



Lutz Schumacher ■ Bernhard Sieland ■ Birgit Nieskens

Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von Setting-Projekten zur Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung in Schulen

Wissenschaftliche Expertise

Impressum

Herausgeber

DAK-Gesundheit
Team Leistungen zur Prävention
Nagelsweg 27-31
20097 Hamburg

www.dak.de
Tel 040 / 23 96 26 48
hella.thomas@dak.de

Unfallkasse Nordrhein-Westfalen
St. Franziskus-Straße 146
40470 Düsseldorf

www.unfallkasse-nrw.de
Tel. 0211/9024-0
info@unfallkasse-nrw.de

Autorinnen und Autoren

Lutz Schumacher, Bernhard Sieland, Birgit Nieskens
Leuphana Universität Lüneburg

Layout und Grafiken: Stefan Zielke

Korrektur: Katrin Pinkert

Ausgabe Oktober 2013

Interne Publikation der DAK Gesundheit und Unfallkasse Nordrhein-Westfalen

Eine Bestellung über den Buchhandel ist nicht möglich. Für diese Publikation gilt in gedruckter und elektronischer Form uneingeschränkt das Urheberrechtsgesetz (UrhG).

1. Inhalt

1. Einleitung	4
1.1 Zentrale Fragestellungen.....	5
1.2 Fokus der Expertise	5
1.3 Aufbau des Berichts	5
2. Schule als Organisation – Besonderheiten, Gestaltungsmöglichkeiten und Überlegungen zu einer guten gesunden Schule	7
2.1 Wirksamkeit von Schule – Was kann die einzelne Schule bewirken?.....	8
2.2 Ziele und Aufgaben der Schule	10
2.3 Besonderheiten der Organisation Schule	12

2.3.1	Organisation und Organisationsgestaltung	12
2.3.2	Die Organisation Schule	15
2.4	Merkmale guter gesunder Schulen	20
2.5	Fazit	22
3.	Gestaltung von Entwicklungsprozessen hin zu guten gesunden Schulen	24
3.1	Nachhaltige Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung durch Organisationsentwicklung	24
3.1.1	Ziele und Prämissen	24
3.1.2	Dynamik von organisationalen Entwicklungsprozessen und Widerstände	25
3.1.3	Das Konzept der Organisationsentwicklung	29
3.2	Start- und Planungsphase: Prüfung der Startbedingungen und Initiierung eines Entwicklungsprozesses in Schulen	32
3.2.1	Die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte als erfolgskritischer Faktor	33
3.2.2	Einflussfaktoren auf die Veränderungsbereitschaft zu Beginn eines tiefgreifenden Wandelprozesses	35
3.2.2.1	Merkmale der Person und des Kollegiums	36
3.2.2.2	Organisationsmerkmale	38
3.2.2.3	Vergleich der Startbedingungen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schulen in Projekten zur Förderung von Ge- sundheit und Schulqualität	40
3.2.2.4	Typen von Lehrkräften und Schulen mit unterschiedlicher Veränderungsbereitschaft	42
3.2.2.5	Typen von Lehrkräften mit unterschiedlicher Veränderungs- bereitschaft	43
3.2.2.6	Typen von Schulen mit unterschiedlicher Veränderungsbe- reitschaft	48
3.2.2.7	Zentrale Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen in der Startphase	54
3.3	Während des Projekts: Gezielte Gestaltung des Veränderungsprozesses	58
3.3.1	Vergleich zwischen Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolg- reichem Projektverlauf hinsichtlich der Bewertung der Projektgestal- tung (Zwischenbefragung zur Halbzeit des Projekts)	61
3.3.2	Fazit	62
3.4	Die Transfer- und Stabilisierungsphase: Sicherung der Ergebnisse	62
3.4.1	Das Versanden der Bemühungen als reale Gefahr	63
3.4.2	Die Rolle des Change-Controlling für die Ergebnissicherung	64
3.4.3	Zentrale Funktionen der Transfer- und Stabilisierungsphase	67
3.4.4	Bedeutsamkeit der Transfersicherung nach Fortbildungsmaßnahmen	69
3.4.5	Wirksamer Umgang mit Widerständen gegenüber der Transfersicherung	71
3.4.6	Fazit: Prinzipien für das weiterführende Change-Controlling	78
4.	Lessons learned: Elf Empfehlungen zur Gestaltung eines Entwicklungsprozesses hin zu einer guten gesunden Schule	81
5.	Literatur	86

1. Einleitung

Die DAK Gesundheit und die Unfallkasse Nordrhein-Westfalen haben in den letzten Jahren verschiedene Modellprojekte zur Förderung der Lehrergesundheit und der Schulqualität durchgeführt: Das Modellprojekt „Betriebliche Gesundheitsförderung in berufsbildenden Schulen – Entwicklung von Maßnahmen und Strategien“ (2003-2005), das Modellprojekt „Gute Gesunde Schule entwickeln – mit Lehrergesundheit Schulqualität sichern“ (2007-2009) und die DAK-Initiative „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“ (2007-2012). Ziel dieser Modellprojekte war die Realisierung gesundheits- und leistungsförderlicher Arbeits- und Lernbedingungen in den Schulen: „Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung“.

An diesen Modellprojekten haben sich insgesamt 52 allgemein bildende und berufsbildende Schulen beteiligt. Die Evaluationsergebnisse belegen, dass der Erfolg der Setting-Projekte in den Schulen stark variiert. In einigen der beteiligten Schulen konnten bedeutende Verbesserungen erzielt werden, während in anderen Schulen nur wenige und keine positiven Entwicklungen feststellbar waren. Erste Analysen haben gezeigt, dass der Erfolg von umfassenden und tiefgreifenden Entwicklungsprozessen in Schulen von den Startbedingungen der Schulen und der Art der Gestaltung der Veränderungsprozesse abhängt. Als erfolgskritischer Wirkfaktor hat sich die Veränderungsbereitschaft und das Engagement der Lehrkräfte erwiesen.

Ziel dieser Expertise ist es, die in den Projekten gewonnenen Daten und Erfahrungen systematisch auszuwerten, um die Faktoren zu identifizieren, die Einfluss nehmen auf die nachhaltige Wirksamkeit von umfassenden Setting-Projekten zur Förderung der Gesundheit von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie zur Entwicklung der Qualität von Schulen. Hierbei wird insbesondere der Frage nachgegangen, inwieweit bereits zu Beginn eines Schulentwicklungsprojektes bestehende Faktoren dessen Erfolg beeinflussen. Diese Erkenntnisse sollen dabei helfen, die Erfolgchancen eines Setting-Projekts zur Gesundheitsförderung in einer Schule frühzeitig bestimmen und das weitere Vorgehen darauf abstimmen zu können.

Zur Beantwortung der Fragestellungen der Expertise werden neben den in den genannten Projekten gewonnenen Erkenntnissen auch die Ergebnisse der nationalen und internationalen Forschung zur Wirksamkeit und Wirkweise von Setting-Projekten zur Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung in Schulen genutzt. Ebenso finden Erkenntnisse zu den generellen Gelingens- und Mislingensfaktoren tief greifender Veränderungsprozesse in Organisationen (Change Management) Berücksichtigung.

Die vorliegende wissenschaftliche Expertise wird ergänzt durch einen Leitfaden zur Gestaltung von Setting-Projekten zur Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung in Schulen, der sich primär an Schulen, aber auch an Projektträger – z.B. Krankenkassen und Unfallkassen – und Programmanbieter richtet. Dieser Leitfaden beinhaltet – basierend auf den zentralen Ergebnissen der Expertise – Handlungsempfehlungen, Reflexionshilfen und Diagnoseinstrumente. Der Leitfaden soll Schulen helfen, systematische Entwicklungsprozesse in ihren Schulen mit dem Ziel der Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung zu initiieren und zu steuern. Die Diagnoseinstrumente des Leitfadens dienen dazu, die Startbedingungen von Schulen für die erfolgreiche Durchführung von Setting-Projekten zu prüfen. Diese können sowohl von Schulen, Programmanbietern als auch Projektträgern genutzt werden. Die

Projektträger können mit Hilfe dieser Instrumente bestimmen, welches Vorgehen bei einer spezifischen Schule angemessen und Erfolg versprechend ist und ob ggf. ein Setting-Projekt an dieser Schule nur geringe Erfolgsaussichten hat.

1.1 Zentrale Fragestellungen

Die zentralen Fragestellungen dieser Expertise lauten:

- Wie sollten Setting-Projekte zur Förderung der Gesundheit von Lehrkräften und Schüler/-innen und zur Entwicklung der Schulqualität gestaltet werden, um nachhaltig wirksam zu sein?
- Was sind günstige und was sind ungünstige Startbedingungen für Setting-Projekte in Schulen? Wie muss in Abhängigkeit von den Startbedingungen der Schulentwicklungsprozess gestaltet werden?
- Inwiefern beeinflusst die Gestaltung eines Setting-Projekts dessen Erfolgschancen?

1.2 Fokus der Expertise

Da die Expertise primär der Ableitung von Handlungsempfehlungen für Schulen dient, richtet sich der Fokus der wissenschaftlichen Analyse zwangsläufig auf die Erfolgsbedingungen und Hindernisse von Setting-Projekten, die von den Schulen und / oder den Projektverantwortlichen zumindest in Grenzen mitverantwortlich gestaltet werden können.

Durch diese Perspektive soll aber nicht der Eindruck entstehen, dass der Erfolg von tief greifenden Veränderungsprozessen in Schulen allein von der Anstrengungsbereitschaft und der Befähigung der Mitglieder der Schule oder ggf. externer Berater abhängt. Uns ist bewusst, dass der Erfolg solcher umfassender Veränderungsprozesse auch maßgeblich von Rahmenbedingungen bestimmt wird, die nicht oder nur in engen Grenzen von den Schulleitungen oder Lehrkräften gestaltet werden können. Die Handlungsspielräume von Schulen und die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen werden maßgeblich von übergeordneten Instanzen bestimmt. Deshalb werden auch diese übergeordneten Instanzen vom Gesetzgeber mit den §§ 15-17 ASchG bei Strafandrohung für den Gesundheits- und Arbeitsschutz in die Pflicht genommen. Ebenso müssen Schulen – unabhängig davon, welche Ziele sie sich selbst gesetzt haben – von außen gesetzten Vorgaben entsprechen oder sich an landesweiten Projekten des Ministeriums beteiligen. Solche neuen und oft unvorhergesehenen Aufgaben stellen eine Bedrohung für bestehende Projekte dar, da die Ressourcen von Schulen begrenzt sind und daher ein „Verdrängungswettbewerb“ entsteht.

Wir werden in den weiteren Ausführungen immer wieder auf solche Hindernisse und Restriktionen hinweisen, die nicht von den Schulen selbst gesteuert bzw. überwunden werden können und die sich als vom Dienstherrn zu verantwortende Stolpersteine für Setting-Projekte in Schulen erweisen können.

1.3 Aufbau des Berichts

Im zweiten Kapitel wird zunächst der Frage nachgegangen, was Schulen als Organisationen auszeichnet und inwieweit die spezifische Konstruktion von Schulen deren Qualität und die Gesundheit der in ihr Tätigen fördert oder beeinträchtigt. Zudem wird aufgezeigt, welche Hindernisse für die Entwicklung von Schulen bestehen. Abschließend wird dargelegt, was die

Merkmale leistungsstarker und gesundheitsförderlicher – guter gesunder – Schulen sind.

Im zentralen dritten Kapitel steht die Frage im Mittelpunkt, welche Merkmale von Schulen sich auf den Erfolg von Setting-Projekten zur Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung auswirken und wie diese unterschiedlichen Startbedingungen bei der Gestaltung des Projekts berücksichtigt werden sollten. Zudem wird die Frage beantwortet, wie der Entwicklungsprozess in den Schulen so gestaltet werden kann, dass die Erfolgchancen des Setting-Projekts möglichst groß sind. Hierbei wird insbesondere die Transferphase beleuchtet: Wie können erreichte Veränderungen verstetigt werden?

Für die drei Phasen eines Veränderungsprozesses – 1. Planung und Start, 2. Durchführung, 3. Verstetigung und Stabilisierung der Veränderungen – wurden jeweils Handlungsempfehlungen formuliert und Reflexionshilfen und Diagnoseinstrumente entwickelt, die in dem ergänzenden Leitfaden zu dieser Expertise zu finden sind.

2. Schule als Organisation – Besonderheiten, Gestaltungsmöglichkeiten und Überlegungen zu einer guten gesunden Schule

Die Qualität deutscher Schulen und des Bildungssystems insgesamt ist seit einigen Jahren verstärkt Gegenstand öffentlicher und bildungspolitischer Diskussionen. Von verschiedensten Seiten werden Qualitätsdefizite in Bezug auf unterschiedliche Zielsetzungen diagnostiziert. Angefacht wurde die Diskussion durch das als enttäuschend bewertete Abschneiden der deutschen Schüler in internationalen Schulleistungsvergleichsstudien: Die deutschen Schülerinnen und Schüler liegen im internationalen Vergleich in zentralen Kompetenzbereichen nur im Mittelfeld. Weiterhin zeigen die Ergebnisse dieser Studien, dass das deutsche Bildungssystem durch soziale Disparitäten bei den Bildungschancen geprägt ist (Baumert & Schümer, 2001).

Geht es um die Frage nach den Gründen für diese Bildungsmisere, werden oft die Lehrkräfte in den Blick genommen. In der veröffentlichten Meinung dominiert ein Bild von Lehrkräften, welches diese als arbeitsscheu, wenig engagiert, überfordert und larmoyant darstellt (Blömeke, 2005). Mangelndes Engagement und unzureichende Eignung und Qualifizierung der Lehrkräfte werden häufig als wesentliche Ursachen für die Krise des schulischen Bildungssystems betrachtet.

Schulen und Lehrkräfte werden vielfach auch für weitere (vermeintliche) gesellschaftliche Missstände in die (Mit-)Verantwortung genommen. Gewalt von Kindern und Jugendlichen, Verhaltensauffälligkeiten, Erosion gesellschaftlicher Werte, mangelnde Förderung von Hochbegabten ... die Liste ließe sich fast beliebig fortsetzen. In den letzten Jahren ist zunehmend die Gesundheit von Jugendlichen und Kindern Gegenstand öffentlicher Besorgnis. Aktuelle Studien belegen eine Zunahme von psychischen Auffälligkeiten, Essstörungen, Übergewicht und anderen gesundheitlichen Beanspruchungen (Hurrelmann, Klocke, Melzer & Ravens-Sieberer, 2003; Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007; Robert-Koch-Institut, 2008). Von Seiten der Politik und auch der breiten Öffentlichkeit wird der Ruf lauter, Schulen müssten mithelfen, diese Fehlentwicklungen zu korrigieren.

Gleichzeitig zeigt die Forschung zur Lehrergesundheit, dass viele Lehrkräfte selbst unter erheblichen gesundheitlichen Beanspruchungen leiden, die zu Leistungseinbußen führen. Lehrkräfte leiden insbesondere an psychischen und psychosomatischen Beschwerden (Schaarschmidt, 2004).

In der Öffentlichkeit, aber auch in weiten Teilen der Forschung dominiert ein personenzentriertes Erklärungsmuster für die skizzierten Problemlagen (Oesterreich, 2008). Unbefriedigende Bildungsergebnisse, Gesundheitseinschränkungen bei den Lehrkräften und auch Schülern ... All dies wird oft vorschnell mit der Persönlichkeit, Eignung und dem Engagement der zentralen Akteure in Schulen – den Lehrkräften in Verbindung gebracht. Diese würden ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht erfüllen, diesen mangle es an Motivation und Eignung etc. Hierbei wird zu leicht übersehen, dass situative Bedingungen – arbeitsplatz- und aufgabenbezogene, organisationale und gesellschaftliche – die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrkräften und deren professionelles Handeln begünstigen oder behindern bzw. beeinträchtigen. Dies gilt auch für die Gesundheit, das Wohlbefinden und Verhalten von Schülerinnen und Schülern. Zudem wird nur selten thematisiert, inwieweit die

vielfältigen Erwartungen an Schule und Lehrkräfte überhaupt erfüllbar sind (Schumacher, Paulus & Sieland, 2009).

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, was die Schule als Organisation auszeichnet und wie sich das spezifische Organisationsformat von Schule auf das Erleben und Verhalten von Lehrkräften und Schülern auswirkt. Zudem wird erörtert, wie eine gute gesunde Schule aussehen kann, die die Gesundheit und das Wohlbefinden der in ihr Tätigen fördert und dabei zugleich deren Leistungs- und Lernpotentiale aktiviert und somit Bildungs- und Arbeitsqualität ermöglicht.

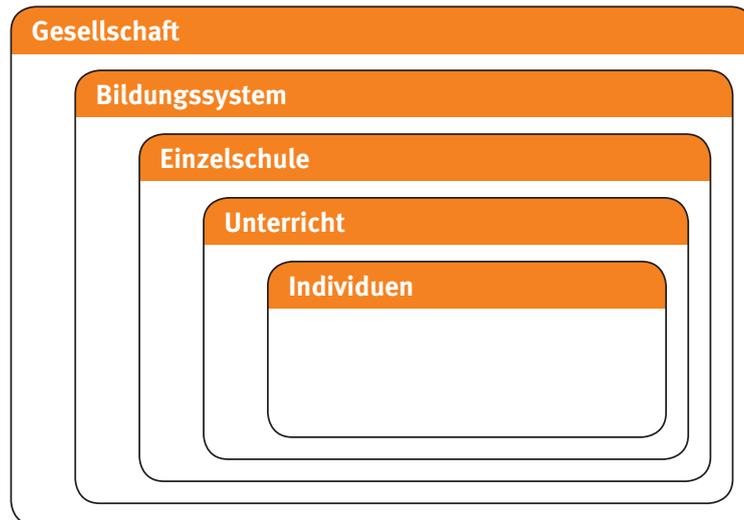
Zunächst wird geklärt, über welche Handlungs- und Gestaltungsspielräume die einzelne Schule verfügt und welchen Einfluss sie auf die Gesundheit und Leistung der in ihr Tätigen nehmen kann.

2.1 Wirksamkeit von Schule – Was kann die einzelne Schule bewirken?

Vielfach bestehen unrealistische Vorstellungen bezüglich der positiven und auch negativen Wirkungen von Schule. Schulen werden oft als Schuldige oder Heilsbringer für gesellschaftliche Problemlagen und Fehlentwicklungen gesehen, auf die sie nur begrenzt einwirken können. Hierbei soll nicht in Abrede gestellt werden, dass die Institution Schule zweifelsohne eine beachtliche Wirkung entfaltet: Die Schule ist für Schülerinnen und Schüler ein zentraler Lebensraum und eine entscheidende Sozialisationsinstanz. In ihr und durch sie werden zentrale Wissensbestände und Kompetenzen sowie Werthaltungen vermittelt.

Allerdings beschreibt dies zunächst vornehmlich die Wirkung des schulischen Bildungssystems insgesamt und weniger die spezifische Wirksamkeit der einzelnen Schule als Resultat ihrer Gestaltungsbemühungen und Anstrengungen. Die einzelne Schule ist Teil eines durch gesetzliche Vorgaben und bürokratische Regelungen geprägten Bildungssystems. Hierdurch werden die Handlungs- und Gestaltungsspielräume der einzelnen Schule reglementiert. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht, dass die einzelne Schule in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und in ein Bildungssystem eingebettet ist. Die einzelne Schule selbst mit ihren Strukturen, Prozessen und kulturellen Werten wirkt wiederum auf das Kerngeschäft von Schule, den Unterricht, ein (vgl. Lersch, 2004). Die einzelne Schule wird demzufolge in ihren Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten durch vielfältige äußere Einflüsse und Reglementierungen eingeschränkt.

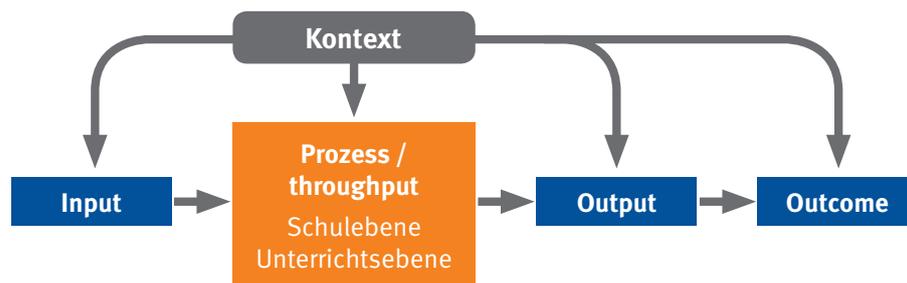
Abb.1: Betrachtungs- und Wirkungsebenen von Schule



Dies bedeutet nicht, dass Schulen sich in ihrer Wirksamkeit nicht unterscheiden würden. Studien belegen, dass Schulen in ihrer Wirkung auf die Lernerfolge, das Sozialverhalten (Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston, 1979; OECD, 2004) und auch die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler erheblich differieren (Vuille, Carvajal, Casaulta & Schenkel, 2004). Weiterhin belegen Untersuchungen, dass das Engagement und auch das Wohlbefinden und die Gesundheit von Lehrkräften zwischen Schulen variiert – und das auch bei Kontrolle weiterer Einflussfaktoren (Freitag, 1998; Klusmann et al., 2008). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die Einzelschule Gestaltungsmöglichkeiten besitzt, die sie für eine Steigerung ihrer Wirksamkeit nutzen kann.

Um die Wirkweise von Schule besser zu verstehen und entscheidende Einflussbereiche zu bestimmen, wird das folgende Wirkmodell von Schule (vgl. Scheerens, 2000) zugrunde gelegt.

Abb. 2: Basismodell der Wirkweise von Schule (in Anlehnung an Scheerens, 2000)



Die Ergebnisse einer Schule werden demnach bestimmt durch (1) die immateriellen und materiellen Ressourcen, die der Schule zur Verfügung stehen (Input), (2) die Qualität der in der Schule ablaufenden Prozesse und (3) die Kontextfaktoren, die Einfluss nehmen auf die Ressourcen, die Prozesse und Ergebnisse und deren Wirkbeziehungen untereinander. Zu den Kontextvariablen gehören gesellschaftliche Bedingungen (z. B. Werthaltungen gegenüber Schule und Lehrkräften), das soziale Umfeld der Schule (z. B. sozio-ökonomischer Hintergrund der Schülerinnen und Schüler) und das Bildungssystem (z. B. curriculare Vorgaben). Die Input-Faktoren beinhalten z. B. die Qualifikation der Lehrkräfte und die Ausstattung der Schule. Bei den Prozessen in einer Schule, die unmittelbar mit den erzielten Ergebnissen verknüpft sind, kann zwischen den Ebenen Unterricht und Schule unterschieden werden. Im

Unterricht stehen die Interaktionsprozesse zwischen Schülern und zwischen Lehrkraft und Schülern im Mittelpunkt. Auf der Schulebene werden z. B. die Qualität und Intensität der Kooperation zwischen Lehrkräften und das Führungsverhalten der Schulleitung betrachtet. Auf Seiten der Ergebnisse kann zwischen Output und Outcome unterschieden werden. Output bezeichnet die direkten Effekte der Schule, die als unmittelbare Resultate ihres Wirkens beschrieben werden können (z. B. erworbenes Wissen der Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn). Mit Outcome sind Ergebnisse gemeint, die nur mittelbar mit den Leistungsprozessen der Schule verknüpft sind. Hierzu zählen z. B. die späteren beruflichen Erfolge der Schülerinnen und Schüler oder das Ausmaß ihrer gesellschaftlichen Teilhabe. Hier wird deutlich, dass die Wirksamkeit von Schule an verschiedenen Kriterien gemessen werden kann, die in unterschiedlichem Maße von Schule beeinflussbar sind. In Grenzen gestalten kann die Schule ihre Prozesse auf Schulebene. Diese werden im Weiteren genauer betrachtet. Hierbei steht die Frage im Mittelpunkt, welche Prozesse auf der Schulebene die Gesundheit und auch die Lernerfolge bzw. Leistungen von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften beeinflussen.

Im Folgenden wird zunächst geklärt, welche Ziele und Aufgaben Schulen erfüllen (sollen) und wie Schulen gestaltet wurden, um diese Aufgaben zu erfüllen. Hierbei wird der Frage nachgegangen, inwieweit das Organisationsformat von Schulen geeignet ist, um die angestrebten Ziele zu erreichen.

2.2 Ziele und Aufgaben der Schule

Es gibt keine einfache Antwort auf die Frage, welche Ziele Schulen verfolgen bzw. verfolgen sollten. Die Schwierigkeiten bei der Bestimmung der Ziele von Schulen hängen zum einen mit der Komplexität der Aufgaben von Schulen und zum anderen mit den vielfältigen Bezugsgruppen und ihren zum Teil spezifischen Interessen zusammen. Bildungspolitik und -administration, gesellschaftliche Interessensverbände (z. B. Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften), aber natürlich auch Eltern, Schülerinnen und Schüler genauso wie Lehrerinnen und Lehrer stellen Forderungen an das schulische Bildungssystem und die einzelne Schule, haben Wunschvorstellungen davon, wie Schule sein und welche Ziele sie verfolgen sollte. Formal-juristisch sind der gesetzlich verankerte Bildungsauftrag und Verordnungen die Leitlinien, an denen sich Schulen zu orientieren haben. Dass sich die Forderungen an und Vorstellungen von Schule nicht in diesen gesetzlichen Regelungen erschöpfen, ist offensichtlich. Die Forderungen und Erwartungen der verschiedenen Bezugs- und Anspruchsgruppen von Schulen differieren sowohl zwischen als auch innerhalb dieser Gruppen. Die Ziele und Wünsche sind oft diffus und widersprüchlich (Terhart, 1996; Rothland & Terhart, 2007). Zudem vermischen sich individuelle Erwartungen mit gesamtgesellschaftlichen Ansprüchen.

Aus der Perspektive der einzelnen Schule lässt sich unterscheiden zwischen Zielen, die von externen Anspruchsgruppen und Institutionen gestellt werden und denjenigen Zielen, die von den in der Schule Tätigen verfolgt werden. Die Personengruppen, die eine Schule konstituieren und die in ihr ablaufenden Prozesse erzeugen und letztlich deren Effekte bewirken, sind die Lehrkräfte, das weitere pädagogische und nicht-pädagogische Personal und die Schülerinnen und Schüler. In der Interaktion zwischen diesen Individuen entfaltet sich die Wirkung von Schule. Schule ist für diese ein Arbeits- und Lebensraum, in dem sie da-

nach streben, ihre Bedürfnisse zu verwirklichen. Diese richten sich nicht primär – und vor allem nicht im alltäglichen Handlungsvollzug – auf abstrakte Fernziele, wie das Ermöglichen gesellschaftlicher Teilhabe oder den größtmöglichen Bildungserfolg für jede Schülerin und jeden Schüler, sondern auf unmittelbarer zu erzielende Effekte (Lersch, 2004). Externe Anspruchsgruppen hingegen richten ihre Erwartungen stärker auf mittelbare und kumulierte Ergebnisse. Deren Zielvorstellungen beziehen sich oft auf die am Ende der Schullaufbahn erzielten Bildungserfolge und erworbenen Berechtigungen. Hierbei steht für viele Interessengruppen auch nicht der Bildungserfolg des einzelnen Schülers im Mittelpunkt, sondern die gesamtgesellschaftlichen Wirkungen des schulischen Bildungssystems werden in den Blick genommen.

Das bedeutet, dass Lehrkräfte und auch Schülerinnen und Schüler mit Forderungen und Zielvorgaben konfrontiert sind, die für ihr alltägliches Handeln kaum als Messlatte dienen können. Die Zielsetzungen im alltäglichen Handlungsvollzug müssen unmittelbar erreichbar sein und die Zielerreichung oder Nicht-Erreichung muss für den Einzelnen registrierbar sein, damit diese Ziele eine Steuerungsfunktion erfüllen können. Das in der Schule Geschehende richtet sich somit zunächst an anderen Zielsetzungen aus als denjenigen, die von außen vorgeben werden.

Dies bedeutet nicht, dass Lehrkräfte beispielsweise den von Schulen zu erfüllenden Bildungsauftrag ignorieren oder ablehnen würden oder Schulen diesem nicht gerecht werden würden. Aber für die Planung und Durchführung von Unterricht sind konkretere Ziele erforderlich, die aus einem Abgleich individueller Bedürfnisse und situativer Anforderungen gewonnen werden müssen. Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte müssen im Unterricht ihre individuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten mit den Erwartungen anderer sowie den situativen Erfordernissen und Möglichkeiten in Einklang bringen (Lersch, 2004). Hierbei helfen die von außen an Schule herangetragenen Ziele wenig.

Hier wird ein Spannungsfeld zwischen den Zielen der Organisation und den Zielen der in ihr tätigen Individuen deutlich, welches in Organisationen – latent oder manifest – immer eine Rolle spielt. In Schulen kann dies verstärkt auftreten, da die einzelne Schule keine autonome Organisation ist, ihr werden Ziele wesentlich von außen vorgegeben. Daher besteht die Gefahr, dass ein Vakuum entsteht zwischen allgemeinen, übergeordneten Zielen an das schulische Bildungssystem und denen auf das unterrichtliche Geschehen gerichteten, oft situativ bestimmten Zielen der Individuen. Um dieses Vakuum zu füllen und ein Miteinander und ein Zusammenwirken der Akteure in der einzelnen Schule zu ermöglichen, benötigt diese eigene, von den Mitgliedern geteilte Ziele und Werte, die Gemeinschaft und Gemein Sinn ermöglichen und erfordern.

Als übergeordnetes Ziel von Schulen oder genauer des Bildungssystems kann bei aller Heterogenität der Forderungen an Schulen die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zur Erfüllung beruflicher, privater und insgesamt gesellschaftlicher Rollen und Funktionen genannt werden. Schulen sollen Lehr-Lern-Prozesse ermöglichen, die den Schülerinnen und Schülern eine Erschließung ihrer Potentiale und letztlich eine erfüllende gesellschaftliche Teilhabe erlauben (Girmes, 2004). In den internationalen Vergleichsstudien wurden fachliche Kompetenzen in definierten Inhaltsbereichen als Kriterien für den Bildungs- oder Lernerfolg definiert. Hierbei wurden Kompetenzbereiche ausgewählt, die von grundlegender Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung einer Vielzahl gesellschaftlicher Anforderungen

sind. Die Beherrschung dieser Basiskompetenzen ist für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe des Einzelnen und in Summe für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft von entscheidender Bedeutung. Hierzu zählen Lese- und Schreibkompetenzen und mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen. Diese fachlichen Kompetenzen könnten die Spitze einer Hierarchie von Zielen bilden. Aus ihnen lassen sich Ziele ableiten, deren Erfüllung eine Bedingung für das Erreichen der übergeordneten Zielsetzung bildet.

Der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler wird dabei auch von deren Selbstwirksamkeitserwartung, Motivation und Gesundheit mitbestimmt. Somit kann deren Förderung und Erhaltung Ziel und Aufgabe von Schule sein, um das übergeordnete Ziel der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen zu erreichen. Gleichzeitig lässt sich auch argumentieren, dass die Förderung und Erhaltung von Gesundheit oder auch die Entwicklung von fachlichen oder musischen Interessen Ziele repräsentieren, die sich nicht nur über ihren Beitrag zur Entwicklung von fachbezogenen Kompetenzen legitimieren, sondern eigenständige Zielsetzungen von Schulen sind, die einen eigenen Begründungszusammenhang aufweisen.

Die Schwierigkeit oder auch Unmöglichkeit der Bestimmung allgemein anerkannter und verbindlicher Ziele von Schulen, die sich für die Bestimmung der Ergebnisqualität von Schulen eignen, bereitet Probleme bei der Definition dessen, was eine gute Schule ist. In diesem Beitrag werden die Lernerfolge und die Förderung der Gesundheit als sich wechselseitig bedingende Zielgrößen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt.

Nachfolgend wird erläutert, welche Besonderheiten die Organisation Schule aufweist und wie sich das spezifische Organisationsformat der Schule auf das Erleben und Verhalten ihrer Organisationsmitglieder und die Veränderungsfähigkeit von Schulen auswirkt.

2.3 Besonderheiten der Organisation Schule

Bevor auf die Organisation Schule und ihre spezifischen Merkmale eingegangen wird, soll kurz skizziert werden, wie eine Organisation definiert werden kann und welche Möglichkeiten und Herausforderungen die Gestaltung von Organisationen mit sich bringt.

2.3.1 Organisation und Organisationsgestaltung

Eine Organisation lässt sich beschreiben als ein gegenüber ihrer Umwelt offenes System mit definierten Grenzen, welches sich aus Individuen bzw. Gruppen zusammensetzt, spezifische Ziele verfolgt und eine Struktur aufweist, die meist durch Arbeitsteilung und eine Hierarchie von Verantwortung gekennzeichnet ist. Die Strukturen einer Organisation – Funktions- und Zuständigkeitsfestlegungen, formale Regeln zur Gestaltung von Arbeitsprozessen usw. – sollen dazu dienen, das Verhalten der Organisationsmitglieder auf die Ziele der Organisation auszurichten. Das Grundproblem jeder Organisation besteht darin, die für die Erreichung der Organisationsziele notwendige Zusammenarbeit relativ autonomer Akteure trotz ihrer teilweise widersprüchlichen Interessenlagen und Zielvorstellungen zu ermöglichen und sicherzustellen (Crozier & Friedberg, 1993).

Bei der Gestaltung von Organisationen wird versucht, die Struktur und auch Kultur einer Organisation so zu formen, dass die Organisationsziele möglichst ressourcenschonend erreicht werden. Für die meisten Organisationen ist die Organisationsgestaltung eine Daueraufgabe. Die zunehmende Dynamik der Umwelt von Organisationen zwingt diese, ihre Struktur, Prozesse und Kultur ständig in Frage zu stellen und veränderten Bedingungen und

auch Zielen anzupassen. Dies erfordert eine Veränderungsfähigkeit und -bereitschaft der Organisationen – sowohl in Bezug auf die Strukturen als auch die Kultur. Für die Organisationsgestaltung ergeben sich zentrale Frage- und Problemstellungen, von denen einige kurz beschrieben werden sollen (Schreyögg, 2008):

Dualproblem der Organisationsgestaltung: Organisationen werden gegründet, um Aufgaben zu erfüllen und Ziele zu erreichen, die eine einzelne Person nicht oder im Vergleich zu einer Organisation weniger effizient und/oder nur in geringerer Qualität erbringen bzw. erreichen kann. Die komplexen Aufgaben und Arbeitsprozesse werden dabei zerlegt in Teilaufgaben und einzelne Arbeitsschritte, die von spezialisierten Fachkräften bearbeitet werden. Dieses Prinzip der Arbeitsteilung hat zur Folge, dass die einzelnen Arbeitsergebnisse und -schritte wieder zusammengeführt und koordiniert werden müssen, um das angestrebte Produkt bzw. die Dienstleistung erstellen zu können. Dies führt zumeist zu einer hierarchischen Struktur in Organisationen, da die Koordinations- und Planungsaufgaben mit Weisungsbefugnissen und Entscheidungsmacht verknüpft werden. Organisatorische Differenzierung (Arbeits- und Funktionsteilung) muss also immer durch organisatorische Integrationsleistungen ausbalanciert werden. Ein effizientes Zusammenspiel von Differenzierung und Integration zu erreichen, ist eine zentrale Herausforderung der Organisationsgestaltung.

Integration von Individuum und Organisation: Die Gestaltung einer Organisation soll der Erfüllung der Ziele der Organisation dienen. Entscheidend ist dabei, dass die gewählten Strukturen das Verhalten der Organisationsmitglieder auf die Erreichung der Organisationsziele ausrichten. Die Ziele einer Organisation und die Ziele der Mitglieder der Organisation sind prinzipiell unterschiedlicher Gestalt: Ein Unternehmen kann das Ziel verfolgen, Weltmarktführer zu werden oder eine bestimmte Rendite zu erwirtschaften; Individuen hingegen streben danach, angeborene Bedürfnisse oder kulturell und sozial geprägte Motive zu befriedigen. Die Ziele und Motive von Individuen variieren dabei situationspezifisch und interindividuell. Ziele von Organisation und deren Mitglieder können dabei in einem Spannungsverhältnis stehen: Die Organisation kann das Ziel verfolgen, durch eine Zergliederung von Arbeitsprozessen und eine straffe Koordination die Produktivität zu steigern, wohingegen die Organisationsmitglieder sich eine abwechslungsreiche Tätigkeit mit Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen wünschen. Eine zentrale Herausforderung der Gestaltung von Organisationen besteht daher darin, die Ziele der Organisation mit den Zielen der Organisationsmitglieder zu verknüpfen. Durch Anreizsysteme, Arbeitsgestaltung, Führung und die Gestaltung der Organisationskultur wird versucht, Motivation für ein Verhalten zu erzeugen, welches der Erreichung der Organisationsziele dient. Letztlich müssen für eine Organisation Ziele definiert werden, die für die Organisationsmitglieder erstrebenswert sind, da sie die Befriedigung der individuellen Bedürfnisse erlauben (Verknüpfung der Ziele von Organisation und Individuum).

Regulierung vs. Selbstorganisation: Bisher wurde die Gestaltbarkeit von Organisation durch formale Strukturen und explizite Regelungen seitens der Organisationsleitung betont. In welchem Ausmaß Organisationen allerdings durch Strukturvorgaben und Regelsetzungen gelenkt und kontrolliert werden können, ist umstritten. Neben den expliziten formalen Regelungen existieren in Organisationen immer auch informale Regeln, die nicht offiziell festgeschrieben sind, aber trotzdem das Verhalten und Erleben der Organisationsmitglieder beeinflussen und einen hohen Verpflichtungsgrad haben können (genauer siehe Schreyögg,

2008). So werden bestimmte Aufgaben ganz selbstverständlich auf eine bestimmte Art und Weise erledigt, die nirgends explizit festgelegt ist. Auch werden Entscheidungen oft getroffen, ohne die offiziell geregelten Befugnisse und Entscheidungswege zu berücksichtigen. In Organisationen finden sich also in unterschiedlichem Ausmaß Handlungs- und Entscheidungsräume, für die entweder keine formalen Regeln existieren oder in denen existierende Regelungen keine Anwendung finden. Diese informalen Regeln wurden sowohl von der Forschung als auch Praxis lange Zeit als Störfaktoren betrachtet, die die Funktionstüchtigkeit der Organisation einschränken und das Ordnungsmonopol der formalen Organisation erschüttern (Schreyögg, 2008). Heute hingegen wird betont, dass informale Regelungen oft einen wichtigen Beitrag zur Funktionalität einer Organisation leisten. Informale Regelungen können dysfunktionale formale Regelungen korrigieren und kompensieren. Sie können eine rasche und unkomplizierte Verständigung ermöglichen, bewährte Lösungswege festhalten und auch der Erfüllung von Zugehörigkeitsbedürfnissen dienen. In den informalen Regeln drückt sich die Kultur einer Organisation oft in besonderem Maße aus. Werte und Normen einer Organisation zeigen sich in dem Umgang der Mitarbeiter untereinander und der Art und Weise der Kommunikation und Kooperation.

