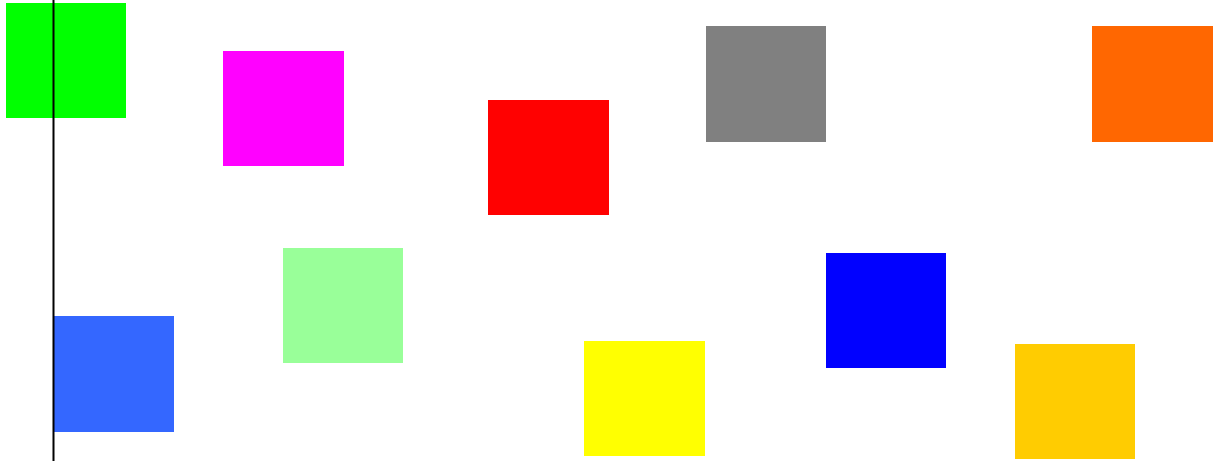

Einführung von Selbstevaluation

Unterstützung durch Prozessbegleitung



Zwischenbericht

Januar 2006

Lars Holzäpfel

www.lars-holzaepfel.de

Inhalt

1	BERATUNG BEI DER EINFÜHRUNG VON SELBSTEVALUATION.....	3
1.1	EINLEITUNG	3
1.2	THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	4
1.3	FRAGESTELLUNGEN	9
1.4	UNTERSUCHUNGSDESIGN UND INHALT DER ERSTEN BEFRAGUNG.....	9
1.4.1	<i>Operationalisierung und Erhebung des Aspekts „Bedarf“</i>	<i>11</i>
1.4.2	<i>Rollen der Prozessbegleiter</i>	<i>12</i>
1.5	METHODE	13
1.5.1	<i>Probanden.....</i>	<i>13</i>
1.5.2	<i>Durchführung der Untersuchung.....</i>	<i>13</i>
1.5.3	<i>Untersuchungsinstrument Fragebogen.....</i>	<i>14</i>
1.5.3.1	<i>Geschlossene Fragen.....</i>	<i>15</i>
1.5.3.2	<i>Offene Fragen</i>	<i>15</i>
1.5.4	<i>Beschreibung der Kategorienzuordnung</i>	<i>17</i>
1.5.5	<i>Beschreibung der Bewertung von Zielformulierungen</i>	<i>22</i>
2	ERGEBNISSE	25
2.1	PROZESSBEGLEITUNG AN DER SCHULE: RAHMENBEDINGUNGEN	25
2.1.1	<i>Der Beginn: Entscheidung für die Prozessbegleitung</i>	<i>25</i>
2.1.2	<i>Kontraktbildung</i>	<i>27</i>
2.1.3	<i>Arbeitsgruppen an den Schulen</i>	<i>28</i>
2.2	BERATUNGSBEDARF, ERWARTUNGEN UND HÜRDEN AN DEN SCHULEN	29
2.2.1	<i>Hürden aus der Sicht der Schulen.....</i>	<i>29</i>
2.2.2	<i>Hürden aus der Sicht der Prozessbegleiter.....</i>	<i>30</i>
2.2.3	<i>Ziele der Schulen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Prozessbegleitern.....</i>	<i>33</i>
2.2.4	<i>Erwartungen an die Prozessbegleitung aus der Sicht der Schulen.....</i>	<i>35</i>
2.2.5	<i>Beratungsbedarf aus der Sicht der Prozessbegleiter</i>	<i>37</i>
2.3	DIE ARBEIT DER PROZESSBEGLEITER.....	38
2.3.1	<i>Aufgabenverständnis der Prozessbegleiter</i>	<i>38</i>
2.3.1.1	<i>Aufgabenverteilung zwischen Schule und Prozessbegleitung.....</i>	<i>38</i>
2.3.1.2	<i>Aspekte zur Hauptkategorie „Person“</i>	<i>41</i>
2.3.1.3	<i>Aspekte zur Hauptkategorie „Inhalt“</i>	<i>42</i>
2.3.1.4	<i>Aspekte zur Hauptkategorie „Prozess“</i>	<i>45</i>
2.3.1.5	<i>Weiterentwicklung durch die Prozessbegleitung</i>	<i>46</i>
2.3.1.6	<i>Bedeutung von Selbstevaluation</i>	<i>46</i>
2.3.2	<i>Konkrete Ziele im Beratungsprozess (Prozessbegleiter).....</i>	<i>47</i>
2.3.3	<i>Konkrete Angebote im Beratungsprozess.....</i>	<i>49</i>
2.3.4	<i>Aufgaben der Prozessbegleiter</i>	<i>52</i>
2.3.5	<i>Qualifizierungsbedarf der Prozessbegleiter.....</i>	<i>53</i>
3	GESAMTBETRACHTUNGEN.....	55
3.1	ZUM AKTUELLEN STAND DER PROZESSBEGLEITUNG IM PILOTPROJEKT	55
3.2	BETRACHTUNG AUF DER GRUNDLAGE DES THEORETISCH POSTULIERTEN MODELLS	57
3.3	BEANTWORTUNG DER AUSGANGSFRAGEN	59
4	LITERATUR.....	62

1 Beratung bei der Einführung von Selbstevaluation

1.1 Einleitung

Mit der Einführung von Selbstevaluation im Rahmen der Qualitätsentwicklung stehen Schulen vor einer neuen Herausforderung, welche mitunter durch Prozessbegleitung Unterstützung finden soll. Somit stellt sich die Frage, wie eine solche Prozessbegleitung gestaltet werden kann und welche beraterischen Aspekte dabei zum Tragen kommen. Um den Schulen eine optimale Unterstützung geben zu können, ist ein vertiefter Blick auf die in der zweijährigen Pilotphase stattfindenden beraterischen Tätigkeiten wichtig, welche sowohl die Sicht der Schulen als auch die der Prozessbegleiter aufnimmt. Aus diesen Beobachtungen sollen Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der Beraterqualifikation gewonnen werden, wovon die Schulen dann direkt profitieren können. Die 57 Schulen, die an der Pilotphase teilnehmen, werden größtenteils von Prozessbegleitern unterstützt. In diesem ersten Zwischenbericht geht es um den Beginn des Beratungsprozesses in der Einstiegsphase des Projektes.

Es ist noch anzumerken, dass es bei dem Pilotprojekt zunächst um die Einführung von Selbstevaluation ging und damit der Einstieg in die Qualitätsentwicklung erfolgen sollte. Daher wird im Folgenden der Begriff ‚Qualitätsentwicklung‘ neben dem der ‚Selbstevaluation‘ – welche als Instrument im Qualitätsentwicklungsprozess betrachtet wird – gebraucht werden.

Zum Aufbau dieses Berichts:

Grundlegend geht es hier um folgende Fragestellungen:

- die Bedarfe der Schulen bezüglich Evaluationsberatung im Besonderen und Schulentwicklungsprozesse im Allgemeinen
- das Aufgaben- bzw. Rollenverständnis der Prozessbegleitung aus Sicht der Prozessbegleiter¹ selbst sowie hinsichtlich der Erwartungen der Schulen
- der Umfang und die Qualität der Qualifizierung im Blick auf die Fragestellungen und Anforderungen der Schulen

Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen wird zunächst ein theoretischer Bezugsrahmen hergestellt. Daran schließen sich die Beschreibung des methodischen Vorgehens sowie der Auswertungsmethoden und die Darstellung der Ergebnisse an. Aus diesen Beobachtungen heraus sollen dann die Fragestellungen beantwortet werden.

¹ In diesem Text wird nur die männliche Form verwendet, wobei die weibliche Form damit stets eingeschlossen wird.

1.2 Theoretischer Bezugsrahmen

Basierend auf den Konzepten der Systemtheorie und der Organisationsentwicklung stellen sich im Hinblick auf die Einführung von Selbstevaluation nicht nur Fragen inhaltlicher Art: Veränderungen haben immer auch mit den betroffenen und beteiligten Personen zu tun. Insgesamt geht es darum, die konkreten Hürden bei der Einführung von Selbstevaluation an Schulen zu berücksichtigen und für deren Bewältigung eine gezielte beraterische Unterstützung anzubieten. Deshalb ist es wichtig, die spezifischen Veränderungen, die durch die Einführung von Selbstevaluation ausgelöst werden, vollständig abzubilden. Dabei spielt neben einer theoretischen Herleitung der im Beratungsprozess relevanten Dimensionen insbesondere auch die Erfahrung aus der Praxis eine wichtige Rolle. Während ein theoretisches Modell die Grundstruktur für die Begleituntersuchung in der Pilotphase bietet, soll gleichzeitig Raum für bisher noch nicht genannte Indikatoren bestehen, um dieses Modell zu erweitern.

In der Literatur zum Thema Beratung wird häufig die Trennung zwischen Prozess- und Expertenberatung erwähnt bzw. aufgegriffen (vgl. hierzu u.a. Klein, 1997; König & Volmer, 1996; Schein, 2000; Willmann & Hüper, 2004). Daraus resultieren jeweils verschiedene Rollen und Handlungsmuster im Beratungsprozess. Prein konstatiert auf der Grundlage einer umfassenden Zusammenstellung von Bennis (1972), dass im Wesentlichen zwei Interventionsformen verwendet werden: einerseits eine indirekte Form, welche prozessorientiert ist und von Prein als „consultation“ bezeichnet wird, andererseits eine eher inhaltsbezogene und direkte Art, welche er als Vermittlung („mediation“) bezeichnet (Prein, 1987). In folgender Tabelle werden diese beiden Strategien im Hinblick auf die Art des Einflusses, der zugrunde gelegten Machtbasis und deren jeweiligen Ziele dargestellt:

Strategie	Fokus	Art des Einflusses	Machtbasis	Ziel
Vermittlung	Inhalt	direktiv	inhaltliche Expertise	Lösen inhaltlicher Probleme
Konsultation	Prozess	prozedural	Prozess-Expertise	Lösen von Beziehungsproblemen

Tabelle 1: Empirische Grundformen der Intervention, Zitiert nach Willke (1999), S. 203.

Diese beiden Strategien (im Folgenden als Dimensionen bezeichnet) sollen auch hier aufgegriffen werden. Dabei ist der inhaltliche Aspekt zunächst relativ einfach zu bestimmen: Als Ergänzung zu bisherigen Schulentwicklungsmaßnahmen sollen Entscheidungen nun auf der Basis von Evaluationsergebnissen getroffen werden. Dieses datenbasierte Vorgehen steht der gewohnten Praxis einer eher intuitiven Entscheidungskultur gegenüber. Ein durch gezieltes Sammeln und Auswerten von

Daten geprägtes Verfahren erfordert eine Reihe von methodischen Kompetenzen, welche der sozialwissenschaftlichen Literatur entnommen werden können (siehe z.B. Bortz & Döring, 2003). Dazu zählen das Formulieren von Fragestellungen, methodische und statistische Kenntnisse (Bortz, 1993; Nachtigall & Wirtz, 1998; Wirtz & Nachtigall, 1998), um aus den Fragestellungen eine Datengrundlage gewinnen zu können. Hinzu kommt dann noch die Kompetenz des Interpretierens dieser Daten. An dieser Stelle muss noch angemerkt werden, dass für Überblicksevaluationen mittlerweile einige Instrumente zur Verfügung stehen, vgl. hierzu u.a. EIS (www.eis-bw.de) vom Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg oder SEIS (www.das-macht-schule.de) von der Bertelsmann-Stiftung. Diese geben in der Regel bereits die Fragestellungen vor und bieten teilweise auch den Service einer Auswertung an, so dass ein Großteil der eben als relevant genannten Kompetenzen nicht gebraucht wird. Anders ist dies bei den später folgenden Fokusevaluationen, welche als Vertiefung einer Überblicksevaluation betrachtet werden können: hierbei stellen sich für Schulen spezifische Fragestellungen, welche die Erarbeitung eigener Instrumente erfordert. An dieser Stelle werden dann in jedem Fall die genannten Kompetenzen notwendig werden – und somit werden diese auch Inhalt der beraterischen Tätigkeit.

Es wurde deutlich, dass die rein inhaltliche Vermittlung des Verfahrens der Selbstevaluation sich leicht bestimmen und dann auch vermitteln lässt. Hierzu können Schulungen gegeben oder Handreichungen bereitgestellt werden. Darüber hinaus geht es dann jedoch um die Realisierung des Gesamtkonzepts im Sinne der Qualitätsentwicklung. Evaluation ist als Instrument zu verstehen, welches im Rahmen des Qualitätsprozesses wichtige Informationen liefert und somit Entwicklungsprozesse anstößt, fortführt oder korrigiert. Daher wird im Folgenden die Ebene der Prozessberatung weiter ausdifferenziert und ausgeführt.

Bei der Einführung von Selbstevaluation ist zunächst die Planung und Organisation des Gesamtprozesses (Entlang des Evaluationszyklus) von Bedeutung. Aus diesem Grund kommen dem Aspekt ‚Prozess‘ an dieser Stelle eher die planerische Organisation, das Moderieren und das Management des Gesamtprozesses zu. Die personenbezogene Perspektive soll gesondert betrachtet werden, da diese ebenfalls eine zentrale Bedeutung einnimmt. Dies ist Erkenntnissen aus der Systemtheorie und Organisationsentwicklung zu entnehmen. Folglich soll an dieser Stelle die von Prein vorgeschlagene zweidimensionale Betrachtung von Beratungsprozessen um den Faktor der Person erweitert werden. Dieser Aspekt findet sich mitunter in dem MTO-Ansatz von Strohm und Ulich wieder, welcher die Ebenen Mensch – Technik – Organisation repräsentiert (Strohm & Ulich, 1997). Somit werden dann auch Themen wie Veränderungsbereitschaft, Akzeptanz, Widerstände oder Motivation für Veränderungsprozesse berücksichtigt, welche im Rahmen der Einführung von Qualitätsentwicklung eine wichtige Rolle spielen und somit auch die Prozessbegleiter

betreffen. Daher muss die Frage gestellt werden, welchen Raum dieser ‚Person-Aspekt‘ einnimmt und welche beraterischen Strategien hierbei zum Tragen kommen bzw. inwiefern diesbezüglich Erwartungen an die Prozessbegleiter gestellt werden.

In der Literatur gibt es verschiedene Modelle, welche jeweils unterschiedliche Dimensionen einbeziehen. Diese dienen als Anregung für die Aufstellung des hier verwendeten Modells. Daher wird im Folgenden eine Auswahl solcher Modelle vorgestellt. Ziel ist, möglichst die für den vorliegenden Fall relevanten Dimensionen abzudecken.

Degendorfer, Reisch und Schwarz differenzieren nach verschiedenen Arten von Beratung, wobei eine Sortierung nach Intensität bzw. ‚Beratungstiefe‘ erfolgt:

Folgende Beratungsansätze (Arten von Beratung) sind zu unterscheiden:

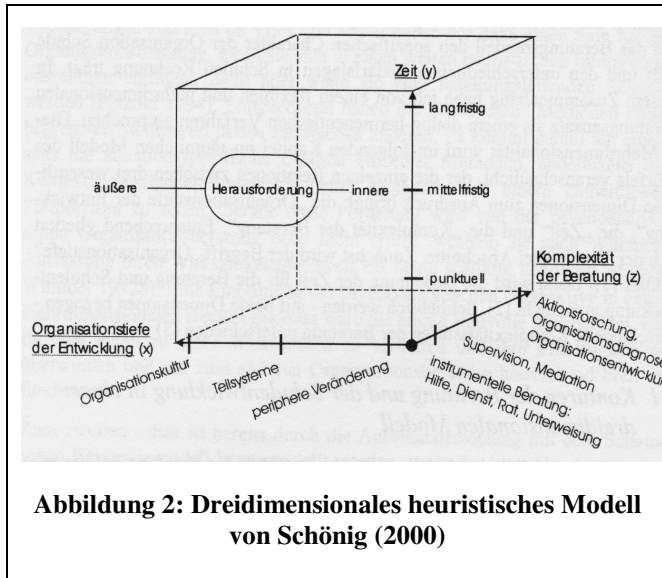
Idealtypische Modelle ⁶⁶	Fokus	Ziel	Beraterkompetenz
Gutachten	Bericht	Expertise mit Bewertung	Unabhängigkeit (Distanz) Fremdevaluation
Fachberatung	ein konkretes inhaltliches Thema	Verbesserung	Fachwissen, Erfahrung, Transferkompetenz
Prozessberatung	Inhaltliches Thema + Beteiligung	Prozessgestaltung, Lernen bewirken (individuell, Organisation)	Prozess- und Methodenkompetenz
Systemische Beratung	„Deblockierung“ Methoden	Verhaltensmuster („rigide Schleifen“) durchbrechen	soziale Autonomie Hypothesenbildung

zunehmende Beteiligung der Betroffenen

⁶⁶ Eine exakte Abgrenzung lässt sich in der Praxis nicht treffen. Als ideale Kombination gilt „Fach- und Prozessberatung mit systemischem Verständnis“. Dieser Leitfaden beruht auf einem solchen Verständnis von Beratung.

Abbildung 1: Arten von Beratung von Degendorfer, Reisch und Schwarz (2000, S. 47)

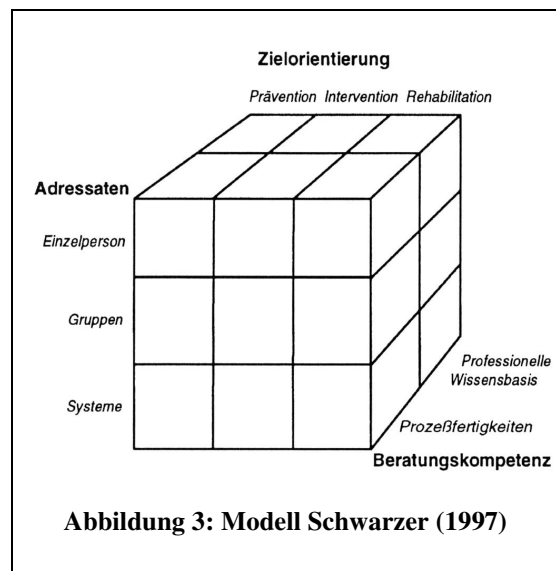
Alternativ wurden noch weitere Modelle der Beratung als Strukturierungshilfen in die Überlegungen einbezogen, so auch das von Schönig (2000) postulierte dreidimensionale heuristische Modell. Dieses baut auf den Dimensionen Zeit (punktuell – mittelfristig – langfristig); Komplexität der Beratung (instrumentelle Beratung – Supervision/Mediation – Aktionsforschung) und Organisationstiefe der Entwicklung (periphere Veränderung – Teilsysteme – Organisationskultur) auf.



Für die vorliegende Thematik erweist sich diese Dimensionierung jedoch nicht spezifisch genug, denn Ziel der Untersuchung soll in erster Linie die Frage nach der Qualifizierung der Prozessbegleiter sein, die aktuell bei der Einführung von Selbstevaluation Unterstützung leisten. Die zentralen Themen werden hierbei in den oben genannten Bereichen liegen.

Aus Schönigs Modell lassen sich jedoch Aspekte herausgreifen, welche den Bereich ‚Person‘ näher beschreiben lassen. Mit dem Begriff der Organisationskultur wird ein zentraler Punkt angesprochen, welcher zum Ausdruck bringt, dass von den in der Organisation tätigen Individuen bestimmte Denk- und Verhaltensmuster geprägt werden. Wird nun eine Veränderung initiiert, muss diese Kultur berücksichtigt werden, denn sie bildet die Grundlage und den Ausgangspunkt für die Arbeit am Veränderungsprozess und daraus resultieren sowohl die Innovationsträger als auch die Widerstände. Die Systemtheorie beschreibt dies mit dem Begriff der Autopoiesis (siehe u.a. Luhmann, 2000; Luhmann & Baecker, 2004; Maturana, 1985; Willke, 1999). Außerdem macht dieses Modell auf die zeitliche Dimension aufmerksam, welche im Rahmen der Prozessbegleitung sicherlich Beachtung finden muss. Es wird daher in die Beobachtung einbezogen, inwieweit in dieser Thematik eine Begleitung eher punktuell oder aber langfristig sinnvoll erscheint. Während bisher die Dimensionen Prozess, Person und Inhalt angesprochen wurden, stellt sich noch die Frage nach den Adressaten:

Schwarzer (1997) unterscheidet hier in Einzelpersonen, Gruppen und Systeme. Diese Gliederung soll in der vorliegenden Untersuchung Berücksichtigung finden und in Bezug zur jeweiligen Kollegiumsgröße gesetzt werden. Es wird ein Unterschied angenommen zwischen einem Kollegium einer kleinen Schule mit weniger als zehn Kollegen und einer Evaluationsgruppe von zehn Kollegen innerhalb eines hundertköpfigen Kollegiums.



Hier muss geklärt werden, wie die Schule sich organisiert. So können beispielsweise Evaluationsgruppen entstehen, welche sich als Servicegruppe für das gesamte Kollegium verstehen und operative Aufgaben übernehmen, während die Aufträge von einer Steuergruppe erteilt werden, welche die strategischen Planungen konzipiert. Ein anderes Modell wäre, dass alle mit dem Thema Evaluation betraut werden. In der Folge ergibt sich daraus ein jeweils anderer Klientenkreis für die Prozessbegleitung. Resultierend aus den bisherigen Überlegungen sowie den vorgestellten Betrachtungsmodellen soll das folgende Modell speziell für die vorliegende Thematik zur Disposition gestellt werden. Es wurde aus den theoretischen Überlegungen heraus gewonnen und dann bei der Auswertung der qualitativen Daten mehrfach überarbeitet, so dass für den vorliegenden Fall schließlich diese Dimensionen als relevant erachtet werden können. Damit soll ein struktureller Überblick möglich werden, welcher schließlich die für die Berater wichtigen Aspekte sichtbar macht und eine gezielte Qualifizierung dieser Personengruppe ermöglicht.

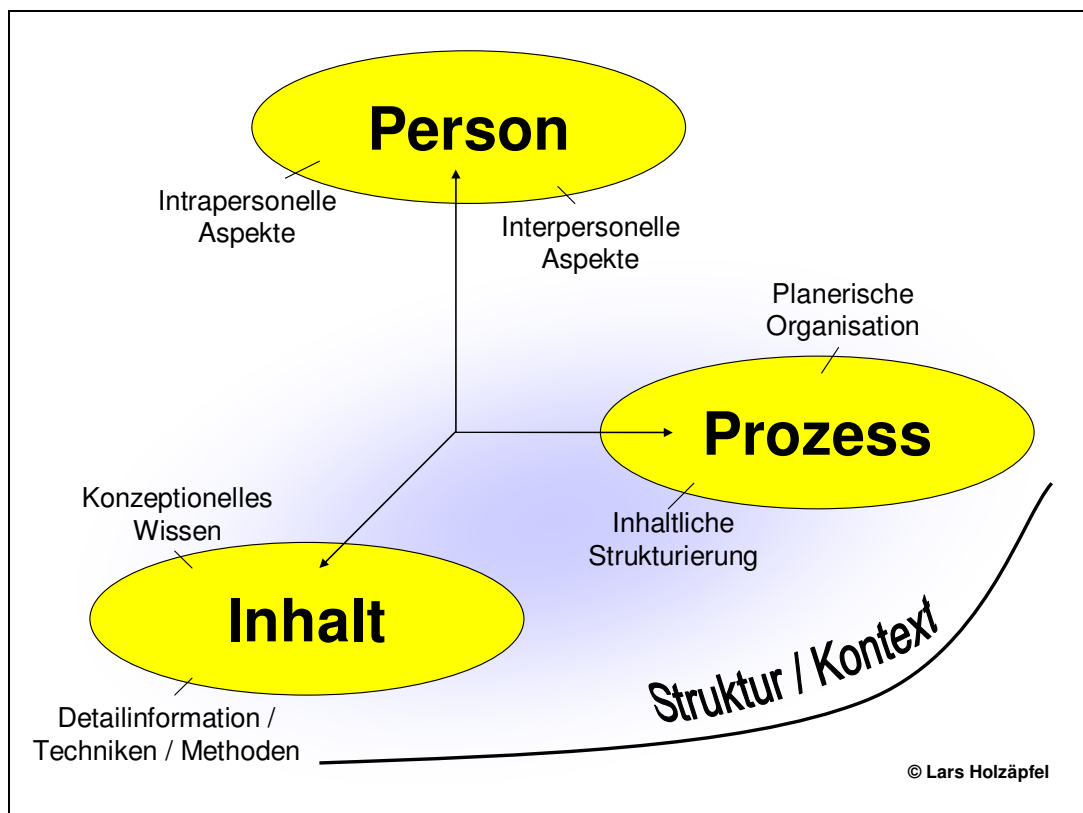


Abbildung 4: Dimensionen der Beratung bei der Einführung von Qualitätsentwicklung in der Schule.

