

eval **GruKo**



Schlussbericht zur Begleitevaluation

Grundkompetenzen absichern – GruKo

A.o. Univ. Prof. Dr. Franz Hofmann

DIⁱⁿ (FH) Daniela Janko

Dr. Matteo Carmignola

Mag. Clemens Reindl

Salzburg/Wien, November 2022

Zusammenfassung

Das Projekt „Grundkompetenzen absichern – GruKo“ wurde im Frühjahr 2017 vom Bundesministerium für Bildung (BMB; später Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMBWF) mit dem Ziel entwickelt, Schulen in herausfordernden Lagen durch Schulentwicklungsberatungsangebote zu unterstützen. Im Zeitraum 2017-2022 wurden über 400 Projektschulen durch multiprofessionelle Teams begleitet, um nachhaltige Entwicklungsprozesse anzustoßen, welche eine Erhöhung der Kompetenzen in den Domänen Deutsch, Englisch und Mathematik erreichen sollen. In Kooperation mit der FH Campus Wien und der Universität Salzburg wurde für die Jahre 2018-2022 eine formative Begleitevaluation durchgeführt, welche die Implementation und Umsetzung des Projektes GruKo beleuchten und auf Grundlage dessen Evidenzen zur Weiterentwicklung des Projektansatzes nutzbar machen soll. Die Analysen beruhen auf Large-Scale-Fragebogenerhebungen aus vier Kohorten mit Angaben $n = 2449$ Lehrpersonen ($n = 920$ in Erhebungen zum zweiten Messzeitpunkt, zwei Kohorten), $n = 212$ Schulleitungen ($n = 86$, 2. MZP) und $n = 43$ Schulqualitätsmanager*innen. Die quantitativen Erhebungen wurden durch qualitative Fokusuntersuchungen in drei Bundesländern an zwölf Projektschulen vertieft, die auf Grundlage von Daten aus den Large-Scale-Erhebungen ausgewählt worden sind.

Von der ersten Kohorte an zeigte sich eine in Summe erfolgreiche Implementierung des Projektes an den ausgewählten Schulen, obgleich sich sowohl hinsichtlich der zeitlichen Aufschübe als auch des Implementierungserfolges – gemessen etwa an der Akzeptanz der Initiative und der Motivationsqualität – bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulen zeigten. Als gewichtiger Faktor und Gelingensbedingung an den Schulen erwies sich dabei die Leadership der Schulführungskraft, die sich etwa durch die emotionale Dialektik und die Integrationsfähigkeit bei divergierenden Zielen erklären ließ. Weiters stellte die Verknüpfung von inhaltlichen Schwerpunktsetzungen mit Ergebnissen der datengestützten Analysen der Schulsituation eine günstige Voraussetzung für eine erfolgreiche Realisierung des Projektes an den Schulen dar.

Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse zeigen auf, dass die Teilnahme am Projekt GruKo mit verschiedenen Veränderungen im Unterricht und an den Schulen in Beziehung stehen: Konkret zeigte sich dies am Beispiel eines stärkeren Fokus auf Kompetenzorientierung, auf individuelle Förderung und Entwicklungsverläufe, auf sprachsensiblen Unterricht und auf psychosoziale Voraussetzungen von Lernen und Entwicklung.

In den Empfehlungen gehen die Autor*innen der Evaluation auf Perspektiven der Sinnhaftigkeit des Projektansatzes – insbesondere der datenbasierten Auswahl von Schulen – sowie auf Fragen der Weiterentwicklung von Beratungs- und Unterstützungssystemen von Schulen ein.

Abstract

In spring 2017, the Federal Ministry of Education (BMB; later Federal Ministry of Education, Science and Research) developed the project “Grundkompetenzen absichern” (GruKo; *literal translation*: securing basic competences), with the aim of supporting schools in challenging situations through school improvement consultancy. In the period 2017-2022, more than 400 project schools were supported by multi-professional teams to develop and implement educational change processes aimed at increasing competences in the domains of German, English and mathematics. In cooperation with the University of Applied Sciences FH Campus Wien and the University of Salzburg, a formative evaluation was carried out for the years 2018-2022 to investigate the implementation and realization of the GruKo project. The results should provide evidence for the continuous improvement of the project’s approach. The analyses are based on large-scale surveys of four cohorts with data from $n = 2449$ teachers ($n = 920$ second measurement point, two cohorts), $n = 212$ school headmasters ($n = 86$, 2nd m.) and $n = 43$ school inspectors. The quantitative surveys were supplemented by qualitative focus-studies in three federal states, which investigated twelve project schools, which were selected based on data from the large-scale surveys.

From the first cohort onwards, the implementation of the project at the selected schools was overall successful, although significant differences between the schools were identified with respect to both the time delays and the implementation success, measured, for example, by the acceptance of the initiative and the quality of teachers’ motivation. The principals’ leadership

turned out to be an important factor and condition for implementation success at the schools, which could be explained by leaders' emotional dialectic and their ability to integrate divergent goals. The principals' leadership style, which was marked by their emotional dialectic and ability to integrate divergent goals, turned out to be to be an important factor and condition for implementation success in the schools.

Furthermore, from the point of view of setting priorities in terms of the changes' content, the integration of the results of the data-supported analyses of the school context and the processing of these topics in activities of personnel development and lesson improvement turned out to be a favorable prerequisite for a successful realization of the project in the schools.

Both the quantitative and qualitative results indicate that participation in the GruKo project was related to various changes in teaching and in the schools: in concrete terms, this was demonstrated by the example of a stronger focus on competence orientation, individual support and developmental trajectories, language-sensitive teaching, and psychosocial prerequisites for learning and development.

In the recommendations, the authors of the evaluation address perspectives on the meaningfulness of the project approach – in particular, the data-based selection of schools – as well as questions on the continuous development of consultancy and support systems for schools.

Inhaltsverzeichnis

1	Das Projekt „GruKo“ und die formative Begleitevaluation.....	1
1.1	Genese und Merkmale des Projektes „Grundkompetenzen absichern“	2
1.2	Ziele, Design und Aufbau der Begleitevaluation	6
2	Dimensionierte Analysen	11
2.1	Indikatoren zur Initiation und zum Fortschritt der Implementation des Projektes	11
2.2	Projektakzeptanz von Schulleitungen und Lehrpersonen.....	16
2.3	Motivationsqualität der teilnehmenden Lehrpersonen.....	21
2.4	Leadership von Schulleitungen als Gelingensbedingung für den Implementationsprozess	26
2.5	Inhaltliche Schwerpunkte der Analysephase an den Schulstandorten.....	34
2.6	Inhaltliche Schwerpunkte und zeitliches Ausmaß der Projektarbeit	37
2.7	Wahrgenommene Veränderungen durch die Projektteilnahme	39
2.8	Das Projekt aus Sicht der Schulqualitätsmanager*innen.....	44
2.9	Rahmenbedingungen von Schulentwicklung (Nebenwirkungen, öffentlicher Bekanntheitsgrad ...).....	48
2.10	Gestaltung des Projektendes	51
3	Implikationen.....	54
3.1	Implikationen aus Perspektive des Evaluationsteams.....	54
3.2	Implikationen aus Sicht der ministeriellen Projektleitung.....	57
4	Anhang.....	60
4.1	Fragebogenstruktur Erhebungsinstrumente Begleitevaluation	60
	Fragebogen Lehrpersonen 1. Messzeitpunkt.....	60
	Fragebogen Lehrpersonen 2. Messzeitpunkt.....	64
	Fragebogen Schulleitung 1. Messzeitpunkt	66
	Fragebogen Schulleitung 2. Messzeitpunkt	69
	Fragebogen Schulaufsicht (Frühjahr 2020).....	72
4.2	Publikationsliste der evalGruKo-Projektmitglieder	78
5	Literaturverzeichnis	79
6	Abbildungsverzeichnis.....	85
7	Tabellenverzeichnis	87

1 Das Projekt „GruKo“ und die formative Begleitevaluation

Der vorliegende Schlussbericht stellt das Projekt „Grundkompetenzen absichern – GruKo“, das im Zeitraum 2017-2022 über 400 Projektschulen mit Schulentwicklungsmaßnahmen begleitet hat, dar. Nach einer Hinführung zum programmatischen Konzept der Initiative, das durch die ministerielle Projektleitung entwickelt und laufend adaptiert wurde (vgl. Kapitel 1.1), liegt dabei der Fokus insbesondere auf dem Design (vgl. Kapitel 1.2) und den Ergebnissen der formativen Begleitevaluation (vgl. Kapitel 2), die diese bundesweite Schulentwicklungsinitiative in den Jahren 2018 bis 2022 wissenschaftlich begleitet hat.

Das zweite Kapitel ist in zehn inhaltliche Dimensionen untergliedert, die die zentralen Konstrukte und Fragestellungen der Evaluation abbilden und auch hinsichtlich der Anordnung den formativen Charakter der Evaluation zum Ausdruck bringen: Kapitel 2.1 beleuchtet die Indikatoren, welche in der ersten Projektkohorte den Implementationsfortschritt im Sinne eines Monitorings dokumentiert hatten. Der Implementationserfolg wurde von der ersten Kohorte an durch das Konstrukt der „Projektakeptanz“ erfasst, zu der Kapitel 2.2 eine detaillierte Darstellung zur Konzeption und der Ergebnisse aus den multiperspektivischen quantitativen und qualitativen Analysen bietet. Inhaltlich dem zugeordnet werden in Kapitel 2.3 Analysen zur Motivationsregulation dargestellt, welche das Gefälle zwischen Fremdverpflichtung und selbstbestimmter Entwicklungsarbeit (beziehungsweise die Integration dieser Polaritäten) gerade hinsichtlich des Kontextes der Verpflichtung zur Schulentwicklungsarbeit nuanciert beschreiben und mögliche Implikationen aufzeigen. Kapitel 2.4 widmet sich dem Thema der Leadership von Schulführungskräften, die sich in den Teilanalysen aus den Evaluationsdaten als signifikante Einflussgrößen für das Gelingen des Schulentwicklungsprojektes herausgestellt haben.

Kapitel 2.5 und 2.6 beleuchten indes die Ergebnisse von Erhebungsinstrumenten, welche inhaltliche Schwerpunkte in der Analysephase und der darauf basierten Projektarbeit erfasst haben. Aus diesen geht eine Verbindung zwischen datengestützter Initiierung von Schulentwicklungsprozessen und der situationsspezifischen Findung von Arbeitsschwerpunkten hervor. Auch wenn die Begleitevaluation auf die Implementationsprozesse fokussiert hat, wurden in den zweiten Messzeitpunkten Konstrukte aufgegriffen, welche wahrgenommene Veränderungen durch die Projektarbeit anvisiert haben: Kapitel 2.7 zeigt die positiven Entwicklungstrends aus den quantitativen Erhebungen auf, die auch durch die qualitativen Ergebnisse der Interviewstudie bestätigt und weiter ausdifferenziert werden.

Mit einem besonderen Blick auf die Rahmenbedingungen der schulischen Entwicklungsarbeit widmet sich Kapitel 2.8 den Ergebnissen einer Befragung von Vertreter*innen der Schulaufsicht (Schulqualitätsmanager*innen, SQMs), für die an neuralgischen Punkten eine zentrale Rolle in der Projektsteuerung vorgesehen war. Die Rahmenbedingungen – aus einem besonderen Fokus von nicht intendierten Nebeneffekten von verordneter Schulentwicklungsarbeit – werden auch in Kapitel 2.9 ausgeführt, in dem auch die öffentliche Wahrnehmung des Projektes

anvisiert wird. Im letzten Kapitel der dimensionierten Analysen (Kapitel 2.10) wird der Blick auf die Gestaltung des Projektendes gesetzt, aus dem an vielen Schulen eine nachhaltige Verankerung und Fortführung der Entwicklungsaktivitäten hervorgeht.

Im Sinne einer wissenschaftlichen Evaluationsstudie werden die Ergebnisse aus den Analysen in Kapitel 3 kommentiert und zur Formulierung von Implikationen herangezogen: Punktuell wird dabei auch ein Abgleich mit Ergebnissen aus publizierten Untersuchungen aus Evaluationsvorhaben in den Bundesländern vorgenommen. Auf Grundlage der Befunde werden Empfehlungen für die Weiterentwicklung von Schulentwicklungs- und Reformmaßnahmen im Bildungsbereich erstellt.

1.1 Genese und Merkmale des Projektes „Grundkompetenzen absichern“

Die programmatische Hinführung wurde von der ministeriellen Projektleitung – MinR Mag. Augustin Kern und Kmsrⁱⁿ Isabella Reisenzaun MA – verfasst.

Ausgangslage, Projektauftrag und Zielstellung (Frühjahr 2017) - Im Rahmen wiederholter Large Scale Assessments (PISA seit 2000, BIST seit 2012) zeigte sich, dass ein Anteil von konstant etwa 15% bis 25% der österreichischen Schülerinnen und Schüler über unzureichende Grundkompetenzen in den Domänen Mathematik, Deutsch (Lesen und Schreiben) und Englisch verfügt. Bundesministerin Dr.ⁱⁿ Hammerschmid beauftragte im April 2017 das Projekt „Grundkompetenzen absichern“, das eine baldige und nachhaltige Senkung des Anteils jener Schülerinnen und Schüler zum Ziel hatte, welche nach Abschluss der Primarstufe bzw. am Ende der Pflichtschule über nicht ausreichende Grundkompetenzen verfügen.

Mit dem Projekt „Grundkompetenzen absichern“ legte das BMB(WF) einen Fokus auf jene Schulen, die bei den Bildungsstandard-Überprüfungen unter dem Österreich-Schnitt und unter ihrem Erwartungsbereich („fairer Vergleich“) lagen und die daher einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern hatten, welche die Grundkompetenzen in Deutsch (Lesen und Schreiben), Mathematik (vierte und achte Schulstufe) und Englisch (achte Schulstufe) nicht erreichten. Diese Schulen sollten sowohl eine stärkere Aufmerksamkeit durch die Schulaufsicht erhalten als auch über eine mehrjährige Begleitung durch multiprofessionelle Teams (MPT) aus Schulentwickler*innen und Fachdidaktiker*innen sowie Schulpsycholog*innen unterstützt werden. Schulaufsicht und Pädagogische Hochschulen (PH) nahmen – neben den beteiligten Schulen – eine verantwortliche und entscheidende Rolle in diesem Vorhaben ein.

Schulen – im Projekt waren das ausschließlich Volksschulen und Mittelschulen – sollten dabei unterstützt werden, die Stärken und Schwächen der Kinder so früh wie möglich zu erkennen und im Rahmen der Individualisierung und differenzierten Förderung zu berücksichtigen.

Projektziele¹:

- Erhöhung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler, welche die Grundkompetenzen in den Domänen Deutsch, Mathematik und Englisch erreichen
- Erhöhung der Zahl der Standorte, die im zweiten BIST-Überprüfungszyklus ein im Schnitt (Schulmittelwert) besseres Ergebnis zeigen

Indikatoren:

- Reduktion der Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die Bildungsstandards nicht erreichen (unter Kompetenzstufe 1)
- Bis zum Abschluss des nächsten Zyklus der Bildungsstandards (2022) erreichen wenigstens 50 % der priorisierten Schulen signifikant höhere Werte bei den BIST-Überprüfungen

Diese bildungspolitisch-strategischen Projektziele wurden in den Projekt-Umsetzungskonzepten der Bundesländer heruntergebrochen und konkretisiert. Ein Beispiel dafür:

„Die Schulen können die Grundkompetenzen aller Schülerinnen und Schüler dauerhaft in Selbstverantwortung sichern. Die jeweiligen Schulen können auf Basis der BIST-Daten und weiterer Evidenzen die eigene Ausgangslage analysieren, Kompetenzen und Potentiale erkennen und entwickeln, Veränderungs- und Handlungsmöglichkeiten verantwortlich wahrnehmen und zielgerichtete Maßnahmen setzen (planen, umsetzen, reflektieren und evaluieren).“²

Aufgrund der Datenaufbereitung und der zugrundeliegenden Auswahlkriterien wurden vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) bundesweit 569 Schulen (351 Volksschulen und 218 Mittelschulen) herausgefiltert, die zwei (VS) bzw. drei (MS) Prioritätsstufen zugerechnet werden konnten.

Volksschulen:

- Priorität 1: drei Bereiche (Lesen, Schreiben, Mathematik) unter Durchschnitt + Erwartungswert
- Priorität 2: zwei Bereiche (Lesen + ein weiterer Bereich) unter Durchschnitt + Erwartungswert

Mittelschulen:

- Priorität 1: vier Bereiche (Lesen, Schreiben, Mathematik, Englisch) unter Durchschnitt + Erwartungswert
- Priorität 2: drei Bereiche (Lesen + zwei weitere Bereiche) unter Durchschnitt + Erwartungswert
- Priorität 3: zwei Bereiche (Lesen + ein weiterer Bereich) unter Durchschnitt + Erwartungswert

Die endgültige Festlegung der teilnehmenden Schulen je Bundesland erfolgte durch die Schulaufsicht, in Abstimmung und nach Rücksprache mit den Schulleitungen, der jeweiligen PH und der Projektleitung im BMB. Somit wurden im Herbst 2017 477 Schulen (218 VS und 197 MS) nominiert und informiert. Gründe für diese Reduktion lagen einerseits in den schon laufenden Entwicklungsarbeiten einzelner Schulen, in der Änderung der Grundgesamtheit

¹ Lt. Projektauftrag erteilt am 03.04.2017

² Projektziele Kärnten, Leitfadens zur Umsetzung des Projekts im Bundesland Kärnten, Seite 6

(Schulschließungen, Zusammenlegungen v. a. im Bereich Kleinschulen der Primarstufe), aber auch in der Berücksichtigung der Kapazitäten der Pädagogischen Hochschulen und der Schulpsychologie.

Um die doch beträchtliche Anzahl von Schulen unter Berücksichtigung der Kapazitäten der PH/MPT begleiten zu können, war das Projekt über fünf Jahre, bis Sommer 2022, angelegt. Die Begleitung und Unterstützung der Schulen erfolgte laut Projektkonzept über einen Zeitraum von mindestens zwei Jahren. Über einen längeren Verbleib bzw. den Abschluss der Begleitung wurde von den regionalen Steuergruppen entschieden. Letzterer folgte einem festgelegten Prozedere, das den „Rahmenkriterien für den Abschluss der Begleitung von Schulen mit großen Herausforderungen durch ein MPT“ des BMBWF (April 2019) folgt. Im Sommersemester 2020 konnte das Vorhaben mit 370 Schulen die maximale Zahl der teilnehmenden bzw. begleiteten Schulen verzeichnen. Im Juni 2021 schlossen drei Bundesländer, nämlich Burgenland, Salzburg und Steiermark, das Projekt ab. Im letzten Projektjahr 2021/22 befanden sich noch ca. 140 Schulen in sechs Bundesländern in Begleitung.

Spannungsfelder zwischen ursprünglicher Projektkonzeption und tatsächlichem Projekttablauf

1. Datengrundlage für das Monitoring und Indikatoren für die Zielerreichung

Der Wegfall der BIST-Testungen und die Verschiebung der verpflichtenden Umsetzung von IKM (als IKM-O bzw. IKM^{PLUS}) bedeuteten eine mehrjährige Datenlücke für die GruKo-Schulen, insbesondere bezüglich der Systemrückmeldung und des fairen Vergleichs. Somit entfiel das Monitoring der ursprünglichen Projektziele in Ermangelung von aktuellen Zielerreichungs-Indikatoren weitestgehend und brachte eine mehrjährige Unterbrechung der Befassung der Schulen mit Leistungsdaten, die an die BIST-Ergebnisse anschließen konnten. Über das IQS kann zumindest eine summative Auswertung von Daten der IKM^{PLUS} der 3. Schulstufe vom Frühjahr 2022 für GruKo-Schulen erfolgen.

2. Umbau der Bildungsdirektionen und der Schulaufsicht und daraus resultierende Fragen des Commitments gegenüber dem Projekt

Im Kreis der Schulaufsicht – zu Projektbeginn war noch die PSI-Ebene für Erstgespräche zuständig – war die Atmosphäre in der ersten Projekthälfte teilweise geprägt von Unsicherheit bezüglich der aktuellen Zuständigkeiten, Frust über Verlust der früheren Position oder Skepsis gegenüber den neuen Strukturen. Mit der Frage, ob durch den Wechsel der Schulaufsicht zu einer regionalen Zuständigkeit für Schulen das Commitment der nunmehrigen Schulqualitätsmanager*innen (SQM) zur Projektkonzeption und zu den Projektzielen beeinflusst wurde, hat sich die Begleitevaluation beschäftigt. Kritische Perspektiven auf die Zuverlässigkeit und Aussagekraft der Bildungsstandards-Testergebnisse, wenn nach Gründen für die Identifikation der Schulen gefragt wird, sind jedenfalls durch die Befragung von Vertreter*innen der Schulaufsicht belegt.

3. Lange Laufzeit bedingt Schulleitungswechsel und Wechsel der Projektleitung und Projektverantwortlichen

Wegen zahlreicher Pensionierungen auf Grund der Altersstruktur der Führungskräfte kam es bei GruKo-Schulen zu auffällig vielen Neubesetzungen der Schulleitungen. Obwohl dadurch die Kontinuität der Entwicklungsprozesse unterbrochen bzw. in etlichen Fällen der standortbezogene Projektstart erheblich verzögert wurde, kann ein Wechsel jedoch auch positiv gesehen werden, wenn damit neue Energie und Engagement wirksam werden.

Die lange Laufzeit für ein derart umfangreiches Vorhaben ist fast ein Unikat im österreichischen Bildungswesen, und so hat dieses Projekt sich über mehrere Legislaturperioden erstreckt und auch mehrere Bildungsminister*innen erlebt.

Die personellen Wechsel sowohl bei der Projektleitung als auch bei der Ebene der Entscheidungsträger*innen des Ressorts verursachten Unsicherheit und Sorge im Feld über eine eventuelle vorzeitige Beendigung vor dem kommunizierten Projektabschluss im Jahr 2022.

4. „Coronapandemie“ prägte die zweite Projekthälfte, andere BMBWF-Projekte wirken zunehmend auf die Schulen ein

Das Auftretens des Corona-Virus im Frühjahr 2020 führte dazu, dass v. a. jene Schulen, die im Schuljahr 2019/20 ihren Projekteinstieg hatten, doch deutlich weniger an Unterstützungs- und Begleitleistung abrufen konnten. Ihre Verweildauer im Projekt hat sich daher in vielen Fällen über die Mindestdauer hinaus erstreckt. Die anhaltende Coronapandemie hat in den beiden Folgejahren 2020/21 und 2021/22 das Projektgeschehen – Unterstützung und Begleitung der GruKo-Schulen, Erfordernisse und Besonderheiten an den Schulen - stark beeinflusst:

- Corona erforderte einen Großteil der vorhandenen Energie der Schulen, für ursprüngliche Entwicklungsthemen waren weniger Ressourcen vorhanden; es gab große Planungsunsicherheit und z. T. Vorbehalte gegen virtuelle Meetings mit MPTs
- Corona zeigte sich als Herausforderung für die Kommunikation mit den Schulen: die MPTs haben versucht, Kontakt zu halten; Austausch erfolgte online oder via Telefon; Termine mit Gesamtteams gestalteten sich eher schwierig
- Besonders spürbar war diese Problematik bei Projektbeginn – der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und Beziehungsarbeit sind online schwer möglich
- Begleitung fand in reduzierter bzw. adaptierter Form statt; Verschiebungen von Fortbildungen waren aufgrund von Corona notwendig
- In einzelnen Bundesländern wurden keine neuen Schulen ins Projekt aufgenommen; in einem Bundesland wurde das GruKo-Projekt für ein Jahr in Absprache mit der Bildungsdirektion gestoppt
- Pandemiebedingt erfolgten Themenänderungen mit dem Fokus auf Digitalisierung und online-Unterricht

- Positiv festgestellt wurde in dieser schwierigen Phase die Flexibilität der Schulentwicklungsberatung (SEB) sowie die Professionalisierung der SEB und anderer Expert*innen zum Thema Onlineberatung
- Andere BMBWF-Projekte wirkten zunehmend stark auf die Schulen und somit in das Projekt ein: Digitalisierung, Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) mit schulinterner Qualitätseinschätzung (siQe), Schulentwicklungsplan und Pädagogischen Leitvorstellungen, individuelle Kompetenzmessung (iKM^{Plus}), Schulcluster, Projekt 100-Schulen-1000 Chancen usw.

1.2 Ziele, Design und Aufbau der Begleitevaluation

In Kooperation mit der FH Campus Wien und der Universität Salzburg wurde für die Jahre 2018-2022 eine formative Begleitevaluation durchgeführt, welche die Implementation und Umsetzung des Projektes GruKo beleuchten und auf Grundlage dessen Evidenzen zur Weiterentwicklung des Projektansatzes nutzbar machen soll. In diesem Kapitel werden die leitenden Evaluationsziele sowie das Design und die Rückläufe der Erhebungen dargestellt.

Ziel der Evaluation – Fragestellungen und Erwartungen der Projektleitung im BMBWF

Ziel der formativen Evaluation war es, Auskunft über die Sinnhaftigkeit des Projektansatzes und über die gelungene (bzw. misslungene) Projektumsetzung zu geben. Wobei die „Sinnhaftigkeit des Projektansatzes“ und die „gelungene Projektumsetzung“ wie folgt konkretisiert wurden³:

Unter der „*Sinnhaftigkeit des Projektansatzes*“ ist die Antwort auf die Frage zu verstehen, ob die zentralen Interventionsideen des Projektes (multiprofessionelle Teams (MPT) und eine lange Beratungs-, Begleitungsdauer der „Schulen mit großen Herausforderungen“) geeignet sind, die Projektziele zu erreichen.

Unter der „*gelungenen Projektumsetzung*“ ist die Antwort auf die Frage zu verstehen, ob die seitens der Projektleitung im BMBWF aufgesetzten Prozesse und Rollen im Projekt geeignet sind, nachhaltige Qualitätsentwicklungsprozesse bei den beteiligten Schulen zu bewirken.

Die (Zwischen-)Ergebnisse der Evaluation sollten als Unterstützung der Projektleitung im BMBWF genutzt werden, um damit eine kontinuierliche Adaptierung des Projektansatzes zu ermöglichen.

Im Vordergrund stand dabei, ob es dem Projekt gelingt, begleitende Entwicklungsimpulse zu setzen. Die zentralen Fragestellungen waren dabei:

- Werden die Akteur*innen (BMB, Schulaufsicht, PHn, Schulpsychologie, Schulen) ihren Rollen gerecht?
- Kooperieren diese Akteur*innen a) miteinander und b) in ihren Rollen?

³ Formulierungen auf Grundlage des internen Dokumentes: Ziel- und Erwartungserklärung Evaluation GruKo vom 03.04.2018

Des Weiteren sollte die Evaluation der Legitimation und Rechenschaftslegung gegenüber der politischen Ebene dienen.

Design und Aufbau – Vor dem Hintergrund der vom Auftraggeber definierten Zielsetzung, zu analysieren, in welchem Ausmaß und unter welchen Bedingungen der vom BMBWF aufgesetzte Prozess erfolgreich ist, bestand der erste Schritt darin, den Status quo der Projektumsetzung an allen Schulstandorten mittels einer Online-Befragung zu erheben. Für die Kohorten 1 und 2 wurde im Laufe des Projektes zusätzlich eine Folgerhebung implementiert. Die Ergebnisse dienten dazu, in drei Bundesländern je zwei Schulstandorte auszuwählen, in denen die Projektumsetzung entweder als erfolgreich oder aber wenig/nicht erfolgreich zu bezeichnen ist. Mittels Analysen von Interviews mit den Leitungspersonen dieser ausgewählten Schulstandorte sollten weitere Evidenzen extrahiert werden, die auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse mit dem Erfolgsgrad der Projektimplementation in einen begründeten Zusammenhang gebracht werden können.

