

Enikő Zala-Mező, Nina-Cathrin Strauss,
Julia Häbig (Hrsg.)

Dimensionen von Schulentwicklung

Verständnis, Veränderung und Vielfalt
eines Phänomens

WAXMANN

Enikő Zala-Mező, Nina-Cathrin Strauss,
Julia Häbig (Hrsg.)

Dimensionen von Schulentwicklung

Verständnis, Veränderung und
Vielfalt eines Phänomens



Waxmann 2018
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3835-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-8835-9

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagbild: © 2016 Martin Koos – photocase.com

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Nina-Cathrin Strauss, Enikö Zala-Mezö und Julia Häbig
Schulentwicklung – einführende Überlegungen zu einem komplexen Phänomen 7

Teil I: Schulentwicklung im Fokus

*Enikö Zala-Mezö, Nina-Cathrin Strauss, Pascale Herzig, Daniela Müller-Kuhn,
Julia Häbig und Reto Kuster*
Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen:
Das Projekt ‚Partizipation stärken – Schule entwickeln‘ 15

Carsten Quesel und Sara Mahler
Schulentwicklung unter Druck
Eine Metaphernanalyse zum Turnaround an obligatorischen Schulen
in der Schweiz 61

Livia Rößler und Michael Schratz
Regionale Schulentwicklung
Die Modellregion Bildung Zillertal als Beispiel 83

*Enikö Zala-Mezö, Maja Pfaendler, Frank Brückel, Reto Kuster
und Martin Leuthard*
Mit der Vielfalt von Schulentwicklung umgehen..... 109

Teil II: Schulentwicklung als Rahmung

Ueli Hostettler und Regula Windlinger
Schulentwicklung
Perspektiven der Schulleitung 133

Niels Anderegg
Führung, Lernen, Erfahrungen: Akteure in Netzwerken
Schulführung und Schulentwicklung plural gedacht 151

Julia Häbig
Eine Untersuchung von Lernentwicklungsgesprächen zwischen Lernenden,
Lehrpersonen und Eltern aus schulentwicklungstheoretischer Perspektive 169

Roger Keller, André Kunz, Reto Luder und Liliane Pfister
Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule am Beispiel
der Projekte „SIS“ und „Challenge“ 187

<i>Pierre Tulowitzki und Julia Gerick</i>	
Digitales Schulmanagement	
Schulleitung und Schulentwicklung in einer digitalen Welt	205
<i>Enikő Zala-Mező, Nina-Cathrin Strauss und Julia Häbig</i>	
Dimensionen von Schulentwicklung	
Eine vergleichende Analyse der Beiträge	225
Autorinnen und Autoren	237

Schulentwicklung – einführende Überlegungen zu einem komplexen Phänomen

Schule – Entwicklung – Forschung, eine Trias, die sowohl Schul- und Bildungsforschung als auch das Schulfeld beschäftigt. Schulentwicklung ist ein Forschungsfeld, das sich durch Komplexität und einen ausgeprägten Anwendungsbezug auszeichnet, dennoch bemühen sich die Forscherinnen und Forscher des Feldes um eine theoretische Einbettung und Weiterentwicklung von Schulentwicklung. Aus verschiedenen Gründen stellt die Theorieentwicklung im Schulentwicklungsdiskurs jedoch eine Herausforderung dar. Unter anderem gibt es verschiedene fachwissenschaftliche und methodologische Zugänge und eine grosse Vielfalt an ‚Schulentwicklungsinhalten‘, was die Integration der Erkenntnisse in eine Theorie erschwert. Das Spektrum der Inhalte von Schulentwicklung reicht von Reformen wie Ganztags Schulbildung, kompetenzorientierten Lehrplänen oder inklusivem Unterricht und deren Implementierung bis hin zu einzelschulischen Veränderungsbestrebungen resultierend aus der pädagogischen Praxis, was eine Systematisierung des komplexen Phänomens Schulentwicklung zusätzlich erschwert (Maag Merki & Emmerich, 2014).

Neben dem Diskurs in der internationalen Scientific Community, die sich intensiv mit der Effektivität bzw. Entwicklung oder Veränderung von Schule sowie relevanten Faktoren und Rahmenbedingungen auf Einzelschul- und Bildungssystemebene beschäftigt (Brown, Schildkamp, & Hubers, 2017; Feldhoff, Radisch, & Bischof, 2016; Reynolds u. a., 2014; Scheerens, 2015; Stoll, 2009), existiert auch im deutschsprachigen Raum eine vielfältige Auseinandersetzung mit Schulentwicklung. So werden in Publikationsorganen wie dem ‚Journal für Schulentwicklung‘ oder der ‚Lernenden Schule‘ neben dem fachwissenschaftlichen Publikum auch Praktikerinnen und Praktiker aus dem Schulfeld adressiert. Zudem entstanden zuletzt verschiedene Werke, die sich auch neuen Ansätzen einer Schulentwicklungsforschung bzw. erweiterten Konzepten wie der Educational Governance Forschung oder Innovationsforschung widmen (Maag Merki, Langer, & Altrichter, 2014; Bormann, 2011; Gräsel, 2010), appellierend an methodische Systematik, Vielfalt und Kreativität. Zugleich rücken Fragen von Normativität der verwendeten Konzepte und Instrumente in den Fokus, die eine Notwendigkeit von Transparenz und Reflexion sowie qualitativ-rekonstruktiver Verfahren oder einzelfallorientierter Prozessforschung deutlich machen (Dietrich, 2018; Heinrich, 2016). Systematisierungen zu Schulentwicklungsforschung wie die Metastudie von Feldhoff, Radisch und Bischof (2016) betonen die Wichtigkeit methodischer Triangulation und längsschnittlicher Designs, um der Komplexität, Reziprozität und Non-Linearität von Schulentwicklung zu begegnen. Und zuletzt treten auch immer stärker Bedürfnisse in den Vordergrund, Forschungsdaten Schulen zur Verfügung zu stellen und Schulentwicklung so systematisch zu unterstützen.

