

**FS&S**

# **Zwischenbericht 1**

**der wissenschaftlichen Evaluation des  
Luzerner Projekts "Schulen mit Profil"**

zuhanden des Projektausschusses

**Forschungsleitende  
Thesen**

ARGE Evaluation „Schulen mit Profil“

Dr. Xaver Büeler  
Dr. Alois Buholzer

Juni 2000

## 0. VORBEMERKUNGEN

Obwohl Schulentwicklung in den letzten Jahren zu einem pädagogischen „Megatrend“ geworden ist, fehlen in diesem Bereich sowohl *empirisch-analytische Studien* wie auch *konsolidierte Theorien* bisher weitgehend<sup>1</sup>. Dieser Umstand ist für die Evaluation von SmP insofern eine Hypothek, als er ein hypothesengeleitetes Forschen sehr erschwert.

Selbstverständlich können die nun vorgelegten Thesen dieses Manko nicht einfach aus der Welt schaffen. Sie bilden aber den Versuch, relevante bisherige Studien aus drei Bereichen im Hinblick auf ihre Relevanz für SmP zu analysieren: (1) Erkenntnisse aus bisherigen Studien des FS&S in Luzern, (2) FS&S-Studien in anderen Kantonen (ZH, BL, etc.) sowie (3) Befunde aus der aktuellen Literatur zur Schulentwicklung. Wir haben uns trotz schwacher Datenbasis schwerpunktmässig auf Schweizer-Studien und Studien aus dem angrenzenden deutschsprachigen Ausland konzentriert, weil vieles darauf hindeutet, dass sich Befunde im Bereich der Schulwirksamkeit und Schulentwicklung nur sehr begrenzt auf andere Länder und Schulsysteme übertragen lassen<sup>2</sup>. Auch eine direkte Übertragung von Befunden aus der - empirisch besser fundierten - Schulwirksamkeitsforschung auf die Schulentwicklungsforschung bietet sich als Ausweg nicht an<sup>3</sup>. Gefragt sind also neue Wege, und die entstehen - dem Schulentwicklungsmotto folgend - bekanntlich beim Gehen.

Übertragen auf forschungsmethodische Landschaften heisst dies, explorativen Fragestellungen den Vorzug zu geben vor rein konfirmativen, d.h. hypothesentestenden Fragestellungen (vgl. Atteslander 1993, 55f.). Entsprechend dem durch die ARGE eingereichten Evaluationskonzept werden wir versuchen, beide Perspektiven zu kombinieren. Aus den explorativen Studien (beispielsweise den Fallstudien, dem PRE-Modul) werden wiederum Thesen resultieren, die nach Möglichkeit auch in einem konfirmativen Sinn überprüft werden sollen.

Bei der Konstruktion der forschungsleitenden Thesen haben wir uns an drei Maximen orientiert: a) inhaltliche Relevanz der These im Hinblick auf SmP, b) empirische Sättigung, c) Plausibilität. In einem ersten Durchgang haben wir aus der analysierten Literatur (vgl. Verzeichnis) insgesamt 349 Thesen abgeleitet (diese ausführliche Sammlung kann bei den Autoren angefordert werden). In einem mehrstufigen Verfahren wurden diese Thesen gesichtet und daraus die hier nun präsentierten circa 70 Thesen herausdestilliert, wobei wir uns hier stark von der Anwendbarkeit im Hinblick auf SmP leiten liessen.