Ausgehend von diesem grundlegenden theoretischen Modell soll im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung folgenden für die Praxis relevanten Fragestellungen nachgegangen werden:

1.3 Fragestellungen

Von Interesse sind an dieser Stelle einerseits Fragestellungen, welche eine Weiterentwicklung der Beraterqualifizierung ermöglichen. Andererseits muss auch das Beratersystem insgesamt betrachtet werden, denn dieses ist strukturgebend, was den einzelnen Beratungsprozess betrifft. Daher sind die Fragestellungen auch direkt an die Betroffenen zu richten, denn sie sind die Profiteure des Unterstützungsangebots. Deren Bedarf gilt es zu eruieren.

Insgesamt werden folgende Fragen bearbeitet:

I. Bedarfe der Schulen bezüglich Evaluationsberatung im Besonderen und Schulentwicklungsprozesse im Allgemeinen.

- a) Worin sehen die Schulen Hürden bei der Umsetzung der Selbstevaluation und welcher Bedarf wird im Hinblick auf eine beraterische Unterstützung formuliert?
- b) Worin werden aus der Sicht der Prozessberater Hürden bei der Umsetzung von Selbstevaluation gesehen (Außensicht) und welche beraterischen Angebote werden diesbezüglich gemacht?

II. Aufgaben- bzw. Rollenverständnis der Prozessbegleitung aus Sicht der Prozessbegleiter selbst sowie hinsichtlich der Erwartungen der Schulen.

- a) Für welche Aufgabenbereiche fühlen sich die Prozessbegleiter verantwortlich?
- b) Welche Unterstützungsmaßnahmen werden seitens der Prozessbegleiter angeboten? Worin liegen die Schwerpunkte ihrer Arbeit?
- c) Welche Erwartungen haben die Schulen an eine Unterstützung durch die Prozessbegleitung?

III. Umfang und Qualität der Qualifizierung der Prozessbegleiter im Blick auf die Fragestellungen und Anforderungen der Schulen.

- a) Worin werden die Anforderungen bzw. Fragestellungen der Schulen gesehen?
- b) Wie wird die eigene Qualifizierung aus der Sicht der Prozessbegleiter selbst bewertet? In welchen Bereichen sind Stärken / Schwächen erkennbar?

1.4 Untersuchungsdesign und Inhalt der ersten Befragung

Die gesamte Untersuchung ist in mehrere Phasen untergliedert. Dem Gedanken einer formativen Evaluation folgend, werden die spezifischen Fragestellungen dem aktuellen Geschehen angepasst. Bei einer Gesamtdauer der Pilotphase von zwei Jahren werden im Verlauf vermutlich verschiedene Schwerpunkte feststellbar sein, welche neben den grundsätzlichen Fragestellungen ergänzt werden. Die hier vorliegende erste Befragung konzentriert sich daher zunächst auf die Anfangsphase der

Zusammenarbeit zwischen Schule und Prozessbegleitung. Einen Gesamtüberblick gibt die folgende Tabelle:

Erste Befragungswelle (Anfang der Pilotphase)	Zweite Befragungswelle (Ende des Schuljahres 2005/2006)
Prozessbegleiter (Fragebogen)	Prozessbegleiter (Fragebogen)
Pilotschulen (jeweils 1 Fragebogen, welcher von der EVA-Gruppe bzw. STG bearbeitet wird).	Pilotschulen (jeweils 1 Fragebogen, welcher von der EVA- Gruppe bzw. STG bearbeitet wird).
Kollegium (an ca. 30 ausgewählten Schulen; alle Kollegen, sofern Prozessbegleiter bereits innerhalb des gesamten Kollegiums tätig waren und bekannt sind.)	Kollegium (an ca. 30 ausgewählten Schulen; alle Kolleginnen und Kollegen)
Im Zeitraum Januar –März 2006 finden an wenigen ausgewählten Schulen und bei den Prozessbegleitern Leitfadeninterviews statt.	

Tabelle 2: Untersuchungsplanung in der Gesamtübersicht.

Insbesondere vor dem Hintergrund weiterer Planungen und für das strategische Vorgehen an der Einzelschule kommt der Anfangsphase eine wichtige und grundlegende Bedeutung zu. Darin werden zunächst die zentralen Bedürfnisse der Schulen sowie die Angebote der Prozessbegleiter zum Ausdruck kommen.

In dieser ersten Befragung geht es sowohl um einen Blick auf die Situation und damit den Bedarf der Schulen als auch um eine Bestandsaufnahme auf Seiten der Prozessbegleiter. Dabei soll zunächst geklärt werden, welchen Bedarf die Schulen an die Beratung formulieren und was sie sich von der Hilfe durch Prozessbegleiter versprechen. In Verbindung damit wird die Frage nach Zielformulierungen zu stellen sein, denn diese machen deutlich, welche konkreten Schritte gegangen werden und an welchen Punkten die Prozessbegleitung jeweils ansetzt. Hinzu kommt der Gedanke, dass klare Zielformulierungen der Selbststeuerung helfen (Posch & Altrichter, 1997), die Strukturierung sowie die Planung von Prozessen erleichtern und den Transfer von Schulentwicklungsprozessen fördern (Jäger, 2004; Reese, Jäger, Schütze, & Prenzel, 2002). Im Hinblick auf die Einführung von Qualitätsentwicklung bzw. Selbstevaluation kommt den Zielen insofern eine neue Bedeutung zu, als sich der Gedanke der Evaluation ohne klare Zielformulierungen nicht realisieren lässt: Datenbasierte Entscheidungen fällen zu können, setzt voraus, dass Zielformulierungen auf der Basis von Kriterien und Indikatoren formuliert werden. Dies gilt jedoch nicht nur für die Evaluation selbst, sondern auch für deren Einbindung in den Schulentwicklungsprozess. Darin ist auch die eigentliche Neuerung gegenüber

bisheriger Entscheidungen in Schulentwicklungsprozessen zu sehen. Während bislang auf Intuition basierende Entscheidungen getroffen wurden, werden nunmehr datenbasierte Entscheidungen gefordert. Damit verbunden sind jedoch übergeordnete strategische Planungen und Prozessgestaltungen, welche eine Einbettung dieser aus der Evaluation gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen.

Zielformulierungen und damit verbundene Teilschritte, welche im Hinblick auf die Implementation der Selbstevaluation formuliert werden, lassen daher erkennen, wo die einzelne Schule steht und welche Teilschritte noch zu bewältigen sind. Der konkrete Bedarf an Unterstützung lässt sich daran ablesen. Ebenso wird an den Zielformulierungen der Prozessbegleiter erkennbar, auf welchen Ebenen der konkrete Bedarf aus deren Perspektive gesehen wird. Die gesetzten Ziele verdeutlichen die wichtigsten Handlungsfelder, die sich die Prozessbegleiter im Hinblick auf die beraterische Tätigkeit vornehmen.

Die Anfangsphase der Beratung bildet einen Grundstein für den Beratungserfolg. Es muss daher besondere Beachtung auf die Vorbereitung gelegt werden, indem eine exakte Klärung der Berateraufgabe und den damit verbundenen Erwartungen der Klienten mit möglichst operationalisierten Beratungszielen formuliert wird (Hoffmann, 1991, S. 299). Eine Übereinstimmung zwischen Beraterverhalten und Klientenerwartung bildet nach Hoffmann eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg der Beratung. Diese Rollenklärung ist besonders für Change Agents ein wichtiges Thema (Edding, 2000, S. 62). Aus diesem Grund wird abgefragt, ob Kontrakte gebildet wurden.

1.4.1 Operationalisierung und Erhebung des Aspekts „Bedarf“

Zunächst erscheint der Begriff Bedarf sehr plausibel. Bei näherer Betrachtung wird diese Thematik jedoch unscharf und problematisch zu bestimmen: Welchen Bedarf hat ein System, eine Organisation, eine Schule, wenn es um Veränderungen bzw. Neuerungen geht? Einerseits kann der subjektiv empfundene Bedarf seitens des Systems selbst bestimmt werden. Damit wird sicherlich ein wesentlicher Punkt aufgegriffen, der die Bedürfnisse der Betroffenen berücksichtigt und im Hinblick auf Widerstände Berücksichtigung finden muss. Für die Unterstützung des Veränderungsprozesses ist es demnach notwendig, diese Perspektive zu kennen und bei der Prozessbegleitung einzubeziehen. Wird der Beobachterstandpunkt gewechselt, z.B. aus der Perspektive eines Prozessbegleiters, so wird Bedarf sicherlich anders formuliert werden. Darüber hinaus würde eine dritte, externe Beobachterperspektive eine weitere Einschätzung darüber abgeben, was die Bestimmung des Bedarfs betrifft. Jedes System handelt selbstreferentiell und bestimmt die eigene Handlung (und somit auch den eigenen Bedarf) zunächst selbst. Veränderungsprozesse finden erst statt, wenn Reibungsflächen entstehen (vgl. Systemtheorie; strukturelle Koppelung). Je nach Beraterverständnis wird demnach Bedarf auch im Hinblick auf eine mögliche

Reibungsfläche formuliert werden können, d.h. gezielt und beabsichtigt von dem abzuweichen, was das Klientensystem, sprich die Schule, selbst formuliert. Wie bereits deutlich wurde, sind beide Aspekte wichtig: Die subjektive Wahrnehmung der Schule insofern, als hier sensible Punkte angesprochen werden, die einer Veränderung im Wege stehen können (Widerstände, Akzeptanz, Veränderungsbereitschaft usw.), auf der anderen Seite die gezielte Irritation des Systems, um Veränderungsprozesse zu initiieren, zu provozieren, zu fördern. Deshalb ist die Bedarfsfrage im Rahmen der Untersuchung multiperspektivisch zu klären. Eine Erhebung aufgrund zuvor postulierter Aspekte in Form geschlossener Fragen kann sicherlich nur einen Teilaspekt dessen abdecken. Darüber hinaus sollen offene Verfahren zur Generierung bisher nicht berücksichtigter Aspekte dienlich sein. Ein Ansatz hierzu stellt die Frage nach Zielen dar, die in Bezug auf den gemeinsamen Prozess formuliert werden. Es wird davon ausgegangen, dass auf der Grundlage der Zielformulierungen erkennbar ist, welche beraterische Unterstützung benötigt bzw. an welchen Themen konkret gearbeitet wird. Ziele, die explizit zusammen mit den Prozessbegleitern formuliert wurden, haben eine entsprechende Bedeutung für die Zusammenarbeit, d.h. an dieser Stelle wird deutlich, welche Unterstützung im ‚konsensuellen Bereich‘ liegt. Parallel hierzu werden Ziele der Prozessbegleiter erhoben, die deutlich machen sollen, welche strategischen Schritte bzw. Absichten formuliert werden. Damit soll der zuvor erläuterte Aspekt einer aus Beraterperspektive formulierten Bedarfslage Berücksichtigung finden.

1.4.2 Rollen der Prozessbegleiter

Bedarf und Beraterverständnis sowie daraus resultierende Rollen hängen unmittelbar zusammen. Wie im vorigen Abschnitt deutlich wurde, wird der Bedarf je nach Beobachterperspektive anders formuliert sein. Aus beraterischer Perspektive kann demnach ein Klientensystem bewusst irritiert oder provoziert werden, um sich zu verändern oder es kann eine Anpassung an das System erfolgen, welche sich entlang des vom Klientensystem formulierten Bedarfs orientiert. Ein Beispiel hierfür stellt die nicht-direktive Gesprächsführung nach Rogers dar. Jeweils werden sich andere Rollen in der Berater-Klientenbeziehung ergeben.

Die zuvor dargestellte Dimensionierung verschiedener beraterischer Aspekte wird hierbei ebenfalls zu tragen kommen und soll im Hinblick auf die Untersuchung aufgegriffen werden. So wird sich eine Expertenrolle herausbilden können, wenn z.B. die Ebene Inhalt stark im Vordergrund steht. Die Prozesssteuerung, z.B. in Form von Moderation würde einen weiteren Rollenaspekt verkörpern, der in bestimmten Belangen die Funktion des Managements übernimmt. Auf der Dimensionsachse der Person werden motivationale Aspekte von Bedeutung sein, um den Bedenken bzw. Widerständen begegnen zu können.

In der Literatur finden sich verschiedene Terminologien, welche jeweils ein anderes Rollenverständnis zum Ausdruck bringen. Demnach könnte nach der Intensität der aktiven Steuerung differenziert werden. Folglich würden entsprechende Bezeichnungen wie Prozessberater, Prozessbegleiter oder Change Agent gebraucht werden. Im vorliegenden Fall gilt es zu klären, inwieweit ein einheitliches Rollenverständnis vorliegt. Dabei werden neben dem Selbstverständnis der Berater auch Rollenerwartungen seitens der Schulen formuliert werden.

1.5 Methode

Eine erste Erhebung mittels eines Fragebogens fand zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 statt. Dieser Zeitpunkt wurde gewählt, weil – bereits im Juni des vergangenen Schuljahres – im Rahmen einer Auftaktveranstaltung für das Gesamtprojekt „Pilotphase Selbstevaluation“ Kontakte zwischen Schulen und Prozessbegleitern hergestellt werden sollten und nun die Arbeit zwischen Schule und Prozessbegleitung bereits begonnen haben sollte. In der ersten Erhebung ging es darum, den Beginn der Zusammenarbeit festzuhalten. Diese Phase ist insbesondere im Hinblick auf die Unterstützung von Schulen interessant, die neu in die Qualitätsentwicklung einsteigen und vor den Problemen des „Anfangs“ stehen.

1.5.1 Probanden

An der Befragung nehmen die Prozessbegleiter teil, die im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen die Zusatzqualifikation – E (für Evaluation) erworben haben. Im Fokus standen ursprünglich die Teilnehmer aus den ersten beiden Kursen; also insgesamt 40 Personen, wovon jedoch einige mittlerweile nicht mehr in diesem Bereich tätig sind. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. 17 Prozessbegleiter haben den Fragebogen bearbeitet und zurückgesendet.

Alle an der Pilotphase zur Selbstevaluation teilnehmenden Schulen hatten bereits bei der Meldung als Pilotschule einer wissenschaftlichen Begleitung zugestimmt. Der Rücklauf bei der ersten Befragung betrug 59,6%; d.h. 34 von 57 Schulen haben den Fragebogen ausgefüllt zurückgesendet. Einige der Schulen hatten bis zum vorgesehenen Termin der Rücksendung noch keinen Kontakt zu Prozessbegleitern gehabt und gaben in Telefonaten an, dass sie deshalb diesen Fragebogen noch nicht bearbeiten konnten. Zwei Schulen gaben an, ohne Prozessbegleitung auszukommen; daher wurde der Fragebogen nicht beantwortet.

1.5.2 Durchführung der Untersuchung

Mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 wurde jeweils in Form eines Anschreibens per E-Mail der erste Fragebogen sowohl an die Schulen als auch an die Prozessbegleiter versendet. Die Bearbeitung sollte bis Mitte Oktober, spätestens jedoch bis zu den Herbstferien (nach Rücksprache) erfolgen. Mit Blick darauf, dass in dieser

Untersuchung der Beginn der Zusammenarbeit fokussiert werden sollte, schien dieser Zeitpunkt sinnvoll. Allerdings wurde nicht damit gerechnet, dass an zahlreichen Schulen der erste Kontakt erst Mitte Oktober stattgefunden hat und somit für diese Schulen die Befragung zu früh angesetzt war. Seitens der wissenschaftlichen Begleitung wurde daher telefonisch mit fast allen Schulen Kontakt aufgenommen, um die Möglichkeit einer Fristverlängerung einzuräumen, sofern dies erforderlich war.

Auf der Seite der Prozessbegleiter war diese terminliche Problematik insofern nicht in diesem Maß gegeben, da die gestellten Fragen eher eine generelle Einstellung und Erfahrung fokussierten.

1.5.3 Untersuchungsinstrument Fragebogen

Für die erste Befragung wurde sowohl für die Schule, als auch für die Prozessbegleiter jeweils ein Fragebogen erstellt, welcher sich in den Grundzügen an den theoretisch postulierten Dimensionen Person, Inhalt und Prozess orientiert. Die Verteilung des Fragebogens erfolgte per E-Mail, so dass dieser teilweise oder ganz mit dem PC beantwortet werden konnte. Gegenüber Interviews hat der Fragebogen den Vorteil, dass die Antworten unbefangener gegeben werden können, was insbesondere im Hinblick auf die Formulierung von Hürden und Erwartungen von Vorteil gegenüber anderen Methoden ist. Es besteht jedoch gleichzeitig der Nachteil, dass bei ungenauen Formulierungen die Antworten stärkerer Interpretation bedürfen als z.B. bei Interviews.

Bei den Prozessbegleitern wurde durch die Rücksendung per Post (ohne Angabe des Absenders) die Anonymität gewährleistet. Der Vorteil der elektronischen Bearbeitung lag in der Beantwortung der offenen Fragen. Die Schulen sollten den Fragebogen vollständig am PC bearbeiten und dann per E-Mail zurücksenden. Anonymität konnte hier bereits wegen der Erhebung der demografischen Daten nicht gewährleistet werden. Allerdings konnte im Fall der Schulen kein Rückschluss auf die Personen, die den Fragebogen bearbeiteten, gezogen werden und somit war die Identifizierung der Schulen problemlos. Anders gestaltete sich dies bei den Prozessbegleitern: Um die Anonymität zu gewährleisten, wurde auf eine Zuordnung zwischen den Schulfragebögen und den Prozessbegleiterfragebögen verzichtet.

Der erste Teil des Schulfragebogens, die Erfassung der schulstrukturellen Fragen einschließlich des Schulkonzepts, wurde dem Logbuch entnommen, welches von Frau Schimitzek (2005) entwickelt wurde (Teil I). Dies hatte für die Schulen den Vorteil, dass für beide stattfindenden Untersuchungen derselbe Teil verwendet werden konnte und daher nur einmal ausgefüllt werden musste. Die weiteren Teile des Fragebogens gliederten sich in „Beginn der Zusammenarbeit“ (Teil II.1), „Bedarf & Erwartungen“ (Teil II.2), „Ziele“ (Teil II.3), „Kontraktbildung“ (Teil II.4) und „Arbeitsgruppen an den Schulen“ (Teil III).

Der Fragebogen für die Prozessbegleiter gliederte sich in die Teile „Kontakt zur Schule“ (Teil A), „Ausgangslage der Schule“ (Teil B), „Aufgaben und Ziel“ (Teil C) und „Zusammenarbeit – Rolle – Methoden“ (Teil D).

Insgesamt wurden dabei sowohl offene als auch geschlossene Fragen formuliert.

1.5.3.1 Geschlossene Fragen

Ein Teil des Fragebogens wurde in Form von geschlossenen Fragen gestaltet. Dabei ging es um verschiedene Themenkomplexe, welche die aus den theoretischen Vorüberlegungen ausgemachten Bereiche Person – Inhalt – Prozess abdecken. Entwickelt wurde das Fragebogeninstrument aus mehreren Quellen heraus. Grundlage bildete zunächst die im Rahmen des QUISS-Projekts durchgeführten Untersuchungen des IPN Kiel unter der Regie von Prof. Dr. Manfred Prenzel, Dr. Michael Jäger und Maike Reese, M.A. (Jäger, 2004; Jäger, Reese, Drechsel et al., 2004; Jäger, Reese, Prenzel, & Drechsel, 2003, 2004). In den dabei verwendeten Instrumenten wurden Items verwendet, die die Arbeit der Projektkoordinatoren fokussierten und in verschiedene Themenbereiche gliederten. Dabei kam der unterstützenden Funktion dieser Personen eine wichtige Bedeutung zu. Aus diesem Fundus von Items konnte im Rahmen eines Pretests an zwei Schulen (n = 33) eine Neukombination und Überarbeitung der Items erzielt werden, was letztlich zu den hier verwendeten Fragen führte. Ferner wurden komplette Skalen bzw. Einzelitems aus der Literatur übernommen, um bestimmte Konstrukte zu erfassen: Belastung durch die Selbstevaluation sowie Bedeutung von Selbstevaluation (Müller, 2002).

Bei der Auswertung wird neben der Anzahl der abgegebenen Antworten (N) der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) angegeben (Nachtigall & Wirtz, 1998; Wirtz & Nachtigall, 1998). Die Antworten wurden codiert mit den Werten 3 (stimme voll zu, + +) bis 0 (stimme nicht zu; - -). Der Mittelwert von 1,5 repräsentiert somit die Mitte der Skala und würde in der Summe weder Zustimmung noch Ablehnung zu dem jeweiligen Item ausdrücken.

1.5.3.2 Offene Fragen

Um die offenen Fragen auszuwerten, wurden Kategorien auf der Grundlage des oben beschriebenen Modells gebildet. Als Methode zur Kategoriengewinnung wurde das von Mayring entwickelte Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. hierzu u.a. Mayring, 1995, 1996) angewendet. Dabei werden die Antworten auf der Grundlage von Kategorien beurteilt, wobei während des Verfahrens eine weitere Anpassung bzw. Korrektur der Kategorien erfolgte. Dieses iterative Verfahren führt zu einer Verknüpfung zwischen theoretisch hergeleiteten Kategorien und aus der Praxis

gewonnenen Beobachtungen. Durch mehrere Beurteiler² wurden die neu entstandenen Kategorien angewendet und abschließend die Beurteilerübereinstimmung anhand des Kappakoeffizienten berechnet. Alternativ hätten auch andere Berechnungsmodelle für die Beurteilerreliabilitäten herangezogen werden können, allerdings erweist sich im vorliegenden Fall Cohens Kappa als sinnvoll, da in erster Linie nominalskalierte Daten vorliegen. Hinzu kommt, dass Cohens κ das am häufigsten angewandte Maß zur Bestimmung der Beurteilerreliabilität ist, welches von Cohen (1960) als Weiterentwicklung des π -Koeffizienten von Scott (1955) gilt. Es ist noch anzumerken, dass in der neueren Literatur fast ausschließlich Cohens κ als zufallskorrigiertes Maß der Übereinstimmung bei Nominaldaten Verwendung findet (Wirtz & Caspar, 2002, S. 55 f.).

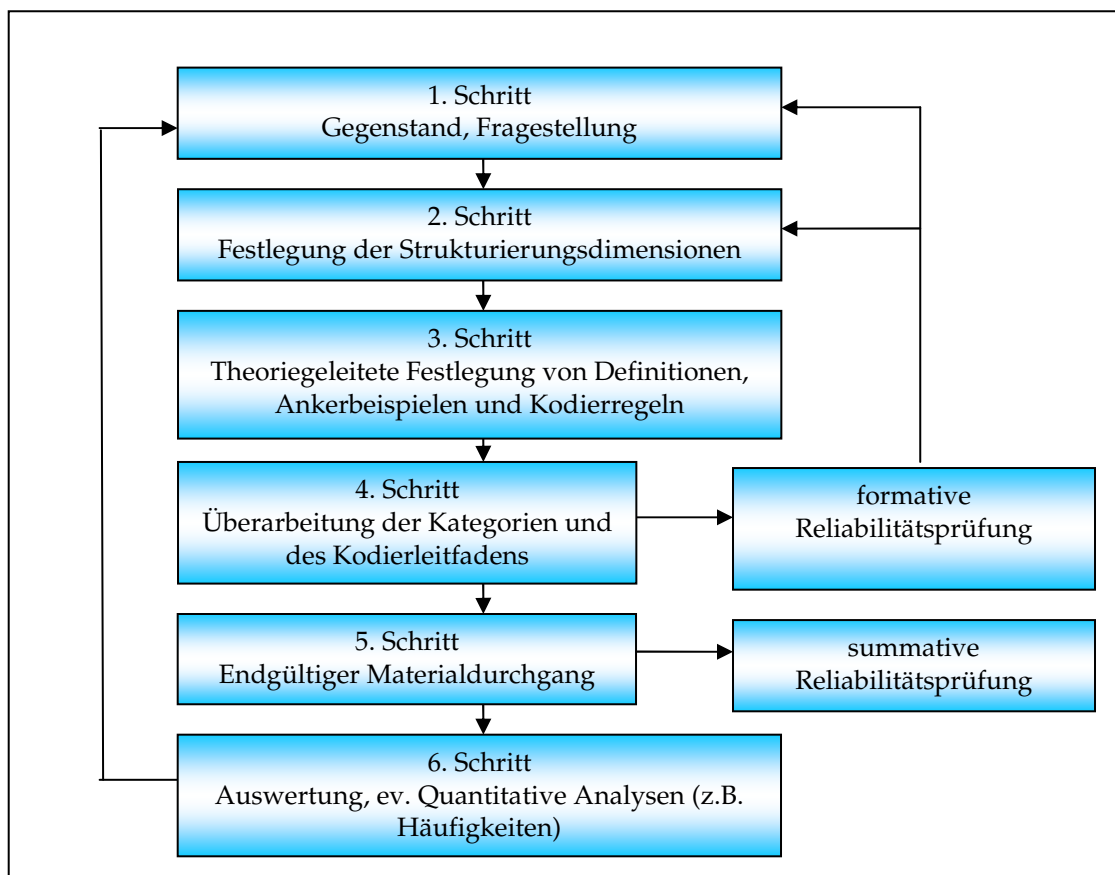


Abbildung 5: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse. Iteratives Vorgehen bei der Kategorienbildung nach Mayring, dargestellt nach Reese, Jäger, Schütze & Prenzel (2002, S. 12).