Übersicht über die Beiträge

Ausgehend von einem Doppelsymposium zum Thema Schulentwicklung am Kongress der „Schweizer Gesellschaft für Bildungsforschung“ 2017 will dieser Sammelband den Diskurs im deutschsprachigen Raum weiterführen und vertiefen. In ihren Beiträgen setzen sich Autorinnen und Autorinnen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich mit Perspektiven auf Schulentwicklung auseinander. Dabei wählen sie unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte, methodische Zugänge und theoretische Bezüge, um dem Phänomen Schulentwicklung auf den Grund zu gehen. Ziel dieses Bandes ist es, auf der Grundlage dieser Inhalte einen Beitrag zur Systematisierung und Klärung des Verständnisses von Schulentwicklung zu leisten und einen Impuls zu geben für den weiteren Diskurs über Schulentwicklung und dessen praktische Konsequenzen.¹

Im ersten Teil des Sammelbandes, ‚Schulentwicklung im Fokus‘, finden sich Beiträge, die ihren thematischen Schwerpunkt im Bereich Schulentwicklung haben; im zweiten Teil solche, die sich thematisch mit Schulentwicklung eher als einem Aspekt neben anderen oder als Rahmenbedingung des eigentlichen Forschungsgegenstandes auseinandersetzen.

Zunächst stellen *Zala-Mező, Strauss, Herzig, Müller-Kuhn, Häbig* und *Kuster* eine Studie vor, die sich mit Schulentwicklungsprozessen am Beispiel der Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich beschäftigt. Mit einem längsschnittlich angelegten und einzelfallorientierten Mixed-Method-Design untersuchen sie, wie einzelschulische Bearbeitungen einer externen Vorgabe wie Partizipation in den Schulen realisiert werden und sich Formen und Haltungen bezüglich der Schülerinnen- und Schülerpartizipation mit Merkmalen der Schulentwicklung, der sogenannten Schulentwicklungskapazität in Verbindung bringen lassen. Hauptsächlich widmet sich der Beitrag der Frage, wie sich Schulentwicklung forschungsmethodisch untersuchen lässt und welche Konsequenzen sich für das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ergeben, wenn Forschungsergebnisse den beforschten Schulen systematisch zurückgemeldet werden.

Quesel und *Mahler* setzen sich in ihrem Beitrag mit der Frage auseinander, wie Schulen mit kritischen Rückmeldungen im Rahmen einer externen Evaluation umgehen. In Interviews verwenden sie Bild- und Textimpulse, die Organisationskulturen repräsentieren und analysieren Deutungen von schulinternen und schulexternen Personen und die von ihnen verwendeten Metaphern. Im Fokus steht dabei neben der gegenwärtigen Situation in den Schulen auch der Rückblick auf die Entwicklungsphase nach der kritischen Diagnose, so dass sich auch Bewältigungen solcher Krisen mit Hilfe von Metaphern nachzeichnen lassen.

Während sich die beiden ersten Beiträge eher der Schulentwicklung auf einzel-schulischer Ebene mit Berücksichtigung des Kontextes widmen, erweitern *Rößler* und *Schratz* die Perspektive hin zur regionalen Schulentwicklung. Sie beziehen sich nicht auf die Einzelschule als Einheit der Schulentwicklung, sondern nehmen

1 Grosser Dank für ihre sorgfältige und tatkräftige Unterstützung bei der Entstehung dieses Bandes gilt unserer Kollegin Simona Marti.

eine Region mit mehreren Schuleinheiten als Gegenstand der Untersuchung von Schulentwicklung in den Blick. Als Referenz für die Analyse wählen sie das Konzept des Organisationalen Feldes und stellen dar, inwiefern Schulentwicklung mit der Erweiterung des Fokus über die Einzelschule hinaus sinnvoll ist.

Schulentwicklung beschäftigt nicht nur Schulen und Forschung, sondern auch Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. An der Pädagogischen Hochschule Zürich haben sich Dozierende in einem Projekt der Diskussion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in ihrem Schulentwicklungsverständnis gewidmet. Entstanden ist ein Essay von *Zala-Mezö, Pfaendler, Brückel, Kuster* und *Leuthard*, das Erfahrungswissen und die Haltungen der Beteiligten aus Beratung, Forschung und Weiterbildung expliziert und sie mit fachwissenschaftlichen Konzepten von Schulentwicklung in Bezug setzt.

Im zweiten Teil des Sammelbandes, ‚Schulentwicklung als Rahmung‘, setzen sich die Beiträge primär mit anderen Inhalten auseinander wie Führung, Unterrichtsentwicklung, Inklusion, Gesundheitsförderung oder Digitalisierung und Medienbildung. Schulentwicklungswissen wird entweder berücksichtigt im Projektdesign oder ist ein relevanter theoretischer Rahmen für die Analyse und Erklärung der Ergebnisse.

Der zweite Teil beginnt mit einem Beitrag, der einen bedeutenden Faktor für Schulentwicklung untersucht: die Rolle von Führung und Schulleitungen. *Hostettler* und *Windlinger* gehen von der Verantwortung der Schulleitungen für Schulentwicklungsprozesse aus und erforschen anhand einer Stichprobe im Schweizer Kanton Bern das Zusammenspiel relevanter Konzepte für Schulentwicklung aus zwei Perspektiven: aus Sicht der Schulleitungen und des Kollegiums. Auch wenn die Führung der Schulleitung ein zentraler Gegenstand in dieser Studie ist, definieren sie Merkmale des Kollegiums als ebenso relevant und zeigen, dass ein partizipativer und transformationaler Führungswillen mit der Zufriedenheit und dem Mitgestaltungswillen der Lehrpersonen zusammenhängen.

Auch der Beitrag von *Anderegg* untersucht Führung, doch mit einem anderen methodischen und konzeptionellen Zugang. Hier wird der Frage nachgegangen, wie sich Führung auf Lernen auswirkt, und zwar bis hin zur Ebene der Schülerinnen und Schüler. *Anderegg* untersucht in Schulen, die für ihre Qualität ausgezeichnet wurden, wie sich Führungshandeln im Alltag von Schulleitungen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern niederschlägt und wählt einen stärker auf Interaktionen und Situationen ausgelegten Zugang zu Schulentwicklung.

