

# Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>2</b>
<b>2.</b>	<b>ERGEBNISSE</b> .....	<b>4</b>
2.1	WAS HABEN DIE SCHULEN GEMACHT? .....	4
2.1.1	<i>Bearbeitete Themen</i> .....	4
2.1.2	<i>Methoden und Instrumente</i> .....	4
2.1.3	<i>Einbezogene Personenkreise</i> .....	5
2.1.4	<i>Umgang mit Ergebnissen: Informieren und Massnahmen treffen</i> .....	5
2.1.5	<i>Unterstützungen und Hilfen</i> .....	6
2.1.6	<i>Weiterbildungen</i> .....	7
2.1.7	<i>Diskussion</i> .....	7
2.2	WIE IST ES DEN SCHULEN ERGANGEN?.....	8
2.2.1	<i>Die Stimmung an den Schulen</i> .....	8
2.2.2	<i>Zur Motivation</i> .....	8
2.2.3	<i>Positive Ereignisse / gelungene Schritte</i> .....	9
2.2.4	<i>Kritische Ereignisse / Schwierigkeiten</i> .....	9
2.2.5	<i>Belastungen</i> .....	10
2.2.6	<i>Veränderungen in den Schulen</i> .....	11
2.2.7	<i>Hoffnungen</i> .....	12
2.2.8	<i>Befürchtungen</i> .....	12
2.2.9	<i>Wünsche nach Unterstützungen</i> .....	12
2.2.10	<i>Diskussion</i> .....	13
2.3	ERFOLGS- UND MISSERFOLGSFAKTOREN .....	15
2.3.1	<i>Wahrgenommene Erfolgsfaktoren</i> .....	15
2.3.2	<i>Wahrgenommene Misserfolgsfaktoren</i> .....	16
2.3.3	<i>Diskussion</i> .....	17
2.4	RÜCKMELDUNGEN AN DAS SYSTEM SCHULE .....	19
2.4.1	<i>Diskussion</i> .....	19
<b>3.</b>	<b>FOLGERUNGEN FÜR DEN WEITEREN PROJEKTVERLAUF</b> .....	<b>20</b>

# 1. Einleitung

Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der Zwischenerhebung 2001 dar, die im Rahmen der wissenschaftlichen Auswertung des IEDK-NWEDK-Projektes „Selbstevaluation der Einzelschule“ durchgeführt worden ist. Diese wissenschaftliche Auswertung hat zum Ziel, den Werdegang der ersten Projektschulen (15 Projektschulen, Projektstart 1999) über die drei Projektjahre hinweg zu erfassen, wobei neben den Ausgangsbedingungen zu Beginn des Projektes (siehe erster Zwischenbericht April 2000) der Entwicklungsstand der Schulen in der Mitte und am Schluss des Projektes und mögliche Wirkungszusammenhänge im Zusammenhang mit der Durchführung dieses Reformprojektes analysiert werden sollen.

Die durchgeführte Zwischenerhebung hat nun zum Ziel, Informationen über den Verlauf des Projektes bei den einzelnen Schulen zu erhalten. Zum Einsatz gelangen zwei verschiedene Verfahren: 1. die Dokumentenanalyse und 2. die Befragung mittels eines Telefoninterviews mit den Projektverantwortlichen in den einzelnen Schulen.

Die *Dokumentenanalyse* beinhaltet die Analyse des Jahresberichtes des Schuljahres 1999/2000 jeder einzelnen Schule (die Erstellung dieser Jahresberichtes gehört im Rahmen des Projektes zum Pflichtenheft jeder Schule). In diesen Jahresberichten, die in unterschiedlicher Form und mit unterschiedlichem Umfang eingereicht worden sind, werden u. a. Informationen zum chronologischen Ablauf des Projektes, zur Organisation, zu den Rahmenbedingungen, zu den durchgeführten Evaluationen und den dabei gemachten Erfahrungen festgehalten. Da angenommen werden kann, dass gewisse Aspekte des Projektverlaufes nicht schriftlich im Jahresbericht fixiert werden können, wird diese Dokumentenanalyse ergänzt durch eine mündliche Befragung: das *Telefoninterview mit den Projektverantwortlichen*. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Projektverantwortlichen grundsätzlich in der Lage sind, den allgemeinen Projektverlauf adäquat einzuschätzen. Zu berücksichtigen ist aber, dass diese Einschätzung trotz allem eine subjektive ist und somit die Beurteilung des Projektes durch die anderen Beteiligten in den Schulen durchaus unterschiedlich ausfallen könnte. Aufgrund der Schwerpunktsetzung durch den Auftraggeber konnten aber im Rahmen dieser Zwischenerhebung nicht umfassendere Analysen vorgenommen werden. Im Gegensatz zu dieser Zwischenerhebung werden in der Schlusserhebung im Winter 2001/02 alle beteiligten Gruppen die Gelegenheit erhalten, das Projekt aus der eigenen Sicht darzustellen.

Die Analyse der Jahresberichte auf der Basis eines Kriterienrasters war der Durchführung der Telefoninterviews vorgelagert. Diese wurden mittels eines halbstandardisierten Interviewleitfadens durchgeführt, wobei darauf geachtet wurde, dass die in der Dokumentenanalyse noch nicht thematisierten Punkte mündlich angesprochen werden konnten. Sowohl die Ergebnisse der Dokumentenanalyse wie auch die Ergebnisse der Telefoninterviews wurden separat dokumentiert, inhaltsanalytisch ausgewertet und anschliessend in einer einheitlichen schulspezifischen Dokumentation zusammengeführt. Diese bildeten im Anschluss daran die Grundlage für die schulübergreifenden Analysen.

Auf folgende Fragen wurden Antworten gesucht:

*Was haben die Schulen bis anhin gemacht?*

1. Welche Themen wurden/werden an der Schule evaluiert?
2. Mit welchen Hilfsmitteln (Instrumenten) wird evaluiert?
3. Wo (in welchem Personenkreis) wurden bereits Daten erhoben?
4. Wurde bereits über Ergebnisse informiert? Wenn ja, wie?
5. Wenn bereits erste Ergebnisse vorliegen: Sind daraus schon Konsequenzen abgeleitet worden?
6. Aus welchen Personen besteht die Steuergruppe?
7. Welche Hauptschritte wurden im Laufe des Projekts bis jetzt gemacht?
8. Welche weiteren Schritte sind bereits geplant?
9. Welche Unterstützungen und Hilfen wurden bis jetzt in Anspruch genommen?
10. Wurden Weiterbildungen gemacht?