---

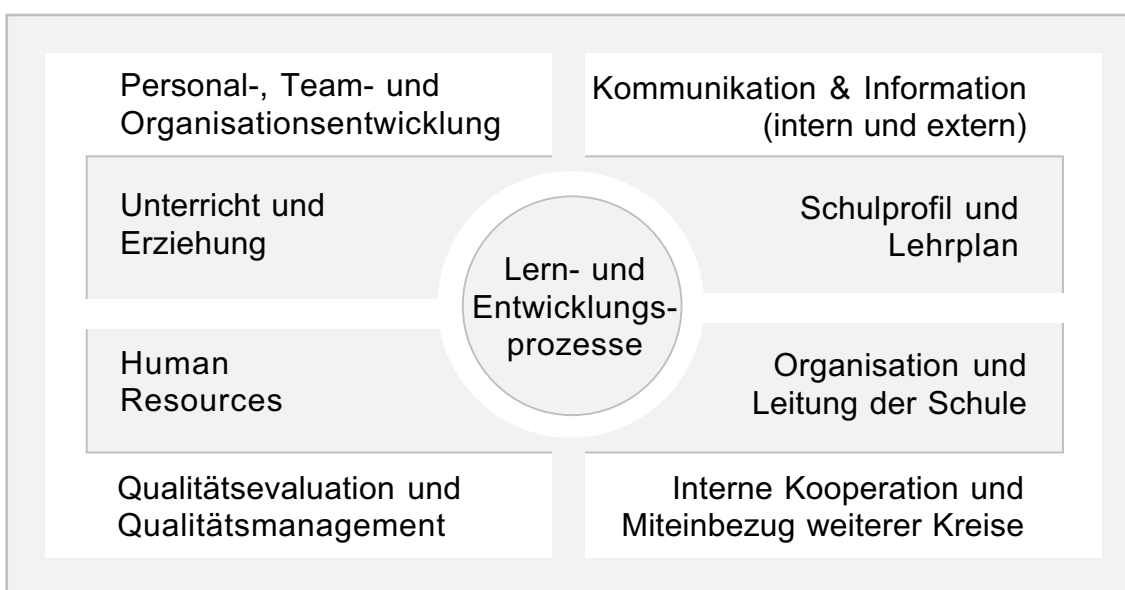
<sup>1</sup> Diese Einschätzung kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Vgl. dazu Büeler, X. (2000). Schulentwicklung - Praxis und Wissenschaft? *journal für schulentwicklung*(4), (im Druck).

<sup>2</sup> Vgl. dazu Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press, S. 24f.

<sup>3</sup> Diese Übertragung scheitert an erst zu nehmenden forschungsmethodischen Problemen (vgl. dazu Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Casell, S. 58f.). Faktorenanalytisch erzeugte Beschreibungen sog. effektiver Schulen sagen wenig darüber aus, wie eine Schule zu einer effektiven Schule wird.

Die scheinbare Klarheit des Vorgehens darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass uns letztlich die Auswahl der Thesen vor erhebliche Probleme gestellt hat. Beispielsweise hat sich gezeigt, dass die 5 Hauptthesen, die hinter dem Projekt SmP stehen, weitgehend normativen Charakter haben und sich den Notwendigkeiten der empirischen Logik nicht fügen. Sie lassen sich beispielsweise kaum in eine Form bringen, die dem Falsifikationsprozedere zugänglich wäre. Des weiteren wurde uns nochmals dramatisch vor Augen geführt, wie wenig integriert - um nicht zu sagen: widersprüchlich - bisher die zerstreuten Einzelbefunde in der Schulentwicklungsforschung sind. In Anbetracht dieser und anderer Schwierigkeiten beanspruchen wir für die vorliegende Thesenauswahl tatsächlich nicht mehr als dies: einen ersten Schritt auf dem neuen Weg gegangen zu sein. Weitere müssen folgen, u.a. innerhalb der Evaluation SmP!

Das von uns verwendete Auswertungsraster basiert auf untenstehendem Modell (vgl. Abbildung auf der Folgeseite) schulischer Gestaltungs-, respektive Wirkungsdimensionen<sup>4</sup>. Obwohl im Zentrum des Modells die Schule als organisatorische Einheit steht, sind immer auch schulübergreifende Zusammenhänge zu berücksichtigen (beispielsweise die Rolle von Behörden, Schulaufsicht usw.). Das Modell lässt sich so interpretieren dass die acht äusseren Dimensionen (quasi als unabhängige Variablen) in einem Zusammenhang stehen mit der zentralen Wirkungsdimension von Schule, nämlich den resultierenden Lern- und Entwicklungsprozessen (als abhängige Variable in diesem Modell).