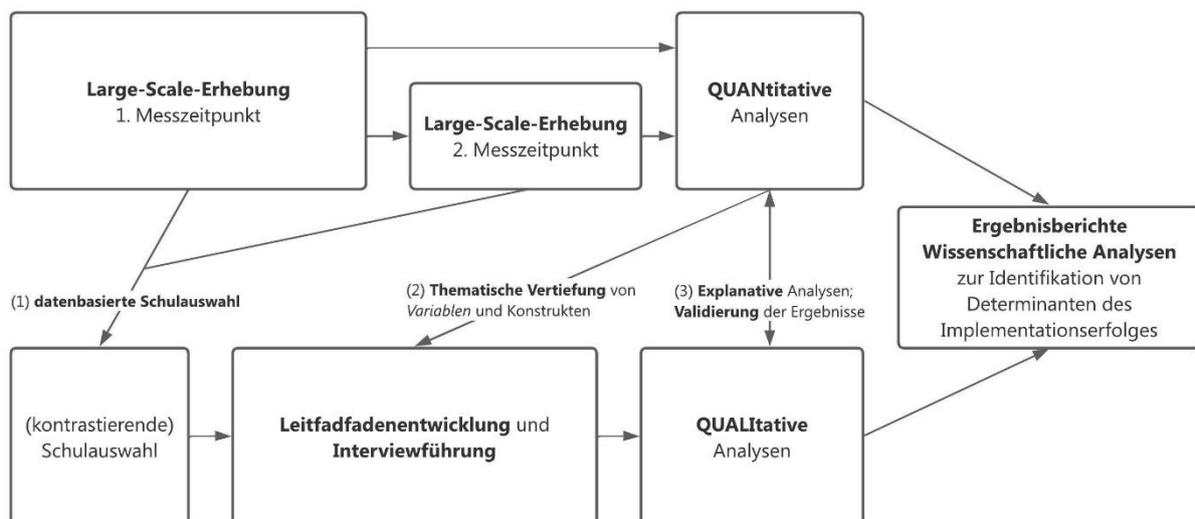


Abbildung 1 Schematische Darstellung des Untersuchungsdesigns der Begleitevaluation. Die integrative Verbindung von quantitativen und qualitativen Untersuchungsstrategien resultiert in einem Mixed-Methods-Ansatz. Darstellung auf Grundlage von Mayoh, Bond und Todres (2012)

Diese für die Implementationsqualität als neuralgisch erachteten Faktoren dienen als Ausgangspunkt für die Konstruktion von Befragungsinstrumenten für die drei bei der Projektimplementation operativ tätigen Personengruppen (Mitglieder der MPTs, PSIs und Lehrpersonen an den betreffenden Schulen); auch mittels dieser Instrumente sollen Daten erhoben werden, um die Möglichkeit zu eröffnen, die Aussagen der Schulleitungspersonen zu validieren. Aus allen vorliegenden Daten konnten für jede Kohorte Zwischenergebnisberichte zur vom Auftraggeber definierten Zielsetzung dieser Evaluation erstellt werden, deren Befunde der Auftraggeber für eine laufende Justierung des Projektimplementationsprozesses nutzen konnte. Damit wurde das vom Auftraggeber geforderte Merkmal einer „begleitenden Evaluation“ eingelöst.

Konzeptionelle Grundlagen der begleitenden Evaluation – In der Evaluation wurde das Hauptaugenmerk daher auf die Prozessabläufe gelegt, mit Fokus auf die *erlebte Interaktionsqualität* zwischen Projektakteur*innen, Schulaufsicht, Schulleitung, Lehrkollegium und multiprofessionellem Team. Neben der Erhebung von Kontextmerkmalen vor Ort und auf Bundeslandebene waren gerade auch *Erlebens- und Einstellungsfragen der Projektteilnehmer*innen* für die multiperspektivische Einschätzung von großer Bedeutung.

Die Erhebung für die Begleitevaluation war in zwei, für die jeweiligen Kohorten konsekutiv angelegte, Phasen gegliedert: die *Kohorten-Status-quo-Vollerhebung* und die jeweilige Folgeerhebung bei Kohorte 1 und 2 sowie eine *Fokusevaluation an ausgewählten Schulstandorten*.

Ablauf der Kohorten-Status-quo-Vollerhebung – Die Schulaufsicht aller Bundesländer wurde im Vorfeld vom BMBWF beauftragt, alle Schulen bekanntzugeben (vgl. **Abbildung 2**), die im jeweiligen Schuljahr vor dem Erhebungszeitpunkt ein Erstgespräch mit der Schulaufsicht hatten oder für ein solches vorgesehen gewesen wären oder an denen die Beratungstätigkeiten der multiprofessionellen Teams schon begonnen wurden.

In weiterer Folge wurden alle *betreffenen Schulen* schriftlich informiert (Einschreiben, E-Mail). Die Schulstandorte erhielten ein *Informationsschreiben* sowie die an der FH Campus Wien generierten *Token* für die Befragung mit dem Online-Befragungstool EFS Survey der Firma TIVIAN. An allen betroffenen Schulen wurden mindestens zwei Erhebungen durchgeführt. Eine Erhebung richtet sich an die Zielgruppe der Schuldirektor*innen, die zweite an alle Lehrpersonen.

Zusätzlich wurden sämtliche Schulstandorte der Kohorten 1 und 2 im jeweiligen Folgejahr zur Teilnahme an einer Folgeerhebung (zweiter Messzeitpunkt) eingeladen. Im zweiten Projektjahr wurde außerdem die Projektimplementation aus der Sicht der SQM im Rahmen einer weiteren Erhebung abgefragt.

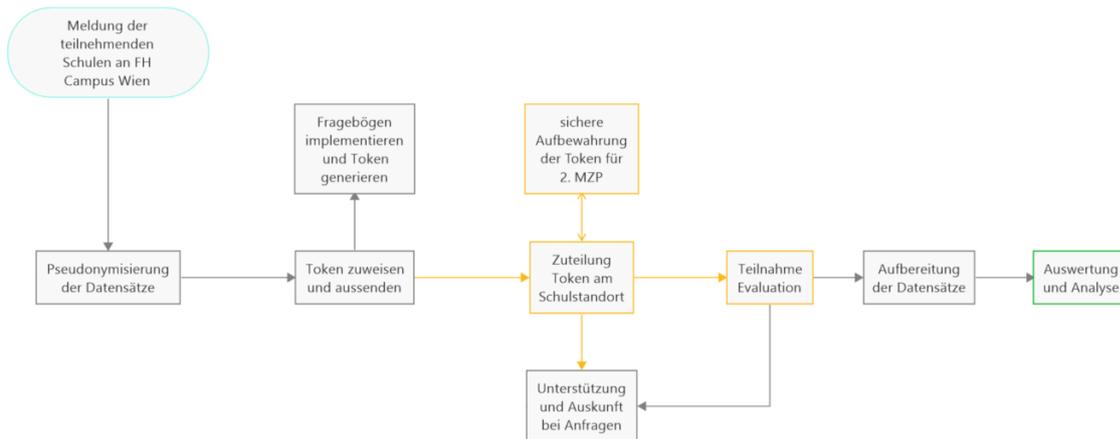


Abbildung 2 Schematische Darstellung der Abläufe im Erhebungsmanagement der Begleitevaluation

Erhebungswellen und Rückläufe – Alle vier Projektkohorten wurden in der Evaluation berücksichtigt (vgl. **Abbildung 3**): Für alle vier Erhebungswellen wurde eine Messung zum ersten Zeitpunkt etwa ein bis eineinhalb Jahre nach dem vorgesehenen Projektbeginn durchgeführt; bei den Kohorten 1 und 2 wurde zusätzlich im Folgejahr eine Erhebung zum zweiten Messzeitpunkt vollzogen. Drei qualitative Fokusuntersuchungen, die in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen in den jeweiligen Bundesländern durchgeführt worden sind, ergänzten die Datengrundlage der Begleitevaluation.

	1. Erhebungswelle Jan - Feb 2019	2. Erhebungswelle Jan - Feb 2020	3. Erhebungswelle Mai - Juli 2021	Qualitative Fokusstudien in ausgewählten Bundesländern Nov 2020; März 2021; Mai 2022
1. Projektkohorte (SJ 2017/18)	Large-Scale-Erhebung 1. Messzeitpunkt (n = 1.447; 94)	Large-Scale-Erhebung 2. Messzeitpunkt (n = 611; 48)		Leitfadeninterviews (Schulleitungen, Lehrende, SEB)
2. Projektkohorte (SJ 2018/19)		Large-Scale-Erhebung 1. Messzeitpunkt (n = 496; 60)	Large-Scale-Erhebung 2. Messzeitpunkt (n = 309; 38)	Leitfadeninterviews (Schulleitungen)
3. Projektkohorte (SJ 2019/20)			Large-Scale-Erhebung 1. Messzeitpunkt (n = 450; 45)	4. Erhebungswelle Mai - Juni 2022
4. Projektkohorte (SJ 2020/2021)				Large-Scale-Erhebung 1. Messzeitpunkt (n = 56; 13)

Abbildung 3 Tabellarische Darstellung der vier Erhebungswellen, der vier Projektkohorten (Angabe bezieht sich auf das Schuljahr, in dem der Projektstart vorgesehen war) und der durchgeführten Erhebungen. Häufigkeiten (n) in Bezug auf Antworten von Lehrpersonen und Schulleitungen für die jeweilige Erhebung

Die Rückläufe auf Ebene der Schulen sind in **Tabelle 1** vermerkt: Für den ersten Messzeitpunkt liegt der Rücklauf zwischen 37% und knapp 70%; für den zweiten Messzeitpunkt oszilliert dieser Wert zwischen 46% und 50%. Die Angaben beziehen sich auf die Summe der Schulen, für die Antworten von Lehrpersonen vorliegen, in Relation zur Anzahl der Schulen, die auf

Grundlage der Evaluationskriterien in der jeweiligen Kohorte zur Teilnahme an der Evaluation angeschrieben wurden.

Tabelle 1 Rückläufe auf Ebene der Schulen. Prozentangaben in Bezug auf die Summe der Schule, für die Antworten von Lehrpersonen vorliegen, in Relation zur Anzahl der Schulen, die auf Grundlage der Evaluationskriterien in der jeweiligen Kohorte angeschrieben wurden

Erster Messzeitpunkt (MZP 1)	An der Evaluation teilnehmende Schulen (mind. LP)	Anzahl Schulen laut Evaluationskriterien	Rücklauf %
1. Projektkohorte	109	156	69.8 %
2. Projektkohorte	64	109	58.7 %
3. Projektkohorte	53	119	44.5 %
4. Projektkohorte	10	27	37.0 %
Zweiter Messzeitpunkt (MZP 2)	An der Evaluation teilnehmende Schulen (mind. LP)	Angeschrieben Schulen	Rücklauf %
1. Projektkohorte	72	156	46.1 %
2. Projektkohorte	49	109	50.0 %

2 Dimensionierte Analysen

Die Begleitevaluation wurde theoriegeleitet konzipiert. Neben den normativen Kriterien der Projekt-Konzeptpapiere (BMBWF, 2017a, 2017b, 2017c) und den Evidenzen aus der School-Turnaround- und Changemanagement-Forschung (vgl. theoretische Ableitung der Akzeptanzskala Carmignola, Hofmann & Gniewosz, 2021) wurde in der Konzeption mit Konstrukten und theoretischen Modellen aus der Selbstbestimmungstheorie (SDT; Ryan & Deci, 2017) und der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI; Hofmann, 2020; Kuhl, 2001, 2010) gearbeitet. Dies hat ermöglicht, den Implementationsprozess durch motivationspsychologische Makrotheorien differenziert zu beleuchten und theoretisch informierte Empfehlungen für die Optimierung der Projektsteuerung abzuleiten. In den folgenden Unterkapiteln werden die wichtigsten Ergebnisse der Begleitevaluation in zehn thematischen Clustern dargestellt. Diskussionswürdige Punkte werden am Ende der Unterkapitel hervorgehoben und anschließend in Kapitel 3 zu Implikationen zusammengefasst.

2.1 Indikatoren zur Initiation und zum Fortschritt der Implementation des Projektes

Aufgrund der dezentralisierten Steuerung des Projektes GruKo wurde im ersten Projektjahr (Datenerhebung in den ersten Kalendermonaten des Jahres 2019) ein besonderer Fokus auf den Implementationsfortschritt und die zeitlichen Abstände zwischen den Projektphasen gelegt, um in einem Gesamtüberblick darstellen zu können, wann die Schulentwicklungsarbeit in den Projektschulen stattgefunden hat.

Zur Erfassung des Projektfortschritts an den Schulstandorten wurde ein Instrument entwickelt, das sechs zentrale Phasen beschreibt (vgl. Tabelle 2), die in den offiziellen Konzeptpapieren der ministeriellen Leitungsgruppe des GruKo-Projektes genannt werden (BMBFW, 2017a). Zur Angabe des Implementationsfortschritts wurden im Fragebogen vier Ausprägungsstufen konzipiert, die anhand einer exemplarischen Formulierung (1) keinen bzw. einen (2) niedrigen, (3) moderaten oder (4) hohen Implementationsfortschritt ausdrücken.

Tabelle 2 Übersicht über die Erhebung des Projektfortschritts durch Schulleitungen der ersten Projektkohorte

Phasenbeschreibung des Projektfortschritts (PF)	Kürzel
Erstkontakt mit der Schulaufsicht	PF 1
Kontaktaufnahme mit der Koordination der PH-Steuergruppe	PF 2
Kontakt mit dem multiprofessionellen Team	PF 3
Kommunikation mit dem Lehrendenkollegium	PF 4
Bildung einer schulinternen Projektgruppe	PF 5
Kommunikation mit der Schulaufsicht	PF 6

Über alle Phasen hinweg berichten die Schulleiter*innen der ersten Projektkohorte von einem sehr fortgeschrittenen Implementationsstatus (vgl. **Abbildung 4**). So geben beispielsweise über 54% an, von der Schulaufsicht ausführlich über das Projekt informiert (PF 1) worden zu sein. 62% berichten, mit den Steuergruppen auf Bundeslandebene (bspw. Projektvertreter*innen der jeweiligen Pädagogischen Hochschulen) die Teilnahme am GruKo-Projekt schon konkreter besprochen und ein multiprofessionelles Team zugewiesen bekommen zu haben.

Für PF 3 – Kontakt mit dem multiprofessionellen Team (MPT) – bestätigen 75% der Schulleiter*innen, dass das MPT die Analysephase mit dem Lehrendenkollegium aufgenommen hat. Auch die Aufgabe, das Lehrendenkollegium von der Teilnahme ausführlich zu informieren, wurde in 88% der Fälle vollzogen. Einen weiteren Indikator der Projektimplementation stellt die Bildung einer schulinternen Projektgruppe – in der Literatur mehrfach auch Steuergruppe genannt (Holtappels, 2007) – dar, die in 45% der Schulen bereits im ersten Projektjahr als Multiplikatorin zwischen dem MPT und dem Lehrendenkollegium wirkte. Die Bildung einer Steuergruppe erwies sich zudem auch als ein günstiger Faktor für die Realisierung des Prozesses und stand beispielsweise mit höheren Werten der Projektakzeptanz in Beziehung.

Laut Projektkonzept soll die Schulaufsicht von der Schulleitung über den Projektfortschritt informiert werden. Die Qualität der Umsetzung dieser Phase (PF 6) stellt sich im Vergleich zu den anderen Phasen deutlich heterogener dar: 2% der Schulleiter*innen berichten, dass kein Austausch mit der Schulaufsicht stattfindet, während die Mehrheit der Antworten (43%) auf die Ausprägung „Schulaufsicht wird auf Nachfrage informiert“ fällt. In 30% der Nennungen wird von einem punktuellen Austausch gesprochen, während 25% der Schulleiter*innen angeben, dass die Schulaufsicht regelmäßig über den Projektfortschritt informiert wird.

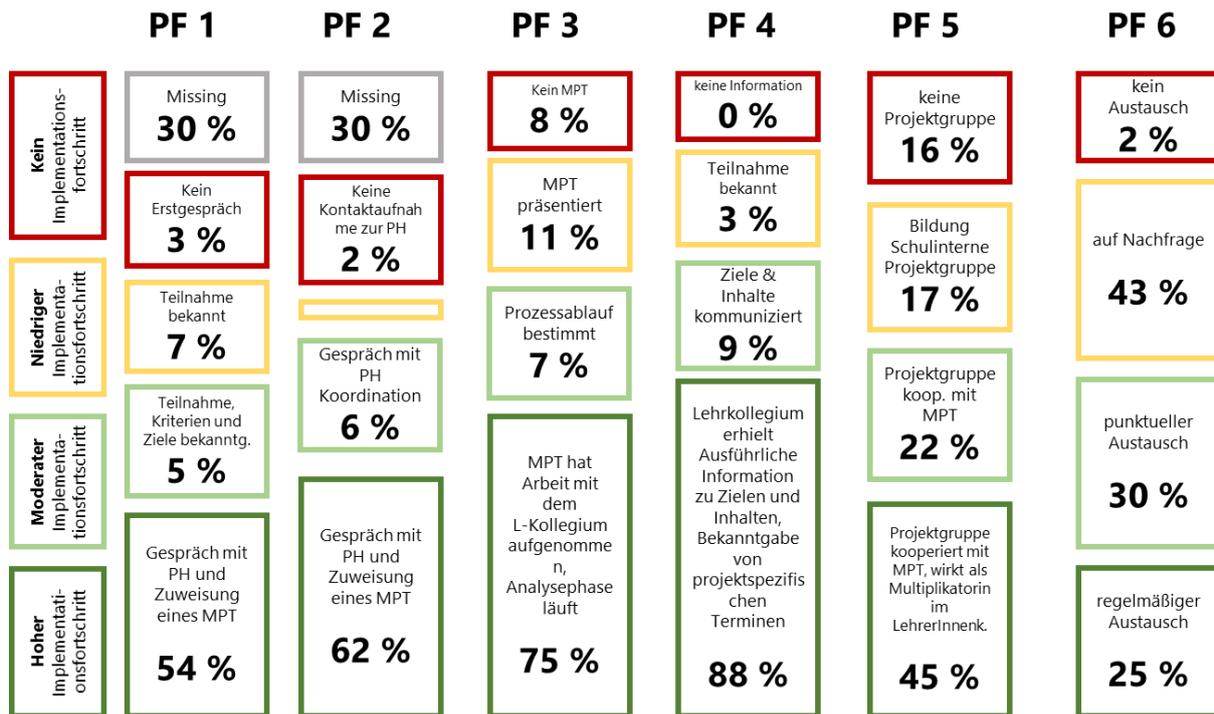


Abbildung 4 Evaluation des Projektfortschritts – Kohorte 1 (n = 94 Schulleitungen). Aufgrund von Rundungen ergibt die Summe einzelner Dimensionen nicht 100 Prozentpunkte. Bei PF 1 und PF 2 liegen in etwa 30% der Fälle keine Nennungen vor.

Zusätzlich zum Implementierungsgrad wurden auch die zeitlichen Abstände von fünf zentralen Projektphasen erfasst, um – auch hier vordergründig das Interesse im ersten Projektjahr – den Implementationsfortschritt zu dokumentieren. Erfasst wurden die Zeitraumangaben (geschätzt für die erste oder zweite Hälfte des Kalendermonats) für die Projektphasen: (1) Erstinformation durch die Schulaufsicht, (2) Erstkontakt mit der PH-Steuergruppe, (3) Information des Lehrendenkollegiums, (4) Gespräch mit Vertreter*innen der PH zur Planung des Projektes, (5) Erstkontakt zwischen Vertreter*innen des MPT und dem Lehrendenkollegium.

Abbildung 5 stellt die Zeitraumangaben und die zeitlichen Abstände der Projektschulen der ersten Kohorte grafisch dar: Dabei wird ersichtlich, dass die Ausgestaltung der Projektimplementation gerade hinsichtlich der zeitlichen Abstände stark variierte, sodass für manche Schulen Projektinitiationsphasen überlappten, während in anderen größere Zeitabstände zwischen Informationsveranstaltungen und dem Beginn der Projektarbeit angegeben wurden.

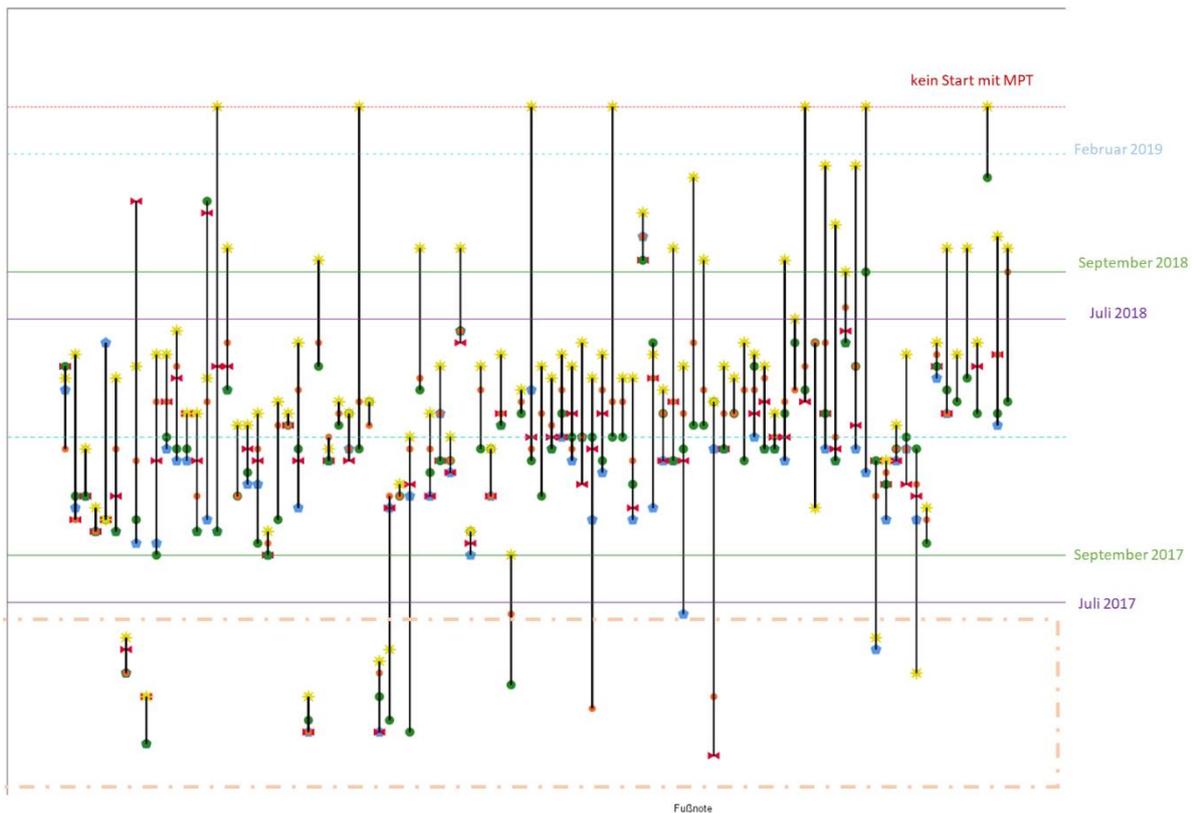


Abbildung 5 Grafische Darstellung der zeitlichen Abstände der erfassten Projektphase für jeden Schulstandort der Kohorte 1. Angaben von Schulleitungen der ersten Projektkohorte im ersten Messzeitpunkt. Bedeutung der Symbole: Raute = Erstinformation Schulaufsicht, Masche = Erstkontakt PH-Steuergruppe, Kreis = Information an das Lehrer*innenkollegium, kleiner Punkt = Planung Schulleitung und PH-Projektkoordination, Stern = Erstkontakt MPT und Lehrpersonen

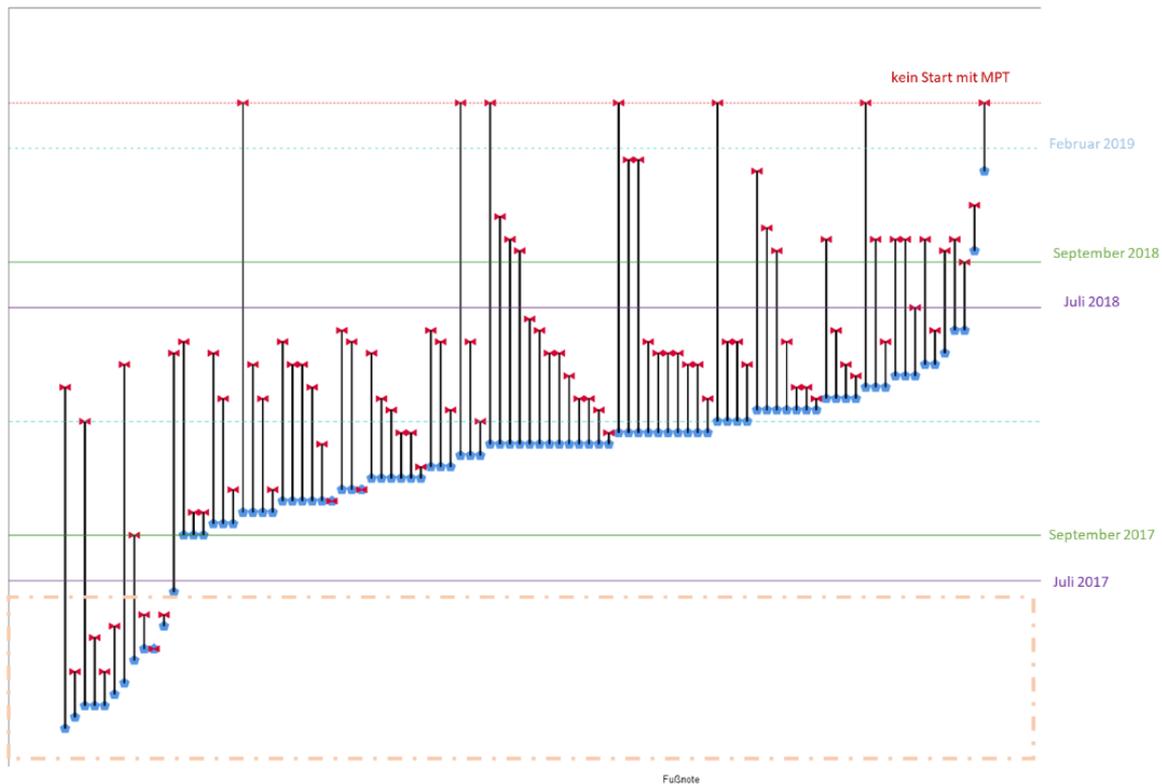


Abbildung 6 Vereinfachte grafische Darstellung der zeitlichen Abstände der erfassten Projektphase für jeden Schulstandort der Kohorte 1. Angaben geordnet nach Beginnzeitpunkt der ersten Projektaktivität (blaues Symbol). Angaben von Schulleitungen der ersten Projektkohorte im ersten Messzeitpunkt

Aufgrund der Überlappungen und der Vielfalt der Ereignisse in der ersten Projektphase erfolgte die Berechnung der Zeitabstände auf Grundlage der Differenz zwischen dem Beginn der MPT-Projektarbeit und der Projektphase mit der am weitesten entfernten Zeitangabe (vgl. **Abbildung 6**). In der ersten Projektkohorte belief sich der zeitliche Abstand zwischen dem ersten GruKo-bezogenen Projekt ereignis und dem Start des MPT im Median auf fünf Monate; am häufigsten (Modalwert) wurde über eine Zeitspanne von drei Monaten berichtet. Für die zweite Kohorte haben Schulleitungen von etwas kürzeren Intervallen berichtet: Der Median liegt für Kohorte 2 bei vier Monaten und der Modalwert bei einem Monat. In explorativen Analysen wurde kein Zusammenhang zwischen den zeitlichen Abständen der Implementation und Implementationsoutcomes (bspw. Akzeptanz) beobachtet.

Die Erfassung und Analyse des Implementationsfortschritts und der zeitlichen Abstände wurden nach dem ersten bzw. zweiten Projektjahr nicht weiterverfolgt, da die Notwendigkeit eines Monitorings des Implementationsfortschritts nicht mehr gegeben war. Der Fokus wurde

noch stärker auf inhaltliche Fragestellungen der Implementation verlegt, wie die folgenden Unterkapitel aufzeigen.

2.2 Projektakzeptanz von Schulleitungen und Lehrpersonen

Die Begleitevaluation folgte dem Ziel, die Implementation des Projektes im Hinblick auf eine günstige Umsetzung zu untersuchen. Als zentraler Indikator wurde für diese Fragestellung eine Skala konzipiert, welche die Akzeptanz für die Schulentwicklungsinitiative „GruKo“ erfasst (Carmignola, Hofmann & Gniewosz, 2021). Gerade im Kontext von extern verordneten Schulentwicklungsinitiativen stellt die Akzeptanz für ein Projekt einen relevanten Indikator für den Implementationsprozess dar (Proctor et al., 2011), der als Voraussetzung für Wirkungsannahmen des Projektes postuliert werden kann (Kurz & Kubek, 2021, S. 5).

