden Vorort von Minneapolis. Das Gebäude wurde komplett renoviert und ist mit der neusten Technologie ausgestattet. So verfügen die Schüler/innen über mehrere Computerräume, Laboratorien und Medienräume. Etwa 1000 Schüler/innen der 7. bis zur 9. Klasse gehen hier zur Schule. 100 Erwachsene – Lehrpersonen, Sozialarbeitende, Sekretärinnen, Psychologen und Psychologinnen, Köche und Abwarte – arbeiten in der Schule. 10% sind Schüler/innen asiatischer, lateinamerikanischer oder afrikanischer Abstammung. 13% sind Jugendliche mit speziellen Bedürfnissen. 10% der Schüler/innen erhalten Subventionen. Zur Zeit stehen viele Lehrpersonen vor ihrer Pensionierung.

Schon vor 15 Jahren adaptierten die ehemaligen Schulleiter Elemente des Middle School Konzeptes. Im Jahr 2000 war der Blockunterricht als letztes Element noch nicht implementiert. Durch den Blockunterricht wird der Stundenplan der Schüler/innen ausschliesslich in Doppelstunden gegliedert. Man verspricht sich damit eine Beruhigung des rastlosen sieben-Lektionen Tages und erhofft sich so eine bessere interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen. Opposition gegenüber dem Blockunterricht kam von Seiten der Eltern und Lehrpersonen. Die Eltern waren nicht glücklich über Änderungen, denn die Schüler/innen der Stevens Junior High School erzielten gute Resultate in den jährlich gemessenen Tests. Auch die Lehrpersonen sahen nur bedingt Vorteile und waren zur Zeit der Datenerhebung stark verunsichert. Trotzdem wurde Ende des Jahres 2000, nach zweijährigen Diskussionen, das Modell "Blockunterricht" knapp angenommen (52 versus 48 Stimmen).

"What they had here before worked and so why change when it works?"

Der lange Entscheidungsfindungsprozess ist charakteristisch für den Führungsstil der Schulleiterin. Da sie alle Beteiligten in den Entscheidungsfindungsprozess einbezieht und einen offenen, demokratischen Führungsstil pflegt, sind zeitaufwändige Diskussionen üblich. Die Schulleiterin zeigt hohen Respekt vor der einzelnen Meinung. Folglich werden grosse Arbeitsgruppen gebildet, die alle Arbeitnehmenden an der Schule repräsentieren. Entscheidungen werden durch schulhausinterne Abstimmungen gefällt, wobei jede Stimme zählt. Die Schulleiterin pflegt eine enge Zusammenarbeit mit dem Schulleiter der benachbarten Junior High School. Die Abbildung 4 zeigt den Ablauf des Prozesses sowie die Zusammenhänge graphisch auf.

Ein demokratischer Führungsstil bedingt zeitaufwändige Diskussionen.

