



Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung



BLK-PROGRAMM
Demokratie
lernen & leben

Hermann Josef Abs / Martina Diedrich / Eckhard Klieme

Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Bericht über die Eingangsworkshops zur Evaluation

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Frankfurt am Main, Oktober 2003



Inhalt

1	Einleitung.....	3
2	Klärung von Zielen und Ausgangsbedingungen der Arbeit im Programm	5
2.1	Demokratievorstellungen im Spiegel von Metaphern.....	5
2.1.1	Fragestellung.....	5
2.1.2	Datenbasis.....	6
2.1.3	Methode der Auswertung.....	6
2.1.4	Ergebnisse.....	8
2.1.5	Diskussion.....	11
2.2	Allgemeine Programmziele.....	13
2.2.1	Fragestellung.....	13
2.2.2	Methodisches Vorgehen	13
2.2.3	Datenbasis.....	14
2.2.4	Ergebnisse.....	14
2.2.5	Diskussion.....	17
2.3	Unterscheidung von Zielen, Indikatoren und Strategien.....	18
2.3.1	Fragestellung.....	18
2.3.2	Methodisches Vorgehen	19
2.3.3	Datenbasis.....	20
2.3.4	Analyse der Ziele auf thematische Schwerpunkte und Passung zum Gesamtrahmen des Programms.....	20
2.3.5	Abbildung der Ziele auf Indikatoren	22
2.3.6	Art der gewählten Interventionen	23
2.3.7	Diskussion zu den drei Teilfragestellungen.....	25
3	Entwicklungsperspektiven für die weitere Arbeit	26
3.1	Problemlösen in der Schulentwicklung	26
3.2	Einstellungen zu externer Evaluation.....	32
3.2.1	Fragestellung.....	32
3.2.2	Datenbasis.....	32
3.2.3	Methode der Auswertung.....	33
3.2.4	Ergebnisse.....	33
3.2.5	Diskussion.....	35
4	Abschluss.....	37

1 Einleitung

Im Zeitraum von September 2002 bis Oktober 2003 fanden in den am BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben beteiligten Bundesländern für alle 24 Schulsets Workshops mit dem Schwerpunktthema Evaluation statt. Jedes Schulset umfasst etwa sechs Schulen, die für die Dauer des Programms jeweils durch einen Netzwerkkoordinator bzw. eine Netzwerkkoordinatorin begleitet werden. Die Workshops waren in Kooperation mit der Berliner Koordinierungsstelle des Programms konzipiert worden. Ihre Ziele wurden in einem früheren Bericht¹ wie folgt umschrieben:

1. Auf der *inhaltlichen Ebene* ging es darum, die SchulvertreterInnen mit dem Gedanken der Evaluation vertraut zu machen und das Evaluationsdesign in seiner derzeitigen Gestaltung zu erläutern. Darauf aufbauend sollten die Schulen die Möglichkeit wahrnehmen, eigene Evaluationsvorstellungen einzubringen und an der Entwicklung der Evaluationsinstrumente mitzuwirken. [...]
2. Auf der *Prozessebene* sollte die Auseinandersetzung mit der Evaluation zur Zielklärung in den einzelnen Steuergruppen und damit auch in den Schulen beitragen. [...]
3. Auf der *identifikatorischen Ebene* sollte das Bewusstsein, Teil eines bundesweiten Programms zu sein, gestärkt werden.
4. Auf der *kommunikativ-interaktionalen Ebene* sollten einerseits die Kontakte der Schulen untereinander gestärkt werden, um das Bewusstsein für die Chancen der Zusammenarbeit im Set als operativer Einheit zu fördern. [...]
5. Schließlich dienen die Workshops auf der *evaluatorischen Ebene* dem Ziel, einen Einblick in die Ausgangsbedingungen und die aktuelle Arbeit der schulischen Steuergruppen zu erhalten.

Der erste Bericht vor nunmehr genau einem Jahr stellt die Erfahrungen aus den ersten beiden Pilotworkshops dar und geht dabei insbesondere auf Aspekte der Eignung des Vorgehens und der Reaktion der Beteiligten auf verschiedene Workshopelemente ein (diese „Bausteine“ sind: Metaphern zu Demokratie; Vorstellung der einzelnen Projektvorhaben; Analyse der Ausgangsbedingungen an den Schulen; Hoffnungen und Befürchtungen in Bezug auf die Evaluation; Vorstellung des DIPF-Evaluationskonzepts; Analyse von Zielen, Indikatoren und Maßnahmen der Schulen). Mittlerweile steht eine andere Datenbasis zur Verfügung: Der vorliegende Bericht basiert auf dem Dokumentationsmaterial aus insgesamt 24 Workshops, bei denen durchschnittlich etwa 15 bis 20 Personen (überwiegend Lehrer/innen und Schulleiter/innen, teilweise auch Schüler) teilnahmen. Nicht alle diese Workshops verfolgen ein identisches Design wie die Pilotworkshops, sondern je nach Entwicklungsstand der Schulen und des Programms, aber auch je nach den Vorarbeiten und dem Arbeitskonzept der Netzwerkkoordinatoren wurden die Workshops individuell zwischen den Verantwortlichen in den Bundesländern, der Koordinierungsstelle und dem DIPF geplant. Deshalb kamen die methodischen Bausteine, über deren Verlauf und Ergebnisse im Folgenden berichtet wird, in unterschiedlicher Auswahl und Reihenfolge zum Einsatz. Das Material, das tatsächlich in die empirische Auswertung aufgenommen werden konnte, beschränkt sich dementsprechend jeweils auf eine geringere Anzahl von Workshops. Dieses Material wird im Folgenden zur Bearbeitung von drei Fragestellungen genutzt.

¹ DIPF-Bericht zu den Pilot-Workshops vom 29.10.02

- (1) *Zielklärung:* Welche Ziele werden von den teilnehmenden Schulen im Einzelnen verfolgt und in welchem Zusammenhang stehen sie mit den Vorgaben des Programms? Mit dieser Frage werden zwei Aspekte berührt: zum einen die zugrunde liegenden Demokratievorstellungen der Beteiligten, zum anderen die daraus resultierenden Schulentwicklungsziele, die in den Schulen jeweils verfolgt werden. Die Zielexplication schien in doppelter Hinsicht wichtig: zum einen aus Sicht der Evaluation, weil sie bei der Beurteilung der Programmwirkung im Hinblick auf die Erreichung der gesetzten Ziele untersucht, zum anderen aus Programmsicht, weil den Zielformulierungen wesentliche Anhaltspunkte für die Steuerung des Programms entnommen werden können (beispielsweise für die Gestaltung des Fortbildungsangebots).
- (2) *Ausgangsbedingungen:* Mit welchen Voraussetzungen starten die teilnehmenden Schulen ins Programm? Hier soll analysiert werden, wie die Schulen ihre eigene derzeitige Situation im Hinblick auf den Demokratisierungsprozess einschätzen und mit welchen Planungen sie ins Programm starten. Eine solche Analyse ist für das weitere Vorgehen der Evaluation bedeutsam, da zu erwarten ist, dass der Erfolg von Projekten wesentlich von den Startbedingungen beeinflusst wird. Darüber hinaus ergeben sich aus der Analyse von Ausgangsbedingungen wichtige Hinweise für die Einschätzung des aufkommenden Unterstützungs- und Beratungsbedarfs innerhalb des Programms.
- (3) *Einstellungen zur Evaluation:* Die Evaluation für das Programm begreift sich nicht als Kontrolle von außen, sondern als Dienstleistung für die Beteiligten, die – neben der Analyse der Prozesse und Ergebnisse des Gesamtprogramms – der Schule selbst eine Rückmeldung über den derzeitigen Stand in Bezug auf die Demokratisierung der Schule vermittelt und ihnen damit eine Chance zur Reflexion des eigenen Handelns und zur Rückbesinnung auf gemeinsame Ziele ermöglicht. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass ein solches Evaluationsverständnis von den Schulen geteilt wird. Von der Entwicklung eines positiven Evaluationsverständnisses hängt wesentlich ab, ob die Ergebnisse der Evaluation als Ressource genutzt werden oder nur als notwendiges Übel in Kauf genommen werden. Auf den Workshops wurde deshalb versucht, die vorfindbaren Erwartungen an die Evaluation zu klären und darüber hinaus das zugrunde gelegte Evaluationsverständnis transparent zu machen. Es wird analysiert, welche Haltungen gegenüber Evaluation in den vorgebrachten Erwartungen erkennbar werden, so dass die Evaluation künftig auf angemessene Weise damit umgehen kann.

Ziel der folgenden Analysen ist es, zu einem besseren Verständnis für die anfängliche Situation sowie die Erwartungen der Programmschulen zu gelangen und dadurch Steuerungswissen für das Gesamtprogramm zu erzeugen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass das originäre Ziel der Workshops nicht darin bestand, Daten zur Beantwortung einer spezifischen, theoretisch begründeten Fragestellung zu bereit zu stellen. Vielmehr ging es darum, auf verschiedenen Ebenen in einen Austausch zu gelangen über die jeweiligen Sichtweisen sowohl auf das Programm als auch auf die Evaluation. Auch deshalb liegt den Workshops nicht ein vollständig standardisiertes Design zugrunde, das in gleicher Weise in allen Sets durchgeführt wurde, sondern das Programm wurde auf die jeweiligen die Bedürfnisse vor Ort abgestimmt. Zur methodischen Klarheit wird jeweils dargestellt, auf welcher Datengrundlage die Analysen beruhen.

2 Klärung von Zielen und Ausgangsbedingungen der Arbeit im Programm

Das BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben begreift sich als ein Schulentwicklungsprogramm, das als verbindliche Ziele die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen sowie die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur nennt (Gutachten zum Programm²). Damit wird sowohl für die beteiligten Schulen als auch für die Unterstützungssysteme eine verbindliche Grundlage geschaffen, auf die sich beide Seiten in ihren Aktivitäten beziehen. In dem Bemühen, eine möglichst große Bandbreite unterschiedlicher Schulen an dem Programm zu beteiligen, eröffnet das Gutachten eine Vielfalt potenzieller demokratiepädagogischer Ansätze, verzichtet jedoch auf die Vorgabe einer spezifischen Intervention, die alle Schulen in vergleichbarer Weise durchführen. Dies schafft einerseits einen hohen Freiraum für die Schulen bei der Gestaltung von schulischen Innovationsprozessen. Andererseits führt die hieraus resultierende Heterogenität der vorfindbaren Projekte dazu, dass der Demokratiebegriff bzw. das Ziel der Demokratisierung von Schule möglicherweise auf sehr unterschiedliche Weise ausgelegt wird. Zu befürchten ist, dass ein gemeinsames Verständnis dessen, was erreicht werden soll, eine gemeinsame Vorstellung, auf die man sich innerhalb des Programms bezieht, verloren geht. Dass mit dem Begriff der Demokratie in Schulen von allen Programmbeteiligten etwas Vergleichbares verbunden wird, kann deshalb nicht stillschweigend vorausgesetzt werden. Aus diesem Grunde schien es notwendig – sowohl aus Programm- als auch aus Evaluationssicht – in einen Austausch über die jeweiligen Vorstellungen zum Demokratiebegriff zu treten. Damit sollte die Möglichkeit geschaffen werden, sich auf eine gemeinsame Vorstellung zu verständigen. Gleichzeitig sollte verdeutlicht werden, welche Ziele die Projekte im einzelnen verfolgen, damit konzeptuelle Klarheit für Beteiligte und Evaluatoren entsteht. Die folgenden Abschnitte beschreiben, auf welche Weise diesem Anliegen im Rahmen der Workshops nachgegangen wurde, und stellen Ergebnisse vor.

2.1 Demokratievorstellungen im Spiegel von Metaphern

2.1.1 Fragestellung

Neben der Vermittlung und Ausarbeitung der Programmziele interessierte in den Workshops die Frage, welche Vorstellungen von Demokratie bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen vorhanden waren. Es sollte als wesentlicher Teil der Ausgangsbedingungen der Arbeit reflektiert werden, welchen Bezug Programmbeteiligte zum Konzept Demokratie herstellen. Dieser Bezug sollte über die Ebene des rein Kognitiven hinaus gehen und auch der Besprechung von Überzeugungen, Werten und Gefühlen Raum geben, die die Schulvertreter/innen mit Demokratie verbinden. Die Frage wurde deshalb unter der Prämisse angegangen, dass die Präsentation von Schulbuchwissen über Demokratie als wenig fruchtbar vermieden werden sollte, ebenso sollte eine länger währende Theoriedebatte im Kontext dieses Workshops vermieden werden. Es sollte statt dessen die Gelegenheit gegeben werden, jenseits einer definitorischen Vorgabe über Demokratie ins Gespräch zu kommen. Diesem Interesse folgte die

² Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie Lernen und Leben. Gutachten zum Programm*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Idee, nach Metaphern für Demokratie zu fragen, die von den Teilnehmenden zu finden und zu präsentieren waren.

2.1.2 Datenbasis

Nach Absprache mit den jeweiligen Netzwerkkoordinatoren und Netzwerkkoordinatorinnen wurde in 14 von 24 Sets schon mit der Einladung die Bitte ausgedrückt, zum Workshop eine Metapher für Demokratie mitzubringen. Dazu konnten unterschiedliche Präsentationsformen gewählt werden, vom gemalten Bild, über den Verweis auf gedichtete Texte bis zu Wortmetaphern im literaturwissenschaftlichen Sinn, bei denen der Begriff Demokratie ersetzt wird durch ein Wort, das in seinem Ursprungskontext eine andere Bedeutung hat. In diesem engeren Sinn konnten etwa 80 Metaphern gesammelt werden. Darüber hinaus wurden auch Ideen als Metapher präsentiert, die aus der Perspektive eines literaturwissenschaftlichen Verständnisses eher als begriffliche Erläuterung von Demokratie zu bezeichnen sind; auch solche wurden im Rahmen der Auswertung berücksichtigt, um nicht durch eine konzeptionelle Vorentscheidung das Material der Analyse vorab zu reduzieren. Insgesamt standen so 129 Antworten auf die Frage nach einer Metapher für Demokratie zur Verfügung.