Mit dem Lernen und der Frage, wie bildungspolitische Reformen in Schulen realisiert werden und das Lernen beeinflussen, beschäftigt sich auch der Beitrag von *Häbig*. Nach der Einführung sogenannter Lernentwicklungsgespräche, in denen Lernende mit Eltern und Lehrpersonen ihre Lernentwicklung reflektieren und planen, geht sie der Frage nach, wie Hamburger Schulen diese bildungspolitische Reform umsetzen und wie sehr gewohnte schulische Funktionen wie die Leistungsbeurteilung im Fokus bleiben.

Inhalte wie Gesundheit und Inklusion sind Ziele von Schulentwicklung, die nicht unbedingt nur von Schulen selber, sondern auch aufgrund von externen Stimuli

durch Gesellschaft und Bildungspolitik relevant für Schulentwicklung werden. Der Beitrag von Keller, Kunz, Luder und Pfister beschäftigt sich mit der Frage, wie von der Bildungspolitik gesetzte Ziele in Schulen realisiert und bewältigt werden und welche schulspezifischen Rahmenbedingungen eine erfolgreiche Entwicklung zu einer inklusiven und gesunden Schule unterstützen. Im Zentrum stehen dabei der jeweilige Schulkontext, in dem solche Ziele bzw. Vorgaben rekontextualisiert werden

Der Beitrag von Tulowitzki und Gerick widmet sich einem der bildungspolitischen Schlagworte, dem keine Schule oder Hochschule mehr entkommen kann. Digitalisierung ist eines der aktuell zentralen Themen, das auch die Schulen im deutschsprachigen Raum immer stärker beschäftigt. Gleichzeitig zeigt der Beitrag auf, welche Graubereiche es in Bezug auf digitale Aspekte von Schulmanagement, -verwaltung und -entwicklung noch gibt und wo Forschung ansetzen müsste, wenn es bei der Digitalisierung nicht alleine um den Einsatz Tablets im Unterricht gehen soll.

In einer Synthese nehmen die Herausgeberinnen abschliessend eine Strukturierung und Verortung der Beiträge vor, um zur Klärung und Systematisierung beizutragen und den Diskurs rund um Schulentwicklung weiterzuentwickeln. Die Beiträge werden anhand verschiedener Dimensionen von Schulentwicklung verglichen. Ausserdem werden die Funktion der Forschung und die Normativität und Vorstellungen von guter Schule diskutiert. Diese normative Frage in der Schulentwicklungsforschung ist unausweichlich, auch wenn sie selten explizit angesprochen wird. So will der letzte Beitrag die Selbstreflexion der Schulentwicklungsforschung anregen und zur Weiterentwicklung des Diskurses beitragen.

Literatur

- Bormann, I. (2011). *Zwischenräume der Veränderungen. Innovationen und ihr Transfer im Feld von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154–172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>
- Dietrich, F. (2018). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 73–94). Springer.
- Feldhoff, T., Radisch, F., & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: a systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209–240. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2014-0083>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20.
- Heinrich, M. (2016). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69(4). <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0405>
- Maag Merki, K., & Emmerich, M. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–35. <https://doi.org/10.3262/EEO20140338>.

- Maag Merki, K., Langer, R., & Altrichter, H. (2014). Educational Governance als Forschungsperspektive. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive* (S. 11–23). Springer.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10–31. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.858754>
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 115–127. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>

Teil I:
Schulentwicklung im Fokus

*Enikő Zala-Mező, Nina-Cathrin Strauss, Pascale Herzig, Daniela Müller-Kuhn,
Julia Häbig und Reto Kuster*

Der Komplexität von Schulentwicklung methodisch begegnen: Das Projekt ‚Partizipation stärken – Schule entwickeln‘

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird zuerst unser Verständnis von Schulentwicklung dargestellt und zweitens am Beispiel des Projektes ‚Partizipation stärken – Schule entwickeln‘ gezeigt, welche Überlegungen zum Forschungsdesign und zur Auswahl der einzelnen Methoden geführt haben. Drittens werden die Ergebnisse methodenspezifisch vorgestellt und mit Schulentwicklungsmerkmalen in Verbindung gesetzt. Zuletzt geben wir erste Antworten auf die Forschungsfragen und fassen unsere Erfahrungen mit dem Vorgehen im Forschungsprozess zusammen.

Abstract

The contribution first describes our understanding of school improvement and second introduces the project ‘Strengthen participation – improve school’ as an illustrative example of how considerations of school improvement shaped the research design and to the selection of particular methods. Third, method-specific results are presented, as well as their connections to features of school improvement. Finally, we give initial answers to the research questions and summarize the experiences of the approach taken in the research process.

1 Partizipation von Schülerinnen und Schülern – ein Thema für Schulentwicklung?

Schülerinnen- und Schülerpartizipation ist sowohl auf globaler Ebene gesetzlich verankert als auch in lokalen Schulgesetzen vorgegeben (u.a. Kantonsrat des Kantons Zürich, 2005; Unicef, 1989). Mit Partizipation geht jedoch nicht nur das Befolgen des Gesetzes einher, sondern damit verbunden sind auch Demokratiebildung und personalisiertes Lernen (Fleming, 2015). Bei der Umsetzung von Schülerinnen- und Schülerpartizipation in der Schule zeigt sich jedoch ein Dilemma: Lehrpersonen müssen mit der Antinomie auskommen, die Schülerinnen und Schüler zu instruieren, ihnen mitunter Schulstoff, Arbeitsweisen und gewisse Regeln vorzugeben und gleichzeitig zu ermöglichen, dass sich die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligen und mitwirken können (Helsper, 2004). An diesem Punkt setzt Schulentwicklung an: Es bedarf Lehrpersonen und gegebenenfalls weiterer schulischer Mitarbeitenden, die an solchen Dilemmata wie Partizipation arbeiten und gemeinsam Lösungen entwickeln. Im Idealfall tun sie dies – dem Thema entsprechend – gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern. Insbesondere weil Partizipation nicht über dichotome Ausprägungen verfügt, sondern als Spektrum zu sehen ist. Demzufolge verhalten sich sämtliche Beteiligten flexibel und abhängig von den gerade gegebenen Möglichkeiten

und Bedürfnisse (Gal, 2015), weshalb sich Partizipation als Thema zur gemeinsamen Bearbeitung eignet. Sowohl die Schule insgesamt, als auch die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler profitieren aus zahlreichen Gründen von Schülerinnen- und Schülerpartizipation – mitunter dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler bei Schulangelegenheiten mitreden können, sich angehört fühlen, etwas bewirken können und mehr Kontrolle über ihr eigenes Lernen haben. Die Lehrpersonen ihrerseits profitieren davon, wenn sie das Gewohnte aus einem anderen Blickwinkel sehen, bereit sind, ihre Unterrichtspraxis zu ändern und dadurch das Unterrichten durch Partizipation wieder mehr Reiz bekommt (Rudduck, 2007).