Vertiefungsbox 1 Dimensionierung und theoretische Fundierung der Akzeptanzskala (Carmignola, Hofmann & Gniewosz, 2021)

Sinnhaftigkeit – Ob Akteurinnen und Akteure eine Veränderung mittragen können, hängt maßgeblich davon ab, ob die Innovation mit den Werten und Zielen der Organisation und der darin arbeitenden Individuen verbunden werden kann (Clement, 2014; Wisdom et al., 2014). Jeder externe Eingriff, der zu einer Verhaltensänderung führen soll, wird daher kritisch auf die Vereinbarkeit mit der eigenen Bedürfnisstruktur geprüft. Jede Innovationsoffensive wird durch die Akteurinnen und Akteure im Bildungssystem auf Widersprüche bzw. Kompatibilität mit dem eigenen Professionsverständnis geprüft (Ganon-Shilon & Schechter, 2017; Shaked & Schechter, 2019). Gelingt es, für das eigene professionelle Handeln einen Sinn in Bezug auf die Innovationsinitiative zu sehen, dann liegen günstigere Voraussetzungen für die Initiation des Veränderungsprozesses vor (Clement, 2014; George & Jones, 2001; van der Heijden, Geldens, Beijaard & Popeijus, 2015).

Zweckmäßigkeit – Als zweite inhaltliche Dimension zur Bestimmung der Akzeptanz einer Implementation wurde der instrumentelle Wert der Maßnahme bzw. des Innovationsgegenstandes (Forrest, Lowe, Potts & Poyser, 2019; Ramberg, 2014) in den Fokus genommen. So wird in Metastudien zur Implementationsforschung betont, dass für die Betroffenen ein erkennbarer Nutzen für die berufliche Praxis bzw. ein attribulierter Mehrwert im Vergleich zu etablierten Handlungsoptionen vorliegen muss, damit die Neuerung auf Akzeptanz trifft (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate & Kyriakidou, 2004; Kapoor et al., 2014). Im Bildungskontext, in dem durch eine wahrgenommene Innovationsüberflutung Lehrpersonen auch berichten, Schulreformen „abzusitzen“ (Clement, 2014; Terhart, 2013), ist es von zentraler Bedeutung, dass Lehrpersonen bzw. Schulleitungen erkennen, dass eine Entwicklungsinitiative für die Schulpraxis hoch funktional ist (Ittner, Hagenauer & Hascher, 2019; Pietarinen et al., 2017).

Praktikabilität – Selbst wenn die positiven Effekte der Innovation für die Prozessteilnehmerinnen und -teilnehmer überzeugend oder funktional sind und sie sich mit dem Entwicklungsvorhaben identifizieren können, können Innovationen aufgrund von Merkmalen der Umsetzungsstrategie auf eine geringere Akzeptanz stoßen, wie es Dinham (2000, S. 32) auf den Punkt bringt: „Often, it is not change per se that is the problem for teachers and schools, but the way that change is introduced, with understanding, direction, commitment, time and resources being lacking.“ Hierfür steht in der Implementationsforschung der Begriff der *feasibility*, mit dem die Passung zwischen einer Intervention und den Anforderungen, die diese an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellt, sowie die Passung zwischen der Intervention und den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen operationalisiert wird (Horn, Dino, Hamilton, Noerachmanto & Zhang, 2008; Kwakman, 2003).

Abbildung 7 stellt die Mittelwerte der Projektakzeptanz in einem Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt sowie zwischen Lehrpersonen und Schulleitung dar. Dabei ist ersichtlich, dass Schulleitungen eine im Vergleich höhere Akzeptanz für das Projekt GruKo angeben als Lehrpersonen, die eine eher moderate Ausprägung aufweisen.

Ebenso ist aus dem dargestellten Vergleich ein positiver Trend zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt ersichtlich, mit teils markanten Zunahmen insbesondere bei den Dimensionen der Sinnhaftigkeit und der Praktikabilität des Projektes.

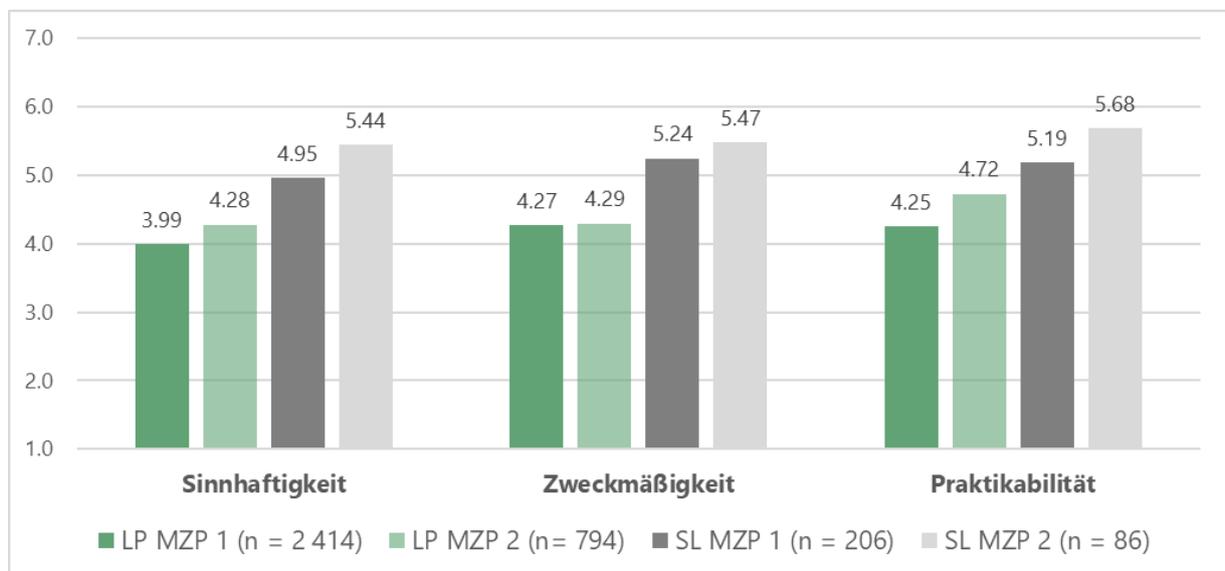


Abbildung 7 Projektakzeptanz im Vergleich zwischen Schulleitungen (SL) und Lehrpersonen (LP) und zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt (MZP). Daten aus allen vier Projektkohorten

Die deskriptiven Unterschiede zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt in **Abbildung 7** müssen hinsichtlich der anscheinend positiven Effekte mit Vorsicht rezipiert werden, da es sich um einen Vergleich zwischen unverbundenen Stichproben handelt, bei denen Verzerrungen durch die Stichprobenszusammensetzung (Selektionseffekte) nicht ausgeschlossen werden können. Zwar zeigt sich kein signifikanter Selektionseffekt im zweiten Messzeitpunkt – das heißt, dass sich Schulen, für die auch im zweiten Messzeitpunkt Antworten vorliegen, von Schulen, die nur einmal an der Erhebung teilgenommen haben, *nicht* unterscheiden. Andererseits konnte für 102 Schulen ein längsschnittlicher Vergleich (aggregiert auf Schulebene) erzielt werden, der eine Prüfung von Entwicklung ermöglicht: Dabei wurde ersichtlich, dass nur für die Dimension *Praktikabilität* eine signifikante⁴ Zunahme zwischen MZP 1 und MZP 2 konstatiert werden konnte, während für die anderen Dimensionen in etwa gleich häufig positive wie auch negative Entwicklungen gemessen werden konnten: Für die Dimensionen *Sinnhaftigkeit* und *Zweckmäßigkeit* liegt der Schulmittelwert der Akzeptanz in etwa 50% der Fälle über (und in 50% der Fälle unter) dem Wert im ersten Messzeitpunkt und für *Praktikabilität* in 60% der Schulen über dem Wert des Vorjahres.

Die in der deskriptivstatistischen Darstellung beobachteten positiven Unterschiede können jedoch auf den Betrag der Mittelwertsunterschiede zurückgeführt werden, die bei positiven Entwicklungen (höhere Akzeptanz) stärker ausfallen als bei Mittelwertsunterschieden mit einem negativen Vorzeichen.

Faktoren für eine höhere Akzeptanz – Ein besonderer Fokus in der Aufarbeitung der Evaluationsdaten lag auf der Analyse von Zusammenhängen und der Rekonstruktion von Faktoren, die zu den beobachteten Ausprägungen der Projektakzeptanz geführt haben. Auf Grundlage einer hierarchisch linearen Regression wurden sukzessive Variablenpakete aus dem Evaluationsdesign zur Schätzung der Akzeptanz der Lehrpersonen herangezogen, um relevante Faktoren für die Projektimplementation zu identifizieren. Es zeigte sich, dass weder Kontextfaktoren wie Schultyp, der urbane versus ländliche Raum noch die Priorität der Projektteilnahme (ob ein oder mehrere BIST-Ü-Gegenstände) einen signifikanten Regressionseffekt auf die Projektakzeptanz aufweisen. Von Bedeutung sind hingegen die Akzeptanzwerte der Schulleitung am Standort und die Stile der transformationalen Führung, für die in Kapitel 2.4 weiterführende

⁴ Berechnung auf Grundlage des gepaarten t-Tests; $t_{(101)} = 4.35$, $p < .001$, *Cohens' d* = .43

Analysen präsentiert werden. Ebenso wurden Zusammenhänge der Akzeptanz mit den psychologischen Grundbedürfnissen und der Motivationsqualität erkannt, die in qualitativen und quantitativen Untersuchungen (vgl. Kapitel 2.3) weiter vertieft wurden, um die Implementationsprozesse gezielter nachvollziehen zu können.

Projektakzeptanz und günstige Projektverläufe – Die Akzeptanzskala (Carmignola, Hofmann & Gniewosz, 2021) bildete auch die theoretische Grundlage für die Interviewstudien, welche in drei Bundesländern zur Rekonstruktion von günstigen und nicht günstigen⁵ Projektimplementationsprozessen geführt wurden.

Die Dimension *Sinnhaftigkeit* wurde mit der Frage nach der Integration des Projektansatzes mit laufenden Qualitätsentwicklungsprozessen am Standort und der Wahl von inhaltlichen Schwerpunkten verbunden. Auf Grundlage dieser Perspektive konnten in der Fokusstudie für Wien vier Muster identifiziert werden, welche gelingende und weniger bzw. nicht gelingende Projektumsetzungen ausgemacht haben. In Ansätzen wurden diese Muster auch in den anderen zwei Bundesland-Fokusstudien (Burgenland und Niederösterreich) wiedererkannt, insbesondere hinsichtlich der rekonstruierten Faktoren, welche die Implementation und Umsetzung geprägt haben.

Die Projektschulen mit einem günstigen Verlauf wurden von den Implementationsmustern *Integration* und *Adaption* geprägt.

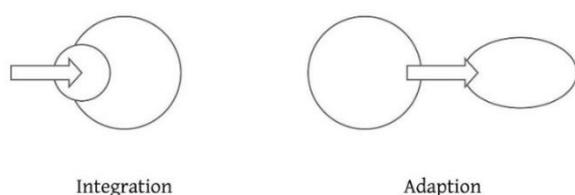


Abbildung 8 Symbolische Darstellung der günstigen Implementationsmuster

Von einer *Integration* kann etwa dort gesprochen werden, wo beispielsweise das Projekt GruKo als logische Folge einer Messung von Bildungsstandards wahrgenommen wurde. Lehrpersonen und Schulleitungen erkannten die Unterstützungsangebote als Möglichkeit, Schüler*innen gezielter fördern und den Lernerfolg sichern zu können. An diesen Schulen wurde

⁵ Die Auswahl der Schulen für die qualitativen Fokusstudien in den drei Bundesländern erfolgte datengestützt: Die Ergebnisse der Evaluation (aus zwei Messzeitpunkten) für die Skalen der Leadership, Akzeptanz, Teilnahmemotivation, Wahrnehmung von Veränderungen etc. wurden herangezogen, um über- und unterdurchschnittliche Schulmittelwerte zur Identifikation von kontrastierenden Projektverläufen zu berechnen.

meist mit BIST-Ü-Ergebnissen gearbeitet und diese wurden für die Formulierung von Entwicklungsplänen rezipiert. Auch wenn der Mehrwert von BIST-Erhebungen nicht besonders hochgehalten wurde, wurde das Projekt vor allem mit den Fortbildungsmaßnahmen in Beziehung gesetzt, die kohärenter als Messungen bei Schüler*innen erlebt wurden, da – in der Wahrnehmung der Lehrpersonen – die Defizite und Problematiken auch ohne diagnostische Tools bekannt gewesen wären.

Als zweites Muster konnte bei Schulen mit einem günstigen Verlauf eine *Adaption* des Entwicklungsimpulses beobachtet werden. Hier lag eine gewisse Zurückhaltung gegenüber einem (zu hohen) Stellenwert der BIST-Ergebnisse für Schulentwicklungsarbeit vor, die auch von den Schulleitungen vertreten wurde. BIST-Ü-Ergebnisse wurden zwar im Rahmen von GruKo analysiert und rezipiert, jedoch bei der Findung von inhaltlichen Schwerpunktsetzungen wurden die Projektziele für die Bedürfnisse vor Ort weitgehend adaptiert. Das Projekt erhielt eine Ausrichtung, die im Einklang mit den Zielen der Schulleitung und der Lehrpersonen für die eigene Schule stand. Wenn diese gewählten Schwerpunkte und die selbst aufgesetzten Ziele der Schulentwicklungsarbeit mit dem Entwicklungsbedarf, der aus den BIST-Ü-Ergebnissen resultierte, konvergierten, wurden die Angebote des Projektes (Schulentwicklungsberaterin, effiziente Organisation von SCHILFs etc.) mit mehr Eigenverantwortung und Freiheitsgraden gegenüber dem (als teilweise einengend gewerteten) Projektansatz genutzt.

Bei Schulen mit einem ungünstigen Verlauf konnten die Muster *Parallelisierung* und *Diffusion* erkannt werden, die unterschiedliche Faktoren beinhalten, welche eine erfolgreiche Implementation behindert haben.

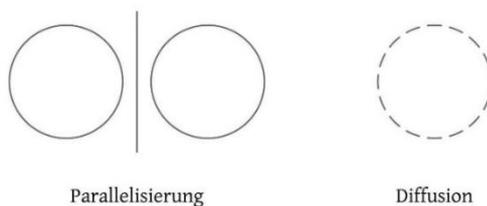


Abbildung 9 Symbolische Darstellung der ungünstigen Implementationsmuster

Ein ungünstiges Umsetzungsmuster liegt in der *Parallelisierung* des Projektes GruKo mit weiteren Entwicklungsinitiativen. Dies konnte auf grundlegende Widerstände am Schulstandort gegen das Projekt zurückgeführt werden, die eine Verbindung zwischen dem Projekt GruKo und laufenden Schulentwicklungsaktivitäten (etwa am Beispiel einer Arbeitsgruppe, die zuvor im Rahmen der SQA-Initiative zu Themen des Projektes GruKo gearbeitet hatte) nicht aktiv

angestrebt oder unterbunden haben. Der dadurch entstandene Mehraufwand durch parallele Strukturen wirkte sich auch auf die Einschätzung der Praktikabilität des Projektes aus. Auch die Teilnahme der Schulen an weiteren (regionalen) Entwicklungsvorhaben (bspw. Schulnetzwerke, Unterrichtsentwicklungsprogramme) konnte ein Muster der Parallelisierung darstellen, das die Einschätzung der Wirksamkeit und der Veränderungen durch das Projekt GruKo erschwerte und sich auch auf die Akzeptanz des Projektes (etwa hinsichtlich des instrumentellen Wertes, der Zweckmäßigkeit) negativ niederschlagen konnte.

Diese Problematik ist auch mit dem Muster der *Diffusion* verknüpft: Dieses zeichnete sich durch eine wenig transparente Projektarchitektur und unklare Verantwortung bzw. Zuordnung der Projektleitung aus. Es wurden beispielsweise zahlreiche Angebote und Aktivitäten im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit gesetzt, die – insbesondere von den Lehrpersonen – nicht nachvollziehbar dem Projekt GruKo zugeordnet werden konnten. Auch eine Trennung der Elemente der Organisation von Maßnahmen der Personalentwicklung (bspw. Entwicklung eines Leitbildes und von Schulschwerpunkten auf der einen Seite und die Teilnahme an fachdidaktischen Fortbildungsmaßnahmen auf der anderen Seite) führte zu einer Diffusion, also zur Unschärfe, was denn das Projekt umfasse und – allem voran – welche Ziele das Projekt verfolge, mit entsprechenden Nachwirkungen auf die Einschätzung der Akzeptanz.

2.3 Motivationsqualität der teilnehmenden Lehrpersonen

Neben der Projektakzeptanz wurde die Motivationsqualität und das motivationale Erleben im Kontext der Teilnahme am Projekt als ein wichtiger Indikator für eine erfolgreiche Implementation erachtet: Dabei wurde auf Konstrukte der Selbstbestimmungstheorie (SDT; Ryan & Deci, 2020) rekurriert, die mit dem dialektischen Ansatz der organismischen Integration (OIT; siehe Vertiefungsbox 2) gerade für den Kontext der ‚verordneten Schulentwicklung‘ den Implementationsprozess aus motivationspsychologischer Sicht abbilden können. Konkreter formuliert: *Wie kann aus der Wahrnehmung einer externen Verpflichtung eine interessierte Teilnahme an den Angeboten des Projektes resultieren?*

Vertiefungsbox 2 Die Regulationsstile der Motivation

Die SDT unterscheidet folgende Regulationsstile für extrinsisch initiiertes Verhalten (Reeve, 2012): Wenn das Individuum den von außen gesetzten Impuls nicht mit den eigenen Vorstellungen bezüglich Zielen, Werten und Interessen in Verbindung setzen kann, spricht die OIT von *externaler Regulation*. Hierbei findet keine Integration der extrinsischen Impulse mit dem „Selbst“ statt, sodass die Handlung

fremdbestimmt ist und in der Regel ohne den kontrollierenden, externen Antrieb nicht weiterverfolgt wird (Ryan & Deci, 2017, S. 184). Als zweite Form von kontrollierter Motivation wird die *introjizierte Regulation* beschrieben. Das Handeln wird durch inneren, psychischen Druck reguliert, oft mit dem Gefühl einer aufgetragenen Verpflichtung und zur Vermeidung von schlechtem Gewissen, das sich einstellen würde, wenn der Tätigkeit nicht nachgegangen wird (Koestner & Losier, 2002).

Als Form von stärker selbstbestimmtem Verhalten werden die *identifizierten Regulationsstile* postuliert. Bei diesen Regulationsformen handelt es sich weiterhin um extrinsische Motivation; Individuen können hierbei jedoch die Eigenschaften der Tätigkeiten und/oder die erwarteten Outcomes mit den eigenen Zielen und Werten in Verbindung setzen, weshalb oft auch von (eher) autonomen Motivationsstilen gesprochen wird. Die *identifizierte Regulation* wird in den Erhebungsskalen über persönlich relevante Ziele (höheres Kompetenzerleben, gute Ausbildung, Vorteile auf dem Arbeitsmarkt) operationalisiert, bei der eine volitionale Entscheidung im Vordergrund steht (Ryan & Deci, 2017, S. 188). Werden Handlungen nicht intentional reguliert (also unpersönlich), spricht die OIT von *Amotivation* (Sheldon et al., 2017). Kennzeichnend für Amotivation sind Gedanken zu oder die Wahrnehmung von mangelnder Kompetenz, von Ohnmachtsgefühlen im Hinblick auf Veränderungen und die fehlende Zuschreibung von Relevanz, was sich beispielsweise in Form von Indifferenz gegenüber der Projektumsetzung niederschlagen kann (Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers, 1999; Vansteenkiste, Lens, Witte, Witte & Deci, 2004).

In **Abbildung 10** werden die Skalenausprägungen der Motivationsregulation dargestellt und die Werte aus dem ersten (linker Balken) mit jenen aus dem zweiten Messzeitpunkt verglichen. Im ersten Messzeitpunkt erzielte die *externale Regulation* den höchsten Mittelwert, gefolgt von der *identifizierten Regulation*. Im zweiten Messzeitpunkt ist es hingegen die *identifizierte Regulation* – deren Merkmale die persönliche und berufliche Relevanz der Tätigkeiten sind –, welche den höchsten Mittelwert erzielt, gefolgt von der externalen Regulation und der intrinsischen Motivation. Insgesamt sind die erzielten Ausprägungen – insbesondere die hohen Werte an externaler und introjizierter Motivationsregulation und Amotivation – untypisch für den Kontext der Fort- und Weiterbildung (Andreitz, 2018); diese spiegeln jedoch den Projektanlass, nämlich die verpflichtende Teilnahme aufgrund von unzufriedenstellenden Ergebnissen von Lernstanderhebungen, wider.

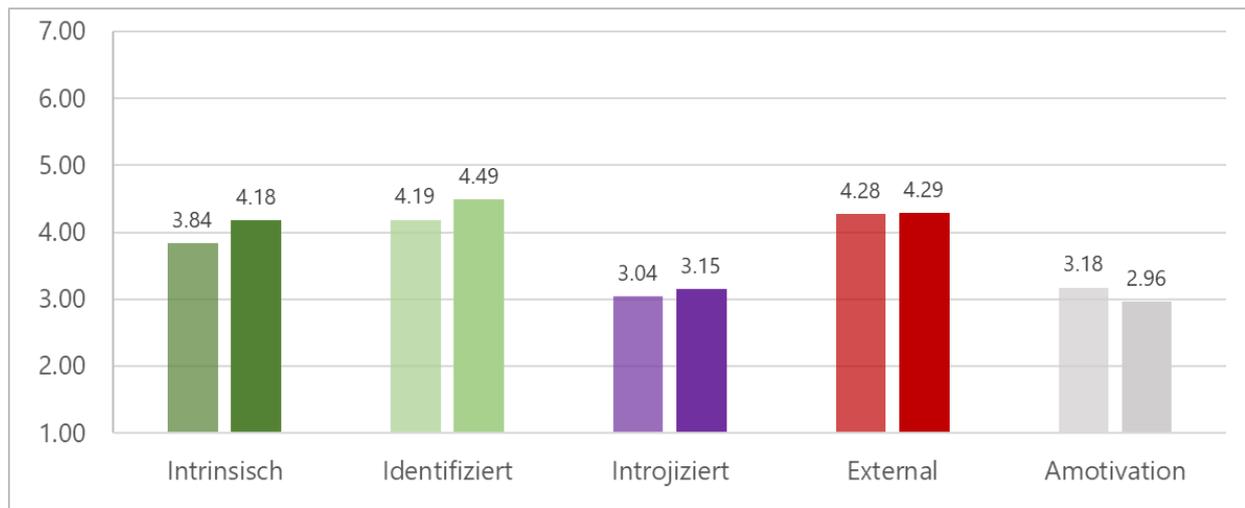


Abbildung 10 Mittelwerte der Skalen der Motivationsregulation der Lehrpersonen. Linker Balken erster (n = 2400), rechter Balken zweiter Messzeitpunkt (n = 774). Daten aus allen vier Projektkohorten

Wie bei der Projektakzeptanz sind auch für die Teilnahmemotivation positive Trends zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt zu beobachten, obgleich auch in diesem Fall methodische Limitation hinsichtlich nicht kontrollierbarer Selektionseffekte nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.2). Es zeigt sich, dass, während die externale und die introjierte Regulation (weitgehend) unverändert bleiben, die Skalen der intrinsischen Motivation und identifizierten Regulation eine Zunahme und die Amotivation einen Rückgang verzeichnen: Das bedeutet, dass die Motivationsqualität insgesamt betrachtet im zweiten Messzeitpunkt günstiger ausgeprägt war.

Auch für die Variablen der Motivation konnte für 102 Schulen (der Kohorten 1 und 2) ein längsschnittlicher Vergleich auf Standortebene berechnet werden: Es zeigte sich, dass sich nur die Zunahme an *intrinsischer Motivation* als signifikant⁶ erwies, während die Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten bei den anderen Skalen das Signifikanzniveau nicht erreichten. Das bedeutet, dass die intrinsische Motivation – Teilnahme aufgrund von Interesse und Freude an den Tätigkeiten – nach dem zweiten Projektjahr an den Schulen höher ausgeprägt war als im ersten.

Die Darstellung von Mittelwerten über Kohorten hinweg und über den gesamten österreichischen Schnitt verdeckt die Tatsache, dass die Motivationsausprägung zwar zu einem nicht

⁶ Berechnung auf Grundlage des gepaarten t-Tests; $t_{(101)} = 2.37, p < .05, Cohens' d = .25$

zu unterschätzenden Ausmaß mit dem Lehrkollegium geteilt wird⁷, zugleich aber individuelle Ausprägungen annimmt und die Motivationsstile in jeweils spezifischen Zusammensetzungen vorkommen können; aus diesem Grund wurden die erfassten Motivationsstile mittels einer latenten Profilanalyse näher untersucht, um Muster in den Ausprägungen der Teilnahmemotivation zu erfassen.

Auf Grundlage der Motivationswerte aus dem ersten Messzeitpunkt von Lehrpersonen aller vier Projektkohorten konnten vier Motivationsprofile identifiziert werden: Profil 1 trägt die Bezeichnung „hoch autonom Motivierte“ und umfasst 22% der Lehrendenstichprobe: Kennzeichnend sind überdurchschnittliche Werte der autonomen Motivation (intrinsische und identifizierte Regulation) und unterdurchschnittliche Werte der kontrollierten Motivation und Amotivation; das bedeutet, dass die Teilnahme aufgrund von Interesse und der zugeschriebenen beruflichen Relevanz erfolgt. Kontrastierend dazu ist Profil 2 „Demotivierte“ (19.3%), bei denen die stark überdurchschnittlichen Werte an Amotivation und die erhöhten Werte an externaler Regulation eine sehr ungünstige Ausprägung der Teilnahmemotivation darstellen, die – vereinfacht ausgedrückt – als „Absitzen“ bezeichnet werden kann. Eine Verbindung von autonomer und kontrollierter Regulation liegt bei Profil 3 vor („Aus Pflicht und Interesse“, 12.2%): Bei diesen Lehrpersonen werden die stark kontrollierende Projektinitiation bzw. der kontrollierende Rahmen, in dem Schulentwicklung stattfindet, wahrgenommen, zugleich wird aber auch ein Interesse erkannt und den Tätigkeiten Relevanz für die eigene Profession zugeschrieben. Die meisten Lehrpersonen fallen in Profil 4 („Aus Pflicht“, 46.5%), bei dem alle Skalenmittelwerte durchschnittlich ausgeprägt sind und die in Bezug auf die Gesamtstichprobe hohen Werte der kontrollierten Regulation die Teilnahme aus Verpflichtung widerspiegeln.

⁷ Beispielsweise erreicht die identifizierte Regulation einen Intraklassenkoeffizienten (ICC) von .17, der auf eine ausgeprägte geteilte Varianz auf Schulebene hinweist.

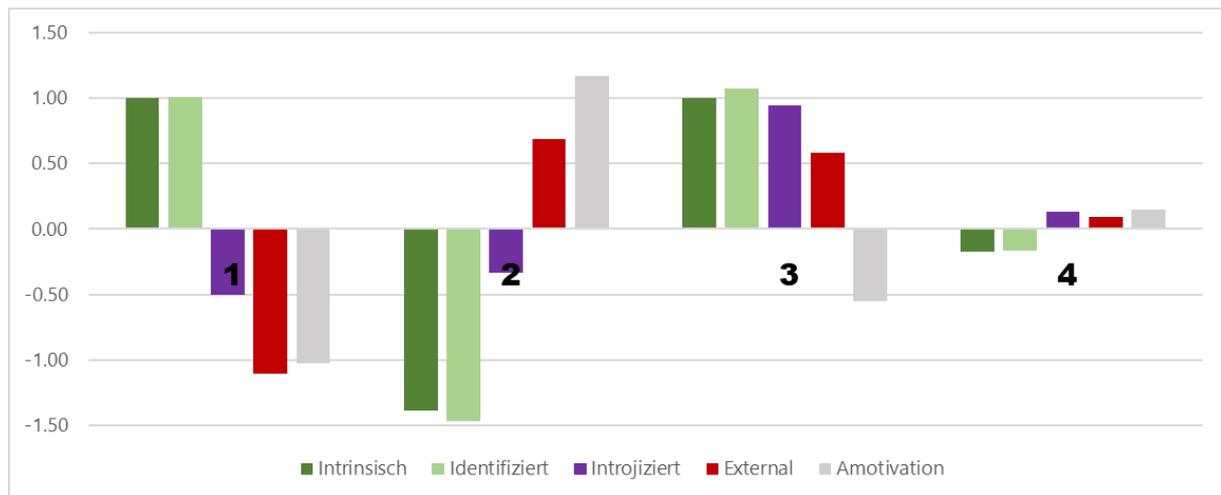


Abbildung 11 Motivationsprofile der Teilnahme am Projekt GruKo (Daten aus dem ersten Messzeitpunkt). Profil 1 – Hoch autonom Motivierte (22 %), 2 – Demotivierte (19.3 %), 3 – Aus Pflicht und Interesse (12.2 %), 4 – Aus Pflicht (46.5 %)

Die Ausprägungen der Teilnahmemotivation sind von unterschiedlichen Faktoren abhängig: Neben den Einflüssen des Leitungshandelns (vgl. Kapitel 2.4) sind das Erleben der Projektaktivitäten und insbesondere auch die Möglichkeit, an Entscheidungen zur inhaltlichen Ausrichtung des Projektes zu partizipieren, von Bedeutung, um die Motivationsqualität günstig ausfallen zu lassen. Neben den Ergebnissen aus den quantitativen Erhebungen weisen auch Aussagen in den qualitativen Untersuchungen auf den Zusammenhang zwischen Wahlmöglichkeiten und Teilnahmemotivation hin: Die Einstellung gegenüber dem Projekt und die Teilnahmebereitschaft haben sich geändert, „als die Schulen gemerkt haben, da gibt es ein tolles Fortbildungsprogramm und da können wir eigentlich an die Schule holen, wen wir möchten. (...) Was für uns passen würde.“ (SEB1-Wien, #00:02:43-5#)

In den zwei Erhebungen zum zweiten Messzeitpunkt wurde eine Kurzskala zur Einschätzung der Wahlmöglichkeit und der Partizipation von Lehrpersonen bei der Gestaltung des Projektes GruKo herangezogen. Gemessen auf einer siebenstufigen Skala⁸ wurden Mittelwerte zwischen 4.56 ($SD = 1.67$; Kohorte 1) und 4.85 ($SD = 1.58$; Kohorte 2) erzielt, die eine moderate bis hohe Zustimmung ausdrücken.