*Welche Erfahrungen haben die Schulen bis anhin gemacht?*

11. Wie schätzen Sie die Stimmung im Kollegium im Zusammenhang mit diesem Projekt ein?
12. Haben Sie den Eindruck, dass sich die Motivation im Kollegium im bisherigen Verlauf verändert hat?
13. Wie breit ist die Akzeptanz gegenüber dem Projekt? Gibt es verschiedene Fraktionen im Team? Gibt es Gruppen, welche das Projekt boykottieren?
14. Was ist in Ihrer Schule besonders gut gelaufen?
15. Was denken Sie, welche Faktoren haben diese(n) Erfolg(e) ermöglicht?
16. Was hat Ihrer Schule besonders zu schaffen gemacht?
17. Worin sehen Sie die Gründe für diese Schwierigkeiten?
18. Welches sind die grössten Belastungen für das Kollegium? Welche für die Steuergruppe?
19. Was hat sich bis jetzt im Gegensatz zu früher, bevor die Schule bei diesem Projekt mitgemacht hat, verändert?
20. Was erhoffen Sie sich vom weiteren Verlauf des Projekts?
21. Haben Sie auch Befürchtungen für den weiteren Verlauf?
22. Fühlen Sie sich in der Lage, das Projekt erfolgreich weiterzuführen?
23. In welchen Bereichen (oder wofür) wären Sie froh um Hilfe oder Unterstützung?

Nachfolgend sollen die Ergebnisse themenspezifisch vorgestellt werden. Mittels Zitaten aus den einzelnen Interviews oder den Jahresdokumentationen (kursiv gesetzt) sollen zudem einzelne Aspekte verdeutlicht werden. Zwischen den einzelnen Ergebnisteilen wird jeweils ein kurzer Diskussionsteil eingeschoben. In diesen sollen die Ergebnisse interpretiert und reflektiert werden.

## 2. Ergebnisse

### 2.1 Was haben die Schulen gemacht?

Die beteiligten 15 Projektschulen sind unterschiedlich schnell vorwärts gegangen. Während einige im Januar 2001 gerade erst einen ersten Evaluationszyklus beenden, sind andere zum gleichen Zeitpunkt schon daran, den dritten Durchgang zu planen. In den folgenden Abschnitten beschränken wir uns darauf darzustellen, was die einzelnen Schulen in ihren ersten Evaluationsdurchläufen gemacht haben.

#### 2.1.1 Bearbeitete Themen

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	<ul style="list-style-type: none"><li>• Umgang mit Störungen</li><li>• Gesprächskultur (2x)</li><li>• Gestaltung und Bewertung von Prüfungen</li><li>• Differenzierte Förderung / Individualisierung (5x)</li><li>• Lernatmosphäre im Unterricht</li><li>• Lernbereitschaft</li><li>• Ordnung und Regeln im Unterricht</li><li>• Integration (2x)</li><li>• Lehr- / Lernprozesse</li><li>• erweiterte Lernformen</li><li>• Fördern und Selektionieren</li><li>• Hausaufgaben</li></ul>
Schulkultur	4	<ul style="list-style-type: none"><li>• Befindlichkeit der Schüler/innen</li><li>• Klima: Toleranz und Gewalt an der Schule</li><li>• Räume und Freizeitaktivitäten im Schulhaus</li><li>• Austausch: Zusammenarbeit und Informationsaustausch</li></ul>
Erziehungskonzept	2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Erziehungsstile</li><li>• Selbstkompetenz der Schüler/innen</li></ul>
Schulleitung/-organisation	2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organisation der Schule</li><li>• Koordination von Prüfungsterminen und Hausaufgaben</li></ul>
Aussenbeziehungen	1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Umgang mit Elternerwartungen</li></ul>

#### 2.1.2 Methoden und Instrumente

Mehr als die Hälfte aller Schulen arbeitete mit gegenseitigem Hospitieren. An einigen Schulen gingen die Lehrpersonen dabei strukturiert vor, indem sie mit Hilfe von speziell erarbeiteten Beobachtungsbögen Unterrichtsstunden der Kolleg/innen besuchten. An anderen Schulen waren die

gegenseitigen Unterrichtsbesuche weniger strukturiert. Insgesamt wurden mit dem Hospitieren gute Erfahrungen gemacht (vgl. dazu ausführlicher die Kapitel 2.2.3 „positive Ereignisse“ und 2.2.5 „Belastungen“).

Ebenfalls sehr häufig wurden Fragebögen 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 Fragebögen aus der Literatur übernommen (2x) oder nur von der Steuergruppe alleine vorbereitet (2x).

Vereinzelt wurde auch mit Interviews, mit Intervision und mit Tagebuchnotizen gearbeitet.

### **2.1.3 Einbezogene Personenkreise**

In fünf Schulen wurden nur die Kolleg/innen 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 Fragebögen klassenweise ausgefüllt. In insgesamt fünf Schulen wurden sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrer/innen in die erste Evaluationsschleife 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.

### **2.1.4 Umgang mit Ergebnissen: Informieren und Massnahmen treffen**

Beim Umgang mit ersten Ergebnissen hat sich eine grosse Vielfalt an verschiedenen Vorgehensweisen gezeigt: In den meisten Fällen wurde intern informiert, innerhalb der Kollegien oder innerhalb von Stufenkonferenzen. Dies geschah in Form von ausgehängten Plakaten, aufgelegten Ordnern, an Team-Sitzungen oder dann sehr ausführlich an speziellen SCHILF-Veranstaltungen, bei denen Ergebnisse präsentiert, analysiert und interpretiert wurden (3x).

Zwei Schulen haben das Selbstevaluationsprojekt genutzt, um mit den Ergebnissen Öffentlichkeitsarbeit zu machen. Sie haben Artikel in Zeitungen geschrieben und mit schriftlichen Darstellungen die Eltern informiert, was an ihren Schulen an Qualitätsarbeit geleistet wurde. Eine Schule überlegt sich noch, einen Bericht über ihre Evaluationsarbeit der Bildungsdirektion ihres Kantons zukommen zu lassen, damit diese auch erfahre, was an der betreffenden Schule alles gearbeitet werde.