Demnach ist die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern im Schulleben und im Unterricht ein gesamtschulisches Anliegen aller schulischen Mitarbeitenden und eignet sich somit als Thema für Schulentwicklung. Partizipation von Schülerinnen und Schülern betrifft die Interaktionen und die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden und ihre Entwicklung. Solche Veränderungen sind tiefgreifend (Coburn, 2003). Partizipation hat viel mit Normen und der Schulkultur zu tun und Abweichungen von solchen Normen können Irritationen auslösen. Lehrpersonen, die eine neue Beteiligungskultur einführen wollen, haben es nicht einfach. Wenn eine Lehrperson autoritärer ist als der Rest, dann wird sie als ungerecht beurteilt. Wenn sie aber ungewöhnlich viel Entscheidungsraum gibt, reagieren die Kinder möglicherweise verunsichert oder chaotisch. Auf jeden Fall zählt die in der Schule herrschende schulspezifische Norm als wichtiger Bezugspunkt für die Umsetzung. Solche Normen zu verändern, sind schwierige, langwierige Prozesse, die dann gelingen, wenn das gesamte Team bewusst den Umgang mit Partizipation verändert.

Ein weiterer Grund, weshalb Partizipation ein relevantes Thema für Schulentwicklungsforschung ist, kann auf deren gesetzliche Verankerung zurückgeführt werden. Der Einbezug von Kindern in Entscheidungen, die sie betreffen, ist ein Menschenrecht, das hohe Forderungen gegenüber der Schule stellt und gar nicht so einfach umzusetzen ist. Im Kanton Zürich beispielsweise gilt das Gesetz bereits seit 2005. Die Umsetzung aus der Perspektive der Lernenden ist aber noch nicht zufriedenstellend, wie wir aus einer kürzlich durchgeführten repräsentativen Untersuchung wissen (Rieker, Mörgen, Schnitzer, & Stroezel, 2016).

In der Studie ‚Partizipation stärken – Schule entwickeln‘ (PasSe)¹ gehen wir den Fragen nach, wie Schulen mit dieser Norm umgehen, wie sie Partizipation umsetzen und inwiefern die Arbeit an der Umsetzung von Partizipation mit bisherigen Schulentwicklungserfahrungen zusammenhängt. Im Folgenden werden wir basierend auf unserem Schulentwicklungsverständnis die Untersuchung vorstellen und zeigen, wie die Kombination verschiedener Methoden eingesetzt wird, um Antworten auf diese Fragen zu erhalten.

1 Das Projekt wird finanziell gefördert durch die Stiftung Mercator Schweiz. Dieser Beitrag basiert auf einer intensiven Zusammenarbeit der Autorinnen und dem Autor und ist entstanden mithilfe der Unterstützung von Alexandra Totter und Wassilis Kassis, denen wir dafür ganz herzlich danken möchten.

2 Verständnis von Schulentwicklung

Schulentwicklung ist ein sowohl begrifflich als auch konzeptionell sehr breit gefasstes Feld (Altrichter & Helm, 2011; Bohl, Kohler, & Kucharz, 2013). Trotz der damit verbundenen Schwierigkeit, Klarheit über Begriff und Konzeption zu erhalten, zeichnen sich in der Literatur bestimmte Kernelemente von Schulentwicklung ab, welche wir in den kommenden Abschnitten vorstellen werden.

2.1 Schulentwicklungskapazität und ‚sense-making‘

Schulentwicklung bezeichnet grundsätzlich einen auf eine Veränderung der Einzelschule ausgerichteten, intendierten sozialen Prozess, der von den Mitgliedern der Organisation Schule vollzogen wird (Altrichter & Helm, 2011; Bohl, 2009). Obwohl der Fokus auf der Entwicklung der Einzelschule liegt (Rolff, 2007), weist unter anderem auch Maag Merki darauf hin, dass Schulentwicklung nur innerhalb bildungspolitischer Rahmenbedingungen, also im Spannungsfeld von internen Bedingungen und externen Vorgaben möglich ist (Maag Merki, 2008). Daher werden in der Folge externe Impulse und bildungspolitische Vorgaben als Anlässe für Schulentwicklungsprozesse betrachtet.

In Zusammenhang mit der Umsetzung solcher Vorgaben ist seit längerem bekannt und mehrfach bestätigt worden, dass zentralisierte Reformvorhaben nicht unmittelbar die intendierten Entwicklungen und erwarteten Wirkungen an Einzelschulen auslösen (McLaughlin & Mitra, 2001; Reynolds, Teddlie, Hopkins, & Stringfield, 2000; Spillane, 2004; Timperley & Parr, 2005).

Seit den 1990er Jahren wird daher die Selbstorganisation, bzw. die Einzelschule als Motor der Entwicklung gesehen (Dalin & Rolff, 1990). Aus der Perspektive der Steuerung wurde ein Paradigmenwechsel hin zu mehr Autonomie eingeläutet, welcher einer Schule die Übersetzung zentral initiiertter Vorgaben auf den eigenen Schulkontext erleichtern sollte. Seit einigen Jahren werden nun im internationalen und europäischen Kontext neue Ansätze zur Durchsetzung des Steuerungsanspruches erprobt, wie beispielsweise die Rechenschaftslegung über Schülerleistungstests (Ehren & Swanborn, 2012; Maier, 2010; Nichols & Berliner, 2007), die Einführung von Bildungsstandards oder gesetzliche Vorgaben in Zusammenhang mit dem neuen Volksschulgesetz im Kanton Zürich.