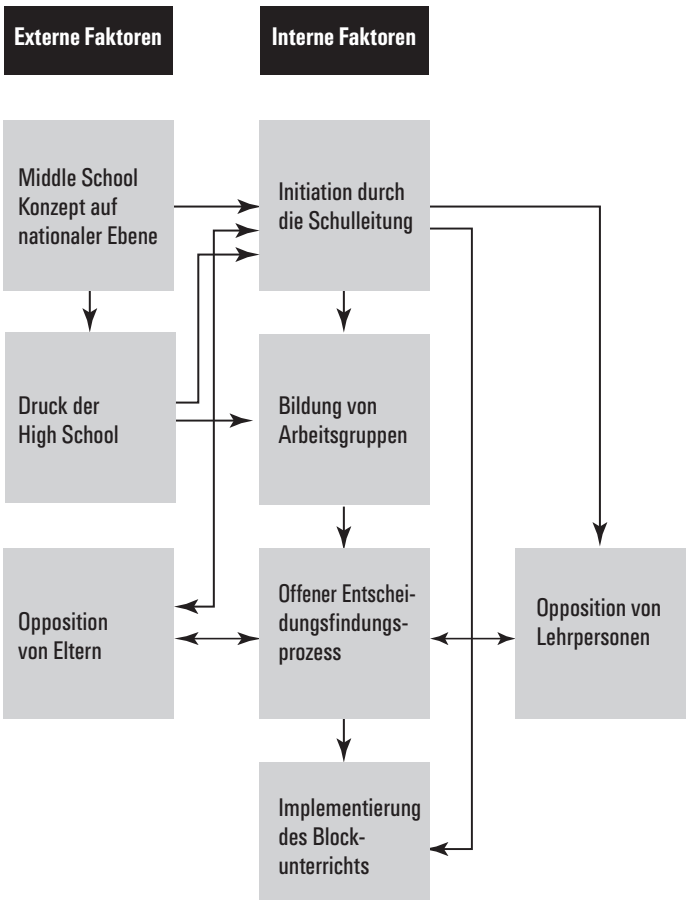

Abbildung 4: Ablauf der Innovation an der Stevens Junior High School

Aktueller Stand

Obwohl fast das ganze Innovationspaket implementiert und routinisiert ist, sieht sich die Schulleitung wiederum in den ersten zwei Phasen des Reformprozesses (Sergiovanni, 1990), der Initiation und Implementierung des einen Elementes, dem Blockunterricht. Unsicherheit bei den Eltern und Lehrpersonen führt zu Konflikten und dem Gefühl der Inkompetenz (Evans, 1996). Die Eltern begrüssen die Stundenplanänderung nicht, da die Leistungen der Schüler/innen gut sind. Auch die Lehrpersonen sind nicht davon überzeugt, dass der Blockunterricht Verbesserungen bringen wird. Zudem bemängeln sie, dass es ihnen an methodisch-didaktischer Unterstützung fehle.

Mitbestimmung heisst zusätzliche Arbeit für Lehrpersonen.

Wie erwähnt, sind in Arbeitsgruppen alle Beteiligten involviert, damit Entscheide nicht zentralisiert gefällt werden. Die Schulleiterin vermeidet top-down-Entscheide. Lehrpersonen begrüssen die Mitsprache und die geteilten Machtverhältnisse. Gleichzeitig sind sie aber auch stark mit der Mitarbeit in Gruppen belastet.

Aufgrund der bisherigen Ergebnisse, kann angenommen werden, dass eine bestimmtere Führung der Schule notwendig sein wird, um den Innovationsprozesse zu beschleunigen. Die Schwierigkeit der Schulleitung besteht darin, innerhalb des bekannten, bestehenden Systems eine Innovation zu implementieren. Als Schwachpunkte der Umsetzung können die mangelnde Entlastung der Lehrpersonen und die fehlende methodisch-didaktische Weiterbildung genannt werden.

Die zusammengefassten Daten der Stevens Junior High School sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Übersicht der Dimensionen und entsprechende Beschreibungen zur Stevens Junior High School

Dimensionen	Beschreibung
Schulkontext	7.– 9. Schuljahr
	Wohlhabender, euroamerikanischer Vorort
	Hohes Engagement der Eltern
	Viele Lehrpersonen stehen kurz vor der Pensionierung
Initiation	High School hat auf den Blockunterricht umgestellt
	Ausser dem Blockunterricht alle Elemente des Middle School Konzeptes seit 15 Jahren implementiert
	Bisheriger Stundenplan war nicht zufriedenstellend
Führungsstil	Geteilte Macht (Arbeitsgruppen und Schulleiterin erstellen Konzepte)
	Schulhausinterne Abstimmungen
Implementierung	Durch interne und externe Personen
Lehrpersonen	Mitspracherecht
Eltern	Informationen werden abgegeben
	Starke Elternvertreter
Externe Unterstützung	Bezirk (finanziell)
	Middle Schools mit Blockunterricht im Bezirk
Opposition	Hauptsächlich Lehrpersonen und Eltern
Leistungen der Schüler/innen	Noch keine Daten vorhanden
Evaluation	Schüler/innen: nationale Tests (jährlich)
	Lehrpersonen: survey (extern)
	Schulleitung: survey (extern)
	Eltern: survey (extern)
Aktuelle Situation	Sommerseminar für die Lehrpersonen, bevor die Innovation impliziert wird

2.6 Northrop Middle School

Northrop Middle School ist ein Beispiel einer urbanen Schule. 730 Schüler/innen des 6. bis zum 8. Schuljahr, 100 Erwachsene (Lehrpersonen, Schulleiterin mit zwei Co-Leitenden, Sozialarbeitenden, Schulpsychologen/-psychologinnen und Krankenschwestern) arbeiten an dieser Schule. Kulturelle Diversifikation, Armut und Segregation sind charakteristisch für urbane Schulen, wie Northrop Middle School eine ist. Das Gebäude ist alt. Das Primarschulhaus wurde 1995 als Middle School wieder eröffnet. Da keine Klimaanlagen eingebaut sind, ist das Unterrichten im Sommer fast unmöglich. Technologisch ist die Schule gut ausgestattet (2 Computerräume mit je 40 Computern, ein Medienraum, 25 Powerbooks). Ein Drittel der Schüler/innen sind europäischer Abstammung, ein Drittel amerikanisch-afrikanischen Ursprungs und ein Drittel sind asiatische Amerikaner/innen (Hmong), welche erst kürzlich immigrierten und kaum englisch sprechen. 80% der Schüler/innen erhalten subventionierte (kostenfreie) Mahlzeiten (Frühstück und Mittagessen). 15% der Schüler/innen haben spezielle Bedürfnisse.