Die Ausprägung der Mitbestimmung stand in signifikanten Zusammenhängen zur Ausprägung der Motivationsqualität – mit positiven Korrelationen zur identifizierten Regulation ($r =$

⁸ Ausprägungen: 1 = „stimmt gar nicht“ bis 7 = „stimmt ganz genau“; Beispielitem: „Ich konnte mitbestimmen, welche Schwerpunkte in der Projektbegleitung gesetzt wurden.“

.43, $p < .001$) und intrinsischen Motivation ($r = .40, p < .001$), während zur externalen Regulation ($r = -.16, p < .001$) und Amotivation ($r = -.43, p < .001$) negative Koeffizienten erzielt wurden. Das bedeutet, dass eine gelebte Partizipationshaltung einen relevanten Faktor darstellte, ob Lehrpersonen mit günstigen (autonomen) oder ungünstigen (kontrollierten, unpersönlichen) Motivationsformen am Projekt GruKo teilgenommen haben.

Neben den Wahlmöglichkeiten, die – neben der persönlichen Relevanz und der Volition – eine Komponente der Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie darstellten, wurde auch die Bedeutung der Bedürfnisse nach Kompetenz und nach sozialer Einbindung auf Relevanz für das Schulentwicklungsprojekt geprüft. Für das Bedürfnis nach Kompetenz waren – wie die qualitativen Fokusstudien nahelegen – insbesondere die Wirksamkeitserfahrungen von besonderer Bedeutung, etwa dann, wenn Inhalte aus der Schulentwicklungsbegleitung erfolgreich in den Unterricht implementiert wurden oder Lehrpersonen Veränderungen bei den Schüler*innen beobachten konnten. Auch das Bedürfnis nach sozialer Einbindung erwies sich für einen gelingenden Schulentwicklungsprozess und eine praktikable Gestaltung der Projektarbeit als von Bedeutung (Carmignola, Martinek & Hofmann, 2021). Dabei zeigte sich, dass bestimmte Stile des Schulleitungshandelns auch eine negative Wirkung auf die soziale Einbindung der Lehrpersonen im Kontext der Projektarbeit haben konnten und damit auch die Projektarbeit gefährdeten (Carmignola, 2021): Diese negativen Outcomes sind insbesondere dem Leadershipstil des Managements by Exception Passive zuzuschreiben, der im Folgekapitel (2.4) näher illustriert wird.

2.4 Leadership von Schulleitungen als Gelingensbedingung für den Implementationsprozess

Ein sehr breiter Forschungsstrang unterstreicht die Relevanz des Schulleitungshandelns für das Gelingen von Innovations- und Qualitätssicherungsprozessen an Schulen (Harris & Jones, 2019; Holmes, Clement & Albright, 2013; Leithwood & Jantzi, 2006). Aus diesem Grund kam in der Begleitevaluation des Projektes GruKo der Frage nach der Leadership der Schulleitung ein besonderer Stellenwert in der Analyse von Gelingensbedingungen für die Implementation des Projektes zu.

In den Large-Scale-Erhebungen wurde daher von der ersten Kohorte an auf ausgewählte Konstrukte des Full-Range-Modells gesetzt (siehe Vertiefungsbox 3), um die Leadership der

Schulleitungen an den Projektschulen zu erheben und diese mit dem Erleben der Lehrpersonen rund um die Teilnahme am Projekt in Beziehung zu setzen.

Vertiefungsbox 3 Konstrukte der Leadership des Full-Range-Modells

Das *Full Range Model of Leadership* (Avolio & Bass, 2002; Bass & Avolio, 1994) beschreibt in einem Stufenmodell ein Kontinuum zwischen *transaktionalen* und *transformationalen Führungsstilen*:

Der *transaktionalen Führung* liegt die Annahme von stabilen Austauschprozessen zugrunde, bei denen das Arbeitsverhältnis zwischen Mitarbeiter*innen und Führungskraft etwa durch die Setzung von Zielen oder die Kontrolle von Vereinbarungen gesteuert wird (Bass, 1985; Bycio, Hackett & Allen, 1995). Transaktionales Führungsverhalten fokussiert insbesondere auf das Einschreiten der Führungskraft bei Problemen und Fehlern in Arbeitsabläufen wie beim *Management by Exception Active*, das ein korrektives Einschreiten umschreibt, bei dem die Führungskraft – aufgrund von aufmerksamem Monitoring – bei Fehlern und Abweichungen interveniert und zeitnah für effektive Lösungen sorgt. Komplementär dazu wird das *Management by Exception Passive* beschrieben: Bei diesem Management-Verhalten erleben die Mitarbeiter*innen die Führungskraft meist zurückgezogen und abwesend und nehmen nur dann Maßnahmen von der Schulleitungsperson wahr, wenn eine Problemlage akut geworden ist (Bass & Avolio, 1995b; Felfe, 2006).

Das *transformationale Spektrum* umfasst jenen Leadership-Zugang, der zum Ziel hat, weitgreifende Veränderungen einzuleiten (Bass & Avolio, 1994; Furtner & Baldegger, 2013). Dabei zielt eine Führungskraft darauf ab, Einstellungen, Werte und Motivationsressourcen der Mitarbeiter*innen anzusprechen, um eine Entwicklung der Organisation anzustreben. In diesem Zusammenhang werden drei Substile unterschieden: Die *individual consideration* betrifft die Einschätzung der Mitarbeiter*innen, dass ihre Führungskraft für sie sorgt und beispielsweise persönlich an ihrer professionellen Entwicklung interessiert ist. Als weitere Facette, die *intellectual stimulation*, wird ein Leadership-Verhalten beschrieben, bei dem die Führungskraft auch in inhaltliche Fragen involviert ist und Mitarbeiter*innen anregt, Probleme differenziert zu analysieren und Herausforderungen mit innovativen Ideen zu begegnen. Als dritte Subdimension spricht die *inspirational motivation* jene Zugänge an, in deren Rahmen Leadership über eine zuversichtliche Zukunftsperspektive erfolgt, mit Begeisterung für diese gewonnen und versucht wird, Mitarbeiter*innen für eigene Anliegen zu gewinnen.

Die durchschnittlichen Skalenwerte der Einschätzungen der Lehrpersonen aus allen vier Kohorten (siehe Abbildung 12) präsentiert eine in Summe günstige Ausprägung der Leadership: Die transformationalen Führungsstile (*intellectual stimulation*, *individual consideration* und in-

spirational motivation) weisen moderate bis hohe Werte auf, eine – im Schnitt – günstige Ausprägung des Schulleitungshandelns für Aufgaben der Schulentwicklung. Das Management by Exception Active und Passive, die in der Forschungsliteratur mit ungünstigen Outcomes in Verbindung gesetzt werden, erzielen moderate bzw. niedrige Mittelwerte.

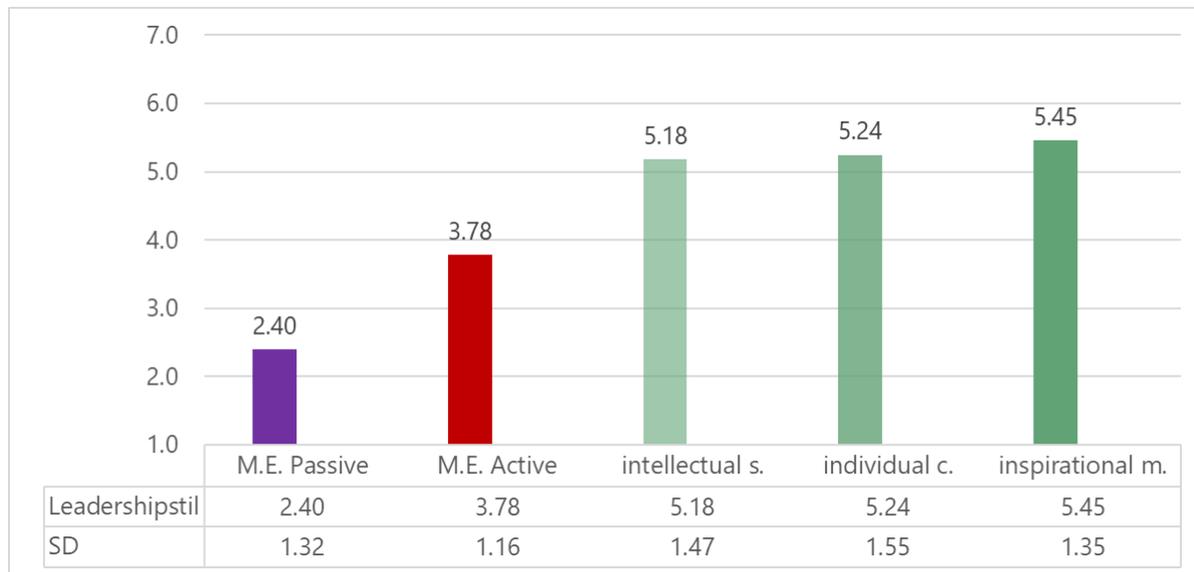


Abbildung 12 Wahrgenommene Leadershipstile (Einschätzungen von $n = 2\,396$ Lehrpersonen aus Kohorte 1 bis 4), Beschreibung der Abkürzungen in Vertiefungsbox 3

Gleichzeitig drücken die Standardabweichungen eine ausgeprägte Varianz für die Konstrukte aus, sodass Zusammenhänge zwischen der Einschätzung des wahrgenommenen Leadershiphandelns und dem Erleben der Projektteilnahme näher untersucht werden können, welche zur Bestimmung von Gelingensbedingungen für das Projekt von Relevanz sein können.

Auf Grundlage von Strukturgleichungsmodellen untersuchte Carmignola (2021) die Beziehungen zwischen den Leadershipstilen, der Frustration und Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und der Motivation für die Projektteilnahme sowie deren Beziehungen zur Akzeptanz für die Schulentwicklungsinitiative GruKo.

Tabelle 3 Vorzeichen der Regressionspfade der Strukturgleichungsmodelle (vgl. Carmignola, 2021). Abkürzungen: A = Autonomie, K = Kompetenz, S = soziale Einbindung, M.E. = Management by Exception.

	Befriedigung			Frustration der Bedürfnisse			autonome Motivation	introjizierte Motivation	Akzeptanz für das Projekt
	A	K	S	A	K	S			
transf. Leadership	+	+	+	-			+	+	+
M.E. Active	-			+	+	+		+	
M.E. Passive	+				+	+	+(intrinsische)	+	

Tabelle 3 präsentiert in vereinfachter Darstellung die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle. Schulleitungen mit transformationaler Leadership (mit den Facetten intellectual stimulation, individual consideration und inspirational motivation) tragen zu Outcomes bei, die sich für die Implementation des Projektes GruKo als günstig erweisen: Diese steht in einem positiven Zusammenhang mit der Befriedigung aller psychologischen Grundbedürfnisse, mit geringeren Werten der Frustration nach Autonomie, mehr autonomer Motivationsregulation und mit einer höheren Akzeptanz für das Projekt.

Dem steht das Management by Exception Active im Zusammenhang mit der Frustration aller psychologischen Grundbedürfnisse und geringeren Werten der Befriedigung des Wertes nach Autonomie gegenüber. Analog dazu zeigt sich der „zurückgezogene“ Stil des Managements by Exception Passive, bei dem jedoch auch positive Werte zur intrinsischen Motivation konstatiert wurden: Dieser scheinbar positive Effekt, dass eine zurückgezogene Schulleitung durch die Schaffung von Freiräumen auch einen intrinsischen „Motivationsschub“ hervorbringt, kann jedoch auch auf Kosten des Zusammenhalts im Lehrkollegium gehen: Wie in einer Vorstudie gezeigt werden konnte, steht das Management by Exception Passive in einem hohen

Zusammenhang mit der Frustration des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung (Carmignola, Martinek & Hofmann, 2021), da etwa anstehende Entscheidungen oder eine Vermittlung bei Konflikten gescheut wird und das sozial-integrative Element einer präsenten Schulführungskraft – gerade im Kontext von Schulen mit besonderen Herausforderungen – bei hohen Ausprägungen dieses Stils fehlt.

Die beschriebenen Befunde aus den Strukturgleichungsmodellen schließen sowohl an Evidenzen aus dem internationalen Forschungsdiskurs (Farahnak, Ehrhart, Torres & Aarons, 2020; Hallinger, 2003; Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010; McCarley, Peters & Decman, 2016) als auch an Ergebnissen von Studien aus den Bundesländern an: Cuklevski und Schwarz (2021) haben für ein Bundesland auf Grundlage einer Interviewstudie mit Schulentwicklungsberater*innen Faktoren identifiziert, die für den Schulentwicklungsprozess unterstützend bzw. hemmend wirken. Die quantifizierenden Analysen unterstreichen die Relevanz von Themen rund um die Schulleitungen, insbesondere hinsichtlich der Frage, ob das Führungshandeln eher als ein Verwalten (hinderlich) oder stärker als Leadership verstanden wird, die „motivierend auf die Lehrerschaft ein[wirkt], deren Engagement [unterstützt] und auch die Unterstützung der Maßnahmen ein[fordert]“; dabei wird Leadership als eher unterstützender Faktor definiert. Auch eine Studie aus dem Bundesland Tirol unterstreicht zwei Gelingensfaktoren, die für die Implementation von GruKo von Relevanz sind und die im transformationalen Spektrum verankert sind: Fink, Vögele, Baumann, Reckendorfer und Haas (2022) betonen sowohl die Relevanz der Reflexionskompetenz und das bewusste Überprüfen, Offenlegen und Verbessern von Werten und Normen der Organisation (vergleichbar mit dem Substil *intellectual stimulation*) als auch die Schaffung einer gemeinsamen Vision, die mit dem Stil *inspirational motivation* in Verbindung steht, als günstige Elemente von Führung für Qualitätsentwicklung.

Mit dem Full-Range-Modell nach Bass und Avolio (1994) wurde in der quantitativen Large-Scale-Analyse auf ein bewährtes und weit verbreitetes Leadershipmodell gesetzt, das jedoch hinsichtlich der charismatischen Komponente der transformationalen Führung (Eisenbeiß & Boerner, 2013; Yukl, 1999) zu teils ambivalenten Befunden führen kann (etwa auch ersichtlich aus dem positiven Zusammenhang mit introjizierter Regulation; vgl. **Tabelle 3**). Aus diesem Grund wurde von Hofmann und Carmignola (2021) ein Messinstrument zur Leadership (in Folge: Leadershipinventar) entwickelt, das domänenspezifisch für Schulentwicklungsaufgaben

vier Führungsstile auf Grundlage der Persönlichkeits- und Motivationstheorie nach Kuhl (2001) identifiziert (vgl. Vertiefungsbox 4).

Vertiefungsbox 4 Führungsstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen nach Hofmann und Carmignola (2021)

Leitungsstil	Merkmale des Stils	Beispielitem
		<i>Meine Schulleiterin, mein Schulleiter ...</i>
Visionär-begeisternder Stil	begeisternd sein; mit einer Idee vorangehen; im Außen Anerkennung finden wollen; andere überzeugen und gewinnen; Bedenken und Widerstand übersehen	... präsentiert ihre*seine zukunftsgerichtete Vision für unsere Schule.
(Latent) ängstlich-zielfixierter Stil	das Ziel unbedingt erreichen müssen; das Scheitern hintanhalten wollen; „Augen-zu-und-durch“-Mentalität; anderen etwas vorschreiben und sie kontrollieren; Mentalität in einer Art „Dienst nach Vorschrift“	... wehrt Lehrpersonen ab, wenn deren Vorschläge ihrem*seinem Plan nicht entsprechen.
Passiv-vermeidender Stil	sich von der Widersprüchlichkeit der Bedürfnisse und Wünsche in einem Entwicklungsprozess lähmen lassen; nichts mehr tun mit Verweis auf bisherige Ineffektivität; die Selbstzuversicht auf wirksames Machthandeln verloren haben	... denkt über keine Entwicklungsziele nach, weil damit die Lage der Schule nicht besser wird.
Selbst-gesteuerter Stil	das eigene Ideal oder die eigene Entwicklungs-idee wertschätzen bei gleichzeitigem Ernstnehmen der Bedenken anderer; die Entwicklungs-idee gemeinsam mit anderen generieren; diese Idee während der Umsetzung gegebenenfalls adaptieren (gegen eine „Alles-oder-nichts“-Mentalität); den „kairos“ für die Realisierung eigener Ideen nutzen können	... greift Entwicklungsinitiativen des Lehrendenkollegiums auf und generiert gemeinsam mit den Lehrpersonen Schulentwicklungsziele für die Schule.

Das neue Leadershipinventar bildete die Grundlage für Fokusuntersuchungen in den Interviewstudien und erzielte insbesondere in der Fokusstudie für das Bundesland Wien sehr markante Ergebnisse, aus denen Implikationen für die Unterstützung von Schulleitungen abgeleitet werden können. An den Schulen mit einem ungünstigen Projektverlauf konnte – durch die Rekonstruktion der Einschätzungen der Lehrpersonen und Schulentwicklungsberater*innen und durch die Analyse der Interviews mit den Schulleitungen selbst – konstatiert werden, dass der *vermeidungsorientierte* und der *(latent) ängstlich-zielfixierte Stil* in einem Zusammenhang mit einer ungünstigen Implementierung des Schulentwicklungsprojektes stehen. So spiegelte sich der *(latent) ängstlich-zielfixierte Stil* etwa in einer Haltung der Pflichterfüllung und der effizienten Bearbeitung der Aufgaben, die im Rahmen des Projektes gestellt werden, wider, während der *vermeidungsorientierte Stil* etwa darin Ausdruck fand, dass sich Schulleitungen aus dem Projektgeschehen zurückzogen und die Entwicklungsarbeit an Lehrpersonen „delegierten“.

Der visionär-begeisternde Stil, der in Anlehnung an die transformationale Führung von einer positiven Emotionalität gekennzeichnet ist, konnte in der Rekonstruktion der Fokusstudie nur punktuell identifiziert werden – etwa bei Überlegungen, durch eine angenehme Stimmung und Rahmung und durch ein positives Gruppengefühl sowie aus der Arbeit zu einer gemeinsamen Identität die Teilnahme an der Entwicklungsarbeit zu fördern. Auch wenn dieser durch positive Affekte geprägte Stil für Schulen mit besonderen Herausforderungen punktuell funktional sein kann, zeigte sich in der Fokusanalyse, dass nicht die Formen der transformational-charismatischen Führung jene sind, welche die Implementierung einer Schulentwicklungsinitiative nachhaltig begünstigen, sondern ein stärker integrativer Stil bei Schulleitungen gefragt ist.

Diese integrative Haltung liegt dem *selbstgesteuerten Stil* zugrunde und stellt in der Rekonstruktion der Fokusstudien einen zentralen Gelingensfaktor für einen günstigen Verlauf dar: Beim *selbstgesteuerten Führungsstil* ist eine Schulleitung imstande, eigene pädagogische Ideale unter den konkreten Bedingungen vor Ort zu implementieren oder bei divergierenden Ideen und Anliegen des Kollegiums eine konsensuelle Entscheidung zu ermöglichen. Dadurch zeigt sich eine authentische partizipative Grundhaltung, bei der sowohl ein ausgleichendes und integratives Handeln als auch ein aktives Interesse für das Anliegen (und die Schulentwicklungsarbeit) konstitutiv verbunden werden. Die integrative Haltung zeigt sich auch in der emotiona-

len Dialektik, bei der eine Misserfolgserfahrung (etwa die Benennung als Schule mit besonderen Herausforderungen auf Grundlage von BIST-Ü-Ergebnissen) als Möglichkeit zur (Selbst-)Reflexion und zur fachpersönlichen Weiterentwicklung gesehen wird.

Das Inventar „Leadership in Schulentwicklungsprozessen“ von Hofmann und Carmignola (2021) wurde nach einer Validierung bei den qualitativen Fokusuntersuchungen auch in den Large-Scale-Erhebungen der Kohorten 2 (2. Messzeitpunkt), 3 und 4 (jeweils 1. Messzeitpunkt) eingesetzt. Dabei konnten Einschätzungen von Lehrpersonen mit jenen der Schulleitungen verglichen werden, um mit zwei Perspektiven das Schulleitungshandeln valider abbilden zu können.

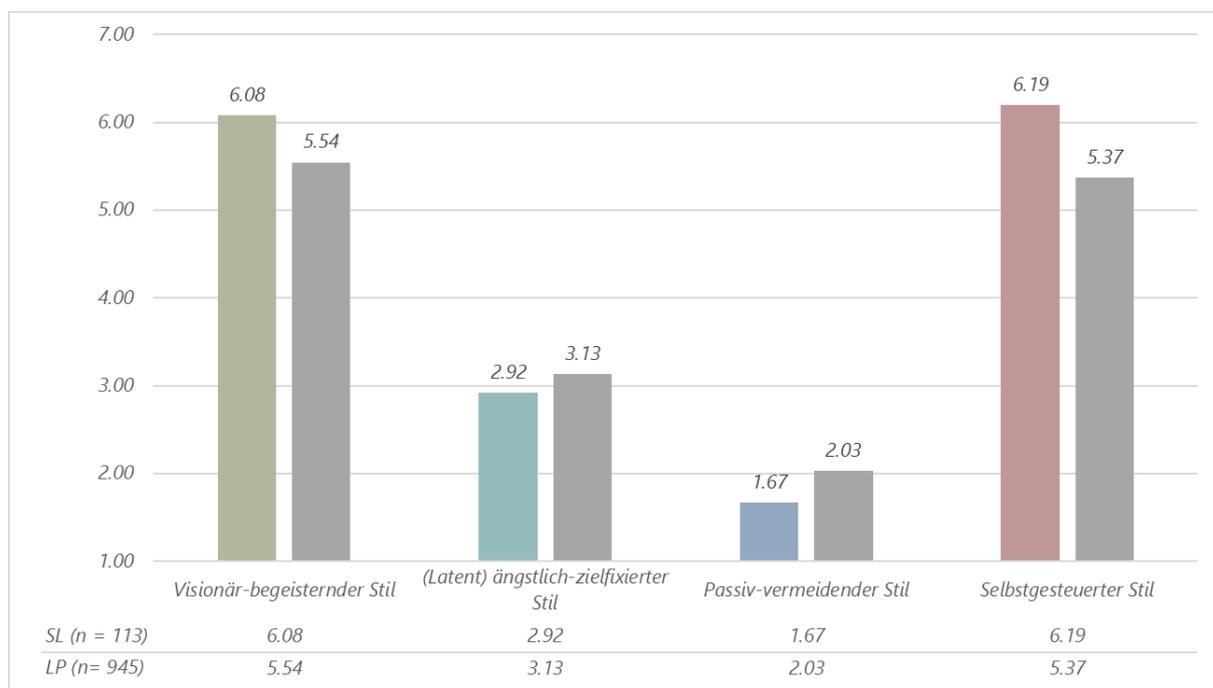


Abbildung 13 Skalenmittelwerte zur Leadership im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. Werte aus den Projektschulen der Kohorte 2-4 zum ersten Messzeitpunkt

Wie aus **Abbildung 13** ersichtlich liegt im Schnitt eine sichtbare Kongruenz zwischen den durchschnittlichen Einschätzungen der Lehrpersonen und den Selbstangaben der Schulleitungen vor: Hoch ausgeprägt sind der visionär-begeisternde und der selbstgesteuerte Stil, während der kontrollierende (latent) ängstlich-zielfixierte unterdurchschnittliche und der passiv-vermeidende Stil sehr geringere Werte erreichen. Daten aus der Validierungsstudie (Hofmann & Carmignola, 2021) sowie erste explorierende Analysen zeigen auf, dass gerade die Fremdeinschätzung durch die Lehrpersonen eine hohe Aussagekraft zum Zusammenhang zwischen dem Schulleitungshandeln und dem Erleben der Teilnahme am Schulentwicklungsprozess hat:

Hier zeigten sich ungünstige Zusammenhänge für den (latent) ängstlich-zielfixierten und den passiv-vermeidenden Stil – gerade in Bezug auf das motivationale Erleben und die Akzeptanz der Schulentwicklungsinitiative –, während für den visionär-begeisternden Stil und insbesondere für den selbstgesteuerten Stil günstige Outcomes bei Lehrpersonen verzeichnet wurden. Auch der Grad der Übereinstimmung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung stellt einen weiteren Einflussfaktor für die Untersuchung der Leadership an Schulen dar, der in laufenden Sekundäranalysen derzeit vertieft wird.

Die – im Schnitt günstige – Einschätzung des Schulleitungshandelns an den Projektschulen variierte je nach Standort und Führungskraft, wodurch nicht zuletzt in den Fokusuntersuchungen auch die Tragweite dieser Unterschiede näher beleuchtet werden konnte. Die Evaluationsergebnisse konnten insgesamt an mehreren Punkten die herausragende Bedeutung der Schulführungskraft für das Gelingen der Implementation von GruKo unterstreichen, weshalb Kapitel 3 auf Implikationen und Einschätzungen zu Fördermaßnahmen für Schulführungskräfte näher eingehen wird.

2.5 Inhaltliche Schwerpunkte der Analysephase an den Schulstandorten

Aufgrund der datengestützten Auswahl der Schulen sah das Projektkonzept des BMBWF vor, dass eine ausführliche, auch mehrmonatige Analysephase alle für ein erfolgreiches Lernen relevanten Prozesse in den Blick nehmen soll (BMBWF, 2017c, S. 5).

In der Begleitevaluation wurden sechs thematische Dimensionen definiert und in der Erhebung und Analyse wurde der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß diese bearbeitet worden sind. Die Dimensionen (vgl. **Tabelle 4**) stellen drei Themen dar, welche die Komplexität der Schulsituation eher aus einem breiteren Blickwinkel erfassen wollen – diese sind die Dimensionen „BIST“, „Schule“ und „Unterricht“ – und drei Themen, die tendenziell eher monokausale Erklärungsversuche anvisieren – „Individualverantwortung“, „Ressourcen“ und „Maßnahmen“.