In einigen Schulgruppen wurde die Aufgabe so aufgefasst, dass sie sich gemeinsam auf eine Metapher einigen sollten, in andern wurde das Finden von Metaphern den einzelnen Teilnehmenden überlassen. Auch wenn eine Schulgruppe eine gemeinsame Metapher vorstellte, war diese in der Regel nicht das Produkt einer inhaltlichen Diskussion, sondern die Übernahme einer einzelnen Idee unter dem Druck etwas präsentieren zu müssen. Deshalb scheint es gerechtfertigt, die meisten Metaphern, die die Grundlage dieser Auswertung bilden, zunächst als Ausdruck der relativ spontanen Vorstellungen einzelner Teilnehmer/innen der Workshops aufzufassen. Wo dies deutlich nicht der Fall ist, wird darauf hingewiesen.

2.1.3 Methode der Auswertung

Wie muss eine Auswertung vor sich gehen, um aus den einzelnen Metaphern zu allgemeinen Aussagen über die Voraussetzungen des Programms zu kommen?

Ein erstes Vorgehen der Auswertung besteht in dem Versuch, vorhandene Kategorienschemata an das empirische Material heranzutragen, um zu einer entsprechenden Systematisierung zu gelangen. Dieses Vorgehen wurde zur Auswertung mit drei verschiedenen Kategorisierungen unternommen, die drei verschiedenen Analyseperspektiven entsprechen (vgl. Punkte a, c, d). Eine vierte Analyseperspektive kann als Kontrastfolie zu den übrigen betrachtet werden, bei ihr wird nicht danach gefragt, inwiefern demokratierelevante Vorstellungen in Bildern zum Ausdruck kommt, sondern inwiefern Demokratie selbst als Metapher betrachtet werden kann (vgl. Punkt b).

- (a) Demokratieprinzipien: Im Rahmen der Eingangserhebung des BLK-Modellprogramms werden, werden an mehreren Stellen Prinzipien von Demokratie berücksichtigt; es sind dies Gleichheit an Rechten, Meinungsfreiheit, Partizipation, Pluralismus, Repräsentativität, Toleranz und Transparenz. Der Versuch diese Prinzipien auf das offen erhobene Material der Workshops anzuwenden, ist auch Ausdruck des Bemühens quantitative Erhebung und qualitative Analysen zu verbinden.

- (b) Metaphorisierung des Demokratiebegriffs: Eine politikwissenschaftliche Debatte kreist um die Frage, wie weitgehend Demokratie ausschließlich als Organisationsmodell auf Gesellschaft zu beziehen ist, oder auch die Haltungen der Mitglieder einer Gesellschaft im Sinne von Gemeinschaftlichkeit bestimmten muss. Ausgehend von dieser Debatte soll gefragt werden, auf welche Vorstellungen von Schule der Demokratiebegriff übertragen (gr. *metapherein*) wird. Unter Metaphorisierung werden folglich sprachliche Phänomene zusammengefasst, bei denen der Begriff Demokratie gleichsam zum Bild wird, das die Wirklichkeit oder ein Ideal schulischen Lebens repräsentiert. Resultate von Metaphorisierungsprozessen werden in den stilistischen Formen des Akronym und der Metonymie dargestellt.
- (c) Emotionale Wertung: Weiterhin wurden die Metaphern von fünf Personen (Studierende der Erziehungswissenschaft, Linguistik, Politologie, Psychologie und Soziologie im Hauptstudium oder bereits graduierte Studierende) hinsichtlich ihrer emotionalen Valenz bewertet. Dabei wurden Aussagen, die sich für die Bewertenden mit positiven Gefühlen verbinden mit einem Plus versehen, während negative Emotionen durch ein Minus repräsentiert wurden.
- (d) Positionszuweisungen im Rahmen von Metaphern: Schließlich wurde eine Kategorisierung unternommen, in der vier unterschiedliche Arten der Positionierung hinsichtlich Demokratie unterschieden wurden. Weil es bei der Demokratie um die Stellung von Menschen zueinander geht, erscheint es sinnvoll die Positionszuweisungen im Zusammenhang mit den metaphorischen Äußerungen zu untersuchen. Welche Position weisen sich die sprechenden Lehrer und Lehrerinnen implizit zu, und welche werden den Schülern und Schülerinnen zugewiesen? Zwei unterschiedliche Positionierungen wurden induktiv ermittelt:
1. Bei der ersten wird die verantwortliche Stellung für die Demokratiearbeit Lehrern und Lehrerinnen zugeschrieben.
 2. Bei der zweiten begegnen sich Lehrende und Lernende als gleichwertige Partner.

Für alle diese unterschiedlichen Herangehensweisen der Auswertung gelten einige methodische Einschränkungen, die bei der Interpretation von metaphorischen Aussagen (und teilweise für jedes nicht standardisiert erhobene empirische Material) zu beachten sind: Durch Metaphern wird jeweils ein perspektivischer Zugang geschaffen, der nicht notwendig für jede der vorgeschlagenen Analyseformen ergiebig sein muss, vielmehr ist zu erwarten, dass sich jeweils nur ein Teil des empirischen Materials als aussagekräftig im Hinblick auf ein spezifisches Kategorienschema erweist. So ist beispielsweise die Metapher, Demokratie in der Schule komme der *Quadratur des Kreises* gleich, als Emotionsausdruck und vielleicht auch hinsichtlich der vorgenommenen Positionierung durch den Sprecher interpretierbar, nicht jedoch unter der Analyseperspektive, welche Prinzipien der Demokratie darin zum Ausdruck kommen.

Weiterhin ist die Arbeit mit Metaphern etwa im Gegensatz zur Erarbeitung von Definitionen dadurch gekennzeichnet, dass durch Metaphern ein mehrdeutiger Assoziationsraum geöffnet wird, der sich der Zuordnung zu vorgegebenen begrifflichen Strukturen immer auch widersetzt, weil die Trennschärfe in der Zuordnung zu den Kategorien erwartungsgemäß niedriger ist, als bei

begrifflichem Material. Auch wenn sich Sprache allgemein darin auszeichnet, durch ihren Gebrauch in wiederkehrenden Kommunikationssituationen sozial geteilte Bedeutungen zu erzeugen, so gilt dies für Metaphern doch nur in reduziertem Ausmaß. Die Sprachbilder, die einem Menschen zur Verfügung stehen, sind in stärkerem Maße biographisch und lebensweltlich aufgeladen. Ein Verstehen erfolgt nur in dem Ausmaß, wie diese Bezüge nachvollziehbar werden oder als geteilte Bezüge vorausgesetzt werden. Diese Gegebenheit der Sprache soll an einem Beispiel erläutert werden. Ein Lehrer formulierte als Metapher für Demokratie: „die Eichel, die ins Laub gefallen ist, sie hat eine potenzielle Energie, bedarf aber entsprechender Bedingungen, um sich zu entfalten.“ Die Eichel als der zentrale Gegenstand des Bildes ist für sich genommen noch kaum einer Interpretation zugänglich, erst durch den Kontext wird der Aspekt, auf den hier hingewiesen, wird deutlich. Offen bleibt in der Formulierung, ob der Sprecher die genannten Bedingungen einer Entwicklung von Demokratie generell für gegeben hält, oder an ihnen zweifelt, schließlich bleibt offen, ob er sich selbst als jemand betrachtet, der die Rahmenbedingungen mitgestalten kann. Erst die zusätzlich lebensweltliche Information, dass der betreffende Sprecher einen großen Teil seiner Freizeit bei Tätigkeiten im Wald verbringt, eröffnet ein tieferes Verstehen des Bildes. Es zeigt sich, dass gerade der Emotionsausdruck im Rahmen metaphorischen Sprechens nur teilweise über die sozial geteilten Bedeutungen vermittelt wird, sondern in Biographie und Lebenswelt verankert sind. Wie anders müssen sich zum Beispiel die Emotionen gegenüber diesem Bild entwickeln, wenn man einen Baum am Straßenrand vor Augen hat, dessen Früchte von den vorbeifahrenden Autos überfahren werden. In diesem lebensweltlichen Kontext würde das Bild kein Grundvertrauen in die Entfaltung des Angelegten zum Ausdruck bringen, sondern eher Hoffnungslosigkeit. Die Auswertung von isolierten Metaphern ist folglich immer die Arbeit mit Sedimenten eines möglichen Ausdrucks an Bedeutung.

2.1.4 Ergebnisse

zu (a) Prinzipien der Demokratie

Auch wenn es nicht bei allen Metaphern gelingt, sie im Nachhinein den Demokratieprinzipien zuzuordnen, so erweist sich die Zuordnung des Materials zumindest insofern als erfolgreich, als zu allen sieben Prinzipien der Demokratie Entsprechungen im metaphorischen Material gefunden werden können. Eine eindeutige oder trennscharfe Zuordnung ist jedoch nicht in allen Fällen möglich. Als Beispiel dafür, dass einige Metaphern mehreren Prinzipien zugeordnet werden können, mag die Metapher der *Autofahrt, bei der jeder den Fahrer ablösen könne*, dienen. In ihr kommt nicht nur die Teilhabe (Partizipation) an einer gemeinsamen Bewegung zum Ausdruck, sondern auch die Verfügung über gleiche Rechte bei allen Beteiligten und schließlich auch das Prinzip der Repräsentation, nämlich in der Gestalt des Fahrers, der eine eindeutige Steuerung und einen gemeinsamen Richtungswillen versinnbildlicht. Eine Metapher, die dagegen eindeutiger auf ein Demokratieprinzip, hier das Gleichheitsprinzip, bezogen werden kann, stellt der *Baum dar, für den Lehrer und Schüler Blätter sind*.

Im folgenden werden Beispiele angeführt, welche Metaphern als Repräsentationen von Demokratieprinzipien aufgefasst werden können. Dem Partizipationsprinzip sind folgende Metaphern zuordenbar: die *Fußballmannschaft, der Ball, den man abgeben müsse*, die *Agora als der Ort, wo jeder mitreden könne* oder auch die *Schaufel*, bei der die Demokratie als Werkzeug vorgestellt wird,

mittels dessen alle mitgestalten können. Das Prinzip der Toleranz kommt im Bild vom *Mehrfamilienhaus* zum Ausdruck. Wenn darüber hinaus von Teilnehmern betont wird, dass im Mehrfamilienhaus die Bewohner nicht nur übereinander, sondern miteinander sprechen, ist der Bezug zum Prinzip Pluralismus hergestellt. Das Repräsentationsprinzip wird im Bild von *Kartenhaus* angesprochen und gleichzeitig problematisiert, indem auf die Fragilität und Zerbrechlichkeit der aus gleichen Karten errichteten Ordnung von oben und unten hingewiesen wird. Schließlich findet sich das Prinzip der Transparenz im Bild der *offenen Türen*, die jedem Einblick und Zugang gewähren, wobei die Vorstellung eines allgemeinen Zugangs auch wieder das Prinzip der Partizipation berührt.

Eine quantitative Auswertung des Materials erweist sich wegen der Bedeutungs Offenheit vieler Metaphern und der damit verbundenen geringen Trennschärfe als schwierig. Dennoch entsteht der Eindruck, dass Vorstellungen von Partizipation mehr Metaphern hervorrufen als andere Demokratieprinzipien. Darauf verweisen auch mehrfach explizit genannte Begriffe wie Mitsprache, Mitbestimmung, gemeinsames Aushandeln und Partizipation.

zu (b) Metaphorisierung des Demokratiebegriffs

Einzelne Schulteams kamen unabhängig voneinander auf den Gedanken, ihre Demokratievorstellung zu thematisieren, indem sie das Wort Demokratie als Akronym ausbuchstabieren. Die Beispiele (Tabelle 2.1) verweisen nicht nur auf unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen, sondern auch darauf, dass bei den Beteiligten ein weites Demokratieverständnis vorliegt. Vor allem im zweiten, dritten und vierten Beispiel zeigt sich, dass Demokratie im Rahmen der Akronyme nicht nur im Sinne von Demokratieprinzipien verwendet wird, sondern Demokratie zum Anhaltspunkt für viele positiv besetzte Begriffe wird. In diesem Vorgang wird der Demokratiebegriff selbst zur Metapher.

Tabelle 2.1. Demokratie als Akronym.

D ynamischer Prozess / Diskurs	D iskussion / Dynamik	D urchhaltevermögen	D uden: Volksherrschaft
E hrlichkeit	E rziehung	E nergie	E thik für die
M ündigkeit	M itbestimmung	M oral	Schulentwicklung
O rganisation	O ffenheit	O ptimismus	M iteinander (S – L – E- Partner, DELL)
K ompetenzen, notwendige / Konfliktfähigkeit /Kreativität	K ritik	K ommunikation	O hne Gewalt
R egeln	R at	R echt	K ompromisse eingehen
V er A ntwortung	A llseitigkeit	A rbeit	R egeln aufstellen und einhalten
T eamfähigkeit / Toleranz / Transparenz	T atendrang	T eamfähig	A ktionen mit TEO
I ndividuen, die sich entwickeln müssen	I dentität finden / Individualität	I deen	T eamgeist fördern
E ngagement	E nergie	E igeninitiative	I deen entwickeln
			E rgebnisse aufweisen

Der Gebrauch von Demokratie als Metapher (d.h. ein Gebrauch, in dem der Begriff Demokratie nicht mehr konzeptuell auf politikwissenschaftliche Diskurse bezogen wird, sondern als Bild für verschiedene positiv erachtete Gegebenheiten steht) wird verstärkt, je unmittelbarer Demokratie auf Schule bezogen wird. Dann werden von Teilnehmenden als schulbezogene Demokratievorstellungen z.B. auch *Spaß am Lernen*, *Selbstfindung*“ oder *Informationen beschaffen, bewerten und benutzen können* genannt.