Es galt noch zu klären, welchen Umfang die Analyseeinheiten betragen sollten. Hierzu gäbe es die Möglichkeit, äußere Merkmale, beispielsweise einzelne Wörter bzw. Sätze, als jeweils eine Analyseeinheit zu betrachten. An dieser Stelle wurde die Einteilung nach inhaltlichen Kriterien vorgenommen und je Sinnzusammenhang eine neue

² An dieser Stelle sei Dipl.-Psych. Alexander Hölsch und Dr. Volker Druba für die Mitarbeit an dem aufwändigen Prozess herzlich gedankt.

Analyseeinheit definiert. Diese wurden dann den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Nun stellte sich heraus, dass Antworten gegeben wurden, die einzelne Kategorien mehrmals nennen. Um diese Redundanz zu korrigieren, wurde bei der Aufsummierung der genannten Aspekte pro Person im Falle einer Mehrfachnennung jeweils nur einfach gewertet. Denkbar wäre gewesen, an dieser Stelle eine Gewichtung vorzunehmen, die beispielsweise den Umfang oder die Intensität einer jeweils gegebenen Aussage mit einbezieht. Davon wurde jedoch abgesehen, weil dies aufgrund der kleinen Stichprobengröße zu unverhältnismäßiger Gewichtung einzelner Fälle geführt hätte, insbesondere dann, wenn Personen sich häufig wiederholen. Bei den Prozessbegleitern würde dies z.B. bedeuten, dass eine Person mit einem Gewicht von 1/17 viel Einfluss auf das Gesamtergebnis gehabt hätte. Schlussendlich wurde daher jeder Versuchsperson (bzw. Schule) der Faktor 1 zugeteilt.

1.5.4 Beschreibung der Kategorienzuordnung

Es werden drei Hauptkategorien verwendet, wobei eine vierte je nach Kontext hinzugezogen wird. Die drei Ersten beziehen sich auf veränderbare Aspekte, auf welche durch Beratung Einfluss genommen werden kann. Die vierte Kategorie beschreibt Strukturen, welche nicht unmittelbar durch den Beratungsprozess verändert werden können, jedoch den Rahmen für die beraterische Tätigkeit bzw. das schulische Handeln vorgeben. Alle Kategorien lassen sich in mindestens zwei (bzw. drei) Unteraspekte einteilen.

Insgesamt muss eine Zuordnung stets vor dem Hintergrund der Frage nach der daraus resultierenden beraterischen Tätigkeit erfolgen. Wenn eine Aussage diese Tätigkeit nicht explizit benennt, so muss diese absehbar sein.

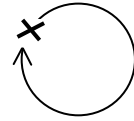
Person

a) Intrapersonelle Aspekte (A1)

Dieser Kategorie wird eine Aussage dann zugeordnet, wenn es direkt das Individuum betrifft, bzw. von diesem etwas fordert. Dies sind Aspekte wie Veränderungsbereitschaft für Innovationen, Ängste oder Belastungen. Aber auch Einstellungen und kognitive Modelle sowie Haltungen werden in dieser Kategorie verkörpert. Dabei können die genannten Aussagen auch ganze Gruppen ansprechen, z.B. „Ängste in Teilen des Kollegiums.“ Entscheidend für die Zuordnung einer Aussage in diese Kategorie ist, dass es den Einzelnen betrifft, unabhängig von Interaktionen zwischen Individuen (dieser Aspekt wird in einer anderen Kategorie erfasst, siehe unten). Ferner muss in dieser Kategorie berücksichtigt werden, dass in den Nennungen beispielsweise die Methode des Vorgehens genannt wird und dabei z.B. das Ziel der Akzeptanz erreicht werden soll. Insgesamt kommt in dieser Kategorie die „Kultur“ des Systems zum Ausdruck, welche durch die agierenden Personen

verkörpert wird und bei Veränderungsprozessen zunächst Widerstände zum Ausdruck bringt.

Symbolisch ausgedrückt, könnte diese Kategorie als Ringpfeil ausgedrückt werden. Dabei können auch mehrere Ringpfeile zusammenkommen, wenn z.B. eine Gruppe von Kollegen von der selben Thematik betroffen ist:

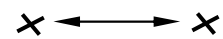


Beispielaussagen: fehlende Akzeptanz bei Kollegen
Ängste einzelner Kollegen
Scheu vor zu großer Belastung und Angst vor der Offenlegung der Dokumentation.

b) Interpersonelle Aspekte (A2)

Im Gegensatz zur vorigen Kategorie a) geht es in dieser Kategorie um alles, was zwischenmenschlich durch Interaktion zum Tragen kommt. Teambildung ist oftmals mit Konflikten und Herausforderungen verbunden, in denen die einzelnen Personen aufeinander treffen. Gruppenbildungen, kollegiale Strukturen, Arbeits- und Sozialklima usw. zählen zu diesem Themenbereich. Dabei werden Interaktionen bzw. Gefühle angesprochen, die *zwischen* den Kollegen oder zwischen Gruppen (bzw. Fraktionen) im Kollegium entstehen. Im Hinblick auf die beraterische Tätigkeit geht es in dieser Kategorie grundsätzlich darum, ein Kollegium arbeitsfähig zu machen, in dem ein gutes zwischenkollegiales Klima hergestellt wird, z.B. Konflikte gelöst werden. Durch Moderation oder Konfliktmanagement könnten beispielsweise Probleme verhindert bzw. Spannungen reduziert werden. Besondere Aufmerksamkeit wird auf den Zusammenhang zwischen der Qualitätsentwicklung (bzw. Selbstevaluation) und aufkommenden interpersonellen Konflikten gelegt. Der Prozessbegleitung kommt dabei eine vermittelnde Aufgabe zu; Aushandlungsprozesse werden bearbeitet.

Analog der Symbolik in Kategorie A1 würde A2 sich als wechselseitiger Pfeil zwischen zwei Punkten darstellen lassen, wobei diese zwei Punkte sowohl einzelne Kollegen als auch Gruppen von Kollegen repräsentieren können.



Beispielaussagen: Moderation bei Problemen, welche das Kollegium spalten können.
Zum einen erwarte ich von den Prozessbegleitern schnelle Hilfestellungen bei aufkommenden Fragen oder Schwierigkeiten; zum anderen sehe ich ihre Funktion für das restliche Kollegium für Bedeutung. Die Angst der Kontrollfunktion durch einen Kollegen wird so gemindert, wenn das Kollegium sieht, dass die Evaluationsgruppe ihren Unterricht vielleicht für die Prozessbegleiter öffnet.
Unterschiedliche Interessen eines Kollegiums, das in zwei Schularten unterrichtet.

c) Zeitliche Belastung (A3)

Die zeitliche Belastung soll innerhalb dieser Hauptkategorie „Person“ gesondert vermerkt werden. Es muss später geklärt werden, inwieweit dieser Punkt durch Beratung veränderbar sein kann, z.B. durch Vermittlung rationeller Arbeitstechniken oder Methoden bzw. durch die Erfahrung, die im Verlauf des Prozesses gewonnen wird. Veränderungen bedeuten in der Regel eine gewisse Anfangsinvestition, welche nicht unbedingt zu einer dauerhaften Mehrbelastung führen muss. Dieser Aspekt wird – und dies wurde bereits im Vorfeld angenommen – in der Anfangsphase häufig genannt werden. Um eine Betrachtung vornehmen zu können, die diesen Aspekt bewusst ausblendet, soll eine separate Kategorie hierfür stehen.

Prozess (bzw. „Management“)

Dieser Aspekt befasst sich grundlegend mit dem Vorgehen bzw. der Steuerung des Prozesses. Alternativ wurde der Begriff des Managements überlegt, allerdings lassen sich dem Prozessbegriff mehr Aussagen, die hier genannt werden, zuordnen. Dabei spielen sowohl inhaltliche Strukturierungen als auch zeitliche Planungen eine Rolle. Diese beiden Teilaspekte bedingen sich unter Umständen auch wechselseitig und sind manchmal schwer zu trennen. Das heißt, dass auf Grund der inhaltlichen Strukturierung auch terminliche Planungen erfolgen. Diese müssen jedoch explizit erwähnt werden, um in die Kategorie der zeitlichen Strukturierung aufgenommen zu werden. Insgesamt müssen die Nennungen der Befragten dahingehend interpretiert werden, ob ein managen bzw. organisieren des Prozesses gemeint ist. So werden z.B. Aussagen wie „Absprache nächster Schritte“ oder „Bedarf im Kollegium eruieren“ in diese Kategorie aufgenommen. Beim Eruieren des Bedarfs wird eine prozessorientierte Beraterkompetenz angenommen.

Insgesamt kommen bei dieser Kategorie die konkreten Umsetzungsmaßnahmen und Aktivitäten zum Ausdruck.

Die beiden Teilaspekte im Einzelnen:

a) Formale Strukturierung (A4)

Innovationsprozesse verlaufen in ihrer Struktur (z.B. ihrem Tempo) sehr unterschiedlich. Dies erfordert z.B. ein Zeitmanagement, um den Prozess in einzelne Einheiten zu strukturieren. Aspekte, die mit einer äußeren, formalen Strukturierung des Entwicklungsprozesses zu tun haben, werden dieser Kategorie zugeordnet. Dabei werden keine inhaltlichen Aspekte angegeben (in diesem Punkt findet eine Unterscheidung zur Kategorie A5 statt).

Beispielaussagen: Neutrale Person, die [...] einen zeitlichen Ablaufrahmen mit der Projektgruppe vereinbaren.
Zusätzliche Verpflichtung für uns, den Prozess am Laufen zu halten;
Terminabsprachen.

b) Inhaltliche Strukturierung (A5)

Neben der formalen muss auch eine inhaltliche Strukturierung des Prozesses erfolgen. Dabei spielt die Auswahl und Einteilung der zu bewältigenden Arbeitsschritte eine wichtige Rolle. Welche Themen haben Priorität? Welche Inhalte müssen überhaupt bearbeitet werden? Wer kümmert sich um was? Wie wird der Gesamtprozess angelegt? Diese Fragestellungen werden dieser Kategorie zugeordnet. Dabei kommt das gesamte inhaltliche Management zum Ausdruck, so z.B. auch der Umgang mit den interpretierten Daten oder den daraus folgenden Maßnahmenplanungen. Dieses ist oft schwer von der formalen (z.B. zeitlichen) Strukturierung zu trennen bzw. geht konform mit dieser. Diese Kategorie muss auch von der rein „technischen“ Durchführung der Evaluation abgegrenzt werden.

Beispielaussagen: Das Kollegium kann die Arbeit der Schule auf der Grundlage des Orientierungsrahmens strukturieren.
Unterstützung bei konkreten Problem- und Aufgabenstellungen, die sich im Verlauf der Evaluationsprozesse ergeben werden.
Begleitung bei der Umsetzung im Kollegium ... Was wollen wir wirklich wissen?

Inhalt

Dieser Kategorie unterliegen alle Aspekte, welche mit der Vermittlung von Inhalten zu tun haben. Um die Abgrenzung zur Prozess-Kategorie zu verdeutlichen, kann eine Analogie zum Modell des deklarativen und prozeduralen Wissens hergestellt werden (vgl. Anderson, 2001). In dieser Kategorie wird deklaratives Wissen – der Input von Fakten – angesprochen, während in der Kategorie „Prozess“ die Aktivität bzw. Operationen im Arbeitsprozess im Vordergrund steht.

a) Übergeordnete Inhalte – Gesamtkonzeption (A6)

Der Transport von Informationen zum Gesamtkonzept der Qualitätsentwicklung wird hier subsumiert. Dabei geht es um übergeordnete Themen. Informationsdefizite werden kompensiert durch den Transfer von Fachwissen und schulpolitischen Informationen. Sowohl die Einordnung der SEV in das schulische Gesamtkonzept als auch die über die Einzelschule hinaus gehende überregionale, landesweite Konzeption der Qualitätsentwicklung wird von dieser Kategorie verkörpert.

Beispielaussagen: Hilfen bei der [...] Implementation des Evaluationsgedankens ins Kollegium.
Fachwissen zur Evaluation, Fähigkeit Evaluationsmaßnahmen mit Schulentwicklungsprozessen abzustimmen.

b) Detaillierte Inhalte – „Handwerkszeug“ (A7)

Auch in dieser Kategorie wird Know-how transportiert, jedoch geht es um Sachinhalte und Techniken für die Umsetzung von SEV. Es geht um den Umgang mit Instrumenten oder „technische“ Probleme wie Konstruktion oder Auswahl von Fragebögen, Datenverarbeitung und –auswertung, Interpretation usw. Diese Kategorie verkörpert das „Handwerk“ des Evaluierens. Dazu zählen grundlegende Kenntnisse sozialwissenschaftlicher Methodik, welche im Rahmen von SEV notwendig sind.

Beispielaussagen: Beratung bei der Auswahl von Kriterien, Unterstützung bei der Erarbeitung von Instrumenten, Hilfe bei der Interpretation von Ergebnissen.
Exemplarische Instrumentenentwicklung.
Beratung bei der Erstellung von Fragebögen und der Interpretation der Ergebnisse.

Struktur / Kontext (A8)

In dieser Kategorie werden alle Nennungen zusammengefasst, die Aspekte ansprechen, die nicht unmittelbar durch die Prozessbegleitung verändert werden können. Hierzu zählen u.a. Strukturen des Schulwesens oder die aktuelle schulpolitischen Lage. Nennungen werden dann in diese Kategorie aufgenommen, wenn es um Aspekte geht, die nicht unmittelbar verändert werden können aufgrund des eigenen Handelns. Rahmensetzende Faktoren wie Finanzen, Zuteilungen oder Verpflichtungen kommen hier zum Ausdruck.

Beispielaussagen: Wirkliche Probleme wie Rahmenbedingungen (z.B. Klassengröße) werden nicht angegangen.
Um Qualitätssteigerung für die Schule zu erreichen, sind möglicherweise Maßnahmen erforderlich, die Geld kosten, z.B. Fortbildung. Wir befürchten, dass dieses Geld vom Land nicht zur Verfügung stehen wird (alles soll kostenneutral sein). Dies kann so nicht sein.

Sonstiges (A9)

In dieser Kategorie werden alle Aspekte zusammengefasst, die sich nicht in die Kategorien A1 bis A8 einordnen lassen. Es können nur Aspekte aufgenommen werden, die inhaltlich eine Aussage machen. Damit wird eine Unterscheidung gegenüber „Restklasse“ vorgenommen, in welcher das Datenmaterial zusammengefasst wird, welches keine Information enthält bzw. nicht auf die gestellten Fragen eingeht. A9 muss also mindestens einen sinnvollen, bezüglich der Thematik relevanten Aspekt beinhalten.

Zusammenfassend ergibt sich damit folgendes Codierungsschema:

Person	A1 Intrapersonell (Individuum)
	A2 Interpersonell (Gruppe)
	[A3 Zeitaufwand]
Prozess	A4 Formale Strukturierung
	A5 Inhaltliche Strukturierung
Inhalt	A6 Übergeordnete Aspekte
	A7 Details
Struktur / Kontext	A8 Schulwesen, Politik ...
Sonstiges	A9 - nicht zuzuordnen -

1.5.5 Beschreibung der Bewertung von Zielformulierungen

Ziele wurden sowohl bei den Prozessbegleitern als auch bei den Schulen erfragt. Es wird davon ausgegangen, dass Ziele, die sich die Personen(gruppen) konkret vornehmen, Aufschluss darüber geben, in welchen Bereichen gearbeitet wird. Dabei kommt zum Ausdruck, welche Themen von Bedeutung sind. Da explizit nach den Hauptzielen in der Zusammenarbeit mit den Prozessbegleitern (Fragebogen Schulen) bzw. in der Arbeit mit den Schulen (Fragebogen Prozessbegleiter) gefragt wurde, ist anzunehmen, dass diese Nennungen die Prioritäten der gemeinsamen Arbeit abbilden. Da Zielformulierungen einen wichtigen Beitrag zu Entwicklungsprozessen leisten (Jäger, 2004), soll deren Qualität ebenfalls bestimmt werden. Das Verfahren, welches von Jäger, Prenzel und Drechsel im Rahmen des QUISS-Projektes ausgearbeitet wurde, soll hier Verwendung finden (Jäger, 2004; Jäger, Drechsel, & Prenzel, 2001). Dieses orientiert sich an dem Akronym SMART (S = spezifisch / M = messbar / A = akzeptabel / R = realistisch / T = terminiert).

Bei der Befragung sollten neben der Zielformulierung auch Arbeitsschritte und Teilziele angegeben werden. Auf der Grundlage dieses Materials wurden dann die Zielqualitäten bestimmt, indem geprüft wurde, inwieweit sich die Aspekte „spezifisch“, „realistisch“ und „messbar“ erkennen lassen. Sowohl Zeitplanung als auch Akzeptanz wurden nicht erfragt und konnten daher nicht in die Bewertung einbezogen werden.

Verständlichkeit und Detaillierungsgrad bilden die Grundlage für die Bewertung der Ziele. Es wird unterschieden zwischen vier Abstufungen von Kategorie 1 = gut formuliertes Ziel bis Kategorie 4 = schlecht formuliertes Ziel. Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien erläutert. Dabei werden alle Zielbewertungen stets vor dem Hintergrund des Hauptziels interpretiert.

Kategorie 1:

Hauptziele, Arbeitsschritte und Teilziele sind realistisch und spezifisch.

Teilziele und Arbeitsschritte müssen nachvollziehbar zur Zielerreichung beitragen können und aufeinander abgestimmt sein. Dabei genügt es nicht, nur Schlagworte zu nennen. Es werden konkrete Aktivitäten sichtbar, die so aufeinander abgestimmt sind, dass das Hauptziel erreicht werden kann. Teilziele geben an, was mit den einzelnen Arbeitsschritten im Kontext des Hauptziels erreicht werden soll.

Der Detaillierungsgrad spielt eine untergeordnete Rolle. Sind nicht alle Arbeitsschritte und Teilziele genannt, so kann die Kategorie 1 nicht erteilt werden.

Beispiel:

Hauptziel	Arbeitsschritte	Teilziel
Die Schule zur selbstständigen Selbstevaluation befähigen.	Absichten und Ziele der Schulen auf dem Gebiet der Selbstevaluation erfragen, erarbeiten und festhalten.	Schulteams schildern ihre bisherigen Schritte und die nächsten Planungen auf dem Gebiet der Selbstevaluation.
	Zeitlichen Aufwand eruieren.	Schulen vor zeitlicher Überforderung und Misslingen der ersten Selbstevaluation bewahren.
	Klärung der Frage: Was soll mit den ermittelten Daten geschehen?	Sinnvolle Auswertung der Daten.

Kategorie 2:

Mindestens ein Teilziel oder Arbeitsschritt sind unspezifisch bzw. unrealistisch.

In diese Kategorie werden Ziele eingeordnet, die sich auf der obersten Ebene nicht von Kategorie 1 unterscheiden, in den Arbeitsschritten bzw. Teilzielen jedoch unklar sind. Beispielsweise werden schlüssige Teilziele erläutert, doch wird durch die Arbeitsschritte nicht deutlich, wie diese erreicht werden sollen. Es kann auch sein, dass ein Bezug zwischen Arbeitsschritten und Teilzielen fehlt, so dass es nicht erkenntlich ist, wie die Teilziele erreicht werden sollen. Die Einordnung in diese Kategorie erfolgt auch dann, wenn sinnvolle Teilziele genannt wurden, die Arbeitsschritte jedoch auf Schlagworte begrenzt sind oder umgekehrt.

Der Umfang ist dabei nicht entscheidend, sondern der Detaillierungsgrad. Somit können auch Ziele, die in nur zwei Teilschritten gegliedert wurden in diese Kategorie aufgenommen werden, sofern diese Gliederung sinnvoll erscheint. Schlagworte werden nur dann akzeptiert, wenn diese schlüssig erscheinen und dadurch zum Ausdruck kommt, was gemeint ist.

Beispiel:

Hauptziel	Arbeitsschritte	Teilziel
Aufbau eines Qualitätsmanagements	Klärung der Rollen im Ak	Funktionierende EVA-gruppe einrichten
	Planung und Moderation des Prozesses.	Abstimmung aller wichtigen Schritte mit dem Kollegium, mit der GLK, mit den Eltern etc. (Transparenz und Partizipation). Erstellen eines Leitbildes und eines Schulprogramms.

Kategorie 3:

Sowohl Teilziele als auch Arbeitsschritte sind unspezifisch oder unrealistisch. Schlagwortartige und oberflächliche Beschreibung der Arbeitsschritte bzw. Teilziele. Ein schlüssiges Vorgehen wird dabei nicht erkannt, zudem lückenhaft (z.B. Arbeitsschritte oder Teilziele fehlen). Ist nur ein Hauptziel angegeben (Arbeitsschritte und Teilziele fehlen), so muss dieses sehr spezifisch und realistisch formuliert sein, damit es dieser Kategorie zugeordnet wird. Umgekehrt soll gelten, dass auch ohne Angabe eines Hauptziels eine schlüssige und sinnvolle Auflistung von Arbeitsschritten und Teilzielen in die Kategorie 3 aufgenommen werden kann.

Beispiel:

Hauptziel	Arbeitsschritte	Teilziel
Projektthema mit dem Kollegium erarbeiten	Beispiele von Methoden kennen und anwenden	Möglichkeit der Ist-Stand-Analyse kennen
		Begriff Projekt klären und auf Themen anwenden

Kategorie 4:

Nicht nachvollziehbare, unklar formulierte Ziele, die nicht weiter spezifiziert werden. Wenn keine weitere Unterteilung genannt wird oder wenn die Zusammenhänge nicht deutlich werden bzw. keine konkreten Maßnahmen ersichtlich sind, wird die Nennung dieser Kategorie zugeordnet.

Beispiel:

Hauptziel	Arbeitsschritte	Teilziel
SE als Teil von Qualitätsentwicklung	Anregung: Auseinandersetzung darüber, was ist "Qualität" - und dann Q-Management an unserer Schule?	Brainstorming
		Untergruppe arbeitet das aus
		Vorstellung im Kollegium
		am Ende der Pilotphase soll das Erarbeitete evaluiert werden

2 Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der ersten Befragung dargestellt. Zu Beginn des Schuljahres wurden diese Fragebögen per E-Mail versandt und sollten bis Mitte Oktober bearbeitet und als Datei zurückgesendet werden. Währenddessen wurde mit nahezu allen Schulen noch telefonischer Kontakt aufgenommen, um abzuklären, auf welchem Stand sich die Arbeit befindet. Dabei wurde deutlich, dass es an einigen Schulen noch keine Treffen mit den Prozessbegleitern gab, so dass hier in Einzelfällen der Termin für den Rücklauf bis zum Herbstferienbeginn Ende Oktober verlängert wurde.

Die Rücklaufquote der Befragung bei den Prozessbegleitern betrug 17 von 38 derzeit in der Beratung aktive Personen, dies entspricht einem Prozentsatz von 44,7%, was als relativ gut zu bewerten ist. Eine Einschätzung der Ergebnisse muss vor diesem Hintergrund erfolgen. Bei den Schulen betrug die Rücklaufquote 63,2% (36 von insgesamt 57 Schulen, Stand Januar 2006). Auch dieses Ergebnis ist als gut zu bewerten, wenngleich einige der Schulen nur über einen kurzen Erfahrungszeitraum berichten konnten. Insgesamt konnte ein erster Eindruck vom Beginn der Zusammenarbeit vermittelt werden.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Aspekte dieser Befragung dargestellt. Zunächst geht es um den Beginn der Zusammenarbeit und die Beschreibung der Ausgangslage der Schulen, im Anschluss folgen Aussagen zu Hürden und Erwartungen sowie Angeboten im Hinblick auf die Prozessbegleitung. Abschließend werden noch Ergebnisse zu Fragen bezüglich des Aufgabenverständnisses der Prozessbegleiter sowie deren Qualifikation(sbedarf) dargestellt.