120 Schüler/innen des selben Schuljahres werden zu einer Gruppe zusammengefasst, die durch ein Team von Lehrpersonen während drei Jahren betreut werden. Die Lehrpersonen arbeiten eng und interdisziplinär zusammen. Der Blockunterricht strukturiert die Stundenpläne der Schüler/innen. Zudem unterbricht keine Glocke den Unterricht, was eine individuelle Steuerung des Unterrichts ermöglicht. Die

Schüler/innen werden während drei Monaten in zwei Hauptfächern (Mathematik und Englisch) unterrichtet, danach wechseln die beiden Hauptfächer (Sozial- und Naturwissenschaften) für weitere drei Monate. Die Lehrpersonen eines Teams schreiben ihre eigenen Lehrmittel. Die staatlich vorgeschriebenen Standards werden integriert, jedoch werden auf diese Weise individualisierter Unterricht und Interdisziplinarität angestrebt. Dieses von der Schulleiterin entworfene Konzept steht nicht zur Debatte. Zwar leitet die Schulleiterin die Schule mit einer Arbeitsgruppe, pflegt aber einen relativ autoritären Führungsstil. Seit Entstehung der Schule hat die Schulleiterin mit Unterstützung der Arbeitsgruppe einen Qualitätssicherungsplan entwickelt. Erfolgreich und regelmässig akquiriert sie private und staatliche finanzielle Mittel. Zudem beteiligen sich die Schulleiterin, die Lehrpersonen und die Schüler/innen an universitären Projekten.

Hohe Fluktuation der Lehrpersonen bedingt durch Anpassungsdruck

Northrop Middle School basiert auf der Middle School Philosophie, welche aber durch Leitbilder der Schulleiterin erweitert wird. So stellt sie Lehrpersonen ein, die ihr entsprechen. Folglich besteht wenig Opposition von Lehrpersonen. Trotzdem ist die Fluktuation der Lehrpersonen und der Co-Leitenden hoch. Dies ist zum Teil auf den direkten und autoritären Führungsstil (welcher kritisiert wird) zurückzuführen. Versetzungen werden jedoch auch von der Schulaufsicht beantragt. Um das Konzept der Middle School im ganzen Bezirk zu implementieren, werden Co-Leitende nach einem (Lehr-)Jahr an der Northrop Middle School an eine andere Schule versetzt. So erhofft man sich eine beschleunigte Implementierung des Konzeptes. Eltern kritisieren den Führungsstil der Schulleiterin kaum, da sie einerseits nicht die zeitliche Kapazität und sprachliche Kompetenz haben, sich mit der Schule ihrer Kinder auseinanderzusetzen, andererseits die Schule bewusst für ihr Kind auswählten. Obschon der Führungsstil der Schulleiterin kritisiert wird, bewundern Lehrpersonen und Eltern die Zielstrebigkeit und den Erfolg der Schulleiterin. Ungeachtet der minimalen finanziellen Unterstützung vom Bezirk gelingt es der Schulleiterin immer wieder, weitere Mittel zu erhalten. Lehrpersonen und Eltern bestätigen die Schlüsselposition der Schulleiterin im Innovationsprozess.

Die Schulleiterin betont zudem, dass Innovationen an der Northrop Middle School institutionalisiert sind: die nächste Innovation hat eine verstärkte Zusammenarbeit mit der Privatwirtschaft zum Ziel. Northrop Middle School wird zudem eine Ganzjahresschule. Dies bedeutet, dass die Schulferien und Praktika über das Jahr verteilt werden und nicht als dreimonatiger Block im Sommer stattfinden. Die Abbildung 5 zeigt den Ablauf des Prozesses sowie die Zusammenhänge graphisch auf.