Neben der Frage nach der Steuerbarkeit von Organisationen durch formale Regeln und Strukturen ist auch die Frage zu stellen, wie viel Regulierung notwendig und sinnvoll ist. Eine Überregulierung schränkt die Flexibilität ein. Hier ist zu beachten, in welchem Verhältnis der Aufwand für die Regulierung zum erzielten Nutzen steht. In den letzten Jahren lässt sich für viele Organisationen ein Streben nach Deregulierung beobachten. Durch schlankere Strukturen, Delegation von Verantwortung und mehr Selbstorganisation soll die Flexibilität und Effizienz von Organisationen erhöht werden.

Anpassungs- und Innovationsfähigkeit werden in Anbetracht einer immer komplexer werdenden Umwelt und eines verschärften Wettbewerbs für viele Organisationen zur Überlebensfrage. Inwieweit Schulen anpassungs- und innovationsfähig sind, wird später noch genauer betrachtet werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass zentrale Gestaltungsmerkmale von Organisationen – ihre Strukturen, ihre Prozesse, ihre Kultur und ihre Außenbeziehungen – die Erreichung spezifischer Zielsetzungen begünstigen oder erschweren. Die „Ausgestaltung einer Organisation, das Organisationsformat also, hat entscheidenden Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten, der in der Organisation agierenden Menschen“ (Girmes, 2004, S. 103) und fördert oder behindert ein Verhalten, welches für die Erreichung der Ziele der Organisation dienlich ist. Eine zentrale Frage lautet demzufolge, mit welchem Organisationsformat Schulen ihre Zielsetzungen am ehesten erreichen können und inwieweit das jetzige Organisationsformat eine Zielerreichung begünstigt oder behindert (Girmes, 2004). So bewirkt z. B. die bis heute dominierende Halbtagsschule, dass Lehrkräften nur wenig Raum und Zeit für kollegialen Austausch und Kooperation bleibt, was sich wiederum negativ auf die Erreichung der Ziele von Schulen auswirken kann.

2.3.2 Die Organisation Schule

Zunächst sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Schulen im Unterschied zu vielen anderen Organisationen keine klaren und präzisen Ziele aufweisen. Schulen werden mit oft diffusen und widersprüchlichen Erwartungen und Zielformulierungen unterschiedlicher Anspruchsgruppen konfrontiert. Zudem kann eine einzelne Schule ihre Ziele nur in vergleichsweise geringem Maße selbst festlegen, viele Ziele werden von außen vorgegeben. Dies kann dazu führen, dass die von außen gesetzten Ziele nicht ausreichend die spezifischen Bedingungen und Bedarfe der Schule und die Bedürfnisse der Lehrkräfte einer Schule berücksichtigen. Hierdurch kann die Identifikation mit den Zielen erschwert und damit die Motivation zu deren Erreichung gemindert werden. Dies stellt eine Hypothek für die Gestaltung und Entwicklung von Schulen dar. Im Folgenden werden einige Besonderheiten der Organisation Schule und ihre Wirkungen etwas näher beleuchtet.

Bürokratie oder Selbstorganisation?

Schulen sind aus organisationstheoretischer Sicht Zwitter. Einerseits weisen sie Merkmale bürokratischer Organisationen im Sinne Webers auf und zum anderen existieren Subsysteme in Schulen, die weitgehend autonom agieren (Weick, 1976; Bidwell, 2001; Fuchs, 2004). Schulen sind als Teile des Bildungssystems in eine feste hierarchische Ordnung eingebunden, es existiert ein umfassendes und detailliertes System von Regeln, Vorschriften und Abläufen, denen alle Organisationsmitglieder zu folgen haben, es gibt klare Festlegungen von Funktionen und Verantwortlichkeiten usw. Hierdurch soll – entsprechend der Zielsetzungen des Bürokratiemodells von Weber – Effizienz, Gleichbehandlung und Verlässlichkeit erreicht werden (Fuchs, 2004).

Die Möglichkeit bürokratischer Regelung endet weitgehend, wenn es um das Kerngeschäft von Schule geht: den Unterricht. Die komplexen Prozesse der Interaktion und Kommunikation im Unterricht entziehen sich einer Steuerung durch einheitliche und strikte Regelungen. Die Unverfügbarkeit pädagogischer Prozesse macht es unumgänglich – zumindest wenn größtmöglicher Lernerfolg angestrebt wird –, den Beteiligten Handlungsspielräume zu eröffnen.

„Das schulische Handeln – und hier vor allem in der eigentlichen Zieltätigkeit: in Unterricht und Erziehung – folgt (und muss es auch nach allen Vorstellungen moderner Pädagogik) einer anderen Logik als der des zweckrationalen Handelns, von der die Organisationsstrukturen bestimmt sind. Denn für die in pädagogische Prozesse, soziale Interaktionen und unterrichtliche Kommunikation involvierten Individuen steht neben der (bewusstseinsmäßigen, zweifelsohne auch immer präsenten) Verfolgung der von außen gesetzten gesellschaftlichen (und damit für alle Mitglieder der Organisation gleichermaßen gültigen) Ziele und Zwecke vor allem der subjektive Sinn der Beteiligten an diesen Aktionen im Vordergrund – anders sind individuelle Kompetenzentwicklung und gelingende Identitätsbildung kaum vorstellbar“ (Lersch, 2004, S. 74).

Der starken Regulierung der Prozesse auf Schulebene durch bürokratische und rechtliche Vorgaben steht also eine weitgehend autonome Gestaltung des Unterrichts durch die einzelne Lehrkraft gegenüber. Die Prozesse im Unterricht entziehen sich größtenteils aufgrund ihrer Komplexität und situativen Bestimmtheit einer bürokratischen Regelung. Weick (1976)

spricht in diesem Zusammenhang von Schulen als „loosely coupled systems“. Ein loosely coupled system ist dadurch gekennzeichnet, dass die einzelnen Elemente dieses Systems nur lose miteinander verkoppelt sind und weitgehend unabhängig voneinander agieren. Lehrkräfte gestalten ihren Unterricht fast vollständig unbeobachtet und unbeeinflusst von Kollegen und Schulleitung. Diese Autonomie ermöglicht eine flexible Anpassung von Unterrichtsprozessen an die jeweiligen situativen Gegebenheiten. Gleichzeitig erschwert die Entkoppelung der Elemente eine organisationsweite Verbreitung von wirkungsvollen Lösungen und Konzepten (Weick, 1976).

Schule als Expertenorganisation

Schulen werden in der organisationswissenschaftlichen Forschung häufig auch als Expertenorganisationen beschrieben. Expertenorganisationen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Kernaufgaben der Organisation – im Falle der Schule der Unterricht – von relativ unabhängig agierenden Experten erfüllt werden (Wülser, 2008a). Der Abstimmungsbedarf zwischen den Experten wird von der Organisation und ihnen selbst als eher gering angesehen (Böttcher, 2002). Die Tätigkeit der Experten wird kaum kontrolliert und gesteuert. In Expertenorganisationen wird somit eine spezifische Form von Arbeitsteilung praktiziert, wobei diese weniger auf einer Zerlegung eines ganzheitlichen Arbeitsprozesses in einzelne Arbeitsschritte basiert. Vielmehr werden Aufgabenbereiche definiert, deren Erfüllung einer spezifischen fachlichen Expertise bedarf. Diese Aufgaben lassen sich von den Experten relativ autonom erfüllen, ohne dass sie direkt auf Vorleistungen anderer aufbauen oder definierte Arbeitsergebnisse für nachfolgende Arbeitsgänge zu liefern hätten. Während in vielen Organisationen eine sequentielle Arbeitsteilung vorgenommen wird, die es erforderlich macht, dass die einzelnen Arbeitsergebnisse aufeinander abgestimmt sind und durch übergeordnete Instanzen koordiniert werden, ist dies in Expertenorganisationen so nicht der Fall. Typische Koordinationsmechanismen in Organisationen wie gegenseitige Abstimmung, persönliche Weisungen oder Standardisierung von Arbeitsprozessen oder -ergebnissen spielen in Expertenorganisationen eine untergeordnete Rolle (Mintzberg, 1979). Der entscheidende Koordinationsmechanismus ist hier eine Standardisierung der Qualifikationen, Kenntnisse und professionellen Normen der Mitarbeiter. Eine lange und anspruchsvolle Ausbildung soll Gewähr dafür bieten, dass in diesem Fall die Lehrkräfte ihre beruflichen Anforderungen professionell meistern (Wülser, 2008a). Scharf formuliert heißt dies, dass die Schule der einzelnen Lehrkraft als Experten die Ressourcen und Rahmenbedingungen für die Erfüllung der Tätigkeit – das Unterrichten – zur Verfügung stellt, darüber hinaus aber keine Verfügungsgewalt oder Steuerungsfunktion ausübt. Diese Logik zeigt sich auch darin, dass der Dienstherr eines Lehrers nicht die Leitung seiner Schule, sondern das Land ist und bis vor einigen Jahren die Einstellung von Lehrkräften in den Bundesländern zentral vorgenommen wurde und dann die Lehrer den Schulen zugeordnet wurden. Eine spezifische Passung der Lehrkraft zu der jeweiligen Schule – deren pädagogischen Zielen oder deren Kultur – spielte keine Rolle. Dies hat sich in den letzten Jahren geändert, heute besitzen die Schulen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Bundesland eine mehr oder weniger weitgehende Autonomie bei der Einstellung neuer Lehrkräfte.

Diese Organisationslogik hat unter anderem zur Folge, dass sich das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften auf den Unterricht zentriert. Die Lehrkräfte machen die Erfahrung, dass sie ihre zentralen beruflichen Probleme (Unterricht) allein lösen müssen. In der

Folge entstehen eher organisationsfeindliche Einstellungen und kooperative und organisationsbezogene Aktivitäten werden als „schmerzlicher Diebstahl von Zeit“ (Altrichter, 1996, S. 115) erlebt. Altrichter argumentiert weiter, dass solch zellulare, segmentierte Organisationen die Professionalisierung von Lehrkräften erschweren, da es an Rückmeldungen von Kollegen und Führungskräften mangelt und der Ungewissheit und Unsicherheit über die eigene Leistung oft durch Abschottung und (Selbst-)Rechtfertigung begegnet wird, wodurch Lern- und Entwicklungsprozesse gehemmt werden (Altrichter, 1996).

Arbeitsteilung ohne Kooperation?

Das Auseinanderdriften von den durch bürokratische Regelungen bestimmten Prozessen auf der Schulebene und dem sich einheitlichen Vorgaben und Regeln weitgehend entziehenden Unterrichtsgeschehen wird noch dadurch verschärft, dass das bis heute dominierende bürokratische Steuerungsmodell von Schule eine strikte Zerlegung des zentralen „Wertschöpfungsprozesses“ vorsieht: Unterricht wird nach Fächern und Jahrgängen zergliedert und der Lehrkraft als Spezialist und allein Verantwortlichen übereignet. Dies kann als Arbeitsteilung und Spezialisierung betrachtet werden – beides Prinzipien bürokratischer Organisationen, die zur Effizienzsteigerung beitragen sollen.

Der Preis hierfür ist, dass Kooperation zwischen den Lehrkräften kaum Platz findet und von der Organisationsidee auch nicht vorgesehen ist. Die Koordination der getrennten Arbeitsschritte wird von übergeordneten Instanzen übernommen. Im Fall von Schule sollen Curricula die separierten Unterrichtsprozesse und -ergebnisse zu einem sinnvollen Ganzen zusammenbinden. Dass diese Organisation von Schule und von Unterricht den heutigen Bildungsansprüchen nicht genügt, wird immer offensichtlicher (Girmes, 2004; Altrichter & Posch, 1999).

Im Kontext dieses Beitrags ist vor allem die Feststellung wichtig, dass der zentrale Wirkungsbereich von Schule – der Unterricht – weitgehend von den Prozessen auf Schulebene entkoppelt ist und kaum als Gemeinschaftsaufgabe, sondern jeweils als Zuständigkeit der einzelnen Lehrkräfte begriffen wird (Altrichter & Posch, 1999; Rolff, 1995). Wo Schule im Wesentlichen ihre Wirkungen produzieren soll, gerät sie zum oft kräftezehrenden Einzelkämpfertum. Welche potentiell negativen Folgen dies für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler haben kann, wird nachfolgend noch genauer erläutert.

Eine Gefahr der oft nur gering ausgeprägten Kooperation zwischen Lehrkräften besteht darin, dass keine klaren Zuständigkeiten für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler und deren Wohlbefinden bestimmt werden (Girmes, 2004). Dadurch kann es zu einer Verantwortungsdiffusion kommen. Bei auftretenden Problemen von Schülerinnen und Schülern, Verhaltensauffälligkeiten oder Konflikten zwischen Schülern kann es passieren, dass keine der Lehrkräfte rechtzeitig interveniert, da immer davon ausgegangen wird, dass der oder die andere sich schon darum kümmert.

Mangelnde Responsivität

Die Fragmentierung von Schule und Unterricht führt auch dazu, dass Lehrkräfte von der Organisation – in Gestalt von Schulleitungen oder Kollegen – selten Rückmeldungen zur Qualität ihrer Arbeit erhalten. Aufgrund des Fehlens einer kontinuierlichen und transparenten Leistungsrückmeldung muss die Lehrkraft selbst anhand der Reaktionen von Schülerinnen und Schülern, Eltern und zum Teil Kolleginnen und Kollegen eine Einschätzung ihrer Leistung

vornehmen. In Abhängigkeit von den eigenen Zielsetzungen und Anspruchshaltungen kann dies zu mehr oder weniger frustrierenden Ergebnissen führen (Terhart, 1996). Zudem bieten die in der Interaktion mit den Schülern gewonnenen Eindrücke von der eigenen Wirksamkeit einen großen Deutungsspielraum, der mehr oder weniger selbstwertdienlich genutzt werden kann.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte den Kernbereich ihrer Tätigkeit weitgehend selbst regulieren ohne eindeutige Vorgaben und Rückmeldungen. Dies könnte vornehmlich als eine positiv zu wertende Autonomie und Selbstbestimmung gedeutet werden. Die Forschung zur Arbeitsmotivation zeigt, dass Selbstbestimmung ein bedeutsamer Faktor für die Entstehung von intrinsischer Motivation ist und prinzipiell ein Merkmal befriedigender Arbeitstätigkeit darstellt (Hackman & Oldham, 1980). Hierbei darf aber nicht übersehen werden, dass die motivationsförderliche Wirkung von Autonomie wesentlich darin liegt, dass Erfolgserlebnisse der eigenen Kompetenz und Anstrengung zugeschrieben werden können. Lehrkräften mangelt es zumeist an einem eindeutigen Feedback zur Qualität ihrer Arbeit. Für sie ist schwer zu erkennen, ob sie positive Wirkungen erzielen und ihren eigenen und fremden Ansprüchen genügen. Dies gefährdet das Erleben der eigenen Wirksamkeit und kann die Motivationspotentiale von Autonomie aushebeln. Zudem vermindert mangelnde Responsivität auch die Chancen auf Anerkennung für die geleistete Arbeit. Bei geringer Anerkennung und gleichzeitig starker und anhaltender Verausgabung besteht nach Siegrist (1996) eine berufliche Gratifikationskrise, die mit erheblichen Gesundheitsrisiken verbunden ist.

Veränderungsfähigkeit von Schulen

In Bezug auf die Veränderungsfähigkeit von Schulen lässt sich zunächst feststellen, dass ein augenfälliger Unterschied zwischen Schulen und beispielsweise Unternehmen darin besteht, dass Schulen nicht in einem Wettbewerb mit anderen Schulen stehen, der über das Überleben der Schule und die Existenzsicherung der in ihr Tätigen entscheidet. Das Überleben des schulischen Bildungssystems und der einzelnen Schule hängt nicht von deren Leistungs- und Innovationsstärke ab – dies gilt zumindest für Deutschland. Entscheidende Treiber von Wandelprozessen in Unternehmen sind veränderte Umwelтанforderungen, denen ein Unternehmen genügen muss, um sein Überleben zu sichern. Existenzbedrohende Krisen als Auslöser von Veränderungsprozessen und als Quelle von Veränderungsbereitschaft entfallen für die einzelne Schule und die in ihr Tätigen.

Weiterhin werden Innovationen und Veränderungen in Schulen durch die Organisationsstrukturen und die damit verbundene Organisationskultur behindert. Die weitgehende Autonomie der Lehrkräfte und die Abschottungstendenzen erschweren gemeinsame Veränderungsanstrengungen. Die Möglichkeiten der Steuerung von oben sind limitiert und durch die ausgeprägte Selbstregulierung der einzelnen Elemente des Systems – der Lehrkräfte und ihrer Unterrichtstätigkeit – müssen Innovationen, die in einem Bereich entstehen, sich nicht auf die anderen Elemente auswirken. Hier verhindert die Entkoppelung der einzelnen Elemente eine organisationsweite Verbreitung von wirkungsvollen Lösungen und Konzepten (Weick, 1976).

Das traditionelle Organisationsformat von Schule hat auch zur Ausbildung eines Professionsverständnisses bei Lehrkräften beigetragen, welches sich fast ausschließlich auf die Unterrichtstätigkeit beschränkt. Lehrkräften fehlt es oft an einem Organisationsbewusstsein

(Rolff, 1995). Dies kann dazu führen, dass Schulentwicklungsprojekte von den einzelnen Lehrkräften als weniger notwendig und kaum gewinnbringend betrachtet werden (Ertl & Kremer, 2005).

Fazit zu den Wirkungen des Organisationsformats von Schulen

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die bis heute dominierende Konstruktion von Schule die Entstehung einer Gemeinschaft aller an Schule Beteiligten behindert und Gemeinsinn und Verantwortung für das Wohlergehen des sozialen Systems eher erschwert denn begünstigt. Kollegiale Zusammenarbeit gerät zu einer zusätzlichen Aufgabe, die besonderer Anstrengungen bedarf, da sie im Organisationsformat nicht angelegt ist und in der Folge auch im professionellen Verständnis der Lehrkräfte, welches sich auf den eigenen Unterricht zentriert, kaum verankert ist. Rollenerwartungen an Lehrkräfte und deren eigenes Professionalitätsverständnis beschränken sich zu stark auf das Handeln im allein verantworteten Unterricht. Für das Lehrerhandeln im Unterricht wiederum fehlt es oft an verbindlichen Gütemaßstäben und darauf bezogenen Rückmeldungen.

Das soziale System Schule läuft Gefahr, kaum gemeinsame und verpflichtende Ziele und Werte zu besitzen, die den Mitgliedern als Orientierung für ihre Handlungen und als Leitlinien ihres Zusammenlebens dienen. Hiervon sind nicht nur die Lehrkräfte betroffen. Der Schulalltag von Schülerinnen und Schülern gestaltet sich als eine oft willkürlich anmutende Abfolge von Unterrichtsfächern mit wechselnden Lehrkräften, die sich in ihrem Unterrichtsstil und auch in ihrer Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern unterscheiden. Schülerinnen und Schüler müssen sich dabei wechselnden Regeln und Normen oft passiv anpassen. Schule kann dabei leicht als Ansammlung von Unterrichtsstunden erlebt werden, die weitgehend unberührt voneinander ihre Bahnen ziehen. Dem Zusammenleben von Lehrkräften und Schülern kann es an Kontinuität und Verlässlichkeit sowie dem Verständnis fehlen, an etwas Gemeinsamem zu arbeiten und eine Gemeinschaft zu bilden. Schule wird nicht so sehr als gemeinsamer Lebensraum wahrgenommen, in dem Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten und -leben, sondern als ein Ort zur Verrichtung von Unterricht.

Dies erschwert auch eine Identifikation mit der eigenen Schule, da hierfür klare und prägende Ziele und Werte notwendig sind. Eine Identifikation und Verbundenheit mit der eigenen Schule wird für Lehrkräfte auch deshalb behindert, weil die Schule selbst wenig Einfluss darauf nimmt, wie sich die Kerntätigkeit der Lehrkraft – der Unterricht – gestaltet. Empfindet der Lehrer seine Tätigkeit als befriedigend, dann wird er dafür nicht in erster Linie seiner Schule und deren Leitung danken, da nicht diese ihm diese Arbeit und die Gestaltungsmöglichkeiten gewährt hat. Erlebte Erfolge werden Lehrkräfte primär ihrem eigenen Handeln zuschreiben und kaum in Verbindung bringen mit Unterstützung durch die Schule.

Die bisherigen Schilderungen könnten den Eindruck erwecken, dass Schulen in den von außen bestimmten Organisationsstrukturen und Vorgaben gefangen sind und daher die aufgezeigten Probleme Zwangsläufigkeiten darstellen. Dies ist mitnichten so. Schulen entwickeln in den Grenzen ihres formalen und organisatorischen Korsetts unterschiedliche Kulturen und Prozesse, die ihre Wirksamkeit mitbestimmen. Zudem haben verschiedene Reformen dazu geführt, dass sich für viele Schulen die potenziellen Gestaltungsspielräume erweitert haben.

Im folgenden Abschnitt wird erläutert, wodurch sich gute gesunde Schulen auszeichnen.

2.4 Merkmale guter gesunder Schulen

Um sich der Frage zu nähern, was eine Schule auszeichnet, die für ihre Mitglieder ein Lebens- und Arbeitsraum ist, in dem sie sich wohlfühlen und produktiv tätig sind, werden sowohl Erkenntnisse der Forschung zur Qualität von Schulen („School Effectiveness“-Forschung) als auch der Forschung zu gesundheitsförderlichen Merkmalen von Schulen genutzt.

In der Forschung zur Effektivität von Schulen sind die Lernerfolge der Schüler das entscheidende Erfolgskriterium, während in den Studien zu gesundheitsförderlichen Merkmalen von Schulen die Gesundheit von Schüler/-innen und Lehrkräften und deren Determinanten im Mittelpunkt des Interesses stehen. Bei der Zusammenführung der Ergebnisse beider Forschungsrichtungen wird deutlich, dass eine gute und gesundheitsförderliche Schule sich primär durch die Qualität des sozialen Miteinanders der Lehrkräfte und Schüler auszeichnet – sowohl innerhalb als auch zwischen diesen Gruppen. Ein von Wertschätzung, Vertrauen und Offenheit geprägtes Zusammenleben, fachliche und sozio-emotionale Unterstützung, intensive Kooperation und geteilte und verbindliche Regeln und Normen charakterisieren das soziale Gebilde guter gesunder Schulen.

Hierbei soll nicht übersehen werden, dass natürlich – wie vorher beschrieben – verschiedene Kontext- und Input-Faktoren Einfluss sowohl auf Schülerleistungen als auch auf die Gesundheit von Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler nehmen (z. B. sozio-ökonomischer Hintergrund der Schüler, Ausstattung der Schule) (OECD, 2004). Aber die Qualität der Prozesse in der einzelnen Schule – sowohl auf Schul- als auch auf Klassenebene – erweisen sich als die zentralen Determinanten der Gesundheit und der Leistungsfähigkeit von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern.

Nachfolgend werden einige zentrale Qualitätsmerkmale guter gesunder Schulen genauer erläutert:

Schulklima: Mit Schulklima wird eine im sozialen System Schule bestehende Grundatmosphäre beschrieben; es wird auch von dem Ethos einer Schule im Sinne der charakteristischen Grundorientierungen, Normen und Werte gesprochen. Das Schulklima spiegelt sich vor allem in der Qualität der sozialen Beziehungen in einer Schule wider. Das Schulklima entwickelt sich als Resultat des sozialen Zusammenwirkens der Mitglieder einer Schule und nimmt gleichzeitig auf deren Verhalten Einfluss. Es lässt sich als kollektives Phänomen beschreiben, das sich in den individuellen Wahrnehmungen der einzelnen Mitglieder des sozialen Systems niederschlägt (Eder, 1998). Studien zeigen, dass das Schulklima sich sowohl auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler als auch das Wohlbefinden und die Gesundheit von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auswirkt (Freitag, 1998; Achermann et al., 2006; Bilz & Hähne, 2006).

Gegenseitige Wertschätzung und Respekt, Vertrauen, eine offene und freundliche Grundstimmung sind Facetten eines positiven Schulklimas, welches eine gesundheits- und leistungsförderliche Wirkung besitzt (Hoy & Sweetland, 2001; Freitag, 1998). Ein solches Schulklima stärkt Zutrauen in die eigenen Kompetenzen, ermutigt zu Partizipation und mündet in dem Erleben, Mitglied einer verlässlichen und starken Gemeinschaft zu sein. Forschungsergebnisse belegen, dass ein solchermaßen positives Schulklima auch die kollektive Selbstwirksamkeit fördert (Hoy, Sweetland & Smith, 2002).

Kollektive Selbstwirksamkeit und soziale Unterstützung: Schulen unterscheiden sich darin,

wie stark die Mitglieder Unterstützung durch andere erfahren. Zu wissen und zu erleben, dass andere Anteil nehmen und Hilfe anbieten, wenn man diese benötigt, lässt Belastungen bewältigbarer erscheinen und reduziert Stress und Angst (Knoll & Schwarzer, 2005). Die Erfahrung, Teil eines Kollektivs zu sein, welches auch in schwierigen Situationen zusammenhält und Lösungen findet, stärkt die Überzeugung, auch zukünftige Probleme gemeinsam lösen zu können. Diese sozialen Ressourcen fördern Wohlbefinden und Gesundheit, motivieren zu Engagement und ermöglichen letztlich bessere Leistungen (Hoy, Sweetland & Smith, 2002; Schaarschmidt, 2004; Knoll & Schwarzer, 2005).

Gemeinsame Ziele und Werte: Eine Bedingung für eine funktionierende soziale Gemeinschaft sind geteilte Ziele und Werte, die Orientierung und Sicherheit vermitteln und Kooperation fördern und erfordern. Ein gemeinsamer Wertekanon und kollektive Ziele sind konstituierende Merkmale produktiver und innovativer sozialer Gruppen (West, 2002). Eine intensive kollegiale Zusammenarbeit – als ein Kennzeichen guter Schulen – ist Ergebnis eines Konsenses über grundlegende pädagogische Zielorientierungen und Konzepte in der Schule (Sammons, Hillmann & Mortimore, 1995; Hoy & Hannum, 1997).

Identifikation und Verbundenheit mit der Schule: Ein klares Profil an Werten und Zielen ist auch eine Bedingung dafür, dass sich Schüler und Lehrkräfte mit ihrer Schule identifizieren und sich ihr emotional verbunden fühlen können. Werte und Ziele einer sozialen Gemeinschaft zu teilen und sich dieser zugehörig zu fühlen, stärkt Engagement und Wohlbefinden (Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002). Gerade für Schulen ist die Identifikation ihrer Mitglieder mit der Organisation keine Selbstverständlichkeit. Lehrkräfte können sich in der Regel ihre Schule nicht selbst auswählen und Schüler müssen die Schule besuchen. Daher müssen Schulen besondere Anstrengungen unternehmen, um eine emotionale Bindung ihrer Mitglieder zu fördern.

Führung: Der Schulleitung kommt eine besondere Bedeutung für die Qualität von Schulen und deren gesundheitsförderlichen Potentialen zu. Die Forschung zur Wirksamkeit von Schulen identifiziert als Erfolgsfaktor eine zielorientierte und verlässliche Führung, die Partizipation zulässt und Verantwortung delegiert, die eine hohe pädagogische Qualität will und sich für das Unterrichtsgeschehen interessiert (Huber, 1999; Hoy & Hannum, 1997; Sammons et al. 1995). Als gesundheitsförderlich hat sich ein Führungsverhalten erwiesen, welches sich durch eine Berücksichtigung der Interessen und Bedürfnisse der Mitarbeiter, Wertschätzung und Anerkennung, Ermutigung, Förderung von Mitarbeitern, Ermöglichung von Partizipation, Förderung von Kooperation und Integrität auszeichnet („Salutogene Führung“, Harazd, Gieske & Rolff 2009). Mitarbeiter, die sich wertgeschätzt fühlen und ihrem Vorgesetzten vertrauen, sind zufriedener und gesünder (Nyberg, Bernin & Theorell, 2005).

Die Erläuterungen machen deutlich, dass die genannten Faktoren nicht als unabhängig zu verstehen sind, sondern sich gegenseitig bedingen. Sie kompensieren sich nicht wechselseitig, sondern müssen gleichzeitig vorhanden sein, damit eine gute gesunde Schule entsteht.

Die beschriebenen Merkmale und Einflussgrößen einer guten gesunden Schule bilden zentrale salutogene Ressourcen von Organisationen ab, wie sie basierend auf dem Modell der Salutogenese von Antonovsky formuliert wurden (Antonovsky, 1997). Badura (2005) benennt folgende salutogene Merkmale sozialer Systeme:

- Möglichkeit zur Entwicklung vertrauensvoller sozialer Bindungen

- Als hilfreich und positiv empfundene Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld in Form von Zuwendung, Information, Anerkennung und praktischer Unterstützung
- Gemeinsame Überzeugungen, Werte, Regeln, die zwischenmenschliche Kooperation erleichtern
- eine mitarbeiterorientierte Führung, die sich um eine entsprechende Gestaltung von Arbeit und Organisation bemüht sowie um klare Ziele und Transparenz

Diese Merkmale bilden das Sozialkapital von Organisationen und tragen maßgeblich zu deren Leistungsfähigkeit bei und fördern Gesundheit und Wohlbefinden der Organisationsmitglieder.

2.5 Fazit

Die Ausführungen zeigen, dass die von Lehrkräften geforderte und für die Qualitätsentwicklung und Gesundheitsförderung in Schule wichtige kollegiale Zusammenarbeit und Unterstützung von dem Organisationsformat von Schulen eher behindert denn begünstigt wird. Das bis heute vorherrschende Organisationsformat von Schule erschwert die Entwicklung einer Schulgemeinschaft und einer Verbundenheit mit und Verantwortung für das soziale Gebilde Schule. Dies sind aber wesentliche Merkmale guter gesunder Schule, da Kooperation und gegenseitige Unterstützung der Lehrkräfte sowohl die Qualität von Schulen befördert (Huber & Ahlgrim, 2012) als auch deren Gesundheit stärkt.

Gleichzeitig führt die traditionelle Organisationslogik von Schulen zu einem Professionsverständnis bei Lehrkräften, welches sich fast ausschließlich auf die Unterrichtstätigkeit beschränkt. Lehrkräften fehlt es oft an einem Organisationsbewusstsein (Rolff, 1995). Dies kann dazu führen, dass Schulentwicklungsprojekte von den einzelnen Lehrkräften als weniger notwendig und gewinnbringend betrachtet (Ertl & Kremer, 2005) und als sehr belastend erlebt werden (Wülser, 2008). Lehrkräfte lassen sich oft nur zur Mitarbeit in Schulentwicklungsprojekten motivieren, wenn sie überzeugt sind, dass sich diese Anstrengungen mittelfristig in einer Erleichterung für ihre Unterrichtstätigkeit auszahlen (Wülser, 2008b).

Das Organisationsformat von Schule hemmt zudem die Schulentwicklung. Die lose Kopplung der Tätigkeit der Lehrkräfte, die geringe Steuerbarkeit "von oben" und das damit einhergehende professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften sind Hindernisse für eine Entwicklung von Schulen – gerade wenn diese Schulentwicklung auf Partizipation und Kooperation ausgerichtet ist.

Um das skizzierte Idealbild einer guten gesunden Schule zu erreichen, muss die Organisation Schule verändert werden. Viele der aktuellen Reformbedingungen sind hier vielversprechend, da sie hinderliche Strukturen aufbrechen und Gestaltungsspielräume für die einzelnen Schulen eröffnen. Neue Arbeitszeitmodelle, höhere Selbstverantwortung, die Entwicklung von Schulleitbildern und eine Öffnung von Schulen können zur Entwicklung guter gesunder Schulen beitragen. Hierbei darf aber nicht verkannt werden, dass noch vielfältige Hindernisse bestehen.

Diese liegen z. B. in dem Berufsverständnis von Lehrkräften, aber auch in den Rollenerwartungen gegenüber Lehrkräften sowie in der gewachsenen Organisationskultur vieler Schulen. Solche tief verwurzelten, oft nicht bewussten Überzeugungen und Bewertungsschemata lassen sich nicht kurzfristig verändern. Hierzu zählt auch das von Lortie (1975) beschriebene

Autonomie-Paritätsmuster, welches die bei Lehrkräften zu beobachtenden Verhaltensnormen des Nicht-Eingreifens und des Nicht-Bewertens von Kollegen und der Gleichrangigkeit der Lehrkräfte beschreibt. Diese und weitere Normen und Werte können Innovationen verhindern und bedürfen sensibler Aufmerksamkeit bei der Realisierung von Schulentwicklungsprozessen.

Die Überzeugung, dass die Organisation Schule Ziele verfolgt, die die Organisationsmitglieder nur gemeinsam erreichen können und dabei jeder Einzelne Ressourcen – wie z. B. soziale Unterstützung – für sich erschließen kann, die zum Wohlbefinden und zur Gesundheit beitragen, setzt sich erst langsam durch. Sowohl für die Erreichung der Bildungsziele als auch für die Förderung von Gesundheit ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte ihre Schule als ein Kollektiv begreifen, welches gemeinsam seine Ziele verfolgt, Orientierung und Schutz bietet, aber auch Engagement und Loyalität verlangt. Um dieser Zielvorstellung nahezukommen, bedarf es einer Veränderung der Schulkultur und des professionellen Selbstverständnisses von Lehrkräften.

3. Gestaltung von Entwicklungsprozessen hin zu guten gesunden Schulen

In diesem Kapitel wird zunächst erläutert, wie Setting-Projekte zur Förderung von Gesundheit und Schulqualität gestaltet werden können. Hierbei gehen wir davon aus, dass eine Entwicklung guter gesunder Schulen tiefgreifende Veränderungsprozesse in Schulen voraussetzt. Entsprechend wurde in den von uns durchgeführten Modellprojekten ein Schulentwicklungsprozess realisiert. Dieses Vorgehen wird nachfolgend erläutert. Im Anschluss wird dann dargelegt, welches die Hindernisse und Gelingensbedingungen für einen solchen Schulentwicklungsprozess sind, welcher sich in die drei Phasen "Planung/Start", "Intervention" und "Transfer/Stabilisierung" unterteilt. Hierbei werden zunächst die für den Erfolg eines solchen Projektes relevanten Startbedingungen näher beleuchtet. Anschließend wird erörtert, welche Gelingensbedingungen für die Interventions- und die Stabilisierungsphase entscheidend sind.

3.1 Nachhaltige Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung durch Organisationsentwicklung

3.1.1 Ziele und Prämissen

In den Modellprojekten, welche einen wesentlichen Anlass für diese Expertise bilden, wurde das Ziel einer nachhaltigen Förderung der Gesundheit von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern verfolgt.

Mit Nachhaltigkeit ist gemeint, dass sich Gesundheitsförderung als dauerhaftes Ziel in den Schulen etabliert und in allen Entwicklungsprozessen berücksichtigt wird. Diese Leitidee ist als Kontrapunkt zu kurzfristigen, eng umrissenen und zumeist an der Verhaltensprävention orientierten Maßnahmen zu verstehen. Die Wirkung solcher punktuellen Maßnahmen ist zumeist nicht von Dauer. Eine nachhaltige Gesundheitsförderung bedeutet daher, die in einer Schule bestehenden Prozesse und Strukturen einer grundlegenden Prüfung hinsichtlich ihrer Gesundheitswirkung zu unterziehen und auf diesem Wege auch ein Bewusstsein von der Bedeutung einer Verhältnisprävention zu schaffen. Eine gute gesunde Schule besitzt demnach ein kritisches Reflektionspotential in Bezug auf die gesundheitsschädlichen und gesundheitsförderlichen Wirkungen von Kommunikations- und Kooperationsprozessen, hierarchischen Strukturen, Arbeits- und Lernbedingungen usw. und kann prospektiv die gesundheitlichen Implikationen von neuen Prozessen und Strukturen erkennen.

Das Ziel einer Förderung der Gesundheit von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern wird hierbei mit dem Ziel der Erhaltung und Förderung der Lern- bzw. Leistungsfähigkeit und -bereitschaft verbunden. Hierbei ist immer zu bedenken, dass das primäre Ziel von Schule darin besteht, den Schülerinnen und Schülern eine Ausschöpfung ihrer Entwicklungspotentiale zu ermöglichen. Der Erfolg von Schulen misst sich unmittelbar an dem Lernerfolg und den Entwicklungsfortschritten ihrer Schülerinnen und Schüler. Gesundheitsförderung darf daher kein unabhängiges oder zusätzliches Ziel von Schule sein, sondern muss mit dem primären Ziel von Schulen vereinbar sein: Gesundheitsförderung soll der Erfüllung des Bildungsauftrags von Schulen dienen. Studien zeigen, dass der Bildungserfolg der Schülerinnen und Schülern eng mit deren psychischer und physischer Gesundheit zusammen-

hängt (Dadaczynski, 2012). Gleichzeitig können nur gesunde und damit leistungsfähige und motivierte Lehrkräfte ihren Beitrag zur Erreichung der Ziele ihrer Schule leisten. Es lässt sich also schlussfolgern, dass eine gute Schule auch eine gesunde Schule sein muss.

Eine nachhaltige Förderung der Gesundheit und Leistung von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern kann unseres Erachtens nur erreicht werden, wenn neben Maßnahmen zur Stärkung individueller Ressourcen auch Maßnahmen zur Reduzierung gesundheits- und leistungsgefährdender Belastungen und zur Förderung organisationaler Ressourcen ergriffen werden. Es müssen Arbeits- und Lernbedingungen, Organisationsstrukturen sowie Kommunikations- und Arbeitsprozesse entwickelt werden, die sowohl eine effiziente Erreichung der Organisationsziele als auch eine Erfüllung der individuellen Bedürfnisse und Ziele ermöglichen. Forschungsergebnisse der Arbeits- und Organisationspsychologie und der Gesundheitswissenschaften zeigen, dass Wohlbefinden, Arbeitsmotivation, Engagement und Gesundheit gleichermaßen durch Arbeitsbedingungen gefördert werden können, die den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Erfüllung ihrer Bedürfnisse und Ziele ermöglichen. Wohlbefinden sowie Arbeits- und Lernmotivation werden durch das Erleben von Mitgestaltungsmöglichkeiten, Kompetenzerweiterung, sozialer Unterstützung, Feedback usw. gefördert. Studien zur Lehrergesundheit zeigen, dass gerade diese Faktoren oft als defizitär erlebt werden (vgl. Schumacher, Nieskens, Bräuer & Sieland, 2005; Rudow, 1994; Schaarschmidt, 2004).