In vielen Fällen geht die Metaphorisierung jedoch nicht so weit, und die Anschlussfähigkeit an ein politikwissenschaftliches Demokratieverständnis geht nicht völlig verloren. Vielmehr rückt ein bestimmter Aspekt von Demokratie in den Vordergrund und dominiert das Verständnis. Es ist dies der Aspekt der Gemeinschaft; er wird repräsentiert durch Metaphern wie *das gemeinsame Haus*; *das Boot, in dem alle sitzen*; *der Zug, in dem alle fahren*; *die Kette, die nur so stark sein könne, wie ihr schwächstes Glied*; *die Formation von Vögeln im Flug gen Süden, bei der sich jeweils der Stärkste an die Spitze setzt und den übrigen Windschatten spendet*, und schließlich mehrfach durch die Metapher *der Familie*. Dazu werden Tugenden der Gemeinschaft genannt, wie Rücksichtnahme, Ehrlichkeit, Engagement und Verantwortung füreinander. In diesem Fall, in dem der Gemeinschaftsbegriff durch den Demokratiebegriff ersetzt wird, ist die Metapher genauer als Metonymie aufzufassen, weil die beiden Begriffe in ihrem Bedeutungsgehalt nicht völlig getrennt sind, sondern aneinandergrenzen bzw. eine Überschneidung aufweisen.

zu (c) Emotionale Wertung in Metaphern

Den bewertenden Personen war es in hohem Maße möglich den gegebenen Metaphern eine positiven oder negativen Gefühlsausdruck zuzuordnen. Obwohl ausdrücklich auf die Möglichkeit hingewiesen wurde, bei einzelnen Metaphern keine Bewertung einer eventuell mitgeteilten Emotion vorzunehmen, findet sich nur eine Metapher (*die Schaufel*) bei der mehrheitlich auf eine Bewertung verzichtet wird.

Insgesamt fällt auf, dass sich in der Wahrnehmung der Bewertenden weitgehend positive Gefühle in den Metaphern mitteilen. Nur bei insgesamt acht Metaphern finden sich mehrheitlich negative Zuordnungen (jeweils ohne dass diesen eine positive Zuordnung entgegensteht). Es sind dies (1.) *die Kette, die so stark ist wie ihr schwächstes Glied*, (2.) *das Netz, das durch zu viele Löcher gefährdet ist*, (3.) *die zerbrechliche Vase, die gut gefüllt werden müsse*, (4.) *die Pflanze, die mit Füßen getreten werde*, (5.) *die Quadratur des Kreises*, (6.) *der Raubvogel, der die Hühner abstimmen lässt, ob sie gefressen werden wollen*, (7.) *als Wiese auf der sich der Stärkere durchsetzt, so ist es heute* und schließlich (8.) *die Figur des Sisyphos*. Inhaltlich kommen in diesen Metaphern folgende negativen Gefühle zum Ausdruck: In der ersten bis vierten Metapher wird vor allem die Zerbrechlichkeit und Bedürftigkeit von Demokratie thematisiert. Diese Gegebenheiten werden als bedrohlich für das Bestehen oder die Entwicklung einer demokratischen Schule aufgefasst. In der fünften bis siebten Metapher richtet sich die negative Emotion auf ein Empfinden innerer Widersprüchlichkeit gegenüber dem Anspruch, Demokratie in der Schule umsetzen zu wollen. Demokratie scheint unter den vorgegebenen Strukturen keine Chance zu haben. Sie ist angesichts der sozialen Gesetzmäßigkeiten genauso wenig zu errichten, wie in der Geometrie ein Kreis in ein Quadrat überführt werden kann, oder wie die Naturordnung geändert werden kann. Diese Metaphern scheine sagen zu wollen, dass es ein richtiges Leben im Falschen, letztlich nicht überzeugend möglich ist. In der achten Metapher besteht die negative Emotion im Gefühl der Vergeblichkeit aller Anstrengungen.

Es darf jedoch festgehalten werden, dass solche negativ gestimmten Metaphern unter den Steuergruppenmitgliedern nur vereinzelt zu beobachten sind. Interessant wäre hier ein Vergleich zu den Metaphernbildungen in den Kollegien, die auch jene Kollegen mit einbezieht, die nicht in das Programm involviert sind. Bei den Steuergruppenmitgliedern herrscht überwiegend eine

zuversichtliche Betrachtungsweise vor, die es erlaubt, Demokratie als *Königin* [unter den Staatsformen] zu bezeichnen.

zu (d) Positionszuweisungen im Rahmen von Demokratie

Bezogen auf die 80 Metaphern, die bei großzügiger Interpretation als Metaphern im literaturwissenschaftlichen Sinn betrachtet werden können, lassen sich bei der Hälfte Positionierungen hinsichtlich der Verantwortlichkeit erkennen. Bei drei Vierteln dieser Metaphern ist eine Wahrnehmung gemeinsamer Verantwortung für die Demokratie an der Schule zu erkennen, ein Viertel ist im Sinne einer stärkeren bis alleinigen Verantwortung der Lehrer interpretierbar.

Typisch für die erste Form der Positionierung ist ein Lehrer der sich mit *Sisyphos* identifiziert, dessen Arbeit nie zu einem befriedigenden Abschluss gelangen wird, der sein Leben aber (im Anschluss an die Camus) dennoch als sinnerfüllt erleben darf. Wenn sich in einem anderen Bild eine *Steuergruppe als Lokomotive des Zugs Demokratie betrachtet*, ist es eine ganze Gruppe, die sich gegenüber den übrigen Beteiligten an Schule in der Verantwortung sieht. Auch die Gärtnermetapher als eine klassische Metapher des pädagogischen Felds ist dieser Positionierung zuzurechnen; sie ist z.B. rahmengebend, wenn von der Demokratie als *einer Blume* die Rede ist, *die Sonne und Regen im richtigen Maß benötigt*.

Metaphern, mittels derer eine symmetrische Positionierung und somit gemeinsame Verantwortung zum Ausdruck gebracht wird, sind beispielsweise Menschen, die in einem Kreis tanzen oder *das Zusammensitzen im selben Bus*. Auch die organischen Bilder *des Seesterns, dessen Füße sich alle bewegen müssen, wenn es vorwärts gehen soll*, und *des Baumes, zu dem jeder ein Ast ist und dessen Krone das gemeinsame Handeln versinnbildlicht*, enthalten eine gleichwertige Positionierung von Lehrern und Schülern.

Der relativ große Anteil von Metaphern, die keine Verantwortungszuschreibung an schulische Akteure im Hinblick auf das Gelingen der Demokratie erkennen lässt, legt es nahe, sich diese Gruppe noch einmal genauer anzusehen. Es fällt auf, dass sich die emotional negativ gestimmten Aussagen fast ausnahmslos in dieser Gruppe finden. Die Sprechenden positionieren sich in diesen Fällen mit verschwindend geringem oder ohne Einfluss gegenüber einem bedenklichen Zustand der Demokratie: Beispiele sind die *Wiese, auf der sich der Stärkere durchsetzt*, oder das *Netz, das von zu vielen Löchern bedroht ist*. Während in der ersten Metapher die (neo-)liberale Marktorientierung der Gesellschaft Demokratie zu gefährden scheint ist es im zweiten Fall ein Mangel an Ressourcen, Sicherheit oder Vertrauen. Wenn solchermaßen die Ursachen für vorhandene Probleme vor allem extern attribuiert werden, ist es schwer interne Motivation aufzubauen. Im Bild gesprochen: Es gelingt nur sehr wenigen sich als glücklichen Sisyphos zu denken.

2.1.5 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass unter den Steuergruppenmitgliedern vielfältige Vorstellungen von Demokratie vorhanden sind, die sich gut mit den für die Steuerung des Programms leitenden begrifflichen Vorstellungen von Demokratie in Verbindung bringen lassen. Das Denken über Demokratie bei Schulvertretern und in der Konzeption des Programms scheint wechselseitig

anschlussfähig zu sein. Dabei scheinen Vorstellungen von Partizipation und Gemeinschaft in stärkerem Maße präsent als andere Aspekte von Demokratie.

Die Betonung des Aspekts der Gemeinschaft in der schulbezogenen Ausarbeitung des Demokratiethemas ist durch die Programmatik des BLK-Modellprogramms Demokratie lernen und leben abgedeckt und gilt als ein erstrebenswerter Ansatz, das Thema Demokratie auf Schule zu beziehen. Nichts desto weniger wird im Laufe des Programms zu beobachten sein, inwiefern eine Betonung des Gedankens der Gemeinschaft auch zu einem vertieften Verständnis und zu einer Anerkennung aller Prinzipien von Demokratie beiträgt. Eine Metapher für eine mögliche Verhältnisbestimmung von Demokratie und Gemeinschaft wurde in einem Workshop angeboten: *Demokratie braucht gute Wurzeln, um wie ein Baum lange zu leben*. Im Sinne dieser Metapher ist das Leben in der Schulgemeinschaft eine Grundlage der Demokratie in anderen sozialen Kontexten.

Eine Betonung des Gemeinschaftsgedankens, im Sinne eines angenehmen Miteinanders, wird allgemein als ein Schritt auf dem Weg zur demokratischen Schule aufgefasst; die ausschließliche Konzentration auf diesen Gedanken kann jedoch einen Focus bilden, in dem die Prinzipien der Demokratie – vorgeblich um der guten Gemeinschaft willen – aus dem Blick geraten. Dies wird beispielsweise in folgender Äußerung deutlich, die als Metapher für Demokratie in der Schule letztlich eine autoritäre Vorstellung von Gemeinschaft transportiert: *„Demokratie ist uns sehr wichtig, und auch wie Demokratie realisiert werden kann, dabei darf Demokratie aber nicht zu weit gehen; es darf nicht so weit kommen, dass die Kinder in einer Familie bestimmen, wer der Vater ist.“* Auch im folgenden Statement, das als Metapher für Demokratie geäußert wurde, kommt letztlich eine autoritäre Haltung zum Ausdruck: *Weniger ist mehr – es gibt viele Sachen, die die Schüler nicht interessieren, die also besser von oben bestimmt werden*. Vor dem Hintergrund solcher Auffassungen wird man vielleicht noch ein Gefühl der Gemeinschaft fördern können, auch Tugenden wie die oben beschriebenen scheinen kultivierbar, jedoch rückt die Förderung demokratischer Prinzipien, etwa durch das Bemühen, Entscheidungen transparent zu machen, aus dem Blickfeld. Auch wird sich jemand, der oder die ein Statement wie das letztzitierte äußert, kaum mehr die Frage stellen, wie denn das Interesse von Schülern an Mitbestimmung gefördert werden kann.

Die überwiegend positiven Emotionen, die auf Seiten der Mitglieder von Steuergruppen mit Demokratie verbunden werden, bilden eine wichtige Ressource des Programms. Demokratie als Leitbegriff für Lehrer/innenhandeln und Entwicklung von Schule als Organisation scheint in diesem Kreis akzeptiert. Es könnte also hilfreich sein in der Programmarbeit bewusst auf Vorstellungen von Demokratie zu rekurrieren. Dabei sollten die Grenzen der Umsetzbarkeit unter den bestehenden Rahmenbedingungen und die Grenzen dessen, was Schule überhaupt erreichen kann, nicht nur mitbedacht, sondern auch kommunikativ bearbeitet werden, damit einzeln vorhandene negative Emotionen sich nicht verbreitern.

Eine andere Aufgabe in der Entwicklung des Programms wird darin bestehen, jenen Kreis von Lehrkräften zu erreichen, der einerseits engagiert mitarbeitet, andererseits dazu neigt, die Verantwortung für Demokratie allein bei sich zu sehen. Hierzu sind vor allem Hilfen auszuarbeiten, wie mit den Schülern und Eltern als Partnern in der Schule und mit schulexternen Partnern auch zur Entlastung der Lehrkräfte beigetragen werden kann.

2.2 Allgemeine Programmziele

2.2.1 Fragestellung

Eine Aufgabe der Evaluation wird in der Beantwortung der Frage liegen, in welchem Maße die beteiligten Programm-Schulen die beiden Richtziele – Förderung demokratischer Handlungskompetenzen bei Schülerinnen und Schülern sowie Entwicklung einer demokratischen Schulkultur – im Verlauf und am Ende des Programms letztlich erreicht haben. Dazu ist es notwendig, diese beiden Konstrukte zu explizieren und zu konkretisieren, um eine Ableitung von geeigneten Indikatoren zu ermöglichen. Diese Indikatoren bildeten die Grundlage für die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten, die bei der schriftlichen Befragung von Schülerinnen und Schülern, den Kollegien sowie den Schulleitungen der Programmschulen im Rahmen der Eingangserhebung der Evaluation (Mai und Juni 2003) eingesetzt wurden. Die folgenden Ausführungen verfolgen eine doppelte Zielstellung:

- (a) Im Vordergrund steht die Frage, wie die beiden Richtziele des Programms (Förderung demokratischer Handlungskompetenzen und Entwicklung einer demokratischen Schulkultur) operationalisiert werden können. Es geht insbesondere um die Auffindung angemessener Konstrukte, von denen Indikatoren für eine entsprechende Erhebung abgeleitet werden können. Gleichzeitig geht es darum, die Transparenz des Vorgehens bei der Evaluation zu erhöhen.
- (b) Daneben sollen Wege der Beteiligung in der Evaluation dokumentiert werden, die für eine größere Akzeptanz des Vorgehens sowie für eine stärkere Berücksichtigung der Bedürfnisse von Nutzern der Evaluation sorgen.