Der Umgang mit Ergebnissen aus Hospitationen wurde sehr unterschiedlich gehandhabt. Während eigentlich alle Schulen darin übereinstimmten, dass mit den Beobachtungen vertraulich umgegangen werden muss, so unterschieden sie sich insofern, dass einige deshalb alles Besprochene in den Hospitationsgruppen liessen, andere aber anonymisierte Rückmeldungen an die Steuergruppe oder an die Schulleitung verlangten.

Drei Schulen haben entweder den ersten Evaluationsdurchgang noch nicht beendet oder kamen im ersten Zyklus zu keinen inhaltlichen Ergebnissen, über die sie hätten berichten können. Vereinzelt mussten Evaluationen abgebrochen werden, da es in den Teams zu Spannungen kam (vgl. dazu ausführlicher Kapitel 2.2.5 „Belastungen“).

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 einge-

setzt, 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 thematisiert.

In vielen Schulen hingegen stand eher die Teamentwicklung im Vordergrund: „*Wir hatten einfach das Ziel, überhaupt einmal zu hospitieren, zu lernen, wie man Feedback gibt, das war gar nicht so auf das Thema [...] fokussiert*“ (SCHU 7). Die Projektverantwortliche einer anderen Schule 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).

### **2.1.5 Unterstützungen und Hilfen**

Die wichtigste Form der Unterstützung war für alle Schulen die externe Beratung, die den Evaluationsprozess begleitete. Diese Unterstützung erfolgte jedoch in verschiedenen Formen: zum Teil gab die externe Beratung Strukturen der Arbeit vor, zum Teil lieferte sie 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<sup>1</sup> noch ohne neue Beratung weiter.

Vereinzelt wurde berichtet, dass die Arbeit in den Q-Gruppen und in den Steuergruppen als Unterstützung erlebt würden. 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 für das Projekt an eine Zusammenkunft ging (vgl. SCHU 11).

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

---

<sup>1</sup>Stand vom 19. Januar 2001

### 2.1.6 Weiterbildungen

Von den meisten Schulen wurde betont, dass die Projektarbeit an sich schon Weiterbildung sei: *„Der ganze Prozess ist eigentlich ein Weiterbildungsprozess für die Lehrpersonen. Sonst aber speziell im Hinblick aufs Projekt haben wir nichts gemacht“* (SCHU 5).

Fast alle Schulen haben in irgend einer Form SCHILF-Zeit für das Projekt nutzen können. Als Formen intensiver Weiterbildung wurden auch die Arbeit in der Steuergruppe und die Projektberatung erwähnt.

Auf individueller Ebene haben 2 Projektverantwortliche den AFQS-Kurs (Ausbildung von Fachpersonen für Qualitätsentwicklung in Schulen) absolviert, was in beiden Fällen als enorm hilfreich erlebt wurde. Eine Projektleiterin bezeichnete diese Weiterbildung, bei der mit anderen Verantwortlichen in ähnlichen und unterschiedlichen Projekten ausgetauscht werden konnte, als *„interventionistischen Support“* (SCHU 2).

Zwei weitere Projektverantwortliche besuchten während der Projektarbeit die Schulleiter/innen-Ausbildung, was ebenfalls als wichtige Unterstützung erlebt wurde. Eine Projektleiterin besuchte einen speziellen Kurs zum Thema Qualitätssicherung, einer erwachsenenbildnerische Ausbildung.

### 2.1.7 Diskussion

Die bereits in der ersten Evaluationsschleife bearbeiteten Themenbereiche sind sehr vielfältig und scheinen sehr 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.

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 an der Schulqualität zu arbeiten.

Es ist aber darauf hinzuweisen, dass einige Schulen noch keine inhaltliche Konsequenzen aus der ersten Evaluationsschleife 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.

## 2.2 Wie ist es den Schulen ergangen?

In diesem Abschnitt geht es vor allem darum, die Erfahrungen, die im Laufe des ersten Evaluationszyklus gemacht wurden, darzustellen.

### 2.2.1 Die Stimmung an den Schulen

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: *„Das Projekt hat eine sehr breite Akzeptanz. Bei einzelnen bin ich zum Teil nicht ganz sicher; [...] da weiss ich nicht genau, machen die mit, weil alle mitmachen, oder weil sie wirklich dahinter stehen. Also es wäre schon etwas blauäugig zu sagen, dass restlos alle Feuer und Flamme seien für das Projekt“* (SCHU 6).

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 machte: In einer Schule wurde diese 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 Schule waren es hingegen *„etwa sechs, sieben, die dagegen sind, die schon so etwas in Richtung Boykott machen, die es Nonsense 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.

### 2.2.2 Zur Motivation

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 Evaluationsschleife 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 auf einem „*erstaunlich hohen Niveau*“ (SCHU 6).

Eine Schule startete zwar mit recht viel Motivation, welche aber wegen Schwierigkeiten im Verlaufe des Evaluationsprozesses ziemlich abfiel. Bei dieser Schule ist noch unsicher, ob sie jetzt mit dem Projekt weitermacht.

An den anderen Schulen verlief 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).

### **2.2.3 Positive Ereignisse / gelungene Schritte**

Auf die Frage, welche Schritte besonders gut und erfolgreich verlaufen seien, gab es eine Vielzahl an unterschiedlichen Antworten. Es sind 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 diese Möglichkeiten, am Thema arbeiten zu können, ohne immer von Alltäglichem abgelenkt zu werden, sehr positiv erfahren wurden: Zeit zu haben fürs Team und um ausgiebig über Schulthemen zu sprechen, wurde dabei als ein Hauptgrund aufgeführt.

Drei Mal wurde als sehr positiv angemerkt, wie es gelungen war, das Projekt ins Kollegium rüberzubringen 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 Fragebögen 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, wie 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).

### **2.2.4 Kritische Ereignisse / Schwierigkeiten**

Es hat sich gezeigt, dass nur sehr wenige Ereignisse oder Vorkommnisse an mehreren Schulen zu Schwierigkeiten führten. Es scheinen also bestimmte individuelle Konstellationen zu sein, welche Probleme verursachen.

Drei Mal wurde die Organisation der Steuergruppenarbeit als unbefriedigend erlebt: Entweder wurden die Sitzungen zu weit auseinander angesetzt, oder aber die eingeplante Zeit so knapp gehalten, dass nicht speditiv am Thema gearbeitet werden konnte.