Für die Realisierung des Idealbilds der gesunden, lernenden Schule müssen Schulen ihre Strukturen sowie Arbeits- und Kommunikationsprozesse in Frage stellen und neu gestalten – es ist ein tiefgreifender Wandel vonnöten. Hierbei ist zu beachten, dass die meisten Veränderungsinitiativen in Organisationen nicht zu dem erwünschten Erfolg führen (Stock-Homburg, 2007). Diese Problematik ist auch in Bezug auf Projekte zur Gesundheitsförderung bekannt: Oftmals gelingt es nicht, gesundheitsförderliches Verhalten zu realisieren bzw. dieses zu stabilisieren. Dies gilt sowohl auf individueller als auch organisationaler Ebene. Ein wesentlicher Grund hierfür ist die oft mangelhafte Berücksichtigung wissenschaftlicher Kenntnisse zur Dynamik von individuellen und organisationalen Entwicklungs- und Lernprozessen bei der Gestaltung von Projekten zur Gesundheitsförderung. In Bezug auf Schulen ist zu beachten, dass diese sich aufgrund ihrer spezifischen Organisationsstrukturen und -prozesse als besonders resistent gegenüber Veränderungsversuchen erweisen (wenig Steuerbarkeit von oben, lose Koppelung der Tätigkeiten der einzelnen Lehrkräfte etc., siehe vorheriges Kapitel).

Nachfolgend wird erläutert, welcher Dynamik Veränderungsprozesse in Organisationen unterliegen, welche Widerstände warum auftreten können und inwiefern das Konzept der Organisationsentwicklung für die Gestaltung von Veränderungsprozessen in Schulen geeignet ist.

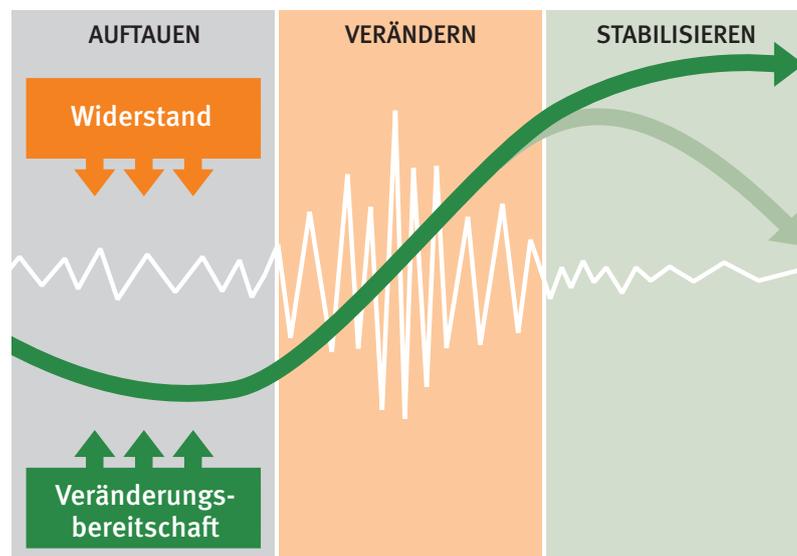
3.1.2 Dynamik von organisationalen Entwicklungsprozessen und Widerstände

In diesem Abschnitt wird erläutert, warum soziale Systeme oft Widerstände gegenüber Veränderungen aufbauen und wie sich solche Widerstände mildern und überwinden lassen.

Kurt Lewin (1958) hat in Bezug auf soziale Systeme festgestellt, dass diese dazu tendieren, ihre innere Ordnung zu erhalten. Diese Neigung zur Selbststabilisierung führt dazu, dass

Änderungsversuche auf Widerstand stoßen und erreichte Veränderungen oft nur von kurzer Dauer sind. Die folgende Abbildung (Abb. 3) verdeutlicht die Phasen, die nach Lewin bei erfolgreichen Veränderungsprozessen durchlaufen werden müssen.

Abb. 3: Das organisatorische Änderungsgesetz nach Lewin (1958, S. 210f.)



Versuche der Veränderung sozialer Systeme sind nur dann vielversprechend, wenn die Veränderungsbereitschaft in Relation zu den Widerständen groß genug ist. Veränderungen sind anstrengend und werden nur dann in Angriff genommen, wenn der aktuelle Zustand für einen Großteil der Mitglieder der Organisation unbefriedigend ist. Die Veränderungsbereitschaft einer Organisation erhöht sich entweder dann, wenn eine überlebensbedrohende Funktions- oder Anpassungsstörung sichtbar wird, die eine Anpassung unumgänglich macht, oder wenn eine Vision vermittelt wird, die die Anstrengung eines Wandels lohnenswert erscheinen lässt. Zumeist sind es wahrgenommene Bedrohungen der Überlebensfähigkeit einer Organisation, die zu einer Veränderungsbereitschaft führen. Erstes Anzeichen hierfür ist eine zunehmende Unzufriedenheit, die aus den offensichtlicher werdenden Mängeln der bestehenden Strukturen und Prozesse oder auch der Kultur sowie den als unzureichend bewerteten Ergebnissen der Organisation resultiert. Wird der Leidensdruck groß genug, kann der Widerstand gegen Veränderungen überwunden werden. Wenn dieses „Auftauen“ gelingt, können Veränderungen realisiert werden. Diese Veränderungen müssen sich bewähren – ihr Nutzen muss sich erweisen –, ansonsten fällt das System wieder in den Ausgangszustand zurück. Eine Stabilisierung neuer Strukturen und Verhaltensweisen hängt wesentlich von dem erlebten Erfolg ab. Werden Erfolge für die Beteiligten nicht sichtbar, werden schnell alte Routinen wieder aufgenommen (vgl. Schreyögg, 2003).

Wie lassen sich Widerstände gegenüber Veränderungsvorhaben erklären?

Die Forschung zu Widerständen gegenüber Veränderungen zeigt, dass sich diese häufig durch die mit Veränderungen einhergehenden Verunsicherungen und die Furcht vor persönlichen Verlusten erklären lassen (Schreyögg, 2003). Menschen scheuen oft davor zurück, Routinen und Gewohntes aufzugeben und sich in eine Situation voller Ungewissheit und Undurchschaubarkeit zu begeben. Hier spielt auch die Befürchtung, den neuen Anforderungen nicht gewachsen zu sein und die Erwartungen nicht erfüllen zu können, eine wichtige Rolle. Oft fühlen sich die Betroffenen schlichtweg überfordert. Zudem sträuben sich Menschen

gegen Veränderungen, die zu einer Verschlechterung ihrer Bedürfnisbefriedigung führen können, z. B. wenn Prestige- und Kompetenzverlust drohen. Sie haben Angst, zu den Verlierern des Veränderungsvorhabens zu gehören. Auch schlechte Erfahrungen mit vergangenen Wandelprozessen, die zu keinen erkennbaren Verbesserungen geführt haben, können zu Skepsis und einer abwartenden Haltung beitragen. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mangelt es dann an Erfolgszuversicht: Sie glauben nicht, dass sich die Anstrengungen lohnen (vgl. Ford & Ford, 2009).

Sehr leicht wird Widerstand gegenüber Veränderungsvorhaben – besonders von den Initiatoren des Vorhabens – als irrational oder gar illegitim betrachtet oder als emotionale Reaktion Ewiggestriger diffamiert. Dabei wird häufig übersehen, dass viele Veränderungen abgelehnt werden, weil sie als sinnlos und den Zielen der Organisationen entgegenlaufend bewertet werden (Ford & Ford, 2009). Hellhörig sollten die Initiatoren von Veränderungsvorhaben werden, wenn Widerstand von denjenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gezeigt wird, die zu den Engagierten gehören und denen das Wohl der Organisation am Herzen liegt. Widerstand von dieser Gruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gründet oft in der Überzeugung, dass der eingeschlagene Weg falsch ist. Mit diesen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sollten sich die für das Veränderungsvorhaben Verantwortlichen konstruktiv auseinandersetzen und deren Sichtweise ernst nehmen (vgl. Schumacher, 2008).

Auf diesen Erkenntnissen aufbauend hat Kotter (1995) Empfehlungen zur Überwindung von Widerständen und für die erfolgreiche Gestaltung von Wandelprozessen in Organisationen entwickelt (siehe nachfolgenden Kasten). Diese harmonisieren mit Aussagen anderer Theorien zur Förderung der individuellen Änderungsbereitschaft (z. B. Stages of Change, s. Prochaska & DiClementi, 1992).

1. Schaffe einen Sinn von Dringlichkeit

- Analysiere aktuelle und zukünftige Anforderungen
- Identifiziere und diskutiere (mögliche) Krisen oder Opportunitäten

Leitsatz: Der Status Quo muss gefährlicher erscheinen als die Reise ins Unbekannte.

2. Schaffe eine Führungskoalition

- Bringe eine Gruppe mit genug Kraft zusammen, um den Wandel zu führen
- Schaffe es, dass diese Gruppe wie in einem Team zusammenarbeitet

Leitsatz: Die „Guiding Coalition“ muss mächtig sein an Titeln, Informationen, Erfahrungen, Reputation und Beziehungen.

3. Entwickle eine Vision und Strategie

- Schaffe eine Vision, die hilft, dem „Change“ Richtung zu geben
- Entwickle Strategien zur Umsetzung dieser Vision

Leitsatz: Die Vision der Transformation muss in maximal fünf Minuten so kommuniziert werden können, dass sie Verstanden und Interesse hervorruft.

4. Kommuniziere die Vision für den Wandel

- Nutze jeden möglichen Kanal, um ständig die neue Vision und Strategien zu kommunizieren
- Sei als Führungskraft Vorbild und verhalte dich entsprechend der Vision

Leitsatz: Die Vision muss ständig kommuniziert (informelle Kommunikationskanäle!) und vorgelebt werden.

5. Ermächtige umfassende Handlungsmöglichkeiten

- Verändere Systeme oder Strukturen, welche die Wandlungsvision unterlaufen
- Ermutige Risikoübernahme und neue Ideen, Aktivitäten und Handlungen

Leitsatz: Es ist zwar unmöglich, alle Hindernisse gleich zu Beginn eines Veränderungsprozesses zu beseitigen, aber die wichtigsten Barrieren müssen identifiziert und überwunden werden.

6. Generiere kurzfristige und sichtbare Erfolge

- Mache verbesserte „Performance“ und „Erfolge“ sichtbar
- Anerkenne und belohne öffentlich „Gewinngeneratoren“

Leitsatz: Die Verpflichtung auf die Erreichung sichtbarer Erfolge innerhalb absehbarer Zeit gibt dem Prozess Richtung. Die Kommunikation der Erfolge schafft Motivation für den weiteren Weg.

7. Konsolidiere Gewinne und erzeuge mehr Wandel

- Nutze das gestiegene Vertrauen, um alle nichtkompatiblen Systeme, Strukturen und „Policies“ zu wandeln
- Gewinne, fördere und entwickle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, welche die Wandlungsvision umsetzen können
- Wiederbelebe den Prozess mit neuen Projekten, Themen und „Change-Agents“

Leitsatz: Erste Erfolge dürfen nicht dazu verführen, mit den Anstrengungen nachzulassen.

8. Verankere die neuen Ansätze in der Kultur

- Zeige, wie die neuen Verhaltensweisen, Strukturen und Prozesse zu besseren Ergebnissen geführt haben
- Achte darauf, dass neue Managerinnen bzw. Manager die Veränderungen verkörpern

Diese Empfehlungen von Kotter (1995) gelten insbesondere für Wandelprozesse in Schulen. Gerade in Schulen ist es notwendig, das Kollegium von der Notwendigkeit und dem Nutzen von Veränderungsvorhaben zu überzeugen. In Schulen können Veränderungen noch viel weniger als in anderen Organisationen verordnet werden. Die Lehrkräfte müssen dazu motiviert werden, sich bei der Umsetzung von Veränderungsvorhaben zu engagieren.

Diese Vorstellungen von Kotter (1995) decken sich weitgehend mit den Annahmen und Prinzipien der Organisationsentwicklung, wobei im Konzept der Organisationsentwicklung noch expliziter Maßnahmen für die Gestaltung eines zielgerichteten und systematischen Lern- und Entwicklungsprozesses in Organisationen benannt werden.

3.1.3 Das Konzept der Organisationsentwicklung

Das Konzept der Organisationsentwicklung liefert Hinweise für die erfolgreiche Gestaltung und Steuerung eines systematischen und organisationsumfassenden Wandelprozesses in Organisationen (Elke, 2007).

Abb. 4: Ziele und Merkmale der Organisationsentwicklung



Das Konzept der Organisationsentwicklung zielt auf eine nachhaltige Verbesserung der Problemlösungs-, Lern- und Leistungsfähigkeit von Organisationen ab. Dies soll vor allem durch eine wirksamere und offenere Kommunikation und Kooperation erreicht werden. Die beiden wesentlichen Ziele der Organisationsentwicklung sind die Steigerung der Effektivität und Effizienz betrieblicher Leistungen und die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsqualität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (*Zieldualismus*: Effizienz + Humanisierung, Becker & Langosch, 2002). Das heißt, dass zum einen das Wohlbefinden und die Gesundheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gefördert werden sollen und zum anderen der Erfolg der Organisation gesichert bzw. gesteigert werden soll.

Bei dem Konzept der Organisationsentwicklung wird davon ausgegangen, dass die Organisationsmitglieder mehr Problemlösungspotential besitzen als genutzt wird und sie bereit sind, Organisationsziele zu verfolgen und Probleme zu lösen, wenn sie verantwortlich mitwirken können. Es wird weiterhin angenommen, dass durch gemeinsame Problemlösungsprozesse und zielorientierte Zusammenarbeit eine Entwicklung der Organisation befördert werden kann.

Das Konzept der Organisationsentwicklung sieht vor, dass die Mitglieder einer Organisation in Gruppen an konkreten, selbst gewählten Problemstellungen arbeiten. Hierdurch sollen die Motivation der beteiligten Mitglieder gefördert und deren Kompetenzen genutzt werden. Weiterhin sollen auf diesem Wege die Kooperation und Kommunikation in der Organisation gestärkt werden.

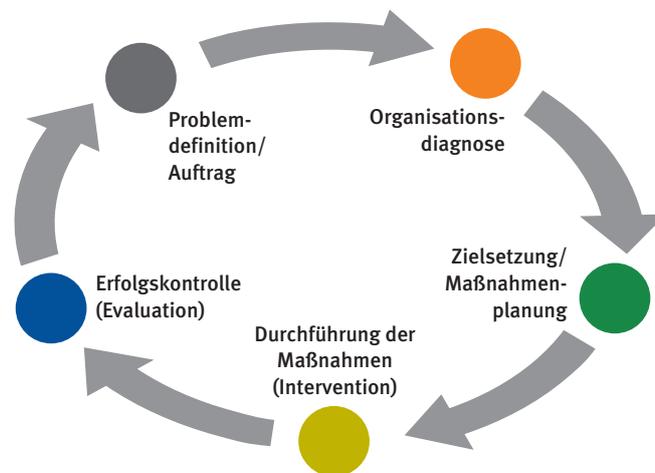
Schreyögg (2003, S. 505-506) beschreibt die Prämissen der Organisationsentwicklung wie folgt:

- *Aktive Teilnahme der Organisationsmitglieder am Veränderungsgeschehen:* Frühzeitige Information über den anstehenden Wandel und Partizipation an den Veränderungsentscheidungen
- *Nutzung der Gruppe als wichtiges Wandelmedium:* Wandelprozesse in Gruppen sind weniger beängstigend und werden im Durchschnitt schneller vollzogen
- *Kooperation unter den Beteiligten fördert die Wandelbereitschaft*

Die mit dem Konzept der Organisationsentwicklung angestrebte Stärkung der Kooperation und Kommunikation ist insbesondere für Schulen von großer Bedeutung. Durch das gemeinsame Arbeiten an Problemstellungen der Schule kann Gemeinsinn gefördert werden. Gleichzeitig können Lösungen entwickelt werden, die die Besonderheiten der jeweiligen Schule berücksichtigen und von den beteiligten Lehrkräften als ihre eigenen erlebt werden. Hierdurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Lehrkräfte für die Realisierung ihrer Ideen und Lösungen – auch gegen Widerstände – engagieren. Gleichzeitig verbessert die Nutzung der Expertise der Lehrkräfte die Chancen für wirksame und nachhaltige Lösungen.

Nachfolgend wird die Survey-Feedback-Methode im Konzept der Organisationsentwicklung erörtert, bei der durch eine zyklische Abfolge von Diagnose, Intervention und Evaluation ein zielgerichteter und systematischer Entwicklungsprozess ermöglicht wird.

Abb. 5: Survey-Feedback-Methode



Das Vorgehen bei der Survey-Feedback-Methode gliedert sich in folgende Schritte (vgl. Schreyögg, 2003; Gebert, 2004; Elke, 2007):

Problemdefinition/Auftrag: Es erfolgt eine Klärung der Problemlage und im Falle der Hinzuziehung externer Beraterinnen bzw. Berater eine Erteilung des Auftrags. Bei der Problemdefinition wird genau geklärt, welche Zustände der Organisation bzw. welches Verhalten und Erleben der Organisationsmitglieder aus welchen Gründen als problematisch erlebt werden. Die Problemdefinition wird von der Leitungsebene der Organisation – evtl. unterstützt von externen Beraterinnen und Beratern – vorgenommen. Für die Problemdefinition ist es notwendig, eine Vorstellung von einem Soll-Zustand zu haben: Wie sollte die Organisation sein?

Organisationsdiagnose: Die Organisationsdiagnose lässt sich in Teilschritte untergliedern:

- *Auswahl und Entwicklung von Erhebungsinstrumenten* (Fragebogen, Interviews etc.):

Hierbei sollten neben Daten zu den als problematisch erlebten Zuständen (z. B. Gesundheitszustand) auch Daten zu möglichen verursachenden Arbeits- und Organisationsbedingungen erhoben werden.

- *Datenerhebung und -auswertung:* Es sollten möglichst alle Mitglieder der Organisation bzw. der betroffenen Organisationseinheit befragt werden. Bei der Auswertung der Daten sollen Wirkzusammenhänge zwischen den Variablen geprüft werden, so dass bestimmt werden kann, welche Faktoren den problematischen Zustand bedingen. Die Ergebnisse werden allen Organisationsmitgliedern rückgemeldet (Feedback). Diese diskutieren in Gruppen die Ergebnisse und entwickeln Erklärungen für den problematischen Zustand. Die Einbeziehung der Organisationsmitglieder bei der Deutung der Ergebnisse ist von großer Bedeutung: Sie verfügen über organisationsspezifisches Wissen zur Entstehungsgeschichte von Problemlagen und können abschätzen, ob ein als problematisch bewerteter Zustand ohne weiteres beseitigt werden kann oder unkalkulierbare Nebenwirkungen auftreten. Manchmal ist die bestehende missliche Situation das kleinere Übel.
- *Diagnose und Prioritätensetzung:* Die Diagnose beinhaltet ein Erkennen der Stärken und Schwächen der Organisation sowie der verursachenden Faktoren. Anhand der Diagnoseergebnisse werden die dringlichsten und wichtigsten Handlungsfelder identifiziert.

Zielsetzung/Maßnahmenplanung: Auf Basis der Ergebnisse der Organisationsdiagnose werden Ziele für den Entwicklungsprozess festgelegt. Anschließend werden zu den einzelnen Ziele Gruppen gebildet, die spezifische Maßnahmenpläne, inklusive der Festlegung der Methoden und der Verantwortlichkeiten, entwickelt. Die Vorschläge der Gruppen sollten von der übergeordneten Steuergruppe gesammelt, hinsichtlich ihrer Realisierungschancen bewertet und schließlich zu einem abgestimmten Änderungsprogramm verdichtet werden.

Maßnahmendurchführung (Intervention): Die beschlossenen Maßnahmen werden durch die Gruppen realisiert.

Erfolgskontrolle (Evaluation): Die Effektivität und Effizienz der Maßnahmen wird kontinuierlich bewertet. Die Steuergruppe entscheidet über die Beendigung oder Fortführung der Maßnahmen.

Im Idealfall wird der Zyklus von Diagnose, Intervention und Evaluation kontinuierlich weitergeführt, so dass ein ständiger Lern- und Entwicklungsprozess besteht. Durch dieses Vorgehen wird die Chance erhöht, erfolgreiche und tragfähige Lösungen zu entwickeln. Diese Methode ist für Schulentwicklungsprozesse generell, unabhängig von dem thematischen Schwerpunkt, empfehlenswert (Schley, 1998).

Dieses idealtypische Vorgehen der Organisationsentwicklung wurde in verschiedenen Projekten zur Entwicklung guter gesunder Schulen realisiert, die von den Autorinnen und Autoren dieser Expertise durchgeführt und wissenschaftlich begleitet wurden.

Das Konzept der Organisationsentwicklung wird mit dem Ziel der Schaffung leistungs- und gesundheitsförderlicher Arbeits- und Organisationsbedingungen sowohl in Schulen als auch anderen Organisationen angewandt. Studien zeigen, dass sich insbesondere die Verknüpfung von Verhaltens- und Verhältnisprävention hierbei bewährt: Die Kombination und Integration von (1) Maßnahmen, die unmittelbar auf eine Verhaltensänderung zielen (z. B. Trainings) und (2) Maßnahmen, die Arbeits- und Organisationsbedingungen verändern,

erweist sich als am wirkungsvollsten und vor allem nachhaltigsten (Sockoll, Kramer & Bödeker, 2008; Goldgruber & Ahrens, 2009). Die Evaluation eines Setting-Ansatzes zur Gesundheitsförderung in Schulen belegt ebenfalls, dass eine Kombination von Maßnahmen der Verhaltens- und Verhältnisprävention sowie ein systematisches Vorgehen unter Einsatz verschiedener Methoden die größten Effekte erzielt (Kliche et al., 2010).

Welche Bedingungen erfüllt sein oder geschaffen werden müssen, damit eine Gesundheitsförderung in Schulen nach dem Konzept der Organisationsentwicklung gelingen kann, wird in den nächsten Unterkapiteln erläutert.

3.2 Start- und Planungsphase: Prüfung der Startbedingungen und Initiierung eines Entwicklungsprozesses in Schulen

Schulen verändern sich ständig. Einzelne Lehrkräfte erproben neue Unterrichtskonzepte, die Schulleitung führt ein neues Besprechungssystem ein, die Schülervertretung initiiert gemeinsam mit Eltern eine Umgestaltung des Pausenhofs ...

Viele solcher Veränderungen werden von einzelnen Personen oder kleineren Gruppen vorgenommen, die ihre Vorstellungen verwirklichen oder eng umrissene Missstände beheben, um sich das Leben zu erleichtern. Solche Gestaltungs- und Anpassungsprozesse verlaufen zumeist ohne größere Widerstände. Es handelt sich um Veränderungsprozesse, die nicht das Selbstverständnis der Schule, grundlegende Strukturen oder Prozesse berühren und daher auch wenig Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Solche kontinuierlichen Anpassungs- und Verbesserungsleistungen lassen sich in allen Organisationen beobachten. Sie dienen der Optimierung von Arbeitsprozessen und Strukturen, verlangen aber kein Infragestellen von Denk- und Verhaltensroutinen oder Wertehaltungen.

Im Unterschied hierzu werden in diesem Kapitel umfassende und tiefgreifende Veränderungsprozesse in Schulen betrachtet. Solche Veränderungsprozesse betreffen einen Großteil, wenn nicht alle Mitglieder der Schule. Es handelt sich um Wandelprozesse, die an den Grundpfeilern der Schule rütteln und deren Grundverständnis tangieren. Die beabsichtigten Veränderungen werden häufig als bedrohlich wahrgenommen und bedeuten für viele der Betroffenen einen schmerzlichen Verlust von liebgewonnenen Routinen und vor allem einen Angriff auf tief verwurzelte Überzeugungen (Tushman & O'Reilly, 1996).

Solche tiefgreifenden und umfassenden Wandelprozesse, die letztlich auf eine Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen der Mitglieder einer Organisation zielen, scheitern mehrheitlich (Stock-Homburg, 2007). Die angestrebten Ziele werden nicht erreicht oder das Projekt zeitigt sogar negative Folgen. Eine große Gefahr bei gescheiterten Veränderungsvorhaben ist die Entmutigung der Beteiligten. Machen die Mitglieder einer Organisation wiederholt die Erfahrung, dass Veränderungsvorhaben scheitern, schwindet die Erfolgszuversicht bei neuen Wandelprojekten. Insofern sind gescheiterte Veränderungsvorhaben eine Hypothek für zukünftige Veränderungsinitiativen.

Umso wichtiger ist es zu verstehen, welche Bedingungen den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen begünstigen und welche diesem entgegenstehen. In diesem Kapitel werden, basierend auf dem aktuellen Forschungsstand und den Erfahrungen in eigenen Projekten, zentrale Gelingensbedingungen umfassender Entwicklungsprozesse in Schulen erläutert.

3.2.1 Die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte als erfolgskritischer Faktor

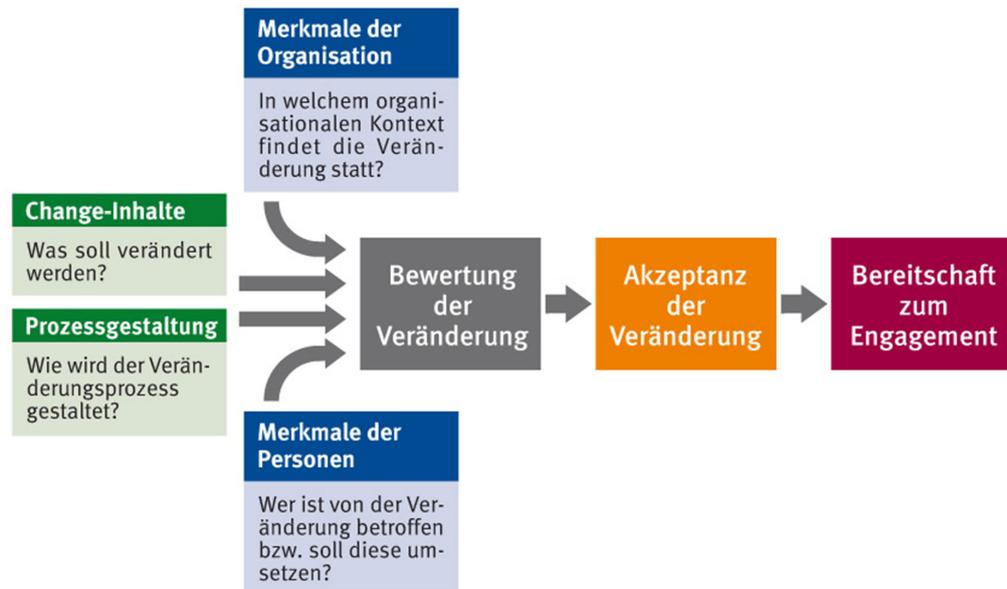
Veränderungswillen und Engagement sind Grundvoraussetzungen für nachhaltig erfolgreiche Veränderungen in Schulen. Lehrkräfte und ggf. Schülerinnen, Schüler und Eltern müssen bereit sein, Neues zu erproben und sich für die Realisierung ihrer Ideen engagieren. Dies kostet Zeit und Energie. Wenn nur wenige Mitglieder der Schule dem Veränderungsvorhaben positiv gegenüberstehen und nur wenige bereit sind, sich zu engagieren, sind nachhaltige und umfassende Verbesserungen kaum zu erzielen.

Die Forschung zum Change Management benennt entsprechend als zentrale Bedingung für eine erfolgreiche Realisierung organisationaler Veränderungen die Veränderungsbereitschaft der betroffenen Mitglieder der Organisation: Die Mitglieder der Organisation müssen von der Sinnhaftigkeit des Veränderungsvorhabens überzeugt sein und sich für dessen Realisierung engagieren (Nieskens & Schumacher, 2010). Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Kliche et al. zur Wirksamkeit von Setting-Projekten zur Gesundheitsförderung in Schulen (2010, S. 387): "Er [der Settingansatz] fordert die Einsatzbereitschaft der Kollegien für eine intensive Umsetzung. Settingprojekte sollten daher vorrangig an Schulen begonnen werden, wo eine hohe Motivation zum Engagement und Offenheit zur Organisationsentwicklung besteht." Kliche et al. haben in ihrer Evaluationsstudie festgestellt, dass das Ausmaß an Engagement der Lehrkräfte – gemessen an der investierten Zeit – mit dem erzielten Gesundheitseffekt zusammenhängt.

Die Forschung zeigt, dass diese Bereitschaft zu Engagement und zur Veränderung (1) von individuellen Merkmalen, (2) von Bedingungen in der jeweiligen Organisation (z. B. der Organisationskultur und Führung), (3) den Inhalten des Veränderungsvorhabens und (4) dessen Gestaltung bestimmt wird. In dem nachfolgenden Rahmenmodell werden die wesentlichen Einflussfaktoren der Veränderungsbereitschaft dargestellt (in Anlehnung an Holt et al., 2006; vgl. auch Schumacher, 2008). Es werden zwei Facetten der Veränderungsbereitschaft unterschieden: Die Akzeptanz des Veränderungsvorhabens und die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung.

Das Akzeptieren eines Wandelprojekts muss dabei nicht immer in einer aktiven Mitwirkung bei dessen Umsetzung münden. Oft mangelt es an Zeit oder Energie für ein Engagement. Aber auch die positive Bewertung eines Veränderungsprojekts ohne aktive Beteiligung kann den Engagierten Rückhalt geben und somit zum Erfolg des Projekts beitragen.

Abb. 6: Integratives Modell zur Veränderungsbereitschaft in Anlehnung an Holt et al. (2007)



Holt et al. (2007) unterscheiden in ihrem Rahmenmodell zwischen relativ stabilen Einflussfaktoren auf die Veränderungsbereitschaft und solchen Einflussfaktoren, die mit der Gestaltung und den Inhalten des jeweiligen Veränderungsvorhabens zusammenhängen.

Die stabileren Einflussfaktoren umfassen die Merkmale der Organisation und der Person. Organisationen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer grundlegenden Veränderungsbereitschaft und -fähigkeit. Während die eine Organisation eine große Offenheit gegenüber Veränderungen aufweist, Veränderungsbedarf frühzeitig erkennt und selbstbewusst und voller Zuversicht Änderungsvorhaben initiiert, erlebt eine andere Organisation Veränderungsvorhaben als Bedrohung und Überforderung oder sieht keine Notwendigkeit für Veränderungen (siehe auch Punkt 3.2.2.6 zur Schultypologie). Analog hierzu weisen auch die von einer Veränderung betroffenen Personen eine unterschiedliche Veränderungsbereitschaft auf. Dies hängt mit Vorerfahrungen der Personen, deren Persönlichkeit und grundlegenden Einstellungen zusammen.

Diese Merkmale der Organisation und der Personen haben sich über längere Zeit entwickelt und sind nicht unmittelbar und kurzfristig zu verändern. Sie bilden gleichermaßen die Startbedingungen für ein Veränderungsvorhaben. Daher ist zu Beginn eines jeden Veränderungsprojekts zu prüfen, wie die grundlegende Veränderungsbereitschaft der Organisation und der betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausgeprägt ist und wovon diese bestimmt wird oder wurde.

Neben den vergleichsweise stabilen Einflussfaktoren nehmen auch die Gestaltung des Veränderungsvorhabens und dessen Inhalte Einfluss auf die Veränderungsbereitschaft. Diese Faktoren können in stärkerem Maße gesteuert werden und bergen daher die Chance, die Aufgeschlossenheit gegenüber dem Veränderungsvorhaben und das Engagement für dessen Realisierung zu fördern. Dabei sollten die spezifischen Startbedingungen der jeweiligen Schule berücksichtigt werden.

Im Folgenden wird zunächst der Frage nachgegangen, welche Merkmale von Organisationen und Personen günstige oder ungünstige Startbedingungen für Veränderungsvorhaben

darstellen. Zudem werden Typen von Lehrkräften und Schulen vorgestellt, die jeweils unterschiedliche Startbedingungen in Bezug auf die Veränderungsbereitschaft repräsentieren. Anschließend wird erläutert, wie Veränderungsprozesse so gestaltet werden können, dass sie die Veränderungsbereitschaft stärken.

3.2.2 Einflussfaktoren auf die Veränderungsbereitschaft zu Beginn eines tiefgreifenden Wandelprozesses

Zu Beginn eines Veränderungsvorhabens hängt die Veränderungsbereitschaft wesentlich davon ab, wie die Betroffenen die Erfolgchancen und den Nutzen des Vorhabens einschätzen (Weiner, 2009, siehe Abb. 7).

Glauben die Lehrkräfte, dass die Ziele des Entwicklungsprojekts zu erreichen sind? Diese Einschätzung der Erfolgchancen wird wesentlich geprägt von den Erfahrungen in bisherigen Schulentwicklungsprojekten und hängt letztlich von dem Zutrauen in die Fähigkeiten und die Entschlossenheit der Projektverantwortlichen und der Schulgemeinschaft ab. Werden die Erfolgchancen als gering eingeschätzt, wäre eine Investition von Zeit und Energie sinnlos – unabhängig davon, ob die Ziele des Projekts als wichtig und erstrebenswert angesehen werden. Um die Erfolgszuversicht zu fördern, hat es sich bewährt, bei einem komplexen und langwierigen Schulentwicklungsprojekt die ersten konkreten Umsetzungsschritte zu verdeutlichen. Die Verantwortlichen sollten darlegen, welches die ersten Meilensteine sind und wie diese erreicht werden können. Dies stärkt die Zuversicht in die Realisierbarkeit der übergeordneten Vision (vgl. auch Nieskens & Schumacher, 2010).

Wenn eine Person glaubt, dass die Ziele eines Schulprojekts erreicht werden können, bedeutet dies noch nicht, dass die Person das Projekt unterstützt und sich engagiert. Hierzu ist es notwendig, dass das Projekt einen subjektiven Nutzen für die Person besitzt. Kommt eine Person zu der Überzeugung, dass die Ziele eines Veränderungsvorhabens keine hohe Priorität und Dringlichkeit besitzen, wird sie ein Engagement als wenig lohnenswert erachten: Warum sollte etwas verändert werden, was als wenig oder gar nicht problematisch erlebt wird? Leidensdruck bzw. Unzufriedenheit mit dem Status quo sind wichtige Quellen der Veränderungsbereitschaft. Daneben kann auch ein attraktives Bild von dem zu Erreichendem Energien freisetzen und Veränderungsbereitschaft wecken. Wenn die Betroffenen eine plastische Vorstellung von dem angestrebten Zielzustand besitzen und diesen Zielhorizont als attraktiv und erreichbar bewerten, dann wird das Engagement für die Zielerreichung zur lohnenswerten Investition.

Diese Überlegungen finden sich auch in der „Formula for Change“ (Dannemiller & Jacobs, 1992):

$$U \times V \times E > W.$$

U = Unzufriedenheit mit dem Status Quo

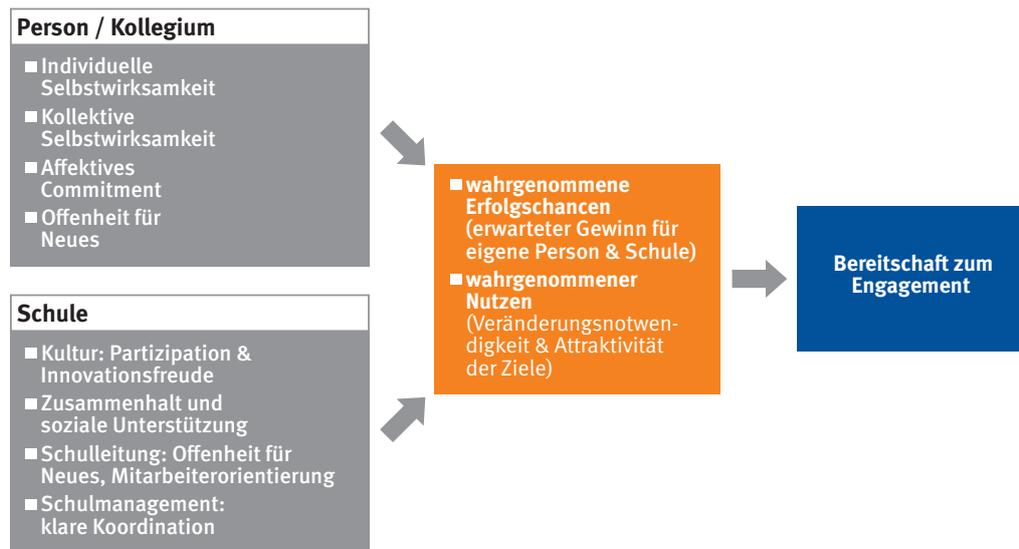
V = attraktive Vision des zu Erreichenden

E = Erste konkrete Schritte auf dem Weg zur Realisierung der Vision

W = Widerstand

Wenn das Produkt aus $U \times V \times E$ größer ist als W , dann entsteht Veränderungsbereitschaft und Wandel wird möglich. Die multiplikative Verknüpfung von U , V und E macht deutlich, dass alle diese Faktoren in möglichst hoher Ausprägung vorhanden sein müssen – eine geringe Ausprägung eines Faktors kann nur in Grenzen kompensiert werden.

Abb. 7: Einflussfaktoren der Veränderungsbereitschaft zu Beginn eines Veränderungsvorhabens



In unseren Projekten zur Förderung der Lehrgesundheit hat sich gezeigt, dass die Erfolgszuversicht der Lehrkräfte und deren Wahrnehmung der Notwendigkeit von Veränderungen deren Veränderungsbereitschaft unmittelbar beeinflussen. Je stärker die Lehrkräfte Maßnahmen zur Förderung ihrer Gesundheit und der Schulqualität als dringend notwendig erachten und je stärker sie an einen Erfolg solcher Maßnahmen glauben, umso aufgeschlossener sind sie gegenüber dem Projekt und umso größer ist ihre Bereitschaft, sich in dem Projekt zu engagieren. Hierbei ist nicht allein der erwartete Gewinn für die eigene Person, sondern auch der erwartete Gewinn für die Schule ein gewichtiger Einflussfaktor. Diese zentralen Dimensionen der Bewertung eines geplanten Veränderungsvorhabens werden wiederum von Merkmalen der Person und Merkmalen der Schule beeinflusst (siehe Abb. 7).

3.2.2.1 Merkmale der Person und des Kollegiums

Nachfolgend wird erläutert, welche relativ stabilen Merkmale der einzelnen Person und des gesamten Kollegiums Einfluss nehmen auf die Veränderungsbereitschaft zu Beginn eines Schulentwicklungsprojekts.

Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Betroffenen

Tiefgreifende Wandelprozesse führen bei vielen Betroffenen zu Verunsicherung und einem Gefühl der Überforderung, andere hingegen sehen diese als Chancen und Herausforderungen. Die individuelle Bewertung eines Veränderungsvorhabens hängt stark von dem Selbstwirksamkeitserleben der Person ab. Personen mit einem hohen Selbstwirksamkeitserleben sind der festen Überzeugung, dass sie auch schwierige Situationen erfolgreich bewältigen können; sie vertrauen auf ihre Kompetenzen und besitzen eine fast unerschütterliche Erfolgszuversicht. Daher erleben sie neue Anforderungen und Veränderungen nicht als Bedrohung. Studien zeigen, dass Personen mit einem hohen Selbstwirksamkeitserleben Veränderungsvorhaben gegenüber aufgeschlossener sind und eher bereit sind, sich zu engagieren, da sie an den Erfolg glauben (Rafferty & Simons, 2006).

Kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums

Auch die Erfahrung, dass das eigene Kollegium in schwierigen Situationen zusammenge-

standen und trotz aller Widrigkeiten seine Ziele erreicht hat, stärkt das Vertrauen in die Fähigkeiten der Kolleginnen und Kollegen und den Zusammenhalt. Eine solche kollektive Selbstwirksamkeit ist somit eine wichtige Quelle der Erfolgszuversicht in Schulentwicklungsprozessen (Weiner, 2009; Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2012). Gerade wenn Schwierigkeiten auftauchen und Erfolge noch nicht sichtbar sind, schützt das Vertrauen in die Stärke des Kollektivs vor Resignation und nachlassendem Engagement. Die kollektive Selbstwirksamkeit speist sich wesentlich aus bisherigen Erfahrungen: Waren wir in ähnlichen Projekten erfolgreich? Können wir uns aufeinander verlassen? Sind wir gemeinsam stark?

Affektives Commitment

Die emotionale Bindung einer Person an ihre Organisation (affektives Commitment) nimmt ebenfalls Einfluss auf ihre Veränderungsbereitschaft. Personen mit hohem affektiven Commitment identifizieren sich mit den Werten und Zielen ihrer Organisation und gehören ihr gern an. Ihnen liegt das Wohlergehen ihrer Organisation am Herzen. Daher sind sie bereit, sich in Veränderungsvorhaben zu engagieren, die dem Erfolg der Organisation dienen (Iverson, 1996; Vakola & Nikolaou, 2005; Madsen, Miller & John, 2005). Personen mit hoher emotionaler Bindung sind dabei oft auch bereit, Verschlechterungen der eigenen Situation hinzunehmen, so lange die Organisation insgesamt profitiert. Insofern kann die emotionale Bindung an die Schule der oben beschriebenen Tendenz entgegenwirken, dass Lehrkräfte Schulentwicklungsprojekten ablehnend gegenüberstehen, wenn diese keinen unmittelbaren Gewinn für die eigene Person versprechen.

Offenheit gegenüber Neuem

Menschen unterscheiden sich in ihrer Offenheit gegenüber Neuerungen. Hierbei handelt es sich um ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal. Während manche Menschen nach Neuem suchen und Veränderungen als gern gesehene Herausforderungen und Entwicklungschancen betrachten, sind andere auf Sicherheit bedacht und meiden Veränderungen. Eine große Offenheit gegenüber Neuerungen führt dazu, dass eher die Notwendigkeit von Veränderungen wahrgenommen und die Erfolgsaussichten von Veränderungsvorhaben positiver bewertet werden. Oreg (2003) hat einen Fragebogen zur Messung der individuellen Offenheit gegenüber Veränderungen entwickelt (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Instrument zur Messung der individuellen Offenheit gegenüber Veränderungen (Oreg, 2003)

»Alle Veränderung macht mich bange!« (Immanuel Kant, 1778)					
Geben Sie an, wie stark Sie den nachfolgenden Aussagen zustimmen.					
	stimme gar nicht zu	stimme eher nicht zu	teils/ teils	stimme eher zu	stimme voll- kom- men zu
Ich betrachte Änderungen im Allgemeinen als etwas Negatives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich wählen könnte, würde ich einen Tag voller Routine einem Tag mit vielen unerwarteten Ereignissen vorziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn etwas nicht wie geplant läuft, stresst mich das.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kommt vor, dass ich Veränderungen scheue, obwohl ich weiß, dass sie gut für mich wären.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Sichtweisen und Überzeugungen sind sehr stabil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn Sie den Aussagen eher zustimmen, deutet das darauf hin, dass sie dazu neigen, Veränderungsvorhaben eher skeptisch zu betrachten. Den ausführlichen englischsprachigen Test mit einer differenzierten Rückmeldung finden Sie hier: http://pluto.huji.ac.il/~oreg/questionnaire.php					

Für Schulentwicklungsprojekte ist es wichtig, die individuellen und kollektiven Voraussetzungen zu beachten: Wie viele Lehrkräfte fühlen sich ihrer Schule emotional verbunden? Wie groß ist die Offenheit gegenüber Neuem? Sind die Lehrkräfte überzeugt, gemeinsam auch schwierige Ziele erreichen zu können?

Wenn die Startbedingungen eher ungünstig sind, ist es umso wichtiger, die Lehrkräfte von dem Nutzen und der Notwendigkeit des Veränderungsvorhabens zu überzeugen und deren Erfolgszuversicht zu stärken.

3.2.2.2 Organisationsmerkmale

Veränderungsvorhaben sind eingebettet in einen organisationalen Kontext, der Ressourcen und Anforderungen beinhaltet, die der Veränderungsbereitschaft zuträglich oder abträglich sein können (Weiner, 2009). Hier sollen kurz einige der Merkmale von Schule beschrieben werden, die sich auf die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte auswirken können (siehe Abb. 7).

Partizipative und innovationsförderliche Schulkultur

Die geteilten Werte und Vorstellungen einer Organisation – ihrer Kultur – bilden eine Richtschnur für das Verhalten der Organisationsmitglieder. Die Organisationskultur gibt vor, welche Handlungen gewollt und welche unerwünscht bzw. welche als wirksam oder als unwirksam erachtet werden. Die Organisationskultur wirkt sich auch auf die Bewertung von Veränderungen und Innovationen aus (Sackmann, 2008).

Innovationsfreundliche Kulturen, die Engagement und Verantwortungsübernahme fördern, neue Ideen begrüßen, eine offene, hierarchiefreie und problemlöseorientierte Kommunikation befürworten und eine Achtsamkeit gegenüber Risiken und Chancen in der Umwelt als wichtig erachten, stärken die Veränderungs- und Innovationsbereitschaft der Organisationsmitglieder (Jones, Jimmieson & Griffiths, 2005).

Das Gegenteil stellen Organisationen dar, die eher durch eine strukturelle und kulturelle Starre oder Trägheit gekennzeichnet sind. In solchen Organisationen existieren klar geregelte Kommunikations- und Entscheidungsprozesse sowie standardisierte Arbeitsprozesse und es herrscht eine Befehlshierarchie. Die dominierenden Werte der Kultur sind Zuverlässigkeit, Autoritätsgläubigkeit oder Unsicherheitsvermeidung. Eine solche Kultur ist eher innovationsfeindlich. Burns (1961) bezeichnet den ersten Typ von Organisation als organisches und den zweiten als mechanistisches Unternehmen.

Schulleitung: Offenheit gegenüber Neuem und Vertrauensverhältnis zu den Lehrkräften?

Die Schulleitung repräsentiert und formt die Kultur einer Schule in erheblichem Maße. In ihrem Verhalten drücken sich Grundwerte und Einstellungen aus. Neben der kulturprägenden Wirkung kann die Schulleitung auch durch ihr direktes Führungsverhalten Engagement und Motivation stärken oder aber schwächen. In Bezug auf die Veränderungs- und Innovationsbereitschaft hat sich ein Führungsstil als besonders wirksam erwiesen: Die transformationale Führung. Ein transformationaler Führungsstil zeichnet sich dadurch aus, dass die Führungskraft eine inspirierende Vorstellung von der Zukunft ihrer Organisation hat, Traditionen und Routinen hinterfragt und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anregt, neue Wege zu gehen und Experimente zu wagen. Zudem fördern Führungskräfte mit transformationalem Führungsstil ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter individuell: Sie nehmen auf deren Bedürfnisse und Lebensumstände Rücksicht und unterstützen diese bei der Entwicklung ihrer Potentiale. Gleichzeitig wird eine transformational führende Führungskraft als integer und wertschätzend wahrgenommen, wodurch sich vertrauensvolle Beziehungen zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entwickeln können. Eine Führungskraft mit transformationalem Führungsstil verfolgt darüber hinaus ehrgeizige Ziele und hat hohe Leistungsansprüche; sie gibt sich nicht mit dem Zweitbesten zufrieden. Sie fordert viel von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und traut ihnen gleichzeitig viel zu. Im Mittelpunkt steht dabei die Leistung des Teams: Gemeinsam sollen herausfordernde Ziele erreicht werden; das egoistische Verfolgen von Individualzielen zu Lasten des Teams wird nicht toleriert (Felfe, 2005).

Ein solches Führungsverhalten stärkt die Veränderungsbereitschaft: Eine Führungskraft mit transformationalem Führungsverhalten fördert das Zutrauen der Einzelnen und des Teams in die eigenen Fähigkeiten und lebt durch ihre Offenheit für Neuerungen Innovationswillen vor. Zudem genießt sie das Vertrauen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dies hilft gerade in Veränderungsprozessen Unsicherheit zu reduzieren, da die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter darauf vertrauen können, dass die Führungskraft ihre Bedürfnisse und Erwartungen ernst nimmt und berücksichtigt (Yu, Leithwood & Jantzi, 2002; Rafferty & Simons, 2006).

Kooperation und soziale Unterstützung im Kollegium

In unseren Modellprojekten wird der Veränderungsprozess in den Schulen von Projektgruppen getragen, die selbst organisiert für spezifische Problemfelder ihrer Schule neue Wege und Lösungen erarbeiten und umsetzen. Generell kommt der Partizipation der Schulmitglieder in den heute favorisierten Konzepten der Schulentwicklung eine tragende Funktion zu. Eine solche partizipative Schulentwicklung lässt sich leichter in einer Schule realisieren, in der die Lehrkräfte bereits intensiv miteinander kooperieren und sich als ein Kollektiv erleben, welches gemeinsam Ziele erreicht und dem Einzelnen Rückhalt bietet.

Schulen mit eher gering ausgeprägter Kooperation stehen dem partizipativen Ansatz oft skeptisch gegenüber und fühlen sich leichter überfordert. Schulen mit intensiver fachlicher Kooperation und sozialem Zusammenhalt glauben stärker an den Erfolg einer partizipativen Schulentwicklung und sind diesem gegenüber aufgeschlossener.

Professionelles Schul- und Projektmanagement

Wie bereits erwähnt, hängen die Erfolgszuversicht der Schulmitglieder und damit deren Veränderungsbereitschaft auch wesentlich von den bisherigen Erfahrungen mit Schulentwicklungsprojekten ab. Sind solche Vorhaben in der Vergangenheit oft gescheitert oder haben zu keinen nachhaltigen Verbesserungen geführt, werden die Betroffenen neuen Projekten gegenüber eher skeptisch gegenüberstehen (Weiner, 2009). Der Erfolg von Schulentwicklungsprozessen wird wiederum maßgeblich durch die Professionalität und Effizienz des Schul- bzw. Projektmanagements bestimmt. Schulen, die nur in geringerem Maße über Kompetenzen im Projektmanagement verfügen, laufen Gefahr, dass Projekte unnötig viele Ressourcen verschlingen, ihre Ziele nicht erreichen oder einfach versanden.

3.2.2.3 Vergleich der Startbedingungen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Schulen in Projekten zur Förderung von Gesundheit und Schulqualität

In unseren Modellprojekten haben sich die beteiligten Schulen hinsichtlich der erzielten Erfolge zum Teil erheblich unterschieden. Manche Schulen haben in der Projektlaufzeit für viele ihrer Problemfelder wirksame Lösungen entwickelt, während andere die angestrebten Ziele nicht erreichen konnten.

In der Initiative „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“, die von der DAK Gesundheit ins Leben gerufen wurde, wurden insgesamt 27 Schulen über drei Jahre hinweg auf ihrem Weg hin zur guten gesunden Schulen begleitet.

Auf Basis der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit den Projektergebnissen wurden drei Gruppen von Schulen unterschieden: Erfolgreiche Schulen (7 Schulen), Schulen mit mittlerer Projektzufriedenheit (13 Schulen) und weniger erfolgreiche Schulen (7 Schulen). Bei den Schulen mit hohem Projekterfolg liegt der mittlere Zustimmungswert der Lehrkräfte bei der Frage, ob das Projekt aus ihrer Sicht erfolgreich war, bei über 65 Prozent, bei den Schulen mit niedrigem Projekterfolg liegt er bei unter 50 Prozent.

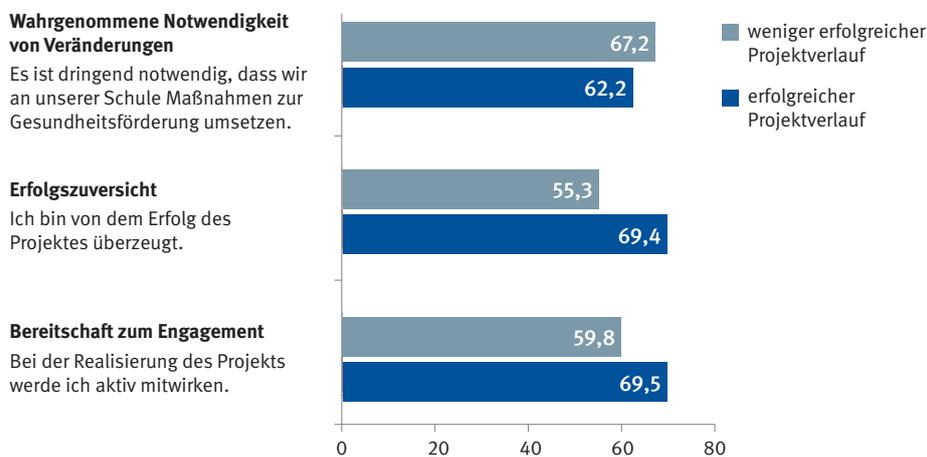
Nachfolgend werden die Ausgangsbedingungen erfolgreicher Schulen mit einer hohen Zufriedenheit mit den Projektergebnissen mit Schulen einer vergleichsweise geringen Zufriedenheit verglichen. Zur Verdeutlichung: Die Einteilung der Schulen in erfolgreiche und weniger erfolgreiche Schulen erfolgte erst zum Abschluss des Projekts und dann wurde geprüft, inwieweit sich diese Gruppen bereits zu Beginn des Projekts unterschieden haben. Hierzu wurden die Daten aus der Eingangsdiagnose genutzt, die vor dem Start der Projektaktivitäten in den Schulen durchgeführt wurde.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Unterschiede in der Veränderungsbereitschaft, in der wahrgenommenen Notwendigkeit von Veränderungen und der Erfolgszuversicht zwischen den Schulen, die sich später als erfolgreich bzw. weniger erfolgreich erwiesen haben.

Die Werte geben den durchschnittlichen Zustimmungswert an. Die Lehrkräfte haben auf einer fünfstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft vollkommen zu“ für jede der Aussagen ihre Zustimmung angegeben. Diese Daten wurden dann in Zustimmungswerte

umgerechnet, die von 0 Prozent („gar keine Zustimmung“) bis 100 Prozent („volle Zustimmung“) reichen. Die nachfolgenden Abbildungen basieren auf den Schulmittelwerten, d. h. dass jede Schule mit ihrem Mittelwert für die untersuchten Variablen in die Analyse einfließt und somit jede Schule unabhängig von ihrer Größe das gleiche Gewicht hat.

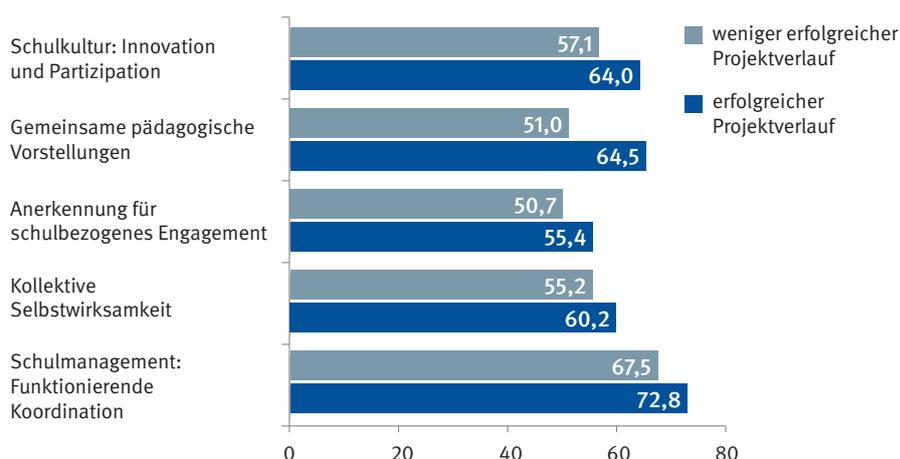
Abb. 8: Vergleich zwischen Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf hinsichtlich der Veränderungsbereitschaft zu Beginn des Projekts



Der Vergleich offenbart, dass die Schulen, die sich später als erfolgreich bzw. weniger erfolgreich erwiesen haben, bereits zu Beginn des Projekts eine unterschiedliche Veränderungsbereitschaft besaßen. Auf die Frage, ob sie bei der Realisierung des Projekts aktiv mitwirken wollen, haben die Lehrkräfte der später erfolgreichen Schulen im Schnitt zu 69,5 Prozent zugestimmt, bei den Schulen mit einem weniger erfolgreichen Projektverlauf liegt der mittlere Zustimmungswert bei 59,8 Prozent. Auch in Bezug auf die zu Beginn des Projekts bestehende Erfolgszuversicht ergeben sich deutliche Vorteile für die Schulen, die später erfolgreicher waren – alle diese Unterschiede sind statistisch signifikant. Allein für die wahrgenommene Notwendigkeit von Veränderungen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf. Hier ist zu beachten, dass die Schulen sich um eine Aufnahme in dieses Modellprojekt bewerben mussten. Ein Auswahlkriterium war eine breite Zustimmung des Kollegiums zu einer Beteiligung an dieser Initiative. Von daher liegt, bezogen auf die wahrgenommene Notwendigkeit von Veränderungen und auch die Veränderungsbereitschaft, wahrscheinlich eine Positivauswahl von Schulen vor.

Die nachfolgende Abbildung zeigt einige ausgewählte Unterschiede zwischen den Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf hinsichtlich der Schulmerkmale, die die Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung in dem Projekt beeinflussen können.

Abb. 9: Vergleich zwischen Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf hinsichtlich wichtiger Ausgangsbedingungen für ein Schulentwicklungsprojekt



Die Schulen mit erfolgreichem Projektverlauf weisen in stärkerem Maße eine innovations- und partizipationsfreundliche Kultur und vor allem gemeinsame pädagogische Vorstellungen auf. Der letzte Aspekt unterstreicht die Bedeutung gemeinsamer Zielvorstellungen als eine Voraussetzung für kollektive Anstrengungen und Zusammenhalt. Zudem glauben die Lehrkräfte der im Projekt erfolgreicheren Schulen stärker daran, dass sie gemeinsam auch herausfordernde Ziele erreichen und Hindernisse überwinden können. Dies hängt auch mit einer stärkeren Würdigung von Engagement für die Schule zusammen. Kollegien, die sich als Kollektiv mit gemeinsamen Zielen begreifen, honorieren entsprechend ein Engagement Einzelner für diese kollektiven Ziele und schaffen damit einen Anreiz für eben dieses Engagement.

Insgesamt zeigt sich, dass die Schulen mit einer Offenheit gegenüber Neuem, einer ausgeprägten Partizipationskultur, einem Zutrauen in die kollektiven Kräfte und mit geteilten Ziel- und Wertevorstellungen von Anfang an optimistischer und veränderungsbereiter und letztlich auch erfolgreicher waren. Hinzu kommt noch die Effizienz des Schul- und Projektmanagements als Zuversicht stiftendes Element. An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass neben den beschriebenen Personen- und Schulmerkmalen, die Einfluss auf die Veränderungsbereitschaft nehmen, weitere Aspekte für einen erfolgreichen Projektverlauf von Bedeutung sind. Auch wenn das Schulkollegium von einem bestimmten Projekt begeistert ist, kann das Projekt scheitern, wenn die Schule nicht über genügend Zeit oder die notwendigen finanziellen Ressourcen verfügt.

Daher ist zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses immer auch zu prüfen, ob die benötigten Ressourcen verfügbar und in welchem Maße die Lehrkräfte der Schule bereits durch weitere (Projekt-)Aktivitäten gebunden sind.

3.2.2.4 Typen von Lehrkräften und Schulen mit unterschiedlicher Veränderungsbereitschaft

Ausgehend von den geschilderten Ergebnissen wurde im Rahmen der DAK-Initiative “Gemeinsam gesunde Schule entwickeln” auch der Frage nachgegangen, ob sich verschiedene Typen von Lehrkräften und Schulen identifizieren lassen, die sich bereits vor Beginn des Schulentwicklungsprojekts in ihrer Bewertung dieses Veränderungsvorhabens und in ihrer Veränderungsbereitschaft unterscheiden haben. Zudem wurde geprüft, ob diese Typen von Schulen und Lehrkräften mit dem späteren Projekterfolg zusammenhängen.

3.2.2.5 Typen von Lehrkräften mit unterschiedlicher Veränderungsbereitschaft

Gerade in der praxisorientierten Literatur zum Change-Management finden sich immer wieder plakative Beschreibungen von Arbeitertypen mit unterschiedlichen Reaktionen auf Veränderungsvorhaben. Vahs (2007) unterscheidet z. B. (1) Visionäre und Missionäre, (2) aktive Gläubige, (3) Opportunisten, (4) Abwartende und Gleichgültige, (5) Untergrundkämpfer, (6) offene Gegner und (7) Emigranten. Diese Art der Typologisierung erfreut sich in der Praxis großer Beliebtheit, was vermutlich wesentlich darauf zurückzuführen ist, dass viele Initiatoren und vielleicht auch Betroffene das Gefühl haben, dass sich hier ihre persönlichen Erfahrungen widerspiegeln. Das sagt aber noch nichts über den Wahrheitsgehalt solcher Typologisierungen aus.

Diese Typologisierungen basieren nicht auf systematischen empirischen Untersuchungen, sondern reflektieren die praktischen Erfahrungen von Beraterinnen und Beratern und Change Agents. In den Bezeichnungen der Typen spiegeln sich auch Menschenbilder und subjektive Theorien zu den Motiven für Widerstand oder Engagement in Veränderungsprozessen. In der oben beschriebenen Typologie beispielsweise deutet die Bezeichnung einiger der Typen darauf hin, dass der Widerstand oder die Veränderungsbereitschaft der Personen vor allem durch Machtkalkül oder Statusdenken bedingt und eben kein Resultat der Bewertung der Notwendigkeit oder Sinnhaftigkeit des Veränderungsvorhaben ist – dies gilt für die Opportunisten und die Abwartenden bzw. Gleichgültigen und zum Teil wohl auch für die Untergrundkämpfer. Personen, die vermeintlich zu diesen Typen gehören, wird unterstellt, dass sie ihr Fähnchen nach dem Wind richten und vor allem darauf bedacht sind, auf der Seite der Gewinner zu stehen und sich möglichst lange alle Optionen offen zu halten, um letztlich den eigenen Gewinn zu maximieren. Gleichzeitig wird offenbar davon ausgegangen, dass die genannten Typen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern keine eigenen inhaltlichen Ziele oder Wertvorstellungen in Bezug auf ihre Organisation und ihre Arbeit besitzen oder diese zumindest nicht kundtun. Dem beschriebenen Modell zufolge sollen auch noch die meisten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu diesen drei Typen gehören (Vahs, 2007).

Hier wird eine Gefahr solcher Typologisierungen deutlich: Sie bedienen möglicherweise bequeme Vorurteile und falsche Menschenbilder und machen es den Initiatoren von Veränderungsvorhaben leicht, den Großteil der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als opportunistisch und egoistisch abzustempeln. Folgt man der oben beschriebenen Typologisierung wäre prinzipiell nur eine Minderheit von Mitgliedern einer Organisation in der Lage oder willens, sich für inhaltliche Ziele von Veränderungsprozessen zu begeistern oder selbst Ideen zur Entwicklung der eigenen Organisation zu entwickeln und sich für deren Realisierung einzusetzen. Die große Mehrheit wäre träge und müsste über das Ansprechen egoistischer Motive motiviert oder durch Druck zum Mitwirken am Veränderungsvorhaben gezwungen werden.

Diese Art der Typologisierung legt zudem nahe, dass es sich bei den Eigenschaften der verschiedenen Typen um stabile Persönlichkeitsmerkmale handelt und ergo unveränderliche Persönlichkeitstypen beschrieben werden. Eine grundlegende Kritik an dieser Art von Typologisierung ist die mangelnde theoretische und empirische Fundierung. Es fehlt an einer plausiblen und überprüfaren Erklärung für die beschriebenen Reaktionen der verschiedenen Typen. Zudem existieren auch keine empirischen Studien, die die Existenz dieser Typen belegen.

Die von uns entwickelte Typologie von Lehrkräften hingegen basiert auf theoretischen Überlegungen und ist empirisch gestützt. Wir verstehen die Typen auch nicht als Persönlichkeitsbeschreibungen, sondern als situativ bedingte und erfahrungsgeprägte Reaktionsmuster. Folglich können diese Reaktionsmuster durch spezifische Interventionen auch verändert werden.

Die Grundannahme lautet, dass die Reaktion von Organisationsmitgliedern auf geplante Veränderungsvorhaben – und hierbei insbesondere die Veränderungsbereitschaft – wesentlich von zentralen subjektiven Bewertungen des Veränderungsvorhabens beeinflusst wird. Wir stellen dabei nicht in Abrede, dass auch stabile Persönlichkeitsmerkmale Einfluss nehmen auf diese Bewertungsprozesse und die Veränderungsbereitschaft – wir gehen aber davon aus, dass deren Einfluss vergleichsweise gering ist.

Für die Bereitschaft zur Mitwirkung in einem Schulentwicklungsprojekt ist entscheidend, dass die Person (1) Veränderungen des Status Quo als notwendig erachtet und/oder die angestrebten Ziele attraktiv findet und (2) überzeugt ist, dass das Schulentwicklungsprojekt erfolgreich verlaufen wird.

Diesen Annahmen folgend wurden im Rahmen der DAK-Initiative „Gemeinsam gesunde Schule entwickeln“ Lehrkräfte vor Beginn des Entwicklungsprojektes in ihrer Schule zu folgenden Aspekten befragt.

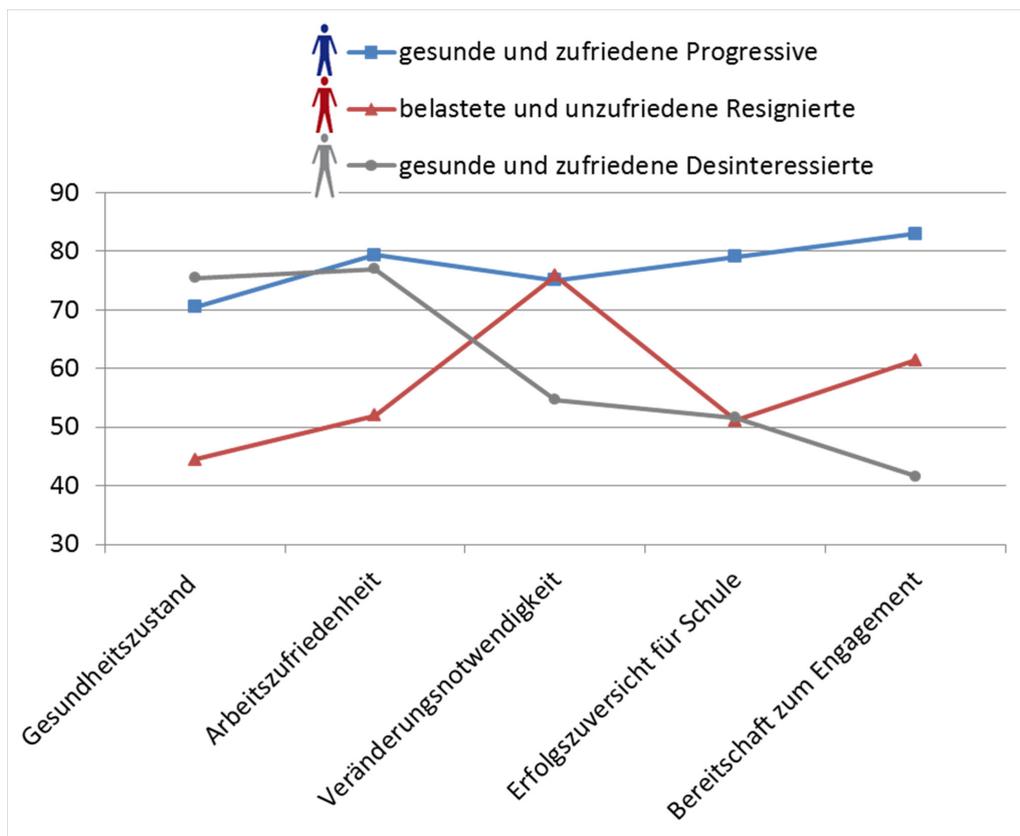
- *Bereitschaft zum Engagement*: Bereitschaft in dem Schulentwicklungsprojekt zur Förderung der Gesundheit und Schulqualität mitzuwirken
- *Erfolgszuversicht*: Überzeugung, dass die Schule von dem Projekt profitieren wird
- *Wahrgenommene Veränderungsnotwendigkeit*: Einschätzung, dass Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität und zur Förderung der Gesundheit von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern dringend notwendig sind
- *Arbeitszufriedenheit*: Zufriedenheit mit der eigenen Arbeitstätigkeit
- *Gesundheitszustand*: Einschätzung des eigenen Gesundheitszustands

Die Arbeitszufriedenheit spiegelt die Zufriedenheit mit dem Status Quo wieder. Da ein wesentliches Ziel der DAK-Initiative die Förderung der Gesundheit der Lehrkräfte ist, ist auch die Zufriedenheit mit dem eigenen Gesundheitszustand für die Einschätzung des Nutzens des geplanten Schulentwicklungsprojekts von Relevanz. Es liegt nahe, dass die Lehrkräfte, die mit ihrer Arbeitssituation unzufrieden sind und/oder gesundheitliche Einschränkungen wahrnehmen, das Projekt als nützlicher und notwendiger erachten als Lehrkräfte, die mit ihrer Arbeitssituation und ihrer Gesundheit zufrieden sind.

Die Einschätzungen der Lehrkräfte zu den genannten Aspekten bildeten die Grundlage für eine sogenannte Clusteranalyse. Dieses statistische Verfahren dient dazu, typische Muster in den Daten zu bestimmen und in diesem Fall Typen von Lehrkräften mit unterschiedlichen Reaktionen auf das geplante Schulentwicklungsprojekt zu identifizieren.

Die Clusteranalyse basierte auf Daten von 942 Lehrkräften aus 29 Schulen. Diese hatten zu allen genannten Aspekten Einschätzungen abgegeben. Die nachfolgende Abbildung gibt die drei verschiedenen Lehrertypen wieder, die aufgrund der Clusteranalyse bestimmt werden konnten.

Abb. 10: Ergebnisse der Clusteranalyse: Drei Lehrertypen mit unterschiedlichen Reaktionen auf ein Setting-Projekt zur Gesundheitsförderung in Schulen



Die drei gefundenen Lehrertypen lassen sich wie folgt charakterisieren:

1. *Gesunde und zufriedene Progressive*: Diese Lehrkräfte sind mit der Arbeitssituation zufrieden und schätzen ihre Gesundheit als vergleichsweise gut ein. Gleichzeitig sind sie der Überzeugung, dass sich ihre Schule weiterentwickeln muss und glauben daran, dass ihre Schule von dem Projekt profitieren wird. Dementsprechend zeigen sie eine große Bereitschaft, sich in dem Projekt zu engagieren.
2. *Gesunde und zufriedene Desinteressierte*: Diese Gruppe von Lehrkräften ist mit ihrer Arbeit und Gesundheit ebenfalls zufrieden, sieht aber im Gegensatz zu der ersten Gruppe keine Notwendigkeit für die Schule, sich zu verändern und glaubt auch nicht an den Erfolg bzw. den Nutzen des Projekts. Folglich ist die Bereitschaft dieser Lehrkräfte, sich im Projekt zu engagieren, sehr gering ausgeprägt.
3. *Belastete und unzufriedene Resignierte*: Diese Lehrkräfte sind mit dem Status Quo unzufrieden: Sie weisen eine geringe Arbeitszufriedenheit und gesundheitliche Einschränkungen auf. Sie sehen eine große Notwendigkeit, dass die Schule Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit der Schulmitglieder und zur Verbesserung der Schulqualität ergreift, sie glauben aber nicht daran, dass dies gelingen wird. Die Veränderungsbereitschaft ist moderat ausgeprägt.

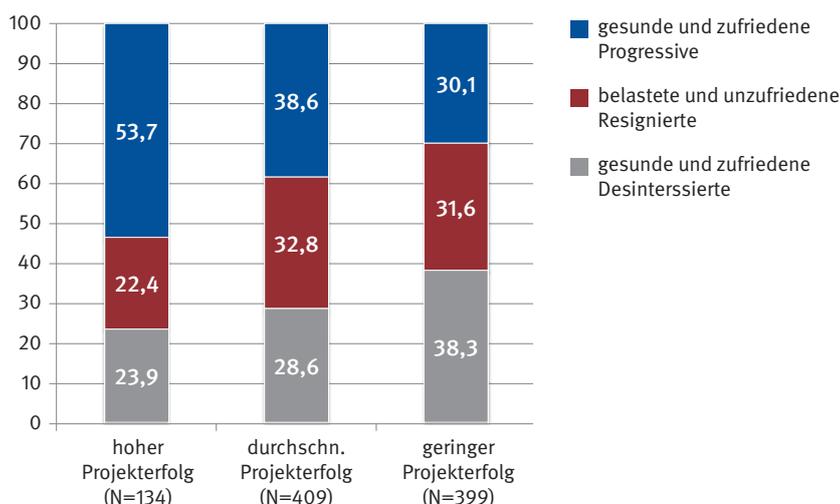
Bei zwei der drei gefundenen Typen ist die Bereitschaft zur Mitwirkung in dem Projekt gering bzw. moderat ausgeprägt. Die Gründe hierfür sind allerdings unterschiedlich: Die "gesunden und zufriedenen Desinteressierten" wollen nichts ändern, da sie mit ihrer eigenen Situation zufrieden sind. Sie ließen sich auch als Bewahrer bezeichnen. Die "belasteten und zufriedenen Resignierten" hingegen wollen etwas ändern, glauben aber nicht daran, dass dies gelingen kann. Die höchste Mitwirkungsbereitschaft weisen die "gesunden und zufriedenen Progressiven" auf. Diese Lehrkräfte sind Entwicklungen gegenüber offen. Sie zeichnen sich

durch Optimismus und Zukunftsorientierung aus. Sie geben sich nicht mit dem Status Quo zufrieden, sondern wollen ihre Schule weiterentwickeln.

Um die Frage zu beantworten, ob die Verteilung dieser Lehrertypen in den jeweiligen Schulen mit dem Projekterfolg der Schulen im Zusammenhang steht, wurden die Schulen in drei Klassen eingeteilt: hoher Projekterfolg, durchschnittlicher Projekterfolg, geringer Projekterfolg (siehe Abschnitt 3.2.2.3).

Die nachfolgende Grafik zeigt, wie sich die drei Lehrertypen in den Schulen mit hohem, durchschnittlichem und geringem Projekterfolg verteilen.

Abb. 11: Verteilung der Lehrertypen in den Schulen mit geringem, durchschnittlichem und hohem Projekterfolg



In den Schulen, die letztlich erfolgreich gewesen sind, bildeten die „gesunden und zufriedenen Progressiven“ zu Beginn des Projektes die Mehrheit. In den Schulen mit niedrigem Projekterfolg hingegen dominierten zu Beginn die Resignierten und die Desinteressierten. Insbesondere die Desinteressierten finden sich zu Projektbeginn in den Schulen mit letztlich niedrigem Projekterfolg weitaus häufiger als in den Schulen, deren Projekt erfolgreich verlaufen ist. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass es für den Erfolg tiefgreifender Schulentwicklungsprojekte entscheidend ist, dass möglichst viele Lehrkräfte ein Projekt als sinnvoll, notwendig und erfolgsversprechend bewerten. Nur dann entsteht die Energie, die für den Erfolg von Schulentwicklungsprojekten unerlässlich ist.

Zu den identifizierten Typen von Lehrkräften sei noch angemerkt, dass die Typenbildung abhängt von der jeweiligen Stichprobe. Es ist denkbar, dass bei der Befragung einer anderen Stichprobe von Lehrkräften zusätzliche Typen gefunden werden. So ist es naheliegend, dass es auch einen Typ von Lehrkräften gibt, der mit der Situation unzufrieden ist, Veränderungsbedarf in der Schule sieht, glaubt, dass die als notwendig erachteten Veränderungen realisiert werden können und daher auch eine große Veränderungsbereitschaft aufweist. Dass sich dieser theoretisch plausible Typ in unserer Stichprobe nicht findet, mag auch damit zusammenhängen, dass Schulen im Vergleich zu vielen anderen Organisationen geringere Gestaltungsspielräume aufweisen. Die Ziele, Aufgaben und Ressourcen von Schulen werden in starkem Maße von schulexternen Instanzen bestimmt. Das könnte dazu führen, dass viele Lehrkräfte eine als misslich erlebte Situation als unveränderbar wahrnehmen. Sie glauben also, dass sie und ihre Schule nicht über die Mittel und Entscheidungsspielräume verfügen, um dauerhaft eine Verbesserung der Situation zu erreichen. Dies könnte erklären, warum

sich der Typ der unzufriedenen Resignierten in unserer Stichprobe findet, aber nicht der Typ des unzufriedenen Engagierten oder Reformers.

Zur Interpretation der identifizierten drei Typen lohnt sich ein Vergleich mit einer Typologie zu verschiedenen Formen der Arbeitszufriedenheit von Baumgartner und Udris (2006). Ausgehend von dem Modell von Bruggemann zur Arbeitszufriedenheit haben Baumgartner und Udris (2006) geprüft, welche der von Bruggemann postulierten Typen sich empirisch bestätigen lassen.