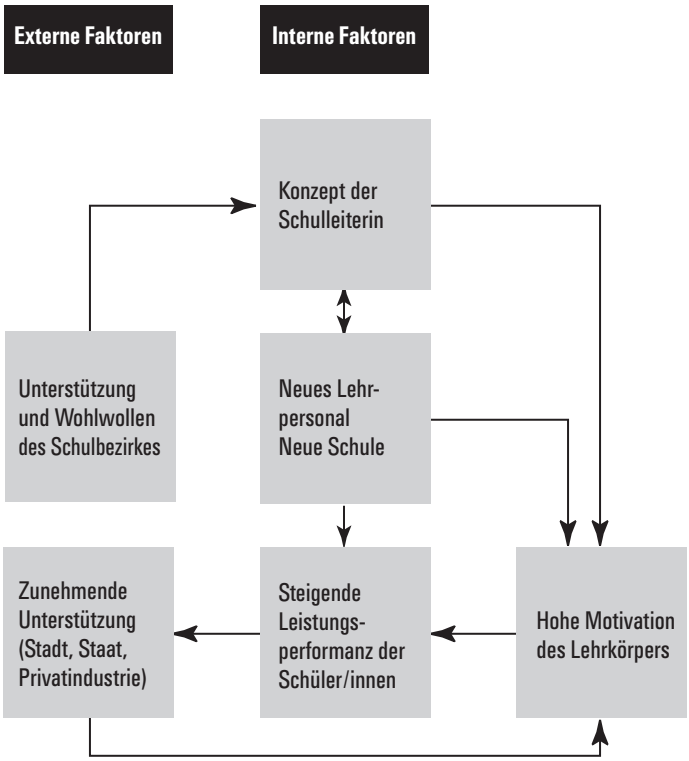

Abbildung 5: Innovation an der Northrop Middle School, Wirkung und Zusammenhänge der verschiedenen Faktoren

Aktueller Stand

In Northrop Middle School sind die Elemente einer Middle School vollständig implementiert und routinisiert (Sergiovanni, 1990). Die Schulleiterin von Northrop Middle School implementiert jedoch weitere Elemente, so dass nicht von einer finalen Phase gesprochen werden kann. Konstante Implementierung von Neuerungen charakterisieren den Führungsstil der Schulleiterin, die als risikofreudig und zielstrebig gilt. Innovationsbestrebungen kreisen immer um die Verbesserung der Lehr-/Lernkultur, ein zentrales Element der Lerngemeinschaft laut Kruse und Louis (1995).

Northrops Schulleitung hat mit wenig Opposition zu rechnen, da die meisten Lehrpersonen mit der Eröffnung der Schule eine neue Arbeitsstelle antraten. Andererseits wechselten viele Lehrpersonen ihre Stelle, weil sie die laufenden Innovationen nicht schätzten oder sich nicht anpassen wollten.

Obwohl jeder Person die Möglichkeit gegeben ist, Neues zu veranlassen, erfolgen die Entscheide meist top-down, d.h. die Schulleiterin mit der Arbeitsgruppe (welche nicht aus Lehrpersonen, sondern aus der erweiterten Schulleitung besteht) entscheidet und führt Neuerungen zügig ein. Die innovative Schulleiterin teilt ihre Macht mit der Arbeitsgruppe, nicht aber mit den Lehrpersonen. Die Forderung von Fullan (1991) nach Dezentralisation von Macht ist somit nicht erfüllt. Dies zeigt sich auch in der Interaktion zwischen Schulleiterin und Lehrenden. Das Engagement der Lehrpersonen äussert sich in der Ausführung und Anwendung der Neuerungen und nicht in der partizipativen, konzeptionellen Innovationsarbeit.

Innovationsvorhaben in Northrop Middle School setzen auf der Strukturebene an und vernachlässigen die Ebene des Unterrichts.

Aus der Fallstudie folgernd, kann angenommen werden, dass weitere Innovationsbestrebungen vermehrt Lehrpersonen einbeziehen sollten, um sie echt am Projekt teilhaben zu lassen und sie in den Entscheidungsfindungsprozess einzubinden. Gleichzeitig muss dem effektiven Unterricht vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden, denn Neuerungen setzten bis anhin vor allem auf der Strukturebene an. Die zusammengefassten Daten sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Übersicht der Dimensionen und entsprechende Beschreibungen der Northrop Middle School

Dimensionen	Beschreibung
Schulkontext	6.– 8. Schuljahr
	Urbane, kulturell diverse Unter- und Mittelschicht
	Jüngere und wenig ältere Lehrpersonen
Initiation	Neue Schule, neue Schulleiterin, neues Lehrpersonal
	Erweitertes Konzept der Schulleiterin
Führungsstil	Geteilte Entscheidungsfindungsprozesse (Schulleiterin und Arbeitsgruppe)
	Visionäre, autoritäre Persönlichkeit als Schulleiterin
Implementierung	Middle School mit weiteren Elementen (flexibler Stundenplan, durch Lehrpersonen gestalteter Lehrplan)
	Konstante Implementierung von Innovationen durch interne Vermittler
Lehrpersonen	Lehren anhand des im Team entworfenen Jahresplanes
Eltern	Wenig bis kein Engagement der Eltern
Externe Unterstützung	Privatindustrie (finanziell und direkt)
	Bezirk (Promotion der Northrop Middle School)
Opposition	Anpassung oder Stellenwechsel notwendig
Leistungen der Schüler/innen	Steigende Verbesserungen
Evaluation	Schüler/innen: nationale Tests (extern, jährlich)
	Surveys mit Lehrpersonen und Eltern sind geplant
Aktuelle Situation	Planung einer Ganzjahresschule