2.1 Prozessbegleitung an der Schule: Rahmenbedingungen

2.1.1 Der Beginn: Entscheidung für die Prozessbegleitung

Für das Zustandekommen der Zusammenarbeit zwischen Prozessbegleitung und Schule muss seitens der Schule eine Entscheidung gefällt werden. Hierbei stellt sich die Frage, durch welchen Personenkreis dies geschieht und inwieweit das gesamte Kollegium an dieser Entscheidung beteiligt war. Die Bedeutung dieser Frage ist insofern wichtig, als Konfliktpotentiale innerhalb eines Kollegiums verstärkt werden können. Angenommen eine sehr engagierte Schulentwicklungsgruppe steht einer eher skeptischen Gruppierung gegenüber, so kann dieser Konflikt polarisiert werden, und zwar dann, wenn eine Prozessbegleitung nur seitens der Schulentwicklungsgruppe angefordert wird und die Skeptiker unbeteiligt bleiben. Auf die Gefahr einer Instrumentalisierung der Prozessbegleitung machen sowohl Horster (1999) als auch Dalin und Rolff (1990) aufmerksam.

Die Ergebnisse zeigen, dass nur sechs von den insgesamt 36 Schulen eine intensive Auseinandersetzung innerhalb des gesamten Kollegiums über die Zusammenarbeit mit Prozessbegleitern explizit benannt haben, bevor eine Entscheidung erfolgte. In den meisten Fällen wurde dies in einer kleineren Gruppe (z.B. Eva-Gruppe oder Steuergruppe) entschieden und dann evtl. in der GLK beschlossen.

Die Kategorien wurden wie folgt definiert:

Wert	Kategorienbeschreibung	Beispielaussagen
1	formale Begründung, keine Beteiligung des Kollegiums; "externe" Gründe, z.B. Bewerbung als Pilotschule; nur Information des Kollegiums ...	Begleitung war Grundlage für die Bewerbung als Pilotschule.
2	Schulleitung bzw. Schulleitungsteam entscheidet	Die Entscheidung traf der Schulleiter.
3	eine kleine Gruppe trifft die Entscheidung, z.B. STG oder EVA-Gruppe	Diese Entscheidung wurde von der Steuergruppe getroffen.
4	Beschluss durch GLK bzw. durch alle Kollegen; keine explizite Erwähnung einer intensiven Auseinandersetzung.	Beschluss der Gesamtlehrerkonferenz.
5	Intensive Auseinandersetzung aller Kollegen mit anschließender Entscheidung. Bewusster Prozess der Entscheidung	Alle Lehrerinnen waren informiert und am Entscheidungsprozess beteiligt. Beschluss der Gesamtlehrerkonferenz.

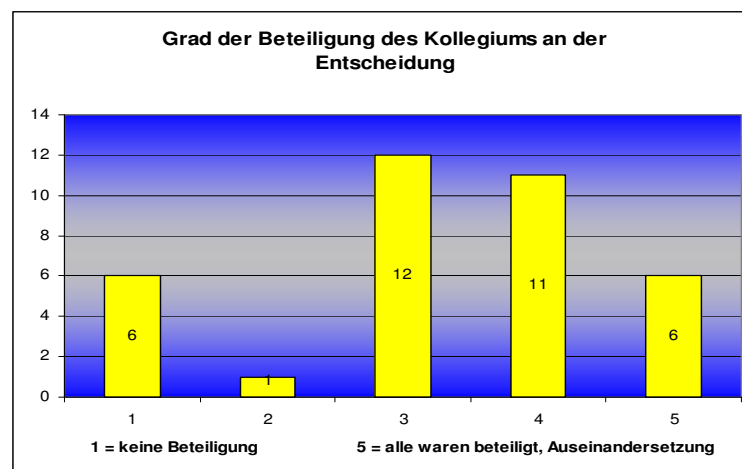


Abbildung 6: Fünf Stufen der Beteiligung des Kollegiums an der Entscheidung für Prozessbegleitung.

Beschreibung der Ergebnisse: Der ersten Kategorie wurden sechs Schulen zugeordnet. Bei diesen konnte keine Einbindung des Kollegiums in die Entscheidung für eine Prozessbegleitung festgestellt werden. Eine alleinige Entscheidung durch die Schulleitung wurde in einem Fall angegeben (eine Nennung in Kategorie 2). Die meisten Zuordnungen (12 Schulen) erhält die Kategorie 3, welche die Entscheidung für eine Prozessbegleitung durch eine kleine Gruppe (z.B. STG oder EVA-Gruppe) beschreibt. Der vierten Kategorie wurden 11 Schulen zugeordnet. Dabei spielt die Einbindung des Kollegiums eine Rolle, meist in Form eines GLK-Beschlusses. Die

fünfte Kategorie beschreibt eine intensive Auseinandersetzung aller, dies war bei sechs Schulen erkennbar.

Interpretation: Die Ursachen für diese Verteilung mögen sehr vielseitig sein. Es könnte vermutet werden, dass der Faktor Schulgröße ausschlaggebend ist. Daher wird dieser Aspekt in die Betrachtung einbezogen. An kleineren Schulen wird die Auseinandersetzung mit dem Gesamtkollegium vermutlich eher praktiziert werden als an größeren – allein bedingt dadurch, dass die Kommunikationswege einfacher sind. Hierzu wurde zunächst die durchschnittliche Kollegiumsgröße in jeder Kategorie berechnet. Es stellte sich jedoch heraus, dass dieser Wert (bedingt durch Ausreißer) nicht zu einer sinnvollen Beantwortung der Frage geführt hätte. Daher wurden die Kollegien der Schulen in drei Kategorien klein – mittel – groß eingeteilt. (11 „kleine“ Kollegien bis einschließlich 30 Kollegen; 14 „mittlere“ Kollegien mit einer Größe von 31 bis 49 Kollegen und 11 „große“ Kollegien).

Kategorie:	1	2	3	4	5
Klein	1	--	4	2	4
Mittel	2	1	4	5	2
Groß	3	--	4	4	--
Mittelwert Schulgröße	2,33	2,00	2,00	2,18	1,33

Beschreibung der Ergebnisse: Der Kategorie 1 werden eine mittelgroße, zwei mittlere und drei große Schulen zugeordnet. In der zweiten Kategorie ist eine mittelgroße Schule vertreten. Die Kategorie 3 wird jeweils bei vier Schulen festgestellt. Der vierten Kategorie werden zwei kleine, fünf mittelgroße und vier große Schulen zugeordnet. IN Kategorie 5 sind nur vier kleine und zwei mittelgroße Schulen vertreten und keine großen Schulen. Auf der Grundlage der Werte 1 für kleine Schulen, 2 für mittelgroße Schulen und 3 für große Schulen wurde ein Mittelwert gebildet, welcher über die fünf Kategorien hinweg die durchschnittliche Schulgröße mit 2,33 bei Kategorie 1; 2,00 bei Kategorie 2; 2,00 bei Kategorie 3; 2,18 bei Kategorie 4 und 1,33 bei Kategorie 5 beträgt.

Interpretation: Zwischen den ersten vier Kategorien lässt sich kein nennenswerter Unterschied erkennen, was nicht allgemein auf den Zusammenhang dieser Frage mit der Schulgröße schließen lässt. Lediglich die fünfte Kategorie fällt auf. In kleinen Kollegien wurde demnach eine intensivere Auseinandersetzung aller Kollegen häufiger geführt. Während dieses Ergebnis der intuitiven Erwartung entspricht, fällt jedoch auf, dass innerhalb der Kategorien eins bis vier keine Abhängigkeit von der Schulgröße feststellbar ist.

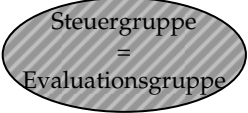

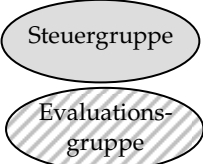
2.1.2 Kontraktbildung

In der Literatur wird häufig auf die Bedeutung und den Sinn von Beraterkontrakten hingewiesen (vgl. u.a. Horster, 1999; Strittmatter, 1998). Aber es gibt auch Kritik daran, denn die ständig sich verändernde Wirklichkeit der Beziehung zwischen

Prozessbegleiter und Schule lässt sich nur schwer in Form eines Kontrakts zu Beginn der Arbeit fixieren (vgl. hierzu Schein, 2000, S. 49). Tatsächlich haben 8 Schulen (22,2%) angegeben, einen Kontrakt abgeschlossen zu haben, 24 der Schulen (66,7%) haben keinen Kontrakt und 4 der Schulen (11,1%) gaben hierzu keine Antwort. Bei der Durchsicht der beigefügten Kontrakte wurde deutlich, dass überwiegend prozessorientierte beraterische Aufgaben formuliert wurden.

2.1.3 Arbeitsgruppen an den Schulen

Der Kontakt zwischen Prozessbegleitern und Schule wird nicht in jedem Fall alle Kollegen betreffen. In der Regel treten insbesondere Steuer- oder Evaluationsgruppen in Kontakt mit den Prozessbegleitern. Es soll daher eruiert werden, wie sich die Arbeitsstrukturen an den Schulen gestalten und inwieweit das Kollegium darin vertreten ist. Die Schulen wurden gebeten, ihre Arbeitsstruktur anzugeben, wobei drei Modelle zur Auswahl standen: Im ersten Modell gibt es keine Trennung zwischen Steuergruppe und Evaluationsgruppe, im zweiten Modell besteht eine Überschneidung der beiden Gruppen, im dritten Modell sind diese Gruppen disjunkt.

<p>Organisation der Evaluation:</p> <p>Welches dieser drei Modelle trifft für Ihre Schule am ehesten zu?</p> <p>Inwieweit fallen Evaluationsgruppe und Steuergruppe zusammen?</p>	 <p><input type="checkbox"/> trifft zu</p> <p>Die Steuergruppe führt die Evaluation selbst durch. Diejenigen, die die Evaluation durchführen sind auch Mitglieder der Steuergruppe.</p>	 <p><input type="checkbox"/> trifft zu</p> <p>Die Evaluation wird durchgeführt von einer Gruppe, die teilweise auch in der Steuergruppe tätig ist. Hinzugezogen werden weitere Personen, z.B. mit PC-Kenntnissen.</p>	 <p><input type="checkbox"/> trifft zu</p> <p>Steuergruppe und Evaluationsgruppe sind getrennt. Z.B. erhält die Evaluationsgruppe Aufträge von der Steuergruppe.</p>
<p>Anzahl der Mitglieder</p>	<p>Steuergruppe + EVA-Gruppe <input type="checkbox"/></p>	<p>Steuergruppe <input type="checkbox"/></p> <p>EVA-Gruppe <input type="checkbox"/></p> <p>STG+EVA <input type="checkbox"/></p>	<p>Steuergruppe <input type="checkbox"/></p> <p>EVA-Gruppe <input type="checkbox"/></p>

31 Schulen haben hierzu eine Antwort abgegeben. Davon arbeiten 12 Schulen (38,7%) nach dem ersten Modell, bei dem sich die Steuergruppe nicht von der Evaluationsgruppe unterscheidet. Das zweite Modell, welches eine Überschneidung der Gruppen repräsentiert, wurde von 17 Schulen (54,8%) angegeben, während zwei Schulen (6,5%) mit dem Modell zweier getrennter Gruppen arbeiten. Im Durchschnitt sind 19,7 % eines Kollegiums Mitglied in der Evaluationsgruppe. Diese Zahl ergibt sich

aus der Angabe der Mitgliederzahl in den Evaluationsgruppen im Verhältnis zur Kollegiumsgröße, wobei in den Fällen, in denen die EVA-Gruppe nicht gesondert angegeben wurde, der Wert der STG-EVA-Gruppe verwendet wurde. Wird davon ausgegangen, dass die Prozessbegleiter hauptsächlich mit dieser Personengruppe arbeiten, so ergibt sich, dass durchschnittlich mit einem Fünftel des Gesamtkollegiums ein engerer Kontakt besteht.

2.2 Beratungsbedarf, Erwartungen und Hürden an den Schulen

Wie eingangs bereits diskutiert wurde, lässt sich die Frage nach dem beraterischen Bedarf der Schulen nur durch eine multiperspektivische Annäherung bestimmen. Einen Teilaspekt stellt die Einschätzung der Prozessbegleiter dar, den anderen formuliert die Schule. Beide Aspekte sollen gegenüber gestellt und diskutiert werden. Mehrere Fragen bilden den Zugang zur Bedarfsfrage ab:

2.2.1 Hürden aus der Sicht der Schulen

Im Fragebogen wurde die Frage gestellt, worin die größten Hürden bei der Durchführung bzw. Umsetzung von Selbstevaluation gesehen werden. Auf der Grundlage des oben vorgestellten Modells wurden die gegebenen Aussagen bewertet. Insgesamt wurden bei den Hürden, welche seitens der Schulen formuliert wurden, 76 Analyseeinheiten festgelegt. Davon konnten vier keiner Kategorie zugeordnet werden (z.B. Aussagen, die keinen Bezug auf die Frage nehmen), was einem Prozentsatz von 5,3% entspricht³. Somit wurde eine nahezu vollständige Verwendung des Ausgangsmaterials erreicht. Die Beurteilerreliabilität kann mit Cohens Kappa $.776$ als sehr gut bewertet werden. In der folgenden Darstellung werden stets die Daten des Beurteilers I verwendet.

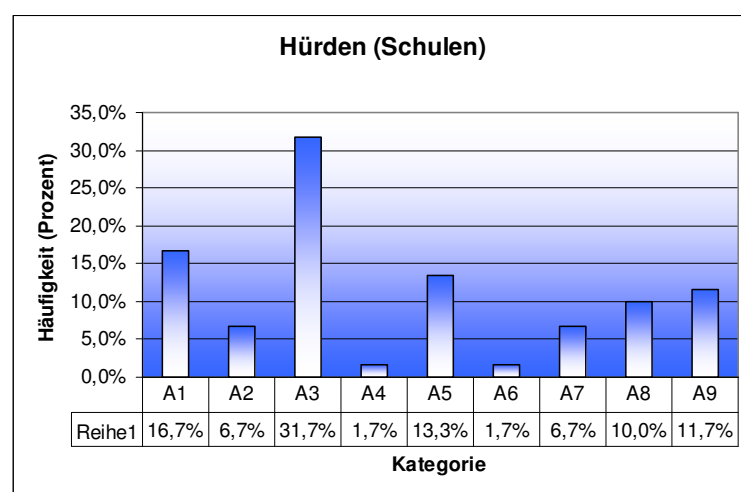


Abbildung 7: Hürden aus der Sicht der Schulen.

³ In den folgenden Darstellungen werden die Verteilungen stets auf der Grundlage der verbleibenden Analyseeinheiten berechnet. Damit ergibt sich innerhalb der Diagramme immer eine Summe von 100%.

Beschreibung der Ergebnisse: Am stärksten vertreten ist die Kategorie A3 mit 31,7% (zeitliche Belastung). Mit 16,7% folgt die Kategorie A1, welche die interpersonelle Seite in der Hauptkategorie „Person“ ausdrückt. 13,3% der Aussagen werden der Kategorie A5, der inhaltlichen Gestaltung des Prozesses zugeordnet. 11,7% entfallen auf die Kategorie A9 (Sonstiges), 10,0% werden strukturellen Themen zugeordnet (Kategorie A8). Die Kategorien A2 (interpersoneller Aspekt der Hauptkategorie „Person“) und A7 (Vermittlung von Details wie z.B. Datenauswertung) sind jeweils mit 6,7% repräsentiert, ebenso stehen A4 (formale Strukturierung des Prozesses) und A6 (Vermittlung übergeordneter Inhalte wie z.B. Konzept der Selbstevaluation in Baden-Württemberg) auf einer Stufe mit 1,7% der Nennungen.

Interpretation: Dass die Kategorie A3, welche die zeitliche Belastung repräsentiert, stark besetzt sein wird, war bereits im Vorfeld zu vermuten. Häufige Nennungen betreffen die Kategorie A1, welche die Personen auf der individuellen Ebene ansprechen. Diese Thematik scheint daher für die Schulen eine wichtige Rolle zu spielen. Ebenso wird die Kategorie A5 verstärkt angesprochen, welche die inhaltliche Gestaltung des Prozesses beschreibt. Die Vermittlung von Inhalten auf der Ebene der Details (A7) steht auf gleicher Ebene mit der interpersonellen Kategorie (A2), welche die innerkollegialen Spannungen und Konflikte ausdrückt. Deutlich wurde auch, dass Strukturen (A8) eine Hürde darstellen. Diese können nicht unmittelbar durch die Prozessbegleitung beeinflusst werden. Aussagen hierzu waren z.B. „mangelnde, zu späte, unkonkrete Information“; „... Maßnahmen [sind] erforderlich, die Geld kosten ... dieses Geld [steht] vom Land nicht zur Verfügung“, „Schulgröße“. In der ebenfalls stark vertretenen Kategorie A9 wurden u.a. folgende Aussagen genannt: „Sprache ist zu akademisch“; „Umfragen mit Fragebögen wurden schon häufiger durchgeführt, was eine gewisse Übersättigung herbeigeführt hat“.

2.2.2 Hürden aus der Sicht der Prozessbegleiter

Das Ausgangsmaterial wurde in 65 Analyseeinheiten eingeteilt, welche codiert wurden. Im Anschluss wurden Dopplungen herausgenommen, was zu einer Gesamtsumme von 51 Codierungen führte, welche in folgender Abbildung dargestellt werden. Zwei Analyseeinheiten fanden keine Zuordnung, was einem Prozentsatz von 3,1 % entspricht. Die Berechnung der Beurteilerreliabilität ergab einen Wert von $k = .847$, was als Indikator für eine sehr gute Übereinstimmung angesehen werden kann. In dieser Auswertung wird deutlich, dass der Bereich „Person“ überwiegt. Hürden werden weniger gesehen in den Bereichen „Prozess“ und „Inhalt“.

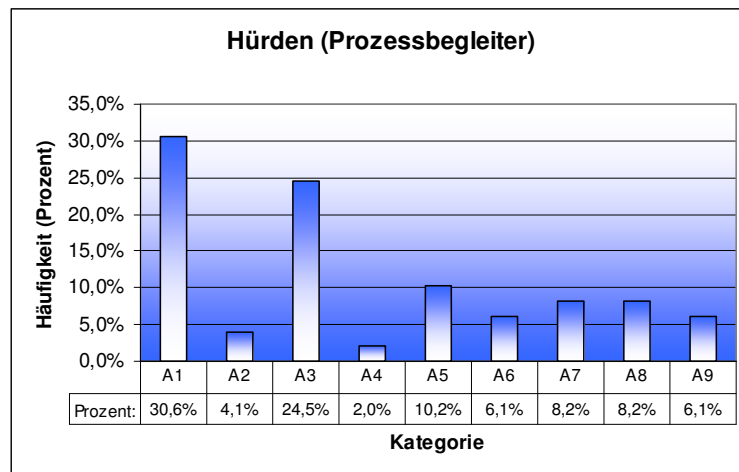


Abbildung 8: Hürden aus der Sicht der Prozessbegleiter.

Beschreibung der Ergebnisse: Aus der Sicht der Prozessbegleiter wird die Kategorie A1 mit 30,6% am häufigsten genannt. Darin geht es um den interpersonellen Aspekt der Hauptkategorie „Person“, z.B. Widerstände, Veränderungsbereitschaft und Akzeptanz. Darauf folgt die Kategorie A3 (zeitliche Belastung) mit 24,5%. A5 (inhaltliche Gestaltung des Prozesses) steht mit 10,2% an dritter Stelle. Es folgten die Aspekte A7 (inhaltliche Vermittlung von Detailwissen zur Selbstevaluation) und A8 (strukturelle Hürden im System) auf einer Stufe mit jeweils 8,2%. Der Kategorie A9 (Sonstiges) wurden 6,1% der Aussagen zugeordnet. 4,1% entfallen auf die Kategorie A2, welche die intrakollegialen Aspekte der Hauptkategorie „Person“ beschreibt. Am wenigsten vertreten ist die Kategorie A4, in welcher es um die formale Prozessstrukturierung geht.

Übersicht Hürden

Im Folgenden sollen die Hürden aus der Sicht der Schulen und aus der Sicht der Prozessbegleiter in einem Diagramm dargestellt werden:

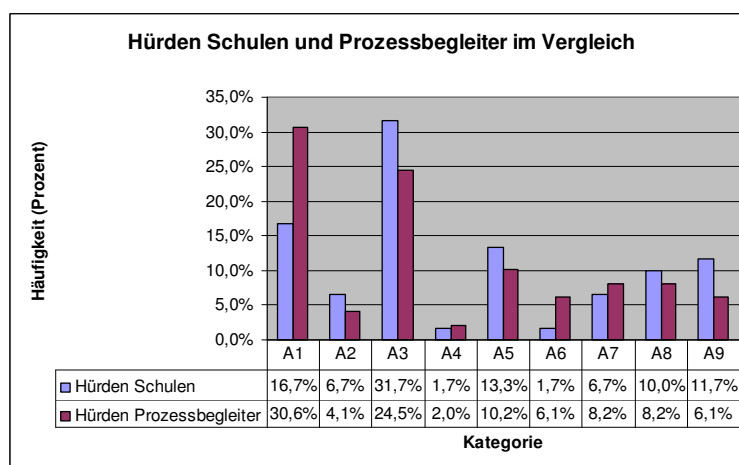


Abbildung 9: Vergleich der wahrgenommenen Hürden zwischen Schulen und Prozessbegleitern.

Beschreibung der Ergebnisse: In der Kategorie A1 liegt der Wert der Prozessbegleiter um fast 15% über dem der Schulen (16,7% bei den Schulen, 30,6% bei den Prozessbegleitern). Absolut gesehen liegt damit in der Kategorie A1 der größte Unterschied in der Bewertung durch beiden Personengruppen vor. Die Kategorie A2 wird von den Schulen mit einer Häufigkeit von 6,7% angegeben und liegt damit nahezu beim Doppelten der Prozessbegleiter (4,1%). A3 stellt für die Schulen die größte Hürde dar und wird mit 31,7% der Aussagen repräsentiert, während die Prozessbegleiter hierzu 24,5% angeben. Die Kategorien A1 und A3 stellen in beiden Gruppen die am stärksten vertretenen Aussagen dar. Bei den Schulen sind dies insgesamt 48,4% und bei den Prozessbegleitern 55,1%. Die Kategorie A4 ist insgesamt am schwächsten vertreten; bei den Schulen mit 1,7% und bei den Prozessbegleitern mit 2,0%. Am drittstärksten vertreten ist auf beiden Seiten die Kategorie A5 mit 13,3% bei den Schulen und 10,2% bei den Prozessbegleitern. In der Kategorie A6 nennen die Prozessbegleiter fast fünfmal mehr Hürden (6,1% gegenüber 1,7% bei den Schulen), was bedeutet, dass relativ betrachtet in dieser Kategorie die größte Diskrepanz vorliegt. A7 ist bei den Schulen mit 6,7% und bei den Prozessbegleitern mit 8,2% vertreten. Mit 10,0% liegen die Schulen in der Kategorie A8 über dem Wert von 8,2% der Prozessbegleiter. Bei den Schulen werden 11,7% der Aussagen der Kategorie ‚Sonstiges‘ (A9) zugeordnet, bei den Prozessbegleitern beträgt dies 6,1 %.

Interpretation: Unterschiede in der Bewertung der Hürden werden in den Bereichen A1, A2, A3, A6 und A9 sichtbar (jeweils ca. eine Verdopplung bzw. Halbierung der Nennungen). In den anderen Feldern liegen eher ähnliche Wahrnehmungen vor. Aus der Sicht der Prozessbegleiter wird der Bereich „Person“ als deutlich größere Hürde gesehen als von den Schulen. Dennoch gehen die Tendenzen in der Häufung insgesamt, d.h. die Konzentration auf die Kategorien A1, A3, A5 (die drei meistgenannten Felder) konform. In der Kategorie A6 werden seitens der Prozessbegleiter fast fünfmal mehr Aspekte genannt als von den Schulen.

Ferner wurde den Prozessbegleitern die Frage gestellt, in welche Schritte die Schulen ohne die Unterstützung durch Prozessbegleitung nicht bzw. nur sehr schwer bewältigen können. Die Antworten auf diese Frage wurden in 51 Analyseeinheiten aufgeteilt und anhand des Kategoriensystems codiert. Die Beurteilerreliabilität, cohens kappa, lag bei $\kappa = .761$.