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

Je einmal 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, sondern vor allem von aussen aufgebunden wurde; mangelnde Identifikation mit dem Projekt, wo dies zu stark in den Händen der Steuergruppe lag; zu 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 gar keinen nennenswerten Schwierigkeiten.

Von besonderem Interesse dürften wohl die Selbsteinschätzungen derjenigen drei Schulen sein, welche ihre 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, und an der dritten Schule mit negativer Stimmung wurde die Fundamentalopposition als Hauptschwierigkeit bezeichnet.

### 2.2.5 Belastungen

Eindeutig als Hauptbelastung wurde die zeitliche Beanspruchung wahrgenommen, sowohl für die Lehrer/innen-Teams als auch für die Steuergruppen und Projektleitungen. Zwölf Schulen haben diesen Punkt als wichtigste Belastung genannt. Die Aussagen waren jedoch unterschiedlich, wie stark diese Beanspruchungen sind. Etwa zur Hälfte wurden die zeitlichen Belastungen zwar erwähnt, aber durchaus als bewältigbar 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). Ähnliches wird in folgendem Zitat deutlich: *„Fürs Kollegium ist das sicher der zeitliche Faktor, die zeitliche Belastung - oder besser eigentlich: die fehlende Entlastung. Entlastungsgefässe wären nötig. Es war für uns immer: neben allem anderen jetzt noch dazu die Selbstevaluation.“* (SCHU 10).

An einigen Schulen wurde die zeitliche Belastung hingegeben 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). Ein anderer Projektleiter meinte: *„Die Zeit ist der ganz grosse Punkt. Ich bin wirklich für alles zu haben, wenn es nur vernünftig zu organisieren ist. Das ist jetzt wirklich sehr schwierig. [...] Das grösste Problem ist die Zeit. Da muss man schon schauen, wenn man das einführt, dass die Leute irgendwie atmen können, die Luft ist sehr dünn geworden“* (SCHU 5).

Auf der anderen Seite erwähnten zwei Schulen explizit, dass die zeitliche Belastung nicht gross sei. Das hängt mit der Organisation des Projekts an diesen Schulen zusammen, indem sämtliche Hospitationen und Besprechungen dazu als Weiterbildungszeit angerechnet werden konnten, zu welcher die Lehrpersonen ohnehin verpflichtet sind.

Nur wenig wurden psychische oder mentale Belastungen erwähnt. Nur an vier Schulen war von Ängsten die Rede, wenn mit Fragebögen die Meinungen der Schüler/innen erhoben wurden oder wenn man sich plötzlich besuchen lassen musste: „*Genüge ich noch im eigenen Unterricht? Das hat sehr viel Ängste und Befürchtungen ausgelöst*“ (SCHU 9).

Zwei Mal wurde von Projektleitungen als Belastung angegeben, „*verantwortlich zu sein, dass das Feuer nicht ausgehen darf*“ (SCHU 2).

Je einmal wurden erwähnt: 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. Ebenfalls einmal wurde der Umgang mit den Finanzen erwähnt, dass anstelle eines Globalbudgets für alles einzeln Gesuche eingegeben werden müssen.

### 2.2.6 Veränderungen in den Schulen

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 nun nicht mehr hermetisch geschlossen seien, dass das Kollegium überhaupt viel offener geworden sei, dass das Projekt vertrauensbildend gewirkt habe oder dass das Wir-Gefühl, das Kollektivgefühl gewachsen sei. Vereinzelt wurde auch von der Verbesserung der Zusammenarbeit, von offeneren Diskussionen, von gegenseitigen positiven Unterstützungen, von regelmässigen Treffpunkten, die gut tun würden, von vermehrter Wahrnehmung für einander und vom durchlaufenen 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, dass die Wahrnehmung im Unterricht geschärft und blinde Flecken aufgedeckt worden seien und dass allgemein das Qualitätsbewusstsein gewachsen sei. Vereinzelt wurden auch ganz 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.

Ein Projektleiter wendete ein, dass ein gewisser Einfluss des Projekts zwar schon zu spüren sei, dass dieser aber auf keinen Fall überbewertet werden dürfe.

Doch es gab auch kritische Bemerkungen zu den Veränderungen. So wird darauf verwiesen, dass aufgrund der verstärkten Auseinandersetzungen im Team die Konflikte insgesamt eher zunehmen und „*schärfere Diskussionen*“ zu beobachten sind: „*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 konflikträchtiger geworden. Man muss sich mehr miteinander auseinandersetzen.*“ (SCHU 5)

### 2.2.7 Hoffnungen

Die Frage nach Hoffnungen für den weiteren Verlauf des Projekts wurde auf verschiedensten Ebenen beantwortet.

In Bezug auf die Projektarbeit erhofften sich vier Schulen, dass es ihnen gelinge, Themen zu bearbeiten, welche die Lehrer/innen wirklich beschäftigen, resp. dass die wirklichen Schwierigkeiten angegangen werden können. Zwei Schulen hofften, dass es gelingen wird, die Eltern und die Schüler/innen mit einzubeziehen, zwei andere, dass durch das Projekt mehr Offenheit und Vertrauen und dadurch bessere Gespräche entstehen. Ein Projektleiter hoffte, dass der nächste Durchgang eine wirkliche Standortbestimmung werde, ein anderer, dass sich wirklich alle im Team mit dem Projekt identifizieren können.

In Bezug auf die Akzeptanz haben drei Projektverantwortliche von der Hoffnung gesprochen, dass das Projekt nach seinem Ablauf als selbstverständlich in den Alltag integriert werde, vier Schulen erhofften, durch diese angeleiteten und unterstützten Durchgänge die nötigen Fertigkeiten zu erwerben, um das Projekt bei einer obligatorischen Einführung umsetzen zu können. *„Diese drei Jahre sind unsere intensive Vorbereitung, um am Ende dieser Zeit eine mach- und handhabbare Art der Qualitätsentwicklung und -kontrolle für die kommende Zeit in den Händen, Herzen und Köpfen zu haben - eine für uns stimmige Form unseres Umgangs mit Qualität“* (SCHU 5).

In Bezug auf die Projektorganisation wurden die Hoffnungen erwähnt, dass die zeitliche Belastung nicht ansteige, dass bessere Zeitgefässe zur Verfügung stehen, andere Schulstufen ebenfalls ins Projekt einsteigen oder dass das Projekt überhaupt zu Ende geführt werde.