Bisherige Forschungsergebnisse über diese Art der Steuerung zeigen, dass ursprünglich intendierte Wirkungen oft ausbleiben (Amrein-Beardsley, 2009; Berliner & Nichols, 2007; Deretchin & Craig, 2007; Elmore, 2005; Hargreaves & Shirley, 2007; Nichols & Berliner, 2007; Rothstein, Jacobsen, & Wilder, 2008). Begründet wird der fehlende Erfolg solcher Steuerungsversuche und Reformvorhaben oft mit einer mangelhaften „Verschränkung von äußerer und innerer Schulreform“ (Heinrich, 2007, S. 15), also der Passung zwischen externen Reformvorhaben und schulinternen Prozessen. Einen Erklärungsansatz lieferte Fend (1986) im deutschsprachigen Raum bereits 1986 mit dem Konzept der Rekontextualisierung. Es besagt, dass

viele Menschen an der Umsetzung von gesellschaftlichen Vorgaben beteiligt sind. Sie alle interpretieren diese auf ihre je spezifische Art und auf unterschiedlichen Handlungsebenen. Das operative Handeln der Akteure ist nicht als klare Ausführung von Aufträgen zu verstehen, sondern ist vielmehr ein von den Wahrnehmungen, der Verantwortungsbereitschaft und den Fähigkeiten der Akteure abhängiges und interpretiertes Handeln. Daher kommt es prinzipiell zu unzähligen Variationen bei der Umsetzung von zentralen Vorgaben (Fend, 2008). Wesentliche Merkmale des Konzepts der Rekontextualisierung weisen unter anderem darauf hin, dass Rahmenvorgaben zwar das Handeln leiten, aber auf unterschiedliche Handlungsbedingungen (Umwelten) adaptiert werden müssen. Bei dieser Adaption spielen mitunter für die Aufgabenerfüllung nötige Fähigkeiten, „reflexive Prozesse der Selbst- und Fremdwahrnehmung [...] und] situative Konstellationen“ eine Rolle (Fend, 2008, S. 185).

Schulentwicklung, verstanden als ein kollektiver, zielgerichteter Sinngebungsprozess (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002), braucht genau solche reflexiven Aktivitäten, damit unterschiedliche persönliche Überzeugungen und Erfahrungen sichtbar gemacht und kollektive Ziele und Massnahmen ausgehandelt werden können. Besonders wichtig ist dies bei einem Thema wie Partizipation und seiner Antinomie in der pädagogischen Arbeit (Helsper, 2004).

Im Unterrichts- und Schulalltag von Lehrpersonen gibt es eine Vielzahl von Gelegenheiten, Partizipation zu ermöglichen. Auf welche Weise und in welchem Mass das geschieht, ist in erster Linie auch von den Lehrpersonen und einer komplexen Kombination aus ihren Überzeugungen, Erfahrungen und ihrem professionellen Wissen und Können abhängig. Lehrpersonen ziehen dieses Wissen mehr oder weniger bewusst heran und leiten daraus ihr Handeln ab. Ihre individuellen Vorstellungen und Konzepte beeinflussen in hohem Mass die Interaktion von Lehrpersonen mit Schülerinnen und Schülern (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015). Dieser Umstand wird zwar seit längerem in Bezug auf Schulentwicklung und die Professionalisierung von Lehrpersonen thematisiert; das Diskutieren und Reflektieren von Wissen, konstruktive Formen der Zusammenarbeit und die konsequente Erprobung von gemeinsam festgelegten Ideen finden in Schulen aber noch eher selten statt (Strauss, Zala-Mező, Herzig, Häbig, & Müller-Kuhn, 2017; Trumpp, Franz, & Greiten, 2016; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015).

Auch Spillane et al. (2002) erklären mit ihrem Konzept des ‚sense-making‘ die Interpretationsleistung von Einzelschulen bzw. Individuen bei Reformvorhaben und die schulspezifische Umsetzung. Abhängig von Vorwissen, persönlichen Überzeugungen und Erfahrungen des Individuums und des schulischen Kontextes findet eine Auseinandersetzung mit konkreten politischen Vorgaben statt, wodurch individuell und kollektiv Sinn generiert wird. Dies bildet die Grundlage des operativen Handelns der Individuen und führt zur schulspezifischen Umsetzung von Reformvorhaben. Die Umsetzung von Neuerungen beginnt also damit, dass Beteiligte kollektiv ihr bisheriges Vorgehen reflektieren, neu entstandene Erwartungen und deren Konsequenzen für die eigene Praxis explizieren, Unterschiede zur bisherigen Praxis wahrnehmen und verstehen und ihre Praxis weiterentwickeln. Dieser

Veränderungsprozess im Sinne eines Lernparadigmas (Coburn, Hill, & Spillane, 2016) bildet das Fundament unseres Schulentwicklungsverständnisses. Nach diesem Verständnis resultieren die Anpassungen aufgrund von gesetzlichen Vorgaben aus Lernprozessen der Lehrpersonen, Schulleitungen und anderen schulischen Mitarbeitenden. Demzufolge müssen diese schulinternen Prozesse der Sinngebung und Interpretation externer Stimuli – in unserem Fall gesetzliche Vorgaben zum Thema Partizipation – untersucht werden, um erfolgreiche und weniger erfolgreiche Implementierung externer Vorgaben zu verstehen.

Die Bereitschaft der Akteure, sich auf solche Lernprozesse einzulassen, unterscheidet sich von Schule zu Schule, was als Schulentwicklungskapazität bezeichnet wird (Feldhoff, Radisch, & Bischof, 2016; Hopkins, Harris, & Jackson, 1997; Maag Merki, Emmerich, & Holmeier, 2015; Stoll, 2009): Je mehr (positive) Erfahrungen Schulen mit Veränderungsprozessen gemacht haben, umso besser scheinen sie neue Herausforderungen zu bewältigen. Das bedeutet, dass schulische Lernprozesse sowohl Bedingungen als auch Ergebnisse von Schulentwicklungsprozessen sind. Es gibt aber einige Faktoren, die auf die Schulentwicklungskapazität Einfluss nehmen können. In den folgenden drei Abschnitten werden wir drei Faktoren vorstellen, die in unserem Verständnis eine zentrale Rolle spielen und die Schulentwicklungskapazität wesentlich determinieren: Kooperation im Team, Schulleitung und Organisationales Lernen.