2.2.2 Methodisches Vorgehen

Zum Zweck der Operationalisierung der beiden Richtziele wurde im ersten Schritt – im Sinne einer Vorarbeit – neben einer eingehenden Studie der relevanten Literatur im September 2002 eine Tagung am DIPF mit Experten aus dem Bereich Demokratietheorie und Demokratiepädagogik durchgeführt, die verschiedene theoretische und operationale Konzeptionen der beiden Richtziele diskutierten. Als Ergebnis entstand ein vorläufiger Kriterienkatalog, der drei Zielebenen unterscheidet (s. Tabelle 2.2): (a) politische Kompetenzen, (b) soziale und Selbstkompetenzen sowie (c) schulische Partizipation. Diese drei Ebenen wurden durch verschiedene Konstrukte repräsentiert, deren Operationalisierung einen wesentlichen Schritt zur Instrumententwicklung darstellt. Konstrukte bzw. Kriterien sind dabei so zu verstehen, dass in ihnen sowohl die zentralen kognitiven, motivationalen und emotionalen Voraussetzungen als auch die konkreten Erfahrungen aus dem Schulleben beschrieben werden, welche für demokratisches Handeln bzw. eine demokratische Schulkultur notwendig sind.

Tabelle 2.2 stellt eine vorläufige Ausformulierung der beiden Richtziele dar, die eine Grundlage für die Arbeit in den Workshops bildete. Dort wurde den Schulgruppen – solange wie die Entwicklung der Erhebungsinstrumente noch nicht abgeschlossen war – Gelegenheit geboten, den Kriterienkatalog zu ergänzen, indem in Kleingruppen (etwa 3 bis 5 Personen, teilweise von derselben Schule, teilweise aus unterschiedlichen Schulen) über fehlende Aspekte diskutiert wurde und die Ergebnisse im Anschluss mit Hilfe von Metaplankarten zusammen getragen wurden. Es konnten sowohl weitere Konstrukte als auch weitere Zielebenen angefügt werden.

Damit wurde neben einer Vervollständigung des Katalogs auch die Absicht verfolgt, die Schulen an dem Prozess der Evaluationsplanung zu beteiligen und ihnen damit zu verdeutlichen, dass Evaluation nicht Kontrolle von außen meint, sondern eine Kooperation und aktive Einbeziehung der beteiligten Akteure.

Tabelle 2.2. Vorläufiger Kriterienkatalog für die Evaluation.

Verbindliche Richtziele	Demokratische Handlungskompetenz		Demokratische Schulkultur
	A. Politische Kompetenzen	B. Soziale- und Selbstkompetenzen	C. Schulische Partizipation
Konstrukte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demokratie-Verständnis 2. Selbstbild eigener politischer Fähigkeiten 3. Politische Kontrollüberzeugungen 4. Politische Aktivitäten 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entwicklung des moralischen Urteils 2. Verantwortungswahrnehmung 3. Positive Lebenseinstellung 4. Selbstsicherheit in der Gruppe 5. Selbstkonzept 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten 2. Anerkennung, Vertrauen, Offenheit 3. Partizipationswunsch 4. Selbstwirksamkeit 5. Übertragene Verantwortung

Die Auswertung orientiert sich an dem bereits bestehenden Kategorienschema der drei Zielebenen des vorläufigen Kriterienkatalogs. Es wird zunächst versucht, inhaltsanalytisch die Vielfalt der Vorschläge zu übergreifenden Konstrukten zu bündeln. Unter welcher Bezeichnung diese in den endgültigen Katalog eingegangen sind, wird expliziert. Sodann wird dargestellt, welche der von den Teilnehmenden vorgeschlagenen Zielebenen übernommen wurden. Durch diese Form der Darstellung soll die Entstehung des endgültigen Kriterienkatalogs, der vom Lenkungsausschuss in seiner Sitzung am 7. März 2003 verabschiedet wurde und damit eine verbindliche Richtlinie für alle am Programm Beteiligten bildet, transparent werden.

2.2.3 Datenbasis

Grundlage für die folgende Ergebnisdarstellung bildet die Auswertung von Dokumentationen aus sieben Schulsets in verschiedenen Bundesländern. Andere Ergebnisse zu dieser Fragstellung liegen vor allem deshalb nicht vor, weil es nur bis März möglich war, Schulvertreter und Schulvertreterinnen in die Planung einzubeziehen. Danach stand das Design für die Erhebungsinstrumente soweit fest, dass neue Vorschläge seitens der Schulen nicht mehr hätten einbezogen werden können.

2.2.4 Ergebnisse

In der Mehrheit (6 Sets) wurden neben Ergänzungen zu den bereits genannten Konstrukten (Tabelle 2.3) auch Vorschläge für weitere Zielebenen eingebracht (Tabelle 2.4). Den beiden Ergebnistabellen können die vollständigen Ergänzungen entnommen werden. Versucht man aus der Vielfalt der Vorschläge übergeordnete Kategorien abzuleiten, so lassen sich folgende Konstrukte erkennen:

- (a) Politische Kompetenzen: Zum einen werden von den Lehrerinnen und Lehrern Konstrukte aus dem Bereich intellektueller Fähigkeiten genannt (Fähigkeit Informationen zu gewinnen, politische Sachkompetenz, Methodenkompetenz), zum anderen beschreiben sie

Einstellungen und Werthaltungen gegenüber dem politischen System und demokratischen Verfahren (Akzeptanz von Mehrheitsentscheidungen, Akzeptanz politischer Normen). Als neue Konstrukte im Bereich politischer Kompetenzen sind deshalb aufgenommen worden: *Akzeptanz demokratischer Entscheidungen* (A5), *Planungs- und Entscheidungsfähigkeit* (A6), *Analyse gesellschaftlicher Teilsysteme* (A7) und *Systemvertrauen* (A8).

- (b) Soziale und Selbstkompetenzen: Als übergreifende Bereiche lassen sich hier Kommunikationsfähigkeit (Argumentieren lernen, Redekultur), Konflikt- und Kritikfähigkeit (aktiver und passiver Umgang mit Konflikten), Empathiefähigkeit (z.B. Sensibilität und Mitgefühl), Toleranz, Moralisches Urteil (Gerechtigkeitsvorstellung) sowie die Fähigkeit zur Analyse erkennen. Im Kriterienkatalog ist auf dieser Grundlage „Selbstkonzept“ als eigenständiges Kriterium nicht mehr berücksichtigt worden, da weniger Kognitionen über die eigene Person, sondern vielmehr tatsächliche Fähigkeiten und Kompetenzen in entsprechenden Bereichen interessieren. Es sind dies: *Bereitschaft (unterrichtsbezogene) Normen einzuhalten* (B5), *Kritikfähigkeit* (B6), *Perspektivenübernahme* (B7), *Kommunikative Kompetenz* (B8), *Konfliktfähigkeit (Toleranz von Ambiguitäten und Differenzen)* (B9) und *Kooperationsfähigkeit* (B10).
- (c) Schulische Partizipation: Zu dieser Zielebene nennen die Lehrerinnen und Lehrer Konstrukte zu den Bereichen gemeinsame Normen, Identifikation mit der Schule (z.B. gemeinsame Freude über Erfolge), Regelklarheit sowie Verantwortungsübertragung. Als neu hinzutretende Kriterien sind deshalb *Verfahrensklarheit* (C6) sowie *Regelklarheit* (C7) aufgenommen worden..

Tabelle 2.3. Ergänzung der drei Zielebenen durch die Steuergruppen.

A. Politische Kompetenzen	B. Soziale- und Selbstkompetenzen	C. Schulische Partizipation
1. Informations-möglichkeiten	1. Sensibilität / Mitgefühl	1. Übertragene Verantwortung
2. Politikverständnis	2. Frustrationstoleranz	2. Entwicklung von Eigeninitiative
3. Akzeptanz politischer Normen/Gesetze	3. Bereitschaft zu handeln	3. Spuren hinterlassen
4. politische Erfahrung	4. aktives Auseinandersetzen mit Andersartigkeit	4. Identifiziere ich mich mit der Schule?
5. Sachliche Analysefähigkeiten	5. Kommunikationsfähigkeit	5. Transparenz
6. Fähigkeit Informationen zu gewinnen	6. Gerechtigkeitsvorstellung	6. Fehlererkenntnis
7. Mehrheitsentscheidungen akzeptieren	7. Individuelle/ persönliche Selbstsicherheit	7. Kritik- und Konfliktfähigkeit
8. Problem als politisches zu erkennen	8. gesellschaftliche Normen und Werte	8. Regelverständnis
9. Fragen zu extremen politischen Haltungen müssen mit erfasst werden	9. Konfliktfähigkeit	9. Rechtsverständnis
10. sogenannte Biertisch-Statements“ mit einbeziehen: z.B.: „Politiker sind alle korrupt“; „Ist mir egal. Es ändert sich ja sowieso nichts“	10. passiver und aktiver Umgang mit Konflikten	10. Festsetzen und Anerkennung von Normen
11. Methodenkompetenz	11. Argumentieren lernen ⇒ Mehrheiten gewinnen	11. Demokratische Gesprächskultur
12. politische Sachkompetenz	12. Redekultur	12. Regelklarheit/ Regelanwendung
	13. Fähigkeit zwischenmenschliche Beziehungen zu analysieren und wahrzunehmen	13. Gemeinsame Feste
	14. Planungskompetenz	14. Gemeinsame Freude über Erfolge
	15. Kommunikative Kompetenz	15. Verantwortung für das eigene Lernen
	16. Akzeptanz und Einhaltung von Regeln und Normen	16. Umgang mit Fehlern/von Fehlern lernen
		17. Feedbackkultur

A. Politische Kompetenzen	B. Soziale- und Selbstkompetenzen	C. Schulische Partizipation
	17. Toleranz 18. Ehrlichkeit 19. Teamfähigkeit 20. Kritikfähigkeit	18. Werthaltungen und Überzeugungen

Tabelle 2.4. Erweiterung der Zielebenen durch die Steuergruppen.

D. Unterrichtsgeschehen	E. Fachliche Kompetenz	F. Einbindung der Schule in ihr Umfeld	G. Öffentliche Partizipation
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie qualifiziert bin ich für meinen Unterricht? 2. Welche Weiterbildung benötige/ besuche ich? 3. Mitgestaltung 4. Methoden aktiver Lernformen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vorurteilsbereitschaft 2. Leistungsgerechtigkeit 3. Ich habe bei Unterrichtsthemen und Methoden Mitspracherecht 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Familiäre Partizipation 2. Partizipation im Freizeitbereich 3. Einbeziehung der Eltern 4. Einbeziehung von Außenpartnern 5. Außerschulische Erlebniswelt 6. familiärer Erziehungsrahmen 7. Einfluss der Cliquen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kommune (Ämter, Funktionsträger) 2. Betriebe 3. Eltern 4. Vereine/Freizeitbereich

Bei den Ergänzungen von Zielebenen können zwei übergreifende Bereiche identifiziert werden: Unterrichtsqualität (D, E) und Öffnung der Schule nach außen (F, G). Unter dem Letztgenannten werden weniger Konstrukte als vielmehr Personengruppen genannt, mit denen Schulen Kooperationen eingehen können. Der Bereich der Unterrichtsqualität wurde aus zwei Gründen nicht als eigenständige Zieldimension aufgenommen: Zum einen werden darin unterschiedliche Perspektiven ausgedrückt, die in ihrer Formulierung nicht auf den Sprechenden schließen lassen und deshalb nicht eindeutig interpretiert werden können; zum anderen kann der Bereich der Unterrichtsqualität unter die schulische Partizipation subsummiert werden, da selbstverständlich auch im Unterricht wesentliche Gestaltungsprinzipien von demokratischer Schule angewendet werden sollen. Von den Vorschlägen wird somit als eigenständige neue Zielebene ausschließlich die *Öffnung der Schule nach außen bzw. die Integration in ihr Umfeld* übernommen (in Tabelle 2.4 als F. und G. bezeichnet). Darüber hinaus wurden einige der Vorschläge sprachlich verändert und zu übergreifenden Kategorien zusammengefasst, damit nicht mögliche Kooperationspartner, sondern tatsächliche Konstrukte im Sinne verschiedener Formen der Öffnung nach außen benannt werden. Es bleiben deshalb *Reflektierte Formen der Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld* (D1), *Dauerhafte Kontakte zu vielfältigen Partnern im kommunalen Umfeld* (D2) und *Wechselseitige Funktionalität von Schule und ihrem Umfeld* (D3). Auf diese Weise entstand der endgültige Kriterienkatalog, der vom Lenkungsausschuss verabschiedet wurde und damit Verbindlichkeit für das Programm besitzt.

Tabelle 2.5: Vom Lenkungsausschuss verabschiedeter Kriterienkatalog.