Zwei Projektverantwortliche hofften einfach, dass es so positiv weitergehe wie bis anhin, zwei andere, dass sie durch das Projekt ein Image aufbauen können und zeigen können, was sie alles machen. Ein Projektverantwortlicher erhoffte sich durch diese Form der Qualitätsarbeit eine breitere Akzeptanz der Schulen allgemein in der Öffentlichkeit.

### 2.2.8 Befürchtungen

Acht der 15 Schulen zählten keine Befürchtungen für den weiteren Verlauf des Projekts auf. Drei Mal hingegen wurde die Befürchtung geäußert, dass das Team nicht mehr mitarbeiten und aussteigen wolle, zwei Mal, dass sich vereinzelte Teammitglieder zurückziehen und nicht mehr weiter mitarbeiten wollen.

Als Einzelnennungen zu erwähnen sind die Furcht, dass ein neues Thema nicht allen passen, dass es auch mit einer neuen Beratungsperson nicht funktionieren oder dass ein Qualitätsmanagementsystem wie in England (rankings) eingeführt werde. Eine Projektverantwortliche antwortete: *„Dass solche Schwierigkeiten eskalieren können, auf die wir nicht mehr reagieren können, wo wir nicht mehr alle Verantwortung auf uns nehmen können. [...] Ein solches Projekt deckt einfach schneller Schwierigkeiten auf. Aber die alle immer selbst aufzufangen, das ist schwierig“* (SCHU 13).

### 2.2.9 Wünsche nach Unterstützungen

Alle Projektverantwortlichen fühlen sich grundsätzlich in der Lage, das Projekt weiterzuführen. Trotzdem wurden verschiedentlich Wünsche nach Unterstützung geäußert:

So würde vermehrter Einblick in bestehende Projekte an anderen Schulen als hilfreich empfunden. Zudem wurde mehrfach der Wunsch nach Weiterbildungsangeboten im Bereich Kommunikation und Feedback geäußert.

Einmal wurde der Wunsch nach einer besseren Einführung in die Projektleitung gewünscht, in Form einer speziellen Fortbildung. Ohne systematische Einführung in Planung und Handwerk von Selbstevaluation sei die Projektarbeit sehr schwierig.

Einmal wurde auch der Wunsch nach Unterstützung bei der Evaluation von Unterricht geäußert: „*Das Problem der Auswertungen der Hospitationen. Welche Fragen helfen uns, daraus etwas herauszuholen? Was haben wir wirklich gelernt? Wir stehen noch an bei der Umsetzung der Erkenntnisse. Irgend wann brauchen wir ja schon klare Ergebnisse. Jetzt stehen wir woanders an als vor einem Jahr*“ (SCHU 2). Im selben Zusammenhang wurde auch einmal der Wunsch nach einem besseren Instrumentarium, welches die aufwändige Suche nach oder eigene Konstruktion von Evaluationsmethoden unterstützen könnte.

Ein Projektverantwortlicher wünschte sich Unterstützung von Seiten der Gesamt-Projektleitung beim Aushandeln von Rahmenbedingungen mit den Behörden. Es sei für die Lehrer/innenschaft sehr schwierig, für sich selbst Zeitgefässe zu verlangen, es könne sein, dass die Behörden anders reagieren würden, wenn Aussenstehende erklären würden, wie viel Aufwand mit diesem Projekt verbunden sei.

Einmal wurde auch der Wunsch geäußert, dass Beratungen bei Schwierigkeiten einfacher zugänglich sein sollten.

### **2.2.10 Diskussion**

#### *Die Stimmung an den Schulen*

In etwas mehr als der Hälfte der beteiligten Schulen wurde von einer positiven Stimmung gegenüber dem Projekt berichtet. Durch den Vergleich mit dem ersten Zwischenbericht ist tendenziell ein Wandel feststellbar, dass die Lehrer/innenteams sich nach dem ersten Evaluationszyklus besser zurechtfinden, sich sicherer fühlen und eher wissen, wie Selbstevaluation anzugehen ist. Diese Verminderung der Ungewissheiten geht mit einer höheren Motivation für das Projekt einher.

Die Entwicklung der Motivation ist an den meisten Schulen sehr erfreulich. Vor allem die Hospitationen haben immer wieder erfreuliche Resultate in diesem Zusammenhang gezeigt. Wo anfänglich Ängste, die Schulzimmertüren zu öffnen, sich beobachten und dadurch auch kritisieren zu lassen, überwunden werden konnten, hat das Hospitieren immer wieder zu Vertrauensbildung geführt. Ein wesentlicher Aspekt scheint auch, dass beim Hospitieren immer das Unterrichten Thema ist, also ein Bereich, der von allen Beteiligten als zentral und wichtig eingestuft wird.

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

#### *Kritische Ereignisse und Belastungen*

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. Wir denken hier an den Bereich der Partizipation. In einigen Schulen ist genau das zu einem kritischen Ereignis geworden, dass die Steuergruppe zu viel Verantwortung und Arbeit übernommen hat. 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 Aufgaben durch die Steuergruppe als entlastend empfunden und führte entsprechend zu keinen Schwierigkeiten.

Das macht deutlich, dass individuelle Konstellationen einen grossen Einfluss darauf haben, was als kritisches Ereignis empfunden wird. Entsprechend soll 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. 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 nutzen. Vor allem SCHILF-Veranstaltungen drängen sich geradezu auf, um in diesen Strukturen Projektarbeit zu leisten. Die Schule, welche sogar Hospitationsvor- und -nachbesprechungen als obligatorische Weiterbildungszeit anrechnen liess, machte mit dieser Form von Zeitmanagement nur gute Erfahrungen.

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 der Lehrer/innenschaft, dass diese 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.

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

### *Das Problem des Widerstandes*

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 - so 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 Beteiligungsaufgaben 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. Und in den meisten Fällen waren es nicht nur Belastungen für die Projektleitungen, sondern auch für die ganzen Teams und die Motivation in diesen.