2.2 Interaktionen und Kooperation im Team

Die Konzipierung von Schulentwicklung als kollektiver Lernprozess (Zala-Mezö & Hameyer, 2016) hat weitere Konsequenzen für die Schule, z.B. für die schulinternen Interaktionen im Team. Im Zentrum der Interpretations- und Sinnbildungsprozesse stehen neben individuellen kognitiven Prozessen auch die sozialen Interaktionen innerhalb des Kollegiums (Spillane et al., 2002, S. 406). Demzufolge ist die Vorstellung naiv, dass Ideen, Reformen oder gesetzlichen Vorgaben vollständig und unverändert im Sinne einer perfekten Kopie übernommen werden: „[Es] herrscht [...] Einigkeit darüber, dass Innovationen aktiver Aneignungsprozesse auf Seiten der Akteure bedürfen, von denen die Realisierung der Innovation erwartet wird“ (Bormann, 2011, S. 74). Neuerungen in Schulen sind folglich Transferprozesse, da Innovation „nicht allein durch ihre Verbreitung, sondern durch ihre soziale Verankerung ‚wirksam‘ wird. Soziale Verankerung [...] erfolgt über die Lern- bzw. Aneignungsprozesse kollektiver Akteure: Durch deren aktive und selektive Aneignung vollzieht sich der Innovationstransfer i.S. ihrer sozialen, räumlichen und zeitlichen Ausdehnung“ (Bormann, 2011, S. 187). In der Implementations- und Transferforschung geht man demzufolge davon aus, dass Neuerungen an Schulen als „[...] in sozialer Hinsicht [...] fortwährend stattfindende, ‚praktische‘ und selektive Konstruktionsprozesse begriffen [werden], die rekonstruktiv erschlossen werden können“ (Bormann, 2013, S. 91). Das in kommunikativen Prozessen konstruierte Wissen führt dann zu

Handlungen in der Praxis, weshalb es zentral ist, dieses Wissen zu rekonstruieren, um die Handlungen erklären zu können.

Auf die tatsächliche Umsetzung der Veränderung wirkt sich der schulspezifische, soziokulturelle Handlungsrahmen ebenso aus wie die individuellen Überzeugungen: Bei der Interpretation externer Einflüsse beziehen sich Individuen ebenso auf individuelles wie auf kollektives Wissen, wenn durch Interaktionen in der Gruppe individuelle Überzeugungen expliziert werden, die zu einem kollektiven Verständnis von Zielvereinbarungen und Veränderungen von Handlungsmustern beitragen. Nonaka & Konno (1998) stellen diesen Prozess als Wissensspirale bestehend aus Phasen dar: durch das ‚Externalisieren‘ impliziten Wissens der Beteiligten wird individuelles Wissen in der folgenden Phase des ‚Kombinierens‘ zu komplexeren, neuen Wissensbeständen konvertiert, die daraufhin in der Phase des ‚Internalisierens‘ wiederum zu implizitem, organisationalem Wissen werden. Auch hier ist das Explizieren notwendig für die Weiterentwicklung und das Abstimmen individueller und organisationaler Wissensbestände, die die Handlungsgrundlage der Akteure bildet. Je nach schulischer Praxis kommen diese Phasen der Wissensgenerierung unterschiedlich zum Tragen. Wir gehen davon aus, dass vor allem intensive Kooperationsformen wie Kokonstruktion (Gräsel, Pröbstel, Freienberg, & Parchmann, 2006) Wissensgenerierung anregen, zum Beispiel in Form von Aufgaben, die im Austausch und parallel bearbeitet werden. Die klassische Schulstruktur bietet jedoch in der Regel kaum Gelegenheiten dafür. Notwendig sind neuartige, kreative, Zusammenarbeit fördernde Aufgaben, die bewusst eingesetzt werden müssen. An diesem Punkt kommen Schulleitungen als zentrale Akteure von Schulentwicklung ins Spiel.

2.3 Rolle der Schulleitung

Externe Bedingungen, wie beispielsweise gesetzliche Vorgaben, stellen in Schulen externe Impulse für Schulentwicklungsprozesse dar, deren Ausgestaltung schulspezifisch verläuft und zu unterschiedlichen Ausprägungen führen kann. Möglichen Formen und Inhalte müssen im Kollegium und mit den Schülerinnen und Schülern ausgehandelt werden. Ein solcher Aushandlungsprozess wird massgeblich von der Schulleitung gesteuert (Brezicha, Bergmark, & Mitra, 2014), indem sie Strukturen zur Unterstützung von Reflexion schafft. Die Schulleitung kann Aufgaben und Verantwortlichkeiten verteilen und andere Personen mit der inhaltlichen Führung beauftragen.

Durch ihre Entscheidungsmacht hat die Schulleitung eine besondere Stellung in der Schule. Ihre Bedeutung ist in den letzten Jahrzehnten empirisch aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen postuliert und bestätigt worden (Bush & Glover, 2012; Edmonds, 1979; Rutter & Maughan, 2002). Führung scheint als Katalysator für Entwicklung zu funktionieren (Hipp, Huffman, Pankake, & Olivier, 2008; Leithwood, 2006; Leithwood & Jantzi, 2000, 2005; Timperley, 2011). Führung wurde mehrfach als indirektes, aber zentrales Merkmal für die Qualität von Schulen bestätigt – insbesondere in Zusammenhang mit Veränderungen. Laut Leithwood, Jantzi

und McElheron-Hopkins (2006) steht hinter einer bedeutenden und erfolgreichen Veränderung immer eine kompetente Schulleitung. Führungstheorien – parallel zum Lernparadigma in der Schulentwicklungsforschung (Coburn et al., 2016) – betonen immer stärker, dass sich Schulleitungen vor allem um das Lernen im Team (Fullan, 2014) kümmern müssen. Das bedeutet folglich, dass sich solche Schulleitungen an den konkreten Entwicklungen aktiv beteiligen müssen. Führung wurde in dieser Studie als inhaltliche (oft pädagogisch genannte) Führung verstanden, die sich nicht allein auf Aufgaben des Managements beschränkt, sondern die Auseinandersetzung mit dem Thema (in unserem Fall die Partizipation von Schülerinnen und Schülern) vorantreibt und sich am Sinngebungs- und Lernprozess aktiv beteiligt.