Zielebene	A. Politische Kompetenzen	B. Soziale und Selbstkompetenzen	C. Schulische Partizipation	D. Integration der Schule in ihr Umfeld
Kriterien	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demokratieverständnis 2. Selbstbild politischer Fähigkeiten 3. Politische Kontrollüberzeugungen 4. Politische Aktivitäten 5. Akzeptanz demokratischer Entscheidungen 6. Planungs- und Entscheidungsfähigkeit 7. Analyse gesellschaftlicher Teilsysteme 8. Systemvertrauen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entwicklung des Gerechtigkeitsverständnisses 2. Verantwortungswahrnehmung 3. Positive Lebenseinstellung 4. Selbstsicherheit in der Gruppe 5. Bereitschaft (unterrichtsbezogene) Normen einzuhalten 6. Kritikfähigkeit 7. Perspektivenübernahme 8. Kommunikative Kompetenz 9. Konfliktfähigkeit (Toleranz von Ambiguitäten und Differenzen) 10. Kooperationsfähigkeit 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wahrgenommene Mitbestimmungsmöglichkeiten 2. Anerkennung, Vertrauen, Offenheit 3. Partizipationswunsch 4. Selbstwirksamkeit 5. Übertragene Verantwortung 6. Verfahrensklarheit 7. Regelklarheit 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflektierte Formen der Zusammenarbeit mit dem familiären Umfeld 2. Dauerhafte Kontakte zu vielfältigen Partnern im kommunalen Umfeld 3. Wechselseitige Funktionalität von Schule und ihrem Umfeld

2.2.5 Diskussion

Die Vielfalt der Ergänzungen verweist zunächst auf die Bereitschaft der einbezogenen Lehrerinnen und Lehrer, sich auf die Aufgabe einzulassen. In ihrer Form ähneln die Vorschläge überwiegend dem Stil des vorläufigen Kriterienkatalogs, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Unterscheidung ‚Zielebene‘ und ‚Konstrukt‘ verstanden wurde. Nicht ausgeschlossen werden kann allerdings, dass diese Vorgabe die Kreativität der Beteiligten eingeschränkt hat, indem sie auf eine ganz bestimmte Form der Formulierung gestoßen wurden.

Es fällt auf, dass die einzelnen Punkte nicht nur Kriterien im eigentlichen Sinne formulieren, sondern auch Hintergrundvariablen, die für eine adäquate Beurteilung der jeweiligen Kriterien kontrolliert werden müssten (z.B. Informationsmöglichkeiten, Einfluss der Cliques, Qualifikation/Fortbildung etc.). Der Arbeitsauftrag wurde also teilweise so umgedeutet, dass nicht nur eine Explikation der beiden Richtziele erfolgte, sondern auch Überlegungen zu einem umfassenden Evaluationsdesign. Von den Vorschlägen wurden deshalb nur solche Konstrukte in den endgültigen Kriterienkatalog aufgenommen, die Facetten demokratischer Handlungskompetenz bzw. demokratischer Schulkultur benennen. Andere Nennungen wurden bei der Zusammenstellung von Hintergrundvariablen im Fragebogen berücksichtigt.

Inwieweit durch die angewandte Methode eine verstärkte Partizipation der Beteiligten und damit auch eine höhere Akzeptanz für die Evaluation erzeugt wurde, kann nur auf der Grundlage unsystematischer mündlicher Rückmeldungen in den Workshops beurteilt werden. Mehrfach

äußerten die Beteiligten Zweifel, inwieweit ihre Anregungen tatsächlich Eingang in die Fragebogenkonstruktion finden würden. Grund für diese Bedenken schien die Erfahrung, dass die Zugehörigkeit einzelner Items zu einem bestimmten Konstrukt oft nicht transparent ist. Insofern stünde ihnen keine Möglichkeit zur Verfügung nachzuvollziehen, welche Konstrukte den Items tatsächlich zugrunde liegen. Um ein besseres Verständnis für den Zusammenhang von Einzelitems zu Konstrukten zu verdeutlichen, sind bei Bedarf Grundzüge der Operationalisierung an einem Beispiel illustriert worden. Neben diesen Bedenken äußerten sich die Teilnehmer jedoch positiv zu dem Vorgehen, da ihnen dadurch ein größeres Verständnis für das Vorgehen bei der Evaluation vermittelt worden sei.

2.3 Unterscheidung von Zielen, Indikatoren und Strategien

2.3.1 Fragestellung

Das BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben folgt der inneren Logik von Interventionsprogrammen insofern, als dass es das Ziel der Demokratisierung von Schulen verbindlich vorgibt und von den teilnehmenden Schulen erwartet, entsprechende Interventionen bzw. Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels durchzuführen. In der Wahl dieser Maßnahmen können die Schulen weitgehend selbstbestimmt vorgehen. Daraus ergeben sich verschiedene Implikationen sowohl für die Steuerung als auch für die Evaluation des Programms:

- Zwar sind zwei Richtziele (Förderung demokratischer Handlungskompetenzen und Entwicklung einer demokratischen Schulkultur) für alle Schulen verbindlich vorgegeben, jedoch erlaubt der hohe Freiraum bei der konkreten Ausgestaltung die Ableitung einer Vielzahl möglicher Unterziele. Aus Programmsicht muss deshalb gewährleistet werden, dass die teilnehmenden Schulen Ziele verfolgen, die mit dem Anliegen des Programms noch in Einklang zu bringen sind. Wie bereits bei der Analyse der Metaphern sichtbar wurde, kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden sich auf ein geklärtes gemeinsames Verständnis von Demokratie beziehen, weshalb auch nicht ohne Weiteres anzunehmen ist, dass die gesetzten Ziele vergleichbar sind. Um die Vereinbarkeit der unterschiedlichen Zielstellungen unter dem konzeptionellen Rahmen des Gesamtprogramms herzustellen, scheint es deshalb notwendig, von den Schulen eine explizite Zielformulierung einzufordern. Aus Sicht der Evaluation ist die Explikation von Zielen ebenfalls wesentlich, da sie die Größe darstellen, auf die hin Wirkungen von Maßnahmen beurteilt werden. Nur wenn klar ist, welche Ziele erreicht werden sollen, kann der Erfolg einzelner Interventionen und damit des Gesamtprogramms erfasst werden.
- Für eine solche Beurteilung des Programmerfolges ist die Entwicklung geeigneter Indikatoren erforderlich, die sich aus den Zielen herleiten sollten. Diese Ableitung fällt zunächst in den Aufgabenbereich der externen Evaluation, mit der das DIPF betraut wurde. Aufgrund der besonderen Charakteristik des Programms, sich als Schulentwicklungsprogramm zu begreifen, ist es ebenfalls Aufgabe der Schulen, ihr eigenes Tun zu reflektieren und ihren Erfolg selbständig zu bewerten. Deshalb müssen auch die Schulen selbst im Rahmen von Aktivitäten der Selbstevaluation mit Indikatoren umgehen lernen. Aus Sicht der Programmsteuerung ergeben sich hier Hinweise für die Gestaltung von Unterstützung und Beratung, so dass die Schulen bei solchen Aktivitäten angemessen begleitet werden.

- Aufgrund der Offenheit des Programms ist nicht immer klar, welche Vorhaben die Schulen im Einzelnen umsetzen werden. Eine systematische Rekonstruktion von Interventionen scheint jedoch notwendig, einerseits für die Programmsteuerung, um Fortbildungs- und Unterstützungsangebote daraufhin abzustimmen, andererseits für die Evaluation, um interventionsgerechte Erhebungsinstrumente entwickeln zu können. Neben der Explikation von Zielen ist deshalb auch nach den konkret geplanten Maßnahmen auf Seiten der Schulen zu fragen.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich drei Fragestellungen, auf die mit Hilfe des Workshopmaterials erste Antworten gefunden werden können:

- (a) Welchen inhaltlichen Bereichen können die Ziele zugeordnet werden, die die Schulgruppen selbst formulieren? Im besonderen interessiert die Übereinstimmung der Ziele mit dem Anliegen des Gesamt-Programms.
- (b) Sind die Schulvertreter/innen in der Lage, von den genannten Zielen geeignete Indikatoren zur Beurteilung der Wirksamkeit ihrer Interventionen abzuleiten? Diese Frage dient vor allem der Einschätzung des entstehenden Beratungs- und Unterstützungsbedarfs bei der Selbstevaluation.
- (c) Welche inhaltlichen Schwerpunkte lassen sich bei den genannten Maßnahmen erkennen? Zum einen werden hier Hinweise auf Erfordernisse an die abschließende Wirkungsevaluation ersichtlich, zum anderen können Anregungen für die Entwicklung von Fortbildungsangeboten entnommen werden.

2.3.2 Methodisches Vorgehen

Die anfänglichen Workshops zeigten, dass ein größerer Teil der Steuergruppen bereits zu einem frühen Zeitpunkt über deutliche Vorstellungen der durchzuführenden schulischen Interventionen verfügte. In dieser Fokussierung auf einzelne Maßnahmen drückt sich sicherlich das Bedürfnis aus, konkrete Handlungsschritte festzuhalten, die in einer mitunter eher diffusen und komplexen Anfangssituation der Projektarbeit das Gefühl von Sicherheit und Orientierung vermitteln können. In Bezug auf die Fragestellung wird hierin jedoch ein Problem ersichtlich: Durch die ausschließliche Auseinandersetzung mit Interventionen fehlt die Klärung der angestrebten Ziele. Diese Analyse wird vielfach umgegangen – möglicherweise weil damit konflikthafte Prozesse im Kollegium bzw. in der Steuergruppe verbunden sind, oder weil über den Versuch einer Zielklärung deutlich wird, dass eine Verständigung auf gemeinsame Visionen nicht möglich ist. Möglicherweise wird Denken in Zielkategorien für das eigene Handeln auch als überflüssige Abstraktion betrachtet. Die Einigung auf bestimmte Maßnahmen bietet demgegenüber einen deutlich höheren Konkretionsgrad und scheint deshalb weniger schwierig.

Zu fragen ist dann allerdings, welche Motivation hinter den einzelnen Projekten steht – geht es wirklich um eine Auseinandersetzung mit dem Thema Demokratie in der Schule, oder soll lieber sehr schnell etwas Vorzeigbares entstehen, das nach außen und innen den Eindruck aktiver Projektstätigkeit vermittelt? Illustrieren lässt sich dies an einer Schule, die sich für das Methodentraining nach Klippert entschieden hatte. Befragt nach dem Zusammenhang des Trainings mit Demokratie bzw. mit demokratiepädagogischen Zielen, ist den Steuergruppen-

mitgliedern außer dem Verweis auf ‚Methodenkompetenz‘ – also einer eher tautologischen Umschreibung ihres Vorhabens – nicht viel eingefallen.

Vor diesem Hintergrund wurde ein Workshop-Baustein entwickelt, der einerseits Erkenntnisgewinn für die oben genannten Fragestellungen zulässt, und der andererseits die geschilderte Schwierigkeit einer zu starken Fokussierung auf Maßnahmen überwindet: Die Steuergruppen wurden gebeten, jeweils für ihre Projekte ein Ziel zu benennen, das sich unmittelbar aus dem Gesamtziel des BLK-Programms – Demokratisierung von Schule – herleiten ließ und gleichzeitig den Kern ihrer Vorhaben berührte. Daraus sollten im zweiten Schritt Indikatoren für die Beschreibung des Zielerreichungsgrads entwickelt werden; betont wurde, dass es sich dabei um konkret beobachtbare Größen handeln sollte, die eine direkte Beurteilung von Veränderungen erlauben. Erst im dritten Schritt sollten Strategien bzw. Interventionen benannt werden, mit Hilfe derer die Ziele erreicht werden können. Die Schulteams wurden bei einzelnen Workshops weiterhin aufgefordert, nicht bei dem einmaligen Dreischritt Ziele – Indikatoren – Maßnahmen stehen zu bleiben, sondern weiter gehend Unterziele abzuleiten und den Prozess der Indikatorenbildung und des Benennens von Maßnahmen zu wiederholen. Dadurch sollten die Ziele ein größeres Ausmaß an Konkretion erreichen und zu vermeiden werden, dass ausschließlich sehr allgemeine Ziele formuliert werden. Zum anderen sollten die Teilnehmenden möglichst greifbare und umsetzbare Ideen entwickeln, um zu vermeiden, dass ein zu hohes Ausmaß an Abstraktion zu Frustrationen führt.

2.3.3 Datenbasis

Die folgenden Analysen basieren auf den Ergebnissen von sieben Schulsets. In anderen Sets wurde dieser Part entweder nicht durchgeführt (teils weil sich das Bewusstsein für die Schwierigkeit der Unterscheidung von Zielen, Indikatoren und Maßnahmen erst bei den ersten Workshops gezeigt hat, teils weil Zielklärungsprozesse bereits zuvor erfolgt waren und deshalb Redundanzen erzeugt worden wären) oder es liegen keine ausreichenden Dokumentationen vor. Aufgrund der Vielfalt der Ergebnisse kann jedoch angenommen werden, dass die im Programm vorfindbaren Ansätze hier weitgehend repräsentiert werden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Steuergruppen nicht die gesamte Schule, sondern nur einen kleinen Teil der potenziell vorfindbaren Vorstellungen repräsentieren. Außerdem war die Arbeit zu Zielen und Indikatoren immer in andere inhaltliche Kontexte auf den jeweiligen Workshops eingebunden, die möglicherweise einen Einfluss auf die Auswahl von Zielen hatten. Deshalb dürfen die Auswertungen nicht so interpretiert werden, als handele es sich um „die“ Ziele der Programmschulen; vielmehr geben sie Hinweise darauf, welche Zielvorstellungen gefunden werden können. Eine umfassende Systematisierung sollte sich in jedem Falle auf eine erweiterte Stichprobe stützen.

2.3.4 Analyse der Ziele auf thematische Schwerpunkte und Passung zum Gesamtrahmen des Programms

2.3.4.1 Ergebnisse

Die folgende Ergebnisdarstellung orientiert sich am Kriterienkatalog des Programms, um die thematische Zuordnung der von den Steuergruppen benannten Ziele zu erleichtern. Verhältnismäßig häufig wurde von den Schulteams das Ziel *Verantwortung lernen* bzw.