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 Widerstand bei Lehrpersonen aufzudecken. Untersuchungen mit einem entsprechenden Fokus könnten aber wahrscheinlich wichtige Aspekte aufzeigen,

welche Hilfestellungen im Umgang mit Opposition möglich wären. Auf der einen Seite dürften es wohl individuelle psychologische Gründe sein - es wären hier vor allem Ängste vor Konfrontationen und vor Feedback aus Eltern- und Schüler/innenkreisen, mangelnde Stabilität, um sich zu hinterfragen, aber auch Selbstgenügsamkeit, mangelnde Kritikfähigkeit und Bequemlichkeit zu nennen. Beim Umgang mit Widerstand aus solchen Gründen wird eine Unterstützung sehr schwierig sein. Diese Gründe werden immer wieder anzutreffen sein; kein Weg wird wohl daran vorbei führen, entsprechende Ängste und Bedrohungen wenn immer möglich in der lokalen Projektorganisation zu berücksichtigen. Doch auf der anderen Seite sind auch Gründe denkbar, welche mit der Projektanlage und mit der Projektsteuerung innerhalb der Schulen zu tun haben. Und 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.

### *Furcht vor und Hoffnung auf Regulative*

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'<sup>2</sup> 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 andererseits nicht selten auch als ein Alleingelassenwerden 'von oben' und als Isolation wahrgenommen werden.

## **2.3 Erfolgs- und Misserfolgskfaktoren**

### **2.3.1 Wahrgenommene Erfolgsfaktoren**

Die Frage, welche Faktoren die erfolgreichen Schritte im Projekt ermöglichten, wurde sehr unterschiedlich eingeschätzt: Immer wieder erwähnt wurde jedoch die entscheidende Rolle der Beratung. So meinte etwa eine Projektverantwortliche: „*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*“ (SCHU 1).

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 auch als Voraussetzung für erfolgreiche Schritte erwähnt, dass mit keinem Widerstand zu kämpfen war.

Drei Schulen sahen den partizipativen Steuerungsprozess als Erfolgsfaktor an. Es wurde betont, wie wichtig es sei zu versuchen, Einwände immer ernst zu nehmen und wo möglich einzubinden

---

<sup>2</sup>vgl. Richter, I. (1988). Hoffnung auf - Furcht vor Recht. Zur Semi-Professionalität des Lehrerberufs. In: *Die deutsche Schule*, 80, S. 95 - 103.

und somit den Evaluationsprozess im Kollegium zu verankern. 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).

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<sup>3</sup> Schulen haben die zeitlichen Anforderungen so gewählt, dass sie bewältigbar waren, haben sich zu Beginn auf etwas Kleines 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.

Obwohl der Umgang mit Ängsten nur einmal erwähnt wurde, scheint dies doch ein wichtiger Faktor zu sein. *„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).

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

Ebenfalls als wichtiger Faktor erwähnt wurde, dass die Evaluationsthemen so gewählt werden, dass sie nahe am Alltag sind und einen Bezug zu wirklichen Problemen der Schule haben, dass klare und zielgerichtete Fragen beantwortet werden.

### **2.3.2 Wahrgenommene Misserfolgsk Faktoren**

Obwohl von relativ vielen Schwierigkeiten berichtet wurde (vgl. Kapitel 2.1.4 „Kritische Ereignisse / Schwierigkeiten“), waren es doch verhältnismässig wenig Gründe, welche für diese Schwierigkeiten verantwortlich gemacht wurden. Immer wieder wurde berichtet, dass gewisse Probleme einfach zum Projekt Selbstevaluation gehörten. So kann folgende Aussage eines Projektverantwortlichen als ziemlich typisch bezeichnet werden: *„Ich habe den Eindruck, dass dies Teil des Prozesses ist. Das ist ein Lernprozess, der nicht zu vermeiden ist, es sind Erfahrungen, die wir einfach machen mussten. Der Grund für die Schwierigkeiten ist, dass wir keine Erfahrung haben mit Selbstevaluation; das gehört zum Anlaufprozess dieses Projekts. Wir haben uns einfach noch zu wenig mit Zielen und Zwecken der Selbstevaluation auseinandergesetzt“* (SCHU 10).

An drei Schulen wurde der Zeitfaktor als Grund für die Schwierigkeiten angegeben: Dabei wurde erwähnt, dass das Projekt sehr hohe Anforderungen an das Zeitmanagement stelle und dass die nötige Unterstützung diesbezüglich von Seiten der Behörden gefehlt habe.

---

<sup>3</sup>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.

An einzelnen Schulen wurden die Grösse des Kollegiums und Machtkämpfe als Gründe für Schwierigkeiten erwähnt. Eine Projektleiterin meinte, dass es eher ein Nachteil war, das Team zum Mitmachen fast zu überreden, nachdem dieses von sich aus eigentlich nicht mitmachen wollte. In je einem Fall wurde die fehlende Diskretion und die Fundamentalopposition als Gründe für Schwierigkeiten erwähnt und an einer Schule wurden Probleme des Informationsflusses zwischen Behörden und Kollegium als Grund für Probleme gedeutet.

Mehrmals sind auch weniger konkrete Gründe genannt worden, die sich auf eher allgemeine Skepsis gegenüber Schulreformen beziehen. So wurde erwähnt, dass Schulen einfach mit Reformen überladen würden und deshalb keine Zeit hätten, um diese auch in den Schulalltag zu integrieren oder dass es in Schulen manchmal den Eindruck mache, dass die Reformen selbst gar nicht durchdacht seien.

### **2.3.3 Diskussion**

Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass es sich bei den dargestellten Erfolgs- und Misserfolgskriterien ausschliesslich um die Selbsteinschätzung der lokalen Projektverantwortlichen handelt. Dieser Hinweis scheint insofern wichtig, da identische Ereignisse je nach subjektiver Perspektive verschieden wahrgenommen und interpretiert werden können. Obwohl die subjektiven Sichtweisen für die Umsetzung des Projekts in den einzelnen Schulen von grosser Bedeutung sind, ist es zur Zeit nicht möglich, allgemeingültige Gelingens- oder Misserfolgsbedingungen zu identifizieren.

#### *Erfolgsfaktoren*

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.

Immer wieder kam auch zum Ausdruck, dass klaren und vor allem relevanten Fragestellungen ein entscheidender Stellenwert für die Motivation zukommt. 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 Evaluationsschleifen müssen handhabbar bleiben, aber dennoch so gewählt werden, dass relevante Erkenntnisse möglich werden. Ansonsten kann es sein, dass das Projekt als Alibiübung ohne Wirkungen bleibt. Es ist wichtig, dass ab allem Anfang positive Erfahrungen mit dem Evaluieren gemacht werden können. Es ist deshalb darauf zu achten, dass möglichst schnell auch Folgerungen abgeleitet werden und so Konsequenzen des Aufwandes sichtbar werden. Die Zwischenerhebung gibt Anlass zur Vermutung, dass die Bereitschaft zu Evaluationsarbeit wohl dann steigt, wenn konkrete Verbesserungen und Vorteile erfahren werden.