Die Thesen sind in der Folge kapitelweise gruppiert entlang obiger acht Gestaltungsdimensionen. Sie können auch als intermediäre Faktoren betrachtet werden, von denen man annehmen darf, dass sie mittel- und langfristig zu verbesserten Lern- und Entwicklungsprozessen beitragen. Unter

<sup>4</sup> Dieses Modell beansprucht eher einen heuristischen als einen theoretischen Status. Immerhin bündeln sich darin aber umfangreiche hermeneutische und empirische Analysen sowie praktische Erfahrungen des ersten Autors.

gebührender Berücksichtigung der Interdependenz dieser Faktoren im komplexen System Schule gehen wir weiter davon aus, dass eine Verbesserung in einer Dimension eine gesamthafte Verbesserung der Systemfunktion begünstigt (nicht: determiniert).

Es ist an dieser Stelle auch nochmals zu betonen, dass die Evaluation von SmP in erster Linie die Evaluation eines Schulentwicklungsvorhabens impliziert. Davon zu unterscheiden wäre der Versuch, die Qualität der daran beteiligten Schulen zu evaluieren. Dies wird - um dieses mögliche Missverständnis zu beseitigen - nicht beabsichtigt. Alleine schon die Definition von Standards, an denen man in Luzern die Qualität von Schulen bemessen möchte, wäre ein veritables Unterfangen. Doch darum geht es hier nicht. Stattdessen zielt die Evaluation darauf ab, Auswirkungen von SmP im Hinblick auf die in obigem Modell skizzierten Gestaltungsdimensionen einer Schule zu beschreiben. Dabei wird im Einklang mit bisherigen Forschungsbelegen unterstellt, dass ein positiver Einfluss auf diese sogenannten intermediären Faktoren mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Verbesserung der zentralen schulischen Wirkungsvariable beiträgt, d.h. zu verbesserten Lern- und Entwicklungsprozessen bei Schülerinnen und Schülern.

Eine kleine Lesehilfe soll hier noch folgen. Der Titel jeden Kapitels stellt den Bezug zu obigem Modell her. Es folgt eine kurze Erläuterung des Bezugs zu den fünf Thesen des SmP-Projektes; da diese Thesen wie gesagt eher normativ als theoretisch fundiert sind, weisen sie hohe Redundanzen auf; eine klare Zuordnung war deshalb oft nicht möglich. Das Literaturverzeichnis findet sich am Schluss.

## 1. UNTERRICHT UND ERZIEHUNG

→ Bezug zu „Aufgaben der Lehrperson (3. SmP-These)

- Schulentwicklungsprojekte, spielen für die Qualität des Unterrichts keine entscheidende Rolle (vgl. Büeler 1997, S. 17; Buholzer 2000, S. 286), es sei denn, sie beinhalten direkt unterrichtsrelevante Aktivitäten (ELF, GBF u.ä.)
- Effektiver Unterricht zeichnet sich aus durch: (1) Unterrichtsqualität (Curriculum plus Didaktik und Methodik), (2) angemessenes Niveau des Unterrichts, inkl. Stoff, (3) Anreiz und Motivation, (4) Zeit (allocated und engaged time) (vgl. Slavin 1996, 5f.).
- Guter Unterricht ist charakterisiert durch (1) Bedeutsamkeit, (2) Effizienz und (3) Klima (Kramis, 1990, S. 280ff.).
- Wenn Schüler aktiv den Unterricht mitgestalten und der Lehrperson Feedback geben können, erleben sie sich als selbstwirksam (vgl. Bieri & Forrer 1999, S. 126).
- Test-, Prüfungs- und Schularbeitsvorgaben bestimmen gemäss dem ‚heimlichen Lehrplan‘ in hohem Masse mit, was und wie gelernt wird (Schratz in Altrichter et al. 1996, S. 136).