Verantwortung übernehmen genannt (im Kriterienkatalog als „Verantwortungswahrnehmung“ (B2) bezeichnet; 11 von 33 ausgewerteten Schulen machten diese Angabe). Hiervon werden verschiedene Unterziele abgeleitet, die anderenorts unter dem Begriff der „Schlüsselkompetenzen“ diskutiert werden. Zunächst ist hier *Selbstständigkeit* zu nennen, die als notwendige Voraussetzung eigenverantwortlichen Handelns gesehen wird. Des Weiteren werden hier *Kommunikative Kompetenz*, *Konflikt- und Kritikfähigkeit* sowie *Empathiefähigkeit* als Beispiele sozialer Kompetenzen (im Kriterienkatalog als „Perspektivübernahme“ (B7), „Kommunikative Kompetenz“ (B8) und „Konfliktfähigkeit“ (B9) zu finden) als auch *Selbstorganisiertes Lernen* und *Zeitmanagement* als Beispiele fachlichen Lernens abgeleitet. Zu ergänzen ist dieses Begriffsbündel durch die beiden Ziele *Teamfähigkeit* und *Methodenkompetenz*, die ebenfalls auf sehr breite Qualifikationen abheben (im Hinblick auf den Kriterienkatalog lassen sich in den beiden zuletzt genannten Punkten am ehesten Verknüpfungen zu der Ebene politischer Kompetenzen herstellen, hier zu den beiden Kriterien „Planungs- und Entscheidungsfähigkeit“ (A6) sowie „Analyse gesellschaftlicher Teilsysteme“ (A7); allerdings wird ein spezifisch politischer Inhalt nicht erkennbar; darüber hinaus beinhalten sie die unter B genannten sozialen und Selbstkompetenzen, und setzen gleichzeitig eine offene, vertrauensvolle Atmosphäre (C2) sowie die Bereitschaft, Mitbestimmungsmöglichkeiten wahrzunehmen (C1), voraus).

Neben der soeben dargestellten Gruppe von Zielen, die das individuelle (sowohl fachliche als auch überfachliche) Lernen betont, lässt sich ein weiteres Bündel identifizieren, das vor allem den sozial-kommunikativen Charakter von Schule, im weitesten Sinne das Schulklima in den Blick nimmt. Hierzu gehört beispielsweise die Fähigkeit, *auf andere zuzugehen und anderen zuzuhören* (im Kriterienkatalog unter den Begriffen „Anerkennung, Vertrauen, Offenheit“ (C2) zu finden), wozu als Voraussetzung die *Stärkung des Selbstwertgefühls* (entspricht in etwa „Selbstwirksamkeit“ (C4)) notwendig ist. Ebenso wird diese Dimension in der Reihe *gegenseitige Akzeptanz – Vorurteilsfreiheit* und *Aufbau eines Miteinanders* zum Ausdruck gebracht.

Ein dritter Komplex könnte mit der Überschrift „*Partizipation und Mitgestaltung*“ versehen werden. Er ist sowohl mit dem Bereich des Verantwortung-Lernens als auch mit dem Schulklima eng verbunden, wie die zugehörigen Indikatoren und Maßnahmen belegen. So wird der Klassenrat, der häufig als Mittel zur Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler und Schülerinnen gesehen wird, auch als probates Instrument zu gleichberechtigter Mitwirkung gesehen. Die Steuergruppen machen in diesem Feld deutlich, dass es bei der aktiven Mitgestaltung nicht nur darum gehen kann, Schülerinnen und Schülern erweiterte Rechte zuzugestehen. Sie verweisen auch auf die Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen, indem sie die Vereinbarung verbindlicher *Regeln* (im Kriterienkatalog als „Verfahrens- und Regelklarheit“ (C6) bzw. „Bereitschaft, Normen einzuhalten“ (B5) zu finden) als eigenständiges Ziel benennen.

Als einziges Ziel aus der Ebene außerschulischer Kooperation wird der Bereich der *Elternarbeit* genannt. Hier geht es den Steuergruppen insbesondere darum, erweiterte Partizipationsformen und eine aktive Einbeziehung der Eltern zu ermöglichen. Es fällt auf, dass der Wunsch nach Kooperation nicht nur die pädagogische Arbeit am Einzelfall beinhaltet, sondern auch und besonders das Engagement für das gesamte Schulleben.

2.3.4.2 Diskussion

Auffällig ist, dass sich die genannten Ziele insbesondere den beiden Ebenen „Soziale und Selbstkompetenzen“ sowie „Schulische Partizipation“ zuordnen lassen, wohingegen die Zielebenen „politischer Kompetenzen“ und „außerschulischer Kooperation“ kaum berührt werden. Innerhalb der beiden erstgenannten Schwerpunkte sehen die Steuergruppen offenbar zahlreiche Verknüpfungen. Bemerkenswert scheint dabei, dass mit dem Demokratie-Lernen ein umfassender Katalog von Lernzielen verbunden ist, der gleichzeitig soziales, auf die Persönlichkeit bezogenes Lernen als auch den Erwerb fachlicher Kompetenzen beinhaltet. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass Ziele in erster Linie für Schülerinnen und Schüler formuliert werden. Deutlich seltener lassen sich Zielvorstellungen finden, die Veränderungen innerhalb der Kollegien betreffen (so wurde z.B. eine *verbesserte Sitzungsgestaltung* genannt oder eine *gute Arbeitsatmosphäre im Kollegium*).

Fragt man nun nach der Passung der genannten Ziele zu den Vorgaben des BLK-Programms, so bieten sich zwei Perspektiven für den Vergleich. Dies ist zum einen der Kriterienkatalog (vgl. Abschnitt 2.1). Wie eingangs dargestellt, fokussieren die Steuergruppen der Schulen auf die beiden Zielebenen sozialer und Selbstkompetenzen sowie schulischer Partizipation unter weitest gehender Vernachlässigung des Bereichs politischer Kompetenzen und außerschulischer Kooperation. Inwieweit hiermit eine Verkürzung bzw. Einengung des Demokratiebegriffs einher geht, kann nicht abschließend beurteilt werden, da die Schulgruppen zu einer Einengung auf einen bestimmten Bereich durch die Aufgabenstellung aufgefordert waren. Es lässt sich jedoch – unter Vorbehalt – schlussfolgern, dass zum einen die innerschulische Perspektive für die Schulteams im Vordergrund steht – das nach außen Gehen also möglicherweise erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt –, und dass zum anderen Demokratie eher als eine Lebens- und Gemeinschaftsform verstanden wird, für die insbesondere Kompetenzen im sozialen Umgang miteinander erforderlich sind, und weniger als Verfassung einer Gesellschaft, die bestimmten Prinzipien folgt und die eine genaue Sachkenntnis und Analysefähigkeit voraussetzt.

Eine weitere Vergleichsperspektive ist durch die inhaltliche Organisation des Programms in vier *Module* (Unterricht, Projektarbeit, Schule als Demokratie, Schule in der Demokratie) gegeben. Die Zielbeschreibung der Schulgruppen verdeutlicht hier, dass eine genaue Trennung der vier Schwerpunkte offenbar nicht möglich ist. Vielmehr scheinen sie inhaltlich eng miteinander verwoben bzw. aufeinander aufzubauen. Dies ist auf der einen Seite schlüssig und wünschenswert; zu überlegen ist nur, inwieweit sich die Module dauerhaft als trennscharfe Kategorien für die Zuordnung von Schulen und insbesondere von vollständigen Schulsets erweisen. Die Aussagen der Schulteams deuteten vielfach darauf hin, dass es ihnen selbst schwer falle, eine eindeutige Zuordnung zu einem Modul vorzunehmen. Festzuhalten ist jedoch, dass die genannten Ziele dem Anliegen des Programms nicht direkt entgegenstehen.

2.3.5 Abbildung der Ziele auf Indikatoren

2.3.5.1 Ergebnisse

Zweck des folgenden Abschnitts ist es nicht, eine Darstellung der einzelnen Indikatoren vorzunehmen, sondern sie lediglich darauf hin zu analysieren, inwieweit anhand der Art der Ableitung Unterstützungsbedarf für die Selbstevaluation erkannt werden kann. Es wird deshalb

nicht die vollständige Datenbasis betrachtet, sondern lediglich solche Beispiele, an denen etwaiger Unterstützungsbedarf ersichtlich wird. Leitend bei der Analyse ist die Frage, inwieweit die Indikatoren gelungene Operationalisierungen der Ziele darstellen, es sich bei ihnen also um konkrete, messbare Größen handelt.

Die im Folgenden ausgewählten Beispiele dienen der Illustration von zwei Schwierigkeiten, die regelmäßig auftreten: zum einen die tautologische Umschreibung des Ziels im Indikator. So nennt eine Steuergruppe als Ziel die *Vereinheitlichung bisher unterschiedlicher Regeln [...] unter Beteiligung aller Betroffenen und deren Umsetzung*, und als Indikator formuliert sie *wenn die neuen Regeln vorliegen, alle Betroffenen sich subjektiv beteiligt fühlen und sie umsetzen*. In einem anderen Fall wird als Ziel die *Streitschlichtung untereinander* genannt, und als Indikator die *Streitschlichtung ohne Zutun der Lehrkraft*.

Zum anderen wird deutlich, dass der Hinweis auf die direkte Beobachtbarkeit der im Indikator benannten Qualitäten den Schulgruppen häufig nicht ausreichte, um eine tatsächlich messbare Größe als Indikator zu benennen. Beispiele hierfür sind *aktive Mitarbeit* und *rege Beteiligung* (Ziel war die Neugestaltung der Elterninformation); *Alle arbeiten gleichberechtigt im Team* als Indikator für Fähigkeit zur Teamarbeit; *Sprechregeln einhalten* als Indikator für *Faires Sprechen, Konstruktives Arbeiten in der GK* als Indikator für eine *Gute Arbeitsatmosphäre im Kollegium* etc. Es sollte jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass die Schulteams grundsätzlich mit der Aufgabe überfordert gewesen seien. Vielmehr finden sich zahlreiche gelungene Beispiele, die den Gedanken der Operationalisierung von Zielen anschaulich umsetzten (z.B. in den Paaren *Umgang mit Konflikten – Lehrer werden seltener zum Eingreifen aufgefordert*; *Die Schule hat ein Herz – Bibliothek von 8 bis 18h geöffnet*; *Selbständigkeit – Regelvereinbarung ohne Zutun der Lehrkraft*; *Offene Ganztagschule – Arbeits-, Entspannungs-, Vorbereitungsräume*; etc).

2.3.5.2 Diskussion

Für die Beratung bzw. Unterstützung der Schulen bei der Selbstevaluation zeigt sich in den genannten Beispielen die Notwendigkeit, einerseits auf der konzeptionellen Ebene die Unterschiede bzw. Besonderheiten von Indikatoren herauszuarbeiten (direkte Beobachtbarkeit, Konkretionsgrad etc.), andererseits auch auf praktischer Ebene durch Übungen Sicherheit bei der Bestimmung von Indikatoren zu vermitteln. Es reicht nicht, lediglich die Dinge zu nennen, die sich mittel- oder langfristig ändern sollen. Vielmehr muss konkret ausformuliert werden, wie diese Veränderungen tatsächlich bemerkt oder erfasst werden können. Bei diesem Schritt benötigen die Schulen offenbar Beratung und Unterstützung, die ein tiefgreifendes Verständnis für die Operationalisierung von Zielen als notwendige Voraussetzung für gelingende Selbstevaluationsvorhaben vermittelt.

2.3.6 Art der gewählten Interventionen

Schließlich sollen die genannten Interventionen betrachtet werden. Ziel dabei ist es, auf der Grundlage der verfügbaren Beispiele inhaltliche Schwerpunkte in den Maßnahmen zu identifizieren. Darin liegt eine Vorarbeit für die systematische Rekonstruktion von Interventionen, die notwendig sein wird, um eine passgenaue Abschlussbefragung (2. Erhebungszeitpunkt der Evaluation) zu ermöglichen. Aus Sicht des Gesamtprogramms wird darüber hinaus möglicherweise erkennbar, in welchen Bereichen sich übergreifende Vernetzungen zwischen Schulen aus unterschiedlichen Sets und Bundesländern anbieten.

Allerdings können diese Hinweise aufgrund der eingeschränkten Datenbasis lediglich vorläufig sein; im weiteren Verlauf des Programms wird eine dezidierte Systematisierung der vorfindbaren Interventionen erforderlich sein.

Aus den vorliegenden Dokumentationen geht zunächst hervor, dass die von den Steuergruppen genannten Interventionen im Allgemeinen gut auf die angestrebten Ziele passen. In gewisser Weise ist dies nicht überraschend, denn wie oben geschildert, scheinen die Schulen zum Teil von den geplanten Maßnahmen ausgehend quasi rückwärtig Ziele herzuleiten. Folgende inhaltliche Schwerpunkte können identifiziert werden (zur Illustration sind einige Beispiele kursiv hinzugefügt):

- Einrichtung eines Klassenrats
- Regeln im Unterricht und in der Schule verankern: *Klassenvertrag, Einüben von Regeln*
- Abgabe von Verantwortungsbereichen an Schüler/innen: *Übertragung von Aufgaben, Training für eigenverantwortliches Handeln, Schülerfirmen*
- Stärkung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit: *Kommunikationstraining, Gesprächstraining, Mediationstraining*
- Stärkung von Kompetenzen der Schüler/innen: *Training zum Zeitmanagement, Beobachtungstraining, Methodentraining*
- Stärkung der Elternarbeit

Neben ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen inhaltlichen Bereichen unterscheiden sich die genannten Interventionen auch im Hinblick darauf, ob sie die Verantwortung für Veränderungsprozesse (und damit einhergehend den aktiven Part) eher den Schüler/innen oder eher den Lehrer/innen zuschreiben. Diese Unterscheidung ist insofern bedeutsam, als dass in den jeweiligen Rollenverständnissen unterschiedliche Vorstellungen über die Bedingungen von schulischen Innovationen zum Ausdruck gebracht werden. Verfolgt man diese Perspektive über den gesamten Verlauf des Programms, so lassen sich daraus wichtige Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Schulentwicklungsprozessen in Abhängigkeit der einbezogenen Personen erkennen.