Table 4 Inhaltliche Schwerpunkte der Analysearbeit

Themenbereich	Beschreibung
Analyse	
BIST	Bedeutung von Rückmeldedaten der Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü), schulbezogene Interpretation BIST, Kontextualisierung und Begrenzung der Aussagekraft von BIST
Schule	Kooperation Schulleitung-Kollegium, professionelle Haltung und pädagogisches Verständnis der Lehrpersonen, Kooperation Schule-Eltern, sozioökonomische Faktoren, Einzugsgebiet der Schulen
Unterricht	Qualität Lehrer-Schüler-Beziehung, Classroom-Management, fachliche und didaktische Qualität des schulischen Unterrichts (alle Fächer)
Individualverantwortung	Identifikation problematischer Unterrichtsfächer, Bedarfserhebung Personalentwicklung einzelner Lehrpersonen, Planung von Personalentscheidungen
Ressourcen	Verwendung Ressourcen (Lehrpersonal, unterstützendes Schulpersonal ...), Verteilung Ressourcen, Antrag zusätzlicher Ressourcen
Maßnahmen	Planung von Unterrichtscoaching, Organisation fachdidaktischer und pädagogischer Fortbildungen für das Problemfach der BIST-Ü, Methodenaustausch

Abbildung 14 stellt die Ergebnisse der Lehrer*innenbefragung zu den thematischen Schwerpunkten während der Analysephase dar, bei der die sechs Dimensionen hinsichtlich des prozentuellen Ausmaßes eingeschätzt worden sind. Dabei ist ersichtlich, dass der intendierte, mehrperspektivische und umfassende Fokus die Analysephase mit dem multiprofessionellen Team geprägt hat. Mit Ausnahme von Kohorte 3 stellte die thematische Dimension „BIST“ jenen Bereich dar, der am intensivsten in der Analysephase bearbeitet wurde, der jedoch im Kohortenvergleich einen leichten Rückgang verzeichnet hat. Demgegenüber ist ein leichter Zuwachs der Dimension „Individualverantwortung“ zu verzeichnen, die in Kohorte 4 mit durchschnittlich 17 % den in Relation höchsten Wert erzielt hat.

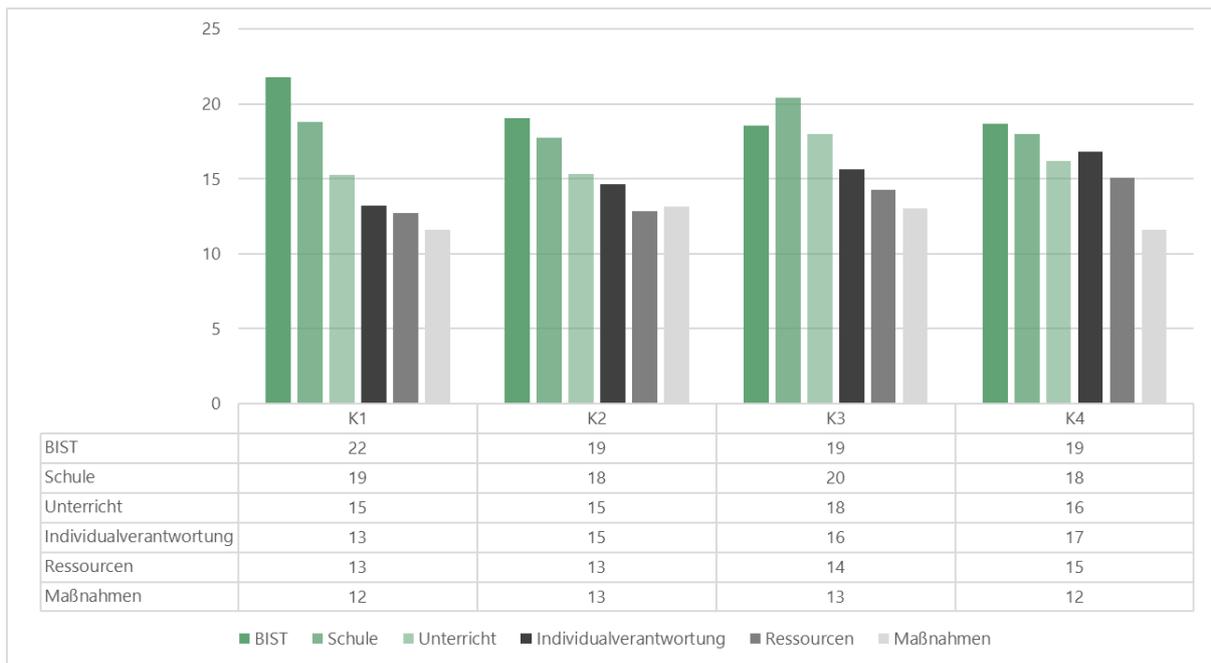


Abbildung 14 Einschätzung zum prozentuellen Ausmaß der sechs Themenbereiche in der Analysephase. Angaben von Lehrpersonen im ersten Messzeitpunkt, der mathematische Durchschnitt beträgt bei sechs Dimensionen 16.66. Daten aus allen vier Projektkohorten.

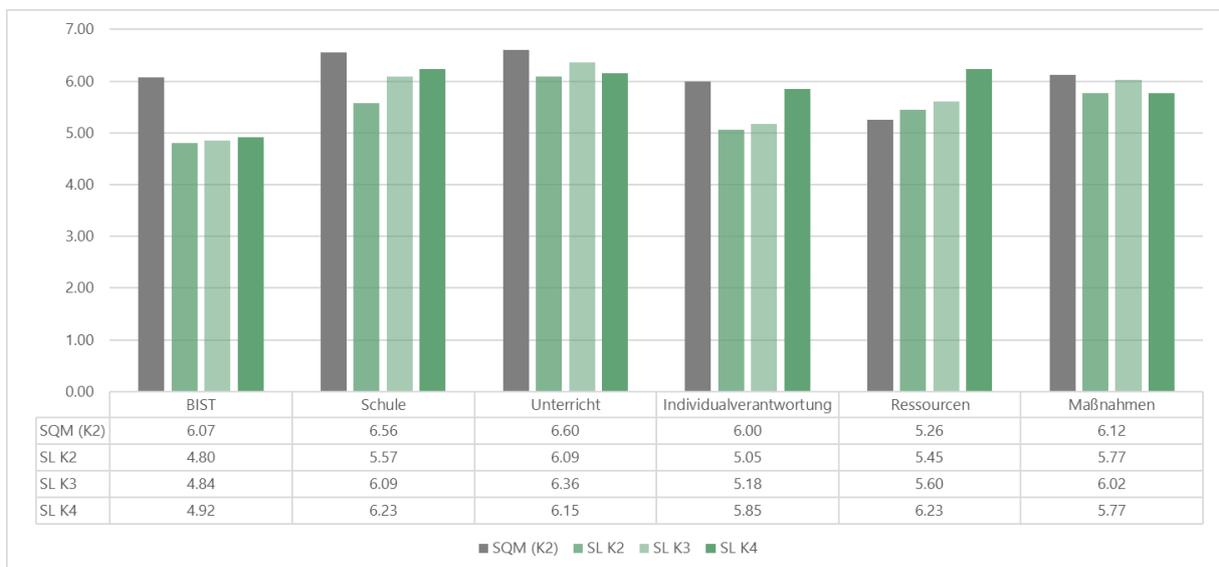


Abbildung 15 Einschätzung zur Relevanz der thematischen Dimensionen durch Schulqualitätsmanager*innen (SQM; $n = 42$) und Schulleitungen der Kohorten 2 bis 4 (SL; in Summe 114 SL). Mittelwerte auf einer siebenstufigen Skala (1 = „gar nicht wichtig“ bis 7 = „sehr wichtig“). Daten aus allen drei Projektkohorten.

Die Einschätzung der Lehrpersonen zum wahrgenommenen Schwerpunkt während der Analysearbeit wurde mit Einschätzungen von Schulleitungen und der Schulqualitätsmanager*innen zur *Relevanz* der thematischen Dimensionen verglichen. Es zeigte sich, dass die Dimension „BIST“ von Schulleitungen die geringste Relevanzzuschreibung (Mittelwerte zwischen 4.80 und

4.92) erhält und von SQMs an vierter Stelle ($M = 6.07$) gelistet wird. Die höchste Relevanz (mit einer kleinen Abweichung in Kohorte 4) wird sowohl von SQMs wie Schulleitungen der Dimension „Unterricht“ zugeschrieben. Die Angaben von SQMs und Schulleitungen unterschieden sich jedoch hinsichtlich der Dimension „Ressourcen“: Dieser Dimension wurde von SQMs die geringste Relevanz zugeschrieben, während bei der Befragung von Schulleitungen markant höhere Werte verzeichnet wurden – mit einer Zunahme zwischen Kohorte 2 und Kohorte 4.

Die Einschätzungen der Lehrpersonen wurden in explorativen Analysen mit dem motivationalen Erleben und der wahrgenommenen Leadership der Schulleitung in Beziehung gesetzt: Dabei wurden Korrelationsmuster sichtbar, aus denen hervorgeht, dass für die Dimensionen mit einem „breiten Blickwinkel“ eher günstige und für die „monokausalen“ Dimensionen eher ungünstige Zusammenhänge beobachtet werden können. Beispielsweise liegen für die Dimension „Maßnahmen“ mehrere positive Zusammenhänge zur Akzeptanz für das Projekt und zur autonomen Motivation sowie negative Korrelationen zur Amotivation und zur vermeidenden-passiven Leadership vor. Demgegenüber stehen die Werte der Dimension „BIST“ mit einer höheren kontrollierenden Leadership (Management by Exception Passive und (latent) ängstlich-zielfixierter Stil) sowie mit mehr Frustration des Bedürfnisses nach Autonomie und einer geringeren Praktikabilitätseinschätzung in einem Zusammenhang.

Die Befunde aus dem Vergleich zwischen der Schwerpunktsetzung in der Analysearbeit und der Relevanzzuschreibung sowie deren Beziehung zum motivationalen Erleben und der wahrgenommenen Leadership werden in der Diskussion von Implikationen hinsichtlich Fragen zur datengestützten Schulentwicklungsarbeit und der Verknüpfung von Analyse und Projektarbeit vertieft.

2.6 Inhaltliche Schwerpunkte und zeitliches Ausmaß der Projektarbeit

Während Kapitel 2.5 die mehrmonatige Analysephase thematisiert, wird in diesem Abschnitt die Projektarbeit nach der Analysephase fokussiert. Dabei wird in erster Linie auf Ergebnisse der quantitativen Befragungen zum zweiten Messzeitpunkt und Rekonstruktionen aus den qualitativen Interviews rekurriert.

Tabelle 5 zeigt eine deskriptive Auswertung der Angaben von Schulleitungen zur Häufigkeit der Veranstaltungsformate, bei denen das Lehrendenkollegium eine Begleitung durch Bera-

ter*innen bzw. durch das multiprofessionelle Team wahrgenommen hat. In über 88 % der Schulen fanden halbtägige Veranstaltungen statt: Dabei wurde für die bisherige Projektdauer eine Anzahl zwischen einem und 68 Terminen (Maximalangabe) dieser Art genannt; der mittlere Wert (Median) lag bei fünf halbtägigen Veranstaltungen. Kurzveranstaltungen (unter drei Stunden) wurden in 48 % der Schulen wahrgenommen; auch hinsichtlich der Frequenz etwas seltener (ein bis zwei Kurzveranstaltungen, im Median zwei). Nur jeweils knapp 10% der Schulen arbeiteten mit den Berater*innen im Rahmen von ganztägigen oder mehrtägigen Veranstaltungen. Für „ganztägige Veranstaltungen“ lag der Range der Frequenz zwischen einer und vier Veranstaltungen (im Median zwei), für „mehrtägige Veranstaltungen“ zwischen einer und sechs (im Median einer).

Tabelle 5 Deskriptive Auswertung der Veranstaltungsformate aus dem zweiten MPZ (n = 81 Schulleitung; Kohorten 1 und 2). Median und Range wurden für Angaben größer-gleich 1 berechnet.

Veranstaltungsformat, Dauer	% Schulen	Median Frequenz (mind. 1)	Range Frequenz
mehrtägige Veranstaltungen (ab 10 Stunden projektspezifischer Arbeit, bspw. zwei aufeinanderfolgende Tage)	9.9 %	1	1-6
ganztägige Veranstaltungen (ab 6 Stunden projektspezifischer Arbeit)	9.9 %	2	1-4
halbtägige Veranstaltungen (3-6 Stunden projektspezifischer Arbeit)	88.9 %	5	1-68
Kurzveranstaltungen (unter 3 Stunden projektspezifischer Arbeit)	48.1 %	3	1-11

Die inhaltliche Ausrichtung und das Ausmaß der Beratungs- und Weiterbildungsangebote wurden in der quantitativen Erhebung des zweiten Messzeitpunktes aus Perspektive der teilnehmenden Lehrpersonen erhoben. Für Kohorte 2 wurde situationsbedingt auch der Themenbereich Distance Learning (DL) erfasst, um Angebote rund um die Digitalisierung von Unterricht und Fragestellungen der pandemiebedingten Fernlehre zu berücksichtigen; diese Themen stellten für diese Kohorte jene Dimension dar, die mit elf Stunden den höchsten Medianwert

erzielte (vgl. **Abbildung 16**). Hoch ausgeprägt fielen auch die Stundenangaben zu schulbezogenen Themen aus (SCH; schulbezogene Faktoren, die das schulische Lernen begünstigen, Workshops zu kontextuellen Herausforderungen der Schule und der Schüler*innenpopulation); das gilt auch für fachdidaktische Themen (FD) und Aspekten der Unterrichtsentwicklung (UE) mit Ausprägungen zwischen sieben und neun Stunden im Median. Einen im Vergleich geringen Wert erzielte hingegen die Dimension „Persönlichkeitsbildung“ (PB), bei der der Median bei zwei Stunden lag.

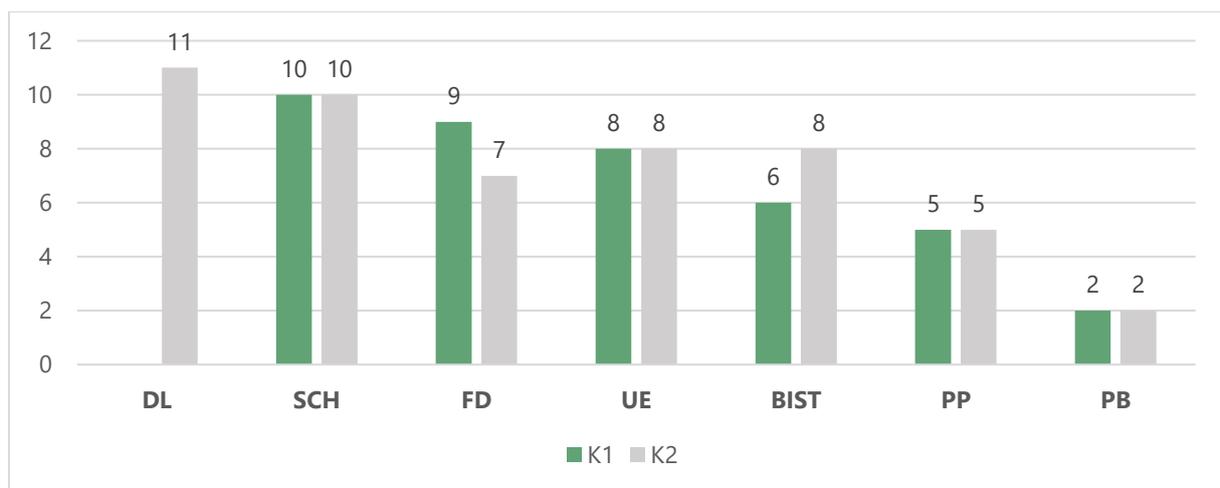


Abbildung 16 Mittlere Angaben (Median) des Stundenausmaßes für die Themen der Beratungs- und Weiterbildungsangebote im Rahmen der Projektarbeit. Abkürzungen: DL = Distance Learning, SCH = Schulbezogene Herausforderungen, FD = Fachdidaktische Themen, UE = Unterricht(sentwicklung), BIST = BIST und Kompetenzorientierung, PP = Pädagogisch-psychologische Themen, PB = Persönlichkeitsbildung

Die thematische Vielfalt der Projektarbeit wurde auch in der Erfassung von wahrgenommenen Veränderungen (vgl. Kapitel 2.7) sichtbar, bei der auch mithilfe von qualitativen Interviews die Projekterträge von GruKo rekonstruiert wurden.

2.7 Wahrgenommene Veränderungen durch die Projektteilnahme

Auch wenn die Begleitevaluation von GruKo als formative Implementationsevaluation in Auftrag gegeben wurde, wurden im zweiten Projektjahr die Rückmeldungen und Ersuchen der ministeriellen Projektleitung und des wissenschaftlichen Beirates aufgegriffen und wirkungs- bzw. veränderungsorientierte Fragestellungen im zweiten Messzeitpunkt (quantitative Erhebung) und in den Fokusinterviews (qualitative Interviewstudie) berücksichtigt. Die in diesem Abschnitt präsentierten Ergebnisse nehmen einen Vergleich zwischen den Ausprägungen der ersten und zweiten Projektkohorte vor: Die Einschätzungen der zweiten Projektkohorte im

zweiten Messzeitpunkt (Erhebung Frühjahr 2021) spiegeln dabei auch die Schulentwicklungsarbeit in der Coronapandemie wider. Ergänzend werden auch Ausschnitte aus den Analysen der Interviewstudien einschließlich der Rekonstruktionen zu den wahrgenommenen Veränderungen durch die Teilnahme an GruKo aus Sicht von Schulleitungen und Lehrpersonen präsentiert.

Ergebnisse aus dem zweiten Messzeitpunkt der Projektkohorten 1 und 2

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden die Lehrpersonen gebeten, auf einer bipolaren Skala (-3 = „deutlich seltener/weniger seit GruKo“; 0 = „wie vor GruKo“; +3 = „deutlich öfter/mehr seit GruKo“) einzuschätzen, „welche Veränderungen [...] [s]ie bei sich seit/nach der intensiven Schulentwicklungsarbeit wahr[nehmen]“. Ausgehend von den Unterlagen zum Konzept und den Zielen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“ (BMBWF, 2017a, 2017b) wurden in Orientierung an Systematiken von evidenzbasierten Modellen zur Unterrichtsqualität (Hess & Lipowsky, 2016; Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger, 2018) folgende fünf Dimensionen bestimmt, für die eine positive Veränderung infolge der Schulentwicklungsarbeit ein günstiges Outcome auf Ebene des Unterrichtsangebots darstellt.

Kognitive Aktivierung – (auf Grundlage einer Kurzsкала aus dem TALIS 2018-Inventar (OECD, 2018); *Beispielitem*: „Ich fordere Schüler*innen auf, ihre eigenen Methoden für die Lösung komplexer Aufgaben zu finden.“) *Individualisierung und Differenzierung* – (Skala aus dem Inventar der COACTIV-Studie (Baumert et al., 2008); *Beispielitem*: „Bei der Stillarbeit variiere ich die Aufgabenstellungen, um Schüler*innen unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.“). *Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung* – (Eigenentwicklung; *Beispielitem*: „Bevor ich nach Unterrichtsmethoden suche, spezifiziere ich kompetenzorientierte Lernziele für die Unterrichtssequenz.“). *Sprach-sensible Unterrichtsgestaltung* – (Eigenentwicklung; *Beispielitem*: „Ich kenne Unterstützungsmöglichkeiten, um die Komplexität der Sprache zu reduzieren.“). *Adaptives Lehrverhalten* – (Eigenentwicklung; *Beispielitem*: „Ich gebe einzelnen Schüler*innen prozessorientierte Rückmeldungen zu ihrem Lernzuwachs und weise sie auf Folgeziele hin, die sie erreichen können.“)

Vertiefungsbox 5 Beschreibung der Dimensionen der wahrgenommenen Veränderungen

Die Ergebnisse der Einschätzung sind in **Tabelle 6** dargestellt. Für alle fünf Dimensionen liegen in den Einschätzungen kleine bis moderate Qualitätszugewinne vor. Dabei muss bei der Rezeption bedacht werden, dass es sich um eine Selbsteinschätzung von Lehrpersonen handelt, bei der auch zu selbstwertförderlichen Antworten⁹ geneigt wird.

⁹ Eine sehr hoch ausgeprägte Zustimmung zu einer markanten Veränderung aufgrund der Projektteilnahme würde gleichzeitig implizieren, dass die Lehrpersonen konzidieren, dass ihre Unterrichtsqualität

Die Interpretation fokussiert daher die positive Tendenz der Mittelwertausprägungen, in denen für jede Qualitätsdimension eine günstige Entwicklung berichtet wird.

Sowohl in Kohorte 1 als auch in Kohorte 2 erzielt die Variable „kompetenzorientierte Unterrichtsplanung“ den in Relation höchsten Mittelwert. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung von Veränderungen durch die GruKo-Projektarbeit sich insbesondere auf die Berücksichtigung von kompetenzorientierten Zielen in der Planung von Unterricht konzentriert. In Kohorte 1 nimmt die Variable „sprachsensibler Unterricht“ die zweite Rangstelle ein, während für Kohorte 2 das „adaptive Lehrverhalten“ diese Position einnimmt.

Tabelle 6 Ausprägungen der Skalen zu wahrgenommenen Veränderungen durch die Projektarbeit

Variable	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Effekt / Signifikanz
	Kohorte 1		Kohorte 2		
kompetenzorientierte Unterrichtsplanung	0.85	1.01	0.70	0.83	-0.16 / *
kognitive Aktivierung	0.60	0.88	0.46	0.70	-0.17 / ^{n.s.}
innere Differenzierung	0.65	0.88	0.44	0.70	-0.27 / **
sprachsensibler Unterricht	0.71	0.91	0.35	0.62	-0.45 / ***
adaptives Lehrverhalten	0.69	0.97	0.51	0.79	-0.19 / ^{n.s.}

Anmerkungen: Einschätzungen auf einer bipolaren Skala (-3 = „deutlich seltener/weniger seit GruKo; 0 = „wie zuvor“; 3 = „deutlich mehr/öfter seit GruKo). Effektmaße nach Cohens *d*; Signifikanzniveaus des Mann-Whitney U-Tests (**p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001)

Insgesamt ist im Vergleich zur Kohorte 1 ein Rückgang der Mittelwertausprägungen zu verzeichnen; besonders markant ist dieser für die Dimension „sprachsensibler Unterricht“, bei dem eine bedeutsame Differenz beobachtet wurde. Die verzeichneten Differenzen können nicht zuletzt auch auf die außerordentliche Situation der Pandemie zurückgeführt werden, da die Erhebung zum zweiten Messzeitpunkt im Frühjahr 2021 stattfand. So ist etwa anzunehmen, dass während des Distance Learnings die Umsetzung von Projekterträgen im Unterricht (insbesondere einer sprachlichen Förderung, für die eine Face-to-Face-Interaktion begünstigend ist) durch den dislozierten Modus erschwert worden ist.

Der besondere Schwerpunkt auf Themen der *sprachlichen und sprachsensiblen Bildung* wurde auch in den qualitativen Fokusinterviews der ersten Projektkohorte hervorgehoben. Die befragten Schulleitungen und Lehrpersonen aus Wien und dem Burgenland berichteten, dass

vor „GruKo“ gering(er) ausgeprägt war. Aus diesem Grund wird eine positive Veränderung möglicherweise relativiert, um den eigenen Selbstwert zu schützen.

durch die Teilnahme am Projekt GruKo beispielsweise verstärkt auf die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz gesetzt und den Schüler*innen gezielte Übungsmöglichkeiten und Feedback geboten wurden. Auch eine sprachensible Gestaltung in den Realienfächern zählte für Schulleitungen und Lehrpersonen zu den Erträgen der Projektarbeit von GruKo, die neben Maßnahmen zur Leseförderung (bspw. durch einen Lese- oder Märchenpass) die Themen der sprachlichen Bildung auch außerhalb des Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts positionierten. Weiter wurden von einer Lehrperson auch die Identifikation von inhaltlichen Schwerpunkten und die Entwicklung eines Leitbilds für die Schule genannt, welche die Auswahl und den Besuch von thematischen Fortbildungsveranstaltungen fokussierten und fachübergreifende Workshops für Schüler*innen bewirkten.

Auch positive Entwicklungen in Bezug auf *kompetenzorientierte Aufgabenstellung* und Überprüfungsmöglichkeiten sowie hinsichtlich kompetenzorientierter Messinstrumente zählen zu den Entwicklungen, die in Fokusinterviews beschrieben wurden. Dieser Aspekt wird in einem Interview auch mit der Elternarbeit in Verbindung gesetzt: Lernstände und -entwicklung werden durch die Impulse von GruKo verstärkt auch vor dem Hintergrund der Kompetenzorientierung zurückgemeldet. Weitere Entwicklungen in Bezug auf diese zeigten sich etwa am Einsatz von Kompetenzrastern, die in Ergänzung zu den Ziffernnoten zur Feststellung und Rückmeldung der Kompetenzstände erstellt wurden.

Hinsichtlich der *Lehr- und Lernkultur* berichten insbesondere Lehrpersonen einen stärkeren Fokus auf die Lernentwicklung von einzelnen Schüler*innen: Durch einen gezielteren Einsatz von Ansätzen der Differenzierung und Individualisierung wird die Verantwortung für die Entwicklung einzelner Schüler*innen expliziter wahrgenommen. Um dies im Unterricht zu erreichen, werden vermehrt Methoden eingesetzt, bei denen Schüler*innen selbstständig und selbsttätig arbeiten: Die Rolle von Lehrpersonen habe sich von Lehrenden stärker zu Unterstützenden verändert.

Neben den genannten Veränderungen auf Ebene des Unterrichts berichten Schulleitungen von positiven Entwicklungen bezüglich des *Wohlbefindens* der Schüler*innen. In einem Interview wurde genannt, dass diese durch BIST-Ü-Rückmeldeberichte im Folgejahr des Projektbeginns auch empirisch bestätigt wurden. Als weitere positive Veränderung nannten Lehrpersonen und Schulleiter*innen eine Intensivierung von Vor- und Nachbesprechungen bei der *Pla-*

nung von Unterricht und des kollegialen Austausches zu professionsbezogenen Themen innerhalb des Kollegiums. Eine *Stärkung des Zusammenhalts* im Lehrendenkollegium durch die Arbeit am Projekt GruKo wurde von manchen Lehrpersonen auch mit einer Wirksamkeitserfahrung, als Team etwas geschafft zu haben, in Beziehung gesetzt. Diese Veränderungen nehmen Lehrpersonen ebenso in Bezug auf die professionelle Haltung wahr, die sich auch auf neue Lehrpersonen am Standort niederschlägt. Zudem berichten Lehrpersonen, dass sich der Austausch zwischen den Schulen (bspw. mit der Volksschule im Ort) und auch innerhalb der Schule intensiviert habe: Die Teamfähigkeit des Lehrendenkollegiums habe zugenommen und auch der Informationsfluss mit der Direktion habe sich verbessert.

Die Projekterträge der Schulen der zweiten Projektkohorte (am Beispiel der Fokusstudie in Niederösterreich) fokussierten ähnliche Themen, wenn auch die Pandemie die Implementierung mancher Konzepte behindert hat. Zwei Schulen berichten von neuen *Initiativen zur Leseförderung*, bei denen beispielsweise Formate wie ein Lesefrühstück oder Bestrebungen zum Erreichen des Siegels der „LeseKulturSchule“ durch GruKo initiiert bzw. weiterentwickelt wurden. Im Rahmen von GruKo wurde zudem auch innerhalb der Fachgruppen an Themen der *Kompetenzorientierung* gearbeitet: Nicht nur die Unterrichtsplanung, sondern auch die Leistungsüberprüfung und -beurteilung werden verstärkt auf Basis von Kompetenzmodellen und Lernzielen erstellt. Eine Schulleitung betonte zudem, dass die GruKo-Projektarbeit einen stärker evidenzbasierten Zugang gestiftet habe: Sowohl in Schulentwicklungsprozessen als auch in der Arbeit mit einzelnen Schüler*innen werde verstärkt auf *Feedbackschleifen* und *Datenerhebungen* gesetzt, um die Unterrichtsqualität laufend zu optimieren. Ebenso sei die *Kooperation* zwischen Lehrpersonen gestiegen, die beispielsweise an der Offenheit im fachpersönlichen Austausch festgemacht werde.

Bei den Interviews der zweiten Projektkohorte (Niederösterreich) wurde explizit nach Schwerpunktsetzung und Projekterträgen rund um Themen der Digitalisierung von Schule und Unterricht gefragt, da diese Themen in den quantitativen Erhebungen in der zweiten Kohorte einen besonderen Stellenwert eingenommen haben. Von den vier ausgewählten Schulen haben zwei Schulleitungen im Interview von thematischen Schwerpunkten zur Digitalisierung berichtet, die als besonders nützlich erlebt wurden, um die plötzliche Umstellung auf Fernunterricht mit ersten Konzepten und digitalen Lehrtools durch die Beratung im Rahmen von GruKo zu realisieren. Eine Schulleiterin spricht hingegen an, dass bewusst auf „analogen Unterricht“

gesetzt werde, um die Sprachkompetenz der Schüler*innen sichern zu können. Gleichzeitig wurden von mehreren Schulleitungen Probleme hinsichtlich der technischen Ausstattung und der Infrastruktur vor Ort berichtet; neue Impulse durch die Projektarbeit konnten beispielsweise aufgrund von fehlenden Tablets nicht umgesetzt werden bzw. es mussten sich Lehrpersonen mit Privatgeräten behelfen.