3 Ergebnisse der Cross-case analysis

Nach Abschluss der Einzelfallstudien können die Umsetzungsprozesse der drei Schulen miteinander verglichen werden, um – wie schon im methodischen Teil erwähnt – Bedingungsfaktoren für eine erfolgreiche Implementierung von Innovationen zu definieren. Dazu werden die verwendeten Dimensionen der Einzelfallstudien reorganisiert und die Daten in drei neue Dimensionen zusammengefasst: Ausgangslage, Strategien während des Innovationsprozesses, Konsequenzen (Tabelle 4). Der Vergleich der Umsetzungsprozesse basiert auf generalisierten Aussagen zu den Daten der drei Schulen. Aufgrund der kleinen Stichprobe sind die folgenden Ergebnisse und Interpretationen jedoch stark kontextgebunden.

Tabelle 4: Vergleichende Cross-case analysis, Dimensionen und Beschreibung für die drei Schulen Leston Middle School, Stevens Junior High School und Northrop Middle School

Dimension	Kategorien	Schule		
		Leston	Stevens	Northrop
Ausgangslage	Initiation	extern	intern	extern und intern
	Innovationsumfang	mittel	klein	gross
	Mass an Verhaltens-änderungen	mittel	klein	gross
	Befinden der Lehrpersonen	gemischt	gemischt	positiv
	Druck durch Schulleitung	mittel	niedrig	gross
	Unterstützung durch den Bezirk	mittel	wenig	gross
	Unterstützung durch die Eltern	wenig	mittel	wenig
Strategien während der Umsetzung	Kommunikationsmuster	auf- und absteigende Prozesse	aufsteigende Prozesse	vor allem absteigende Prozesse
	Entscheidungsfindung	Schulleiterin und Arbeitsgruppe	Arbeitsgruppe	Schulleiterin und Arbeitsgruppe
	Adaptionsprozesse	erwartet	ausgehandelt	verlangt
	Anteil des ausge-wechselten Personals	mittel	niedrig	hoch
	Zusätzliche Finanzierung	mittel	mittel	gross
Konsequenz	Implementierung	mühsam	unterschiedlich	unproblematisch
	Nachhaltigkeit der Innovation	hoch	unbekannt	hoch
	Innovationstabilität	hoch	ungewiss	hoch

Unterschiedliche Ausgangslagen der drei Schulen

In der Dimension "Ausgangslage" werden die stark unterschiedlichen Bedingungen der drei Schulen aufgezeigt: Das unterschiedlich grosse Innovationsvorhaben wurde entweder intern (Stevens Junior High School) und/oder extern (Leston und Northrop Middle School) initiiert. Das Befinden der Lehrpersonen während des Umsetzungsprozesses war gemischt (Leston Middle School und Stevens Junior High School) oder positiv (Northrop Middle School), der von der Schulleitung ausgeübte Druck zur Verhaltensänderung niedrig (Stevens Junior High School) bis gross (Northrop Middle School). Alle betroffenen Eltern unterstützen die Innovationsvorhaben tendenziell wenig. Die Unterstützung durch den Bezirk ist einzig bei der Northrop Middle School hoch.

Unterschiedliche Strategien während der Umsetzung der Innovation

In der Dimension der verwendeten "Strategien während der Implementierung" werden weitere Unterschiede deutlich: In den drei Schulen sind unterschiedliche Kommunikationsmuster sichtbar. Auf- und absteigende Prozesse (ausgehend von den Lehrpersonen zur Schulleitung und retour) als Faktor für erfolgreiche Implementierung kann v.a. in Leston Middle School erkannt werden. Weniger erfolgreiche Kommunikationsmuster wie in Northrop Middle School sind mehrheitlich durch absteigende Prozesse (top-down) gekennzeichnet, in Stevens Junior High School hingegen entscheidet die Schulleitung nie alleine, die Kommunikationsmuster sind hauptsächlich aufsteigend. Folglich sind Arbeitsgruppen dominant und besitzen viel Macht, was zu zeitintensiven Entscheidungsfindungsprozessen führt.