Als Beispiel für einen eher aktiven Lehrerpart kann die Stärkung der Elternarbeit genannt werden; als geeignete Maßnahmen werden hier die Umgestaltung der Elternabende, die Einrichtung eines Elternschaukastens und die Verstärkung des Kontakts zu den Eltern aufgeführt. Dem gegenüber stellt eine Vielzahl von Vorhaben die Stärkung der Schülerrolle in den Vordergrund. Gemeinsam ist den Vorschlägen, dass sie die Schüler und Schülerinnen für neue bzw. erweiterte Aufgaben *qualifizieren* wollen, ihnen also den Erwerb neuer Kompetenzen ermöglichen (s. die Beispiele zur Stärkung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit bzw. zur Stärkung von Kompetenzen). Mischformen, in denen beide Seiten (Schüler/innen und Lehrer/innen) eine aktive Rolle übernehmen, können beispielsweise in der Einrichtung eines Klassenrats gesehen werden, bei denen Lehrkräfte für die Schaffung der notwendigen Rahmenbedingungen und der erforderlichen Strukturen verantwortlich sind, Schüler/innen dagegen erst durch ihr aktives Engagement für ein Gelingen sorgen. Möglicherweise liegt hier die Vorstellung zugrunde, dass Lehrer und Lehrerinnen nach und nach ihren aktiven Part auf die

Schüler und Schülerinnen übertragen, so dass sich erst allmählich eine Verschiebung der Positionen im Hinblick auf aktive und passive Rolle ergibt.

2.3.7 Diskussion zu den drei Teilfragestellungen

Inwieweit es gelungen ist, durch das geschilderte Vorgehen den Schulteam die Bedeutung von Zielklärungen für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen bewusst zu machen, kann nur auf Grundlage unsystematischer Rückmeldungen eingeschätzt werden. Mehrfach äußerten die Teilnehmenden, dass dieses Vorgehen – trotz anfänglicher Widerstände ob der aufgezwungenen Schematik – zu ihrer eigenen Klärung beigetragen habe und dass sie jetzt viel deutlicher sähen, woher ihre Unsicherheiten zum Teil rührten. Offen bleibt jedoch die Frage, wie der Prozess der Zielklärung in einer Weise verstetigt werden kann, die zum einen die gesamte Schule einbezieht, und die zum anderen eine klare Verbindlichkeit der Ziele herstellt. Beides ist nicht nur für gelingende Innovationsprozesse erforderlich, sondern auch notwendig, um für die Evaluation eine Grundlage zu schaffen, von der aus Kriterien für die Beurteilung der Wirkungen von Programmmaßnahmen entwickelt werden können. Diese muss sich insbesondere bei der abschließenden Erhebung (wenn sich ein großer Teil der Projekte bereits in der Abschlussphase befindet) auf das beziehen, was tatsächlich im Programm stattgefunden hat; es reicht dann nicht mehr, von den ursprünglichen Intentionen der Programmentwickler und der schulübergreifenden Konkrektion, wie sie in diesem Bericht dargestellt wurde, auszugehen. Deshalb bleibt die Klärung von Zielen und die systematische Rekonstruktion von Interventionen eine wichtige Aufgabe für den weiteren Programmverlauf.

Des weiteren stößt man mit der Frage nach der Verantwortungszuweisung für den Demokratisierungsprozess erneut an die Frage, in welchem Maße Demokratie an der Schule verwirklicht werden kann. Im Rückgriff auf die Metaphern lässt sich hier zunächst festhalten, dass offensichtlich die Mitglieder der Projekt- oder Steuergruppen dem Vorhaben der Demokratisierung gegenüber so positiv eingestellt sind, dass sie versuchen, entsprechende Maßnahmen umzusetzen. Es bleibt jedoch die Frage, wieweit sie bereit sind, Demokratie dabei als Form gleichberechtigter Beteiligung zu sehen, bei denen auch die Schüler eine wichtige Rolle spielen. Solange wie manche Lehrerinnen und Lehrer einseitig die Verantwortung für die Demokratie an der Schule auf sich ziehen, bleibt die Frage, ob sich dahinter nicht doch lediglich der Wunsch nach einer harmonischen Gemeinschaft verbirgt.

3 Entwicklungsperspektiven für die weitere Arbeit

3.1 Problemlösen in der Schulentwicklung

Zu den Funktionen der ersten Workshoprunde in den teilnehmenden Ländern gehörte es auch, das BLK-Programm als ein Schulentwicklungsprogramm zu etablieren. Schon im Vorfeld war deutlich geworden, dass – bedingt durch die sehr unterschiedlichen Verfahren der Auswahl von Schulen und unterschiedliche Ausformungen der Schulberatung – nicht von einem allgemeinen Wissen um die Ausrichtung des Programms auf die Qualität der Schule als Handlungseinheit ausgegangen werden konnte. Von daher ergab sich als ein Ziel der Workshops, Akzeptanz und Bewusstsein für die Realität eines Schulentwicklungsprogramms mit dem Akzent auf demokratischer Schulkultur zu stärken. Schulentwicklung konnte in diesem Kontext noch weniger als sonst üblich als ein linearer Planungsprozess begriffen werden, in dessen Verlauf verschiedene Meilensteine festgelegt und erreicht werden. Statt dessen war es für die Mitglieder der Steuergruppen zunächst wichtig, sich der eigenen Intentionen bewusst zu werden und die Schwierigkeiten auf dem bevorstehenden Weg genauer in den Blick zu nehmen.

In diesem Abschnitt des Berichts geht es um die Thematisierung von Schwierigkeiten, denen sich die Steuergruppen in ihren Schulen gegenüber sehen. Hierzu wurde unter Rückgriff auf Konzepte der Problemlöseforschung das Konzept der Stolpersteine entwickelt. Problemlösetheoretisch besteht die Handlungssituation von Steuergruppenmitgliedern aus vier Elementen.

1. **Ausgangszustand:** Der Blick auf dieses Element kann fragend unterstützt werden, indem zum Beispiel Stärken und Schwächen einer Schule in den Blick genommen werden.
2. **Ziel:** Dem Blick auf dieses Element entspricht die Ausarbeitung von Zielen, wie sie vor allem im Abschnitt 2.2 berichtet wurde.
3. **Stolperstein / Hindernis:** Mit diesem Element werden die Schwierigkeiten erfasst, die einer unmittelbaren Erreichung des Ziels im Wege stehen. Dabei kann es sich sowohl um materielle Schwierigkeiten handeln, als auch um personelle. Im Folgenden werden vor allem die Schwierigkeiten betrachtet, die daraus entstehen, dass die Handlungsziele der verschiedenen an Schule Beteiligten zum Teil unterschiedlich sind.
4. **Handlungen:** Mit diesem Element kommen die unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten in den Blick, mittels derer Schwierigkeiten überwunden werden können. In der Bildsprache der Stolpersteine geht es darum, vor allem solche Handlungsmöglichkeiten zu finden, mittels derer die Stolpersteine in das Haus der demokratischen Schule konstruktiv eingesetzt werden können.

Durch die Analyse der Situation an den jeweiligen Schulen unter Nutzung der vier allgemeinen Elemente einer Problemstellung sollte in den Workshops die Grundlage für eine vertiefte wechselseitige Beratung durch die Schulgruppen geschaffen werden. Es zeigte sich jedoch, dass die Schulgruppen nicht in jedem Fall in der Lage waren, sich in die Situation der anderen Schulen hineinzusetzen, so dass die eigentliche Beratung auch eine Aufgabe der Netzwerkkoordinatoren und Projektleiter blieb. Konkret liefen die Workshopeinheiten so ab, dass die Teilnehmer in Schulgruppen gebeten wurden, in Bezug auf ein konkretes Ziel eine Analyse nach

den vier Elementen durchzuführen. Das Ziel war frei zu wählen, im Hinblick auf dieses Ziel sollte der Ausgangszustand festgehalten werden und dann die Frage nach den Stolpersteinen zu stellen, die der Erreichung des Ziels entgegenstehen. Zur Unterstützung der Analyse wurde jedem Teilnehmer / jeder Teilnehmerin ein Blatt mit beispielhaften Stolpersteinen gegeben (siehe Anhang). Schließlich sollten die Schulgruppen auch nach Handlungsmöglichkeiten suchen, wie sie produktiv mit den Stolpersteinen umgehen könnten. Die gesamte Analyse war auf einem Plakat festzuhalten und wurde anschließend dem Set bzw. einer anderen Schulen aus dem Set vorgestellt.

Schon im Bericht über die Pilotworkshops wurde festgehalten, dass sich die Ziele der Schulvertreter bei dieser Workshopeinheit, die nicht mehr unmittelbar mit einem Verweis auf die Richtziele des Programms eingeleitet wurde, teilweise aus dem Fokus des Programms herausbewegten. Es war zu beobachten, wie Schulvertreter, auch unter dem Eindruck der Hindernisse, die sie für die Umsetzung möglicher Handlungsziele sehen, die Programmatik für ihre Schule abwandeln und so zu einer Anpassung der Ressourcen des Programms an die jeweils erkannte Problemlage in ihren Schulen gelangen.

Weil dieses Phänomen schon im Bericht zu den Pilotworkshops festgehalten wurde, und auch weil in diesem Berichts die Problematik schon im Zusammenhang mit der Erarbeitung von Zielen angesprochen wurde, soll hier ein anderes Herangehen gewählt werden. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Ebenen der Organisation Schule in Auseinandersetzung mit den Stolpersteinen reflektiert werden, und welche Aufgaben sich daraus für die Beratung der Schulen ergeben. Dazu wird ein theoretischer Ansatz gewählt, in dem fünf Ebenen der Betrachtung von Organisationen unterschieden werden:

1. Ebene der **Strukturierung von Abläufen**: Auf dieser Ebene geht es darum, welche Tätigkeiten in einer Organisation ausgeführt werden müssen, wie diese Tätigkeiten optimal zergliedert und zu funktionalen Einheiten zusammengefasst werden und von wem einzelne Tätigkeiten in welcher Reihenfolge ausgeführt werden.
2. Ebene der **Leistungsbewertung**: Auf dieser Ebene geht es darum, wie die Leistungen einzelner Individuen oder Gruppen zu bewerten sind. Dazu müssen entsprechende Gütemaßstäbe (z.B. in Form von Indikatoren) festgelegt werden.
3. Ebene der **Prozesse**: Hier geht es darum, wie die Ausformung der Berufsrolle bzw. die Arbeitsstile einzelner Kollegen/innen hinsichtlich ihrer Auswirkung auf das Gesamte zu bewerten sind.
4. Ebene der **Beziehungen innerhalb der Organisation**: Auf dieser Ebene werden die persönlichen Verhältnisse der Kollegen untereinander in den Blick genommen
5. Ebene der **persönlichen Ziele und Einstellungen einzelner**: Hier geht es um die Passung der Ziele der Organisation, mit den eigenen Zielen und Werten.

Alle diese Ebenen finden sich in den Ausarbeitungen der Schule wieder. So lassen sich zum Beispiel folgende Ziele den unterschiedlichen Ebenen zuordnen: (1) Klarheit, Struktur im Schulkonzept, (2) Schule als Teil der Öffentlichkeit präsent, (3) Methodenkompetenz, Vielfalt der Methoden, (4) Verbesserung der Kommunikation, (5) Akzeptanz, Identifikation mit dem Projekt.

Für die Stolpersteine selbst finden sich Beispiele wie: (1) Unklare Aufteilung, Kontinuität in schulischen Aufgabenbereichen nicht gewährleistet (2) Fehlende Würdigung, neue Bildungspläne [konkurrierende Leistungsanforderungen] (3) Festhalten an alten Unterrichtsformen, Überlastung (4) Teamzusammenstellung, Kommunikationsprobleme (5) mangelnde Motivation der Kollegen, mangelnder Konsens.

Im Folgenden wird aus den erwähnten Gründe keine empirische Aufarbeitung der einzelnen Schulgruppen-Analysen geboten, sondern vielmehr dargestellt, welche Bedeutung die fünf Ebenen der Betrachtung von Organisation in der Beratung von Schulen haben können. Das theoretische Wissen um Organisationsebenen wird dabei genutzt, um die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten angesichts einer Problemlage zu bewerten und Ansatzpunkte für die Beratung der Schulen zu finden. Die Leitfrage ist, ob die vorgeschlagenen Problemlösungen zu den erkannten Stolpersteinen und Zielen passen, oder ob sie auf andere Ebenen der Organisation zielen und deshalb bestenfalls indirekt einen Beitrag zur Problemlösung leisten können. Eine Betrachtung der Organisationsebenen erscheint aus verschiedenen Gründen wichtig. Erstens verlangt eine beratende Intervention auf den unterschiedlichen Ebenen unterschiedliches Know-how und ist unterschiedlich aufwendig. Weil Interventionen auf oberen Ebenen als weniger aufwendig betrachtet werden, als auf unteren sollten diese nur dann bearbeitet werden, wenn die Probleme auch tatsächlich dort liegen. Schließlich muss die Beratung beachten, dass eine Intervention auf einer oberen Ebene in der Regel nur dann erfolgreich sein kann, wenn die vorhanden Probleme nicht auf einer tieferen Ebene liegen.