Aus Sicht der interviewten Schulleitungen schränkte die Coronapandemie die Schulentwicklungsarbeit nur bedingt ein: Das geplante Ausmaß der Projektbegleitung wurde beibehalten und im Bedarfsfall durch Konferenzschaltungen abgehalten. Dabei wurden sowohl Nachteile erkannt – etwa hinsichtlich der Einschätzung, dass eine Onlineabhaltung die Projektarbeit in Präsenz nicht ersetzen könne – als auch Vorteile durch die Adaptivität des Beratungsangebots genannt: So wurde die Projektbegleitung während der Coronazeit punktuell auch als Supervision genutzt, um die Belastung dieser Phase aufzuarbeiten.

Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Ergebnisse unterstreichen, dass das Projekt GruKo mit verschiedenen Veränderungen in Beziehung gesetzt wurde. In den Implikationen wird vor diesem Hintergrund auf die Perspektive der Projektziele und der methodischen Limitationen der Erfassung von Projekterträgen und Veränderungen durch die Schulentwicklungsarbeit eingegangen, weil die für das Projekt zentralen Lernstanderhebungen (BIST-Ü) sistiert worden sind.

2.8 Das Projekt aus Sicht der Schulqualitätsmanager*innen

Die Konzeptpapiere des BMBWF (BMBWF, 2017a, 2017c) für das Projekt GruKo sehen für die Schulaufsicht eine zentrale Rolle in der Initiation und Begleitung der Schulentwicklungsarbeit an den identifizierten Projektschulen vor. Es wird erwartet, dass Pflichtschulinspektor*innen bzw. ab 2018 Schulqualitätsmanager*innen (SQM) mit dem Projektansatz (insbesondere mit den Kriterien zur Schulauswahl) vertraut sind, die identifizierten Schulen über die Teilnahme informieren und über den Fortschritt im Prozess in regelmäßigen Feedbackrunden mit der Schulleitung informiert sind (BMBWF, 2017c, S. 2–3).

In der Begleitevaluation wurden diese Erwartungen an die Rolle der Schulaufsicht in den Erhebungsbögen der Schulleitungen und – in einer Zusatzerhebung im Frühjahr 2020 – auch durch eine Selbsteinschätzung der in das Projekt involvierten SQMs untersucht.

Einschätzung des Projektes und dessen Konzepts – Bei den SQMs konnte in der Zusatzerhebung eine sehr günstige Einschätzung des Projektes GruKo konstatiert werden: Im Vergleich mit anderen Akteur*innen des Projektes (vgl. **Abbildung 17**) wiesen SQMs die jeweils höchsten Werte auf der Akzeptanzskala auf, gefolgt von den Schulleitungen und den Lehrpersonen.

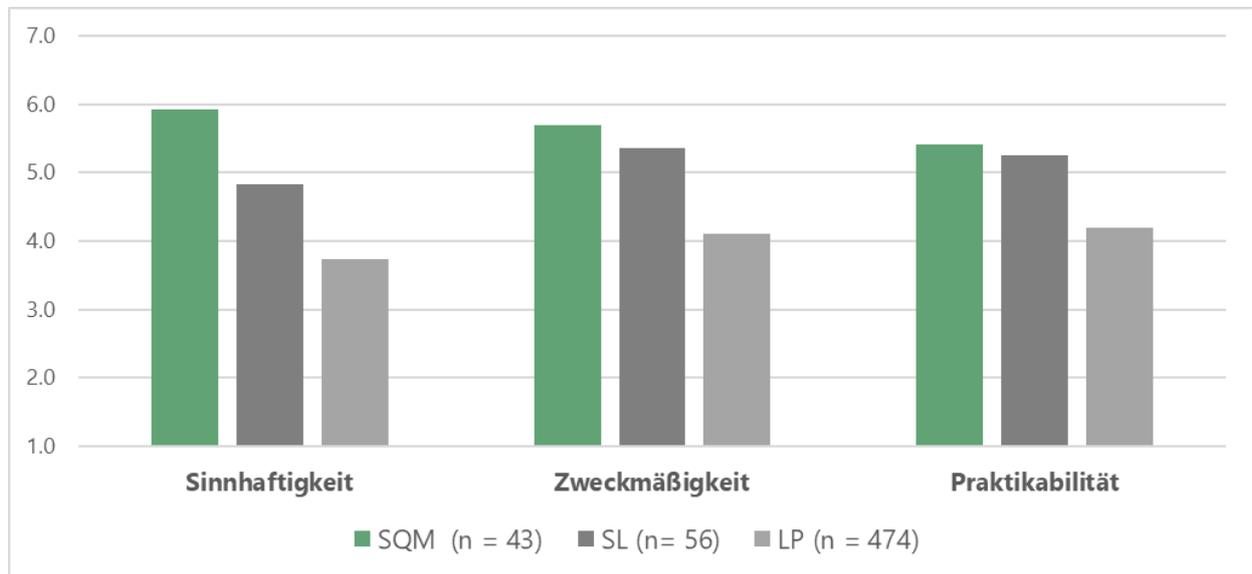


Abbildung 17 Projektakzeptanz im Vergleich zwischen Schulqualitätsmanager*innen (SQM), Schulleitungen und Lehrpersonen. Daten der Kohorte 1 und 2 bzw. der Zusatzerhebung für SQMs im Frühjahr 2020

Eine weitere Perspektive bei der Befragung der SQMs betraf die Einschätzung von Kriterien, welche zur Schulauswahl geführt haben können. Auf einer Skala von 1 (= konnte ich nicht wahrnehmen) bis 7 (= konnte ich stark wahrnehmen) schätzten die SQMs ein, wie sehr Charakteristika von Schulen mit besonderen Herausforderungen (Holtappels, Webs, Kamarianakis & van Ackeren, 2017; van Ackeren, 2008) auf die von ihnen begleiteten Schulen zuträfen.

Abbildung 18 stellt die Mittelwerte der Einschätzungen dar: Die drei Charakteristika mit der höchsten Ausprägung sind „nicht förderliche Bedingungen im Elternhaus“ ($M = 5.00$), „Defizite in den Kompetenzen der Schüler*innenschaft“ ($M = 4.85$) und „unzureichende Schulleitungskompetenzen“ ($M = 4.07$).

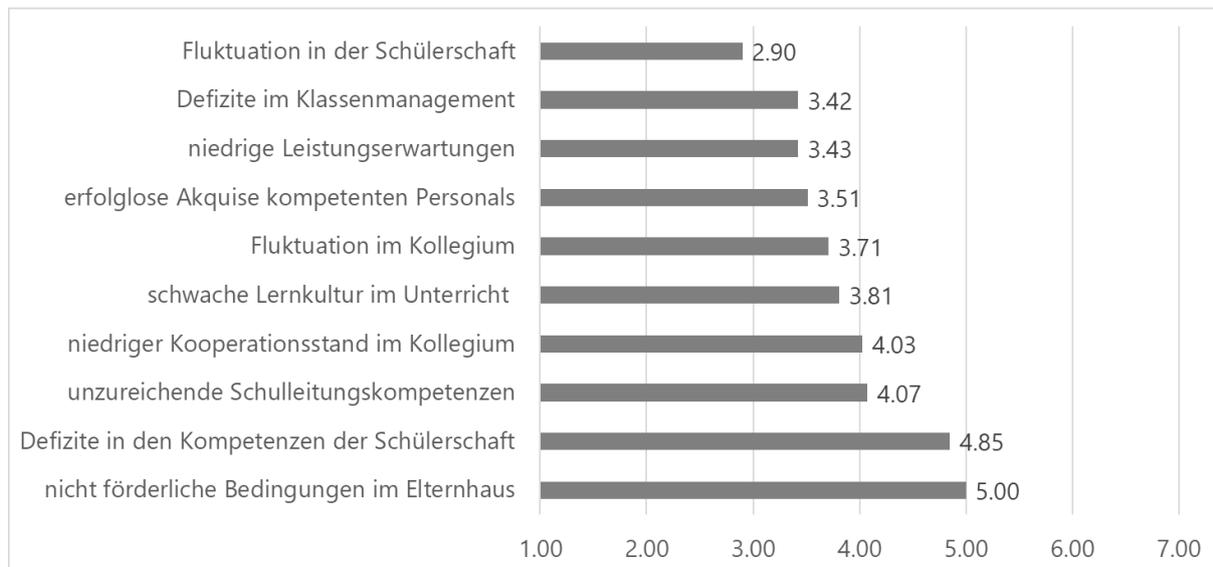


Abbildung 18 Einschätzungen von SQMs (n = 43) zu Charakteristika der Schulen im Projekt GruKo, Einschätzungen auf einer Skala von 1 (= konnte ich nicht wahrnehmen) bis 7 (konnte ich stark wahrnehmen).

Die in Relation höchste Ausprägung für das Kriterium „nicht förderliche Bedingungen im Elternhaus“ erscheint in diesem Ergebnis etwas erwartungswidrig: Da die Identifikation der Schulen auf Grundlage des fairen Vergleichs (Pham, Robitzsch, George & Freudenberger, 2016) erfolgt ist, entspricht die hohe Ausprägung nicht der Hypothese, derzufolge schulinterne Faktoren höher zu gewichten wären. Diese Einschätzung spiegelt sich jedoch auch in den Antworten eines offenen Fragefeldes wider, das mit folgender Frage eingeleitet wurde:

Die Identifikation der Schulen geschieht auf Grundlage des fairen Vergleichs, der bei den erzielten Leistungen den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler bereits berücksichtigt. Im Sinne eines Pauschalurteils: Wie erklären Sie sich die niedrige Kompetenzausprägung (unter dem Erwartungswert) der GruKo-Schulen in Ihrem Verantwortungsbereich? Waren Sie bei manchen Schulstandorten von der Zuschreibung „GruKo-Schule“ überrascht?

Trotz des expliziten Hinweises auf den fairen Vergleich erzielten auch in der Auswertung des offenen Fragetextes (vgl. **Tabelle 7**) Kriterien, die auf die Benachteiligung durch das Einzugsgebiet verwiesen, die höchsten Ausprägungen, gefolgt von Aussagen, die auf die Verantwortung einzelner Akteur*innen (bspw. Lehrpersonen oder Schulleitungen nahe der Pension) hinwiesen. Ebenso lagen in fünf Fällen Antworten vor, welche die Validität bzw. Sinnhaftigkeit der Auswahl der Schule auf Grundlage von BIST-Ü-Ergebnissen thematisierten.

Zugleich fanden sich unter den Angaben auch Begründungen, die eher auf Aspekte des Schul- und Unterrichtsangebots sowie auf Fragen der Professionalisierung abzielten und damit

dem Projektkonzept von GruKo eher kohärent sind: Dazu können etwa Antworten mit Bezug auf die „(veraltete/ungünstige) Schul- und Lernkultur“ (sieben Kodierungen) oder „mangelnde L-Kompetenz/Einsicht (gerade in Bezug auf die Kompetenzorientierung)“ (sieben Kodierungen) gezählt werden, welche eher als konzepttreu (BMBWF, 2017a) eingestuft werden können, da diese Merkmale von Schulen in besonderen Herausforderungen in der Begleitung des Projektes GruKo auch gezielt bearbeitet werden konnten.

Tabelle 7 Häufigkeitstabelle der kodierten Antworten hinsichtlich der Anzahl der Kodes und der relativen Häufigkeit (Prozentwerte auf Grundlage von 53 kodierten Aussagen; von den 40 Antworten wurden 30 kodiert, wenn Erklärungsgründe angeführt wurden. Mehrfachkodierungen möglich.)

Kodierte Antwort – Erklärung niedrige Kompetenzausprägung	Anzahl	Rel. Häufigkeit
Benachteiligung durch das Einzugsgebiet (Eltern, sozialökonomischer Hintergrund, Migration, Nähe AHS etc.)	12	22 %
Individualverantwortung (Pensionierung, Wechsel, Ergebnis kann nicht für die Schule generalisiert werden)	8	15 %
(veraltete/ungünstige) Schul- und Lernkultur	7	13 %
mangelnde Führungskompetenzen	7	13 %
mangelnde L-Kompetenz/Einsicht (gerade in Bezug auf die Kompetenzorientierung)	7	13 %
(externe) Probleme mit der BIST-Testung (Fehlschätzungen)/ Zweifel an BIST durch SQM	5	9 %
schlechtes FB-Angebot, ungünstige Rahmenbedingungen für FB	3	6 %
geringe Bereitschaft zur Fortbildung	2	4 %
Nebenwirkungen von internen SEW-Initiativen	2	4 %

Informationsfluss zwischen den Projektschulen und der Schulaufsicht – Die SQMs, die an der Zusatzerhebung teilgenommen haben, gaben an, bis zu elf Projektschulen als SQM zu begleiten. Der Median lag über die Kohorten hinweg bei zwei Projektschulen, während die mittlere Angabe (Median) zur Gesamtzahl der Schulen, welche im Zuständigkeitsbereich der befragten SQMs liegen, zwischen 39 und 45 oszillierte (mit Maximalausprägungen von 86 Schulen). Aufgrund der substanziellen Anzahl an Schulen kann die Erwartung an SQMs, über den Projektverlauf der Schulen informiert zu sein, eine Herausforderung darstellen.

In der Evaluation wurde daher die Ausprägung der Kommunikation über den Projektverlauf und die Beteiligung am Projekt erfasst.

Etwas mehr als zwei Drittel der SQMs wählten eine der vier inhaltlich spezifizierten Antwortoptionen aus, um die Kommunikation zu den Projektschulen (vgl. **Tabelle 8**) auszudrücken: Am häufigsten wurden SQMs „auf Nachfrage informiert“ (38% der Antworten), gefolgt von der Angabe, dass „in regelmäßigen Abständen ein Austausch zwischen Schulleitung und Schulaufsicht zum Projektgeschehen statt(fand)“ (21%). 31% der SQMs gaben an, dass die Kommunikation je nach Projektschule unterschiedlich ausgeprägt war: Als Begründung wurde angeführt, dass die Kommunikation vonseiten der Schule auch mit der Akzeptanz des Projektes zusammenhing (je höher, umso intensiver die Kommunikation). Auch eine entsprechende Haltung der Vertreter*innen der Pädagogischen Hochschulen und der involvierten Berater*innen führte laut Angaben der SQMs dazu, dass SQMs unterschiedlich intensiv über den Projektfortschritt informiert wurden oder Informationen einholen konnten.

Tabelle 8 Kommunikation zwischen Projektschulen und SQMs

Welche der unten gelisteten Aussagen beschreibt die Kommunikation zum Projekt GruKo zwischen Schulleitung und Ihnen als VertreterIn der Schulaufsicht am treffendsten? (n = 42)	%
Ich werde/wurde vonseiten der Schulleitung über den Projektfortschritt nicht informiert.	2
Ich werde/wurde auf Nachfrage informiert.	38
Ich werde/wurde punktuell über Entwicklungen des Schulentwicklungsprojektes verständigt.	7
Es findet/fand in regelmäßigen Abständen ein Austausch zwischen Schulleitung und Schulaufsicht zum Projektgeschehen statt.	21
Je nach Schule verschieden	31

2.9 Rahmenbedingungen von Schulentwicklung (Nebenwirkungen, öffentlicher Bekanntheitsgrad ...)

Es gibt einen beachtlichen Forschungsstrang im bildungswissenschaftlichen Diskurs zur Frage nach den Nebeneffekten von Qualitätssicherungsmaßnahmen im Bildungsbereich, die auf Inspektionen, zentralisierten Messungen und Maßnahmen der Rechenschaftslegung beruhen (Jones et al., 2017; Skedsmo & Huber, 2019; Wolf & Janssens, 2007).

Vor diesem Hintergrund wurde in der ersten Projektkohorte untersucht, inwiefern die Auswahl zum und die Teilnahme am Projekt GruKo mit möglichen Nebeneffekten hinsichtlich der

Perspektiven „Eltern“, „Lehrpersonen“, „Schulleitung“ und „Öffentlichkeit“ in Verbindung standen. **Tabelle 9** stellt die Ergebnisse der Befragung der Schulleitungen dar und gibt den Mittelwert der siebenstufigen Skala (1 = stimmt gar nicht) und den Prozentsatz der Antworten für die zwei höchsten Ratingoptionen wieder.

Tabelle 9 Deskriptive Auswertung der Einschätzung der Nebeneffekte der Auswahl für und der Teilnahme am Projekt GruKo (n = 94 SL, Kohorte 1); Zustimmungsggrad auf einer siebenstufigen Ratingskala. Die prozentuellen Angaben beziehen sich auf die Häufigkeiten der zwei höchsten Ratingoptionen, die eine hohe bzw. sehr hohe Zustimmung ausdrücken.

Dimension/Item	M	% hohe Zustimmung
Seit dem Bekanntwerden der Teilnahme meiner Schule am Projekt "Grundkompetenzen absichern" ...		
Nebeneffekte Eltern		
... melden Eltern ihre Kinder deutlich häufiger von dieser Schule ab als vor dem Projektbeginn.	1.34	1.1
... sind die Anmeldezahlen für die ersten Klassen deutlich gesunken.	1.46	2.1
... interessieren sich weniger Eltern für unsere Schule, um ihr Kind einzuschreiben.	1.51	2.1
Nebeneffekte Lehrpersonen		
... haben LehrerInnen spürbar häufiger als früher um Versetzung an eine andere Schule angesucht.	1.32	0
... hat die Schulleitung einen höheren Aufwand, offene LehrerInnenstellen zu besetzen.	1.50	4.2
... identifizieren sich Lehrpersonen deutlich weniger mit dieser Schule.	1.50	0
Nebeneffekte Schulleitung		
... fühle ich mich durch andere SchulleiterInnen ausgegrenzt.	1.28	1.1
... habe ich ein ungutes Gefühl, wenn ich meine Schule in Gremien vertrete (z.B. SchulleiterInnenkonferenzen).	1.56	3.2
... hat sich mein Verhältnis zur Schulaufsicht verschlechtert.	1.41	3.2
Nebeneffekte Öffentlichkeit		
... muss ich mich in der Öffentlichkeit öfters für meine Schule rechtfertigen.	1.65	2.2
... werden wir von der Öffentlichkeit deutlich negativ wahrgenommen.	1.53	1.1
... erlebe ich mich von unterschiedlichen Seiten unter Druck gesetzt.	2.76	17
... hat sich unsere Verpflichtung, an diesem Projekt teilzunehmen, in der Öffentlichkeit herumgesprochen.	1.69	1.1

Insgesamt betrachtet weisen die Ergebnisse auf ein sehr geringes Ausmaß an Nebeneffekten durch die Teilnahme am Projekt GruKo hin; die Prozentangaben drücken aus, dass es sich für fast alle Items um Einzelfälle (< 5) handelt. Lediglich für das Item „...erlebe ich mich von unterschiedlichen Seiten unter Druck gesetzt“ wurden im Vergleich höhere Ausprägungen verzeichnet, bei denen 17% der Schulleitungen eine hohe Zustimmung ausgedrückt haben. In Verbindung mit Angaben aus offenen Feldern wurde diese Ausprägung im Zusammenhang mit Berichten über die Projektinitiation dahingehend interpretiert, dass sich die Schulleitungen von der Schulaufsicht unter Druck gesetzt gefühlt haben.

Aufgrund der niedrigen Ausprägungen der Nebeneffekte wurde die Itematterie für Schulleitungen in den Folgekohorten nicht weiter implementiert. Die Dimension „Öffentlichkeit“ wurde jedoch aus Sicht der Lehrpersonen mittels einer Ein-Item-Skala für alle vier Projektkohorten erfasst.

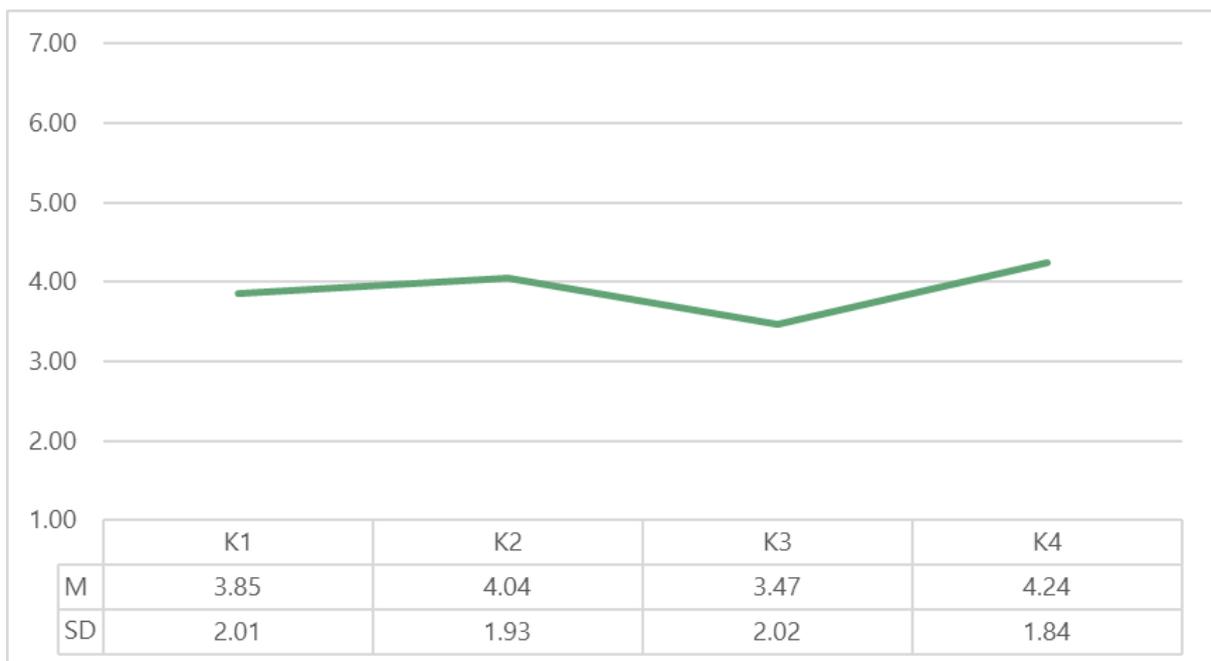


Abbildung 19 Mittelwertausprägungen zur Einschätzung der Lehrpersonen über den öffentlichen Bekanntheitsgrad der Teilnahme der Schule am Projekt GruKo. Daten aus allen vier Projektkohorten

Lehrpersonen wurden um eine Einschätzung geben, wie sehr die Teilnahme ihrer Schule am Projekt GruKo öffentlich bekannt sei. **Abbildung 19** stellt die Mittelwertausprägungen der siebenstufigen Zustimmungsskala dar, bei der der Wert sieben die höchste Ausprägung (öffent-

lich bekannt) ausdrückt. Im Kohortenvergleich ist eine leichte Zunahme des öffentlichen Bekanntheitsgrades zu verzeichnen – mit Ausnahme von Kohorte 3, deren Projektarbeit weitgehend in den von der Coronapandemie geprägten Schuljahren stattgefunden hat.

In einer explorativen Untersuchung wurde ein geringer bis moderater Zusammenhang (Korrelationskoeffizienten im Schnitt etwa 0.11) zwischen der Einschätzung, wie sehr die Teilnahme am Projekt öffentlich bekannt ist, und den Variablen des motivationalen Erlebens festgestellt. Dabei wurde ein positiver Zusammenhang zwischen den Einschätzungen zum öffentlichen Bekanntheitsgrad und der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und der Akzeptanz für das Projekt und ein negativer Zusammenhang zur Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse entdeckt. Man kann mit Vorsicht daraus schließen, dass dort, wo rund um das Projekt GruKo kein besonderer Aufwand betrieben wurde, die Teilnahme geheim zu halten, Lehrpersonen einen günstigeren Rahmen für die Projektarbeit wahrgenommen haben.

In einzelnen Implikationen wird vor diesem Hintergrund die Frage nach der Rolle der Öffentlichkeit und der Rechenschaftslegung für die Steuerung von Qualitätsentwicklung im Schulsystem weiter erörtert.

2.10 Gestaltung des Projektendes

Im Frühjahr 2019 wurde von der ministeriellen Projektleitung ein Dokument aufgesetzt, das entsprechend dem Projektansatz die Rahmenkriterien für den Abschluss der Begleitung durch das Projekt GruKo formuliert (BMBWF, 2019). Neben einer mindestens zweijährigen Begleitung durch ein multiprofessionelles Team (MPT) legt das Dokument weitere Faktoren fest (vgl. **Tabelle 10**), die von der Schulaufsicht für eine offizielle Entscheidung des Endes der Begleitung herangezogen werden können. Diese Listung, die den Schulleitungen im Erhebungsbogen zum zweiten Messzeitpunkt vorgelegt wurde, stellte den Kern des Befragungsabschnittes zum Projektabschluss dar.

Von den 86 Schulleitungen (Kohorte 1 und 2), die an den Erhebungen zum zweiten Messzeitpunkt teilgenommen haben, gaben 23 an, dass das Projekt bereits abgeschlossen wurde, fünf, dass der Abschluss in den nächsten vier Wochen geplant sei, während die restlichen 58 (67 %) angaben, dass das Projekt noch läuft.

Hinsichtlich der Begleitmaßnahmen zur Einleitung eines Abschlusses der GruKo-Projektarbeit wurden von 33 Schulleitungen Angaben gemacht: Wie in **Tabelle 10** abgebildet stellte der

Schulentwicklungsplan mit Daten des Schulstandortes (inklusive Ergebnissen aus Selbstevaluationen) jene Maßnahme mit der höchsten Frequenz dar, gefolgt von anderen Formen der schriftlichen Berichterstattung durch die Schulleitung. In etwa einem Drittel der Fälle fanden auch Dokumentationsformen durch die Schulentwicklungsberater*innen statt, während die Schulaufsicht nur vereinzelt auf Grundlage von Folgeuntersuchungen der BIST eine Analyse verfasst hat.

Tabelle 10 Häufigkeit der Begleitmaßnahmen für den Abschluss des Projektes GruKo. Angaben von n = 33 Schulleitungen im zweiten Messzeitpunkt

Begleitmaßnahmen Abschluss Projekt GruKo	Anzahl	Prozent
Schulentwicklungsplan mit Analyse der Daten des Schulstandortes inkl. Berichte über Selbstdiagnoseinstrumente (bspw. IKM, USB PluS/DAZ) bzw. Selbstevaluationen	17	52 %
Schriftlicher Nachweis über das Ausmaß der Begleitung	15	45 %
Begründete Stellungnahme der Schulleitung auf Grundlage der Entwicklungen am Schulstandort	15	45 %
Schriftliche Expertise des MPT über die Qualität der Entwicklung	10	30 %
Evidenzbasierte Analyse durch die Schulaufsicht auf Grundlage der Standortergebnisse in Folgeuntersuchungen der BIST (D418/ E819)	4	12 %

Des Weiteren wurden die Schulleitungen gefragt, welche Maßnahmen gesetzt wurden, um die Projektarbeit nachhaltig zu verankern (vgl. **Tabelle 11**). Am häufigsten (zehn Angaben, 38 % der SL-Antworten) wurde angegeben, dass die Arbeit mit Schulentwicklungsplänen und Qualitätssicherungssystemen (SQA und QMS) die GruKo-Arbeit fortführt bzw. verankert, gefolgt von Instrumenten und Praktiken der Lernstanddiagnose und Selbstevaluation (7; 27%) und der Einrichtung von Austauschformaten und Gremien der professionellen Zusammenarbeit (6; 23%). Weitere Angaben und die Häufigkeit der Kodierung sowie die Inzidenz in Bezug auf die Anzahl der Angaben sind in **Tabelle 11** abgebildet.