### *Misserfolgsk Faktoren*

Problematisch für den Selbstevaluationsprozess scheinen, neben dem Zeitfaktor, in erster Linie Faktoren zu sein, die nicht unbedingt auf der „Sachebene“, sondern eher auf der „Beziehungsebene“ liegen. Machtkämpfe innerhalb des Teams, Indiskretion, Vertrauensverlust, Probleme mit dem Informationsfluss oder aber fehlende Motivation bei einigen Teammitgliedern beeinträchtigen den Selbstevaluationsprozess zentral.

### *Die lokale Führung des Projekts*

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.

Es ist jedoch kein Widerspruch, wenn partizipatives Vorgehen von einigen Schulen ebenfalls als Erfolgsfaktor betrachtet wurde. Die Forderung aus der Organisationsentwicklung, Betroffene zu Beteiligten zu machen, bedeutet nicht, dass jeder Schritt basisdemokratisch entschieden werden muss. Es müssen Vorentscheidungen getroffen werden, wo Partizipation überhaupt Sinn macht. Vermutlich ist das Vertrauen in die Kompetenz der lokalen Führung von grosser Bedeutung. Gewisse strukturelle Weichenstellungen im Hinblick auf die Evaluationsplanung dürften wohl einerseits das positive Leadership fördern und andererseits entlastend für das Team wirken.

Hingegen ist an dieser Stelle auch darauf hinzuweisen, dass eine zu straffe Führung der lokalen Projektleitung an einigen Schulen demotivierend gewirkt hat, da die Identifikation mit dem Projekt gefährdet wurde. Es hat sich gezeigt, dass es nicht einfach ist, einen adäquaten Mittelweg zu finden.

### *Zum Verhältnis von Teamentwicklung und Selbstevaluation*

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 Verbesserungen im Team gelungen sind. Es ist wohl davon auszugehen, dass ganz allgemein verbesserte Kooperation in Lehrer/innenteams eine entscheidende Bedeutung für schulische Qualität zukommt.

Es ist aber 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. Selbstevaluation braucht Voraussetzungen im Team: in den Bereichen Feedbackkultur, Offenheit, Vertrauen, Kommunikation. Wo 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 kostet die Teilnehmenden sowohl zeitliche als auch emotionale und motivationale Ressourcen. Führt diese 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.

Zum jetzigen Zeitpunkt der Zwischenerhebung kann vermutet werden, dass sich das Projekt „Selbstevaluation der Einzelschule“ wohl nicht eignet, um Teamentwicklung überhaupt erst mal

auszulösen. Für „Anfänger/innen-Teams“ scheint Selbstevaluation eine Überforderung zu sein. Es ist deshalb in Betracht zu ziehen, vor dem Einstieg in das Projekt Selbstevaluation kleinere Zusammenarbeitsprojekte in Angriff zu nehmen, um Teamentwicklungsprozesse in Gang zu bringen.

## 2.4 Rückmeldungen an das System Schule

Bei den Rückmeldungen an das System Schule wurden vor allem immer wieder Äusserungen gemacht im Zusammenhang mit einer flächendeckenden Einführung des Projekts „Selbstevaluation der Einzelschule“.

Am häufigsten wurden dabei die Hinweise erwähnt, dass eine solche Einführung nicht ohne genügend Vorbereitungen und Unterstützungen möglich sei. Immer wieder wurden Zeit- und Geldgefässe gefordert, damit die Selbstevaluations-Arbeit bewältigt werden könne. In diesem Zusammenhang wurde verschiedentlich auch die Befürchtung geäussert, dass sich ohne entsprechende Unterstützungen kaum noch Lehrpersonen finden würden, die bereit wären, solche Projekte anzugehen. Mehrmals wurde betont, dass ein solches Vorhaben nicht kostenneutral zu haben sei. *„Ohne genügend finanzielle und zeitliche Ressourcen besteht die Gefahr, dass Ausweichstrategien entwickelt werden: ‘so tun als ob...’“* (SCHU 2).

Auch die Fachkompetenz der Beratungsperson wurde mehrmals als entscheidend wichtiger Faktor bei einer Umsetzung des Projekts beschrieben. Dadurch würden Prozesse beschleunigt oder behindert. Deshalb sei es von grosser Bedeutung, in welcher Form und durch welche Leute die Schulen beim Projekt unterstützt würden. So wurde erwähnt, dass für eine flächendeckende Einführung des Projekts die Zusammenarbeit mit der externen Beratung besser geklärt werden müsste.

Die grosse Freiheit, die den Schulen in der Art der Arbeit gelassen wurde, führte auch zu Verunsicherungen in gewissen Kollegien. So wurden vereinzelt klarere Vorgaben gefordert, um die Gefahr, sich im Uferlosen zu verlieren, verhindern zu können.

Im Hinblick auf den Einstieg wurde erwähnt, dass unbedingt versucht werden sollte, die Ungewissheit, was alles auf einen zukomme, zu vermeiden. Durch bessere Informationen an neu einsteigende Schulen - sei dies über Leute von der Gesamt-Projektleitung oder über Vertreter/innen aus Kollegien, die bereits Erfahrungen mit Selbstevaluation gesammelt haben - könne die Angst vor Ungewissem gedämpft oder gar genommen werden und somit die Ausgangslage verbessert werden.

Vereinzelt wurde auch von Weiterbildungsbedarf im Bereich Moderation von Steuergruppen gesprochen. Als besonders schwierige Elemente wurden auch die Integration von Teilzeitlehrpersonen sowie diejenige von neu dazustossenden Lehrpersonen erwähnt.

### 2.4.1 Diskussion

#### *Schulinternes Projektmanagement*

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 aber anstelle der externen Beratung schulinterne Fachleute auf Qualitätsmanagement spezialisieren könnten. Dazu müssten entsprechende Ausbildungen angeboten werden. Von entscheidender Bedeutung wären

aber in erster Linie die Arbeitsbedingungen für solche Fachpersonen. Es wäre durchaus vorstellbar, an Schulen spezielle 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 besondere Profilierungsmöglichkeiten für diejenigen Lehrpersonen darstellen, welche neue Perspektiven oder Veränderungen in ihrer Berufslaufbahn suchen.