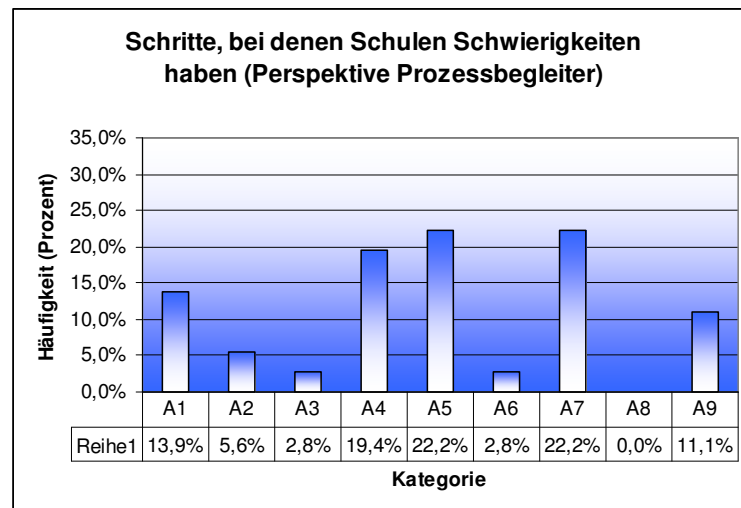


Abbildung 10: Schritte, die Schulen ohne Prozessbegleitung nicht bzw. nur sehr schwer bewältigen können (Perspektive Prozessbegleiter).

Beschreibung der Ergebnisse: Mit jeweils 22,2% sind die Kategorien A5 (inhaltliche Prozessgestaltung) und A7 (Detailwissen, z.B. Datenauswertung) am stärksten besetzt. Danach folgt mit 19,4% die Kategorie A4, wonach Schulen bei der formalen Gestaltung (z.B. zeitliche Strukturierungen) des Prozesses Schwierigkeiten haben. Auf die Kategorie A1, welche die intrapersonellen Aspekte verkörpert, entfallen 13,9%. 11,9% der Aussagen fallen unter die Kategorie A9 (Sonstiges). A2 drückt mit 5,6% die interpersonellen Schwierigkeiten, z.B. zwischen Gruppen im Kollegium aus. A3 (zeitliche Belastung) und A6 (übergeordnete Informationen, z.B. über die Konzeption der Selbstevaluation in Baden-Württemberg) erhalten je 2,8% der Aussagen. Die Kategorie A8, welche die strukturellen Aspekte ausdrückt wurde nicht genannt.

Interpretation: Im Vergleich zu den vorherigen Abbildungen ist an dieser Stelle auffallend, dass der Kategorie A4 eine erhöhte Aufmerksamkeit zukommt. Es fällt den Schulen demnach schwer, die formalen, z.B. zeitlichen Strukturierungen zu bewältigen.

2.2.3 Ziele der Schulen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Prozessbegleitern

Die Schulen wurden gebeten, 1-2 Hauptziele anzugeben, welche sie als wichtigste Schwerpunkte in der Zusammenarbeit mit den Prozessbegleitern sehen. Damit soll zum Ausdruck kommen, worin die Schulen Unterstützung durch Prozessbegleitung sehen. Insgesamt gaben die Schulen 39 Hauptziele, 96 Arbeitsschritte und 60 Teilziele angegeben. Darunter gab es Schulen, die keine Ziele angegeben haben, andere hingegen haben zwei bzw. drei Ziele formuliert. Im ersten Schritt wurden die Zielqualitäten nach dem oben dargestellten Verfahren bewertet (Jäger, 2004; Jäger et al., 2001). Die Beurteilerreliabilität lag bei $\kappa = .717$. Daraus ergab sich folgende Verteilung:

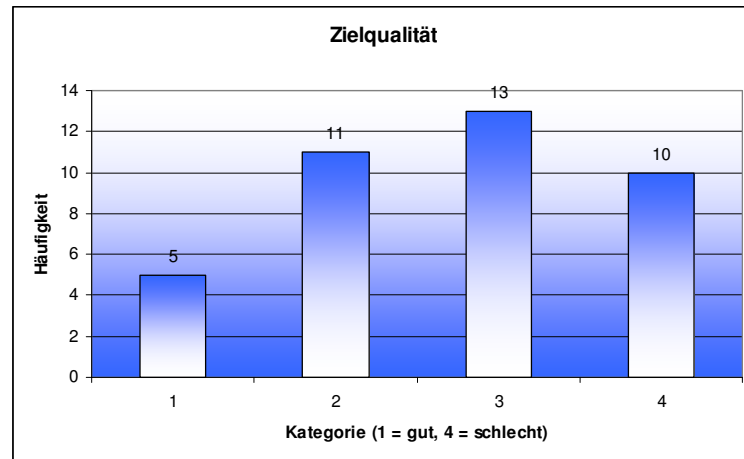


Abbildung 11: Verteilung der Zielqualität bei der Zielformulierung der Schulen.

Beschreibung der Ergebnisse: 5 der angegebenen Ziele wurden der Kategorie 1 „gut formuliertes Ziel“ zugeordnet. 11 der Ziele entfallen auf die zweitbeste Kategorie. Der dritten Kategorie wurden 13 Ziele zugeordnet. Auf die vierte Kategorie „schlecht formuliertes Ziel“ entfallen 10 Ziele.

Die Ziele wurden anschließend nach den inhaltlichen Kriterien des Kategoriensystems codiert. Mit $\kappa = .815$ lag die Beurteilerübereinstimmung bei einem sehr guten Wert. Es ergab sich folgende Verteilung:

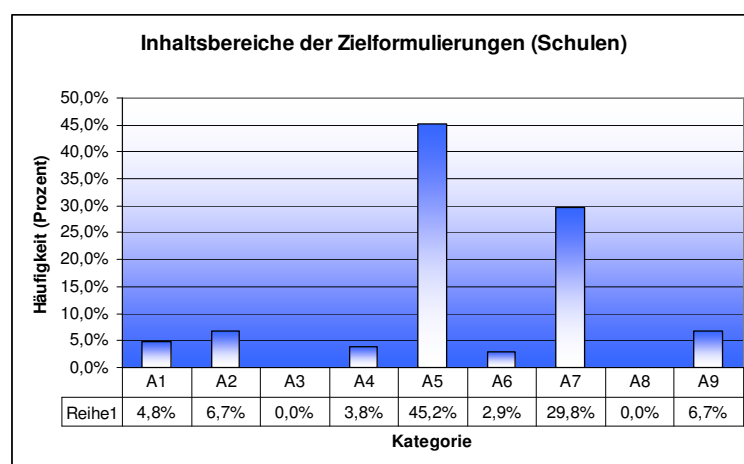


Abbildung 12: Verteilung der Inhaltsbereiche bei der Zielformulierung der Schulen.

Beschreibung der Ergebnisse: Die Kategorie A5 (inhaltliche Gestaltung des Prozesses) überwiegt mit über 45%. Rund ein Drittel der Nennungen wurden der Kategorie A7 (Detailwissen, z.B. Auswertungsmethoden) zugeordnet (29,8%). Überhaupt keine Nennungen gibt es in den Bereichen A3 (zeitlicher Aufwand) und A8 (Strukturen). Die Kategorien A1, A2, A4, A6 und A9 unterscheiden sich nur wenig; die Spanne liegt zwischen 3,8% bei Kategorie A4 (formale Strukturierung des Prozesses) und 6,7% in den Kategorien A2 (intrapersonelle Thematik) und A9 (Sonstiges).

2.2.4 Erwartungen an die Prozessbegleitung aus der Sicht der Schulen

Bei den Erwartungen wurden alle Aussagen in insgesamt 106 Analyseeinheiten aufgeteilt, welche im Anschluss den verschiedenen Kategorien zugeordnet wurden. Insgesamt konnten dabei 3 dieser Teilaspekte nicht zugeordnet werden, was einem Prozentsatz von 2,8% entspricht. Das Datenmaterial wurde somit nahezu vollständig verwendet. Die Beurteilerreliabilität ist als sehr gut zu beurteilen; Cohens Kappa beträgt .825. Im Anschluss an die Codierung aller Analyseeinheiten wurden bei den einzelnen Fragebögen auf doppelte Nennungen durchgesehen. Somit entfielen insgesamt 17 Aussagen, weil diese mehrfach genannt wurden.

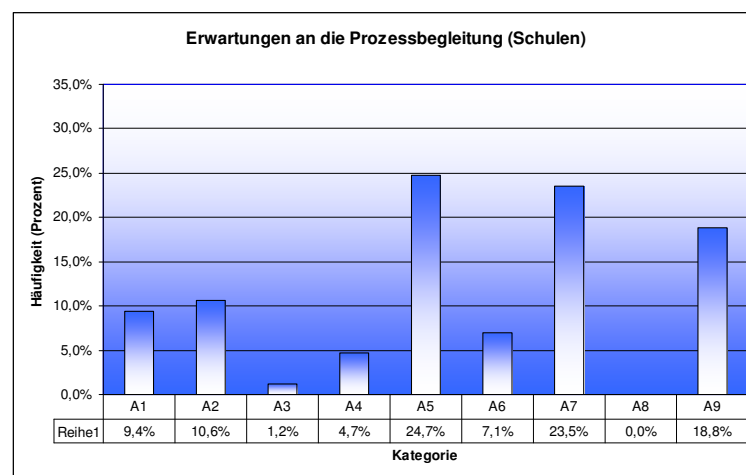


Abbildung 13: Erwartungen, die seitens der Schulen an die Prozessbegleitung gestellt werden. (Korrektur der doppelten Nennungen erfolgt).

Beschreibung der Ergebnisse: Der relativ hohe Anteil nicht zuordenbarer Aussagen in der Kategorie A9 (18,8%) kam daher zustande, dass einige allgemeine Formulierungen gegeben wurden und diese nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden konnten. Beispiele: „Beraten auf individuellem Weg“, „sollte Ansprechpartner für unerwartete Probleme sein“, „Mitarbeit bei Konferenzen und Pädagogischen Tagen“. Die Kategorie Prozess (A5) ist zusammen mit der Kategorie der detaillierten Information (A7) am stärksten vertreten (A5 mit 24,7% und A7 mit 23,5%). Fasst man die Kategorien A1 bis A3 in der Hauptkategorie zusammen, so wird auch der Bereich „Person“ mit fast einem fünftel aller Nennungen (21,2%) deutlich angesprochen, zusammengesetzt aus 9,4% in A1 (interpersonell), 10,6% in A2 (intrapersonell) und 1,2% in A3 (zeitlicher Aufwand).

Im Folgenden werden die wahrgenommenen Hürden und Erwartungen an die Unterstützung durch die Prozessbegleiter seitens der Schulen im direkten Vergleich dargestellt.

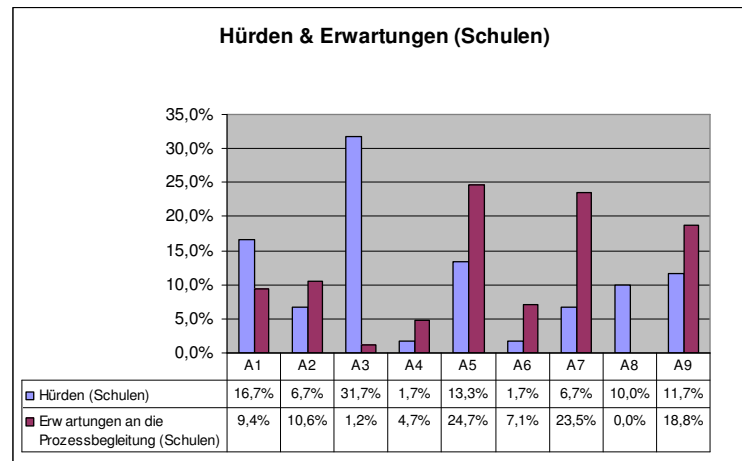


Abbildung 14: Wahrgenommene Hürden und Erwartungen an die Prozessbegleitung aus der Perspektive der Schulen im Vergleich.

Beschreibung der Ergebnisse: In der Kategorie A1 liegt der Wert der Hürden mit 16,7% über dem der Erwartungen (9,4%). Bei A2 ist dieses Verhältnis umgekehrt, dort liegt die Wahrnehmung der Hürden bei 6,7%, während die Erwartungen mit 10,6% darüber liegen. Der extremste Unterschied ist in der Kategorie A3 zu beobachten. 31,7% entfallen auf die Hürden, während den Erwartungen lediglich 1,2% der Aussagen zugeordnet wurden. A4 zeigt, dass der Anteil der Hürden bei 1,7% liegt, während die Erwartungen mit 4,7% vertreten sind. Mit 13,3% liegen die Hürden auch in der Kategorie A5 unter dem Wert der Erwartungen, welche durch 24,7% der Aussagen zum Ausdruck kommen. In A6 liegt der Wert der Hürden mit 1,7% ebenfalls deutlich unter dem der Erwartungen (7,1%). 6,7% der Hürden entfallen auf die Kategorie A7 während 23,5% der Erwartungen dieser Kategorie zugeordnet wurden. In A8 gibt es keine Erwartungen, es werden jedoch 10,0% der Hürden in diesem Bereich formuliert. A9 enthält 11,7% der Hürden und 18,8% der Erwartungen.

Interpretation: Wahrgenommene Hürden und Erwartungen an die Prozessbegleitung im direkten Vergleich zeigen, dass teilweise große Diskrepanzen auftreten. Es wird seitens der Schulen nur in bestimmten Bereichen eine Unterstützung durch die Prozessbegleitung erwartet, welche nicht unbedingt mit den an Schulen wahrgenommenen Schwierigkeiten einhergehen. So wird beispielsweise nicht erwartet, dass durch die Prozessbegleitung eine (zeitliche) Entlastung erfolgen kann (Kategorie A3). In den Bereichen A4/A5 (Prozess) sowie A6/A7 (Inhalt) wird hingegen deutlich mehr erwartet als Hürden gesehen werden. Werden die Kategorien A1 und A2 zusammengefasst, so ergibt sich jedoch ein mehr oder weniger gleiches Ergebnis. Es handelt sich hierbei um ca. 20% und damit ein Fünftel aller Nennungen. Damit bleibt diese Kategorie deutlich vertreten, sowohl bei den wahrgenommenen Hürden als auch hinsichtlich des Beratungsbedarfs.

2.2.5 Beratungsbedarf aus der Sicht der Prozessbegleiter

Evaluationen beinhalten in der Regel verschiedene Teilschritte. In der Literatur finden sich hierzu verschiedene Einteilungen in einzelne Prozessschritte (vgl. hierzu u.a. Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2005). Dabei unterscheiden sich die verschiedenen Versionen insbesondere in der Feingliedrigkeit der einzelnen Schritte. Um bei der Befragung möglichst genau diagnostizieren zu können, in welchen Bereichen die Schulen Beratungsbedarf (und die Prozessbegleiter Qualifizierungsbedarf) haben, wurde eine eher detaillierte Schrittfolge repräsentiert. Aus der Sicht der Prozessbegleiter sollte eingeschätzt werden, inwieweit die Schulen in den einzelnen Bereichen Beratung benötigen. Parallel hierzu wurde die Frage nach der noch benötigten Qualifikation gestellt.

Wie schätzen Sie den Beratungsbedarf der einzelnen Schritte an den Schulen ein?

(3 = sehr groß; 0 = gar nicht)		M	SD	N
a	Festlegung des Evaluationsbereichs	1,75	0,77	16
b	Ziele formulieren	2,56	0,81	16
c	Kriterien festlegen	2,63	0,62	16
d	Indikatoren und Mindestanforderungen bestimmen	2,88	0,34	16
e	Evaluationsinstrumente auswählen	2,56	0,63	16
f	Evaluationsinstrumente entwickeln	2,81	0,54	16
g	Daten sammeln	1,40	0,91	15
h	Daten verarbeiten	2,13	0,81	16
i	Daten auswerten	2,53	0,74	15
j	Daten interpretieren	2,88	0,34	16
k	Feedback geben	2,63	0,50	16
l	Konsequenzen ziehen	2,53	0,64	15
m	Einbindung der Evaluationsergebnisse in die Schulentwicklungsarbeit	2,75	0,45	16

Tabelle 3

Die Fragen a und g weisen die niedrigsten Werte auf. Demgegenüber liegen in allen übrigen Bereichen die Werte deutlich höher, was den Bedarf der Schulen in diesen Themenbereichen ausdrückt.

Eine grafische Übersicht soll diese Werte veranschaulichen:

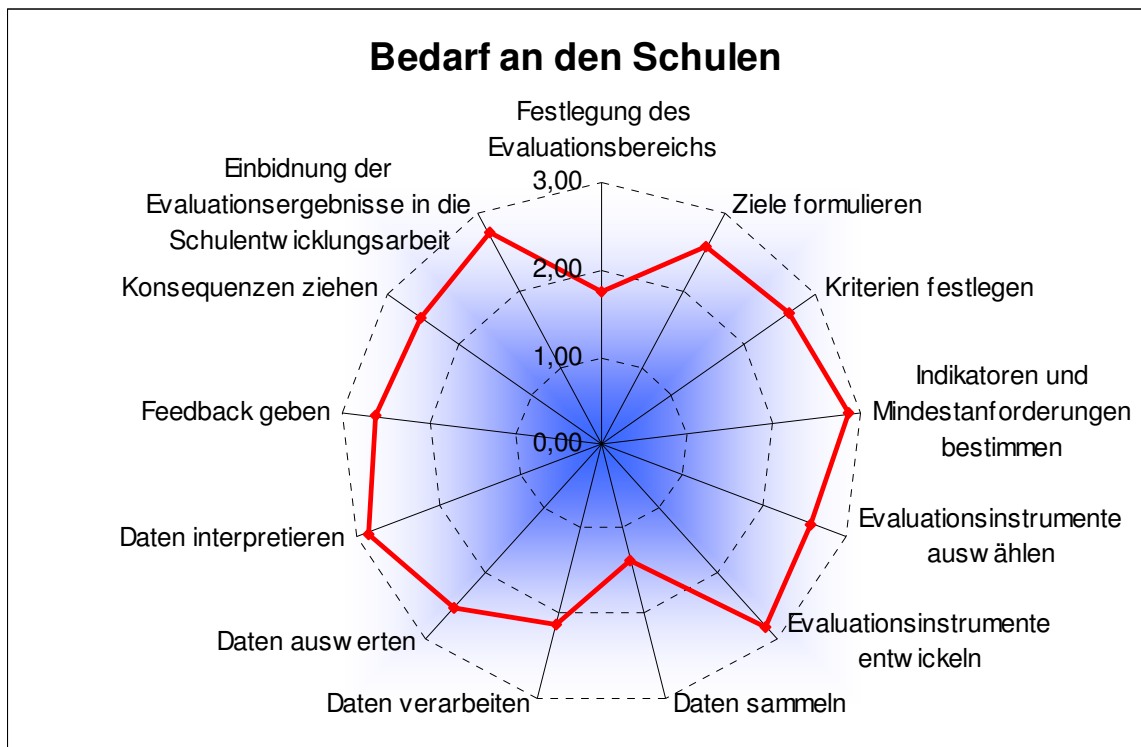


Abbildung 15: Bedarf an den Schulen für die Durchführung einer Selbstevaluation aus der Sicht der Prozessbegleiter.

Bis auf die Bereiche „Festlegung des Evaluationsbereichs“ und „Daten sammeln“ sehen die Prozessbegleiter in allen angesprochenen Bereichen großen Unterstützungsbedarf.

2.3 Die Arbeit der Prozessbegleiter

2.3.1 Aufgabenverständnis der Prozessbegleiter

Um sich dem Aufgabenverständnis der Prozessbegleiter anzunähern, wurden die Prozessbegleiter zunächst gebeten, anzugeben, wer für die verschiedenen Aufgabenbereiche, die im Zusammenhang mit der Evaluation und Qualitätsentwicklung zu bewältigen sind, verantwortlich ist. Im Anschluss wurden in Form geschlossener Fragen die Aspekte Person – Inhalt – Prozess der Hauptkategorien eruiert.

2.3.1.1 Aufgabenverteilung zwischen Schule und Prozessbegleitung

In den folgenden Fragen geht es darum, einen Eindruck davon zu bekommen, wie die Aufgabenverteilung zwischen Schulen und Prozessbegleiter aus der Perspektive der Prozessbegleiter gesehen wird. Hinzugezogen wurde noch die Frage nach anderen Institutionen. Die folgenden Fragen konnten mehrfach beantwortet werden. Es gab die Antwortmöglichkeiten „Aufgabe der Schule“, „Aufgabe der Prozessbegleitung“ und

„Andere Institution“. Ausgewertet wurden dann jeweils alle Kombinationen. Entweder es wurde nur eine Institution bzw. Gruppierung angegeben oder aber verschiedene Kombinationen. Damit ergaben sich theoretisch sieben mögliche Kategorien, wobei die Kombination Prozessbegleitung – andere Institution nicht vorkam. Folgende Tabelle zeigt die gegebenen Antworten sowohl absolut als auch relativ (in Prozent).

Wer ist Ihrer Meinung nach verantwortlich für die folgenden Aufgaben?

	Aufgabe der Schule	Aufgabe der Prozessbegleitung	Aufgabe Schule und Prozessbegleitung	Aufgabe einer anderen Institution	Aufgabe Schule und andere Institution	Aufgabe Schule - Prozessbegleitung - andere Institution
Leitbildentwicklung	12		3			
	80%		20%			
Schulprogrammentwicklung	11	1	3			
	73%	7%	20%			
Planung der Selbstevaluation	8	1	6			
	53%	7%	40%			
Durchführung der Selbstevaluation	13		2			
	87%		13%			
Erstellung von Instrumenten zur Selbstevaluation	7		4	2	1	1
	47%		27%	13%	7%	7%
Auswahl von Instrumenten zur Selbstevaluation	10		5			
	67%		33%			
Datenerhebung	14				1	
	93%				7%	
Datenauswertung	8		4		3	
	53%		27%		20%	
Interpretation von Untersuchungsergebnissen	6	2	6		1	
	40%	13%	40%		7%	
Formulierung von Maßnahmen auf Grund von Evaluationsergebnissen	9		6			
	60%		40%			
Sonstiges:		1	2			
		33%	67%			

* die Prozentsätze wurden auf Ganze Zahlen gerundet. Daher kann die Summe innerhalb einer Zeile von 100 abweichen

Tabelle 4: Aufgabenverteilung Schule – Prozessbegleitung in verschiedenen Themenfeldern.

Um diese Werte besser interpretieren zu können, wurden diese in folgendem Diagramm grafisch dargestellt. Dabei kommt jeder möglichen Antwortkombination ein Graph zu. „Aufgabe der Schule“ bedeutet, dass darin alle Antworten summiert wurden, die ausschließlich nur diesen Aspekt angegeben haben. Entsprechendes gilt für die anderen Graphen. Die Relation der Graphen zueinander zeigt, in welchen Bereichen die Aufgabenverteilungen von der Gruppe der Prozessbegleiter einheitlich bzw. uneinheitlich gesehen werden.

Beschreibung der Ergebnisse: Der Vergleich der beiden Graphen „Aufgabe der Schule“ und „Aufgabe Schule und Prozessbegleitung“ lässt erkennen, dass die Verantwortlichkeit für die Leitbild- und Schulprogrammentwicklung sowie die Durchführung der Selbstevaluation und die Datenerhebung eher der Schule zugeordnet wird, jedoch bei den Bereichen „Planung der Selbstevaluation“, „Erstellung von Instrumenten zur Selbstevaluation“, „Datenauswertung“, „Interpretation von Untersuchungsergebnissen“ und „Formulierung von Maßnahmen auf Grund von Evaluationsergebnissen“ eher eine gemeinsame Verantwortung gesehen wird.