Das Modell von Bruggemann basiert auf der Annahme, dass die Arbeitszufriedenheit Resultat eines Bewertungsprozesses ist. Im ersten Schritt prüft die Person, ob die gegebene Arbeitssituation ihren Erwartungen entspricht und sie es ihr erlaubt, ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Als Resultat dieser ersten Bewertung ergibt sich entweder eine Zufriedenheit oder eine Unzufriedenheit mit der bestehenden Situation. Im nächsten Schritt entscheidet die Person, ob sie ihr ursprüngliches Anspruchsniveau beibehält oder verändert. Im Falle einer Unzufriedenheit mit der Situation kann sie ihr Anspruchsniveau absenken und dadurch eine Form der resignativen Zufriedenheit erreichen oder sie behält ihr Anspruchsniveau bei. Dies kann, wenn die Situation als unveränderlich wahrgenommen wird, in fixierter Unzufriedenheit münden. Die andere Möglichkeit besteht darin, dass die Person versucht, die Situation zu verändern, so dass sie ihren Ansprüchen genügt. Hier spricht Bruggemann von progressiver Unzufriedenheit. Eine weitere Reaktion der Person könnte darin bestehen, dass sie die Situation uminterpretiert, um so eine Erfüllung ihrer Ansprüche erleben zu können. Eine solche Verfälschung oder Anpassung der Situationswahrnehmung kann nach Bruggemann zu einer Pseudo-Zufriedenheit führen.

Auch wenn der erste Vergleich zwischen eigenen Erwartungen und Bedürfnissen und der Situation positiv ausfällt, kann sich eine Person nach dem Modell von Bruggemann entscheiden, ihr Anspruchsniveau beizubehalten oder anzuheben. Im ersten Fall resultiert stabilisierte Zufriedenheit; eine Anhebung des Anspruchsniveaus hingegen führt zu progressiver Zufriedenheit. Die Person ist zwar mit dem Status Quo schon zufrieden, setzt sich aber neue Ziele und engagiert sich für eine weitere Verbesserung der Situation.

Baumgartner und Udris (2006) haben das Modell von Bruggemann einer empirischen Überprüfung unterzogen und dabei auch clusteranalytische Verfahren verwendet. Im Unterschied zum Modell von Bruggemann, das insgesamt von sechs unterschiedlichen Typen ausgeht, finden Baumgartner und Udris (2006) vier Zufriedenheitstypen: Den progressiv zufriedenen Typ, den stabilisiert zufriedenen Typ, den resignativ zufriedenen Typ und den frustriert unzufriedenen Typ.

Den progressiv zufriedenen Typ kennzeichnet eine Zufriedenheit mit der Arbeitssituation, welche seine Ansprüche erfüllt. Gleichzeitig weist dieser Typ einen Wunsch nach Veränderung und Entwicklung auf, gepaart mit dem Glauben, dass solche Veränderungen zu erreichen sind. Der Typ des progressiv Zufriedenen ist zudem davon überzeugt, dass er seine Arbeitssituation kontrollieren und gestalten kann. Dieser Typ entspricht dem von uns gefundenen Typ des gesunden und zufriedenen Progressiven.

Der von uns identifizierte Typ des gesunden und zufriedenen Desinteressierten spaltet sich bei Baumgartner und Udris (2006) in zwei Typen auf: Der stabilisiert und der resignativ zufriedene Typ, wobei sich diese im Wesentlichen in Bezug auf die wahrgenommene Situati-

onskontrolle unterscheiden. Der stabilisiert Zufriedene glaubt, dass er seine Arbeitssituation kontrollieren und verändern kann, er will dies aber nicht, da er mit der Situation zufrieden ist. Der resignativ Zufriedene hingegen nimmt die Situation als unveränderlich wahr und hat in der Folge sein Anspruchsniveau gesenkt, um eine zumindest moderate Zufriedenheit zu erlangen. Beide Typen weisen einen geringen Wunsch nach Veränderung auf, wobei dies bei dem resignativ Zufriedenen daran begründet liegt, dass er Veränderungen für nicht möglich hält. Der von uns gefundene Typ des gesund und zufriedenen Desinteressierten entspricht wahrscheinlich mehr dem Typ des stabilisiert Zufriedenen, da er wie dieser keine Veränderungsnotwendigkeit sieht. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass hier auch Resignation im Sinne einer wahrgenommenen Ausweglosigkeit eine Rolle spielen könnte.

Der letzte Typ des frustriert Unzufriedenen bei Baumgartner und Udris entspricht dem Typ des belasteten und unzufriedenen Resignierten: Unzufriedenheit und wahrgenommene Veränderungsnotwendigkeit gepaart mit dem Glauben, nichts verändern zu können, mündet in Frustration und geringer Bereitschaft an Veränderungsprojekten mitzuwirken, da diese als zum Scheitern verurteilt bewertet werden.

Dieser Vergleich mit Typologien zur Arbeitszufriedenheit (vgl. auch Büssing, 1992 und Gunkel, 2010) weist auf einen wesentlichen Punkt hin: Die wahrgenommene Situationskontrolle kann die Veränderungsbereitschaft beeinflussen. Wird eine Situation als unveränderlich und nicht kontrollierbar erlebt, wird keinerlei Anstrengung zur Verbesserung der Situation unternommen (ähnliches beschreibt Heckhausen in seinem erweiterten Motivationsmodell). Übertragen auf Schulentwicklungsprojekte bedeutet dies, dass vor Beginn des Projekts eruiert werden sollte, inwieweit die Mitglieder der Schule überhaupt glauben, dass sie ihre Arbeits- und Lernsituation verändern können. Es sollte in der Schulgemeinschaft über die eigenen Handlungs- und Gestaltungsspielräume gesprochen werden, um einer fatalistischen Grundhaltung entgegenzuwirken und Gestaltungsräume zu verdeutlichen. Gleichzeitig können durch einen solchen Diskurs auch überzogene Vorstellungen von dem, was eine Schule selbst verändern kann, auf ein realistisches Maß reduziert werden. Oft neigen die Initiatoren und Fürsprecher von Veränderungsprojekten zu Allmachtsphantasien und verlieren den Blick für das Machbare. Ein solcher Diskurs kann den Weg ebnen für die Entwicklung erstrebenswerter und erreichbarer Ziele für das eigene Schulentwicklungsprojekt, die von möglichst vielen Mitgliedern der Schule geteilt werden.

3.2.2.6 Typen von Schulen mit unterschiedlicher Veränderungsbereitschaft

Neben der Bestimmung von Typen von Lehrkräften haben wir auch untersucht, inwieweit sich verschiedene Typen von Schulen identifizieren lassen, die sich bereits vor Beginn des Schulentwicklungsprojekts hinsichtlich ihrer Startbedingungen und hierbei insbesondere der Veränderungsbereitschaft unterscheiden. Wiederum haben wir Clusteranalysen durchgeführt. Diesmal wurden die auf Schulebene aggregierten Daten genutzt. Das bedeutet, dass Mittelwerte pro Schule gebildet wurden. Insgesamt konnten so Daten von 27 Schulen in die Analysen einfließen.

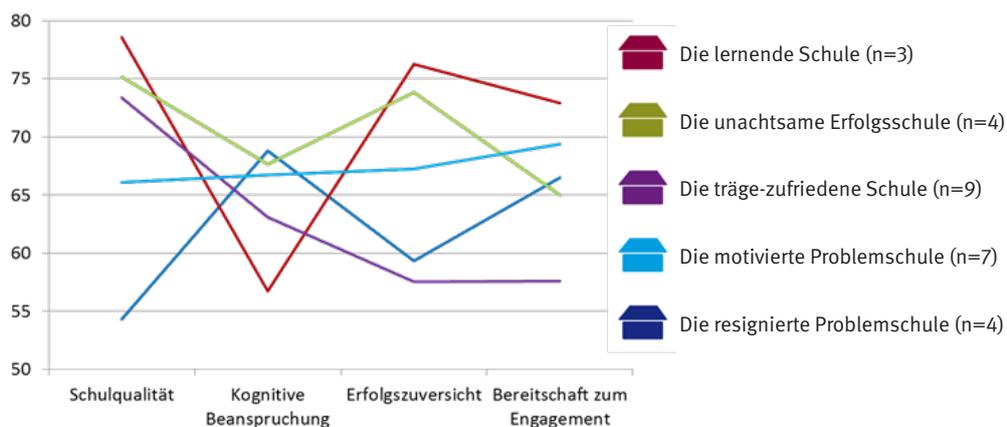
Die folgenden Einschätzungen der Lehrkräfte, die vor Beginn des Projekts erhoben wurden, wurden für die Clusteranalyse verwendet. Hier ist zu beachten, dass jeweils die Mittelwerte der Schulen genutzt wurden.

1. *Bereitschaft zum Engagement*: Bereitschaft in dem Schulentwicklungsprojekt zur Förderung der Gesundheit und Schulqualität mitzuwirken
2. *Erfolgszuversicht*: Hier wurde erfasst, ob die Lehrkräfte glauben, dass ihre Schule von dem Projekt profitieren wird.
3. *Schulqualität*: Die Lehrkräfte wurden um die Einschätzung der Qualität ihrer Schule gebeten.
4. *Kognitive Beanspruchung*: Die Lehrkräfte wurden mit Hilfe der Skala "Kognitive Irritation" zur kognitiven Beanspruchung durch ihren Beruf befragt. Diese Skala erfasst, ob die Lehrkräfte in ihrer Freizeit abschalten können und eine ausreichende Distanzierungsfähigkeit aufweisen.

Da nur Daten von 27 Schulen vorlagen, konnten nur vier Variablen als Grundlage für die Clusteranalyse ausgewählt werden. Die Variable "wahrgenommene Veränderungsnotwendigkeit" konnte im Unterschied zu der Clusteranalyse zur Identifikation der Lehrertypen nicht berücksichtigt werden.

Die Clusteranalyse hat fünf Typen von Schulen identifiziert. In der nachfolgenden Abbildung wird dargestellt, welche Ausprägungen diese Typen von Schulen auf den für die Clusteranalyse genutzten Variablen aufweisen.

Abb. 12: Ergebnisse der Clusteranalyse: Fünf Schultypen mit unterschiedlichen Startbedingungen für ein Setting-Projekt zur Gesundheitsförderung in Schulen



Die fünf Schultypen lassen sich wie folgt beschreiben:

1. *Die lernende Schule* zeichnet sich durch eine hohe Veränderungsbereitschaft bei gleichzeitig hoher Zufriedenheit mit der Schulqualität aus. Die lernende Schule will sich weiterentwickeln und glaubt auch daran, dass ihr das gelingen wird. Die kognitive Beanspruchung der Lehrkräfte ist im Mittel gering. Daher könnte auch von einer guten gesunden Schule gesprochen werden, bei der hohe Qualität und Gesundheit Hand in Hand gehen.
2. *Die unachtsame Erfolgsschule* besitzt auch eine gute Schulqualität, allerdings einhergehend mit einer hohen kognitiven Beanspruchung der Lehrkräfte. Die Bereitschaft zum Engagement in dem neuen Projekt ist eher mittelmäßig ausgeprägt, obwohl die Erfolgszuversicht hoch ist. Hier könnten sich Erschöpfungssymptome widerspiegeln: Das Kollegium hat offenbar in der Vergangenheit vieles erreicht, was die Erfolgszuversicht stärkt, dabei möglicherweise aber auch viel Energie gelassen und zum Teil Raubbau mit der eigenen Gesundheit betrieben, was jetzt zur Erschöpfung und in der Folge zu einer sinkenden Motivation für weitere Veränderungsanstrengungen führt.

3. *Die träge-zufriedene Schule* zeichnet eine hohe Schulqualität bei vergleichsweise geringer kognitiver Beanspruchung der Lehrkräfte aus. Das neue Projekt zur Förderung der Gesundheit und Schulqualität ist aus Sicht der Lehrkräfte wenig gewinnbringend für die Schule, entsprechend gering ist die Bereitschaft an diesem Projekt mitzuwirken. Offenbar sind die Lehrkräfte mit dem Status Quo zufrieden und wollen keine Veränderungen.
4. *Die motivierte Problemschule* weist eine mittlere Schulqualität auf und die kognitive Beanspruchung der Lehrkräfte ist vergleichsweise hoch. Das Kollegium ist relativ zuversichtlich, dass die Schule von dem neuen Projekt profitieren wird und ist daher auch bereit, sich für das Projekt zu engagieren.
5. *Die resignierte Problemschule* hat die schlechteste Schulqualität und die höchsten Werte für die kognitive Beanspruchung der Lehrkräfte. Zudem ist das Kollegium in Bezug auf den Erfolg des Projektes skeptisch, weist aber noch eine moderate Mitwirkungsbereitschaft auf. Hier zeigen sich Zeichen von Resignation, aber auch ein hoher Leidensdruck, der offenbar trotz aller Skepsis dazu führt, dass das Kollegium zumindest eine moderate Bereitschaft zeigt, sich im Projekt zu engagieren.

Ähnlich wie bei den Lehrertypen zeigt sich, dass ein ungünstiger Status Quo – gemessen an der Schulqualität und der kognitiven Beanspruchung – nicht zwangsläufig in einer hohen Veränderungsbereitschaft mündet, genauso wenig wie ein günstiger Status Quo nicht unbedingt eine geringe Veränderungsbereitschaft zur Folge haben muss. Die Bereitschaft eines Kollegiums bei einem neuen Schulentwicklungsprojekt mitzuwirken, hängt neben dem Leidensdruck auch wesentlich von der Erfolgszuversicht der Lehrkräfte ab. Ein weiterer Einflussfaktor scheint die Entwicklungsorientierung der Schule zu sein. Dies wird besonders beim Vergleich der “lernenden Schule” mit der “träge-zufriedenen Schule” deutlich. Hier scheint vor allem die Motivation, sich weiterzuentwickeln und sich nicht mit Erreichtem zufrieden zu geben, den entscheidenden Unterschied zu machen. Nun stellt sich noch die Frage, inwieweit diese Schultypen, die anhand der vor Beginn des Projekts erhobenen Daten bestimmt wurden, mit dem späteren Projekterfolg – gemessen an der Einschätzung der Lehrkräfte – zusammenhängen. Die nachfolgende Tabelle gibt die durchschnittlichen Zustimmungswerte zum Projekterfolg für die verschiedenen Schultypen wieder.

Tab. 2: Die verschiedenen Typen von Schulen und deren Erfolg in den Setting-Projekten zur Gesundheitsförderung und Qualitätsentwicklung in Schulen

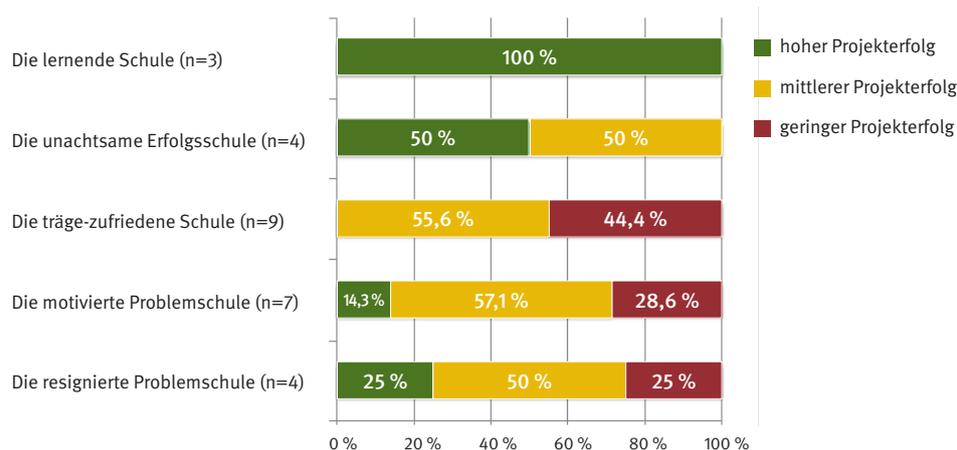
Schultyp	Anzahl an Schulen	Projekterfolg aus Sicht der Lehrkräfte		
		Mittelwert	Minimum	Maximum
Die lernende Schule	3	76,6	70,0	85,7
Die unachtsame Erfolgsschule	4	63,5	56,8	70,5
Die träge-zufriedene Schule	9	43,5	30,1	55,0
Die motivierte Problemschule	7	52,6	42,2	67,1
Die resignierte Problemschule	4	47,3	27,6	66,2

Erwartungsgemäß ist der Projekterfolg der lernenden Schule im Schnitt am größten, gefolgt von der unachtsamen Erfolgsschule. Die Streuung der Zustimmungswerte zwischen den Schulen, die zu diesen Typen zählen, fällt jeweils vergleichsweise gering aus. Die anderen Typen von Schulen weisen Durchschnittswerte im Projekterfolg auf, die relativ nah beieinander liegen und die Streuung zwischen den Schulen eines Typs sind groß, am extremsten

bei den resignierten Problemschulen mit einer Schwankungsbreite von annähernd 40 Prozentpunkten. Dies deutet darauf hin, dass gerade für die drei Typen “die motivierte Problemschule”, “die resignierte Problemschule” und “die träge-zufriedene Schule” der Erfolg in dem Schulentwicklungsprojekt nicht allein durch die motivationale Ausgangslage bestimmt wird.

Dies zeigt auch die folgende Abbildung, bei der dargestellt wird, wie sich die zu Beginn des Projekts bestimmten Schultypen auf die zum Schluss des Projekts gebildeten Klassen des Projekterfolgs verteilen.

Abb. 13: Verschiedene Typen von Schulen und deren Erfolg in den Setting-Projekten



Es zeigt sich, dass alle drei lernenden Schulen einen hohen Projekterfolg aufweisen. Die unachtsamen Erfolgsschulen erzielen mindestens einen durchschnittlichen Projekterfolg. Diese Schultypen scheinen Voraussetzungen mitzubringen, die für den Erfolg eines tiefgreifenden Schulentwicklungsprojekts entscheidend sind. Dazu zählen sicherlich die Erfolgszuversicht und die Bereitschaft zum Engagement zum Beginn des Projekts. Zudem ist anzunehmen, dass diese in der Vergangenheit erfolgreichen Schulen über die notwendigen Kompetenzen zur Gestaltung und Steuerung eines Schulentwicklungsprojekts verfügen. Die Schulen, die zum Typ “träge-zufriedene Schulen” gehören, stellen den höchsten Anteil an der Gruppe von Schulen mit geringem Projekterfolg. Hier ist offenbar die geringe Mitwirkungsbereitschaft, die eng zusammenhängt mit der Negierung eines Nutzens des Schulentwicklungsprojekts, ursächlich für das vergleichsweise schlechte Abschneiden. Für die Schulen der Typen “motivierter Problemschule” und “resignierter Problemschule” zeigt sich, dass sich diese am Ende des Projekts sowohl bei den Schulen mit niedrigem als auch bei den Schulen mit hohem Projekterfolg wiederfinden. Hier scheint deren Ausgangssituation nicht den Erfolg des Projekts zu determinieren, vielmehr scheint die Gestaltung des Projekts wesentlichen Einfluss auf den Projekterfolg zu nehmen.

Diese Ergebnisse unterstreichen, dass Schulen in Abhängigkeit von ihren Ausgangsbedingungen Schulentwicklungsprojekte unterschiedlich angehen müssen, um letztlich erfolgreich zu sein. Basierend auf unseren Erfahrungen und vorher skizzierten wissenschaftlichen Erkenntnissen lassen sich spezifische Empfehlungen für die Gestaltung von Schulentwicklungsprojekten für die verschiedenen Schultypen ableiten. In der folgenden Tabelle werden die Stärken und Risiken in Bezug auf Schulentwicklungsprojekte für die verschiedenen Schultypen zusammenfassend dargestellt und entsprechende Empfehlungen für die Initiierung und Gestaltung von Schulentwicklungsprojekten abgeleitet. Hierbei beziehen sich die Empfehlungen im Wesentlichen auf die Gestaltung einer externen Begleitung der Schulen.

Tab. 3: Verschiedene Typen von Schulen: Stärken, Schwächen und Empfehlungen zur Gestaltung und Begleitung von Setting-Projekten

Schultyp	Stärken/Chancen	Schwächen/ Risiken	Empfehlungen (für eine externe Begleitung)
Die lernende Schule	<ul style="list-style-type: none"> erfolgreiche Schulentwicklung in der Vergangenheit: Kompetenzen und Erfahrungen vorhanden positive Einschätzung des zu erwartenden Nutzens des Projekts (Erfolgszusicht) große Bereitschaft zum Engagement in dem Projekt vitale und entwicklungsmotivierte Schule 	<p><i>keine</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> da die Schule über Kompetenzen in der Schulentwicklung verfügt und motiviert ist, bedarf es weniger externer Unterstützung nach Bedarf beraten viel Freiraum gewähren
Die unachtsame Er-folgsschule	<ul style="list-style-type: none"> erfolgreiche Schulentwicklung in der Vergangenheit: Kompetenzen und Erfahrungen vorhanden positive Einschätzung des zu erwartenden Nutzens des Projekts (Erfolgszusicht) 	<ul style="list-style-type: none"> moderate Bereitschaft zum Engagement im Projekt Anzeichen von Überanstrengung in der Vergangenheit und Erschöpfung 	<ul style="list-style-type: none"> Eine Diskussion in der Schulumgemeinschaft über die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit des neuen Projekts anregen Gefahr der Projektitis thematisieren (zu viele parallele Projekte) Neues Projekt nur starten, wenn andere Projekte vorher beendetigt werden Ziele und Vision der Schule klären Verhältnis von Wünschenswertem und Machbarem klären Projekt eher kleiner dimensionieren, Konzentration auf wenige Ziele Prüfen, ob erst eine Phase der Erholung/Konsolidierung eingelegt werden soll, bevor mit dem Projekt begonnen wird
Die träge-zufriedene Schule	<ul style="list-style-type: none"> erfolgreiche Schulentwicklung in der Vergangenheit: Kompetenzen und Erfahrungen vorhanden Zufriedenheit mit Schulqualität und vergleichsweise geringe psychische Beanspruchung der Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> Geringe Bereitschaft zum Engagement im Projekt Einschätzung des Nutzens des Projekts als vergleichsweise gering 	<ul style="list-style-type: none"> Notwendigkeit und Nutzen des Projekts verdeutlichen Gründe für die Notwendigkeit von Veränderungen verdeutlichen über Ziele und Stärken und Schwächen der Schule diskutieren => für mögliche Probleme der Schule sensibilisieren wenn der Nutzen des Projekts weiterhin nicht gesehen wird, sollte das Projekt nicht gestartet werden

Schultyp	Stärken/Chancen	Schwächen/ Risiken	Empfehlungen (für eine externe Begleitung)
Die motivierte Problemschule	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hohe Bereitschaft zum Engagement in dem Projekt ▪ moderate Einschätzung des zu erwartenden Nutzens des Projekts (Erfolgszuversicht) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ durchschnittliche Schulqualität, bei relativ hoher psychischer Beanspruchung des Kollegiums ▪ gemischte Erfahrungen mit vorherigen Schulentwicklungsprojekten: Kompetenzen fraglich ▪ oft komplexe Problemlagen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulentwicklungsprozess intensiv begleiten/schulspezifisch beraten und unterstützen ▪ Projektstrukturen aufbauen und Projektmanagement etablieren ▪ Ziele und Erwartungen zu Beginn klären ▪ Ausgangssituation intensiv analysieren (Stärken und Schwächen der Schule) ▪ Realistische Projektziele festlegen und Prozess detailliert planen (Meilensteine) ▪ Entwicklungsprozess und erreichte Fortschritte regelmäßig reflektieren ▪ Problemlöse- und Schulentwicklungs Kompetenzen der Schule stärken ▪ zur Stärkung der Erfolgszuversicht schnelle Erfolge erzielen
Die resignierte Problemschule	<ul style="list-style-type: none"> ▪ moderate Bereitschaft zum Engagement im Projekt, getrieben vom Leidensdruck 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schlechte Schulqualität und hohe psychische Beanspruchung der Lehrkräfte ▪ Zweifel der Lehrkräfte am Erfolg des geplanten Projekts (Resignationstendenzen) ▪ Häufiges Scheitern vorheriger Schulentwicklungsprojekte ▪ Defizite bei der Schulleitung bzw. Probleme im Verhältnis von Kollegium und Schulleitung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vorrangig: Erfolgszuversicht stärken und auf das Machbare konzentrieren sowie die Problemlöse- und Schulentwicklungs kompetenz der Schule fördern ▪ Ist-Situation sorgfältig analysieren: Stärken und Schwächen der Schule und deren Ursachen ▪ erst Konflikte im Kollegium bzw. zwischen Kollegium und Schulleitung klären, bevor mit dem Projekt begonnen wird ▪ bisherige Projekte auswerten: Warum sind diese gescheitert? Was kann in Zukunft besser gemacht werden? ▪ Ziele und Werte der Schulen diskutieren ▪ Gestaltungsspielräume der Schule klären: Was kann verändert werden? ▪ erreichbare und präzise Ziele für das Projekt definieren ▪ zur Stärkung der Erfolgszuversicht schnelle Erfolge erzielen ▪ Schulentwicklungsprozess intensiv begleiten/schulspezifisch beraten und unterstützen ▪ regelmäßig Entwicklungsprozess und erreichte Fortschritte reflektieren

3.2.2.7 Zentrale Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen in der Startphase

Die Erkenntnisse der Forschung und eigene Erfahrungen unterstreichen, dass es von eminenter Wichtigkeit ist, vor Beginn eines umfassenden Schulentwicklungsprozesses die Ausgangsbedingungen an der jeweiligen Schule einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Neben den personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen sollten vor allem die kulturellen und motivationalen Voraussetzungen sowie die Projekt- und Change Management-Kompetenzen der Schule analysiert werden.

Der stärkste Prädiktor des Erfolgs eines Schulentwicklungsprojekts ist die Veränderungsbereitschaft der Lehrkräfte zu Beginn des Projekts: Sind die Lehrkräfte bereit, an der Realisierung des Projekts mitzuwirken? In Projekten, die auf die Mitarbeit von Schülerinnen und Schüler und/oder Eltern angewiesen sind, ist auch deren Mitwirkungsbereitschaft ein erfolgskritischer Faktor.

Auf Basis der vorher dargelegten Erkenntnisse lässt sich folgende Formel für die Veränderungsbereitschaft aufstellen:

$$\text{Veränderungsbereitschaft} = \text{Wert der Folgen des Veränderungsvorhabens} \times \text{Erfolgschancen des Veränderungsvorhabens}$$

Die Lehrkräfte sind dann bereit, sich für ein Veränderungsvorhaben zu engagieren, wenn sie die Folgen eines Veränderungsvorhabens als gewinnbringend und wichtig bewerten und, wenn sie gleichzeitig glauben, dass diese Ziele erreicht werden können.

Der subjektive *Wert der Ziele eines Veränderungsvorhabens* bestimmt sich dabei daran, inwieweit die Person glaubt, dass das Veränderungsvorhaben zu Verbesserungen der Situation der Person oder auch der Schule insgesamt führt. Hierbei spielt die Bewertung der Ist-Situation eine große Rolle: Wird diese als unbefriedigend und veränderungsbedürftig erlebt, erhöht dies die Chance, dass ein Veränderungsvorhaben als gewinnbringend bewertet wird. Voraussetzung ist, dass die Person zu der Einschätzung kommt, dass das Veränderungsvorhaben geeignet ist, eine signifikante Verbesserung des unbefriedigenden Status Quo zu bewirken.

In vielen Theorien zu Veränderungen – sowohl von Organisationen als auch von individuellem Verhalten – wird betont, dass eine Veränderungsmotivation vornehmlich durch eine Krise ausgelöst wird. Der Status Quo wird als unbefriedigend oder gar bedrohlich wahrgenommen: Es muss sich etwas ändern. Schwieriger ist es eine Veränderungsbereitschaft zu erzeugen, wenn die bestehende Situation als zufriedenstellend bewertet wird und ein Veränderungsvorhaben allein darüber begründet wird, dass die Zielsituation noch attraktiver ist. Bruch und Vogel (2009) beschreiben diese beiden möglichen motivationalen Kräfte von Veränderungszielen als “den Drachen töten” (eine Bedrohung abwenden oder einen aversiven Zustand beenden wollen) und “die Prinzessin/den Prinz erobern” (eine Komfortzone verlassen, um eine noch bessere Zukunft zu erobern).

Auf eine Formel gebracht:

$$\text{Wert der Folgen eines Veränderungsvorhabens} = \text{Verbesserung/Beseitigung eines unbefriedigenden Status Quo durch das Veränderungsvorhaben UND/ ODER eine attraktive Vision des zu Erreichenden}$$

Hierbei bietet es sich an beide Motivationsquellen zu kombinieren: (1) Dringlichkeit von Ver-

änderungen aufzeigen und verdeutlichen, dass das Vorhaben die Probleme und Bedrohungen beseitigen kann sowie (2) eine attraktive Vision des zu Erreichenden entwickeln und kommunizieren.

Die zweite subjektive Bewertung eines Veränderungsvorhabens, welche darüber entscheidet, ob die Person bereit ist an diesem Vorhaben mitzuwirken, ist die Einschätzung der Erfolgchancen. Nur, wenn eine Person zur Überzeugung kommt, dass die Schule in der Lage ist, das Vorhaben erfolgreich umzusetzen und sie selbst glaubt, durch ihr Handeln zum Erfolg des Projekts beizutragen, wird sie sich beteiligen wollen. Die Veränderungsbereitschaft hängt also davon ab, ob die Person ihrer Schule bzw. den Projektverantwortlichen und sich selbst zutraut, die avisierten Ziele zu erreichen (kollektive Selbstwirksamkeit und personale Selbstwirksamkeit). Nur dann ist das Investment von Zeit und Energie gewinnbringend. Es reicht also nicht, dass die Person die Ziele eines Projekts als sinnvoll und notwendig erachtet, sie muss diese auch für erreichbar halten. Hier spielt auch eine Rolle, ob eine Person eine als unbefriedigend erlebte Situation überhaupt für veränderbar hält. Wenn sie die Situation als vollständig determiniert und als nicht beeinflussbar wahrnimmt, wird sie sich an keinem Veränderungsversuch beteiligen, so sehr sie auch eine Veränderung herbei sehnen mag. Die wahrgenommene Kontrolle der Situation ist also auch entscheidend für die Bereitschaft zur Mitwirkung an einem Veränderungsvorhaben.

Auf eine Formel gebracht:

$$\text{Erfolgchancen des Veränderungsvorhabens} = \text{Situationskontrolle} + \text{Überzeugung, dass das Veränderungsvorhaben erfolgreich realisiert werden kann}$$

Im Folgenden soll skizziert werden, wovon diese Determinanten der Bereitschaft zur Mitwirkung an einem Veränderungsvorhaben beeinflusst werden und was sich daraus für Gestaltungsmöglichkeiten ergeben.

Wovon wird die Einschätzung des Wertes/Nutzens eines Veränderungsvorhabens beeinflusst?

Verknüpfung der Ziele des Projekts mit den Zielen der Schule

Schulen, die eine geteilte Vorstellung von dem besitzen, was sie für erstrebenswert halten, bzw. eine Vision einer guten Schule besitzen, wissen wohin ihre Reise gehen soll. Eine solche Vision einer erstrebenswerten Zukunft kann es erleichtern, den Wert eines Veränderungsvorhabens zu beurteilen. Der Wert eines Veränderungsvorhabens bemisst sich dann daran, inwieweit es eine Annäherung an diese gemeinsame Vorstellung eines attraktiven Zielzustands erlaubt. Wenn die Mitglieder der Schule erkennen, dass ein Veränderungsvorhaben der Realisierung ihrer gemeinsamen Vision dient, erhöhen sich so der subjektive Wert des Veränderungsvorhabens und somit auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an eben diesem.

Kooperations- und innovationsförderliche Schulkultur

Schulen unterscheiden sich auch in ihrer generellen Offenheit gegenüber Neuerungen. Eine Schule, die sich weiterentwickeln will und sich als lernende Organisation begreift, wird Veränderungsvorhaben eher begrüßen und diesen gegenüber prinzipiell aufgeschlossener sein. Schulentwicklungsprozesse sind auf die Beteiligung möglichst vieler Mitglieder einer Schule angewiesen und basieren zumeist auf der Arbeit von Gruppen, die Probleme

identifizieren, Problemlösungen entwickeln und umsetzen. „Gemeinsam die eigene Schule entwickeln“ ist der Grundtenor der heutigen Schulentwicklung. Ein auf Partizipation und Kooperation basierter Veränderungsprozess gelingt eher in Schulen, die Partizipation und Kooperation positiv bewerten und praktizieren. Schulen hingegen, die wenig Erfahrung mit Partizipation und Kooperation haben, werden einen solchen Ansatz eher skeptischer bewerten.

Fürsprache durch Promotoren

Ob ein Veränderungsvorhaben als notwendig und sinnvoll bewertet wird, hängt auch von der Fürsprache mächtiger und vor allem vertrauenswürdiger Mitglieder der Schule ab. Bewertungen und Einstellungen von Menschen werden in starkem Maße von sozialen Normen und dem Urteil wichtiger Anderer geprägt. Daher benötigt auch ein Veränderungsprojekt Promotoren, deren Wort Gewicht hat. Dies sollte aber nicht das Informieren und Aufklären über das geplante Vorgehen und die Ziele eines Projektes ersetzen.

Vertrauen in die Initiatorinnen und Initiatoren des Veränderungsprojekts

Oftmals löst die bloße Ankündigung von Veränderungsvorhaben Misstrauen und Zynismus bei den Betroffenen aus. Die betroffenen Organisationsmitglieder glauben den Ankündigungen des Managements nicht (mehr). Oft neigen Initiatoren von Veränderungsvorhaben dazu, diese schönzureden. Es werden Ziele benannt, die niemanden wehtun, sondern im Gegenteil allen eine rosige Zukunft versprechen. Wenn sich in der Vergangenheit gezeigt hat, dass sich Versprechen nicht bewahrheiten oder sich herausstellt, dass das Management an eigenen Interessen orientierte, Ziele verfolgt, verlieren die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihr Vertrauen in die Führung. Dieses Misstrauen ist eine Hypothek für jedes neue Veränderungsvorhaben, da dessen Nutzen nicht mehr unvoreingenommen bewertet werden kann. Daher sollten Initiatorinnen und Initiatoren von Veränderungsvorhaben Vertrauen genießen oder sich bemühen, dieses zu erwerben.

Identifikation mit der eigenen Schule

Schulentwicklungsprojekte zielen auf eine Weiterentwicklung der Schule ab. Nicht der Nutzen für einzelne Personen, sondern für die Schule insgesamt, steht im Vordergrund. Für die Bewertung des Nutzens eines Schulentwicklungsprojekts ist es daher von entscheidender Bedeutung, ob für die bewertende Person dieser Nutzen für die Schule wichtig ist. Wenn die Person allein den eigenen Nutzen als Bewertungsmaßstab nimmt („Was habe ich davon?“), dann fällt die Kosten-Nutzen-Bilanz für ein Schulentwicklungsprojekt zumeist ungünstig aus (große Investitionen an Zeit und Energie und wenige direkte Vorteile für die eigene Person). Wenn sich eine Person hingegen stark mit der eigenen Schule identifiziert und sich dieser emotional verbunden fühlt, dann wird auch der Nutzen für die Schule für diese Person wertvoll sein. Dadurch verbessert sich das Kosten-Nutzen-Verhältnis von Schulentwicklungsprojekten und das Engagement für diese Projekte erscheint lohnenswerter.

Wovon wird die Einschätzung der Erfolgchancen eines Veränderungsprojekts beeinflusst?

Kollektive und individuelle Selbstwirksamkeit

Die Einschätzung der Erfolgchancen eines Veränderungsvorhabens wird wesentlich davon bestimmt, ob die Person glaubt, dass ihre Schulgemeinschaft über die ausreichenden Kom-

petenzen verfügt, um auch schwierige Ziele zu erreichen und Hindernisse zu überwinden (Kollektive Selbstwirksamkeit). Wenn die Mitglieder der Schule bzw. die Lehrkräfte ein Kollektiv bilden, welches gemeinsame Ziele verfolgt und diese auch unter schwierigen Umständen erreicht, dann wird ein neues Veränderungsvorhaben als zu bewältigende Herausforderung gesehen ("yes, we can"). Die Entscheidung einer Person, sich an einem Veränderungsvorhaben zu beteiligen, hängt auch davon ab, ob die Person glaubt, dass sie in der Lage ist, einen wertvollen Beitrag zur Realisierung dieses Projekts zu leisten (individuelle Selbstwirksamkeit). Die kollektive und individuelle Selbstwirksamkeit speisen sich vornehmlich aus den Erfahrungen mit ähnlichen Projekten in der Vergangenheit. Haben die Mitglieder in der Vergangenheit die Erfahrung gemacht, dass sie auch herausfordernde Ziele gemeinsam erreichen können, dann werden sie auch bei neuen Projekten zuversichtlich sein.

Projektmanagement und Kompetenzen in der Schulentwicklung

Der Erfolg in Schulentwicklungsprojekten wird auch von der Qualität des Projektmanagements und den Kompetenzen der Schule zur Steuerung solch komplexer Prozesse beeinflusst. Weist das Projektmanagement einer Schule Defizite auf und verfügt diese nicht über ausreichende Kompetenzen in der Schulentwicklung, was sich zumeist im Scheitern vergangener Veränderungsvorhaben widerspiegelt, trübt das die Bewertung der Erfolgchancen neuer Projekte.

Verfügbarkeit von Ressourcen für das neue Projekt

Eine sehr reale Bedrohung für den Erfolg von umfassenden Veränderungsvorhaben ist ein Mangel an zeitlichen, personellen und auch finanziellen Ressourcen. Viele Projekte versanden oder können nicht verstetigt werden, weil Schulen schlichtweg die Ressourcen fehlen. Daher wird und sollte die Einschätzung der Erfolgchancen eines Projekts davon abhängen, ob ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, um die gesetzten Ziele erreichen zu können.

Wahrgenommener und tatsächlicher Gestaltungsspielraum

Damit ein Veränderungsvorhaben nicht zwangsläufig in Frustration mündet, ist eine Voraussetzung, dass die Schule prinzipiell über den Gestaltungsspielraum zur Erreichung der avisierten Ziele verfügt. Es ist vergebene Liebesmüh, sich Ziele zu setzen, die aus eigener Kraft nicht erreicht werden können. Daher sollte bei jedem Veränderungsprojekt geprüft werden, ob das Wünschenswerte auch machbar ist. Zu beachten ist hierbei, dass der tatsächliche und der subjektiv erlebte Gestaltungsspielraum nicht identisch sein müssen. Der Gestaltungsspielraum kann sowohl unter als auch überschätzt werden. Bei einer Überschätzung droht Enttäuschung und bei einer Unterschätzung unnötige Resignation. Um beides zu vermeiden, sollten Schulen vor Beginn eines Veränderungsvorhabens ihren eigenen Gestaltungsspielraum in Bezug auf die angestrebten Veränderungen prüfen und das Projekt am Machbaren und nicht nur am Wünschenswerten ausrichten.

Der Erfolg eines Schulentwicklungsprojekts mit der Zielsetzung der Gesundheitsförderung oder anderer Zielsetzungen wird nicht allein von den Startbedingungen der einzelnen Schule bestimmt. Von großer Bedeutung für den Projekterfolg sind die Gestaltung des Veränderungsprozesses und dabei die Berücksichtigung der spezifischen Startbedingungen der jeweiligen Schule. Oben wurde bereits für die verschiedenen Typen von Schulen aufgezeigt, wie jeweils der Schulentwicklungsprozess gestaltet werden sollte. Im nächsten Kapitel wird

dargelegt, wie Veränderungsprozesse gestaltet werden sollten, damit diese möglichst erfolgreich verlaufen.