- Cooperative Learning (in leistungsgemischten Gruppen) führt zu besseren Schulleistungen (sowohl bei leistungsschwachen wie starken Schülern), besseren Sozialbeziehungen und besseren Einstellungen zum Unterricht im Vergleich zu traditionellem Unterricht (vgl. Slavin 1996, S. 77ff.).
- Orientiert sich der Unterricht am Projekt GBF, dann übernehmen die Schülerinnen und Schüler verstärkt Verantwortung für ihr Lernen (vgl. Roos 1999c, 143f).
- Orientiert sich der Unterricht am Projekt GBF, dann löst dies bei den Schülerinnen und Schülern eine Reflexion über ihre Ressourcen und Defizite aus. Sie lernen so ihre Kompetenzen besser einzuschätzen (vgl. Roos 1999d, 123).
- Orientiert sich der Unterricht am Projekt GBF, dann verändert sich die Rolle der Lehrperson hin zum Begleiter und Berater (vgl. Roos 1999d, 123).

## 2. SCHULPROFIL UND LEHRPLAN

→ Bezug zu Aufbau der Schulen als *pädagogische* und betriebliche Einheiten.

- Ein gemeinsam erarbeitetes Schulprogramm (Schulleitbild) ...
  - führt zu Synergien, die die Lehrpersonen als entlastend wahrnehmen
  - setzt Prioritäten bzw. Schwerpunkte für die Entwicklungsprozesse der Schule (mittel- und langfristig)
  - bietet eine Orientierungshilfe für Eltern bei der Einschätzung der Schule (Auswahl, Bewertung)
  - ermöglicht zielgerichtetes Handeln, indem es eine Art Leitlinie für das Handeln aller Mitglieder der Schule darstellt
  - bewirkt, dass die Kräfte auf das Wichtigste konzentriert werden. (Kein Verzetteln der einzelnen und mühsame Auseinandersetzung über unterschiedliche Vorstellungen bei jeder Entscheidung)
  - wird von der Schulleitung als Führungsinstrument eingesetzt, (z.B. für Transparenz an der Schule und Durchsetzungsmöglichkeiten von festgeschriebenen Regeln)
  - vermittelt ein klares Bild nach aussen, wodurch die Schule klar positioniert ist
  - hilft bei der Personalauswahl, da sich Lehrkräfte am vorhandenen Schulprogramm ausrichten oder an eine andere Schule gehen müssen

(vgl. Hameyer & Schratz in: Altrichter et al. 1998, S. 96).

### 3. ORGANISATION UND LEITUNG DER SCHULE

→ Bezug zu Aufbau der Schulen als pädagogische *und* betriebliche Einheiten;

#### 4. SmP-These: Schulleitung

- Schulleitungen, die am pädagogischen Konzept der Schule arbeiten, setzen auf Neuerungen von unten und unterstützen durch Vertrauensvorschuss, Offenheit und Zuversicht aufkeimende Initiativen (vgl. Fend 1998, 128ff.; Haenisch 1993, 13; Buholzer 2000, 305ff.)
- Unzureichende oder verspätete Schulung und Betreuung der Schulleitung führt zu höheren Fluktuationsraten und damit verbundenen Reibungsverlusten (Büeler 1997, S. 14).
- Die Schulleitungen können wegen ihrer im Mittel grossen Unterrichtsbelastung nur beschränkt Leitungsfunktionen übernehmen (vgl. Huber 1997, S. 225).
- Schulleitungen mit pädagogischen Kompetenzen sind für die Initiierung und Durchführung von Entwicklungsprozessen bedeutsamer als Schulleitungen mit ausschliesslich administrativen Kompetenzen (vgl. Huber 1997).
- Lehrpersonen nehmen die Schulleitungen in ihren Leitungsrollen weniger stark wahr als diese sich selbst (Huber 1997, S. 229, Buholzer 2000, S. 279ff.).
- Schulinterne Bedingungen (Struktur und Kultur) sind für die erfolgreiche Umsetzung von Schulreformvorhaben entscheidender als externe Bedingungen (z.B. sozio-ökonomisches Umfeld) (Maag Merki 2000, S. 5).
- Feste Raum- und Zeitgefässe unterstützen regelmässige und verpflichtende Austauschprozesse (vgl. Moser 1999, 59; Maag Merki 2000, 5f.)