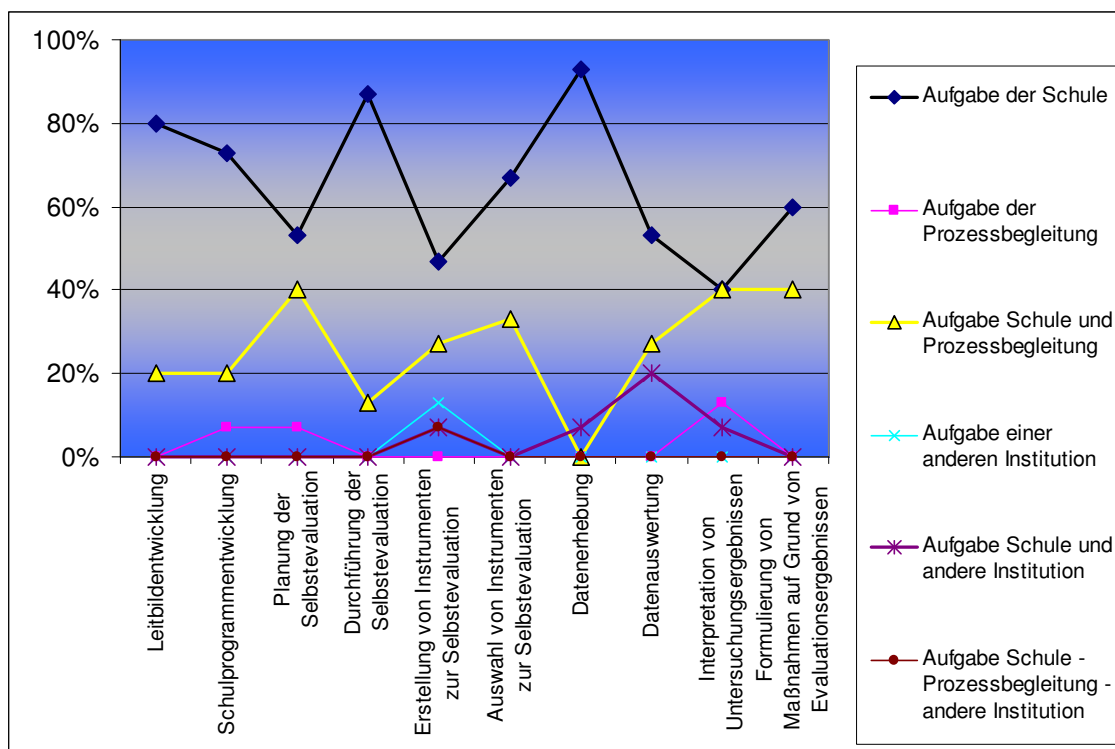


Abbildung 16: Verteilung der Aufgaben zwischen Prozessbegleitung und Schule aus der Sicht der Prozessbegleiter.

Interpretation: Es lässt sich daran ablesen, in welchen Aufgabenfeldern die Prozessbegleiter eine aktive Rolle übernehmen und an welchen Stellen die Schule selbst in Aktion treten soll. Planerische Aufgaben, Instrumentelle Hilfestellung (z.B. Auswahl von Instrumenten) und Maßnahmenplanung stehen hierbei im Mittelpunkt.

2.3.1.2 Aspekte zur Hauptkategorie „Person“

Die folgenden Items wurden der Skalendokumentation des QUISS-Projekts entnommen (Jäger, Reese, Drechsel et al., 2004). In der dortigen Untersuchung ging es um die Aspekte der Motivationsunterstützung und direkte Hilfestellung von Koordinatoren; im vorliegenden Fall wurde stattdessen die Handlung der Prozessbegleiter fokussiert. Außerdem wurden die dort verwendeten Frageitems in mehrere Subbereiche unterteilt, die die Einzelaspekte Motivationsunterstützung, Expertenunterstützung, Prozessteuerung und die Entwicklung durch die Prozessbegleitung fokussieren. Als Kriterium für diese Einteilung wurde der semantische Zusammenhang zur jeweiligen Thematik herangezogen. Zu den jeweiligen Themenblöcken sollte eine eigene Einschätzung erfolgen. Ergänzend dazu ist bereits geplant, eine Abfrage auf Seiten der Kollegien mit den jeweils entsprechenden Frageitems durchzuführen. Es muss an dieser Stelle kritisch angemerkt werden, dass diese Fragestellungen erst durch die Befragung der Lehrkräfte (im Sinne der Empfängerseite) sinnvoll betrachtet werden kann, weil zu vermuten ist, dass das Ankreuzverhalten in dieser Sache den Einfluss einer sozialen Erwünschtheit haben könnte.

Insgesamt sehen die Prozessbegleiter ihre Tätigkeit als motivationsfördernd und unterstützend an, wobei das erste Item, neuen Schwung in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen zu bringen, aus der Reihe fällt. Es ist das Item mit der größten Standardabweichung ($SD = 0,99$), was darauf schließen lässt, dass hier große Unterschiede in der Haltung innerhalb der Gruppe der Befragten vorliegen.

Wie in den Überlegungen zu Beginn deutlich wurde, kommt dem Aspekt der Person eine wichtige Rolle im Veränderungsprozess zu. Die Einschätzung der eigenen Handlung hinsichtlich der motivationalen Unterstützung geht in den Grundzügen konform mit dieser Überlegung.

Die motivationale Unterstützung spielt in Veränderungsprozessen eine wichtige Rolle. Wie schätzen sie diesbezüglich ihr Handeln ein?

Als Prozessbegleiterin bzw. Prozessbegleiter ist mir wichtig ...	M	SD	n
a) ... neuen Schwung in die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen zu bringen.	1,13	0,99	15
b) ... Freude bei der Arbeit an der Selbstevaluation zu vermitteln.	2,00	0,82	16
c) ... entlastend für die Kolleginnen und Kollegen zu wirken.	1,88	0,96	16
d) ... Interesse für den Stand der Arbeit an der Selbstevaluation zu zeigen.	2,81	0,40	16
e) ... Interesse für Probleme und Schwierigkeiten, die im Rahmen der Selbstevaluation auftreten, zu zeigen.	2,75	0,45	16
f) ... ausreichend Freiräume bei der Bearbeitung der Evaluationsmaßnahme(n) zu lassen.	2,56	0,81	16

Tabelle 5

Einschätzung der Belastung durch die Selbstevaluation aus der Sicht der Prozessbegleitung:

Die folgenden Fragen wurden dem Instrument von Müller (Müller, 2002) entnommen. Wie bereits deutlich wurde, wird dem Faktor der Belastung, insbesondere dem zeitlichen Mehraufwand, eine große Bedeutung beigemessen. Hier geht es nun darum, die Perspektive der Prozessbegleiter in dieser Thematik einzubeziehen. Wie beurteilen sie den Faktor der Belastung an den Schulen?

Wie nehmen Sie die Belastung durch die Selbstevaluation an den Schulen wahr?

Die Arbeit an der Selbstevaluation belastet, weil ...	M	SD	n
a) ... der Mehraufwand in keinem Verhältnis zum Ertrag steht.	1,21	,58	14
b) ... die Entlastungsstunden nicht gerecht verteilt sind.	1,57	,76	14
c) ... die Kolleginnen und Kollegen zu keiner zufrieden stellenden Unterrichtsvorbereitung mehr kommen.	1,08	,51	12
d) ... weil der zeitliche Aufwand für die Arbeit an der Selbstevaluation zu hoch ist.	2,00	,38	15
e) ... weil die gegenseitige Unterstützung im Kollegium fehlt und Kollegen bzw. Kolleginnen sich allein lassen.	1,73	,88	15
f) ... die beraterische Unterstützung nicht ausreicht.	1,13	,83	15
g) ... weil die Mehrzahl der nicht beteiligten Kollegen bzw. Kolleginnen die Selbstevaluation ablehnen.	1,53	,74	15

Tabelle 6

Insgesamt wird die Belastung – gemessen an den zuvor dargestellten Aussagen Schulen bezüglich des zeitlichen Aufwands (siehe Kategorie A3) – eher im mittleren Maß eingeschätzt.

2.3.1.3 Aspekte zur Hauptkategorie „Inhalt“

Dieser Fragenkomplex wurde in Anlehnung an das Modell der Expertenberatung benannt, wobei sich die Fragen vom Inhalt her gesehen auf Aktivitäten beziehen, die einer fachlichen, von Experten vermittelten Unterstützung entsprechen. Hierbei wird in erster Linie Experten-Know-how angesprochen. Gleichzeitig wird in den Formulierungen die Aktivität der Prozessbegleiter angesprochen („geben“, „unterstützen“, „berücksichtigen“, „informieren“, „zeigen“, „mitteilen“).

Auffallend sind hier die Items a), c), e) und f), da diese fast einstimmig beantwortet werden. Aufgrund der großen Zustimmung müsste an dieser Stelle die Itemschwierigkeit überdacht werden, es ist jedoch bei der kleinen Stichprobe nicht sinnvoll, diese Items herauszunehmen, zumal eine Befragung der Lehrkräfte mit denselben Items geplant ist. Vielmehr gilt es, diese Tatsache festzuhalten.

Auffallend sind die niedrigen Werte bei den Items h) und i). Inhaltlich betrachtet kommt in diesen Items das aktive Einbringen der Expertise zum Ausdruck. An dieser Stelle verhalten sich die Prozessbegleiter eher zurückhaltend.

Die folgenden Fragen fokussieren den Bereich der fachlichen bzw. inhaltlichen Unterstützung (im Sinne der Expertise). Wie beurteilen Sie diesbezüglich ihr Handeln?

Als Prozessbegleiterin bzw. Prozessbegleiter ...	M	SD	n
a) ... gebe ich Unterstützung bei der Auswahl, Planung, Durchführung und Auswertung von Evaluationsinstrumenten.	2,94	0,25	16
b) ... unterstütze ich die Kolleginnen und Kollegen durch die Organisation von Fortbildungsveranstaltungen zur Selbstevaluation.	2,27	0,88	15
c) ... berücksichtige ich die Wünsche und Bedürfnisse bei der Planung von Fortbildungen zur Selbstevaluation.	2,71	0,47	14
d) ... informiere ich die Kolleginnen und Kollegen über die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen und Bestrebungen.	2,20	0,56	15
e) ... informiere ich die Kolleginnen und Kollegen über Literatur bzw. Beiträge auf Internetseiten zur anstehenden Thematik.	2,63	0,50	16
f) ... gebe ich den nötigen Input (im Sinne des Expertenwissens)	2,63	0,62	16
g) ... zeige ich den Kolleginnen und Kollegen, wie ich selbst bei den Arbeiten im Rahmen der Selbstevaluation vorgehen würde.	1,69	0,70	16
h) ... teile ich den Kolleginnen und Kollegen mit, was sie richtig bzw. falsch machen.	1,00	0,82	16
i) ... bin ich maßgeblich am Gelingen der Selbstevaluation beteiligt.	0,94	0,68	16

Tabelle 7

Bedeutung des Themas „Methoden der Datenerhebung“

Das Thema Datenerhebung spielt bei der Selbstevaluation eine zentrale Rolle. Es wurde daher die Frage gestellt, wie diese Thematik seitens der Prozessbegleiter eingeschätzt wird und welche Bedeutung dem beigemessen wird:

Der Umgang mit Daten wird im Zusammenhang mit Evaluation immer wieder angesprochen. Dabei geht es in erster Linie darum, wie Daten gewonnen und ausgewertet werden. Wie beurteilen Sie selbst die folgenden Aussagen?

	M	SD	n
a) Datenerhebungsmethoden sind für Schulentwicklungsprozesse sinnvoll.	2,75	,45	16
b) Datenerhebungen liefern wichtige Erkenntnisse.	2,60	,51	15
c) „Fertige“ Instrumente (z.B. aus der Literatur) sind sinnvoll und hilfreich ...			
1. ... für eine Überblicksevaluation.	2,06	,85	16
2. ... für eine Fokusevaluation.	1,06	,93	16
d) Instrumente zur Datengewinnung müssen eigenständig erstellt werden, nur so passen diese zur vorliegenden Fragestellung. Dies trifft zu für ...			
1. ... Überblicksevaluationen.	1,25	1,00	16
2. ... Fokusevaluationen.	2,33	,72	15
e) Statistische Kenntnisse sind notwendig, wenn man mit Fragebögen arbeitet.	2,13	,62	16
f) Ich vertraue Datenerhebungsmethoden nur, wenn diese von Experten begleitet werden.	1,07	,88	15
g) Es ist meine Aufgabe, die entsprechenden Methoden zu vermitteln.	1,60	,99	15

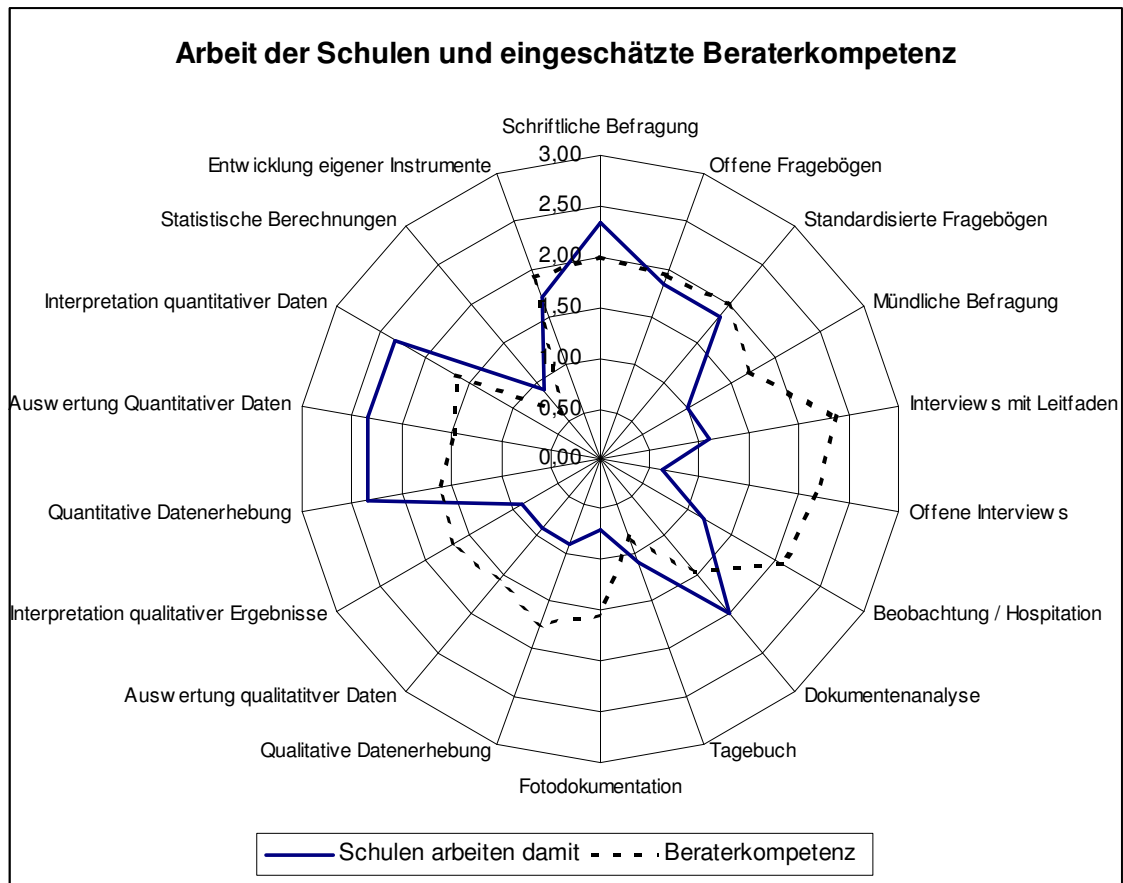
Interpretation: Es zeigt sich, dass die Thematik grundsätzlich als wichtig und sinnvoll erachtet wird. (Fragen a und b) Unterschiede in der Bewertung werden zwischen Überblicksevaluation und Fokusevaluation getroffen. Dass statistische Kenntnisse bei der Arbeit mit Fragebögen notwendig sind, wird in der Zustimmung zu Frage e deutlich. Eine Mitarbeit von Experten scheint weniger relevant zu sein (Frage f), über die Vermittlung durch die Prozessbegleiter gibt es geteilte Meinungen (Frage g).

Methoden der Datenerhebung und –auswertung in der Anwendung

Damit arbeiten Schulen häufig (3) / selten (0)		M	SD	N
a	Schriftliche Befragung	2,33	1,07	12
b	Offene Fragebögen	1,83	0,94	12
c	Standardisierte Fragebögen	1,83	0,94	12
d	Mündliche Befragung	1,00	0,77	11
e	Interviews mit Leitfaden	1,09	0,70	11
f	Offene Interviews	0,64	0,67	11
g	Beobachtung / Hospitation	1,18	0,87	11
h	Dokumentenanalyse	2,00	0,63	11
i	Tagebuch	1,10	0,99	10
j	Fotodokumentation	0,70	0,67	10
k	Qualitative Datenerhebung	0,90	0,74	10
l	Auswertung qualitativer Daten	0,90	0,74	10
m	Interpretation qualitativer Ergebnisse	0,90	0,74	10
n	Quantitative Datenerhebung	2,33	0,87	9
o	Auswertung Quantitativer Daten	2,33	0,87	9
p	Interpretation quantitativer Daten	2,33	0,87	9
q	Statistische Berechnungen	0,89	0,60	9
r	Entwicklung eigener Instrumente	1,70	0,95	10

Eigene Kompetenz im Bereich „Methoden der Datenerhebung“:

Dabei kann ich die Schulen beraten sehr gut (3) / gar nicht (3)		M	SD	N
a	Schriftliche Befragung	2,00	0,71	13
b	Offene Fragebögen	1,92	0,76	13
c	Standardisierte Fragebögen	2,00	0,82	13
d	Mündliche Befragung	1,70	0,48	10
e	Interviews mit Leitfragen	2,36	0,67	11
f	Offene Interviews	2,18	0,87	11
g	Beobachtung / Hospitation	2,08	0,90	12
h	Dokumentenanalyse	1,45	0,69	11
i	Tagebuch	0,82	0,87	11
j	Fotodokumentation	1,55	0,69	11
k	Qualitative Datenerhebung	1,75	0,97	12
l	Auswertung qualitativer Daten	1,58	0,90	12
m	Interpretation qualitativer Ergebnisse	1,67	0,98	12
n	Quantitative Datenerhebung	1,60	0,84	10
o	Auswertung quantitativer Daten	1,45	1,04	11
p	Interpretation quantitativer Ergebnisse	1,64	1,03	11
q	Statistische Berechnungen	0,60	0,52	10
r	Entwicklung eigener Instrumente	1,91	0,94	11



Beraterkompetenz und tatsächliche Arbeitsbereiche an den Schulen sind nicht in allen Feldern deckungsgleich. Anzumerken sind die Bereiche, bei denen die Werte der Prozessbegleitung unter den von der Schule angegebenen Werten liegen. Diese sind besonders in den Bereichen der quantitativen Datenerhebung und Auswertung sowie der Interpretation dieser Daten zu sehen. Die Kompetenzen bei qualitativen Verfahren werden seitens der Prozessbegleiter besser eingeschätzt als bei quantitativen Verfahren.

2.3.1.4 Aspekte zur Hauptkategorie „Prozess“

Während die Items a) und e) eher differenzierter beantwortet werden, erhalten die verbleibenden Items eine hohe Zustimmung. Demnach wird insbesondere auf die Strukturierung des Arbeitsprozesses sowie das zielgerichtete Vorgehen besonderer Wert gelegt. Wie bereits im Abschnitt „Hürden / konkrete Handlungen“ deutlich wurde, kann auch hier der stark in den Vordergrund tretende Prozessaspekt bestätigt werden, d.h. es werden konkrete Handlungen im Hinblick auf eine Steuerung des Prozesses wahrgenommen.

Bitte denken Sie bei den folgenden Fragen an Ihr Handeln bezüglich der Steuerung des Prozesses.

Als Prozessbegleiterin bzw. Prozessbegleiter ...	M	SD	n
a) ... Sorge ich für eine produktive Arbeitsatmosphäre auf unseren Treffen.	2,25	0,68	16
b) ... setze ich mich dafür ein, dass bei der Arbeit klare Ziele gesetzt werden.	2,69	0,48	16
c) ... setze ich mich dafür ein, dass die gesetzten Ziele eingehalten oder gegebenenfalls modifiziert werden.	2,75	0,45	16
d) ... gebe ich Unterstützung, die dazu führt, dass die Arbeit strukturiert abläuft.	2,75	0,45	16
e) ... moderiere ich den Arbeitsprozess.	2,25	0,93	16

Tabelle 8

2.3.1.5 Weiterentwicklung durch die Prozessbegleitung

Die Fragen dieses Abschnitts befassen sich mit der Einschätzung der Wirkung der eigenen Tätigkeit hinsichtlich der Weiterentwicklung der Schule. Dabei wurden die Prozessbegleiter gebeten, einzuschätzen, welchen Einfluss sie durch ihre Tätigkeit auf den Entwicklungsprozess haben. Insgesamt lässt sich hier Zurückhaltung in den Antworten erkennen. Das Item f) fällt hier insofern auf, als dies deutlich von den anderen Items abweicht, da es eine starke Zustimmung erhält. Die Eigenständigkeit der Schule wird demnach befürwortet, während das eigene Wirken in den Hintergrund gestellt wird.

Welche Wirkung haben Sie als Prozessbegleiterin bzw. Prozessbegleiter Ihrer Einschätzung nach auf die Weiterentwicklung der Schule?

<u>Ohne</u> mich als Prozessbegleiterin bzw. Prozessbegleiter ...	M	SD	n
a) ... würde sich die Schule nicht weiterentwickeln.	,44	,51	16
b) ... würden an der Schule keine Qualitätsentwicklungsprozesse angestoßen werden.	,75	,77	16
c) ... würde eine verantwortliche Person für den Entwicklungsprozess fehlen.	,56	,63	16
d) ... wäre eine systematische Qualitätsarbeit an der Schule nicht denkbar.	,81	,66	16
e) Als Prozessbegleiterin bzw. Prozessbegleiter trage ich zur Verbesserung des Arbeitsklimas an der Schule bei.	1,67	,62	15
f) Als Prozessbegleiterin bzw. Prozessbegleiter gebe ich die Möglichkeit, die Arbeit an der Selbstevaluation nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.	2,50	,85	14

Tabelle 9

2.3.1.6 Bedeutung von Selbstevaluation

Die Interpretation der gewonnenen Daten gewinnt an Qualität, wenn diese vor dem Hintergrund des Verständnisses geschieht, welches die befragten Personen zur

vorliegenden Thematik haben. Hierzu wurde die Bedeutung des Begriffs Selbstevaluation erhoben. Die Items zu diesem Bereich wurden der Literatur entnommen. Müller (2002) führte eine umfassende Untersuchung zur Selbstevaluation an Schulen durch und entwickelte ein entsprechendes Untersuchungsinstrument. Die folgenden Items wurden daraus entnommen.

	M	SD	N
a) Schulentwicklung	2,88	0,34	16
b) Interne Legitimation der schulischen Arbeit	2,31	0,70	16
c) Legitimation der schulischen Arbeit nach außen	1,94	0,77	16
d) Qualitätssicherung	2,88	0,34	16
e) Rechenschaftslegung	2,00	0,97	16
f) Autonomie und Selbststeuerung der Einzelschule	2,63	0,81	16
g) Veränderung von Schulkultur und Unterricht	2,75	0,58	16
h) Diagnose, innerschulische Bestandsaufnahme	2,81	0,40	16
i) Kontrolle	1,00	0,97	16
j) Bewertung	1,38	1,02	16
k) Datengewinnung	1,87	0,92	15
l) Überprüfung schulinterner Ziele	2,94	0,25	16
m) Erweiterung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern	2,87	0,35	15

Tabelle 10

Aus der Sicht der Prozessbegleiter wird Evaluation insgesamt als Möglichkeit schulischer Qualitätsentwicklung gesehen. Hohe Zustimmung (über 2,7⁴) erhalten die Bereiche „Schulentwicklung“, „Qualitätssicherung“, „Veränderung von Schulkultur und Unterricht“, „Diagnose, innerschulische Bestandsaufnahme“, „Überprüfung schulinterner Ziele“ und „Erweiterung der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern“.

Im Gegensatz dazu erfahren die eher abgelehnten Items keine entsprechend niedrigen Werte. Am wenigsten Zustimmung erhalten die Items „Kontrolle“ und „Bewertung“.

Somit ergibt sich unter den Prozessbegleitern insgesamt ein relativ einheitliches Verständnis des Evaluationsbegriffs.

2.3.2 Konkrete Ziele im Beratungsprozess (Prozessbegleiter)

In diesem Abschnitt geht es darum, die Zielformulierung der Prozessbegleiter sowohl hinsichtlich der Qualität als auch inhaltlich zu betrachten. Dabei wurde im Fragebogen nach konkreten Vorhaben gefragt, welche im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit den Schulen geplant waren. Insgesamt nannten die 17 Prozessbegleiter 22 Ziele, welche sich in 55 Teilziel/Arbeitsschritt-Kombinationen untergliedern, wobei in wenigen Fällen Teilziele bzw. Arbeitsschritte nur mit Schlagwörtern angegeben wurden oder vereinzelt sogar ganz fehlten. Drei Personen haben keine Ziele angegeben. Die Beurteilerreliabilität lag bei den Zielqualitäten bei $\kappa = .738$ und bei den inhaltlichen Zuordnungen zu den Kategorien A1 bis A9 bei $\kappa = .819$

⁴ Dieser Wert ergibt sich aus der Berechnung der Itemschwierigkeitsindizes, welche nach Bortz und Döring (2003) Werte zwischen 0,2 und 0,8 haben sollten.