3.3 Während des Projekts: Gezielte Gestaltung des Veränderungsprozesses

Die folgenden Ausführungen zu den Gelingensfaktoren bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen orientieren sich an den in unseren Projekten gewonnenen Erkenntnissen und dem aktuellen Forschungsstand.

Der Erfolg von Schulentwicklungsprojekten wird maßgeblich von dem Engagement der beteiligten Personen bestimmt. Schulentwicklungsprojekte gründen sich auf die freiwillige Mitarbeit von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und zum Teil Eltern. Diese entwickeln Ideen und Lösungen und setzen diese um. Erlahmt das Engagement und schwindet die Motivation, sind diese Projekte zum Scheitern verurteilt, da Schulen kaum die Ressourcen haben, die notwendige Arbeitsleistung als Pflichtaufgabe zu definieren und dafür personelle Kapazitäten zur Verfügung zu stellen. Nur in begrenztem Maße können Freistellungen für solche Projekte gewährt werden.

Daher ist es für Schulentwicklungsprojekte essentiell die Motivation der beteiligten Lehrkräfte, Schülerinnen, Schüler und Eltern im Blick zu behalten und zu stärken. Die Motivation und das Engagement der Projektaktiven hängen maßgeblich von der Gestaltung des Veränderungsvorhabens ab.

Anhand der in unseren Projekten gewonnenen empirischen Befunde lassen sich verschiedene Gestaltungselemente von Schulentwicklungsprojekten identifizieren, die Einfluss nehmen auf die Motivation und das Engagement der Projektbeteiligten. Diese werden in der folgenden Abbildung aufgeführt.

Abb. 14: Einfluss von Merkmalen der Prozessgestaltung auf das Engagement der Lehrkräfte



Statistische Analysen belegen, dass das Engagement der Lehrkräfte in Projekten unmittelbar von der Erfolgszuversicht abhängt: Je zuversichtlicher die Lehrkräfte sind, dass das Projekt einen Gewinn für sie selbst und ihre Schule erzielt, umso stärker engagieren sie sich. Schwindet diese Erfolgszuversicht im Laufe eines Schulentwicklungsprojekts, lässt auch das Engagement nach. Daneben wird das Engagement auch davon bestimmt, ob die beteiligten Personen mit dem Erreichten zufrieden sind. Verfehlt ein Projekt seine Ziele oder sind Erfolge für die Beteiligten nicht erkennbar, erscheint ein weiteres Engagement im Projekt wenig gewinnbringend. Daher sollte ein Schulentwicklungsprojekt möglichst so geplant werden, dass schnell erste Erfolge erzielt werden, die öffentlich gemacht werden können. Auf diese Weise entsteht eine Zufriedenheit mit dem bereits Erreichten und gleichzeitig wird die Erfolgszuversicht gestärkt.

Nachfolgend wird erläutert, welche Gestaltungselemente eines Schulentwicklungsprojektes die Erfolgszuversicht und Zufriedenheit mit dem Erreichten steigern und auf diese Weise Motivation und Engagement fördern.

Partizipationsmöglichkeiten

Die Möglichkeit zur Mitgestaltung und Beeinflussung von Veränderungsvorhaben fördert Engagement und mindert Widerstände (z. B. Cunningham, Woodward, Shannon, MacIntosh, Lendrum, Rosenblom & Brown, 2002). Menschen wollen nicht Spielball anderer sein, sondern Situationen als kontrollierbar und gestaltbar erleben. Das bedeutet, dass dem Kollegium Einflussmöglichkeiten bei der Formulierung von Zielen, der Entwicklung von Maßnahmen und deren Umsetzung eingeräumt werden sollten. Hierfür spricht auch, dass die Lehrkräfte Expertinnen und Experten ihrer Schule sind. Sie kennen deren spezifische Bedingungen, wissen um die Entstehungsgeschichte von Problemen und sind daher eher in der Lage, passende und erfolgversprechende Lösungen zu entwickeln, als dies Außenstehende könnten.

Gruppen als Wandelmedium

Um eine dauerhafte Veränderung von Verhalten und Einstellungen zu erreichen, hat sich das gemeinsame Arbeiten in Gruppen an selbst gewählten Problemen als hilfreich erwiesen. Gruppen sind ein Wandelmedium: Soziale Kontrolle, öffentliche Verpflichtung und wechselseitige Unterstützung tragen dazu bei, dass Hindernisse und Krisen eher überwunden und Veränderungsanstrengungen verstetigt werden. Hierbei sollten den Gruppen weitgehende Handlungsspielräume bei der Entwicklung und Umsetzung gesundheits- und qualitätsförderlicher Maßnahmen gegeben werden. Zusammen mit anderen ein eigenes Projekt auf die Beine zu stellen, führt zu einer emotionalen Bindung an das Projekt. Etwas selbst Entwickeltes wird stärker verteidigt und mit mehr Elan vorangetrieben. Ein nicht zu unterschätzender Nebeneffekt besteht darin, dass Lehrkräfte erkennen können, dass gemeinsames Arbeiten an Problemen fruchtbar und befriedigend sein kann. Dies kann zu einer Stärkung von Kooperation und sozialer Unterstützung in den Schulen führen.

Information zu den Zielen, Maßnahmen und Fortschritten des Projekts

Eine Grundbedingung für die Mitgestaltung ist das Informiertsein. Nur wenn die betroffenen Personen ausreichend über die Ziele und die geplanten Maßnahmen informiert sind, können sie sich mit diesen auseinandersetzen und sich beteiligen. Erst das Wissen über die Ziele und Inhalte des Veränderungsvorhabens ermöglicht eine Identifikation mit einem Projekt. Von der Sinnhaftigkeit und der Wirksamkeit eines Veränderungsvorhabens kann nur derjenige überzeugt sein, der weiß, welche Ziele wie erreicht werden sollen (Elving, 2005). Auch die fortlaufende Kommunikation während eines Schulentwicklungsprozesses ist von entscheidender Bedeutung: Das Berichten über die Projektaktivitäten und erzielte Erfolge stärkt die Erfolgszuversicht und somit die Motivation der im Projekt Aktiven und kann auch andere Lehrkräfte animieren, sich an dem Veränderungsvorhaben zu beteiligen.

Stellenwert des Projekts in der Schule und Unterstützung durch die Schulleitung

Ein einzelnes Schulentwicklungsprojekt steht zumeist in Konkurrenz mit anderen Projekten und den alltäglichen Arbeitsaufgaben. Daher ist die Gefahr – gerade bei langfristigen Entwicklungsvorhaben – groß, dass es von anderen dringlichen Aufgaben verdrängt wird. Um dem entgegenzuwirken, ist es notwendig, dass das Projekt eine hohe Priorität besitzt und

diese immer wieder vermittelt wird. Es muss verdeutlicht werden, dass das Projekt nicht nur das Privatvergnügen einiger weniger ist, sondern von essentieller Bedeutung für die Entwicklung der Schule. Die Projektverantwortlichen sollten einen klaren Auftrag der Schulgemeinschaft haben, damit sichtbar wird, dass ihr Engagement dem Wohlergehen der Schule dient und sie nicht nur ihre Privatinteressen befriedigen.

Von entscheidender Bedeutung ist die Unterstützung des Projekts durch die Schulleitung. Die Schulleitung muss die Wichtigkeit des Projekts und seine strategische Bedeutung immer wieder hervorheben und das Engagement der Projektaktiven würdigen. So kann zum einen die Motivation der Projektaktiven gestärkt und zum anderen einer schleichenden Entwertung des Projekts durch skeptische Dritte entgegengewirkt werden. Hier bietet es sich z. B. an, in Schulkonferenzen einen festen Tagesordnungspunkt zum Stand des Projektes vorzusehen.

Anerkennung und Würdigung des Engagements der Projektaktiven

Ein umfassendes Projekt zur Förderung der Lehrgesundheit und Schulqualität ist auf das freiwillige Engagement vieler angewiesen. Eine wichtige Motivationsquelle für ein solches Engagement ist die Würdigung und Anerkennung durch das Kollegium und die Schulleitung. Zu erfahren, dass die eigenen Anstrengungen gesehen und als wichtiger Beitrag zur Entwicklung der Schule gewürdigt werden, ist eine wichtige Gratifikation für die Projektaktiven. Fehlt diese Anerkennung und Würdigung, wird Motivation untergraben.

Auswahl von Themen mit hoher Dringlichkeit und Wichtigkeit

In unseren Projekten lässt sich immer wieder beobachten, dass Kollegien bei der Auswahl der Themen für die Projektgruppen nicht die laut Diagnose wichtigsten und brennenden Problembereiche berücksichtigen. Beispielsweise kann in der fragebogengestützten Diagnose und in Vorgesprächen das Führungsverhalten der Schulleitung als wichtiges Problemfeld identifiziert werden, aber dann keine Berücksichtigung bei der Bestimmung der Handlungsfelder für das Schulentwicklungsprojekt finden. Es zeigt sich immer wieder, dass vor bestimmten Themen zurückgeschreckt wird, weil diese als zu konfliktbeladen und als wenig erfolgsträchtig erachtet werden. Stattdessen wird auf vermeintlich leichter zu lösende und weniger konfliktreiche Handlungsfelder ausgewichen. Eigene empirische Analysen zeigen, dass dies dazu führen kann, dass in der Folge die Erfolgchancen und die Wirksamkeit des Projekts in Zweifel gezogen werden, da drängende Probleme der Schule nicht bearbeitet werden. Dadurch schwinden der Nutzen des Projekts und somit auch die Motivation und das Engagement (Nieskens & Schumacher, 2010).

Daher sollte bei der Auswahl der Handlungsfelder des Projekts darauf geachtet werden, dass die dringenden und schwerwiegenden Probleme Berücksichtigung finden. Hier hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn im Steuerkreis eine Einigung über die wichtigsten Handlungsfelder erzielt wird und diese im Kollegium vorgestellt und begründet werden, bevor die Schulgemeinschaft eine Auswahl trifft. Zudem sollte für soziale Problemfelder, die ein großes Konfliktpotential bieten, wie z. B. das Führungshandeln der Schulleitung oder Dauerfehden im Kollegium, von Anfang an eine professionelle externe Begleitung und Beratung hinzugezogen werden. Hierdurch kann die Zuversicht gestärkt werden konstruktive Lösungen zu finden, ohne dass alte Konflikte immer wieder aufbrechen oder neue entstehen.

Qualität der Steuerung des Projekts

Das Aufgabenprofil der Steuergruppe, die alle Projektaktivitäten lenken und koordinieren soll, ist anspruchsvoll und vielfältig. Dazu gehören:

- die Koordination der Aktivitäten der verschiedenen Projektgruppen
- das kontinuierliche Informieren über Ziele, Inhalte und Erfolge des Projekts
- die Zuweisung von Ressourcen und die Entscheidung über die Realisierung von Vorschlägen der Projektgruppen
- die Überwachung der Projektfortschritte sowie die Identifikation und Beseitigung von Hindernissen ...

Die Qualität des Projektmanagements der Steuergruppe hat großen Einfluss auf die Wahrnehmung der Effizienz und Wirksamkeit des Projekts. Kommt die Schulgemeinschaft zu dem Eindruck, dass Ressourcen effizient und gewinnbringend eingesetzt werden, stärkt dies die Erfolgszuversicht und somit auch die Motivation für ein Engagement im Projekt.

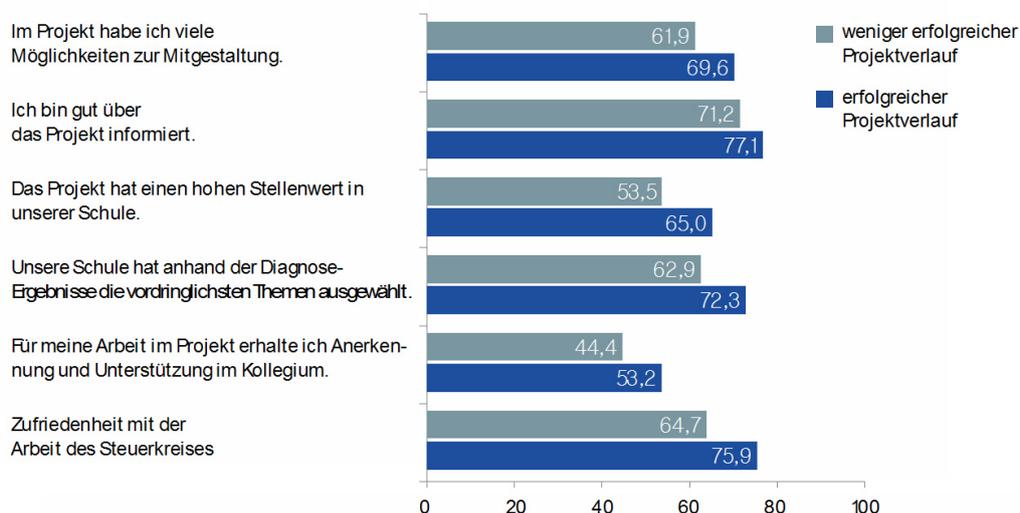
Vergleich der Gestaltung der Veränderungsprozesse bei Schulen mit großem und geringerem Erfolg in Projekten zur Förderung von Gesundheit und Schulqualität

In der nachfolgenden Abbildung wird wiedergegeben, wie die Lehrkräfte zur Halbzeit des Projekts dessen Gestaltung beurteilen. Hierbei wird wiederum zwischen den Schulen mit letztlich erfolgreichem Projektverlauf und Schulen mit weniger erfolgreichem Projektverlauf unterschieden.

3.3.1 Vergleich zwischen Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf hinsichtlich der Bewertung der Projektgestaltung (Zwischenbefragung zur Halbzeit des Projekts)

In der nachfolgenden Abbildung wird wiedergegeben, wie die Lehrkräfte zur Halbzeit des Projekts dessen Gestaltung beurteilen. Hierbei wird wiederum zwischen den Schulen mit letztlich erfolgreichem Projektverlauf und Schulen mit weniger erfolgreichem Projektverlauf unterschieden.

Abb. 15: Vergleich zwischen Schulen mit erfolgreichem und weniger erfolgreichem Projektverlauf hinsichtlich der Bewertung der Projektgestaltung (Zwischenbefragung zur Halbzeit des Projekts)



Die Gegenüberstellung der Schulen mit einem erfolgreichen und weniger erfolgreichen Projektverlauf offenbart, dass die Lehrkräfte die Gestaltung des Projekts bereits zur Halbzeit sehr unterschiedlich beurteilt haben. Zunächst fällt auf, dass die Lehrkräfte der erfolgreichen Schulen angeben, sich in stärkerem Maße im Projekt zu engagieren. Weitere Analysen zeigen, dass in erfolgreichen Schulen 65 Prozent der Lehrkräfte in Projektgruppen mitgearbeitet haben. In den weniger erfolgreichen Schulen liegt der Prozentsatz bei 48. Bei der Betrachtung der Bewertungen der Gestaltungsmerkmale des Projekts wird deutlich, dass in den Schulen mit erfolgreichem Projektverlauf die Partizipationsmöglichkeiten, der Informationsstand zum Projekt, der Stellenwert des Projekts in der Schule und die Anerkennung und Würdigung des Engagements der Projektaktiven positiver beurteilt werden. Ebenso sind die Lehrkräfte mit der Arbeit des Steuerkreises zufriedener. Auch der Aussage, dass die vorrangigsten Probleme der Schule im Projekt bearbeitet werden, stimmen die Lehrkräfte der erfolgreichen Schulen in stärkerem Maße zu.

3.3.2 Fazit

Im Verlauf eines Schulentwicklungsprozesses sollte immer wieder geprüft werden, wie sich das Engagement der Beteiligten, die Einschätzungen zu den Erfolgchancen des Projekts und die Zufriedenheit mit den bereits erzielten Erfolgen entwickeln. Ein solches Change-Monitoring sollte auch die wesentlichen oben genannten Einflussfaktoren des Engagements erfassen, um mögliche Fehlentwicklungen aufdecken und gezielt gegensteuern zu können (Müller, Straatmann & Kohnke, 2011). Ein solches Change-Monitoring kann durch Gespräche mit Projektaktiven und Nicht-Aktiven oder durch eine Fragebogenerhebung realisiert werden. Die Fragebogenerhebung besitzt den Vorteil, dass mit relativ wenig Aufwand viele Personen befragt werden können. Hierfür können beispielsweise die oben genannten Items genutzt werden (siehe Abbildung 15).

3.4 Die Transfer- und Stabilisierungsphase: Sicherung der Ergebnisse

In diesem Kapitel geht es darum, erfolgreich durchlaufene Veränderungen in der Schule zu verstetigen bzw. zu stabilisieren und gegen Rückfälle und „Selbstaflösung“ abzusichern. Die Ergebnisse sollten in die Zukunft, in die Routine und in die Breite durch Überzeugungs- und Reflexionsarbeit im Kollegium transferiert und dort stabilisiert werden. Was als Zusatznutzen im Projektverlauf erlebt wurde, soll individuell und für die gesamte Schule erhalten bleiben.

Beim **Transfer** geht es um die ersten Übertragungsversuche von im Projekt gewonnenen neuen Erkenntnissen, Verhaltensweisen, Regeln und Strukturen, in konkrete Alltagssituationen der Beteiligten mit möglichst motivierenden Erfahrungen für eine Ausweitung der Anwendungsgebiete und die Stabilisierung des Neuen.

Bei der **Stabilisierung** geht es darum, die Projektergebnisse nach den ersten Transferversuchen möglichst in vielfältigen Situationen flexibel anzuwenden, bei Misserfolgen passend zu modifizieren und gegen Rückfall in die bisherigen Routinen abzusichern.

Ob beides überhaupt stattfindet, hängt von folgenden Bedingungen ab:

- **Erlebte Ergebnisqualität:** Wie viele Organisationsmitglieder beurteilen die Projektergebnisse für sich selbst und für die Schule als positiv und erhaltenswert?

- **Erlebte Transferbereitschaft:** Sind die Organisationsmitglieder bereit, das Ergebnis für sich selbst oder die Organisation zu erproben?
- **Nutzung effektiver Strategien:** Nutzen die Mitglieder effektive Strategien der Transferplanung und Transfersicherung z.B. nach Kuhl u. Quirin 2009 (s.u.)?
- **Ressourcen:** Haben sie Ressourcen und wirksame Maßnahmen, um die Transferbereitschaft zu pflegen und die Neuerungen zu stabilisieren?

Von **Ergebnissicherung** kann man erst sprechen, wenn erste Transferversuche vielversprechend verliefen und zu einer Ausweitung und Intensivierung der Anwendungspraxis geführt haben. Unglückliche Transferversuche werden die nachfolgende Stabilisierung erschweren. Aber selbst bei geglückten Transferbemühungen können die weiteren Stabilisierungsmaßnahmen noch versanden.

Die Transfer und Stabilisierungsphase ist ein zeitlich festzulegender Prozess. Er beginnt mit dem offiziellen Projektende und endet nach gemeinsamem Beschluss. In dieser Phase steuert das weiterführende Change-Controlling den Prozess. Es funktioniert ähnlich einer Einfädelspur bei Autobahnauffahrten. Hier werden übernehmenswerte Projektergebnisse ins gelebte Schulprogramm integriert oder von der Schulgemeinschaft ignoriert bzw. aktiv abgewehrt. Nach beschlossenen Ende übergibt das weiterführende Change-Controlling seine Aufgaben an die laufende Prozesskontrolle.

Detaillierte Handlungsempfehlungen für diese Phase finden sich in Nieskens, Schumacher und Sieland (2013).

Eines muss an dieser Stelle deutlich gesagt werden: Die folgenden Prinzipien wirksamer Ergebnissicherung sind auch schon in der Phase der Planung und der Intervention hoch relevant. Sie werden aber in dieser letzten Phase besonders wichtig. Denn diese Phase wird in den meisten Projekten durch unberechtigte Stabilisierungseuphorie, durch das Umschalten auf andere Aufgaben, durch allzu schnelle neue Projekte weder geplant noch realisiert. Sie wird weder von den Schulen noch von den Trägern der Projekte in Abschlussprojekten gefordert. Wie naiv der Gedanke ist, dass Gutes sich ohne zusätzliche Ressourcen und Bemühungen durchsetzen wird, mögen die folgenden Ausführungen bewusst machen.

3.4.1 Das Versanden der Bemühungen als reale Gefahr

Alle Interventionen im Rahmen von Schulentwicklung haben ein mehr oder weniger klar definiertes zeitliches Ende, egal ob es sich um ein Schulprojekt zur Gesundheitsförderung über zwei bis drei Jahre oder um eine schulinterne Weiterbildung von nur einem Tag handelt. Das gilt auch für individuelle Maßnahmen der Gesundheitsförderung, z. B. eine Diät. Dieser Zeitpunkt wird oft als Ende der Zusatzanstrengungen erlebt und oft auch herbeigesehnt. Nun - so denken viele - kann man die Zusatzanstrengungen beenden und sich guten Gewissens wieder den Kerngeschäften und neuen Zusatzaufgaben zuwenden. Die Projektarbeit ist geschafft und abgeschlossen. Diese Haltung ist verständlich. Man sehnt sich nach einem Themenwechsel und möchte sich endlich wieder anderen wichtigen Themen zuwenden, die während der Projektlaufzeit zu kurz kamen. Wer so denkt und handelt oder dies von den Projektaktiven fordert, trägt jedoch aktiv zum Versanden der Fortschritte und Ergebnisse bei. Der mögliche Wirkungsgrad der vorherigen Maßnahmen als Verhältnis von Änderungsaufwand zu langfristigem Änderungseffekt wird zu diesem Zeitpunkt gesichert oder verspielt. Change-Prozesse sind immer von dem Risiko bedroht zu scheitern oder in Vergessenheit

zu geraten. Dann droht nicht nur ein hoher ökonomischer Schaden und ein Verlust an Lebenszeit sondern auch ein verstärkter Widerstand sich auf weitere Veränderungsprojekte einzulassen. Sie vergrößern das Misstrauen gegenüber Management-„Moden“, mit denen solche Prozesse vielfach begründet werden. Die eindeutige, aber auch entmutigende Ausgangslage verdeutlicht Moldaschl (2010) wie folgt: „Mehr als 70 Prozent aller Change-Projekte versanden, nur wenige gehen mit Getöse unter. Dass das in der Praxis und in der Fülle der normativ-optimistischen Change-Literatur nicht sichtbar wird, hat auch damit zu tun, dass die wenigsten Change-Projekte evaluiert werden – so wenig wie Projekte externer Berater ...“ Dennoch, so Moldaschl (2010) weiter, würden immer wieder kostenträchtige Änderungsprozesse ohne Change-Controlling aufgelegt bzw. ohne dass verfügbare Evaluationsergebnisse dabei berücksichtigt werden. Er vergleicht diese Entwicklung mit dem Betrunkenen, der seinen Schlüssel unter der Laterne sucht, weil er hier besser sehen kann, obwohl er ihn woanders verloren hat.

Auch von einer anderen Seite sind Change-Prozesse gefährdet: Missionarische Erneuerer neigen nicht selten dazu, zögerliche oder kritische Kolleginnen und Kollegen abzuwerten und sie damit in eine Verteidigungsposition zu drängen. Diese leiden ihrer Meinung nach unter „Innerer Kündigung“ oder „Entfremdung“ und machen „Dienst nach Vorschrift“ (vgl. Feldmann, 2000). Widerstand wird als Blockade aus Angst, Scheu vor Neuem oder als fehlende Einsicht in die Chancen und Dringlichkeit der Veränderung gedeutet (vgl. Kotter, 1995; Schumacher, 2012). Radikale Protagonistinnen und Protagonisten bezeichnen es gar als „Zynismus“ (vgl. Nerlich, 2008), wenn man Führungskräften nicht traut, Änderungen nicht bedingungslos herbeisehnt und Wasser in den Wein der Visionäre gießt. Solche Deutungen zeigen, dass die Initiatoren von Veränderungsvorhaben leicht in Gefahr geraten, sich an ihren Handlungszielen zu berauschen und die Nebenwirkungen zu ignorieren. Sie indoktrinieren mit dem Versprechen von Ergebnissen, bei denen alle nur gewinnen (Win-Win-Situationen) und lassen die Risiken unbeachtet. Würden sie diese vorab gründlich reflektieren, wären eine naive Change-Euphorie (Strohfeuer) und das Risiko schneller Enttäuschungen zu verhindern. Um das Versanden zu verhindern ist ein effektives Change-Controlling unverzichtbar.

3.4.2 Die Rolle des Change-Controlling für die Ergebnissicherung

Zurück zum besonderen Transferproblem nach Beendigung einer Projektförderung und Projektbegleitung. An dieser Stelle endet auch projektbegleitende Change-Controlling. Danach beginnt meist ein „verschärfter Überlebenskampf“ zwischen den neu erworbenen Überzeugungen, Zielen, Regeln und Verhaltensmustern und den „bewährten“ Gewohnheiten im Alltag. Wer Fortschritte aus einem Projekt oder Erkenntnisse aus einem Kurs in den beruflichen Alltag transferieren und dort verstetigen will, braucht unmittelbar anschließend eine nachhaltige Stabilisierungsstrategie für die erzielten Projektergebnisse, die von dem weiterführenden Change-Controlling sicherzustellen ist (siehe folgende Tabelle).

Definition

Change-Controlling zielt auf die Zeit-, Ergebnis- und Kostenplanung sowie Kontrolle der Veränderungsprojekte, ihrer Wirkungen und Nebenwirkungen ab. Es zwingt zur eindeutigen Formulierung der Ziele, zur Präzisierung und Operationalisierung von Maßnahmen und prüft die Ernsthaftigkeit und Dauerhaftigkeit der Veränderungsprozesse.

Zum Change-Controlling als Anwendungssicherungsstrategie gehören demnach alle Maßnahmen, die den Verlauf von Veränderungen steuern und kontrollieren. Es ist in der einfachsten Form eine gemeinsam verabredete To-do-Liste mit folgenden Festlegungen: Wer soll wann was tun? Welche erwünschten bzw. unerwünschten Effekte sind von welchen Personen nach dem Mehr-Augen-Prinzip zu kontrollieren? Wie wird die notwendige Erinnerungshilfe geregelt, damit die Vorhaben nicht an der Fülle von Alltagsaufgaben und den Zielkonflikten des Alltags scheitern? Wie wird das wertschätzende Feedback für den Einsatz der Änderungsagenten organisiert? Wie wird festgestellt, ob die notwendigen Ressourcen noch vorhanden sind und ob die laufenden Maßnahmen optimiert oder gestoppt werden müssen?

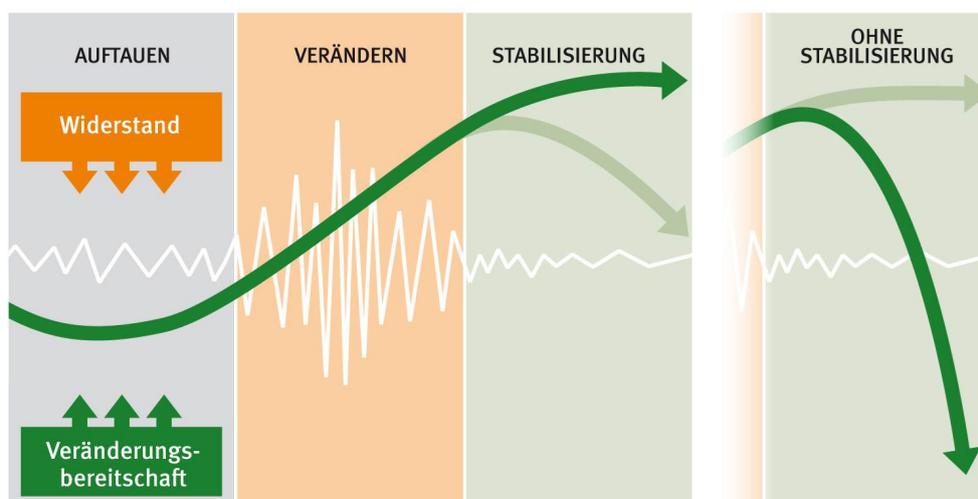
Weiterführendes Change-Controlling ist zwar besonders am Ende eines Projektes notwendig, diese Aufgaben sind aber darüber hinaus ganz generell für professionell geführte Änderungsprozesse wichtig. Professionelles Handeln sollte zielführend und nebenwirkungsbewusst sein. Wer also auf Zielabweichungen oder eigene Fehler schnell reagieren möchte, der darf nicht alle Energie in die Zielverfolgung stecken sondern muss einen Teil seiner Zeit und Energie in die laufende Kontrolle seiner Bemühungen z.B. durch kollegiale Supervision oder Steuerkreissitzungen investieren. Nach Tabelle 4 sind nicht nur das personen- bzw. schulbezogene sondern mit Blick auf die Phasen eines Projektes auch das laufende, das projektbegleitende und das weiterführende Change-Controlling zu unterscheiden.

Tabelle 4: Formen von Change-Controlling

Change-Controlling = CC			
Vor Projektbeginn	Im Projektverlauf	Nach Projektende	Nach der Transfer- und Stabilisierungsphase
Laufendes personen- und schulbezogene CC	Projektbegleitendes + laufendes personen- und schulbezogene CC	Weiterführendes + laufendes personen- und schulbezogene CC	Laufendes personen- und schulbezogene CC

Die folgende Abbildung greift das organisatorische Änderungsgesetz nach Lewin (1958, S. 210f.) (s. Abb. 15) auf und unterstreicht die zu erwartenden Konsequenzen bei fehlenden Stabilisierungsmaßnahmen.

Abb. 16: Effekte von Änderungsprozessen mit und ohne Stabilisierungsmaßnahmen



Lewins Änderungslogik für organisationalen Wandel ist ebenso einfach wie unerbittlich:

- Was nicht aufgetaut werden konnte (z. B. rigide Denk- und Handlungsgewohnheiten, Strukturen bzw. Organisationsregeln), kann nicht verändert werden.
- Was erfolgreich aufgetaut wurde, wird nicht automatisch verändert.
- Was aufgetaut und verändert werden konnte, wird nicht ohne weiteres automatisch bzw. langfristig beibehalten.

Damit ist klar: Manche Wirkungen von Projekten bzw. Kursen oder Trainings bleiben schon im Auftauen oder beim Verändern stecken, andere - und vermutlich die meisten - im Nadelöhr der Stabilisierungsphase.

Die Rückfallgefahr ist besonders groß, wenn die Neuerungen, verglichen zu den bisherigen Gewohnheiten, noch wenig befriedigend sind. Fast immer ist dann eine Mehr-Augen-Kontrolle in Form eines Peercoachings oder durch Mitglieder einer Steuergruppe empfehlenswert.

In der Stabilisierungs- und Transferphase geht es bildlich gesprochen darum zu trennen zwischen Pflanzen, die ohne besondere Pflege weiter wachsen werden und solchen, die noch Pflege brauchen, bevor sie hart genug für den Garten der schulischen Realität sind. Außerdem: Jeder Bauer weiß, dass die beste Aussaat und Pflege der Feldfrüchte nichts nutzt, wenn die Art der Ernte oder ihre Lagerung das Ergebnis verdirbt! Das wäre ein doppelter Verlust. Es fehlt dann nicht nur die Ernte sondern auch die Aussaat für die nächste Wachstumsperiode.

Wer nach Projektabschluss ein weiterführendes Change-Controlling fordert, dem wird oft von den Projektengagierten und von den Projektmüden gleichermaßen vorgeworfen: Er schüre Zweifel statt Enthusiasmus: Deswegen möchten wir gerade an dieser Stelle den Wert des Zweifelns mit folgendem Aphorismus betonen: „Ein Zyniker ist ein Schuft, dessen mangelhafte Wahrnehmung Dinge sieht, wie sie sind, statt wie sie sein sollten.“ (Ambros Bierce, nach Moldaschl, 2010; siehe auch Handbuch Lehrergesundheit S. 378 ff)

Die Literaturlage (Sieland & Heyse, 2010; Tarnowski, 2013) bestätigt einhellig, dass nach dem Veränderungsprozess ein weiterführendes Change-Controlling bzw. ein Anwendungssicherungsmodell aktiviert werden muss. Die Änderungsagentinnen und -agenten müssen sich für eine gezielte Ergebnissicherung bzw. Stabilisierung verantwortlich fühlen oder sie nehmen einen Rückfall auf bzw. unter das Startniveau in Kauf. Denn: War es schon nicht einfach neben den laufenden Hauptaufgaben ein Projekt zu planen und zu steuern, so wird es nach dem offiziellen Projektende meist noch schwieriger. Nachdem eine mitreißende Entwicklungsvision durch die Realität der alltäglichen Entwicklungsarbeit entzaubert wurde, soll nun eine ausreichende Motivation und Aufmerksamkeit auf die Ergebnissicherung gerichtet werden, obwohl das Projekt für viele als zeitlich beendet gilt und die Kernaufgaben sowie neue Zusatzaufgaben darauf warten erfüllt zu werden. Es gilt also, die Projektziele nach der Beendigung durch eine erneute Wertbindung aufzuladen und durch Strukturen und Prozesse zu sichern. Diese dritte Phase muss schon in der Planungs- und Startphase bedacht und jetzt konkret umgesetzt werden.

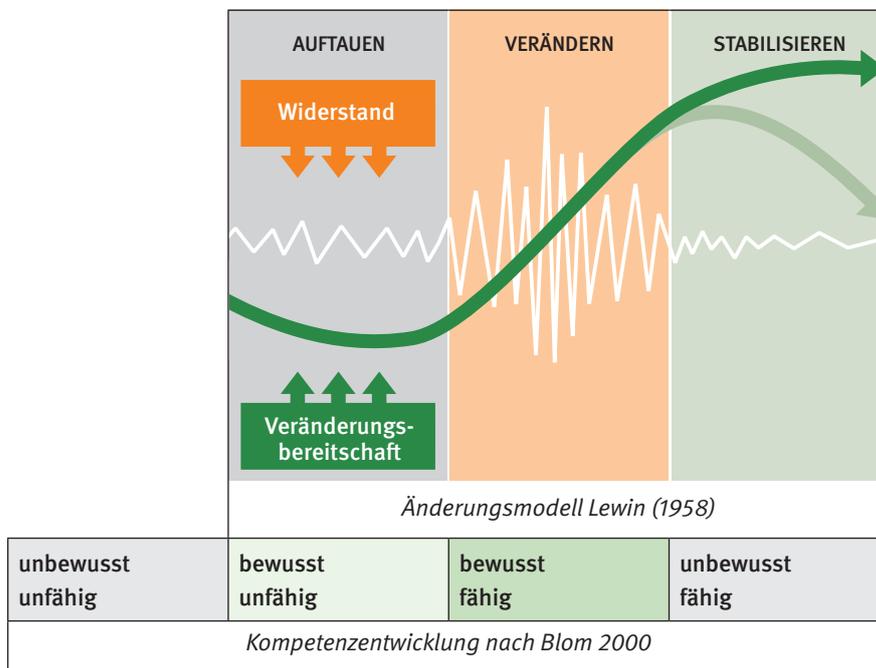
Viele Schulen kennen dieses Phänomen aus ihrer Schulentwicklungsarbeit: Die mit viel Zusatzeanstrengung erarbeiteten wichtigen Ergebnisse versanden und damit schwindet zugleich die Bereitschaft im Schulkollegium an weiteren Projekten mitzuarbeiten. Vielleicht ist das auch der Grund, warum manche Schulen sofort nach dem Abschlusstermin ein neues Projekt starten (=“Projektitis“) umso von Hoffnung zu Hoffnung zu springen und die kriti-

sche Phase der Skepsis zu umschiffen. Nachhaltig hilft hier nur ein weiterführendes Change-Controlling. Im Folgenden liefern wir einige empirischen Belege dafür.

3.4.3 Zentrale Funktionen der Transfer- und Stabilisierungsphase

Erfolgreiches Change-Management beruht immer auf nachhaltigen Veränderungen im Denken und Handeln der Organisationsmitglieder. Die folgende Abbildung macht noch einmal die entscheidenden Schritte für nachhaltiges Veränderungslernen der Organisationsmitglieder deutlich. Nach Blom (2000) agiert die Person zunächst nach alter Gewohnheit. Sie spürt keinen Änderungsbedarf und handelt daher „unbewusst unfähig“, weil sie keine Inkongruenzerfahrungen (= So soll es nicht sein; das ist nachteilig für meine/unsere Ziele und Werte) spürt. Sobald sie diese bemerkt, erlebt sie manchmal bestimmte Denk- und Handlungsgewohnheiten als nachteilig (ohne sie zunächst ändern zu können). Sie befindet sich damit im Stadium der „bewussten Unfähigkeit“. Durch entsprechende Aufmerksamkeit und Selbstkontrolle erlebt die Person auf der folgenden Stufe erste Erfolge. In diesem Stadium der „bewussten Fähigkeit“, freut sie sich darüber, wenn ihr das neue Verhalten schon häufiger gelingt. Unter seltenen, idealen Bedingungen erreicht die Person bzw. die Organisation die Stufe der „unbewussten Fähigkeit“. Dann ist das neue Verhalten so in Fleisch und Blut übergegangen, dass die Person/Organisation es gar nicht mehr bemerkt. Wenn diese Phase nicht erreicht wird, müssen sich die Beteiligten immer wieder anstrengen, den neuen Kurs durchzuhalten und nicht in die alten Gewohnheiten zu verfallen.

Abb.17: Inkongruenzerfahrung als Schlüssel zur Veränderung in den Change-Modellen von Blom (2000) und Lewin (1958)



Damit es zu einer Stabilisierung der Projektergebnisse und damit nach Blom (2000) zum Verbleib in dem Stadium „bewusste Fähigkeit“ oder sogar zum Wechsel in die Phase der „unbewussten Fähigkeit“ kommt, müssen die Personen, die die neuen Verhaltensweisen beibehalten wollen, nach Kuhl und Quirin (2009, S.158) unter Alltagsdruck folgende Leistungen erbringen:

- **Aufmerksamkeitskontrolle:** Aufmerksamkeit durch gezielte Erinnerungen auf günstige Anwendungssituationen lenken, und Informationen ausblenden, die absichtswidrige Motivationstendenzen stützen.
- **Motivationskontrolle:** Laufende und gezielte Steigerung der eigenen Motivation, die aktuelle Absicht auszuführen.
- **Emotionskontrolle:** positive Gefühle herbeiführen und traurige Gefühlslagen reduzieren, um die Handlungskontrolleffizienz steigern.
- **Handlungsorientierte Bewältigung von Misserfolgen:** Das eigene Handlungsrepertoire bei Misserfolg ausschöpfen und unerreichbare Ziele modifizieren.
- **Umweltkontrolle:** Die eigene Umwelt so gestalten, das die Umsetzung der Absicht unterstützt wird.
- **Sparsamkeit der Informationsverarbeitung:** Sich in der Situation schnell für das neue Verhaltensmuster entscheiden. Übermäßig langes Abwägens von Handlungsalternativen vermeiden um nicht bisherigen Handlungstendenzen zu folgen.