2.4 Organisationales Lernen

Das Lernparadigma, wonach Schulentwicklung als kollektiver Lernprozess verstanden wird, weist Ähnlichkeiten auf zum Konzept des Organisationalen Lernens (Argyris & Schön, 1996), das als Bedingung der Verbesserung der Schulqualität gesehen wird (Hopkins et al., 1997; Stoll, 2009). Organisationales Lernen bringt zwei Denktraditionen zusammen (Higgins, Ishimaru, Holcombe, & Fowler, 2012), einmal die kognitive und einmal die soziokulturelle. Die kognitive Richtung (March & Simon, 1958) fokussiert auf Informationsverarbeitungs- und Entscheidungsprozesse in organisationalen Kontexten. Die soziokulturelle Tradition (Honig, 2008) setzt sich damit auseinander, wie die Sozialpraktiken das Lernen beeinflussen. Organisationales Lernen scheint aber ein Begriff zu sein, der noch weitere konzeptionelle Verfeinerung braucht. Higgins et al. (2012) nehmen diese Klärung vor und unterscheiden drei Aspekte: Die Rolle der Führung (siehe Kapitel 2.3), die psychologische Sicherheit („psychological safety“) und das Experimentieren. Führung wird in diesem Konzept vor allem mit der Förderung von kollektivem Lernen in Verbindung gebracht. Psychologische Sicherheit bedeutet, dass die Mitarbeitenden sich im Team sicher fühlen und offen mit Unsicherheit oder Unkenntnis umgehen können, z.B. Unsicherheit und Unkenntnis als Lernanlass für das Team wahrnehmen. Und schliesslich geht es beim Experimentieren darum, wie Erfahrungen mit Neuem gemacht und systematisch reflektiert werden.

3 Ableitung der Forschungsfragen

Wie bereits dargestellt, sind Schulen im Kanton Zürich seit 2005 durch eine gesetzliche Verankerung aufgefordert, Partizipation von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen und institutionell zu verankern. Auch in anderen Kantonen wird die Einrichtung von Mitspracherechten unterschiedlich explizit, aber oft zumindest vorgeschlagen bzw. ermöglicht (z.B. Bildungsgesetz Basel-Landschaft §63; Bildungsgesetz Glarus Art. 41; Bildungsgesetz Obwalden §18; Ausnahmen sind z.B. Luzern und Graubünden, in welchen Partizipation nicht im Schulgesetz ver-

ankert ist). Gleichzeitig herrschen an Schulen Rahmenbedingungen (wie beispielsweise ungleiche Machtverhältnisse zwischen Lehrenden und Lernenden oder der Leistungsdruck, der die für partizipative Aushandlungen nötige Zeit einschränkt) vor, die diese Realisierung grundsätzlich erschweren. Dies hat schulspezifische Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Arten und Formen der Ausgestaltung von Partizipationsmöglichkeiten zur Folge.

Da wir davon ausgehen, dass das Partizipationsverständnis von Lehrpersonen einen wesentlichen Einfluss auf ihr Handeln hat (Biesta et al., 2015; Dann & Haag, 2017), wollten wir klären, welche Vorstellungen über Partizipation in Schulen existieren. Konkret formulierten wir dazu folgende Forschungsfrage:

1. Welches Verständnis von Partizipation und welche Einstellungen gegenüber Partizipation zeigen sich unter den Beteiligten, schulischen Mitarbeitenden und Schülerinnen und Schülern?

Da Aussagen und Erklärungen von Beteiligten ihre subjektive Wahrnehmung der Realität wiedergeben, war es auch wichtig zu erfahren und zu verstehen, wie die Praxis in der Schule aussieht und wie die Praxis mit den subjektiven Beschreibungen in Zusammenhang steht. Daraus resultierte die zweite Forschungsfrage:

2. Welche schulspezifischen Formen von Partizipation haben die Schulen realisiert?

Wie zuvor dargestellt, verstehen wir Partizipation als ein Schulentwicklungsthema, das den Kern der pädagogischen Praxis trifft. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die Schulen in Abhängigkeit ihres Kontextes unterschiedliche Entwicklungen durchlaufen, die Aufschluss über relevante Faktoren von Schulentwicklung (ihre Schulentwicklungskapazität) bringen. Deshalb lautet die dritte Forschungsfrage:

3. Wie arbeiten schulische Mitarbeitende, Schülerinnen und Schüler sowie weitere Beteiligte an der Realisierung von Partizipation und wie hängt die Schulentwicklungskapazität damit zusammen?

4 Forschungsdesign, Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Ziel dieses explorativen Forschungsvorhabens (Diekmann, 2007) ist die Analyse einzelschulischer Entwicklungsprozesse, um Erkenntnisse über die Realisierung von Partizipation im Schulfeld zu generieren. Diese Art fallorientierter Einzelschulforschung zeichnet sich durch einen kasuistischen Fokus aus: „Schulische Akteure gestalten Schulentwicklung in lokalen einzelschulischen Prozessen in Auseinandersetzung mit jeweils spezifischen Ausgangsbedingungen und Möglichkeitsräumen im Rahmen selbst(re)formulierter Entwicklungsaufgaben“ (Idel, 2010, S. 138). Die Untersuchung mehrerer Schulen mit anschließendem Vergleich zur Herausarbeitung schulübergreifender Erkenntnisse entspricht einer vergleichenden Fallstudie nach dem Yin'schen Modell eines ‚embedded multiple case‘-Designs (Yin, 2009, S. 46). Dabei stellen die schulspezifischen Kontexte die verschiedenen Fälle dar, in denen

verschiedene Analyseeinheiten eingebettet sind und mit verschiedenen Methoden längsschnittlich untersucht werden.