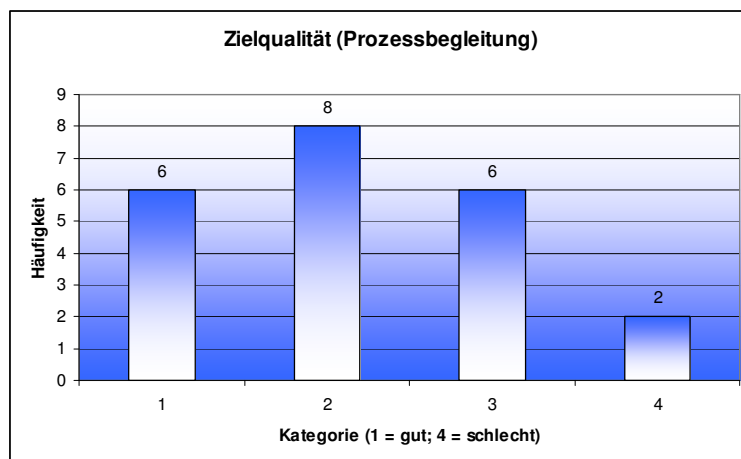


Abbildung 17: Verteilung der Zielqualitäten bei den von Prozessbegleitern genannten Zielen.

Beschreibung der Ergebnisse: Sechs Zielformulierungen wurden mit der besten Kategorie bewertet. Am häufigsten wurden Zielformulierungen der Kategorie 2 zugeordnet (8 Ziele). 6 der genannten Ziele erhielten die Bewertung der dritten Kategorie und zwei wurden als schlecht formulierte Ziele bewertet (Kategorie 4).

Interpretation: Gegenüber den Zielqualitäten der Schulen ist die Formulierung von Zielen bei den Prozessbegleitern insgesamt als besser zu bewerten. Eine Verteilung der Inhaltsbereiche der genannten Ziele wird in folgender Abbildung dargestellt:

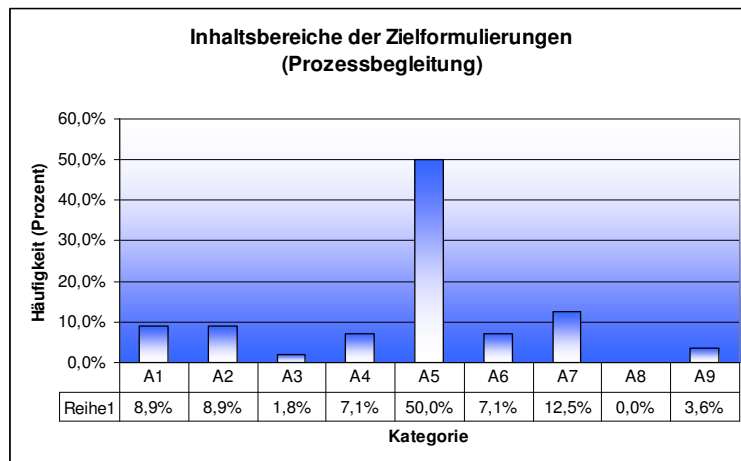


Abbildung 18: Inhaltsbereiche der Zielformulierungen aus der Sicht der Prozessbegleiter.

Beschreibung der Ergebnisse: Die Kategorien A1 und A2 haben mit jeweils 8,9% den gleichen Anteil. A3 ist mit 1,8% vertreten, während A4 7,1% der Ziele repräsentiert. Mit 50% fallen die Zielformulierungen zur Hälfte auf die Kategorie A5, welche die inhaltliche Gestaltung und Strukturierung des Prozesses repräsentiert. 7,1% der Ziele wurden der Kategorie A6 zugeordnet, 12,5% entfallen auf die Kategorie A7. A8 ist nicht vertreten und 3,6% der Ziele wurden der Kategorie A9 („Sonstiges“) zugeordnet.

Interpretation: Das starke Übergewicht der Ziele im Bereich „Prozess“ (Kategorie A5) fällt auf. Die Unterschiede zwischen den Kategorien Person und Inhalt sind zu vernachlässigen.

2.3.3 Konkrete Angebote im Beratungsprozess

Konkrete Unterstützungsmaßnahmen

Insgesamt wurden alle der hier gegebenen Antworten in 79 Analyseeinheiten aufgeteilt, wovon vier keiner Kategorie zugeordnet werden konnten, was einem Prozentsatz von 5,1% entspricht. Da die Wiederholungen innerhalb eines Fragebogens wurden nur einfach gewertet und wurden, mussten in diesem Fall 30 Analyseeinheiten gestrichen werden (es gab in diesem Fall zahlreiche Redundanzen innerhalb einzelner Antworten). Die verbleibenden 49 verteilen sich auf die einzelnen Kategorien wie in der folgenden Abbildung dargestellt. Die Übereinstimmung zwischen den beiden Beurteilern beträgt in diesem Fall $k = .794$.

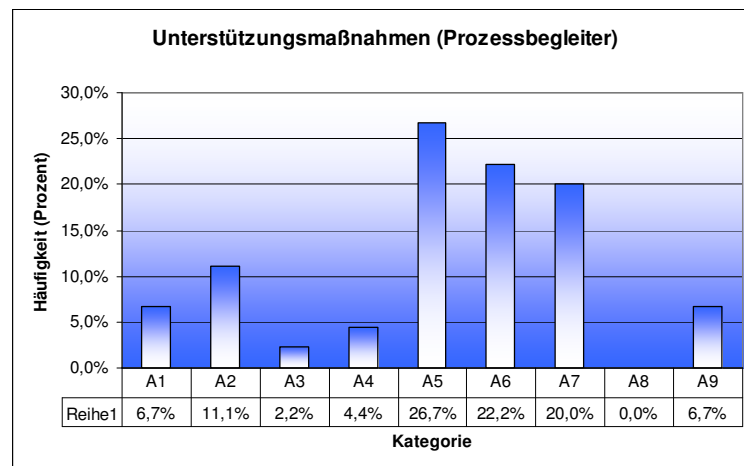


Abbildung 19: Unterstützungsmaßnahmen, die seitens der Prozessbegleiter konkret angeboten werden.

Beschreibung der Ergebnisse: 6,7% der Unterstützungsmaßnahmen werden in der Kategorie A1 formuliert. Auf A2 entfallen 11,1% und auf A3 2,2% der Maßnahmen. Mit 4,4% ist die Kategorie A4 vertreten. Die häufigsten Nennungen entfallen mit 26,7% auf die Kategorie A5. An zweiter Stelle steht die Kategorie A6 mit 22,2% gefolgt von A7 an dritter Stelle mit 20,0%. A8 ist nicht vertreten und in A9 werden 6,7% der Unterstützungsmaßnahmen zugeordnet.

Interpretation: Auffallend ist die Häufung in den Kategorien A5 (inhaltliche Prozessgestaltung), A6 und A7 (Inhalt, sowohl übergeordnet als auch detailliert). Fasst man die Kategorien A6 und A7 zusammen, so überwiegt dieses Feld deutlich. Viele dieser Nennungen beziehen sich auf die Vermittlung von Inhalten zum Gesamtkonzept von Evaluation bzw. auf die Erstellung oder Anwendung von Instrumenten bis hin zur Auswertung.

Die Nennungen zur Prozessgestaltung beziehen sich hauptsächlich auf die Themenfindungsprozesse, welche zu Beginn eines Evaluationsvorhabens stehen. Aber auch Maßnahmen und Ziele werden vorgenommen. Wenig vertreten sind hingegen die Kategorien der Person (A1 bis A3). Hierbei zeigt sich, dass die Kategorie A2 am stärksten genannt wird. Diese repräsentiert die interaktiven Aspekte innerhalb des Kollegiums, welche z.B. durch Moderation und Einbeziehung von Beteiligtenperspektiven Unterstützung findet.

In der folgenden Darstellung werden die Hürden, welche aus der Sicht der Prozessbegleiter gesehen werden, den konkreten Unterstützungsmaßnahmen seitens der Prozessbegleiter gegenübergestellt.

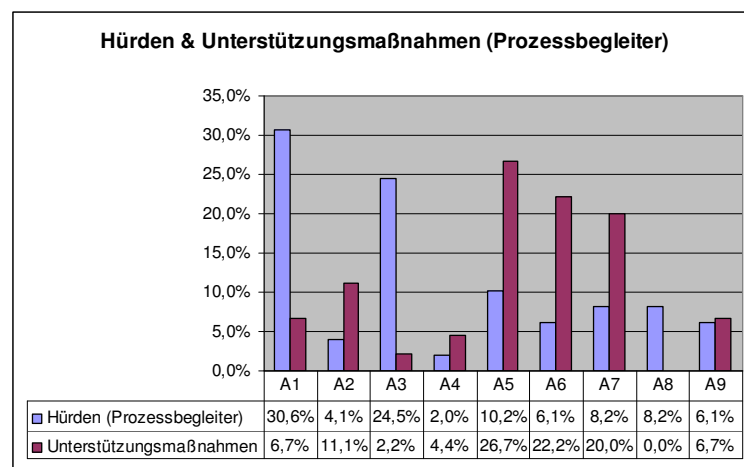


Abbildung 20: Hürden und Unterstützungsmaßnahmen aus der Sicht der Prozessbegleiter im Vergleich.

Beschreibung der Ergebnisse: Aus der Sicht der Prozessbegleiter unterscheiden sich die Bereiche der Hürden und die der Unterstützungsmaßnahmen in sämtlichen Feldern. Der Kategorie A1 werden 30,6% der Hürden zugeordnet, während 6,7% der Unterstützungsmaßnahmen auf diese Kategorie entfallen. In A2 ist das Verhältnis umgekehrt. Es werden 4,1% der Hürden und 11,1% der Unterstützungsmaßnahmen in dieser Kategorie formuliert. Analog zu A1 werden in A3 mit 24,5% deutlich mehr Hürden als Unterstützungsangebote formuliert (2,2%). A4 ist insgesamt am schwächsten vertreten (2,0% der Hürden und 4,4% der Unterstützungsmaßnahmen). 10,2% der Hürden werden in der Kategorie A5 gesehen, während die Unterstützungsangebote mit 26,7% am stärksten in dieser Kategorie vertreten sind. A6 enthält 6,1% der Hürden und 22,2% der Unterstützungsmaßnahmen. In der Kategorie A7 werden 8,2% der Hürden erwähnt und 20,0% der Unterstützungsangebote, womit die Kategorien A2 und A5 bis A7 bei den Unterstützungsangeboten deutlich über den genannten Hürden bewertet werden. In der Kategorie A8 werden nur Hürden (8,2%), jedoch keine Unterstützungsangebote formuliert. Mit 6,1% der Hürden und 6,7% der Unterstützungsangebote besteht in der Kategorie A9 („Sonstiges“) ein sehr kleiner Unterschied.

Interpretation: Die Angebote der Prozessbegleiter konzentrieren sich hauptsächlich auf die Bereiche Prozess und Inhalt. Während in den Feldern der Person (Kategorie A1 und A3) viele Hürden gesehen werden, sind die Unterstützungsmaßnahmen in diesen Bereichen wenig repräsentiert. Insgesamt liegt eine Diskrepanz zwischen den Verteilungen vor.

Übersicht Erwartungen & Angebote

Ein Vergleich der Erwartungen seitens der Schulen und der Angebote durch die Prozessbegleiter wird in der folgenden Grafik dargestellt.

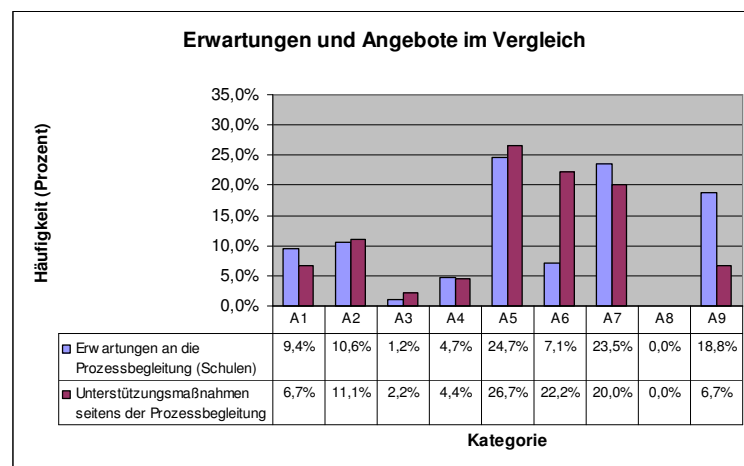


Abbildung 21: Erwartungen seitens der Schulen im Vergleich zu den Unterstützungsangeboten der Prozessbegleitung.

Beschreibung der Ergebnisse: Mit 9,4% der Erwartungen und 6,7% der Unterstützungsmaßnahmen in der Kategorie A1 liegt der Wert der Erwartungen etwas über dem der Unterstützungsmaßnahmen. In der Kategorie A2 werden 10,6% der Erwartungen und 11,1% der Unterstützungsmaßnahmen formuliert. Insgesamt sehr gering vertreten ist die Kategorie A3, in die 1,2% der Erwartungen und 2,2% der Unterstützungsmaßnahmen zugeordnet wurden. 4,7% der Erwartungen und 4,4% der Unterstützungsmaßnahmen liegen in der Kategorie A4. Die Kategorie A5 enthält 24,7% der Erwartungen. Der Wert der Unterstützungsmaßnahmen liegt mit 26,7% ähnlich hoch. 7,1% der Erwartungen und 22,2% der Unterstützungsmaßnahmen befinden sich in der Kategorie A6, welche mit einem Faktor von ca. 3,2 eine große Diskrepanz aufweist. 23,5% der Erwartungen und 20,0% der Unterstützungsmaßnahmen wurden der Kategorie A7 zugeordnet. A8 ist in diesem Fall nicht vertreten. In der Kategorie A9 befinden sich 18,8% der Erwartungen und 6,7% der Unterstützungsmaßnahmen.

Interpretation: Kleine Unterschiede in den Erwartungen der Schulen und den Angeboten der Prozessbegleiter zeigen sich in mehreren Kategorien (wobei die Kategorie A9 nicht näher spezifiziert und damit nicht beurteilt werden kann). Während im Bereich Person die Erwartungen über den Angeboten liegen, werden

insbesondere im Feld A6 mehr Angebote als Erwartungen sichtbar. Insgesamt muss angemerkt werden, dass die Tendenzen der Nennungen konform gehen.

2.3.4 Aufgaben der Prozessbegleiter

Die Antworten die auf die Frage, worin die Prozessbegleiter ihre Hauptaufgabe sehen, wurden in 80 Analyseeinheiten zerlegt und den Kategorien A1 bis A9 zugeordnet. Die Beurteilerreliabilität, Cohens Kappa, lag bei $\kappa = .748$ und ist damit als sehr gut einzustufen.

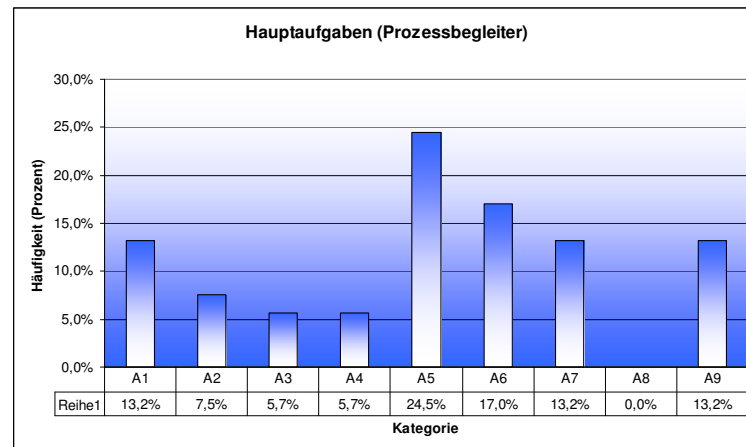


Abbildung 22: Hauptaufgaben im Beratungsprozess aus der Sicht der Prozessbegleiter.

Beschreibung der Ergebnisse: Die Kategorie der interpersonellen Aspekte (A1) ist mit 13,2% vertreten. 7,5% der Aussagen bezüglich der Hauptaufgaben entfallen auf die Kategorie A2, in der die intrapersonellen Aspekte beschrieben werden. Der zeitliche Aufwand wird durch die Kategorie A3 beschrieben und umfasst an dieser Stelle 5,7% der Aussagen. A4 ist ebenfalls mit 5,7% der Nennungen vertreten und beschreibt die formale (z.B. zeitliche) Strukturierung des Prozesses. Am häufigsten genannt wurden Aspekte, welche der Kategorie A5, der inhaltlichen Gestaltung des Prozesses zuzuordnen sind. Darauf entfallen mit 24,5% fast ein Viertel aller Aussagen. A6 wird in 17,0% der Nennungen ausgedrückt und steht damit insgesamt an zweiter Stelle. Wie auch A1 ist die Kategorie A7 mit 13,2% vertreten. Hier geht es um die inhaltliche Vermittlung von Details wie z.B. Vermittlung von Auswertungsmethoden. A8 wurde nicht genannt und der Kategorie A9 („Sonstiges“) wurden ebenfalls 13,9% der Aussagen zugeordnet.

Interpretation: Wie auch in den vorherigen Auswertungen deutlich wurde, überwiegt die Kategorie A5. Um Unterschied zeigt sich hier, dass den Kategorien A6 und A7 (Inhalt) mehr Bedeutung zukommt. Auch die Kategorie A1 erhält in dieser Frage mehr Zustimmung.

2.3.5 Qualifizierungsbedarf der Prozessbegleiter

Parallel zu der bereits angeführten Auswertung wurde analog dazu die Einschätzung der eigenen Qualifizierung abgefragt. Damit soll ein direkter Vergleich zwischen der Wahrnehmung der schulischen und der eigenen Stärken und Schwächen hergestellt werden.

In welchen dieser Bereiche benötigen Sie als Prozessbegleiter/in noch weitere Qualifizierung?

	M	SD	N
a Festlegung des Evaluationsbereichs	0,23	0,44	13
b Ziele formulieren	0,43	0,65	14
c Kriterien festlegen	0,71	0,83	14
d Indikatoren und Mindestanforderungen bestimmen	0,79	0,80	14
e Evaluationsinstrumente auswählen	1,21	0,89	14
f Evaluationsinstrumente entwickeln	1,57	1,02	14
g Daten sammeln	0,45	0,69	11
h Daten verarbeiten	1,86	1,35	14
i Daten auswerten	2,40	1,06	15
j Daten interpretieren	2,69	0,79	16
k Feedback geben	1,69	1,20	16
l Konsequenzen ziehen	1,08	1,04	13
m Einbindung der Evaluationsergebnisse in die Schulentwicklungsarbeit	1,21	1,12	14

Tabelle 11

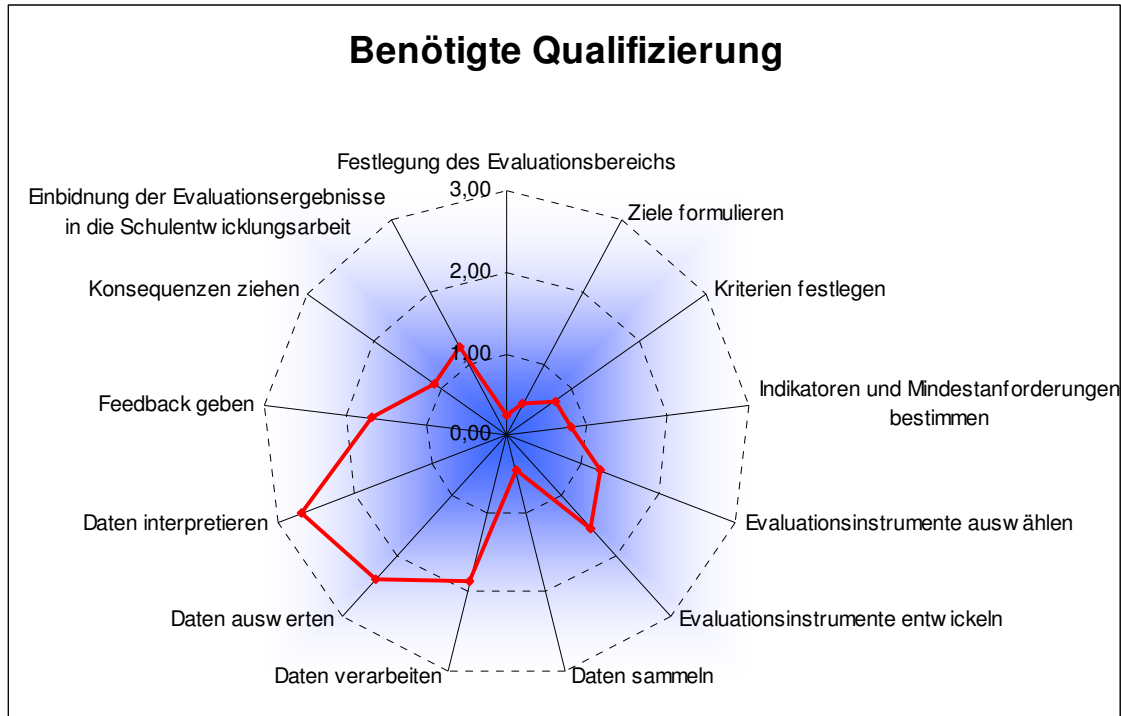


Abbildung 23: Benötigte Qualifizierung für die Beratung aus der Sicht der Prozessbegleiter.

Die Themenbereiche Datenverarbeitung, -auswertung und Interpretation weisen deutliche Zustimmungen auf. In diesen Feldern konzentriert sich der Wunsch nach weiterer Qualifizierung.

Darüber hinaus sollte der Bedarf nach weiterer Qualifizierung angegeben werden. Die dabei genannten Aussagen wurden 47 Analyseeinheiten eingeteilt, welche jedoch aufgrund von Redundanzen auf 26 reduziert wurden. Diese wurden dann von den beiden Beurteilern codiert, die Beurteilerreliabilität liegt in diesem Fall bei $\kappa = .747$. Es ergab sich folgende Verteilung:

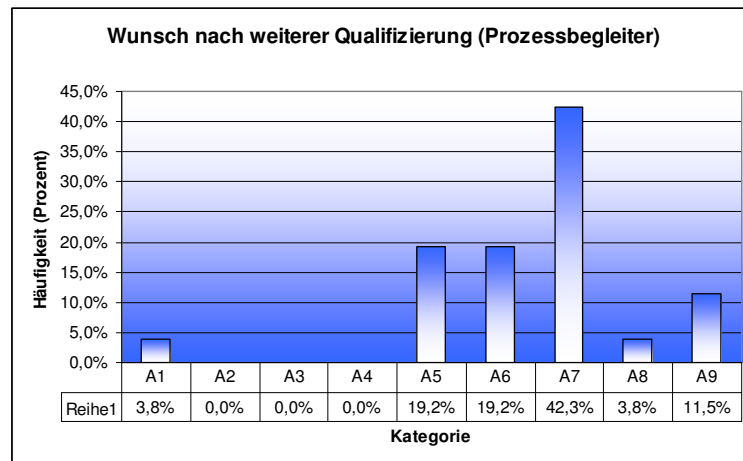


Abbildung 24: Wunsch nach weiterer Qualifizierung aus der Sicht der Prozessbegleiter.

Beschreibung der Ergebnisse: Am stärksten vertreten ist die Kategorie A7 mit 42,3% der gewerteten Nennungen. Der Umgang mit Daten (Auswertungen, Analyse und Interpretation) steht dabei im Vordergrund. Aspekte der Kategorien A5 und A6 werden jeweils mit 19,2% angegeben. 11,5% entfallen auf die Kategorie A9. Den Kategorien A1 und A8 wurden jeweils 3,8% der Aussagen zugeordnet.

Interpretation: Der Umgang mit Daten scheint insgesamt noch eine der größten Schwierigkeiten darzustellen. Dies lässt sich auch anhand der vorigen Abfrage (in der die einzelnen Schritte entlang des Evaluationszyklus abgefragt wurden) erkennen. Aussagen der Kategorie A6 beinhalten Aspekte wie „... Erfahrungen mit SEV in anderen Ländern ...“; „... genauere Kenntnis weiterer EVA-Systeme ...“. Insgesamt geht es darum, Überblickswissen zu bekommen. In der Kategorie A5 geht es um weitere Prozessfragen, wie z.B. „... was ist das Ziel von SEV?“, „... Qualifikation zum Qualitätsmanagement ...“. Hier kommt zum Ausdruck, dass es um Qualifikationen geht, welche den Prozess inhaltlich voranbringen.