Table 11 Auswertung der Angaben zu den Maßnahmen der nachhaltigen Verankerung der GruKo-Projektarbeit
(Angaben von n = 26 Schulleitungen des zweiten Messzeitpunktes)

Maßnahme zur nachhaltigen Verankerung	Häufigkeit	Inzidenz
Schulentwicklungsplan, SQA, QMS	10	38 %
IKM, Selbstevaluationen	7	27 %
regelmäßige Teambesprechungen, Fachgruppensitzungen	6	23 %
Implementierung, Einsatz der erarbeiteten Materialien (bspw. Kompetenzmappe)	5	19 %
Fortbildungsplan	4	15 %
Rezeption, Evaluierung der Testergebnisse	4	15 %
Kleingruppen-Unterricht, Förderunterricht	4	15 %
Weiterführung in einer eintägigen SCHILF	3	12 %
Wissensmanagement, Dokumentation, Onboarding	3	12 %
Maßnahmen zur Sicherung der Unterrichtsqualität	2	8 %
Installierung von Team-Teaching-Ressourcen	2	8 %
Kommunikationsstrategien	1	4 %
Projektgruppe GRUKO besteht weiter	1	4 %
kompetenzorientierte Jahresplanung	1	4 %

3 Implikationen

3.1 Implikationen aus Perspektive des Evaluationsteams

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Prozessevaluation ist das Konzept des BMBWF zur Absicherung von Grundkompetenzen an ausgewählten Schulstandorten unter mehreren Aspekten positiv zu bewerten:

- a) Abfederungen von Reaktanz: Es war zu erwarten, dass Schulstandorte, denen die Teilnahme an diesem Projekt auferlegt wurde, motivational stark gefordert sein würden; die Ergebnisse der Prozessevaluation bieten differenzierte Hinweise darauf, an welchen Schulstandorten Phänomene der Ablehnung, Entrüstung oder Verweigerung wie lange handlungslähmend waren. So berichten Krainz & Claußen (2020, S. 22) Verhaltensweisen wie „[I]gnorieren von Anfragen, untertauchen, Termine verschleppen, Unverbindlichkeit, Kommunikations- und Arbeitsverweigerung, Alibi-Aktionen“ etc., die sich in GruKo häufiger als in anderen Beratungsprozessen manifestiert haben. Letztendlich hat die konzeptuelle Entscheidung, den Schulstandorten viele Freiheitsgrade bei der Gestaltung des Prozesses zu überlassen, aber dazu geführt, dass sich eine gegebenenfalls aversive Haltung nach einer „mehr oder weniger langen Schrecksekunde“ doch in eine konstruktiv-zuversichtliche Haltung dem Projekt gegenüber gedreht hat. So gesehen hat sich das Konzeptelement „verpflichtende Teilnahme – Freiheitsgrade pro Schulstandort bei der konkreten Umsetzung (ausgehandelt mit dem Kollegium und dem MPT)“ bewährt.
- b) Mehrmonatige/einjährige Analysephase: Es war dem Konzept inhärent, dass Schulen dringend empfohlen wurde, eine Analysephase „mit breitem Blick“ vorzusehen, um empirisch belastbare Hypothesen zu generieren, welche Maßnahmen am ehesten geeignet wären, die konstatierten Ergebnisse (BIST-Ü) zu verbessern; damit sollte nicht nur verhindert werden, dass im Sinne einer überhasteten Reaktion zum Beispiel einzelne Lehrpersonen mit ihrem Fachunterricht in ein schlechtes Licht gerückt werden oder andere monokausal anmutende Schuldzuweisungen ausgesprochen werden und damit die Gesamtverantwortung für einen Entwicklungsprozess negiert wird. Auch Jesacher-Röbler, Altrichter, Kemethofer und Wölbitsch (2020, 39f) berichten, dass in einzelnen Bundesländern Schulentwicklungsberater*innen weitere Daten – auch durch Unterrichtshospitationen – erfasst haben: „Durch die Analysen wurden

verschiedene Entwicklungsthemen abgeleitet, die sich nicht unbedingt auf Fragestellungen der Unterrichtsentwicklung (die man vielleicht angesichts des zentralen Ziels der Steigerung messbarer Schülerinnen- und Schülerkompetenzen erwarten würde), sondern auch auf andere Entwicklungsthemen (z. B. Schulzusammenlegungen, interne Konflikte etc.) bezogen.“ So kann ein Prozess unterstützt werden, der ein bedachtes Identifizieren von substanziellen Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen fördert. Die Befunde zeigen, dass einzelnen Schulstandorten die Realisierung dieses Prozesses gelungen ist.

- c) Bereitstellung von Ressourcen: Ein wichtiges, die Standorte letztlich auch motivierendes Konzeptelement bestand in der flexiblen und ressourcenmäßig großzügigen Bereitstellung von Unterstützungsangeboten – beginnend bei den Personalressourcen im MPT und weiterführend in der kurzfristig abrufbaren Fort-/Weiterbildungsleistung für das Kollegium im Rahmen von SCHILFs. Damit war die Botschaft verbunden, dass es nicht nur eine Forderung (seitens des BMBWF) gibt, sondern gleichzeitig auch auf die individuelle Situation hin konfigurierbare Förderungsmaßnahmen, die ohne großen bürokratischen Aufwand oder Vorlauf zur Verfügung standen. Das gilt gerade für Schulen in ländlichen Regionen, da die geografischen Distanzen den Zugang zu Fortbildung und Schulentwicklungsberatung bislang erschwert haben (Kemethofer, Altrichter, Jaksche-Hoffman & Jesacher-Röbler, S. 872). Ebenso konstatierten Schulleitungen in der bundeslandinternen Evaluation in Niederösterreich, dass darüber hinaus auch die Schulentwicklungsberatung einen Beitrag zur „effiziente[n] und effektive[n] Strukturierung eines Entwicklungsprozesses“ (Bauer & Schwarz, 2022, S. 9) geleistet hat, der für die Entwicklung als unentbehrlich bezeichnet werden kann.
- d) Kein Ausstieg aus dem Projekt, sondern ein Einstieg in eine konstruktive Zukunft am Schulstandort: Auch die Idee, den Fokus nicht darauf zu setzen, einzelne Schulstandorte aus dem Projekt „zu entlassen“, sondern sie anzuhalten, weiterführende Schulentwicklungskonzepte zu konzipieren und dafür ein Feedback vorzulegen, hat sich einzelnen Erkenntnissen aus der Prozessevaluation zufolge bewährt. Auf diese Weise wurde verdeutlicht, dass es nicht darum gehen sollte, Schulstandorte „vorzuführen“, sondern sie dabei zu unterstützen, essenzielle Entwicklungsschritte zu identifizieren

und deren Realisierung langfristig – im Sinne eines Entwicklungsflows – zu verantworten.

Alle vier genannten Aspekte haben sich bei der Projektumsetzung bewährt und sollen daher in vergleichbaren Projekten Berücksichtigung finden. Es ist damit die Hoffnung verbunden, dass das hierarchische Gefälle im Bildungsbereich positiver konnotiert wird, als das in Einzelfällen bislang der Fall gewesen ist.

Wieder einmal hat sich – in Konvergenz mit Befunden aus der Schulentwicklungsforschung – gezeigt, dass der Person der Schulleitung eine hohe stimmungsbildende Funktion für das Kollegium zukommt: Ein Kollegium orientiert sich nach Bekanntgabe der Entscheidung, dass der betreffende Schulstandort zur Projektteilnahme verpflichtet ist, an der Reaktion des Schulleiters bzw. der Schulleiterin (vgl. auch die Befunde von Cuklevski & Schwarz, 2021). In weiterer Folge macht es einen großen Unterschied, mit welchem Leadershipstil die Führungsperson Schritte der Prozessplanung und -umsetzung auf den Weg bringt. Es hat sich gezeigt, dass bestimmte Stile eindeutig konstruktivere Konsequenzen zeitigen als andere (Hofmann & Carmignola, 2021). Es kann daher an dieser Stelle angemerkt werden, dass Schulleiter*innen durch geeignete Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung unterstützt werden sollen, sozial-integrativ angelegte Führungsentscheidungen (zuungunsten solcher, die auf die Direktive und die Sanktion setzen) treffen zu können; entsprechende Kompetenzen können über Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen gefördert werden (Hofmann, Carmignola & Schmid, eingereicht).

- a) Es war dem GruKo-Konzept des BMBWF inhärent, ein gediegenes Maß an empirischer Verankerung zu implementieren, zunächst über die Identifikation der Schulstandorte, die zu einer Teilnahme verpflichtet waren. Aufgrund der Tatsache, dass die Begleitevaluation als Prozessevaluation angelegt war, konnte der Bogen hin zur empirischen Kontrolle der Effekte der Schulentwicklungsmaßnahmen nicht gespannt werden; es soll an dieser Stelle deshalb im Sinne einer Implikation darauf hingewiesen werden, dass das beabsichtigte Ausmaß an Evidenzbasierung im Sinne eines Standards für eine „Schulentwicklungskultur“ nicht in Vergessenheit geraten soll, weil der Boden für eine solche Kultur durch dieses Projekt ein Stück aufbereitet zu sein scheint. Auch Fink et al. (2022, S. 6) zeigen mit Blick auf das Bundesland Tirol auf, dass Veränderungen im Bereich der Schulstruktur, die insbesondere eine ver-

stärkte Evidenzorientierung in Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen aufweisen, zu den bedeutsamsten Erträgen des GruKo-Projektes gezählt werden können. Es wäre insgesamt wünschenswert, würde der Begriff der Schulentwicklung stärker empirisch akzentuiert (und weniger als sogenannter Container-Begriff) in das Bewusstsein schulischer Akteure kommen; letztlich kann über eine solche Begriffsakzentuierung (auch) verdeutlicht werden, dass sich Maßnahmen von Schulentwicklung letztlich daraus legitimieren, welche Verbesserungen sie für Schülerinnen und Schüler und deren Lern- und Entwicklungsbedingungen zeitigen. Zu oft noch bleiben Entwicklungsprozesse auf einer abstrakten Ebene hängen und dienen damit nicht denen, für die eine Schule große Verantwortung trägt. Wäre Schulentwicklung mit diesem empirischen Bogen assoziiert, würden Entwicklungsprozesse in vielen Fällen vielleicht länger dauern, aber zu konkreteren Ergebnissen führen.

- b) Eine weitere Implikation aus dem Projekt „Grundkompetenzen absichern“ besteht darin, sich vonseiten der Schulaufsicht die Frage zu stellen, wie denn gewährleistet werden könnte, dass betreffende Schulstandorte bereits zu einem früheren Zeitpunkt darauf hingewiesen werden, dass ihre Ergebnisse in einzelnen Bereichen Anlass geben, geeignete Maßnahmen für eine Trendwende zu ergreifen; das heißt, es sollte gar nicht so weit kommen, dass sie zur Teilnahme an einem entsprechend zentral aufgesetzten Projekt verpflichtet werden. Mit den iKM^{PLUS} und den Zuständigkeitsbereichen der SQM sollten zwei Instrumente zur Verfügung stehen, diese Perspektive zu realisieren. Freilich fußt das auf der Voraussetzung, dass die iKM^{PLUS} von den Lehrpersonen positiv konnotiert werden und die SQMs diese Art einer evidenzbasierten Begleitungspraxis realisieren können.

3.2 Implikationen aus Sicht der ministeriellen Projektleitung¹⁰

Von allen Seiten (Steuergruppen, PH-Projektkoordinator*innen, MPT) wurden die mangelnde Schulleitungskompetenz, unzureichende Schul- und Teamkultur, unzureichende Unterrichtsqualität sowie didaktisch-methodische Kompetenzen der Lehrpersonen und die Externalisierung der Gründe für unterdurchschnittliche Schülerleistungen als zentrale Problembereiche angeführt.

Als Gelingensbedingungen wurden folglich der Einsatz kompetenter Führungskräfte mit einem klaren Rollenverständnis, wirkungsvolle Entwicklungsbegleitungsprozesse, kompetente

¹⁰ Verfasser*innen: MinR Mag. Augustin Kern und Kmsrⁱⁿ Isabella Reisenzaun MA

Beratung und Begleitung durch MPT in erforderlicher Anzahl sowie hohe Unterrichtsqualität und kompetente Lehrende genannt.

Aus dem Projekt „Grundkompetenzen absichern“ ließ sich eine Fülle von Steuerungswissen generieren und für andere Vorhaben nutzen. Die Projektleitung hat daraus folgende Handlungsfelder abgeleitet, die über die Laufzeit des Projekts hinaus relevant sind, um Schulen mit großen Herausforderungen und anhaltend unterdurchschnittlichen Schülerleistungen zu entwickeln:

- Die institutionalisierte Zusammenarbeit von SQM und PH und Schulen zur Entwicklung maßgeschneiderter Entwicklungsprozesse für Schulen
- Den Aufbau regionaler (Schul-)Netzwerke
- Das Abdecken des Qualifizierungsbedarfs für Führungskräfte und Schulentwicklungsberatung und die damit verbundenen Auswirkungen für die PH
- die Gestaltung des Schrittes der Schulen in die Zeit nach der intensiven Schulentwicklungsbegleitung.

Nach einer fünfjährigen Laufzeit, während der schrittweise an die 450 Schulen in mindestens zweijährigen Beratungs- und Begleitprozessen unterstützt wurden, ging das Vorhaben mit Juni 2022 zu Ende. Die Konzentration und Fokussierung auf die Projektziele über fünf Jahre zu halten, den Personal- und Ressourceneinsatz immer wieder zu prüfen und zielgerichtet vorzunehmen und dabei die Entwicklung der Schulen und deren aktuelle Herausforderungen durch Leitungswechsel, Reformen und v.a. die Pandemie im Auge zu behalten – das bedurfte einer professionellen, zielorientierten und umsichtigen Vorgangsweise aller Beteiligten.

Aufgrund der großen Zahlen mussten viele Ressourcen, v. a. an den Pädagogischen Hochschulen, bei der Schulpsychologie, aber natürlich auch an den Schulen selbst, mobilisiert werden und das brachte die Beteiligten manchmal an ihre Grenzen. Dennoch kann aus unserer Sicht gesagt werden, dass die bildungspolitisch-strategischen Projektziele des Ministeriums in den konkreten Umsetzungsplänen der Steuergruppen in den Bundesländern soweit wie möglich aufgegriffen wurden. Es wurde in diesem wertvollen pädagogischen Vorhaben vieles geleistet und die überwiegende Mehrheit der aktiv teilnehmenden Schulen konnte die Begleitung und Beratung gut für sich nutzen. Basis dafür war, dass die vom BMBWF für das Projekt intendierte Zusammenarbeit zwischen Schulpsychologie, Bildungsdirektion und Pädagogischer Hochschule meist gut funktioniert hat.

Den teilnehmenden Schulen, den Leiterinnen und Leitern sowie den Kollegien, die sich diesen Zielen durch ihre (wenn auch nicht freiwillige) Teilnahme verpflichtet haben, gebührt Anerkennung für ihr Engagement und ihren Einsatz, der vor allem in den letzten beiden Jahren pandemiebedingt noch mehr wertzuschätzen war.

Der Schritt in die Zeit nach der intensiven Schulentwicklungsbegleitung darf sich für die beteiligten Schulen nicht als „Ausstieg aus dem Projekt“ und Rückkehr zu den bisherigen Strukturen und Vorgehensweisen darstellen. Vielmehr muss mit dem Abschluss gleichsam ein Nachweis erfolgen, dass die Schule nun aus eigener Kraft die erforderliche Qualitätsarbeit betreiben und die Erkenntnisse aus der Projektphase mit den neu erworbenen Kompetenzen selbstständig umsetzen kann. Es bleibt aber doch auch eine Verantwortung und Aufgabe der Schulaufsicht und der Pädagogischen Hochschulen, die Schulen bei diesem Überstieg in verstärkte freiwillige Fortbildungsbeteiligung, in Netzwerke, bei der Etablierung nachhaltig wirkender Strukturen u.a. zu begleiten, ihnen Angebote zu machen bzw. ihre Fortbildungs- und Qualitätsarbeit zu monitoren.

4 Anhang

4.1 Fragebogenstruktur Erhebungsinstrumente Begleitevaluation

Fragebogen Lehrpersonen | 1. Messzeitpunkt

Teil 1 – Items zur Projektinitiation

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielimem
1.1	Projektphasen, Prozessfortschritt	3	Einzelauswahlfragen	Eigenentwicklung in Anlehnung an GruKo-Projektunterlagen BMBWF Das LehrerInnenkollegium hat von der Schulauswahl und deren Hintergründe erfahren. Ziele, Inhalte und Abläufe des Projektes „Grundkompetenzen absichern“ wurden kommuniziert.

Teil 2 – Inhaltliche Schwerpunktsetzung

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielimem
2.1	Themenbereiche Schulentwicklungsarbeit in der Analysephase	6	Schieberegler (Forced Choice, Summe 100 %)	Eigenentwicklung in Anlehnung an PH-Steuergruppenbefragung und GruKo-Projektunterlagen BMBWF Themenbereich RESSOURCEN Verwendung Ressourcen (Lehrpersonal, unterstützendes Schulpersonal ...), Verteilung Ressourcen, Antrag zusätzlicher Ressourcen

Teil 3 – Volitionale und motivationale Aspekte der Projektteilnahme

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem
3.1	Akzeptanz, Gesamteinschätzung Projekt „Grundkompetenzen absichern“ – Subdimensionen: Sinnhaftigkeit, Zweckmäßigkeit, Praktikabilität	9	Likert-Skala	<p>Carmignola, M., Hofmann, F. & Gniewosz, B. (2021). Entwicklung und Validierung einer Kurzsкала zur Einschätzung der Akzeptanz von Schulentwicklungsprojekten (A-SEW). <i>Diagnostica</i>, 67(4), 163–175. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000273</p> <p>Ich meine, dass das Projekt GruKo Schulen mit besonderen Herausforderungen unterstützen kann.</p>
3.2	Selbstregulation der Motivation für die Teilnahme am Projekt „Grundkompetenzen absichern“	15	Likert-Skala	<p>Adaption bzw. Eigenentwicklung in Anlehnung an</p> <p>Fernet, C., Sénécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). <i>Journal of Career assessment</i>, 16(2), 256-279</p> <p>Warum beteiligen Sie sich am Schulentwicklungsprojekt „Grundkompetenzen absichern“?</p> <p>Weil es mir ermöglicht, Ziele zu erreichen, die mir wichtig sind.</p>

Teil 4 – Schulische und projektbezogene Kontextfaktoren

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem
4.1	Einschätzung des Führungsverhaltens der Schulleiterin/des Schulleiters (ausgewählte Skalen)	24 ab dem 2. Projektjahr 20+16	Likert-Skala	<p>Auswahl und schulbezogene Adaption von Felfe, J. (2006). Validierung einer deutschen Version des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ Form 5 x Short). <i>Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O</i> 50(2), 61–78</p> <p>Meine Schulleiterin, mein Schulleiter formuliert eine überzeugende Zukunftsvision.</p> <p>ab dem 2. Projektjahr</p> <p>Hofmann, F. & Carmignola, M. (2021). Leadershipstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. Entwicklung und Validierung eines Inventarmoduls unter Kombination einer domänenspezifischen mit einer funktionsanalytischen Perspektive. <i>Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal</i>, 3(2), 61–77. https://doi.org/10.1365/s42681-021-00022-9</p> <p>Meine Schulleiterin, mein Schulleiter greift Entwicklungsinitiativen des Lehrendenkollegiums auf und generiert gemeinsam mit den Lehrpersonen Schulentwicklungsziele für die Schule.</p>

4.2	Befriedigung und Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse im Zusammenhang mit der Projektteilnahme	24	Likert-Skala	Schulbezogene Adaption von Heissel, A., Pietrek, A., Flunger, B., Fydreich, T., Rapp, M. A., Heinzel, S. et al. (2018). The validation of the German Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in the context of mental health. <i>European Journal of Health Psychology</i> , 25(4), 119–132. https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000017
				Im Zusammenhang mit der Teilnahme meiner Schule am Projekt GruKo habe ich das Gefühl, schwierige Aufgaben erfolgreich meistern zu können.

Teil 5 – Deskriptive Angaben zu Schule und Person

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem
5.1	Grad der öffentlichen Bekanntheit der Teilnahme	1	Ratingskala	Eigenentwicklung Die Teilnahme unserer Schule am Projekt „GruKo“ ist öffentlich bekannt.
5.2	Angaben zur Person (Geschlecht, Dienstjahre, Jahre an der Schule, BIST-Unterrichtsfächer)	4	Einfachauswahl, offene Angabe	Eigenentwicklung Unterrichten Sie an dieser Schule ein Fach, das in der BIST-Überprüfung erhoben wird (Deutsch, Mathematik, Englisch)?

Fragebogen Lehrpersonen | 2. Messzeitpunkt

Teil 1 – Themen der Schulentwicklungsarbeit

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem
1.1	Inhaltliche Schwerpunkte Projektarbeit	30	Angabe in Stunden	<p>Eigenentwicklung in Anlehnung an Angaben aus dem 1. Messzeitpunkt</p> <p>Auf die Gesamtdauer Ihrer bisherigen GruKo-Aktivität bezogen: Wie viele Stunden wurden in folgende Aktivitäten investiert (bspw. SCHILF, begleitete Arbeitskreise, Arbeit mit der*dem Schulentwicklungsberater*in ...)?</p> <p><i>Entwicklung von neuen, kompetenzorientierten Übungs- bzw. Testaufgaben in Anlehnung an die BIST-Testung</i></p>
1.2	Mitbestimmung	5	Ratingskala	<p>Eigenentwicklung</p> <p>Ich konnte mitbestimmen, welche Schwerpunkte in der Projektbegleitung gesetzt wurden.</p>

Teil 2 – Wahrgenommene Veränderungen

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem
2.1	Veränderungen in Bezug auf Dimensionen der Unterrichtsqualität (kompetenzorientierte Unterrichtsplanung, kognitive Aktivierung, innere	24	Rating; bipolare Skala	<p>Tlw. Eigenentwicklung; tlw. aus der Literatur (siehe Vertiefungsbox in Kapitel 2.7)</p> <p>(-3 = „deutlich seltener/weniger seit GruKo“; 0 = „wie vor GruKo“; +3 =</p> <p>Ich ermutige SchülerInnen, Wahrnehmungen und Vermutungen MÜNDLICH in der Zielsprache zu artikulieren</p>

Differenzierung, sprach- sensibler Unterricht, adap- tives Lehrverhalten)	„deutlich öf- ter/mehr seit GruKo“
---	--

Teil 3 – Volitionale und motivationale Aspekte der Projektteilnahme

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem
3.1	Gesamteinschätzung Projekt „Grundkom- petenzen absichern“ – Subdimensionen: Sinnhaftigkeit, Zweck- mäßigkeit, Praktikabi- lität	9	Likert-Skala	Eigenentwicklung Ich meine, dass das Pro- jekt GruKo Schulen mit besonderen Herausforde- rungen unterstützen kann.
3.2	Selbstregulation der Motivation für die Teilnahme am Projekt „Grundkompetenzen absichern“	15	Likert-Skala	Adaption bzw. Eigenentwicklung in Anlehnung an Fernet, C., Sénécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). <i>Journal of Career assess- ment</i> , 16(2), 256-279 Warum beteiligen Sie sich am Schulentwick- lungsprojekt „Grundkom- petenzen absichern“? Weil es mir ermöglicht, Ziele zu erreichen, die mir wichtig sind.

Teil 5 – Deskriptive Angaben zu Schule und Person

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem
5.1	Angaben zur Per- son (Geschlecht, Dienstjahre, Jahre	4	Einfachaus- wahl, offene Angabe	Eigenentwicklung Unterrichten Sie an die- ser Schule ein Fach, das in der BIST-Überprüfung

an der Schule, BIST-
Unterrichtsfächer)

erhoben wird (Deutsch,
Mathematik, Englisch)?

Fragebogen Schulleitung | 1. Messzeitpunkt

Teil 1 – Items zur Projektinitiation

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem
1.1	Kommunikation Teilnahme Projekt „Grundkompeten- zen absichern“	3 + 2	Einzelaus- wahlfragen und offene Fragen	Eigenentwicklung in Anlehnung an Unterlagen BMBWF, Anga- ben aus der Befragung der PH Steuergruppen Über wen haben Sie zum ersten Mal die Informa- tion erhalten, dass Ihre Schule an „Grundkompe- tenzen absichern“ teil- nehmen wird?
1.2	Kommunikation Teilnahme Projekt „Grundkompeten- zen absichern“ (Fo- kus Interaktion Schulleitung mit ProjektpartnerIn- nen)	11	Offene Fra- gen, schriftli- ches Interview	Eigenentwicklung in Anlehnung an GruKo-Projektunterlagen BMBWF, Angaben aus der Be- fragung der PH-Steuergruppen Was haben Sie dem Lehre- rInnenkollegium kommu- niziert? Was war Ihnen wichtig, mitzuteilen?
1.3	Projektphasen, zeit- liche Abläufe	7	Einzelaus- wahlfragen, Angabe in Halbmonaten	Eigenentwicklung in Anlehnung an GruKo-Projektunterlagen BMBWF Wann fand die erste Be- gegnung zwischen der PH-

Projektkoordination und
der Schulleitung statt?

Teil 2 – Items zur Projekteinschätzung

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz
2.1	Relevanz der Themenbereiche Schulentwicklungsarbeit in der Analysephase	6 + 3	Likert Skala – gar nicht bis besonders wichtig zzgl. offene Fragen	Eigenentwicklung in Anlehnung an PH-Steuergruppenbefragung und GruKo-Projektunterlagen BMBWF Themenbereich RESSOURCEN Verwendung Ressourcen (Lehrpersonal, unterstützendes Schulpersonal ...), Verteilung Ressourcen, Antrag zusätzlicher Ressourcen
2.2	Ausmaß der Projektbegleitung	4	Mengenangabe	Wie oft wurde das LehrerInnenkollegium (bzw. eine Delegation davon) von dem multiprofessionellen Team (MPT) seit Projektbeginn begleitet?
2.2	Gesamteinschätzung Projekt „Grundkompetenzen absichern“ – Subdimensionen: Sinnhaftigkeit, Zweckmäßigkeit, Praktikabilität	9	Likert-Skala	Eigenentwicklung Ich meine, dass das Projekt GruKo Schulen mit besonderen Herausforderungen unterstützen kann.

Teil 3 – Deskriptive Angaben zu Schule und Person

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz
3.1	Selbsteinschätzung des Leadershipstils im Kontext von Schulentwicklungsarbeit	28	Likert-Skala	<p>Eigenentwicklung ab dem 2. Projektjahr</p> <p>Hofmann, F. & Carmignola, M. (2021). Leadershipstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. Entwicklung und Validierung eines Inventarmoduls unter Kombination einer domänenspezifischen mit einer funktionsanalytischen Perspektive. <i>Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal</i>, 3(2), 61–77. https://doi.org/10.1365/s42681-021-00022-9</p> <p>Im Kontext von Schulentwicklungstätigkeiten nehme ich Widerstände gegen Schulentwicklungsvorhaben wahr und spreche diese sachlich und gelassen an.</p>
3.2	Angaben zur Schulleiterin, zum Schulleiter (Geschlecht, Erfahrung als SchulleiterIn [in Jahre, Semester] etc.)	4	Einfachauswahl, offene Angabe	<p>Eigenentwicklung</p> <p>Seit wie vielen Jahren sind Sie SchulleiterIn?</p>
3.2	Einschätzung Resource(nmangel)	5	Likert-Skala, offene Angabe	<p>Eigenentwicklung</p> <p>Beurteilen Sie bitte die Ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen.</p> <p>unterrichtendes Lehrpersonal (1= deutlich unzureichende Ressourcen bis 7 = über meinen Bedarf vorhanden)</p>

Fragebogen Schulleitung | 2. Messzeitpunkt

Teil 1 – Items zum Projektablauf

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem
1.1	Projektphasen, zeitliche Abläufe	2	Einzelantwortfragen, Angabe in Halbmonaten	Eigenentwicklung in Anlehnung an GruKo-Projektunterlagen BMBWF Wann fand die erste Begegnung zwischen VertreterInnen des multiprofessionellen Teams und dem Lehrkollegium statt?
1.2	Projektphasen, Prozessfortschritt	3 + 1	Offene Texte und Einzelantwortfrage	Eigenentwicklung in Anlehnung an GruKo-Projektunterlagen BMBWF Welche der folgenden Schritte wurden Ihrem Wissenstand nach gesetzt, um den offiziellen Abschluss des Projektes GruKo einzuleiten?
1.3	Eigene Involviertheit	2	Schriftliches Interview	Gab es im Verlauf des Projektes einen Anlass (oder mehrere Anlässe), in dem/in denen Sie intervenieren mussten, um Lehrpersonen zur Beteiligung zu animieren? Wenn ja: Wie sind Sie vorgegangen?