### 4. HUMANE RESSOURCEN (EINSTELLUNGEN, KOMPETENZEN, MOTIVATION ...)

→ Bezug zu SmP-Thesen 2 (Teamarbeit und Schulklima), 3 (Aufgaben der Lehrpersonen) und 4 (Schulleitung).

- In Anfangs- und Belastungsphasen ist die Zukunftsorientierung und der Innovationswille der Lehrpersonen entscheidend, um Durststrecken und Probleme zu überwinden (Büeler et al. 2000, 12)
- Projektbedingte Zusatzbelastungen können von Lehrpersonen nur temporär durch Idealismus kompensiert werden. Chronische Zusatzbelastungen führen zu somatischen, psychischen und sozialen Auffälligkeiten, zu Burnout und Drop Out (Maag Merki 2000, 12; Büeler et al. 2000)
- Im Verlaufe von SmP sinkt die generelle Zufriedenheit der LP und die Anzahl Konflikte nimmt zu (Buholzer 2000, 256).

- Schulentwicklungsprojekte sind dann motivierend, wenn sie:
  - wenigstens einzelne überdurchschnittlich attraktive Elemente beinhalten (Büeler 2000)
  - wenigstens mittelfristig zu erkennbaren Wirkungen führen (Büeler 1997, 13)
  - den pädagogischen und didaktischen Spielraum der Lehrpersonen vergrössern (Buholzer 2000, 247; Grunder & Bieri 1995)
- Hohe allgemeine Arbeitszufriedenheit hängt mit einer hohen Projektidentifikation bei Lehrpersonen zusammen (vgl. Buholzer 2000, 262; Fend 1998, 105ff.); diese Arbeitszufriedenheit führt aber nicht zu besseren erzieherischen Wirkungen (Leistungsbereitschaft bei Schülern etc.).
- Mit zunehmendem Alter bekunden Lehrpersonen Mühe, sich auf die Herausforderungen einer sich permanent wandelnden Schulwelt einzulassen. Dies äussert sich in zunehmender kritischer Distanz zum Projekt SmP und zu geringerer Berufszufriedenheit (Buholzer 2000, 235ff.)
- Schulentwicklungsprojekte (SmP, GBF) lösen bei Lehrpersonen allgemeine (Selbst-)Reflexionsprozesse aus. Nachhaltige Veränderungen von Haltungen und Einstellungen stellen sich allerdings erst nach längerer Zeit ein (Roos 1999, 144)
- Schulausstattung und äussere Bedingungen spielen für die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen keine entscheidende Rolle. Bedeutsam sind hingegen Konflikthäufigkeit und Fraktionierungen im Team (Fend 1998, 106).

## 5. QUALITÄTSEVALUATION UND Q-MANAGEMENT

→ Bezug zu These 3 (Aufgaben der Lehrpersonen) und These 5 (Schulaufsicht), in denen Fragen der ‚Qualitätssicherung‘ implizit, respektive explizit angesprochen werden.

- Selbstevaluation und kollegiales Feedback eignen sich als erste Schritte besser als externe, hierarchische Evaluation, weil sie zur Vertrauensbildung im Team und zur Akzeptanz gegenüber weiterführenden Evaluationen beitragen.
- Der Bewusstseins- und Kompetenzstand punkto Q-Evaluation und Q-Management ist in den Volksschulen noch gering.
- Wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen (Schulung, Instrumente, zeitliche Ressourcen, Support) nicht zur Verfügung gestellt werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Evaluationen oberflächlich durchgeführt werden, respektive scheitern.
- Die Erkenntnisse aus internen Evaluationen werden eher umgesetzt als solche aus externen Evaluationen.
- Schulische Evaluationen verlaufen bisher
  - eher diskontinuierlich (statt: kontinuierlich)

- zufällig (statt: geplant)
- individualisiert (statt: systemisch)
- input-orientiert (statt: outcome-orientiert).
- Je höher der wahrgenommene Druck von Lehrpersonen in Schulentwicklungsprojekten, desto geringer ihre Bereitschaft, begleitende Evaluationsvorhaben mitzutragen.
- Die Schulaufsicht verfügt bisher nicht über das Know-How und die Ressourcen, um ihrem Auftrag - Durchführung einer auf die Schule als Ganzes bezogenen Evaluation - gerecht werden zu können.