Fluktuationsrate der Lehrpersonen korreliert mit dem Grad verlangter Anpassung

Deutlich ist auch der Zusammenhang zwischen dem von den Schulleiterinnen verlangten Grad an Anpassung und der Fluktuation der Lehrpersonen: hohe Fluktuationsraten wie bei Northrop Middle School korrelieren mit einem hohen Grad verlangter

Anpassung. Stevens Junior High School zeigt die kleinsten Fluktuationsraten auf. Hier sind die Lehrpersonen am deutlichsten in die Entscheidungsfindungsprozesse integriert. Die höchste Zufriedenheit der Lehrpersonen findet sich jedoch an der Leston Middle School: die Fluktuationsrate ist höher als in Stevens Junior High School, Anpassung wird erwünscht (und wird nicht ausgehandelt wie bei Stevens Junior High School), die Lehrpersonen fühlen sich wertgeschätzt durch das vorhandene Mitbestimmungsrecht und sind in den Prozess involviert. Unterstützung des Innovationsvorhabens durch zusätzliche finanzielle Mittel findet sich nur in Northrop Middle School.

Nachhaltigkeit und Stabilität der Innovation als Erfolgskriterien

In der Dimension "Konsequenz" wird die Art und Weise der Implementation, die Nachhaltigkeit und die Stabilität der Innovation verglichen. Einzig in Northrop Middle School kann von einer unproblematischen Implementation gesprochen werden, in den beiden anderen Schulen werden mit Schwierigkeiten gerungen. Nachhaltigkeit und Innovationsstabilität beweisen die Projekte in Leston und Northrop Middle School: es können verbesserte Leistungen der Schüler/innen festgestellt werden. Für die Stevens Junior High School können noch keine Aussagen bezüglich der Performanz der Leistungen der Schüler/innen gemacht werden. Zudem ist der Widerstand von Seiten der Eltern und Lehrpersonen in Stevens Junior High School am deutlichsten.

3.1 Diskussion

In Übereinstimmung mit Fullan (1991) wird durch diese Studie bestätigt, dass eine Implementierung einer Innovation in ein bestehendes System mindestens fünf bis sieben Jahre dauert. Die vier Phasen (Sergiovanni, 1990) einer Innovation können in allen drei Schulen deutlich erkannt und abgegrenzt werden. Stevens Junior High School befindet sich am Ende der ersten Phase, der Initiation, Mobilisation und Prozessadaption. Northrop und Leston Middle School befinden sich in der letzten Phase der Routinisierung einer Innovation. Evaluationen dienen konstanten Bemühungen, verbesserte Schüler/innenperformanzen zu erzielen.

Ausgangslage und finanzielle Unterstützung haben geringen Einfluss auf eine erfolgreiche Implementation des Middle School Konzeptes.

Interessant sind die ausschlaggebenden Einflussfaktoren bei den drei verschiedenen Schulen: Die Ausgangslage hat keinen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg der Implementierung. So wird die Unterstützung der Gemeinde und des Schulkreises zwar begrüsst, die Wirksamkeit ist dagegen nicht ersichtlich und kann in dieser Studie nicht nachgewiesen werden. Fullans Aussage, dass die Charakteristik der lokalen Ebene entscheidender Einflussfaktor auf den Erfolg einer Innovation ist, kann in diesem Fall nicht bestätigt werden (Fullan, 1991). Finanzielle Schulautonomie ermöglicht schnellere Entscheidungsfindung. Die Fähigkeit der Schulleiter/innen, zusätzliche finanzielle Mittel zu akquirieren, wird sehr geschätzt, da dies meist direkten Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat oder Gratifikation für Lehrpersonen bedeutet (Entlastungsstunden, Einrichtung von Computerlabors). Finanzielle Einschränkungen entmutigen Lehrpersonen. Es finden sich jedoch keine Studien, die erwähnen oder belegen, dass das Akquirieren von zusätzlichen finanziellen Mitteln ein Qualitätsmerkmal von erfolgreichen Schulleiter/innen ist.

Die Charakteristik der Einzelschule ist ein bestimmender Einflussfaktor.

Die Studie unterstützt die Aussage von Fullan (1991), dass die Charakteristik der Einzelschule ein bestimmender Einflussfaktor sei. In dem untersuchten Kontext erweist sich, dass der Lehrkörper folgenschweren Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg einer Implementierung haben kann. Nicht gelöster Widerstand der Lehrpersonen verunsichert zudem Eltern, verlangsamt den Prozess und absorbiert wertvolle En-

ergien auf der Ebene der Schulleitung. Es zeigt sich weiter, dass ältere Lehrpersonen, die mehr als 30 Berufsjahre unterrichteten, besonders schwierig zu motivieren waren. In Übereinstimmung mit Louis und Miles (1990) kann folglich ausgesagt werden, dass neues Lehrpersonal den Innovationsprozess beschleunigt, da diese weniger opponieren und eher bereit sind, Neues auszuprobieren.