Es ist klar, dass diese sechs Anstrengungen unter Alltagsdruck durch das weiterführende Change-Controlling gesichert werden müssen und eine Zusatzanstrengung für alle Beteiligten darstellen.

Welche Fragen muss nun das weiterführende Change-Controlling beantworten?

- **Welche Projektergebnisse und -Steuerungserfahrungen sind uns so wichtig, dass sie unseren weiteren Schulentwicklungsprozess bestimmen sollen?** Die Klärung dieser Frage ist aus zwei Gründen wichtig. Zunächst geht es um die Rückbindung der Ergebnisse an die Schulentwicklungsvision. So werden die Ergebnisse kostbar und schützenswert für die Zukunft. Zugleich werden damit aus eigener Kraft erreichte wertvolle Erfolge (=individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserfahrungen) im Gedächtnis der Beteiligten festgeschrieben. Denn nicht das Können, von dem man vielleicht nichts weiß, sondern nur das Bewusstsein etwas zu können ermutigt zum Handeln.
- **Welche wichtigen Ergebnisse und Fortschritte werden auch ohne spezielle Sicherungsmaßnahmen kursbestimmend bleiben?** Das sind solche, die – systemisch und individuell – schon in Fleisch und Blut übergegangen sind und nicht mehr gegen konkurrierende Ziele verteidigt werden müssen.
- **Welche wichtigen Fortschritte werden im alltäglichen Handlungsdruck, in den Routinen und Zielkonflikten im Schulalltag ohne „systemische Überlebenshilfe“ vermutlich versanden?** Welche neuen Verhaltensmuster bzw. Regeln konkurrieren mit welchen fest etablierten Gewohnheiten und sind deshalb rückfallgefährdet? Hier muss der Mehrwert des Neuen visionär verankert werden. Außerdem braucht es eine Person bzw. ein Team, das das weiterführende Change-Controlling übernimmt, d. h. die wertvolle Vision wach hält, etwaige Rückfälle frühzeitig bemerkt und geeignete Stabilisierungsmaßnahmen initiiert.

Die notwendige Erstanwendung und die nachfolgende Stabilisierung unter Alltagsdruck in der Realität und deren Stabilisierung gelingen nur bei Personen, die damit eine überzeugende Entwicklungsvision für sich selbst und ihre Schule verbinden. Diese Anwendungsmotivation zu pflegen ist damit eine zentrale Aufgabe in der Transfer- und Stabilisierungsphasen.

Hier soll ausdrücklich betont werden, dass die nachhaltige Sicherung schon von Beginn an bereits beim Aufbau der Änderungsmotivation, beim Umgang mit Widerständen und Änderungsresistenzen, bei der Aktivierung von Ressourcen und bei der Gestaltung der Veränderungsprozesse bedacht werden muss.

3.4.4 Bedeutsamkeit der Transfersicherung nach Fortbildungsmaßnahmen

Fortbildung gehört zu den Standardelementen von schulischen Entwicklungsprojekten bzw. Schulentwicklungsprozessen. Vielfach steht sie an deren Beginn, um inhaltsbezogene Kenntnisse und Kompetenzen oder das für den Veränderungsprozess notwendige Know-how zu vermitteln. Nun zeigt sich, dass auch für Fortbildungsmaßnahmen ähnliches gilt wie für Change-Projekte: Sie werden nicht automatisch in das Alltagshandeln überführt. Wegen der Kürze der Interventionen, die kaum mehr als ein schwaches Auftauen in Sinne Lewins (vgl. Abb.17) ermöglichen und der Trennung zwischen Erwerbslernen am sicheren Lernort und dem Anwendungslernen unter Alltagsdruck gilt der mittelfristige Wirkungsgrad solcher Veranstaltungen als besonders gering.

Eine Studie des Swiss Centre for Innovations in Learning (Diesner et al., 2006) kommt zu dem Schluss, dass ca. 77 Prozent der Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer der Transfer der Lernergebnisse in den individuellen Arbeitsalltag nicht gelingt (vgl. auch Gris, 2008). Dabei werden allein in die betriebliche Weiterbildung nach Lenske und Werner (2009) jährlich fast 27 Milliarden Euro investiert. Auch die Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte gilt als wenig nachhaltig (vgl. Brouwer & Korthagen, 2005; Lipowsky, 2010).

Vielleicht lässt sich dieser mangelhafte Transfer mit der optimistischen Gleichsetzung des Erwerbs von Kompetenzen mit ihrer Anwendung erklären, so dass der Anwendungsprozess nicht besonders kontrolliert wird und unbemerkt verkümmert.

Bisher versuchen gängige Lernformate von Weiterbildungen Verhaltensänderungen in zwei Schritten zu erreichen: Zunächst durch strukturiertes Erwerbslernen im geschützten Raum und dann durch unbegleitetes Anwendungslernen in komplexen Situationen unter Alltagsdruck.

Erwerbslernen in Tagesseminaren: Bei diesem Lernformat sind Lehrkräfte vom Alltagsdruck entlastet, denn sie erwerben Kompetenzen fern von der Anwendungssituation. Sie können sich gut auf das Neue konzentrieren und fühlen sich meist wohl, weil sie mit gleichgesinnten Teilnehmerinnen und Teilnehmern trainieren. Der Preis für die Erleichterung beim Erwerbslernen liegt in den Erschwernissen beim Transfer zum Anwendungsort.

Das Transferproblem führt oft zu einem schlechten Wirkungsgrad: Nur 10-15 Prozent dessen, was auf diese Weise an geschützten Lernorten erworben wurde wird am Anwendungsort umgesetzt (vgl. Gris, 2008)! Damit die neu erworbenen Handlungsmuster trotz Alltagsdruck in komplexen Situationen angewendet werden und der Rückfall auf gewohnte Drehbücher vermieden wird, muss der innere Regisseur die handlungsleitenden Drehbücher des Anwenders verändern, selbst wenn seine Interaktionspartner noch ihre alten Skripte anwenden.

Anwendungslernen: Im Alltag handeln wir in kritischen Situationen unter Anspannung, Termindruck und Ablenkung durch andere Gedanken. Hier ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass wir dabei unsere gewohnheitsmäßigen Verhaltensmuster realisieren und sie weiter perfektionieren (= Anpassungslernen). Wer 16 Stunden pro Tag wach ist, trainiert 5.840 Stunden pro Jahr seine laufenden Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsgewohnheiten. Um diese tief verankerten und bewährten Routinen zu durchbrechen, sind besondere Anstrengungen und Unterstützungsmaßnahmen notwendig.

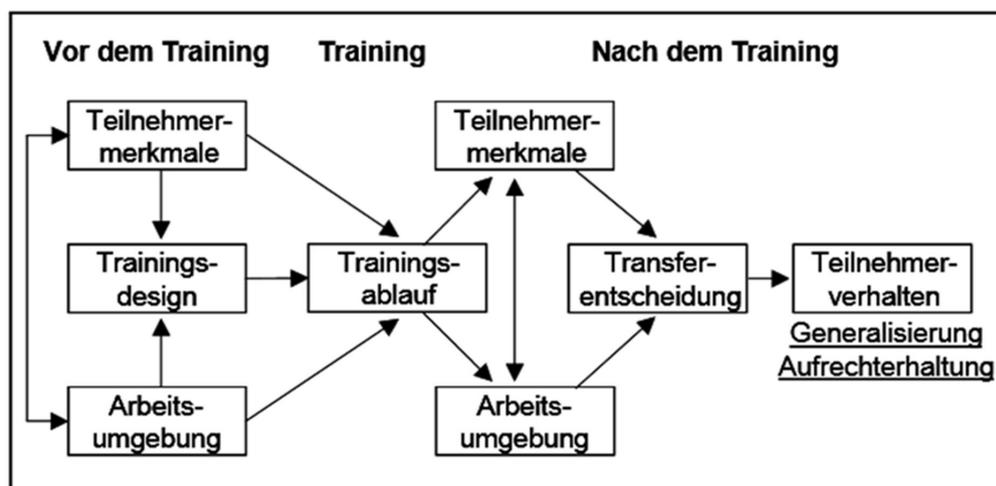
Daher sollten Weiterbildungsmaßnahmen nicht nur im geschützten Lernfeld Wissen und

neue Verhaltensweisen vermitteln (= Erwerbslernen), sondern deren Anwendung auch gleich unter Alltagsdruck in schwierigen Situationen trainieren (Anwendungslernen).

Man kann generell vermuten, dass das Mischungsverhältnis von Erwerbs- zu Anwendungslernen in kritischen Situationen für nachhaltiges Veränderungslernen entscheidend ist. Zudem sollte das Anwendungslernen die Ge- und Mislingensfaktoren sowie Nebenwirkungen der Verhaltensänderungen immer mit reflektieren.

Ein wichtiger Aspekt für erfolgreiches Veränderungslernen ist die individuelle „Transferstärke“, d. h. die Fähigkeit und Bereitschaft einer Person, Lernerkenntnisse aus einer Fortbildung oder einer anderen Lernsituation in die Praxis zu übertragen (Koch, 2008). Sicherlich hängt mangelnder Praxistransfer aus Seminaren auch damit zusammen, dass Dozentinnen und Dozenten von Weiterbildungen die Verantwortung für die Übertragung des Vermittelten bzw. Gelernten in den Alltag allein auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verlagern. Dies kann zur Folge haben, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Bildungsmaßnahmen an ihren Fähigkeiten zweifeln Kursinhalte in den Alltag transferieren zu können oder glauben, ihre Lebenssituation lasse Änderungen im Erleben und Verhalten nicht zu. In diesem Fall wird gar nicht erst versucht, das Gelernte anzuwenden.

Abb 18: Integratives Bedingungsmodell des Transfers nach Rank und Wakenhut (1998) sowie Müller et al. (2008)



Wie die obige Abbildung zeigt, sind drei Personengruppen für die Transfersicherung von Weiterbildungen verantwortlich und müssen sich daher vor dem Kurs abstimmen: Die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer selbst, die Dozentinnen und Dozenten, die das Trainingsdesign verantworten sowie die Vorgesetzten am Arbeitsplatz, die die Umsetzungen in der Arbeitsumgebung erleichtern und kontrollieren sollten. Die Abbildung macht deutlich, dass neben der Transferstärke der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und der Transferförderung durch die Dozentinnen und Dozenten auch eine transferfreundliche Arbeitsumgebung (Zeitgefäße um Verhaltensänderungen zu erproben ohne Sanktionen) vorhanden sein muss. Nach diesem Integrativen Bedingungsmodell des Transfers (vgl. Abb.17) sind drei Phasen zu berücksichtigen (vgl. Sieland & Heyse, 2010, S. 107 ff. Tarnowski, 2013).

Transfervorbereitung: Transfer wird begünstigt, wenn die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer sich schon vor dem Kurs darüber klar werden, was sie lernen und nach dem Kurs anders/besser machen wollen. Damit wird ein Teil des Auftauens (vgl. Abb.16) in die

meist leider nicht praktizierte Vorbereitung auf den Kurs verlagert. Schon im Alltag vor dem Training sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Inkongruenzerfahrungen spüren, d. h. dass sie bestimmte Abläufe verbessern wollen (vgl. Sieland & Heyse, 2010, S. 160). Auf dieser Basis sollten sie vor Trainingsbeginn Lernziele für sich formuliert haben, anstatt unvorbereitet einen Kurs zu absolvieren und anschließend zu reflektieren, was sie mit dem Gehörten/Gelernten anfangen können. Diese Änderungsabsichten sollten mit den Vorgesetzten abgestimmt und von den Kursleiterinnen und Kursleitern zur Kenntnis genommen und unterstützt werden.

Transferplanung: Kursleiterinnen und -leiter sollten ihr Angebot passgenau auf diese Lernziele und Anwendungsabsichten ausrichten und sicherstellen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer befähigt werden, das erforderliche Wissen, Können und auch Wollen für die Veränderung ihrer speziellen Situation mitzunehmen.

Transfersicherung: Nach dem Seminar bedarf es eines weiterführenden Change-Controllings vor Ort, z. B. durch Peer-Coaching, damit das Gelernte zum Nutzen des Individuums und der Schule angewendet wird (vgl. Sieland & Heyse, 2010). Hier stehen vor allem die Vorgesetzten in der Verantwortung. In dieser Zeit sollte das geänderte Verhalten zugelassen, bestärkt und gefordert werden, um die individuellen Transferabsichten zu fördern und es sollten keine zusätzlichen Mehrbelastungen die Anwendung und Stabilisierung des Gelernten gefährden.

3.4.5 Wirksamer Umgang mit Widerständen gegenüber der Transfersicherung

Auch das stärkste Änderungsbedürfnis, der dringendste Änderungsbedarf und die entschlossenste Änderungsbereitschaft, verbunden mit kompetenter Änderungsfähigkeit und sorgfältigster Planung, garantieren keine dauerhaften Veränderungen. Vor allem vier Gründe machen die nachhaltige Umsetzung und Transfersicherung von Veränderungsvorhaben für einzelne Personen, Gruppen und Organisationen zu einem besonderen Problem und aktivieren Widerstände gegen Transfersicherungsmaßnahmen:

- Veränderungen müssen in der Regel im laufenden Betrieb realisiert werden und dürfen diesen nicht beeinträchtigen, sondern erfordern zusätzliche Ressourcen und Energien. Schon der Normalbetrieb einer Schule verlangt durch teils vorhersehbare, teils unvorhersehbare Ereignisse eine gewisse Reserve an Ressourcen und Arbeitskapazität. Wer permanent „auf Kante“ arbeitet, hat keine Kraft für Veränderung.
- Die angestrebten Ergebnisse und Folgen werden in der Regel nicht sofort sichtbar, sondern verlangen es, eine gewisse Durststrecke zu ertragen, zumal auch mit nicht beabsichtigten und störenden Nebenwirkungen zu rechnen ist.
- Eintretende positive Folgen lassen sich in der Regel nicht linear auf die veränderte Praxis zurückführen; skeptische Menschen werden auch andere Ursachen ins Feld führen und entmutigend wirken.
- Die Veränderung liebgewordener, bisher weitgehend erfolgreicher Gewohnheiten in einer Schule verlangt vom Führungspersonal besondere Sensibilität und kommunikative Kompetenz, Würdigung und Fehlertoleranz.

Es gibt aber auch eine Reihe von Faktoren und Vorgehensweisen, die die Umsetzung und Stabilisierung von Projektergebnissen stützen. Diese werden im Folgenden erläutert. Viele dieser Faktoren müssen bereits bei der Planung und Durchführung eines Projekts berücksichtigt werden, damit nachhaltige Effekte erzielt werden können.

(1) Transparenz und Partizipation

Oberstes Gebot für jegliche Organisations-, Personal- oder Unterrichtsentwicklung ist das Bemühen um Transparenz sowie um die Partizipation der Beteiligten und Betroffenen. Das gilt auch, wenn die Veränderungen grundsätzlich begrüßt werden und Vorteile für die Betroffenen bieten.

Ohne die offene Kommunikation und die Möglichkeit, dass sich die Betroffenen beteiligen können, wird jedes Projekt in der Schule scheitern, weil Misstrauen wächst, Verwirrung eintritt und kontraproduktive Strömungen zerstörerisch wirken. Dabei gilt es, alle von Änderungen Betroffenen einzubeziehen (Lehrpersonen und andere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Schülerinnen und Schüler, Eltern). Durch Beteiligung wird auch erreicht, dass das Vorhaben zum eigenen Vorhaben wird und daher eine größere Veränderungsbereitschaft und ein Erfolgswille entstehen. Dieser Erfolgswille hilft auch dabei, eigene und fremde Widerstände zu überwinden und Resignation vorzubeugen.

(2) Balance von Verhaltens- und Verhältnismanagement

Bereits auf der Stufe des Auftauens wird es abweichende Meinungen über die Bedingungen und Ursachen der Inkongruenz-Erfahrungen, d. h. bei der Ursachenzuschreibung geben. Kolleginnen und Kollegen werden sich u. a. darin unterscheiden, ob das Verhalten von Personen/Personengruppen oder eher Strukturen und Arbeitsbedingungen oder nicht beeinflussbare gesellschaftliche Umstände als Begründung für die Ist-Soll-Diskrepanz herangezogen werden. Dies hat mit den subjektiven Theorien, Leitbildern usw. zu tun. Je nach Ursachenzuschreibung werden Lösungsvorschläge unterschiedlich ausfallen. Wenn z. B. die Gründe für den Stress einzelner Lehrkräfte etwa in einem unausgewogenen Vertretungsplan gesehen werden, kommen andere Lösungsmöglichkeiten in Betracht (Verhältnismanagement), als wenn Stress mit schlechtem Zeitmanagement oder anderen individuellen Schwächen erklärt wird (Verhaltensmanagement).

In diesen Fragen kann zwar eine Konferenzmehrheit zu Entscheidungen kommen, auch gegen den Widerstand Einzelner - obwohl in der Regel systemische und individuelle Bedingungsfaktoren zusammenkommen. Besser wäre es jedoch, dies nicht auf der Konfrontationsebene zu behandeln, sondern eine externe Perspektive einzuholen, objektivierte Ist-Stand-Analysen vorzunehmen und die Änderungsziele und Strategien mit allen Beteiligten und Betroffenen gründlich zu verhandeln.

Dennoch können sich die Anhängerinnen und Anhänger bestimmter Strategien und Ziele dominiert fühlen und ihre Mitarbeit in der Umsetzung verweigern. Wir verstehen systemisches Verhältnismanagement und individuelles Verhaltensmanagement als zwei Ruder eines Bootes. Einseitige Schwerpunktsetzungen können dazu führen, dass – um im Bild zu bleiben – das Boot nicht vorwärts kommt, sondern sich im Kreise dreht.

So können sich einige Lehrpersonen eines Kollegiums z. B. dafür entscheiden, an der Balance zwischen Berufs- und Privatleben zu arbeiten oder an ihrem Unterrichtsverhalten, an ihrer Kommunikation und ihrem Konfliktmanagement oder an ihrem Umgang mit Stress und Emotionen. Letztlich tragen auch individuelle Verbesserungen zu einem besseren Gesamtklima bei. Andere Lehrpersonen entscheiden sich vielleicht dafür, einen Gesundheitszirkel einzuführen, Strukturen für Entlastungsmöglichkeiten zu organisieren, gegenseitige Unterstützung in Form von Fallbesprechungen, Supervision, eine Arbeitsmittel-Börse zu etablie-

ren, gemeinsam neue Unterrichtsmethoden auszuprobieren, das Informations- und Würdigungsmanagement zu verbessern etc. Sie setzen damit an den Prozessen und Strukturen an. Schließlich könnte auch die Schulleitung an ihrem Führungsstil arbeiten, ihre Rolle im Kollegium klären, für Kooperationsmöglichkeiten und -notwendigkeiten sorgen usw.

Entscheidend ist auch hier die offene Kommunikation über Beweggründe und Ziele. Zu diesem Komplex gehört ebenfalls die Klärung, mit welchen Mitteln das notwendige Know-how erworben werden kann oder sollte, z. B. durch Fortbildung oder externe Beratung (Schulpsychologische Dienste...). Die folgende Tabelle benennt weitere Beispiele für Verhaltensmanagement und Verhältnismanagement. Wer seine Durchhaltungsmotivation durch schnell spürbare Zwischenerfolge stärken will, sollte je ein Ziel von beiden Spalten auswählen. Auf jeden Fall dürfen systemisches Verhältnismanagement und individuelles Verhaltensmanagement nicht gegeneinander ausgespielt werden, auch wenn es im Arbeitsschutzgesetz etwas einseitig heißt: „... individuelle Schutzmaßnahmen sind nachrangig zu anderen Maßnahmen...“ (§ 4).

Tab. 5: Balance von Verhaltensmanagement und Verhältnismanagement

Ansatzpunkt: Eigenes Verhalten	Ansatzpunkt: Verhältnisse an der Schule
Körperliche Aktivität	Ruheraum für Lehrkräfte
Gesunde Ernährung	Bewegter Schulhof
Aufsuchen regelmäßiger Alltagsfreuden	Kooperatives Lernen
Pflege hilfreicher Kontakte	Bauseitige Lärmreduktion
Protektive Selbstdiagnosen	Informationskultur
Regelmäßige Selbstreflexion	Klassenklima
Kooperation	Elternarbeit

(3) Ziel- und Folgenklärung

Wie sehr sich Personen und Gruppen mit Zielen identifizieren und wie beharrlich sie sie auch gegen innere und äußere Widerstände verfolgen, hängt davon ab, ob sie sowohl die Zielerreichung als auch die längerfristigen Folgen positiv bewerten. So kann jemand Ganztagschulbetrieb mit Blick auf die zu erwartenden Möglichkeiten zu pädagogischer Arbeit befürworten, aber gleichzeitig für sich selbst die Verpflichtung ablehnen, auch nachmittags in der Schule sein zu müssen. Mit diesen Ambivalenzen ist zu rechnen. Wenn sie nicht kommuniziert werden, torpedieren sie Projekte und Vereinbarungen spätestens im Umsetzungsprozess.

Um sich selbst darüber Klarheit zu verschaffen, empfiehlt es sich, sich die Ziele konkret und lebendig vorzustellen und mental durchzuspielen, inwieweit das Erreichen der Ziele auch zu erwünschten Folgen führt. Personen, die diese Imagination als positiv erleben, können daraus Mut schöpfen, sich dem Ziel zu nähern. Klare und befriedigende Ziel- und Folgenvorstellungen sind insofern als wichtige Ressourcen zu verstehen.

(4) Kooperation und Vernetzung

Die Nachhaltigkeit eines Veränderungsprojektes ist umso wahrscheinlicher, je besser die Änderungsagentinnen und -agenten um ihre Verantwortung wissen und miteinander kooperieren. Es muss für alle erkennbar sein, dass die Projektverantwortlichen an einem Strang ziehen und von der Richtigkeit und Wichtigkeit des Entwicklungsprojektes überzeugt sind.

Insbesondere vier Aspekte sollten im Zentrum stehen:

- Beharrliche Arbeit an der Zielerreichung, auch gegen Widerstand und Bequemlichkeit
- Lenkung der Aufmerksamkeit auf die erkannte Zielvalenz und Abschottung gegenüber konkurrierenden Zielen
- Fortschrittsbewertung als Motivation, den erfolgreichen Weg weiter zu gehen
- Angemessene Belohnung und Würdigung der handelnden Personen, solange nicht das ersehnte Ziel die intrinsische Motivation anfeuert

Die Vergewisserung über die Ziele und die Wege dorthin sollte wiederholt erfolgen, um zu prüfen, ob man noch an der gemeinsamen Sache arbeitet - einschließlich der dafür bereitgestellten Ressourcen und der unvermeidlichen Kosten. Das Risiko, dass Einzelne im Prozessverlauf alternative Ziele für wichtiger erachten und ihr Engagement reduzieren, ist ebenso groß wie der Kampf um Dominanz bei der Bestimmung von Wegen und Geschwindigkeiten der Veränderung. Auch wenn in einer Gruppe (unerreichbare) Idealvorstellungen vertreten werden, kann dies in Enttäuschungen münden, die sich als Sand im Getriebe erweisen.

Fünf Gruppen von einflussreichen Kooperationspartnerinnen und -partnern sind bei Schulentwicklungsprojekten zu beachten:

Die Einzelperson: Zunächst muss möglichst jede Person, die an einem Änderungsprojekt beteiligt ist, ihre Verantwortung für die übernommenen Aufgaben und gemeinsamen Handlungs- und Zielvereinbarungen akzeptieren und danach handeln. Dazu gehört eine gewisse Selbstaufmerksamkeit und Disziplin in der Führung der eigenen Person. Wird die Beobachtung der eigenen Aktivitäten und die Reflexion der Ziele vernachlässigt und wird die Kooperation mit anderen beendet, ist die Sache selbst gefährdet und es entfallen die Fremd- und Selbstbewertung eigener und gemeinsamer Fortschritte. Dann fehlt auch die Motivation durch Selbst- und Fremdbelohnung. Gerade diese ist jedoch von besonderer Bedeutung, solange eine Verhaltensänderung noch nicht selbst tragend ist. Hier gilt eine bekannte Paradoxie: „Du schaffst es nur allein, aber nur allein kannst du es nicht schaffen!“

Die Projektgruppe/Steuergruppe: Sinnvollerweise wird die Programmarbeit von einer Steuergruppe koordiniert - sie wird als „Entwicklungsmotor“ etabliert. Rolff (2005) hält sie für die größte Innovation der jüngeren Schulgeschichte. Ihre Einrichtung kann selbst schon als wichtiger Schritt hin zu einer guten gesunden Schule gesehen werden. Eine Steuergruppe besteht aus drei bis sieben Personen, die für diese Aufgaben besonderes Interesse, Vorerfahrungen in Entwicklungsprozessen und positive Einstellungen zu dem inhaltlichen Projekt mitbringen. Die Schulleitung selbst sollte möglichst Mitglied der Steuergruppe sein, aber sie nicht leiten oder dominieren. Die Schulleitung hat so die Chance, in nicht hierarchischen Zusammenhängen zu arbeiten und zu lernen. Weitere Mitglieder sind je nach Schulart und Größe Vertreterinnen und Vertreter wichtiger Gremien, Eltern und teilweise auch Schülerinnen und Schüler. Ihre Aufgaben sind: Gemeinsame Diagnosen/Bestandsanalysen und Evaluation, die Konkretisierung eines Masterplans, die Steuerung der Umsetzung. Darüber hinaus können ihr auch weitere Aufgaben zukommen:

- Pflege von Teamstrukturen
- Begleitung der thematischen Arbeitsgruppen
- Sorge für einen ungehinderten Informationsfluss

- Konfliktmanagement, Schlichtung
- Arbeitsorganisation
- Vereinbarung von Zielen und Zwischenzielen
- Kommunikation und Transparenz der Arbeitsprozesse

Kurz, es geht um die Verbesserung der Kollegiumskultur.

Wie gut oder schlecht und nebenwirkungsreich diese Aufgaben bewältigt werden, hängt u. a. davon ab, welche Kompetenz in der Steuergruppe versammelt ist, welche Akzeptanz sie erfährt und auf welchem Entwicklungsstand sich das Kollegium in Bezug auf seine eigene Programmarbeit befindet. Im positiven Fall stellen Steuergruppen ein unschätzbare Änderungspotenzial dar, indem sie die Schulleitung von Aufgaben kollegial entlasten und für Transparenz und Partizipation sorgen. Dennoch sind Steuergruppen auch ambivalent zu sehen: In einer empirischen Untersuchung von Holtappels, Berkemeyer und Lork (2005) wurden rund 300 Mitglieder von Steuergruppen im Qualitätsnetzwerk Niedersächsischer Schulen sowie die rund 1.600 Lehrpersonen dieser Schulen befragt. Kollegien sehen demnach die Aufgabenwahrnehmung der Steuergruppe deutlich kritischer als die Steuergruppen selbst. Das kann an einer gewissen Selbstüberschätzung der Mitglieder liegen, aber auch daran, dass ein Teil des Kollegiums nicht weiß, was die Steuergruppe tut. Diese Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung sollten aufgearbeitet werden, damit sie nicht als Hindernis wirken oder Inhalts- und Beziehungskonflikte im Kollegium verschärfen.

Die Schulleitung: Schulleitungen haben die Aufgabe: „...Maßnahmen der Schulentwicklung zu stimulieren, zu initiieren, genau zu beobachten und ‚in Bewegung zu halten‘, Kommunikation zu unterstützen, Arbeitsergebnisse sichtbar zu machen und Evaluation einzufordern, Erfolge zu würdigen, aber auch gegebenenfalls steuernd einzugreifen“ (Bonsen, 2003, S. 184).

Zu ihren Leitungsaufgaben im Rahmen von Schulentwicklung gehört auch die Bilanzierung von Ressourcen und Risikofaktoren für Veränderungsprojekte. Das bedeutet einerseits der Versuchung zu widerstehen, das Renommee der Schule zu steigern, indem Schulleitungen möglichst viele Aktivitäten bis hin zur „Projektitis“ anstoßen ohne Rücksicht auf die verfügbaren Ressourcen. Die Schulleitung hat gegenüber den Lehrkräften und auch den Schülerinnen und Schülern auch eine Fürsorgefunktion und sollte Überforderungen vorbeugen.

Wie ein Kapitän trotz dringender Anlässe nicht auslaufen sollte, wenn er nicht genügend Treibstoff und Vorräte an Bord hat, sollte auch kein Organisationsentwicklungsprojekt begonnen werden, wenn die Voraussetzungen nicht gegeben sind. Dazu gehören unter vielem anderen auch die Einstellungen eines Kollegiums gegenüber einem Projekt: Begeisterung und „Meuterei“ liegen oft nahe beieinander. Wenn möglich, sollten die Schulleitung und der Steuerkreis solche Reaktionen vorhersehen, in jedem Fall die Argumente der Gegnerinnen und Gegner ernst nehmen und die Euphorie der Begeisterten dämpfen. Besonderes Augenmerk verdienen die Unentschlossenen und Opportunisten, die abwarten, wer sich in dem Machtgefüge durchsetzt.

Das Führungsverhalten der Schulleitung, ihre Zusammenarbeit mit dem Kollegium und seinen Untergruppen, ihr Engagement und ihre Unterstützung sind letztlich eine tragende, treibende Kraft im System oder auch der bremsende Klotz.

Die Schulgemeinschaft: In der Regel werden so weitreichende Vorhaben wie umfassende

Gesundheitsprojekte in Gesamtkonferenzen entschieden, an denen Eltern sowie Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, da sie auch von organisatorischen Änderungen betroffen sind. Die Zusammenarbeit mit ihnen ist eine der Säulen, auf denen tiefgreifende Veränderungen ruhen müssen. Gegen ihren Widerstand wird die Umsetzung des Vorhabens schwierig bis unmöglich. Eltern sowie Schülerinnen und Schüler sollten schon in der Planungsphase an Bord geholt worden sein. Möglicherweise stehen sie zunächst einem Projekt zur Sicherung oder Verbesserung der Lehrergesundheit skeptisch gegenüber, denn sie werden sich fragen, inwieweit sie davon profitieren. Da ist es hilfreich, die geplanten Maßnahmen mit dem Schulprogramm und dem Leitbild der Schule verbinden zu können und zu zeigen, dass die Ziele des Projektes auch in ihrem Sinne und Interesse liegen. Wenn das Leitbild der Schule einst kooperativ entwickelt wurde und sich die Schulgemeinschaft damit identifizieren kann, wenn es gelingt, die impliziten Wertvorstellungen mit den tragenden Werten des Projektes zu verknüpfen, wird die Unterstützung und Kooperation enttäuschungsresistenter und nachhaltiger sein.

Die schulexterne Begleitung: Selten wird es gelingen, die für ein Veränderungsprojekt notwendige Expertise und Kompetenz nur an der eigenen Schule zu finden. Die Erfahrungen anderer, der wohlwollend-kritische Blick von außen, das Infrage stellen von Selbstverständlichkeiten, die unvoreingenommene Bewertung und Würdigung von Maßnahmen und Ergebnissen, die moderierende Hand und der schlichtende, vermittelnde Einfluss eines Unbeteiligten – all dies sind Faktoren, die das Gelingen eines Projektes fördern. Dafür kommen Personen und Institutionen in Betracht, die auf der inhaltlichen Ebene von Gesundheit Fachwissen einbringen können, aber auch andere Schulen und Personen mit entsprechender Projekterfahrung und Kompetenzen in der Begleitung von Schulentwicklungsprojekten.

Die Kommune: Eine Schulgemeinschaft ist gut beraten, wenn sie auch ihre Kommune über die eigenen Projektaktivitäten informiert, sich mit relevanten Partnern außerhalb der Schule vernetzt, Sponsoren gewinnt Insgesamt dürfte gelten: Je mehr Beobachtung und Unterstützung die handelnden Personen in ein Gesundheitsprojekt einbinden können, je besser es in unterschiedliche Richtungen vernetzt ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es versandet, aufgegeben wird oder scheitert.

Um die verschiedenen genannten Kooperationspartnerinnen und -partner zu erreichen, ist eine Informationskultur gefragt: Die Informationen müssen nicht nur leicht erreichbar zur Verfügung stehen, sondern auch aktiv gesucht werden. Damit kann sichergestellt werden, dass das Projekt bei allen Bezugsgruppen bekannt ist und in Erinnerung bleibt – und zwar nicht nur als Anliegen, sondern auch mit den aktuellen Zwischenständen, Schwierigkeiten und Teilerfolgen. Diese Kommunikation nach innen und außen wird auch die Handlungsqualität der Beteiligten stimulieren.

(5) Verantwortlichkeiten klären

Die am Projekt aktiv Beteiligten tragen eine besondere Verantwortung für das Gelingen. In der leichtfertigen Annahme, dass mit hinreichender Planung auch die Verantwortlichkeiten feststehen und bekannt sind, wird vielfach unterlassen schriftlich in einem Anwendungsvertrag festzuhalten (s. Kap. 5.4.3), wer für was mit wem bis wann gegenüber wem Rechenschaft ablegen muss. Nicht selten ist das Versanden von Projekten während oder nach der eigentlichen Laufzeit eng verbunden mit einer Verantwortungsdiffusion, d. h. die wechselseitigen Verantwortlichkeiten sind nicht exakt definiert und werden nicht wahrgenommen.

Wenn sich einer auf den anderen verlässt, ohne dass sich jemand verantwortlich fühlt, ist das Scheitern vorprogrammiert und alle erleben sich als Opfer externer Mächte.

Dabei kann z. B. unterschieden werden zwischen der Verantwortung für

- die Steuerung, etwa auf Seiten der Projektleitung/Schulleitung/Steuergruppe
- die Umsetzung bestimmter organisatorischer Teilaufgaben
- persönliche Verhaltensänderungen Einzelner
- das Erreichen bestimmter Teilschritte und Zwischenziele
- die begleitende Evaluation sowie die Datensammlung und Vorbereitung der Abschlussevaluation
- die Information und Transparenz für Betroffene
- ...

Bereits in der Planungsphase sollte die Bereitschaft jeder Person zur Übernahme von Verantwortung kritisch und realistisch daraufhin geprüft werden, ob sie für zusätzliche Aufgaben zum Alltagsgeschäft noch Verantwortung übernehmen kann - trotz schon grenzwertiger Auslastung. Denn es gibt einen Teufelspakt mit dem eigenen Idealismus, der zu ernst gemeinten, aber unrealistischen Verantwortungsübernahmen führt, insbesondere bei Menschen, die ohnehin zur Selbstüberforderung neigen (Gesundheitsmuster Typ A; Schaarschmidt & Fischer, 2008). Das Ja zu einem neuen Ziel kostet 1000 Nein! Wer diese Selbstdisziplin nicht aufbringt, beutet sich selbst aus und gibt obendrein denen Recht, die glauben, den Lehrerinnen und Lehrern immer noch neue Aufgaben aufbürden zu können.

(6) Der Psychologische Vertrag

Die Bereitschaft, sich auf ein Gesundheitsprojekt oder andere Maßnahmen der Schul-, Organisations- oder Unterrichtsentwicklung einzulassen und Verantwortung zu übernehmen, hängt auch davon ab, wie die oder der Einzelne die Einhaltung der „psychologischen Verträge“ einschätzt (Isaksson et al., 2003, S. 3; Druyen & Wichterich, 2007). Damit sind gegenseitige, meist ungeschriebene und oft auch unausgesprochene Erwartungen und Verpflichtungen zwischen den Change-Agents, den Mitarbeitern untereinander und dem Führungspersonal der Organisation bis hin zu den obersten Dienstherren gemeint, die sich z. B. auf Solidarität, Loyalität, Unterstützung, Wertschätzung, Anerkennung, Zuverlässigkeit, Rücksichtnahme, Gleichbehandlung usw. beziehen. Solche Verträge sind besonders dann relevant, wenn die explizite Arbeitsplatzbeschreibung besonders diffus ist, wie dies im Lehrerberuf der Fall ist. Das führt u. U. dazu, dass die Aufgaben ständig ausgeweitet werden können, ohne dass dies Verstöße gegen Arbeitsverträge bedeutet. Allerdings leidet unter derartigen und anderweitigen Belastungen das Gefühl, dass die Arbeitgeberin/der Arbeitgeber sich noch an den psychologischen Vertrag hält, mit der Folge, dass die Identifikation der einzelnen Lehrkraft mit ihr/ihm und dem Arbeitsauftrag leidet. Das kann sogar als persönliche Kränkung empfunden werden und die Bereitschaft stärken mit verdeckten Gegenstrategien zu operieren. Psychologische Verträge können dann in der Einschätzung der betroffenen Personen ohne weiteres aufgehoben werden – z.B. in dem das eigene Engagement reduziert, sich gegenüber Forderungen und Ansprüchen des Dienstherren verweigert und/oder eine innere Kündigung vollzogen wird –, ohne dass die Betroffenen das Gefühl haben, selbst vertragsbrüchig zu sein. Sie reagieren ihrer Ansicht nach nur auf den vorherigen Vertragsbruch des jeweiligen Vertragspartners – das können der Dienstherr, die Schulleitung oder auch Kolleginnen und Kollegen sein.

Warum sollte ein Kollegium, in dem das Gefühl vorherrscht, von der Schulbehörde im Stich gelassen worden zu sein, zusätzliche Anstrengungen unternehmen, den Bildungs- und Erziehungsauftrag noch besser zu erfüllen? Doch nur, um der Schülerinnen und Schüler sowie ihres eigenen Idealismus willen, was ja zum Glück für die Schule häufig genug geschieht.

Anders ist es, wenn Lehrerinnen und Lehrer das Gefühl haben, dass die Schulaufsicht bzw. die übrige Schulgemeinschaft ihren Verpflichtungen nachkommt. Dann motivieren sie sich selbst, im Sinne einer Selbstbeauftragung zusätzliche Verpflichtungen einzugehen.

Jedes neue Projekt ist mit speziellen Erwartungen der beteiligten und betroffenen Personen an sich selbst und an die ganze Schulgemeinschaft verbunden. Sie sollten transparent gemacht werden, damit es möglichst nicht zu Vertrauenskrisen kommt, die einzelne oder ganze Gruppen zur inneren Kündigung oder verdeckten Kontraaktionen verleiten.

3.4.6 Fazit: Prinzipien für das weiterführende Change-Controlling

Die meisten Personen berücksichtigen hilfreiche Prinzipien während der Planungs- und Interventionsphase von Projekten und streichen sie sofort, wenn sie das Projekt für abgeschlossen halten. Während aber in den ersten beiden Phase Fortschritte beim Planen wie bei den Ersten Projektschritten noch vergleichsweise schnell erlebbar sind, gilt dies für die Transfer- und Stabilisierungsphase nicht mehr. Ein noch so gut geplantes und durchgeführtes Projekt bedarf deshalb großer Sorgfalt im weiterführenden Change-Controlling nach dem offiziellen Projektabschluss.