Teil 2 – Items zur inhaltlichen und organisatorischen Projekteinschätzung

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz
2.1	Relevanz der Themenbereiche Schulentwicklungsarbeit in der Analysephase	6 + 3	Likert-Skala – gar nicht <i>bis</i> besonders wichtig zzgl. offene Fragen	Eigenentwicklung in Anlehnung an PH-Steuergruppenbefragung und GruKo-Projektunterlagen BMBWF Themenbereich RESSOURCEN Verwendung Ressourcen (Lehrpersonal, unterstützendes Schulpersonal ...), Verteilung Ressourcen, Antrag zusätzlicher Ressourcen
2.2	Ausmaß der Projektbegleitung	4	Mengenangabe	Wie oft wurde das LehrerInnenkollegium (bzw. eine Delegation davon) von dem multiprofessionellen Team (MPT) seit Projektbeginn begleitet?
2.3	Kommunikation zur und Involviertheit der Schulaufsicht	1+2	Offene Frage und Einzelantwortitem	Wurde das Projekt an Ihrem Standort auch durch die Schulaufsicht begleitet? In welchem Ausmaß wurde die Schulaufsicht über die Projektentwicklungen informiert?
2.4	Gesamteinschätzung Projekt „Grundkompetenzen absichern“ – Subdimensionen: Sinnhaftigkeit,	9	Likert-Skala	Eigenentwicklung Ich meine, dass das Projekt GruKo Schulen mit besonderen Herausforderungen unterstützen kann.

Zweckmäßigkeit,
Praktikabilität

Teil 3 – Deskriptive Angaben zu Schule und Person

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz
3.1	Selbsteinschätzung des Leadershipstils im Kontext von Schulentwicklungsarbeit	28	Likert-Skala	Eigenentwicklung ab dem 2. Projektjahr Hofmann, F. & Carmignola, M. (2021). Leadershipstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. Entwicklung und Validierung eines Inventarmoduls unter Kombination einer domänenspezifischen mit einer funktionsanalytischen Perspektive. <i>Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal</i> , 3(2), 61–77. https://doi.org/10.1365/s42681-021-00022-9 Im Kontext von Schulentwicklungstätigkeiten nehme ich Widerstände gegen Schulentwicklungsvorhaben wahr und spreche diese sachlich und gelassen an.
3.2	Angaben zur Schulleiterin, zum Schulleiter (Geschlecht, Erfahrung als SchulleiterIn [in Jahre, Semester] etc.)	4	Einfachauswahl, offene Angabe	Eigenentwicklung Seit wie vielen Jahren sind Sie SchulleiterIn?

Fragebogen Schulaufsicht (Frühjahr 2020)

Teil 1 – Items zur Projektsteuerung

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem(s)
1.1	Anzahl der Projekt- schulen im Verant- wortungsbereich	3	Mehrfachein- gabe (Anzahl)	Wie viele Schulen liegen in Ihrem Verantwor- tungsbereich? a) Anzahl der Schulen in meinem Verantwor- tungsbereich als SQM b) Anzahl der GruKo- Schulen c) davon jetzt noch ak- tiv im Projekt GruKo
1.2	Absprache mit PH- Koordination und Auswahl der iden- tifizierten Schulen	3	Optionsfelder (ja/nein), offe- nes Textfeld	Findet, noch bevor die Schulaufsicht oder die Projektleitung Kontakt zu den Schulen aufnimmt, ein Gespräch zwischen der Schulaufsicht und der PH-GruKo-Projektko- ordination bezüglich der Auswahl, Aufteilung und Priorisierung der Projektschulen statt? Wurde in Ihrem Verant- wortungsbereich von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, durch das BIFIE identifizierte Schulen aus dem Projekt heraus- zunehmen?

1.3	Kommunikation mit Schulleitungen	4	Einzelauswahl- fragen, offenes Textfeld	Welches Medium haben Sie bevorzugt gewählt, um Schulleitungen über die Projektteilnahme zu informieren? Zu Beginn des Projektes „GruKo“ ist ein ausführliches Informationsgespräch - auch Erstgespräch genannt - vorgesehen. Bitte geben Sie an, welche ProjektvertreterInnen beim ersten Informationsgespräch anwesend waren ...
-----	----------------------------------	---	---	--

Teil 2 – Items zur allgemeinen Projekteinschätzung

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem(s)
2.1	Gesamteinschätzung Projekt „Grundkompetenzen absichern“ – Subdimensionen: Sinnhaftigkeit, Zweckmäßigkeit, Praktikabilität	9	Likert-Skala	Eigenentwicklung Carmignola, Hofmann & Gnievosz (2020) Ich meine, dass das Projekt GruKo Schulen mit besonderen Herausforderungen unterstützen kann.
2.2	Gelingensbedingungen	1	offenes Fragefeld	Was sind aus Ihrer Perspektive wichtige Gelingensbedingungen am Schulstandort für eine nachhaltige Wirkung der GruKo-Initiative?

Teil 3 – Charakteristika von „Schulen mit besonderen Herausforderungen“

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem(s)
3.1	Wahrnehmung von schulspezifischen Merkmalen	10	Likert-Skala	<p>In Anlehnung an Holtappels, Webs, Kamarianakis & van Ackeren (2017); van Ackeren (2008)</p> <p>Wenn Sie an die GruKo-Schulen denken, für die Sie verantwortlich sind: Wie sehr sind Ihnen folgende Charakteristika von „Schulen mit besonderen Herausforderungen“ aufgefallen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Defizite im Klassenmanagement • Fluktuation im Kollegium • nicht förderliche Bedingungen im Elternhaus
3.2	Identifikation von GruKo-Schulen	1	offene Angabe	<p>Die Identifikation der Schulen geschieht auf Grundlage des fairen Vergleichs, der bei den erzielten Leistungen den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler bereits berücksichtigt.</p> <p>Im Sinne eines Pauschalurteils: Wie erklären Sie sich die niedrige Kompetenzausprägung (unter dem Erwartungswert) der GruKo-Schulen in Ihrem Verantwortungsbereich?</p> <p>Waren Sie bei manchen</p>

Schulstandorten von der
Zuschreibung „GruKo-
Schule“ überrascht?

Teil 4 – Relevanz der Themenbereiche der GruKo-Begleitung

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem(s)
4.1	Relevanz der Themenbereiche Schulentwicklungsarbeit in der Analysephase	6 + 3	Likert-Skala – gar nicht bis besonders wichtig zzgl. offene Fragen	Eigenentwicklung in Anlehnung an PH-Steuergruppenbefragung und GruKo-Projektunterlagen BMBWF Themenbereich RESSOURCEN Verwendung Ressourcen (Lehrpersonal, unterstützendes Schulpersonal ...), Verteilung Ressourcen, Antrag zusätzlicher Ressourcen
4.2	Relevanz der thematischen Workshops und Fortbildungen	4+4	Ratingskala mit offenen Angaben	Wie wichtig finden Sie die Bearbeitung folgender Themenbereiche in den Workshops und Fortbildungen für LehrerInnen an GruKo-Schulen? <ul style="list-style-type: none"> • Classroom Management/Umgang mit Unterrichtsstörungen • Unterrichtsqualität (kognitive Aktivierung, Kompetenzorientierung, innere Differenzierung) • Sprachsensibilität im Unterricht

Teil 5 – Einbindung der Schulaufsicht in die GruKo-Projektarbeit

Abschnitt	Inhalte	Itemanzahl	Itemformat	Referenz, Beispielitem(s)
5.1	Einschätzung des Informationsaustausches und der Einbindung im Projekt	2	Optionen- fragen	<p>Welche der unten gelisteten Aussagen beschreibt die Kommunikation zum Projekt GruKo zwischen Schulleitung und Ihnen als VertreterIn der Schulaufsicht am treffendsten?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ich werde/wurde vonseiten der Schulleitung über den Projektfortschritt nicht informiert. • Ich werde/wurde auf Nachfrage informiert. • Ich werde/wurde punktuell über Entwicklungen des Schulentwicklungsprojektes verständigt. • Es findet/fand in regelmäßigen Abständen ein Austausch zwischen Schulleitung und Schulaufsicht zum Projektgeschehen statt.
5.2	Selbsteinschätzung des Leadershipstils im Kontext von Schulentwicklungstätigkeiten	28	Likert-Skala	<p>Eigenentwicklung</p> <p>Hofmann & Carmignola (2020, in Bearbeitung)</p> <p>Im Kontext von Schulentwicklungstätigkeiten an den Schulen in meinem Verantwortungsbereich ...</p>

-
- ... mache ich mich für Teamgeist auf unterschiedlichen Ebenen stark.
 - ... wehre ich Entwicklungsinitiativen von Schulen ab, wenn sie nicht meinem Plan entsprechen.
 - ... greife ich Entwicklungsinitiativen im Schulsystem auf und unterstütze Schulleitungen beim Formulieren von entsprechenden Schulentwicklungszielen.
-

4.2 Publikationsliste der evalGruKo-Projektmitglieder

Wissenschaftliche Publikationen

- Carmignola, M. (2023, angenommen). Schulentwicklungsprojekte initiieren, leiten und begleiten. Eine Implementationsstudie zum Projekt „Grundkompetenzen absichern“ mit besonderem Fokus auf Schulleitungshandeln, Teilnahmemotivation und Projektakzeptanz. [Dissertation. Paris-Lodron-Universität, Salzburg] Springer VS.
- Carmignola, M., Hofmann, F., & Gniewosz, B. (2021). Entwicklung und Validierung einer Kurzskaala zur Einschätzung der Akzeptanz von Schulentwicklungsprojekten (A-SEW). *Diagnostica*, 67(4), 163-175. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000273>
- Hofmann, F., & Carmignola, M. (2021). Leadershipstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen: Entwicklung und Validierung eines Inventarmoduls unter Kombination einer domänenspezifischen mit einer funktionsanalytischen Perspektive. *Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal*, 2. <https://doi.org/10.1365/s42681-021-00022-9>
- Carmignola, M., Ferlesch, B., Sobanski, F., & Stolba, B. (2021). Multiprofessionelle Teams in Beratungsprozessen an Schulen mit besonderen Herausforderungen. in M. Carmignola, & D. Martinek (Hrsg.), *Persönlichkeit – Motivation – Entwicklung: Festschrift für Franz Hofmann* (S. 147-180). Verlag Dr. Kovac. <https://doi.org/10.25598/fsfh-7>
- Schreiner, C., Carmignola, M., Krainer, K., & Maritzen, N. (2021). Das Projekt „Grundkompetenzen absichern“. Schulen mit besonderen Herausforderungen unterstützen – zur Balance zwischen Teilnahmeverpflichtung und eigenverantwortlichem Agieren. In S. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2021* (S. 182-196). Carl Link.
- Carmignola, M., Martinek, D., & Hofmann, F. (2021). Gehört Dazugehören zu Schulentwicklung dazu? Die Relevanz von Schulleitungshandeln und sozialer Einbindung für die Projektakzeptanz von Schulentwicklungsinitiativen. in G. Hagenauer, & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 155-170). Waxmann Verlag. <https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&buchnr=4266>
- Hofmann, F., & Carmignola, M. (2019). Projekt "Grundkompetenzen absichern": Erste Ergebnisse der Begleitevaluation. *Schulverwaltung*, 7(6), 165-169.

Vorträge

- Carmignola, M., Hofmann, F. (2022). Das Schulleitungshandeln in Schulentwicklungsprozessen. Empirische und theoretische Befunde aus der Begleitevaluation von „Grundkompetenzen absichern“. Präsentation im Rahmen des Symposiums „Das Projekt "Grundkompetenzen absichern": Facetten und Forschungsbefunde eines evidenzbasierten Entwicklungsprogramms. ÖFEB Kongress 2022, Graz, Österreich.
- Carmignola, M. (2022). Educational leadership and school improvement planning. Considerations based on the implementation of a national school turnaround project. Gastvortrag an der Northern Illinois University (College of Education, Department of Leadership, Educational Psychology and Foundations), DeKalb, USA.
- Carmignola, M., & Stolba, B. (2022). GruKo Wien aus Sicht der Bildungsforschung und Begleitevaluation. Vortrag beim GruKo Abschluss-Event Wien, Wien, Österreich.
- Carmignola, M., Hofmann, F., & Gniewosz, B. (2021). *Blitzvortrag: Entwicklung und Validierung einer Kurzskaala zur Einschätzung der Akzeptanz von Schulentwicklungsprojekten (A-SEW)*. Postersitzung bei der 24. Jahrestagung der DeGEval, Münster/Online, Deutschland.
- Carmignola, M., Hofmann, F., Janko, D., & Reindl, C. (2021). Theoriegestützte Evaluation von Schulentwicklungsprojekten am Beispiel von evalGruKo. Präsentation bei der 24. Jahrestagung der DeGEval: Wandel durch Evaluation und Wandel der Evaluation - Münster/Online, Deutschland
- Carmignola, M. (2021). Diskurs: Gehört Dazugehören zu Schulentwicklung dazu? Die Relevanz von Schulleitungshandeln und sozialer Einbindung für die Projektakzeptanz von Schulentwicklungsinitiativen, Beitrag beim ZeSEP Diskurs der PH Wien, Wien, Österreich.
- Carmignola, M. (2021). „... weil es für mich und meine Schule wichtig ist.“ Die Messung und Untersuchung von Determinanten der Projektakzeptanz in School-Turnaround-Projekten. Gastvortrag beim SikL / Digi Camp der Robert Bosch-Stiftung, Stuttgart/Online, Deutschland.
- Carmignola, M., Hofmann, F., & Martinek, D. (2019). Schulentwicklungsprojekte initiieren: SchulleiterInnen und LehrerInnenhandeln als Determinanten von Teilnahmemotivation und Projektakzeptanz. Präsentation bei der ÖFEB Jahrestagung 2019, Linz, Österreich.
- Carmignola, M., Hofmann, F., & Martinek, D. (2019). Inspire Teachers for School Reform: A cross-sectional study of Perceived Principal's Leadership Styles, Teachers Needs Satisfaction and Frustration, and Motivational Regulation in the Context of School Development. Postersitzung bei der 7th International Self-Determination Theory Conference, Eggmond a. Z., Niederlande.

5 Literaturverzeichnis

- Andreitz, I. (2018). Motivation und Lehrer/innen/fortbildung. In D. Martinek, F. Hofmann & F. H. Müller (Hrsg.), *Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung* (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, Band 3, S. 123–156). Münster: Waxmann.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks: Sage.
- Bauer, D. & Schwarz, J. E. (2022). Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten. *R&E-SOURCE*, (17). <https://doi.org/10.53349/re-source.2022.i17.a1063>
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U. et al. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 83). Berlin: Max-Planck-Inst. für Bildungsforschung. Verfügbar unter: https://pure.mpg.de/pubman/item/item_2100057_8/component/file_2197666/Materialien_Bildungsforschung_MPIB_083.pdf
- BMBWF. (2017a). *Intention und Rahmenbedingungen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“*. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.sqa.at/plugin-file.php/2148/course/section/1186/Intention%20und%20Rahmenbedingungen%20GruKo%20final.pdf>
- BMBWF. (2017b). *Projekt „Grundkompetenzen absichern“*. Zugriff am 10.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.sqa.at/course/view.php?id=177>
- BMBWF. (2017c). *Rolle, Aufgaben und Verantwortlichkeit im Projekt „Grundkompetenzen absichern“*. Zugriff am 22.06.2019. Verfügbar unter: <http://www.sqa.at/plugin-file.php/2148/course/section/1186/Rollen%20Aufgaben%20und%20Verantwortlichkeit%20in%20GruKo%2020171016%20final.pdf>
- BMBWF. (2019). *Rahmenkriterien für den Abschluss der Begleitung von „Schulen mit großen Herausforderungen“ durch ein MPT*. Verfügbar unter: internes Dokument.
- Carmignola, M. (2021). *Schulentwicklungsprojekte initiieren, leiten und begleiten. Eine Implementationsstudie zum Projekt „Grundkompetenzen absichern“*. Dissertation. Paris-Lodron-Universität, Salzburg.

- Carmignola, M., Hofmann, F. & Gniewosz, B. (2021). Entwicklung und Validierung einer Kurzskala zur Einschätzung der Akzeptanz von Schulentwicklungsprojekten (A-SEW). *Diagnostica*, 67(4), 163–175. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000273>
- Carmignola, M., Martinek, D. & Hofmann, F. (2021). Gehört Dazugehören zu Schulentwicklung dazu? Die Relevanz von Schulleitungshandeln und sozialer Einbindung für die Projektakzeptanz von Schulentwicklungsinitiativen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 155–170). Münster: Waxmann.
- Cuklevski, I. & Schwarz, J. E. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen mit besonderen Herausforderungen. *R&E-SOURCE*, (15). Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/977>
- Eisenbeiß, S. A. & Boerner, S. (2013). A double-edged sword. Transformational leadership and individual creativity. *British Journal of Management*, 24(1), 54–68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2011.00786.x>
- Farahnak, L. R., Ehrhart, M. G., Torres, E. M. & Aarons, G. A. (2020). The influence of transformational leadership and leader attitudes on subordinate attitudes and implementation success. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 27(1), 98–111. <https://doi.org/10.1177/1548051818824529>
- Fink, M., Vögele, J., Baumann, J., Reckendorfer, M. & Haas, E. (2022). Indikatoren für eine erfolgreiche Teilnahme am Projekt „Grundkompetenzen absichern“ aus Sicht der Schulleitungen. *R&E-SOURCE*, (17), 1–11. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1066>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Harris, A. & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123–126. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1574964>
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2016). Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8680, S. 149–169). Münster: Waxmann; UTB.
- Hofmann, F. (2020). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Hofmann, F. & Carmignola, M. (2021). Leadershipstile im Kontext von Schulentwicklungsprozessen Entwicklung und Validierung eines Inventarmoduls unter Kombination einer domänenspezifischen mit einer funktionsanalytischen Perspektive. *Leadership, Education, Personality: An Interdisciplinary Journal*, 3(2), 61–77. <https://doi.org/10.1365/s42681-021-00022-9>
- Hofmann, F., Carmignola, M. & Schmid, C. (eingereicht). Was tun Schulleiter*innen wie? Zur Dimensionierung von Schulleitungshandeln unter den Perspektiven Führungsstil und Tätigkeitsbereich. *Handbuch Schulleitung 2022*.
- Holmes, K., Clement, J. & Albright, J. (2013). The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership & Management*, 33(3), 270–283. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.800477>
- Holtappels, H. G. (2007). Schulentwicklungsprozesse und Change Management. Innovations-theoretische Reflexionen und Forschungsbefunde über Steuergruppen. In N. Berkemeyer & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulische Steuergruppen und change management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung* (S. 5–34). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G., Webs, T., Kamarianakis, E. & van Ackeren, I. (2017). Schulen in herausfordernden Problemlagen. Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategie. In V. Manitiuis & P. Dobbelsstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Münster: Waxmann.
- Jesacher-Röbber, L., Altrichter, H., Kemethofer, D. & Wölbitsch, L. (2020). Schulische Entwicklungsbegleitung durch Multiprofessionelle Teams. *Journal für Schulentwicklung*, (21), 37–41.
- Jones, K. L., Tymms, P., Kemethofer, D., O'Hara, J., McNamara, G., Huber, S. et al. (2017). The unintended consequences of school inspection: the prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland. *Oxford Review of Education*, 43(6), 805–822. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352499>
- Kemethofer, D., Altrichter, H., Jaksche-Hoffman, E. & Jesacher-Röbber, L. (2021). Die Umsetzung zentraler Reformimpulse auf regionaler Ebene: das Beispiel „Grundkompetenzen absichern“. *Erziehung und Unterricht*, (171), 866–875.

- Koestner, R. & Losier, G. F. ((2002). Distinguishing three ways of being highly motivated. A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 101–121). Rochester, NY: Univ. of Rochester Press.
- Krainz, U. & Claußen, J. (2020). Ungebetene Gäste: Über Beratung von Schulen im Zwangskontext. *Journal für Schulentwicklung*, (1), 20–27.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kurland, H., Peretz, H. & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7–30. <https://doi.org/10.1108/09578231011015395>
- Kurz, B. & Kubek, D. (2021). *Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen : mit Schritt-für-Schritt-Anleitungen & Beispielen* (6. überarbeitete Auflage). Berlin: PHINEO.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform. Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Mayoh, J., Bond, C. S. & Todres, L. (2012). An innovative mixed methods approach to studying the online health information seeking experiences of adults with chronic health conditions. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(1), 21–33. <https://doi.org/10.1177/1558689811416942>
- McCarley, T. A., Peters, M. L. & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322–342. <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>
- OECD. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Fragebogen für Lehrer/innen Sekundarstufe 1 (5.-8. Schulstufe)*. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/talis/talis-2018>
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K. & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation.

Journal of Applied Social Psychology, 29(12), 2481–2504. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00122.x>

- Pham, G., Robitzsch, A., George, A. C. & Freudenberger, R. (2016). Fairer Vergleich in der Rückmeldung. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfung* (S. 295–332). Wien: facultas.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A. et al. (2011). Outcomes for implementation research: conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health*, 38(2), 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (vol. 34, S. 149–172). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a Self-Determination Theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Skedsmo, G. & Huber, S. G. (2019). Top-down and bottom-up approaches to improve educational quality: their intended and unintended consequences. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09294-8>
- Van Ackeren, I. (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_3
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Witte, S. de, Witte, H. de & Deci, E. L. (2004). The 'why' and 'why not' of job search behaviour. Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34(3), 345–363. <https://doi.org/10.1002/ejsp.202>

- Wolf, I. F. de & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379–396. <https://doi.org/10.1080/03054980701366207>
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The leadership quarterly*, 10(2), 285–305. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Schematische Darstellung des Untersuchungsdesigns der Begleitevaluation. Die integrative Verbindung von quantitativen und qualitativen Untersuchungsstrategien resultiert in einem Mixed-Methods-Ansatz. Darstellung auf Grundlage von Mayoh, Bond und Todres (2012)	7
Abbildung 2 Schematische Darstellung der Abläufe im Erhebungsmanagement der Begleitevaluation	9
Abbildung 3 Tabellarische Darstellung der vier Erhebungswellen, der vier Projektkohorten (Angabe bezieht sich auf das Schuljahr, in dem der Projektstart vorgesehen war) und der durchgeführten Erhebungen. Häufigkeiten (n) in Bezug auf Antworten von Lehrpersonen und Schulleitungen für die jeweilige Erhebung	9
Abbildung 4 Evaluation des Projektfortschritts – Kohorte 1 (n = 94 Schulleitungen). Aufgrund von Rundungen ergibt die Summe einzelner Dimensionen nicht 100 Prozentpunkte. Bei PF 1 und PF 2 liegen in etwa 30% der Fälle keine Nennungen vor.....	13
Abbildung 5 Grafische Darstellung der zeitlichen Abstände der erfassten Projektphase für jeden Schulstandort der Kohorte 1. Angaben von Schulleitungen der ersten Projektkohorte im ersten Messzeitpunkt. Bedeutung der Symbole: Raute = Erstinformation Schulaufsicht, Masche = Erstkontakt PH-Steuergruppe, Kreis = Information an das Lehrer*innenkollegium, kleiner Punkt = Planung Schulleitung und PH-Projektkoordination, Stern = Erstkontakt MPT und Lehrpersonen	14
Abbildung 6 Vereinfachte grafische Darstellung der zeitlichen Abstände der erfassten Projektphase für jeden Schulstandort der Kohorte 1. Angaben geordnet nach Beginnzeitpunkt der ersten Projektaktivität (blaues Symbol). Angaben von Schulleitungen der ersten Projektkohorte im ersten Messzeitpunkt.....	15
Abbildung 7 Projektakzeptanz im Vergleich zwischen Schulleitungen (SL) und Lehrpersonen (LP) und zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt (MZP). Daten aus allen vier Projektkohorten	17
Abbildung 8 Symbolische Darstellung der günstigen Implementationsmuster.....	19
Abbildung 9 Symbolische Darstellung der ungünstigen Implementationsmuster.....	20
Abbildung 10 Mittelwerte der Skalen der Motivationsregulation der Lehrpersonen. Linker Balken erster (n = 2400), rechter Balken zweiter Messzeitpunkt (n = 774). Daten aus allen vier Projektkohorten	23
Abbildung 11 Motivationsprofile der Teilnahme am Projekt GruKo (Daten aus dem ersten Messzeitpunkt). Profil 1 – Hoch autonom Motivierte (22 %), 2 – Demotivierte (19.3 %), 3 – Aus Pflicht und Interesse (12.2 %), 4 – Aus Pflicht (46.5 %)	25
Abbildung 12 Wahrgenommene Leadershipstile (Einschätzungen von n = 2 396 Lehrpersonen aus Kohorte 1 bis 4), Beschreibung der Abkürzungen in Vertiefungsbox 3	28
Abbildung 13 Skalenmittelwerte zur Leadership im Kontext von Schulentwicklungsprozessen. Werte aus den Projektschulen der Kohorte 2-4 zum ersten Messzeitpunkt	33

Abbildung 14 Einschätzung zum prozentuellen Ausmaß der sechs Themenbereiche in der Analysephase. Angaben von Lehrpersonen im ersten Messzeitpunkt, der mathematische Durchschnitt beträgt bei sechs Dimensionen 16.66. Daten aus allen vier Projektkohorten.....	36
Abbildung 15 Einschätzung zur Relevanz der thematischen Dimensionen durch Schulqualitätsmanager*innen (SQM; n = 42) und Schulleitungen der Kohorten 2 bis 4 (SL; in Summe 114 SL). Mittelwerte auf einer siebenstufigen Skala (1 = „gar nicht wichtig“ bis 7 = „sehr wichtig“). Daten aus allen drei Projektkohorten.	36
Abbildung 16 Mittlere Angaben (Median) des Stundenausmaßes für die Themen der Beratungs- und Weiterbildungsangebote im Rahmen der Projektarbeit. Abkürzungen: DL = Distance Learning, SCH = Schulbezogene Herausforderungen, FD = Fachdidaktische Themen, UE = Unterricht(sentwicklung), BIST = BIST und Kompetenzorientierung, PP = Pädagogisch-psychologische Themen, PB = Persönlichkeitsbildung.....	39
Abbildung 17 Projektakzeptanz im Vergleich zwischen Schulqualitätsmanager*innen (SQM), Schulleitungen und Lehrpersonen. Daten der Kohorte 1 und 2 bzw. der Zusatzerhebung für SQMs im Frühjahr 2020.....	45
Abbildung 18 Einschätzungen von SQMs (n = 43) zu Charakteristika der Schulen im Projekt GruKo, Einschätzungen auf einer Skala von 1 (= konnte ich nicht wahrnehmen) bis 7 (konnte ich stark wahrnehmen).	46
Abbildung 19 Mittelwertausprägungen zur Einschätzung der Lehrpersonen über den öffentlichen Bekanntheitsgrad der Teilnahme der Schule am Projekt GruKo. Daten aus allen vier Projektkohorten	50

7 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Rückläufe auf Ebene der Schulen. Prozentangaben in Bezug auf die Summe der Schule, für die Antworten von Lehrpersonen vorliegen, in Relation zur Anzahl der Schulen, die auf Grundlage der Evaluationskriterien in der jeweiligen Kohorte angeschrieben wurden.....	10
Tabelle 2 Übersicht über die Erhebung des Projektfortschritts durch Schulleitungen der ersten Projektkohorte.....	12
Tabelle 3 Vorzeichen der Regressionspfade der Strukturgleichungsmodelle (vgl. Carmignola, 2021). Abkürzungen: A = Autonomie, K = Kompetenz, S = soziale Einbindung, M.E. = Management by Exception.....	29
Tabelle 4 Inhaltliche Schwerpunkte der Analysearbeit	35
Tabelle 5 Deskriptive Auswertung der Veranstaltungsformate aus dem zweiten MPZ (n = 81 Schulleitung; Kohorten 1 und 2). Median und Range wurden für Angaben größer-gleich 1 berechnet.....	38
Tabelle 6 Ausprägungen der Skalen zu wahrgenommenen Veränderungen durch die Projektarbeit.....	41
Tabelle 7 Häufigkeitstabelle der kodierten Antworten hinsichtlich der Anzahl der Codes und der relativen Häufigkeit (Prozentwerte auf Grundlage von 53 kodierten Aussagen; von den 40 Antworten wurden 30 kodiert, wenn Erklärungsgründe angeführt wurden. Mehrfachkodierungen möglich.)	47
Tabelle 8 Kommunikation zwischen Projektschulen und SQMs.....	48
Tabelle 9 Deskriptive Auswertung der Einschätzung der Nebeneffekte der Auswahl für und der Teilnahme am Projekt GruKo (n = 94 SL, Kohorte 1); Zustimmungsggrad auf einer siebenstufigen Ratingskala. Die prozentuellen Angaben beziehen sich auf die Häufigkeiten der zwei höchsten Ratingoptionen, die eine hohe bzw. sehr hohe Zustimmung ausdrücken.....	49
Tabelle 10 Häufigkeit der Begleitmaßnahmen für den Abschluss des Projektes GruKo. Angaben von n = 33 Schulleitungen im zweiten Messzeitpunkt	52
Tabelle 11 Auswertung der Angaben zu den Maßnahmen der nachhaltigen Verankerung der GruKo-Projektarbeit (Angaben von n = 26 Schulleitungen des zweiten Messzeitpunktes)	53