Neu gebildete Schulen adaptieren Innovationen schneller und problemloser.

Es zeigt sich in dieser Studie, dass in neu gebildeten Schulen (wie Northrop Middle School) Innovationen schneller adaptiert werden als in Schulen, welche innerhalb des bestehenden Systems Neuerungen implementieren wollen (Leston Middle School und vor allem Stevens Junior High School). Schulleiter/innen, die Innovationen implementieren, spüren den Widerstand der Lehrpersonen, welcher in der subjektiven Zufriedenheit der Beteiligten gründet. Neueintretenden bereiten Adaptionsprozesse weit weniger Mühe, da die gemeinsame (und oft glorifizierte) Vergangenheit fehlt. Ein weiterer Grund, Neuerungen abzulehnen, ist der ausgewiesene Erfolg des Bestehenden (wie bei Stevens Junior High School).

Die Schulleiter/innen als Fürsprecher/innen und Vermittler/innen

In dieser Untersuchung zeigt sich klar, dass der Erfolg einer Implementierung entscheidend von der Schulleitung abhängt. Die Schulleiterin muss eine geschickte Fürsprecherin und Vermittlerin sein, sie muss von der Innovation überzeugt sein, den Prozess aktivieren und persistent die gesetzten Ziele verfolgen. Sie agiert täglich aktiv modellierend und problemlösend auf multiplen Ebenen. Die Schulleiterinnen üben nicht einfach Druck auf die Beteiligten aus, sondern zeichnen sich durch reflexives, empathisches Verhalten aus. So können nicht erfolgversprechende Ausgangslagen trotzdem zu erfolgreichen Umsetzungsprozessen führen. Es hat sich aber auch gezeigt, dass verschiedene Führungsstile möglich sind. Northrops Schulleiterin ist autoritärer als die Schulleiterinnen von Leston Middle School und Stevens Junior High School. Die Schulleiterin in Northrop argumentiert, dass sie unter den herrschenden, schwierigen Umständen bewusst straff führe und so wenig Entscheidungspartizipation und Freiheiten erlaube. Stevens Schulleiterin jedoch teilt ihre ausführende Macht mit allen Beteiligten, Lestons Schulleiterin findet einen Mittelweg, indem sie zwar deutlich die Führung übernimmt, aber die Lehrpersonen in die Entscheidungsfindungsprozesse involviert.

"The site team helps me and supports me in decision-making."

Begleitende Arbeitsgruppen unterstützten alle Schulleiterinnen bei ihrer Tätigkeit. Nebst der Arbeits- und Machtteilung können so gemeinsame Werte und Einstellungen entwickelt werden. Diskussionsmotivierende Umgebungen (zeitlich offen, arbeitsfreundlich platziert und gekennzeichnet durch wertschätzende Kommunikationskultur) ermöglichen Konsensfindung in der Planungsphase. Erfolgreich erweist sich auch die konstante Überwachung und Kontrolle des Prozesses durch die Schulleitung, um die Projektevaluation und folglich konkrete Rückmeldungen an die Lehrpersonen zu gewährleisten.

Der Einbezug aller Beteiligten ist den Schulleiterinnen graduell unterschiedlich wichtig, obwohl diese Forderung in der Literatur oft angeführt wird (Boyd, 1992; Fullan, 1993; Kruse & Louis, 1995; Sergiovanni, 1996; Leitwood et al., 1998). Auch in dieser Studie zeigt sich, dass Lehrpersonen meistens mit ihrer Arbeit überlastet sind und kaum Zeit und Musse haben, sich auf einer Metaebene mit Schulentwicklung zu befassen. Grosse Arbeitsgruppen wie in Stevens Junior High School tendieren zu zeitaufwändigen Diskussionen und langatmigen Entscheidungsfindungsprozessen. Die Effizienz solch grosser Arbeitsgruppen wird bezweifelt, denn die Kommunikation gestaltet sich zunehmend schwierig.

Sorgfältige Kommunikation ist eine zentrale Aufgabe der Schulleiter/innen.