3 Gesamtbetrachtungen

In der Gestaltung der Prozessbegleitung und den zentralen Themen lassen sich insgesamt einige Aspekte erkennen, welche in ihrer Tendenz eine Verallgemeinerung andeuten – auch wenn diese Befragung nicht in strengem Sinne repräsentativ ist. Die Ergebnisse sollen auf drei Ebenen zusammengefasst werden: Zunächst wird es im folgenden Kapitel darum gehen, einen Gesamteindruck zum derzeitigen Stand der Prozessbegleitung auf allgemeiner Ebene zu formulieren. Danach folgt ein Kapitel, welches auf Basis des theoretisch postulierten Modells die einzelnen Dimensionen im Beratungsprozess jeweils zusammenfassend erläutert. Im dritten und letzten Kapitel werden dann die zu Beginn formulierten Fragestellungen Beantwortung finden.

3.1 Zum aktuellen Stand der Prozessbegleitung im Pilotprojekt

Die Pilotphase befindet sich am Anfang der Laufzeit. Einzelne Schulen hatten bislang noch wenig Kontakt mit den Prozessbegleitern und konnten daher nur vereinzelte Aussagen treffen. Ebenso ging es den Prozessbegleitern. Daran lässt sich insgesamt erkennen, dass die Schulen auf einem sehr unterschiedlichen Stand sind, was die Einführung der Selbstevaluation und auch die Erfahrung mit der Prozessbegleitung betrifft. Daher muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass bei einem Großteil der befragten Schulen einige Schritte noch nicht gegangen wurden, so z.B. die Auswertung und Interpretation der Daten. Einher damit geht die Verwendung von Instrumenten zur Überblicksevaluation, was dazu führt, dass (gegenüber Fokusevaluationen) einige der zu bewältigenden Arbeitsschritte bislang noch ausgelassen werden. Erst bei der Durchführung von Fokusevaluationen, welche in der Regel von Grund auf selbst erstellt werden müssen, wird sich die Thematik in der gesamten Breite aufzeigen können. Im Ansatz werden jedoch bereits jetzt grundlegende Themenbereiche deutlich.

Die Befragung richtete sich an Prozessbegleiter, deren Qualifizierung in Form einer Ausbildungsreihe erfolgte, welche als Ergänzung zur bisherigen Prozessbegleitertätigkeit konzipiert wurde. Die hier vorgestellten Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund dieser Qualifizierungsmaßnahme bewertet werden. Daher werden im Folgenden die Zielsetzungen dieser Ausbildungsreihe dargelegt:

„Im Zusammenhang mit der Evaluationsberatung kommen für Prozessbegleiter/innen insbesondere folgende Aufgaben infrage:

- *Erläuterung des Gesamtablaufs / Gesamtkonzepts der Qualitätsentwicklung*
- *Beratung bei der Zielklärung*
- *Beratung beim Finden geeigneter Qualitätsindikatoren und Bewertungsmaßstäbe (Moderation der Klärungsprozesse)*
- *Beratung bei Auswahl und Adaption von Evaluationsinstrumenten*
- *Beratung bei der Aufbereitung, Darstellung, Auswertung und Bewertung der gewonnenen Daten*

- *Beratung bei der Planung von Handlungskonzepten*
- *Regionale und schulnahe Fortbildungsangebote zum Thema Selbstevaluation*⁵

Im vorliegenden Ansatz wurde ein Betrachtungsmodell vorgestellt, welches die drei Hauptdimensionen Person – Prozess – Inhalt im Beratungsprozess postuliert. Dabei wird eine Überschneidung zu den in der Qualifizierungsmaßnahme formulierten Bereichen deutlich, wobei auch Aspekte einfließen, welche darin nicht enthalten sind. In der teilweise sehr offen gestalteten Befragung zeigte sich, dass alle im theoretischen Modell postulierten Bereiche Relevanz im Beratungsprozess haben. Dabei kommt dem Aspekt des Prozesses zunächst zentrale Bedeutung zu (wie es auch in den Ausbildungszielen erkenntlich ist). Darüber hinaus fallen jedoch zwei Bereiche besonders auf:

- Hindernisse bei der Implementierung von Selbstevaluation werden seitens der Schulen aber auch seitens der Prozessbegleiter mitunter in der mangelnden Akzeptanz und der geringen Veränderungsbereitschaft in Teilen der Kollegien gesehen. Das Gelingen der Prozessgestaltung hängt davon ab, inwieweit sich die Akteure auf einen Veränderungsprozess einlassen oder auch nicht. Strategien im Umgang mit solchen Widerständen sind daher für eine erfolgreiche Prozessbegleitung wichtig.
- Hinsichtlich der Unterstützung im Umgang mit dem „Handwerk“ bestehen von schulischer Seite hohe Erwartungen. Dabei geht es vor allem um Fragen technischer Umsetzung in der Datenverarbeitung und Analyse der gewonnenen Daten. Hier kann derzeit besonders der Umgang mit quantitativem Datenmaterial beobachtet werden. Computersoftware für die Datenverarbeitung und -auswertung bildet hierbei nur einen Teilaspekt. Auch die grundlegende Planung von Befragungen, Probleme (bzw. großer Aufwand) bei der Dateneingabe und auch verschiedene Möglichkeiten der Auswertung stellen Schwierigkeiten dar und werfen Fragen auf. Diese Aspekte sollten daher in einer Ausbildungskonzeption ausreichend berücksichtigt werden.

Eine weitere generelle Beobachtung wurde im Hinblick auf die Zielformulierungen gemacht. Weil die Bedeutung guter Zielformulierungen im Hinblick auf den Entwicklungsprozess und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Prozessbegleitung groß ist, soll dieser Aspekt an dieser Stelle erwähnt werden:

Zielformulierungen dienen dazu, die Arbeitsbereiche auszumachen, in denen die Zusammenarbeit zwischen Prozessbegleitung und Schule stattfindet. Gleichzeitig wird der Qualität der Zielformulierung eine Bedeutung hinsichtlich des Entwicklungsprozesses beigemessen (Jäger, 2004). Die Bewertung der Ziele wurde anhand einer Kategorienbildung vorgenommen, welche auf der Grundlage

⁵ Vorlage erhalten am 09.07.2004 von Herr Dr. Hittler, Kultusministerium.

theoretischer Begründungen erstellt wurde. Jäger, Drechsel und Prenzel (2001) merken diesbezüglich an: *„Aus der Perspektive der einzelnen Schule können dieselben Ziele durchaus verständlich und klar sein. Wenn man allerdings die Frag nach Zielen und Arbeitsschritten auch als Frag nach der Transparenz des eigenen Vorhabens versteht, dann ist das entscheidende Element dieser Zielbeschreibung nicht das eigene Verständnis, sondern das eines außen stehenden Beobachters (z.B. noch nicht beteiligte Lehrkräfte, Schulräte, oder auch eine externe Evaluationsstelle). Mit einzelnen Schlagworten ist diese Transparenz nicht zu erreichen“* (Jäger et al., 2001, S. 24). Es zeigte sich, dass im Bereich der Zielformulierungen noch Entwicklungsmöglichkeiten bestehen, insbesondere auf Seiten der Schulen, denn diese formulieren ihre Ziele – gemessen am verwendeten Kategoriensystem, welches die Zielqualität beschreibt – defizitär. Eine Unterstützung durch die Prozessbegleiter wäre in dieser Thematik sicherlich sehr hilfreich.

3.2 Betrachtung auf der Grundlage des theoretisch postulierten Modells

Aus dem eingangs entwickelten Modell mit den Hauptdimensionen Person – Prozess – Inhalt wurde ein Kategoriensystem mit neun Teilaspekten entwickelt. Dieses wurde in einem iterativen Verfahren mehrmals überarbeitet und führte letztlich zur vorliegenden Version, welche bei der Codierung verwendet wurde. Es zeigte sich, dass mit dieser Kategorienfestlegung die Aussagen der Befragten nahezu vollständig eingeordnet werden konnten. Dabei kommen je nach Fragestellung und Personengruppe die einzelnen Kategorien stärker oder schwächer zum Tragen. Insgesamt zeigt sich, dass jedem der einzelnen Bereiche eine Bedeutung zukommt. In diesem Abschnitt sollen nun auf der Basis der gewonnenen Ergebnisse Überlegungen bzw. Anregungen entlang der Kategorien formuliert werden.

Person

- Es zeigt sich, dass den individuellen Belangen wie Akzeptanz oder Veränderungsbereitschaft eine große Bedeutung zukommt, wenn es um die Frage nach dem Unterstützungsbedarf geht. Dieser Aspekt ist für die beraterische Tätigkeit von Bedeutung und wird seitens der Schulen als große Hürde im Gesamtprozess formuliert.
- Konflikte innerhalb des Kollegiums bzw. Aushandlungsprozesse verschiedener Interessengruppen werden ebenfalls als Hindernis im Entwicklungsprozess wahrgenommen. Derzeit spielt dieser Bereich eine eher untergeordnete, jedoch nicht zu vernachlässigende Rolle. Es ist zu überlegen, inwieweit die Prozessbegleiter hierbei eine vermittelnde Rolle einnehmen (können), da sie nicht Teil des Systems „Kollegium“ sind. Intern lassen sich diese Probleme vermutlich nur schwer lösen.

- Die Einführung von Selbstevaluation verlangt in der Regel zeitlichen Aufwand, besonders in der Anfangsphase. Daher ist es sicherlich unumgänglich, zusätzliche Zeit zu investieren. Dies konnte in den Aussagen der Schulen beobachtet werden. Dabei wurde jedoch auch deutlich, dass den Schulen derzeit das Know how fehlt, ökonomisch an der Selbstevaluation zu arbeiten. Dies gilt beispielsweise im Umgang mit Daten: Dateneingaben, Datenverarbeitungen, Auswertungen usw. werden oftmals mit großem Aufwand durchgeführt. An dieser Stelle würde eine Vermittlung ökonomischer Arbeitstechniken, z.B. durch die Anwendung entsprechender Computersoftware oder einer sinnvollen Arbeitsorganisation, entlastend wirken. Es konnte beobachtet werden, dass seitens der Prozessbegleiter hierzu derzeit noch wenige unterstützende Aktivitäten genannt werden. Insgesamt betrachtet könnte der Aspekt der Arbeitsökonomie noch stärker in die Prozessbegleitung eingebunden werden, denn der zeitliche Aufwand stellt derzeit eine große Hürde auf schulischer Seite dar und dabei ist nicht jeder Aufwand dem Ziel dienend bzw. geht unter Umständen in die falsche Richtung.

Prozess

- Prozesse formal zu strukturieren, insbesondere Zeitpläne zu erstellen, scheint derzeit eine untergeordnete Rolle zu spielen. Vereinzelt melden Schulen, dass durch die Prozessbegleiter „der Prozess am laufen gehalten wird“, insbesondere durch einen Terminplan.
- Inhaltliche Strukturierungen des Prozesses (A5) nehmen derzeit den größten Raum in der Beratung ein. Dies lässt sich auch in den Ausbildungsinhalten der Beraterzusatzqualifikation erkennen. Dort wird diesem Bereich die größte Aufmerksamkeit beigemessen. Dabei spielen Themenfindungsprozesse und Zielklärungen eine zentrale Rolle. Es lässt sich erkennen, dass die Prozessbegleiter in diesem Bereich gut vorbereitet wurden.

Inhalt

- Inhalte auf übergeordneter Ebene (Kategorie A6) finden eine eher geringere Beachtung. Sofern diese Aspekte genannt wurden, konnten Strategien erkannt werden, welche durch die Vermittlung des Gesamtkontextes gezielt zu einem vertiefenden Verständnis der Gesamtkonzeption und somit zu einer erhöhten Akzeptanz führen. Die gezielte Vermittlung dieser Inhalte ist vermutlich zentraler Ansatzpunkt, Akzeptanzprobleme (Kategorie A1) zu reduzieren.
- Der Vermittlung methodischer Kompetenzen kommt insgesamt eine große Bedeutung zu. Schulen stehen oft vor der Frage, wie die konkrete Umsetzung der Ergebnisse einer Befragung oder Beobachtung erfolgen soll. Dabei werden neben Schwierigkeiten bei der Erstellung von Fragebögen insbesondere Probleme der Datenverarbeitung und Auswertung angesprochen. Einschätzungen der

Prozessbegleiter zufolge konzentriert sich die Arbeit an den Schulen auf schriftliche Befragungen, Interviews und Beobachtungen/Hospitationen. Entsprechende Auswertungsmethoden werden daher gebraucht. In den Aussagen der Schulen, welche diesem Bereich zugeordnet wurden, kommt zum Ausdruck, dass vorwiegend mit schriftlichen Befragungen gearbeitet wird, welche im Anschluss überwiegend quantitativ ausgewertet werden. Der Gestaltung und Auswertung dieser kommt demnach eine zentrale Bedeutung zu. Beim Einsatz von Computersoftware entsteht oft ein großer Aufwand, insbesondere bei der Dateneingabe. Auch die Auswertung der Daten ist teilweise problematisch. Es ist zu überlegen, inwieweit hier auch arbeitsökonomische Aspekte einfließen sollten, denn es ist erkennbar, dass sich Schulen in dieser Sache teilweise einen unverhältnismäßig großen Aufwand machen. Ferner wurde in diesem Themenbereich bei den Prozessbegleitern die Einschätzung der eigenen Beraterkompetenz erfragt. Dabei zeigte sich, dass bei quantitativen schriftlichen Befragungen die Erhebung, Auswertung und Interpretation von Daten Bereiche darstellen, bei denen die Intensität der Arbeit an den Schulen hoch und demgegenüber die eigenen Kompetenzen niedrig eingeschätzt werden.

3.3 Beantwortung der Ausgangsfragen

Eingangs wurden drei Fragestellungen formuliert, welche den Bedarf an den Schulen, das Aufgaben- und Rollenverständnis der Prozessbegleiter sowie deren Qualifizierung fokussieren. An dieser Stelle sollen nun auf der Grundlage der mittels des theoretischen Modells gewonnenen Ergebnisse Antworten darauf formuliert werden:

I. Bedarf der Schulen

Wie bereits in der Einführung erläutert wurde, soll die Bedarfsfrage aus verschiedenen Perspektiven heraus beleuchtet werden:

Seitens der Schulen lässt sich erkennen, dass im Bereich der Person zahlreiche Aspekte genannt werden. Die zeitliche Überlastung steht dabei im Vordergrund (Kategorie A3). Darüber hinaus werden insbesondere Akzeptanzprobleme und Widerstände einzelner Kollegen oder Gruppen von Kollegen genannt (Kategorie A1). Ebenfalls im Bereich „Person“ – jedoch deutlich weniger ausgeprägt – wird die Thematik der Fraktionenbildungen bzw. des Vorhandenseins verschiedener Interessengruppen innerhalb des Kollegiums als Hindernis angesprochen (Kategorie A2). Auffallend ist, dass dieser Aspekt in den Äußerungen der Schulen auf gleicher Höhe mit dem fehlenden Know-how in der Datenverarbeitung und –auswertung (Kategorie A7) steht. Die inhaltliche Gestaltung des Prozesses (Kategorie A5) wird häufig angesprochen und scheint einen wichtigen Aspekt im Bereich der Hürden zu repräsentieren. Dies sind

Faktoren, die einer Realisierung von Selbstevaluationsvorhaben aus der Sicht der Schulen im Wege stehen.

Wenngleich es *aus der Sicht der Prozessbegleiter* Diskrepanzen gibt, so gehen dennoch die Hauptaspekte, die benannt werden, in der Tendenz konform. Dabei treten ebenfalls die Kategorien ‚Person‘ (insbesondere die interindividuellen Aspekte der Kategorie A1, aber auch der zeitliche Aufwand, Kategorie A3) sowie die ‚inhaltliche Gestaltung des Prozesses‘ (Kategorie A5) in den Mittelpunkt. Die Prozessbegleiter sehen die Hürden ebenfalls in den persönlichen Hindernissen, insbesondere den Akzeptanzproblemen und Widerständen gegen Veränderung (Kategorien A1), jedoch auch in der mangelnden übergeordneten Information (Kategorie A6). Weniger Hürden werden in den Bereichen intraindividuelle Schwierigkeiten (Kategorie A2), zeitlichem Aufwand (Kategorie A3) oder strukturellen Problemen (Kategorie A8) genannt. Offenbar sehen die Prozessbegleiter eine größere Schwierigkeit in den einzelnen Personen, dafür eine geringere in der zeitlichen Belastung. Die größte Diskrepanz in der Wahrnehmung der Prozessbegleiter gegenüber den Schulen ist im Themenbereich der Kategorie A6 zu sehen, wonach die Prozessbegleiter eine Hürde in der fehlenden übergeordneten Information sehen. Der Kategorie A4 – der formalen bzw. zeitlichen Strukturierung des Prozesses – kommt eine Bedeutung zu, wenn es um die Frage geht, welche Schritte die Schulen selbst nur schwer bewältigen können. Dabei geht es in erster Linie um Zeitplanungen für den Prozess.

Was die konkrete Durchführung der Evaluationsmaßnahme (entlang des Evaluationszyklus) betrifft, sehen die Prozessbegleiter durchgehend großen „technischen“ Beratungsbedarf. Dazu zählen insbesondere die Schritte der Indikatorenfindung, der Erstellung von Instrumenten, Verarbeitung, Auswertung und Interpretation von Daten.

II. Aufgaben- bzw. Rollenverständnis der Prozessbegleitung aus der Sicht der Prozessbegleiter selbst sowie hinsichtlich der Erwartungen der Schulen.

Es hat sich gezeigt, dass die Prozessbegleiter die „Planung der Selbstevaluation“ und „Interpretation von Untersuchungsergebnissen“ als gemeinsame Aufgaben von Schule und Prozessbegleitung ansehen. Die Durchführung der Selbstevaluation wie auch die Datenerhebung wird nahezu ausschließlich als Aufgabe der Schule betrachtet. Insgesamt werden bei den Prozessbegleitern nur sehr wenige Bereiche in der gemeinsamen Aufgabenverantwortung gesehen.

Das Aufgaben- und Rollenverständnis drückt sich mitunter in der Wahrnehmung der Einzelaspekte Person – Inhalt – Prozess aus. Dort ist zu erkennen, dass den Aspekten Inhalt und Prozess jeweils eine große Bedeutung zukommt. Anders hingegen tritt der Bereich der Person eher in den Hintergrund – obwohl dieser insbesondere seitens der Schulen zentrale Bedeutung bei der Arbeit an der Selbstevaluation hat. Das Aufgabenverständnis konzentriert sich folglich stark auf die Bereiche Prozess und

Inhalt, weniger jedoch auf den Aspekt Person (wie z.B. die gezielte Förderung der Akzeptanz oder Förderung der Aushandlungsprozesse zwischen Gruppen im Kollegium).

III. Umfang und Qualität der Qualifizierung im Blick auf die Fragestellungen und Anforderungen der Schulen

Aus der Sicht der Prozessbegleiter selbst lassen sich insbesondere im Bereich der Datenverarbeitung und Dateninterpretation Defizite in der Qualifizierung erkennen.

Große Anforderungen an den Schulen stellen sich im Bereich der Personen (Kategorie A1), welche mitunter die Aspekte Akzeptanz und Bereitschaft zur Veränderung repräsentiert. Dabei zeigt sich eine auffallend geringe Aktivität seitens der Prozessbegleiter. Einher damit geht die weniger genannte aber dennoch vertretene Kategorie A2, welche die Bildung von Fraktionen bzw. das Vorhandensein verschiedener Interessenlagen innerhalb des Kollegiums ausdrückt. Diese Aspekte stellen Hindernisse im Entwicklungsprozess dar, insbesondere dann, wenn es um die Formulierung von Zielen oder Maßnahmen geht. Diese Thematik lässt sich in der Regel durch eine außen stehende Person besser lösen als durch die Kollegiumsmitglieder oder die Schulleitung selbst. Im Verhältnis zu anderen Bereichen, zeigt sich in diesem Bereich derzeit wenig Aktivität. Angesichts der an Schulen häufig genannten Problematik in diesem Bereich, wäre eine vertiefende Qualifizierung diesbezüglich sicherlich förderlich, um gezielte Strategien im Umgang mit dieser Thematik einsetzen zu können.

4 Literatur

- Anderson, J. R. (2001). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.
- Bennis, W. G. (1972). *Organisationsentwicklung: ihr Wesen, ihr Ursprung, ihre Aussichten* (A. Ü. a. d. A. v. I. Goesmann, Trans.). Baden-Baden; Bad Homburg: Verlag für Unternehmensführung Gehlen.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4 ed.). Berlin: Springer-Verlag.
- Bortz, J., & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Dalin, P., & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Degendorfer, W., Reisch, R., & Schwarz, G. (2000). *Qualitätsmanagement und Schulentwicklung: Theorie, Konzept, Praxis*. Wien: öbv & hpt VerlagsgesmbH & Co. KG.
- Edding, C. (2000). *Agentin des Wandels. Der Kampf um Veränderung im Unternehmen*. München: Gerling Akademie Verlag.
- Hoffmann, W. H. (1991). *Faktoren erfolgreicher Unternehmensberatung*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.
- Horster, L. (1999). Auftakt und Prozeßbegleitung in der Entwicklung einer Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Eds.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (pp. 54-85). Innsbruck: Studien Verlag.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Jäger, M., Drechsel, B., & Prenzel, M. (2001). *Ziele der Schulen im Modellversuchsprogramm QuiSS - Ergebnisse der ersten Befragung*. Kiel: IPN.
- Jäger, M., Reese, M., Drechsel, B., Prenzel, M., Schütze, K., & Holzäpfel, L. (2004). Skalen der Evaluation des Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen". In M. Prenzel, M. Jäger, M. Reese & B. Drechsel (Eds.), *Nur wer mitmacht, kann gewinnen! Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QUISS)"* (pp. 111-163). Kiel: Simons drucken.
- Jäger, M., Reese, M., Prenzel, M., & Drechsel, B. (2003). Evaluation des Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)". *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(1), 86-97.
- Jäger, M., Reese, M., Prenzel, M., & Drechsel, B. (2004). Evaluation des Modellversuchsprogramms. In M. Prenzel, M. Jäger, M. Reese & B. Drechsel (Eds.), *Nur wer mitmacht, kann gewinnen! Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QUISS)"* (pp. 5-102). Kiel: Simons drucken.
- Klein, G. (1997). *Schulen brauchen Beratung: Kollegiumsorientierte Innovationsberatung als Beitrag zur Schulentwicklung: Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*. Marquartstein: PumS-Verlag GmbH.
- König, E., & Volmer, G. (1996). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden* (4 ed.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N., & Baecker. (2004). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

- Maturana, H. R. (1985). *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg.
- Mayring, P. (1995). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (5 ed.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2005). *Leitfaden zur Selbstevaluation an Schulen*. Retrieved 01.04., 2005, from <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/>
- Müller, S. (2002). *Schulinterne Evaluation - Gelingensbedingungen und Wirkungen*. Dortmund: IFS-Verlag. Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund.
- Nachtigall, C., & Wirtz, M. (1998). *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik: Statistische Methoden für Psychologen Teil 2* (Vol. 2). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Posch, P., & Altrichter, H. (1997). *Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen*. Innsbruck: STUDIENVerlag.
- Prein, H. (1987). Strategies for third party intervention. *Human Relations*, 11, 699-720.
- Reese, M., Jäger, M., Schütze, K., & Prenzel, M. (2002). *Zwischenbericht zur Evaluation des Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen" (QUISS)*. Kiel: IPN.
- Schein, E. H. (2000). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: Der Aufbau einer helfenden Beziehung* (I. Bruckmaier, Trans.). Köln: Ed. Humanist. Psychologie.
- Schmitz, C. (2005). Selbstevaluation als Impuls für Qualitätsentwicklung an Schulen? *Lehren und Lernen*, 12.
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten: Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schwarzer, C. (1997). Beratung in der Schule. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. Themenbereich D: Praxisberichte, Serie I: Pädagogische Psychologie, Band 3, pp. 771-804). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Strittmatter, A. (1998). Kontrakte in Beratungsbeziehungen. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Eds.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (pp. 218-238). Innsbruck: Studien Verlag Ges. m.b.H.
- Strohm, O., & Ulich, E. (Eds.). (1997). *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten. Ein Mehr-Ebenen-Ansatz unter besonderer Berücksichtigung von Mensch, Technik und Organisation*. Zürich: vdf Hochschulverlag AG.
- Willke, H. (1999). *Systemtheorie II: Interventionstheorie* (Vol. II). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft.
- Willmann, M., & Hüper, L. (2004). *Möglichkeiten und Grenzen schulinterner Beratung: Eine Grounded-Theory-Studie zur paradoxalen Rollenstruktur und Rollenidentität von Beratungslehrerinnen*. Berlin: uni-edition GmbH.
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Wirtz, M., & Nachtigall, C. (1998). *Deskriptive Statistik: Statistische Methoden für Psychologen Teil 1* (Vol. 1). Weinheim und München: Juventa Verlag.