## 6. KOMMUNIKATION UND INFORMATION (INTERN UND EXTERN)

→ Bezug zu 3. SmP-Thesen: Teamarbeit und Schulklima

- Fehlende Informationen führen bei den Projektträgern zu Unstimmigkeiten bis hin zu Widerstand gegen die Projektvorhaben selber (vgl. Büeler 1997, 11f.).
- Eine entwicklungsunterstützende Kommunikation achtet auf einen kollegialen Umgang der Lehrpersonen untereinander (vgl. Tarnutzer 1999, 126; Maag Merki 2000, S. 12).
- Die Qualität der Auseinandersetzung im Team ist bedeutsam für den Erfolg von Schulentwicklungsprojekten (vgl. Tarnutzer 1999, 126; Maag Merki 2000, S. 12).
- Eine offene und transparente Kommunikation wird durch verschiedene Aktivitäten (Ausstellungen über innovative Projekte, Demonstration von Materialien, Hospitationsmöglichkeiten) gestützt (vgl. Haenisch 1993, 18).
- Konfliktreiche Phasen, insbesondere zu Beginn, sind nicht indikativ für den langfristigen Erfolg von Schulentwicklungsprojekten; sie sind zunächst einfach ein Zeichen für intensivere Kommunikationsprozesse (Dalin & Rolff 1990, 34; Maag Merki 2000, 10).
- Die Professionalität der Projektleitung und -beratung spielt im Hinblick auf die Umsetzung von SmP in den Schulen eine kritische Rolle; entscheidende Faktoren sind dabei das Informations- und das Weiterbildungsmanagement (Büeler et al. 2000, 10; Büeler 1997)
- Die Perspektive (Einstellungen, Erwartungen, Interessen, Vorerfahrungen usw.) der Schule und der Projektleitung SmP unterscheidet sich in wesentlichen Aspekten; diese Tatsache erschwert die Kommunikation auf der Inhalts- und der Beziehungsebene (Büeler et al. 2000 S. 16f.).



## 7. INTERNE KOOPERATION UND MITEINBEZUG WEITERER KREISE (ELTERN, BEHÖRDEN...)

→ Bezug zu 3. SmP-Thesen: Teamarbeit und Schulklima

- Durch Teamarbeit wird eine Verbesserung hinsichtlich folgender Dimensionen erreicht (vgl. Moser 1999, 35ff; 61; Roos 1999c, 145):
  - soziale Integration von Lehrpersonen in das Kollegium
  - Arbeitsteilung
  - emotionale Befindlichkeit
  - Vorbereitungsarbeiten
  - Sicherheit und Motivation für das Unterrichten.
- Die Zusammensetzung des Teams hinsichtlich Alter, Einstellungen und Erfahrungshintergrund ist für die gemeinsame Entwicklungsarbeit von grosser Bedeutung (Haenisch 1993, 18f, Schley 1998, 116).
- In der ersten Phase eines Schulentwicklungsprozesses findet eine Intensivierung der schulinternen Kommunikation statt. Diese Kommunikationsprozesse sind störungsanfällig und können durchaus auch konfliktuell verlaufen (vgl. Büeler 1997, o.S.; Moser, 1999, 34ff; 54ff; 60f.; Buholzer 2000, 208ff.).
- Ohne gemeinsame Zielsetzung in der Teamarbeit und angemessene Rahmenbedingungen (zeitliche und räumliche Voraussetzungen) werden Abwehr, Aggression, Aversion ausgelöst oder ein Rückzug ins Private (Emotionen, Beziehungen) gefördert (Hargreaves 1999, 74; Schratz 1996, 106).

## 8. SCHULENTWICKLUNG (ALS PERSONAL-, TEAM- UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG)

→ Bezug zu SmP-Thesen 2 (Teamarbeit, Schulklima), 3 (Aufgaben der Lehrpersonen, z.B. Weiterbildung) und 4 (Schulleitung).