Dabei sind vor allem folgende Prinzipien zu beachten

- **Weniger ist mehr:** Nach diesem Prinzip ist zu überlegen, ob man auf ein weiteres Anschlussprojekt verzichtet um erst das abgeschlossene voll für die Schule fruchtbar zu machen. Es kann auch sein, dass man bei einem wenig ergiebigen Projekt nur die Steuerungserfahrungen gründlich auswertet und im kollektiven Wissen verankert.
- **Machbarkeit geht vor Wünschbarkeit:** Ein besonderes Augenmerk ist auf die Steuerung der Ressourcen in allen drei Phasen zu legen. Die Binsenweisheit, dass man Ressourcen nur einmal ausgeben kann, müsste eigentlich dazu führen, dass mit dem Start in ein neues Projekt andere Aktivitäten reduziert werden, was meistens nicht geschieht. Hier ist es immer wieder notwendig, dass die Schulgemeinschaft die Kosten einer Veränderung realistisch kalkuliert und sich Rechenschaft darüber ablegt, welche Ressourcen sie an welcher Stelle abziehen kann, um sie in das Projekt aber auch in das notwendige weiterführende Change-Controlling zu investieren. Die entsprechenden Rahmenbedingungen und Ressourcen müssen gesichert sein: Wenn sich z. B. eine Schule entschließt, das Trainingsraumkonzept (vgl. Bründel & Simon, 2007) einzuführen um Unterrichtsstörungen auf neue Weise zu begegnen, wird sich dies auf lange Sicht nur stabilisieren lassen, wenn Lehrkräfte, die in der Erprobungsphase diese Aufgabe zusätzlich übernommen haben, auf Dauer etwa durch eine Sozialpädagogin/einen Sozialpädagogen entlastet werden.
- **Sinnhaftigkeit der Stabilisierungsarbeit durch Wertreflexion begründen:** Die Aufgabe der Transfersicherung und Stabilisierung muss in der Werthierarchie der Schule und der Lehrkräfte sowie der übrigen Betroffenen verankert sein. Ein Kollegium, das eine störungsfreie große Pause einführt, die weder durch Schüleranfragen noch durch Elterngespräche belastet ist, muss dafür sorgen, dass Eltern, Schülerinnen und Schüler den Wert und die Notwendigkeit für die Lehrkräfte anerkennen und akzeptieren. Die

Weiterführung solcher Maßnahmen muss deshalb mit Werten überzeugend vor sich selbst den verschiedenen Zielgruppen begründet werden.

- **Nichts ist so erfolgreich wie der Erfolg:** Zum Change-Controlling gehört die laufende Erinnerung an die Anwendungsbereitschaft und –Mühe und die Anwendungserfolge. Darüber hinaus führt die gezielte Aufmerksamkeit für die Stärken einer Person oder einer Schule zu einer Dankbarkeit und damit zu einer Kraftquelle für das Durchhalten des weiterführenden Change-Controlling. Die Arbeit an Daueraufgaben gewinnt sonst leicht den Beigeschmack des Selbstverständlichen, was die Achtsamkeit und Würdigungsbereitschaft der Schulmitglieder und damit die Ausdauer motivation reduziert.
- **Sowohl als auch:** Wenn die Änderungsagenten sich sowohl bei personenbezogenen schulbezogenen Änderungsprojekten um die Transfer und Stabilisierungsphase kümmern, ist dies vermutlich deshalb ein Beitrag zur Nachhaltigkeit, weil eines der beiden Teilprojekte meist schneller Erfolgserfahrungen verspricht. So kann man möglicherweise recht schnell einen leeren Raum zu einem Ruheraum ausgestalten und der Erfolg ist für alle sichtbar. Oder jemand verbessert sein tägliches Erholungsverhalten und spürt schneller Erfolge als bei dem kollegialen Vorhaben, die Würdigungskultur im Kollegium zu verbessern.
- **Stabilisierungsfortschritte sorgfältig erfassen:** In der Transfer und Stabilisierungsphase von Schulprojekten lässt sich der Fortschritt eher langfristig in direktem Zuwachs an Zufriedenheit messen. Oft muss man sich für lange Zeit mit der Wiederholung neuer Aktivitäten begnügen, bis deren Früchte geerntet werden können. Es gilt daher immer zu prüfen unter welcher Perspektive die Stabilisierungserfahrung deutlich erkennbar ist: durch eine selbst gesetzte Norm, durch den Vergleich mit früheren Zuständen oder durch den Vergleich mit anderen Kolleginnen und Kollegen bzw. Schulen. Es gilt: Menschen müssen belohnt werden, nicht nur entlohnt (frei nach Erhard Blanck).
- **Engagement und Effekte würdigen:** Lehrkräfte sind es gewohnt, bei Schülerinnen und Schülern Engagement, Fähigkeiten und Leistungen notfalls getrennt zu würdigen. Dieses pädagogische Prinzip ist in der Transfer und Stabilisierungsphase besonders wichtig. Gerade unter dem Aspekt der Ausdauer sollte die Diskussion über Engagement, Fähigkeiten und Erfolgserlebnisse gepflegt werden. Wer sich um (Selbst-) Würdigung bemüht steigert nicht nur die Motivation der Zielpersonen sondern auch die eigene Dankbarkeit für den Prozess.
- **Reibungsverluste im Kollegium vermeiden:** Wie schon während des Projektes gibt es auch danach Personen, die sich für die Stabilisierungsphase engagieren und solche die dies nicht tun. Dies kann zu Machtkämpfen und wechselseitigen Vorwürfen führen. Die Steuerkreise sollten dafür sorgen, dass solche Gruppen allenfalls dazu neigen nebeneinander her zu arbeiten statt sich durch wechselseitigen Missionseifer gegenseitig die professionelle Qualität abzusprechen.
- **Das Projektende eindeutig beschließen:** Schulentwicklungsprojekte sind zeitlich begrenzte und inhaltlich fokussierte Beschleunigungsversuche für die allgemeine Schulentwicklung. Deshalb brauchen sie einen klaren Zeitrahmen und ein offizielles Ende mit einer Abschlussbilanz. Die Schulgemeinschaft hat ausgewählte Projektergebnisse in ihre gelebte Praxis übernommen, andere ignoriert oder aktiv abgewehrt. Hier endet das weiterführende Change-Controlling und übergibt seine Aufgaben an die laufende Prozesskontrolle. Für die abschließende Evaluation bietet sich eine individuelle und eine kollektive Bilanz an, unter der Frage: Was wollten wir beibehalten und was davon ist wirklich in Fleisch und Blut übergegangen? Wie haben wir unsere psychologischen

Verträge faktisch gelebt und was lernen wir daraus? Wie können wir den Wirkungsgrad etwaiger Folgeprojekte erhöhen? Mehr Informationen dazu finden sich in der Publikation „Gelingensbedingungen für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Leitfaden für Schulen mit Arbeitshilfen, Checklisten und Methoden“ (Nieskens, B, Schumacher, L & Sieland, B., 2013)

Wenn diese Prinzipien beachtet werden, kann es Schulen gelingen, die in Schulentwicklungsprojekten oft mühsamen erarbeiteten Erfolge zu stabilisieren. So können die Früchte der eigenen Arbeit sich vermehren und zu einer stetigen Verbesserung der Schulen beitragen.

4. Lessons learned: Elf Empfehlungen zur Gestaltung eines Entwicklungsprozesses hin zu einer guten gesunden Schule

Nachdem in den vorherigen Kapiteln die Gelingensbedingungen und Schwierigkeiten bei der Entwicklung guter gesunder Schulen ausführlich erläutert wurden, möchten wir zum Abschluss das Wagnis eingehen, unsere Erfahrungen und die Erkenntnisse der Forschung auf elf Empfehlungen zu verdichten (zum Teil in Anlehnung an Kotter, 1995). Eine solche Reduktion birgt immer die Gefahr der unzulässigen Vereinfachung, aber auch gleichzeitig die Chance, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und einprägsame, zur Diskussion anregende Botschaften zu formulieren. Wir möchten alle unsere Leserinnen und Leser einladen, sich kritisch mit diesen Empfehlungen auseinanderzusetzen. Wir möchten von Ihren Erfahrungen und Einschätzungen profitieren. Fehlen wesentliche Empfehlungen? Sind manche Empfehlungen aus Ihrer Sicht kontraproduktiv? Welche Empfehlungen teilen Sie?

Die elf Empfehlungen beziehen sich auf drei Phasen: Die Planungs- und Startphase vor Beginn des eigentlichen Entwicklungsprojekts, die Interventionsphase, in der Neues entwickelt und erprobt wird und die Stabilisierungsphase, in der das Erreichte verstetigt werden soll.

Planungs- und Startphase

Sowohl unsere Erfahrungen als auch Forschungsbefunde zeigen, dass für den Erfolg umfassender und tiefgreifender Schulentwicklungsprozesse das Ausmaß des Engagements der Betroffenen von entscheidender Bedeutung ist. Je mehr Betroffene zu Beteiligten werden und sich in dem Schulentwicklungsprojekt engagieren, um zu größer sind die Erfolgschancen. Unsere empirischen Analysen sprechen dafür, dass mindestens die Hälfte eines Kollegiums bereit sein sollte, sich persönlich in einem Schulentwicklungsprojekt zu engagieren, damit dessen Ziele möglichst vollständig erreicht werden können.

Die Bereitschaft zur Mitwirkung in einem Schulentwicklungsprojekt hängt maßgeblich davon ab, ob (1) die Ziele des Projekts als wertvoll und (2) als erreichbar erlebt werden. Die Beurteilung des Wertes eines Projekts speist sich wiederum aus der wahrgenommenen Notwendigkeit von Veränderungen („Es muss sich etwas ändern“) und der Attraktivität der Ziele des Projekts („Das Neue ist besser als der Status quo“). Die wahrgenommene Erreichbarkeit der Ziele eines Projekts wird von dem Zutrauen in die eigenen und die Fähigkeiten der Schulgemeinschaft („Wir schaffen das!“) sowie der wahrgenommenen Veränderbarkeit des Status quo („Wir können unsere Zukunft selbst gestalten.“) bestimmt.

Aber es gilt nicht nur eine ausreichende Motivation für ein Schulentwicklungsprojekt zu erzeugen, sondern auch die notwendigen Kompetenzen und Ressourcen sicherzustellen. Ein Projekt mit Begeisterung und Überzeugung zu beginnen, reicht allein nicht aus. Die Schule muss auch über die nötigen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen verfügen. Oft ist es notwendig, andere Aktivitäten zu stoppen, um ausreichende Kapazitäten für das neue Projekt zu schaffen. Auch verlangt die Steuerung eines komplexen Schulentwicklungsprojekts spezifische Kompetenzen. Verfügt niemand in der Schule über diese Kompetenzen, ist es notwendig, sich externe Unterstützung zu sichern und/oder die für das Projekt Verantwortlichen im Vorfeld zu schulen.

Unsere Empfehlungen

1. Verdeutliche die Notwendigkeit von Veränderungen

- Aktuelle und zukünftige Anforderungen identifizieren
- Krisen bestimmen und Handlungsnotwendigkeiten aufzeigen

→ *Unzulänglichkeit des Status quo verdeutlichen*

2. Entwickle eine attraktive Vision von einer guten gesunden Schule und verdeutliche den Beitrag des konkreten Schulentwicklungsprojekts zu deren Realisierung

- Vorstellungen von einer guten gesunden Schule mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern diskutieren
- Ein gemeinsames Idealbild einer guten gesunden Schule entwickeln
- Beitrag des geplanten Projekts zur Entwicklung einer guten gesunden Schule verdeutlichen

→ *Begeisterung für die Ziele des Schulentwicklungsprojekts entfachen*

3. Stärke den Glauben an den Erfolg des Schulentwicklungsprojekts

- Möglichkeiten der Veränderung des Status quo diskutieren
- Das Mögliche in den Blick nehmen
- Realistische und erreichbare Ziele gemeinsam entwickeln
- Projektplanung so gestalten, dass möglichst schnell erste Erfolge erzielt werden
- Frühere, gemeinsam erzielte Erfolge in Erinnerung bringen
- Kollektive Kraft und Kompetenz betonen („Yes, we can“)

→ *Erfolgszuversicht und Glauben an die eigene Stärke fördern*

4. Gewinne eine möglichst große Gruppe an Mitstreitern und Unterstützern für das Entwicklungsvorhaben

- Alle Kommunikationskanäle nutzen, um über die Ziele und den Nutzen des Projekts zu informieren
- Einflussreiche Fürsprecherinnen und Fürsprecher gewinnen
- Mitstreiterinnen und Mitstreiter gewinnen, die Vertrauen genießen und Überzeugungskraft besitzen
- Auftrag der Schulgemeinschaft für die Durchführung des Projekts einholen

→ *Breite Unterstützung für das Projekt sicherstellen*

5. Garantiere ausreichende zeitliche und personelle Ressourcen für das Schulentwicklungsprojekt

- Ressourcenbedarf bestimmen
- Verfügbarkeit von Ressourcen prüfen
- Andere Aktivitäten / Projekte ggf. vorübergehend zurückfahren oder ganz beenden
- Hohen Stellenwert des Projekts in der Schule sicherstellen

- Kompetenzen für die Realisierung des Projektes entwickeln (z.B. Ausbildung von Change Agents)

→ ***Notwendige Ressourcen und Kompetenzen bereitstellen***

Unsere empirischen Analysen zeigen, dass sich Schulen in ihren Startbedingungen für einen umfassenden Schulentwicklungsprozess unterscheiden. Daher sollten zu Beginn die erfolgskritischen Startbedingungen geprüft werden: (1) Bereitschaft zur Mitwirkung in dem Schulentwicklungsprojekt, (2) Zufriedenheit mit dem Status quo und damit einhergehend die wahrgenommene Notwendigkeit von Veränderungen, (3) Erfolgszuversicht sowie (4) aktuelle Belastung und gesundheitliche Beanspruchung des Kollegiums. In Abhängigkeit von den jeweiligen Startbedingungen sollte entschieden werden, ob ein neues Schulentwicklungsprojekt überhaupt sinnvoll ist und wenn diese Frage bejaht werden kann, wie es gestaltet werden muss, damit es erfolgreich verläuft.

6. Berücksichtige die Startbedingungen der Schule bei der Gestaltung des Schulentwicklungsprojekts

- Mitwirkungsbereitschaft prüfen: Ist nur eine Minderheit des Kollegiums bereit, sich zu engagieren, ist das Risiko eines Scheiterns des Projekts hoch.
- Erfolgszuversicht der Mitglieder der Schule bestimmen: Glauben viele nicht an den Erfolg des Projekts, muss zunächst die Erfolgszuversicht gestärkt werden.
- Zufriedenheit mit dem Status quo erfragen: Sind viele mit der Ist-Situation zufrieden, dann muss erst ein Sinn für die Dringlichkeit von Veränderungen geschaffen werden.
- Gesundheit und Energie der Betroffenen im Blick haben: Sind viele Schulmitglieder psychisch stark beansprucht und erschöpft, sollte dies beim Umfang und Tempo des Projektes berücksichtigt werden.

→ ***Gestaltung des Schulentwicklungsprojekts an die spezifischen Startbedingungen der Schule anpassen***

Interventionsphase

Während der Interventionsphase, in der Maßnahmen der Verhaltens- und Verhältnisprävention zur Förderung der Gesundheit und zur Verbesserung der Schulqualität entwickelt und erprobt werden, erweisen sich verschiedene Gestaltungselemente als erfolgskritisch.

Durch eine breite Beteiligung von Lehrkräften und gegebenenfalls auch Schülerinnen und Schülern sowie Eltern wird zum einen sichergestellt, dass für die Schule passende und konsensfähige Lösungen entwickelt werden. Gleichzeitig ist das gemeinsame Arbeiten an einer Verbesserung des Status quo befriedigend und motivierend und fördert das Gemeinschaftsgefühl. Die Erfahrung, gemeinsam etwas zu verändern und Ziele erreichen zu können, stärkt außerdem den Glauben an die kollektive Kraft der Schulgemeinschaft und motiviert zu weiterem Engagement. Für die Projektaktiven ist zudem die Würdigung ihres Engagements eine wichtige Motivationsquelle.

Auch eine kontinuierliche Überwachung und Steuerung des Entwicklungsprozesses durch hierin qualifizierte Mitglieder der Schule ist für den Erfolg von Schulentwicklungsprojekten von großer Bedeutung.

Unsere Empfehlungen

7. Ermögliche eine breite Beteiligung aller Schulmitglieder und gewähre Handlungsspielräume

- Handlungsfelder gemeinsam bestimmen
- Projektgruppen gründen, an denen sich jeder beteiligen kann
- Projektgruppen große Freiräume bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen gewähren
- Zur Arbeit der Projektgruppen und zu Beteiligungsmöglichkeiten fortlaufend informieren
- Ideen der Projektgruppen in der Schule breit diskutieren
- Nicht am Projekt Beteiligte ermuntern, Ideen und Wünsche zu äußern

→ *Ein Gefühl der gemeinsamen Verantwortung für das Schulentwicklungsprojekt erzeugen*

8. Erziele schnelle Erfolge und würdige Engagement

- Projektplanung auf das Erzielen schneller Erfolge ausrichten (Meilensteine definieren)
- Projektfortschritte festhalten und kommunizieren
- Erfolge sichtbar machen und feiern
- Engagement würdigen

→ *Stolz auf das gemeinsam Erreichte und Motivation für weiteres Engagement fördern*

9. Entwicklungsprozess überwachen und steuern

- Steuergruppe für die Planung, Lenkung und Überwachung des Schulentwicklungsprozesses bilden
- Mitglieder der Steuergruppe für ihre Aufgabe qualifizieren
- Ausmaß an Zufriedenheit, Erfolgszuversicht, Motivation und Engagement sowohl bei Projektaktiven als auch bei nicht-aktiven Schulmitgliedern regelmäßig erfassen und diese Informationen für die Gestaltung des Entwicklungsprozesses nutzen
- Ressourcenbedarf und -verfügbarkeit überwachen
- Mögliche Konflikte zwischen Projektaktiven und restlicher Schulgemeinschaft registrieren und ggf. eingreifen

→ *Kritische Zustände im Schulentwicklungsprozess registrieren, um diese wirksam steuern zu können*

Stabilisierungsphase

In der Stabilisierungsphase steht die Frage im Mittelpunkt, wie erfolgreiche Neuerungen stabilisiert werden können und ein Rückfall in alte Gewohnheiten verhindert werden kann. Entscheidend ist, dass die positiven Effekte des neuen Verhaltens und der neuen Maßnahmen spürbar werden. Zudem ist eine Bestärkung des neuen Verhaltens durch die Schulleitung, Kolleginnen und Kollegen und auch Schülerinnen und Schüler sowie Eltern wichtig.

Unsere Empfehlungen

10. Mache positive Effekte von Neuerungen sichtbar

- Ergebnisse bilanzieren
- Aus den Ergebnissen Maßnahmen ableiten und für die Verstetigung auswählen
- Verbesserungen im Vergleich zur Ausgangssituation verdeutlichen
- Fortschritte dokumentieren und kommunizieren

→ *Positive Effekte von Neuerungen bewusst machen*

11. Belohne neues Verhalten

- Neues Verhalten und die Umsetzung neuer Maßnahmen öffentlich würdigen
- Neues Verhalten verstärken: Ermutigung und Belohnung durch Schulleitung und auch Kolleginnen und Kollegen
- Neues Verhalten als Schulleitung vorleben

→ *Neues Verhalten attraktiv machen*

5. Literatur

- Achermann, N., Pecorari, C., Winkler Metzke, C. & Steinhausen, H.-C. (2006). Schulklima und Schulumwelt in ihrer Bedeutung für psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen – Einführung in die Thematik. In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 15-37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Altrichter, H. (1996). Der Lehrberuf: Qualifikationen, Strukturelle Bedingungen und Professionalität (S. 96-172). In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität*. Innsbruck: Studienverlag.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1999). Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), *Wege zur Schulqualität* (S. 193-256). Wien/Innsbruck: Studienverlag Innsbruck.
- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, (dt. erw. Herausgabe von A. Franke). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arbeitsschutzgesetz (1996). Gesetz über die Durchführung von Maßnahmen des Arbeitsschutzes zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes der Beschäftigten bei der Arbeit vom 7. August 1996 (BGBl. I S. 1246), zuletzt geändert durch Artikel 6 c des Gesetzes vom 19. Dezember 1998 (BGBl. I S. 3843) [Online]. Verfügbar unter: <http://bundesrecht.juris.de/arbschg/> [17.10.2012].
- Badura, B. & Hehlmann, T. (2003). Theorie. In B. Badura & T. Hehlmann (Hrsg.), *Betriebliche Gesundheitspolitik. Der Weg zur gesunden Organisation* (S. 1-58). Berlin: Springer.
- Badura, B. (2005). Auf dem Weg zu gesunden Schulen: Was Schulen dabei von Unternehmen lernen können. (Unveröffentl. Gutachten für die Landesregierung NRW).
- Baumert, J. & G. Schümer (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgartner, C. & Udris, I. (2006). Das „Zürcher Modell“ der Arbeitszufriedenheit – 30 Jahre „still going strong“. In: L. Fischer (Hrsg), *Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde* (S. 111-134). Göttingen: Hogrefe.
- Becker, H. & Langosch, L. (2002). *Produktivität und Menschlichkeit*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Beckhard, R. (1969). *Organization Development*. Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 74, 100-114.
- Bilz, L. & Hähne, C. (2006). Der Einfluss von Schule auf das Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen. In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 68-85). Stuttgart : Kohlhammer.
- Blom, H. (2000). *Der Dozent als Coach*. Neuwied: Universitätsverlag Webler.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von „Spiegel“- und „Focus“-Berichten seit 1990. *Die Deutsche Schule*, 97 (1), S. 24-39.
- Bonsen, M. (2003). *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster: Waxmann.

- Bonsen, M. (2003). Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster u. a.: Waxmann.
- Böttcher, W. (2002). Organisation – Zum allgemeinen und besonderen Gebrauch eines analytischen Schlüsselbegriffs. In W. Böttcher (Hrsg.), Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? (S. 39-74). Weinheim: Beltz.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), pp 153 – 244.
- Bruch, H. & Vogel, B. (2009). Organisationale Energie. Wie Sie das Potenzial Ihres Unternehmens ausschöpfen. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Bründel, H. & Simon, E. (2007). Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim: Beltz.
- Burns, T. & Stalker, G. M. (1961). *The Management of Innovation*. Tavistock: Oxford University Press.
- Büssing, A. (1992). A dynamic view of job satisfaction in psychiatric nurses in Germany. *Work & Stress*, 6, 239-259.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1993). *Die Zwänge kollektiven Handelns*. Frankfurt a.M.: Hain.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D. & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377-392.
- Dannemiller, K. D., and Jacobs, R. W. (1992). Changing the way organizations change: A revolution of common sense. *The Journal Of Applied Behavioral Science*, 28 (4), 480-498.
- Diesner, I., Isler, D., Nüesch, C., Wilbers, K., Zellweger & Moser, F. (2006). Förderung überfachlicher Kompetenzen im Fachunterricht. St. Gallen: IWP.
- Doppler, K. & Lauterburg, C. (2008). *Change Management. Den Unternehmenswandel gestalten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Druyen, C. & Wichterich, H. (2007). Innere Kündigung bei Lehrerinnen und Lehrern – Innere Kündigung bei Schülerinnen und Schülern. *Schulverwaltung spezial*, Heft 3.
- Eder, F. (1998). LFSK 8-13. Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse. Göttingen: Hogrefe.
- Elke, G. (2007). Veränderung von Organisationen (Organisationsentwicklung). In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 752-759). Göttingen: Hogrefe.
- Elving, W. J. L. (2005). The role of communication in organizational change. *Corporate Communications: An International Journal*, 10 (2), 129-138.
- Ernst, B. (2010). Die Evaluation von Beratungsleistungen – Realität oder Utopie? In S. Kühl & M. Moldaschl (Hrsg.), *Organisation und Intervention* (S. 115-134). München: Hampp.
- Ertl, H. & Kremer, H.-H. (2005). Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften. *bwp@*, Ausgabe 2 [Online]. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/spezial2/ertl_kremer.shtml [20.09.2012].
- Feldman, D. C. (2000). The Dilbert syndrome: How employee cynicism about ineffective management is changing the nature of careers in organizations. *American Behavioral Scientist*, 43(8), pp. 1286-1300.

- Felfe, J. (2005). *Charisma, transformationale Führung und Commitment*. Köln: Kölner Studienverlag.
- Ford, J. D. & Ford, L. W. (2009). Wenn Mitarbeiter nicht mitziehen wollen. *Harvard Business Manager*, August 2009, 34-40.
- Freitag, M. (1998). Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf die Schüler- und Lehrer- und Lehrergesundheit. Weinheim & München: Juventa.
- Fuchs, H.-W. (2004). Schulentwicklung und Organisationstheorie: Welche Erklärungskraft besitzt die Bürokratiethorie heute? In W. Böttcher & E. Terhardt (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 206-220). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gebert, D. (2004). Organisationsentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 601-616). Bern: Huber.
- Girmes, R. (2004). Organisation und Profession. In W. Böttcher & E. Terhardt (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 103-119). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldgruber, J. & Ahrens, D. (2009). Gesundheitsbezogene Interventionen in der Arbeitswelt. Review über die Wirksamkeit betrieblicher Gesundheitsförderung und Primärprävention. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 4 (1), 83-95.
- Gris, R. (2008). Die Weiterbildungslüge. Warum Seminare und Trainings Kapital vernichten und Karrieren knicken. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gunkel, J. (2010). *Formen der Arbeitszufriedenheit und Kreativität*. Dissertation Technische Universität München. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/1007350229/34> [10.05.2013]
- Hackman, J. & Oldham, G. (1980). *Work Redesign (Organization Development)*. Upper Saddle River (New Jersey): Prentice Hall.
- Harazd, B., Gieske, M. & Rolff, H.-G. (Hrsg.), (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrer- und Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Köln: Link Luchterhand.
- Hölling H., Erhart M., Ravens-Sieberer U. & Schlack R. (2007). Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50, 784–793.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Harris, S. G. & Field, H. S. (2007). Toward a comprehensive definition of Readiness for Change: A Review of Research and Instrumentation. *Research in Organizational Change and Development*, 16, 289–336.
- Holtappels, H. G.; Berkemeyer, N. & Lork, C. (2005). Erste Forschungsergebnisse zur Steuergruppenarbeit im Projekt QNW-Niedersachsen. Dortmund: IFVGL.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R. & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77-93.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.
- Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster u.a.: Waxmann.

- Huber, S.G. (1999). School Effectiveness: Was macht Schulen wirksam? *Schul-Management*, 30 (2), 10-17.
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W. & Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.) (2003). Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim: Juventa.
- Isaksson, K.; Bernard, C.; Class, R.; De Witte, H.; Guest, D.; Krausz, M. et al. (2003). Employment contracts and psychological contracts in Europe. Results from a Pilotstudy (Rep. No. 1).
- Iverson, R. (1996). Employee Acceptance of Organizational Change: The Role of Organizational Commitment. *International Journal of Human Resource Management*, 7 (1), 122–149.
- Jones, R., Jimmieson, N., & Griffiths, A. (2005). The Impact of Organizational Culture and Reshaping Capabilities on Change Implementation Success: The Mediating Role of Readiness for Change. *Journal of Management Studies*, 42, 361–386.
- Kliche, T., Hart, D., Kiehl, U., Wehmhöner, M. & Koch, U. (2010). (Wie) wirkt gesundheitsfördernde Schule? Effekte des Kooperationsprojekts „gesund leben lernen“. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5 (4), 377–388.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008): Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57, 127-151.
- Knoll, N. & Schwarzer, R. (2005). Soziale Unterstützung. In N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie, Series X, Vol. 1: Gesundheitspsychologie* (pp. 333-349). Göttingen: Hogrefe.
- Koch, A. (2009). Das Konzept der Transferstärke: Gelerntes richtig umsetzen können. *Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 5-2009, 30-32
- Kotter, J. P. (1995). Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73, 59-67.
- Kraus, A. & Dorsemagen, C. (2007). Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (S. 52-80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S. (2008). *Coaching und Supervision*. Wiesbaden: VS.
- Lenske, W. U. & Werner, D. (2009). Umfang, Kosten und Trends der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2008. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln*, 36 (1).
- Lersch, R. (2004). Schule als Sozialsystem. In W. Böttcher & E. Terhardt (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern* (S. 71-84). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (p. 197-211). New York.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-72). Münster: Waxmann.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

- Madsen, S. R., Miller, D. & John, C. R. (2005). Readiness for organizational change: Do organizational commitment and social relationships in the workplace make a difference? *Human Resource Development Quarterly*, 16 (2), 213-234.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Enlewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Moldaschl, M. (2010). Zynismus-Controlling. Zur Messung von Nachhaltigkeit und Scheitern im Change. *OrganisationsEntwicklung*, 4/2010, 19-26.
- Müller, K., Straatmann, T., & Kohnke, O. (2011). Change-Befragungen: Survey-Feedback-Verfahren zur Begleitung und Steuerung von organisationalen Veränderungsprojekten. *Wirtschaftspsychologie Aktuell*, 1/2011, 9-13.
- Müller, U., Nagel, C. & Ihlein, M. (2007). Transfermanagement. In G. Schweizer, U. Iberer & H. Keller, *Lernen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben* (S. 191-220). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nerlich, D. (2008). Zynismus in organisationalen Veränderungsprozessen: Zynische Einstellungen von Mitarbeitern als erfolgskritische Faktoren innerhalb organisationalen Wandels. Saarbrücken: Vdm.
- Nieskens, B. & Schumacher, L. (2010). Erfolgsfaktoren organisationaler Veränderungs- und Lernprozesse in Projekten zur Förderung der Lehrergesundheit. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 311-325). Münster: Waxmann.
- Nieskens, B., Schumacher, L. & Sieland, B. (im Druck). Gelingensbedingungen für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Ein Leitfaden für Schulen mit Arbeitshilfen, Checklisten und Methoden.
- Nyberg, A., Bernin, P. & Theorell, T. (2005). The impact of leadership on the health of subordinates. (Report No. 1). Stockholm: National Institute for Working Life.
- OECD (2004). *Lernen für die Welt von morgen – erste Ergebnisse von Pisa 2003*. Paris: OECD. (ONLINE) verfügbar unter: www.pisa.oecd.org/dataoecd/18/10/34022484.pdf [Stand: 15.09.2012]
- Oesterreich, R. (2008). Konstrukte und Methoden in der Forschung zur Lehrerbelastung. In: A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie für Schule und Unterricht* (S. 47-74). Wiesbaden: Gabler.
- Oreg, S. (2003). Resistance to Change: Developing an Individual Differences Measure. *Journal of Applied Psychology*, 88 (4), 680-693.
- Paulus, P. & Schumacher, L. (2007a). Gute gesunde Schule – Lehrergesundheit als zentrale Ressource. In: A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie für Schule und Unterricht* (S. 133-158). Wiesbaden: Gabler.
- Paulus, P. & Schumacher, L. (2007b). Personen-in-Situationen-Ansatz – ein neuer Weg zur Lehrergesundheit und guten gesunden Schulen. *Journal für Lehrerbildung*, 7 (4), 24-31.
- Prochaska, J. O. & DiClemente, C. C. (1992). Stages of change in the modification of problem behaviors. In J. O. Prochaska (Ed), *Progress in Behavior Modification* (p. 184-218). New York: Academic Press.
- Quirin, M., & Kuhl, J. (2009). Handlungskontrolltheorie. In V. Brandstätter & J. H. Otto, *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 157-162). Göttingen: Hogrefe.

- Rafferty, A., & Simons, R. (2006). An Examination of the Antecedents of Readiness for Fine-Tuning and Corporate Transformation Changes. *Journal of Business and Psychology*, 20 (3), 325–350.
- Rank, B. & Wakenhut, R. (1996). *Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung*. Mering: Hampp.
- Rank, B. & Wakenhut, R. (1998). Ein Bedingungsmodell des Praxistransfers. In B. Rank u. R. Wakenhut (Hrsg.), *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-Training* (S. 11-29). Mering: Hampp.
- Robert-Koch-Institut (Hrsg) (2008). *Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes*. RKI, Berlin
- Rolff, H. G. (1995). Schule als soziale Organisation. In H. Buchen, L. Horster & H. G. Rolff, *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 26-36). Stuttgart: Raabe-Verlag.
- Rolff, H. G. (2005). Wie wird Ihre Steuergruppe wirksamer? In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 1-18). Berlin: Raabe-Verlag.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (S. 11-31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern: Hans Huber.
- Rutter M, Maughan B, Mortimore P & Ouston J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Sackmann, S. A. (2008). Hochleistungsorganisationen aus unternehmenskultureller Perspektive. In P. Pawlowsky & P. Mistele (Hrsg.), *Hochleistungsmanagement* (S. 181-205). Wiesbaden: Gabler.
- Sammons, P., Hillmann, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. Auflage). Frankfurt/M.: Pearson. (Computerform: Fa. Schuhfried, Mödling)
- Schaarschmidt, U. (2004) (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Series: *Fundamental of Educational Planning*, 68. Paris: UNESCO/International Institute of Educational Planning.
- Schein, E. H. (1980). *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: Gabler.
- Schlaeger, S. (2009). *Entwicklung eines Instrumentes zur Erweiterung der Pre-Merger-Analyse um psychologische Aspekte: Fusions-Potential-Analyse (FPA)*. Dissertation: Ruhr-Universität Bochum. (ONLINE) verfügbar unter: <http://www.brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/SchlaegerSabine/diss.pdf> [10.12.2012]
- Schley, W. (1998). *Change Management: Schule als lernende Organisation*. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung*. (S. 13-54) Innsbruck & Wien: Studienverlag.
- Schreyögg, G. (2003). *Organisation – Grundlagen moderner Organisationsgestaltung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Schreyögg, G. (2008). *Organisation – Grundlagen moderner Organisationsgestaltung* (5. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

- Schumacher, L. (2002). Emotionale Befindlichkeit und Motive in Lerngruppen. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schumacher, L. (2007). Hauptstichwort „Organisationales Commitment“. In B. Maelicke (Hrsg.), Lexikon der Sozialwirtschaft (S. 741-744). Baden-Baden: Nomos.
- Schumacher, L. (2008). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung (S. 279-290). Münster: Waxmann.
- Schumacher, L. (2010). Schule als Organisation – Besonderheiten, Gestaltungsmöglichkeiten und Überlegungen zu einer guten gesunden Schule. In P. Paulus (Hrsg.), Schule – Gesundheit – Bildung (S. 87-109). Weinheim: Juventa.
- Schumacher, L. (2012). Wege zu einer guten gesunden Schule - Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung. In DAK Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), Handbuch Lehrer*innen-Gesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen (S. 97-128). Köln: Carl Link.
- Schumacher, L., Paulus, P. & Sieland, B. (2009). Unterricht, Schule, Bildungssystem und Gesellschaft: Einflussfaktoren auf die Gesundheit und Professionalität von Lehrkräften. In: K. Beck, R. Mulder, R. Nickolaus, D. Sembill & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), Professionalität von Lehrpersonen – Zum Stand der Forschung (S. 617-628). Weinheim: Beltz.
- Schumacher, L., Nieskens, B., Bräuer, H. & Sieland, B. (2005). Nachhaltige Förderung der Gesundheit von Berufsschullehrkräften durch Organisationsentwicklung. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), Lehrer*innen-Gesundheit - Praxisrelevante Modelle zur nachhaltigen Gesundheitsförderung von Lehrern auf dem Prüfstand (S. 75-90). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag.
- Schumacher, L.; Bolz, J.; Bredtmann, W.; Fuhrmann, K. & Gruner, S. (2006). Bindung von Führungskräften an die AWO. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 57 (3), 37–44.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward. Journal of Occupational Health Psychology, 1, 27-41.
- Sieland, B. & Heyse, H. (2010). Verhalten ändern - im Team geht's besser! Die KESS-Methode – Handbuch für Lehrgangleiter mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer und Selbstlerner. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Sockoll, I., Kramer, I. & Bödeker, W. (2008). Wirksamkeit und Nutzen betrieblicher Gesundheitsförderung und Prävention. Zusammenstellung der wissenschaftlichen Evidenz 2000 bis 2006. IGA-Report 13. (ONLINE) verfügbar unter: http://www.iga-info.de/fileadmin/Veroeffentlichungen/iga-Reporte_Projektberichte/iga-Report_13_Wirksamkeit_Gesundheitsfoerderung_Praevention_Betrieb.pdf [10.05.2013]
- Stock-Homburg, R. (2007). Nichts ist so konstant wie die Veränderung: Ein Überblick über 16 Jahre empirische Change-Management-Forschung. Zeitschrift für Betriebswirtschaft, 77 (7/8), 795–861.
- Tarnowski, T. (2013). Stärkung der Selbststeuerung durch zielorientierte Nachsorge? Eine empirische Untersuchung im Rahmen der W-RENA Studie (Webbasierte Rehabilitationsnachsorge zur Stabilisierung von Veränderungserfolgen unter Alltagsbelastungen). Dissertation Leuphana Universität Lüneburg.
- Terhart, E. (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. Zeitschrift für Pädagogik, 32 (2), 205-23.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 448-471). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Tushman, M. & O'Reilly, C. (1996). Ambidextrous Organizations: Managing Evolutionary and Revolutionary Change. *California Management Review*, 38 (4), 8–30.
- Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' stress and commitment? *Employee Relations*, 27 (2), 160-174.
- Van Dick, R. (2004). *Commitment und Identifikation mit Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen „Horrorjob“ und Erfüllung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Vuille, J., Carvajal, M., Casaulta, F. & Schenkel, M. (2004). *Die gesunde Schule im Umbruch. Wie eine Stadt versucht, eine Idee umzusetzen und was die Menschen davon spüren*. Zürich/Chur: Verlag Rüegger.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science*, 4 (1), 67.
- West, M. A. (2002). Sparkling Fountains or Stagnant Ponds: An Integrative Model of Creativity and Innovation Implementation on Work Groups. *Applied Psychology: An International Review*, 51 (3), 355-424.
- Wülser, M. (2008a). Begrenzte Responsivität und Fehlbeanspruchungen bei Lehrkräften. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie für Schule und Unterricht* (S. 101-131). Wiesbaden: Gabler.
- Wülser, M. (2008b). Burnout bei Lehrkräften: „Professionalisierung“ der Organisation als Ansatz für Prävention?. In *iafob* (Hrsg.), *Unternehmensgestaltung im Spannungsfeld von Stabilität und Wandel* (S. 363-379). Zürich: vdf Hochschulverlag.
- Yu, H., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368-389.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Förster, M. (2012). Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – Ergebnisse einer empirischen Studie. In E. Baum, T. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 181-190). Wiesbaden: VS-Verlag.