Kommunikationsstrategien scheinen jedoch nicht nur in Stevens High School verbesserungsfähig zu sein, auch die Lehrpersonen der anderen Schulen beklagen sich über die ungenügende Kommunikation der Schulleitung bezüglich der gewählten Strategien und neuen Änderungen. Ungenügende Kommunikation führt entweder zu Opposition der Beteiligten oder zur Ignoranz der Beteiligten. Beides wirkt sich ungünstig auf den Umsetzungsprozess aus. Es gilt daher, besondere Aufmerksamkeit auf die kommunikativen Strategien zu richten. Wenn alle Beteiligten in den Prozess einbezogen werden sollen, dann müssen Ressourcen zeitlicher und/oder finanzieller Art bereitgestellt werden. Lehrpersonen, die sich an dieser Studie beteiligten, setzen ihre Priorität auf das Unterrichten und konnten sich nebst ihrem Pensum kaum um strukturelle und inhaltliche Innovationen kümmern, wie auch die Schulleiterin von Northrop Middle School feststellte. Unterrichtsentlastungen könnten als Lösungsansatz aufgefasst werden, wobei dies mit Mehrkosten verbunden ist.

3.2 Kritische Schlussbemerkungen

Aus schon angeführten Gründen ist in dieser Studie nicht geklärt, wie Schüler/innen die Innovation wahrnehmen. Dies wäre jedoch wichtig, da die Zufriedenheit der Schüler/innen nebst einer Leistungsverbesserung ein zentrales Anliegen jeglicher Innovationen sein sollte.

Es zeigt sich, dass die Implementierung des Middle School Konzeptes bis anhin nicht genügend untersucht worden ist. Studien, die den Prozess evaluieren, würden Schwierigkeiten und Lernerfahrungen der Einzelschulen aufzeigen. Dies wäre von Interesse, um so weitere Implementierungsstrategien zu verbessern, denn Evaluationen fokussieren meistens Leistungen der Schüler/innen.

Im Bewusstsein, *dass* Schulleiter/innen einen entscheidenden Einfluss auf die Implementierung einer Innovation haben, ist es notwendig, Schulleiter/innen weiterhin mit den notwendigen Kompetenzen auszurüsten, damit sie wissen, *wie* sie erfolgreich handeln können. Dies betrifft vor allem die Frage der geteilten Macht und die der Kommunikationsstrategien.

4 Literatur

Boyd, V. (1992). *School context: Bridge or barrier. Austin*, TX: SEDL.

Boyd, V. & Hord, S. (1994). *Principals and the new paradigm: Schools as learning communities.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. (ERIC Document reproduction Service No. ED 373 428).

Carnegie Council on Adolescent Development (1989). *Turning points: preparing youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation.

CEYA (Center for education for the Young Adolescent) (1991). *What could a middle school be?* Board of Regents of the University of Wisconsin System. Wisconsin: University of Wisconsin-Platteville.

Clark, S. & Clark, D. (1994). *Restructuring the Middle Level School.* Albany: State University of New York Press.

Deal, T. (1993). The culture of schools. In M. Sashkin and H. Walberg, *Educational Leadership and school change*. Berkley, CA: McCutchan Publishing.

Deal, T. & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Efimba, M.; Emmons, C. & Hagopian, G. (1998). A school transformed. The case of Norman S. Weir. *Journal of Education for Students placed at-risk*, 3 (1), 39–51.

Fullan, M. (1982). *The meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Fullan, M. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49 (5) 19–20.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reforms*. New York: Falmer Press.

Fullan, M. (1996). Leadership for change. In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Glickman, C. (1993). *Renewing America's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kruse, S. and Louis, K.S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Leithwood, K., Leonard, L., & Sharatt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34, 243–276.

Leston Middle School (1999). *Family Handbook*. Leston middle school, West Moore Lake Drive N.E., Leston, MN.

Louis, K.S. & Miles, M. (1990). *Improving the urban High-school: What works and why*. New York: Teachers College Press.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*: An expanded sourcebook. Thousand Oaks: Sage.

Northrop Middle School (1999): *Parent-student Handbook*. Northrop middle school. 51st Ave. North, Minneapolis, MN 55430.

Northrop Middle School (1999): *School improvement plan*. Northrop middle school. 51st Ave. North, Minneapolis, MN 55430.

Reinhard, D., (1980). *Great expectations: The principal's role and in-service needs in supporting change projects*. Paper presented at the American Educational research Association annual meeting.

Rosenblum, S. & Louis, K. (1979). *Stability and change*: Innovation in an educational context. Cambridge, Mass.: ABT Associates.

Sergiovanni, T. (1990). *Value-added leadership: How to get an extraordinary performance in schools*. Orlando: Harcourt Brace.

Sergiovanni, T. (1996). *Leadership for schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass.

VanDenBerg, R. & Sleegers, P. (1996) Building innovative capacity and leadership. In Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P., and Hart, A. (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Yin, R., Herald, K. & Vogel, M. (1970). *Tinkering with the system*. Lexington, Mass.: D.C. Heat.

Patricia Schuler
Universität Zürich
Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung
Scheuchzerstrasse 21, 8006 Zürich
pschuler@paed.unizh.ch