- Gefühle der Unsicherheit und Überlastung bei Lehrpersonen hängen zusammen mit a) Zeitdruck, b) Arbeitsbelastung, c) mangelnder Abstimmung verschiedener Reformen (Buholzer 2000, 237; Roos 1999c, 146, 148; Büeler et al. 2000, 20, 30f.).
- Eine sorgfältige, nicht gedrängte Einführung hängt mit dem Erfolg von Schulentwicklungsprojekten zusammen (vgl. Tarnutzer 1999, 126; Maag Merki 2000, S. 12).
- Erfolgreiche Schulentwicklungsvorhaben hängen stärker mit dem Gefühl kollektiver Wirksamkeit als mit individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zusammen (Bieri & Forrer 1999, 127).
- In Schulen, in denen ein Sockelniveau an schulentwicklungsrelevanten Kompetenzen vorhanden ist, wird SmP einfacher und nachhaltiger umgesetzt (Haenisch 1993, 9).

- Die Qualität des Informations- und Weiterbildungsangebotes ist entscheidend für die Akzeptanz und Umsetzbarkeit von SmP (Büeler et al. 2000; Maag Merki 2000).
- Zwischen der Wahrnehmung des Schulklimas von Lehrpersonen und Schülern besteht kein Zusammenhang. SmP beeinflusst die Schülerwahrnehmung nur dann positiv, wenn sich die Methodik des Unterrichts und die Vielfalt des schulischen Angebots verbessert (Slavin 1996, 261; Specht 1995, 387f.).
- Der Einfluss der meisten Schulreformen im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Interaktion ist gering (Hargreaves 1999, 242). SmP hat auf der Ebene der wahrgenommenen Unterrichtsqualität und auf der Ebene der Leistungsentwicklung von Schüler/-innen keinen signifikanten Einfluss.

## 10. ERFÜLLUNG ALLGEMEINER SMP-PROJEKTVORGABEN

Die in diesem Kapitel zusammengefassten Fragen haben keinen eigentlichen Thesencharakter. Sie bündeln das Anforderungsprofil, wie es in den Projektunterlagen SmP an Schulen formuliert wird. In diesem Sinne haben diese Fragen einen „Checklisteneffekt“. Sie sollen dazu dienen, die Erfüllung dieser allgemeinen Vorgaben innerhalb der Evaluation zu überprüfen.

In einer Schule mit Profil...

- hat die Schulpflege eine Schulleitung gewählt
- hat die Schulpflege die Tätigkeit der Schulleitung in den letzten 12 Monaten überprüft
- ist die Leitbildentwicklung abgeschlossen
- wurde das Leitbild durch die Schulpflege genehmigt
- wurde in den letzten 12 Monaten in Arbeitsgruppen oder Lehrerkonferenzen über die Möglichkeiten der Elternmitwirkung an der Schule diskutiert
- wurde die Elternmitwirkung institutionalisiert (z.B. Elternzirkel, regelmässiger Austausch, Mitgestaltung des Schullebens)
- wurden in den letzten 12 Monaten Begegnungen mit Menschen und Kulturen der näheren und weiteren Umgebung organisiert
- führten die Lehrpersonen in den letzten 12 Monaten klassenübergreifende Aktivitäten (Theaterwoche, Aktionstag, Schulsporttag, Projektwoche, Fest, Ausflug usw.) durch
- haben Lehrpersonen in den letzten 12 Monaten gemeinsam eine Unterrichtseinheit/Lektionsreihe geplant und durchgeführt
- hat die Schulleitung ein Konzept der Öffentlichkeitsarbeit ausgearbeitet
- hat die Schulleitung ihre Führungsgrundsätze dem Kollegium offen gelegt
- hat die Schulleitung in den letzten 12 Monaten auch den Erwachsenen die Schule für Bildungsangebote zur Verfügung gestellt