Für Idel (2010, S. 138) bringt die Bezeichnung fallorientierte Einzelschulforschung bereits einen „Anspruch auf eine in der Regel längerfristige prozessbegleitende Datensammlung, auf eine methodische Kontrolle der Datenerhebung und -auswertung ebenso wie auf eine theoretische Generalisierung der empirischen Analyse zum Ausdruck“. In einem systematischen Review zu Schulentwicklungsforschung machen auch Feldhoff und Kollegen darauf aufmerksam, dass die Untersuchung von Schulentwicklung Forschungsdesigns erfordert, die die Längsschnittlichkeit, Wechselseitigkeit, Komplexität und Vielfalt relevanter Akteure und Faktoren in Zusammenhang mit sozialen Prozessen in den Fokus nehmen (2016, S. 213; Maag Merki, 2017). Idel, Huf & Pauling (2017) nennen diese Art der Schulentwicklungsforschung qualitative Prozessanalyse. Während der Analyse

„wird in möglichst normativer Zurückhaltung beobachtet und beschrieben, was an den jeweiligen Standorten geschieht. [...] Es wird das Ziel verfolgt, die kasuistische Logik der Realisierung der Reform und die darin am Standort entstehenden Möglichkeitsräume zu erschließen“ (Idel et al., 2017, S. 53).

Die Auswertung und das daraus entstehende Verstehen basieren auf ständigem Vergleichen, wobei sowohl die Fälle als auch die aus verschiedenen Methoden stammende Erkenntnisse innerhalb einer Schule miteinander verglichen werden.

Ausgehend von diesen methodischen und konzeptionellen Überlegungen wurden im Rahmen einer vergleichenden Fallstudie auf der Grundlage zweier standardisierter Erhebungen die Entwicklungsprozesse von fünf Schulen untersucht. Dazu werden im Folgenden zunächst die einzelnen Erhebungs- und Auswertungsmethoden erläutert und nachfolgend die Triangulation der Ergebnisse beschrieben.

4.1 Triangulation der Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Wie für Fallstudien üblich, wurden im Rahmen dieser Studie unterschiedliche Datensorten unterschiedlicher Akteure erhoben (Yin, 2009): Standardisierte Rückmeldungen von Mitarbeitenden und Schülerinnen und Schülern in schriftlichen Befragungen, mündliche Rückmeldungen von relevanten Schlüsselpersonen in Einzelinterviews, kollektive Erfahrungen und Haltungen in Gruppendiskussionen, Beobachtungsdaten aus dem allgemeinen Unterricht und aus Gefässen für die Partizipation der Schülerinnen und Schüler sowie schulspezifische Dokumente und schriftliche Informationen zur Umsetzung von Partizipation (vgl. Abb. 1).

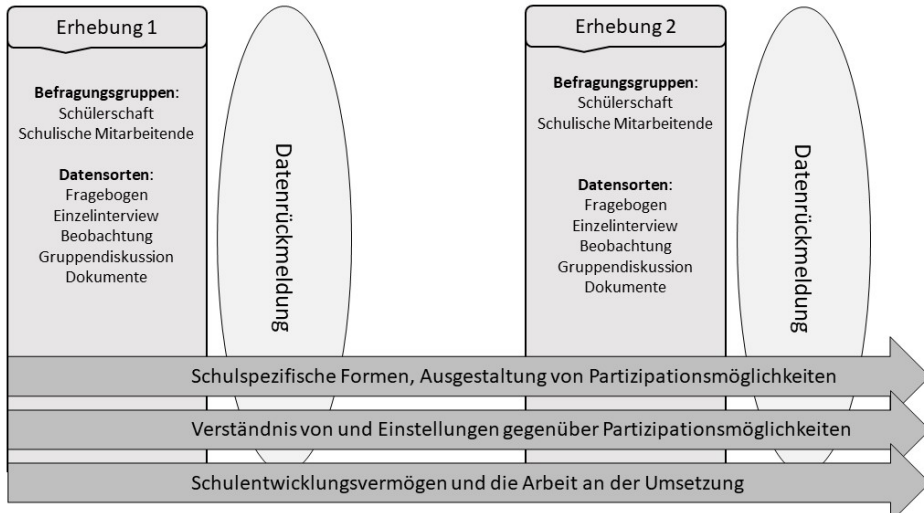


Abbildung 1: Forschungsdesign

Das Untersuchungsdesign entspricht einem simultanen Mixed-Method-Design (Kuckartz, 2014a). Zunächst wurden die Daten schulspezifisch erhoben und die Datensorten unabhängig voneinander, separat ausgewertet. In einem zweiten Schritt wurden diese methodenspezifisch gewonnenen Ergebnisse in Teamsitzungen trianguliert. An diesen Sitzungen wurden übergreifende und divergierende Erkenntnisse und Besonderheiten der Schulen diskutiert, die sich basierend auf den jeweiligen Foki der Methoden gezeigt haben. Die Erkenntnisse dieser Ergebnistriangulation sind anschliessend verschriftlicht worden in Form eines Berichtes, der den Schulen zur Verfügung gestellt wurde. Das Beantworten der Forschungsfragen war mit Hilfe der Triangulation möglich, wobei immer mehrere Methoden einbezogen wurden.

Aufgrund der Vielfalt der Akteure und der Datensorten sind dabei komplexe Bilder der Schulen entstanden, die zunächst insbesondere der Datenrückmeldung an die Schulen dienen. Mit weiteren Foki, beispielsweise für Publikationen und Präsentationen, sind weitere Auswertungen vorgenommen worden. In den folgenden Abschnitten werden die Methoden vorgestellt.

4.2 Schriftliche Befragung der Mitarbeitenden zu Schulentwicklungsmerkmalen und Partizipation

Ziel der standardisierten Fragebogenerhebungen war es, Einschätzungen der verschiedenen Personengruppen in den Schulen zu Schulentwicklungsmerkmalen und Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern zu erheben und so eine Vergleichsfolie für die Erkenntnisse aus den qualitativen Zugängen zu erhalten.

Zu zwei Zeitpunkten wurden daher mit einem Abstand von ca. einem Jahr standardisierte, webbasierte Fragebogenerhebungen mittels der Software ‚Collector‘ (Survalyzer AG, 2018) in den fünf am Projekt teilnehmenden Schulen durchge-