#### *Die Rolle der externen Beratung*

An mehreren Schulen hat sich gezeigt, dass die Rolle der externen Beratung nicht genügend geklärt wurde und dass deshalb Belastungen auf das Team zukamen. Eine solche Rollenklärung müsste zum einen die Frage beantworten, wer die Führung des Projekts zu übernehmen hat. Dabei ist wichtig, dass diese eindeutig in den Händen einer schulinternen Steuerungsgruppe liegt, da sie nicht von einer externen Beratungsperson übernommen werden kann. Aber gerade dies wurde verschiedentlich erwartet.

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 aber eine andere Rolle als diejenige, Teamentwicklung zu moderieren. Obwohl diese 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.

### **3. Folgerungen für den weiteren Projektverlauf**

Zum Abschluss sollen einzelne wichtige Aspekte nochmals aufgegriffen werden, weil sie, wie zum jetzigen Zeitpunkt zu vermuten ist, einen zentralen Einfluss auf die Qualität des Projektes ausüben könnten. An dieser Stelle soll zudem nochmals auf die Punkte im Kap. 5 des ersten Zwischenberichtes 2000 verwiesen werden, da diese, wie zu sehen ist, nach wie vor zentral sind:

#### *Rahmenbedingungen*

Es hat sich bis anhin gezeigt, dass positive Rahmenbedingungen im *finanziellen und zeitlichen Bereich* von grosser Bedeutung für den erfolgreichen Verlauf des Projekts sind. Es ist deshalb wichtig, die einzelnen Schulen in ihren Bemühungen um fördernde Rahmenbedingungen zu unterstützen. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise (wie auch bereits im ersten Zwischenbericht erwähnt), 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. Es scheint vor allem auch wichtig, dass es nicht nur die Lehrer/innenschaft ist, welche als Bittstellerin in eigener Sache auftreten muss.

Allerdings muss die Frage diskutiert werden, wie ein interkantonales Projekt von dieser Grösse und Reichweite, das teilweise quer zu den jeweiligen Reformen in den einzelnen Kantonen steht oder das in den einzelnen Kantonen strukturell nicht konkret unterstützt wird (keine Entlastungen,

keine finanziellen Entgeltungen; keine Möglichkeiten, SCHILF-Tage für das Projekt zu verwenden etc.), real durchgeführt werden kann.

Es hat sich gezeigt, dass neben finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen auch *strukturelle Vorgaben oder Hilfestellungen* sehr nützlich sein können. Verschiedentlich wurde erwähnt, dass beim Evaluationsprozess noch Fragezeichen offen blieben. In dieser erhobenen ersten Projektphase konnten die Schulen noch auf meist gute und kompetente externe Beratung zählen. Im Hinblick auf eine mögliche flächendeckende Einführung wird es von grosser 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 etc.

Wie bereits in der Anfangsphase thematisiert, zeigt sich in diesem Zusammenhang auch das Dilemma zwischen der Hoffnung auf regelnde Strukturen und die Furcht vor einschränkenden Vorgaben. Die Möglichkeit beispielsweise, das Tempo in der eigenen Schule selber bestimmen zu können, scheint für die gute Projektdurchführung wichtig zu sein. In anderen Bereichen, z. B. bei der Auswahl von Methoden, könnten hingegen engere Vorgaben sinnvoll sein (siehe auch letzter Abschnitt). Aus diesem Grund wäre u. E. die Diskussion einer *inhaltsspezifischen Variation der Regulation von Seiten der Gesamtleitung* notwendig.

Im Hinblick auf eine flächendeckende Einführung der Selbstevaluation ist 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. Dies würde aber verbindliche Gütekriterien oder Verfahrensstandards für die Gestaltung von Selbstevaluation bedingen, welche begründet und den Schulen gegenüber offengelegt werden müssten.

### *Teamentwicklung*

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 Gesamtleitung bedeutet dies, dass die Schulen hinsichtlich dieser Thematik vor dem Einstieg ins Projekt differenziert orientiert sein müssen. Indem die Schulen Qualitätsevaluation und Teamentwicklung als sich gegenseitig bedingend verstehen, können sie die Diskussion über den Einstieg ins Projekt transparenter führen.

### *Zur externen Beratung*

Immer wieder wurde die wichtige Rolle der externen Beratung für das Gelingen des Projekts betont. Die Qualität dieser Beratung hat, wie bis anhin zu sehen ist, eine grosse Bedeutung für die erfolgreiche Evaluationsarbeit. An mehreren Schulen war die Beziehung zwischen den Schulen und der Beratungsperson aber nicht immer unproblematisch. Es scheint deshalb sinnvoll (wie ebenfalls bereits im ersten Zwischenbericht erwähnt), von der Gesamt-Projektleitung her die Rolle der Beratung zu klären (Berater/in als Fachperson für Evaluationsarbeit und/oder Berater/in als Fachperson für Teamentwicklung?) und entsprechende Richtlinien für die Zusammenarbeit zwischen externen Beratungspersonen und lokalen Projektleitungen zu erarbeiten. Aufgrund dessen, dass diese zwei Rollen der externen Beratung eng miteinander verwoben und somit kaum definitiv

auseinanderdividierbar sind, muss in den jeweiligen Schulen diese Thematik explizit diskutiert und (vor-)besprochen werden.

Klärungsbedarf scheint zudem in Bezug auf die Führungsaufgaben nötig. Damit die lokalen Projektleitungen nicht geschwächt werden und nicht an Glaubhaftigkeit verlieren, darf die Projektführung nicht an die externe Beratung delegiert werden. Dies müsste allen Beteiligten vor Projektbeginn deutlich aufgezeigt werden.

Denkbar wäre, dass diese Rollenklärungen in einer schriftlichen Vereinbarung zwischen Schule und Beratungsperson schriftlich festgehalten, periodisch überprüft und allenfalls modifiziert werden.

### *Kompetenzen im Schulhaus*

Grundsätzlich fällt auf, dass sich alle Projektverantwortlichen kompetent fühlen, das Projekt an der eigenen Schule weiterzuführen. Trotzdem wurde aber 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. In diesem Zusammenhang müssen bestehende Weiterbildungs- bzw. Ausbildungskonzepte im Bereich Qualitätsevaluation überprüft und, je nach ihrer Angemessenheit, kantonale oder interkantonale Konzepte entwickelt werden, die diesen Bedarf abdecken.