- werden die im Schulleitbild formulierten Ziele regelmässig auf ihre Wirksamkeit hin überprüft
- wurde in den letzten 12 Monaten die Schule als Ganzes (z.B. Kooperation, Schulleitung, Klima usw.) evaluiert.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (1998). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: Studien Verlag.
- Atteslander, P. (1993). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (7. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Bieri, C. & Forrer, E. (1999). Selbstwirksamkeit von Lehrkräften und Mittelstufenschülern - eine empirische Evaluation des FQS-Projektes im Kanton Basel-Landschaft. Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.
- Büeler, X. (1996). Prozess oder Produkt? Erfassung und Beschreibung von Schulqualität. *Bildung und Erziehung*, 49, 135-154.
- Büeler, X. (1997). Versuche mit Quartierschulen. Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.
- Büeler, X., Stebler, R., Stotz, D. & Stöckli, G. (2000). Evaluation Schulprojekt 21: Zwischenbericht I. Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Buholzer, A. (2000). Das Innovationsklima in Schulen: eine empirische Studie zur Innovation "Schulen mit Profil" in den Primarschulen des Kantons Luzern. Aarau: Schriftenreihe "Lehrerbildung Sentimatt" Luzern.
- Dalin, P. & Rolff, H. G. (1990). Institutionelles Schulentwicklungs-Programm (in Zusammenarbeit mit Buchen, H.). Soest: Soester Verlagskantor.
- Fend, H. (1986). Gute Schule – schlechte Schule. *Die Deutsche Schule*, 78, 275-293.
- Fend, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. *Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Grunder, H.-U. & Bieri, T. (1995). Zufrieden in der Schule – zufrieden mit der Schule?. Bern: Haupt.
- Haenisch, H. (1993). Wie sich Schulen entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Hargreaves, A. (1999). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Casell.
- Ipfling, H. J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kassis, W. (1998). Die Wochenstundentafeln 95 im Kanton Luzern. Resultate der qualitativen Evaluation. Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.

- Maag Merki, K. (2000). Wissenschaftliche Auswertung des IEDK-Projektes „Selbstevaluation der Einzelschule“: Erster Zwischenbericht. Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.
- Moser, F. (1999). Evaluation der Teamentwicklung an der Primarschule der Stadt Luzern. Zürich: Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit.
- Reichwein, K., Rüdüsühli, B. & Schaffner, A. (1999). GBF in den Primarschulen des Kantons Luzern. Befragung von Schulleitungen. Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.
- Roos, M. (1997). Evaluation des Uebertrittsverfahrens des Kantons Luzern.
- Roos, M. (1999a). GBF in den Primarschulen des Kantons Luzern: Elternbefragung. Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.
- Roos, M. (1999b). GBF in den Primarschulen des Kantons Luzern. Befragung der Schulpflege Entlebuch. Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.
- Roos, M. (1999c). Ganzheitlich Beurteilen und Fördern (GBF) Ergebnisse einer Befragung des GBF-Kaders nach den GBF-Innovationswochen 1998. Zürich: Universität, Forschungsberich Schulqualität und Schulentwicklung.
- Roos, M. (1999d): Ganzheitlich Beurteilen und Fördern in den Primarschulen des Kantons Luzern (Schülerbefragung). Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.
- Rösner, E. (Ed.). (1999). Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung. (Vol. 8). Dortmund: IFS.
- Schratz, M. (1996). Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung. Weinheim: Beltz.
- Specht, W. (1996). Dimensionen und Tendenzen der Schulentwicklung in Österreich. Ergebnisse einer bundesweiten empirischen Untersuchung an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven (S. 344-392). Innsbruck: StudienVerlag.
- Slavin, r. E. (1996). Education for all. Contexts of learning. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Stamm, M. & Büeler, X. (1999). Peer Review an sechs Bernischen Schulen. Ergebnisse der Begehungen von Mai bis Juni 1999. Aarau/Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulentwicklung und Schulqualität.
- Szaday, C., Büeler, X., & Favre, B. (1996). Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung: Trends, Synthesen und Zukunftsperspektiven. Aarau: SKBF.
- Tarnutzer, R. (1999). Zur Qualitätsevaluation in der Volksschule. eine externe, anwendungsorientierte Metaevaluation im Rahmen des FQS-Projektes Baselland. (Unveröff. Lizentiatsarbeit). Zürich: Universität, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung.

XB/07.07.00, rev. XB/AB 17.07.00