Die Anwendung dieses organisationsanalytischen Rahmens sei an drei Beispielen aus unterschiedlichen Bundesländern erläutert, die alle von einem Ziel auf Ebene fünf ausgehen. In allen drei Beispielen erkennen die Vertreter der Steuergruppen als Ziel, die Akzeptanz für das BLK-Programm im Kollegium zu stärken und die mitgestaltende Identifikation mit dem Projekt zu erhöhen. In der Beschreibung der Ausgangslage tritt die Verschiedenheit in der Situation der Schulgruppen zu Tage: Es wird auf unterschiedliche Ebenen der Organisation Bezug genommen. Während in Beispiel 1 mit der Rivalität im Kollegium die Beziehungsebene kritisch thematisiert wird, ist es in Beispiel 3 die Ebene der professionellen Prozesse, die als positive Ressource angeführt wird. In Beispiel 2 wird als Ausgangslage eine Negativformulierung des Ziels geboten. An diesem Punkt könnte ein Beratungsgespräch ansetzen und vielschichtiger Analyse der Ausgangslage erbringen. Deutlich unterscheiden sich dann auch die Stolpersteine und entsprechenden Handlungsmöglichkeiten, die von den Schulgruppen gefunden werden.

Tabelle 3.1. Ausarbeitung zu Stolpersteinen (Beispiel 1).

Ziele	Ausgangslage	Stolpersteine	Handlungsmöglichkeiten
Akzeptanz & Identifikation	Rivalität	<ul style="list-style-type: none"> – Personale Kompetenz: – Individualität: +/- Einstellung – Kommunikationsprobleme – Keine Verbindlichkeit bei Absprachen – Mangelnder Konsens, alles wird zum Problem – Krafträuber („Na und“ – Sager, die die Kraft der Schule rauben/behindern) 	Werden als weitere Ressourcen identifiziert: <ul style="list-style-type: none"> – Neugierig sein – Lernen ausprobieren – Hohe Frustrtoleranz – Bereitschaft zur Anstrengung ohne Berechnung – Unterstützung von (außerschulischen) Kompetenzen

In Beispiel 1 wird mit der Individualität der positiven und negativen Einstellungen zum Projekt und dem mangelnden Konsens auf Ebene 5 verwiesen, der Verweis auf *Krafträuber* im Kollegium und Kommunikationsprobleme verweist auf Ebene 4, das Fehlen verbindlicher Absprachen schließlich auf Ebene 1. Zu diesen Stolpersteinen werden Handlungsmöglichkeiten formuliert, die sich aus den persönlichkeitsbezogenen Ressourcen der Schulgruppenmitglieder ergeben. D.h. das Nachdenken der Gruppe bezieht sich auf die Ebene der persönlichen Einstellungen, mit denen man dem Akzeptanzproblem begegnen könne: Neugierde, Probierlust, Anstrengungsbereitschaft ohne zu berechnen und ohne sich frustrieren zu lassen. Der Eindruck, dass man es hier mit einer ungewöhnlich motivierten Lehrergruppe zu tun hat, wurde auch an anderen Punkten des Workshops bestätigt. Wege der Beratung könnten in diesem Fall zum Beispiel darin bestehen, zu fragen wie eine Gruppe mit solchen persönlichen Eigenschaften auf Mitglieder des Kollegiums wirkt, die diese Eigenschaften nicht mitbringen. Wichtig erscheint auch die eigenen Motive des persönlichen Engagements und die Bedeutung dieses Engagements für die betreffenden Lehrkräfte zum Thema zu machen. So könnte auf Analyseebene 5 ein tieferes Verständnis für die eigenen Anliegen aber auch für die Anliegen der Kollegen erarbeitet werden. Ohne dieses Verständnis wird das Verhältnis von motivierter Steuergruppe und Teilen des Kollegiums auch trotz möglicher Intervention auf anderen Ebenen gespannt bleiben und den Prozess der Schulentwicklung belasten. Dann könnten nach und nach andere möglicherweise relevante Ebenen der Organisation angesprochen werden. Dabei bieten die Formulierungen der Stolpersteine Anknüpfungspunkte.

Tabelle 3.2. Ausarbeitung zu Stolpersteinen (Beispiel 2).

Ziele	Ausgangslage	Stolpersteine	Handlungsmöglichkeiten
Identifikation mit Projekt, Mitgestaltung	Sehr geringe Akzeptanz im Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> – Unterschiedliche Arbeitsverträge (weniger Geld) – Lohnt sich das? (Schulstandort) <u>Ebene der anderen:</u> – Zusätzliche Arbeit – Zu wenig Zeit – Hohe Arbeitsbelastung – Zu hohe Übersättigung – Kommunikationsprobleme – Es ändert sich doch nichts 	<ul style="list-style-type: none"> – Transparenz – Einzelgespräche – Anreize (Abminderungsstunden) – Überzeugungsarbeit – Lob, Streicheleinheiten – Anknüpfen an Interessen – <u>Teilziel:</u> Teilteams bilden <u>Ebene der anderen:</u> – Einbeziehung durch Aktivität – Teamarbeit in Lehrerkonferenz integrieren

In Beispiel 2 verweisen schon die ersten beiden Stolpersteine auf eine Situation, die typisch für Schulen in den neuen Bundesländern ist. Im Rahmen der schwierigen arbeitsrechtlichen Übergänge aus der DDR-Zeit entstand in einigen Bundesländern die Situation, dass Lehrer für gleiche oder vergleichbare Aufgaben deutlich unterschiedliche Gehälter beziehen. Mit den laufenden und noch anstehenden Schulschließungen der nächsten Jahre ist zudem eine verbreitete Unsicherheit über den Umfang und den Ort der eigenen Anstellung bei vielen Lehrern vorrangiges Thema. Diese spezifische Situation der östlichen Bundesländer berührt vor allem Ebene 1, weil die Organisationsstruktur der Einzelschule bedroht ist, und die Ebene 4, weil die Beziehungen in den Kollegien durch die ungewohnten Gehaltsunterschiede und allfälligen Schulauflösungen und Schulfusionen, die mit Neuzusammenstellung von Kollegien einhergehen, von Verwerfungen bedroht sind. Offensichtlich interagiert diese allgemeine Problematik mit der spezifischen Problematik dieser Schule. In Stolpersteinen und Handlungsmöglichkeiten ist jeweils eine „Ebene der anderen“ (hier Ebene 4 und 5) ausgewiesen, womit besonders auf die Empfindungen anderer als Stolperstein für die Umsetzung der eigenen Intentionen hingewiesen wird. Die Empfindungen des Kollegiums erscheinen in dieser Darstellung resignativ, von Überlastung gekennzeichnet und ohne Hoffnung auf Veränderung. Einen konkreten Hinweis auf Ebene 4 bietet nochmals das Stichwort Kommunikationsprobleme. Dazu passen die Handlungsmöglichkeiten, die die Schulgruppe sieht, recht gut. Sie sind im Schwerpunkt auf die Ebenen 4 und 5 bezogen und scheinen geeignet die Integration des Kollegiums sanft voranzutreiben. Die Beratung sollte diese Ansätze unterstützen und nach weiteren Konkretionen fragen, insbesondere auch danach, wie die typischen Probleme einer Schule in einer gesellschaftlichen Transformationssituation und das BLK-Programm aufeinander bezogen werden können. Darüber hinaus ist zu überlegen, wie von Landesseite aus die Teamentwicklung in sich ständig wandelnden Kollegien unterstützt werden kann.

Tabelle 3.3. Ausarbeitung zu Stolpersteinen (Beispiel 3).

Ziele	Ausgangslage	Stolpersteine	Handlungsmöglichkeiten
Akzeptanz und Mitgestaltung der Projektarbeit aller Kollegen+ Schulleitung	Jährliche Projekte und ein eingespieltes Team mit erlernten Arbeitstechniken	<ul style="list-style-type: none"> – Schüler brauchen Ergebnisse (Einzel und Gruppenergebnisse) – Organisierter Rahmen wird benötigt – Bei inaktiven Kollegen – Fehlende Fächerabsprache (Fachkonferenzen) – Materielle Unterstützung fehlt – Fehlende fachliche Weiterbildung – Hoher Zeitaufwand – Keine Ansprechpartner 	<ul style="list-style-type: none"> – Schilf/Methoden-training zum konkreten Projekt – Jahresplanung abfordern zu Projekten (5-10) – Einsicht, dass Projekte Lehrer und Schüler voranbringen

Die Schulgruppe in Beispiel 3 legt bei Ihrer Analyse der Situation einen anderen Schwerpunkt. Die Stolpersteine werden vorrangig auf den oberen Organisationsebenen gesehen. Ebene 1: organisatorischer Rahmen, fehlende Fächerabsprache und Ansprechpartner, Ebene 2: Schüler brauchen Ergebnisse. Daneben finden sich zwei Nennungen, die sich auf fehlende materielle und zeitliche Ressourcen beziehen. Solche Nennungen von Ressourcenproblemen sind als Voraussetzungen der Organisation der eigentlichen Organisationsanalyse vorgelagert; entscheidend ist, auf welcher Ebene die knappen oder mangelnde Ressourcen thematisiert werden. In diesem Beispiel scheint zunächst alles in ein technisches Organisationsverständnis eingebunden, dass mit den Ebenen 1-3 auskommt. Entsprechend sind auch die Handlungsmöglichkeiten mehrheitlich auf diese Ebenen bezogen. Auf Ebene 3 sollen durch Fortbildung fehlende Kompetenzen aufgebaut werden. Auf Ebene 1 liegt die Forderung nach mehr Planung. Eine Beratung dieser Schulgruppe wird die Absicht, auf diesen Ebenen zu arbeiten, zunächst unterstützen, denn eine Arbeit auf tieferen Ebenen der Organisation ist energieaufwändiger als auf den höheren. Jedoch bleibt die Frage, ob man durch eine optimale Organisationsstruktur und mit optimal ausgebildeten Kollegen allein das Ziel, die Akzeptanz und Mitgestaltung der Kollegen zu erhöhen, erreichen wird. Ein Ansatzpunkt, in tiefere Organisationsebenen vorzudringen, bietet sich im dritten Punkt der Handlungsmöglichkeiten. Hier könnte gefragt werden, wie denn die Einsicht der Projektgruppe auch zur Einsicht anderer Kollegen werden kann. Mit dieser Frage öffnet sich möglicherweise der Raum der Beziehungsebene (Ebene 4).

Wenn im Rahmen dieses Berichts die obigen drei Beispiele etwas ausführlicher dargestellt wurden, dann um zu signalisieren, welche Anforderungen die Workshopergebnisse an die weitere Begleitung der Schulen stellen. Ein Programm, das wie das BLK-Modellprogramm auf eine standardisierte Intervention verzichtet, um eine Partizipation der Schulen auf ihrem Weg zu demokratischer Schulkultur zu ermöglichen, stellt offensichtlich hohe Anforderungen an die

begleitende Beratung der einzelnen Schule. Die Unterstützung durch die zentralen Einrichtungen muss gegenüber den 150 Schulen immer punktuell bleiben und wird sich immer auf die oberen drei Ebenen der Organisation beziehen, z.B. Anregungen zur Steuergruppe (Ebene 1), Zielklärung (Ebene 2), Fortbildungsangebote (Ebene 3). Die Arbeit mit den Netzwerkkoordinatoren und -koordinatorinnen ist deshalb für die zentralen Einrichtungen (von Sondergelegenheiten, wie den Workshops auf Setebene und spezifischeren Befragungen abgesehen) die einzige Möglichkeit um zu reflektieren, was auf den Ebenen vier und fünf an Problemen vorliegt und wie mit diesen Problemen umgegangen werden kann.

Aus der Erfahrung der Workshops stellt sich die Frage, wie die Anteile von best-practice Beispielen sowie Fort- und Weiterbildung einerseits und intensiver Beratung der Schulentwicklungsprozesse andererseits zu gewichten und aufeinander zu beziehen sind. Dies ist eine Frage, sowohl in Hinblick auf die Programmschulen, als auch in Hinblick auf den Transfer in weitere Schulen, die durch eine Zusammenarbeit mit dem Programm profitieren sollen. Wenn man bereit ist, der hier vorgestellten Analyse von Organisationsebenen zu folgen, liegt die Erwartung nahe, dass mit best-practice sowie Fort- und Weiterbildung allein, nur in solchen Schulen Veränderung bewirken werden können, die auf den Ebenen 4 und 5 schon in hohem Maße entwickelt sind. Überall wo dies nicht der Fall ist, scheint eine intensivere Begleitung der Schulen notwendig.

3.2 Einstellungen zu externer Evaluation

3.2.1 Fragestellung

Eine wesentliche Voraussetzung für jeden Evaluationsprozess sind die Voreinstellungen, die bei den Evaluierten in Bezug auf die Evaluation bestehen. Nur wenn sie erfragt und festgehalten werden, besteht die Chance sie in der Datenerhebung und Rückmeldung von Ergebnissen zu berücksichtigen. Aus diesem Grund wurden in den Workshops die Hoffnungen und Befürchtungen in Bezug auf die anstehende Evaluation thematisiert. Dies geschah jeweils bevor das Evaluationsvorhaben des DIPF vorgestellt wurde, um eine Vermischung von Voreinstellungen und Reaktionen auf das DIPF-Vorhaben zu vermeiden. Für die weitere Verarbeitung der Voreinstellungen war die Frage leitend, welche Chancen und Risiken sich aus ihnen für die Nutzung der Evaluationsergebnisse im Schulentwicklungsprozess und für das Programm als Ganzes ergeben.

3.2.2 Datenbasis

In sieben Workshops aus sechs Bundesländern bildete eine offene Kartenabfrage zu Hoffnungen und Befürchtungen im Hinblick auf die externe Evaluation den Ausgangspunkt für das weitere Gespräch. Insgesamt liegen aus diesen Workshops 103 Karten mit Hoffnungen und 104 Karten mit Befürchtungen vor, die sich auf die Evaluation beziehen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen handelt es sich ausschließlich um Äußerungen von Lehrern und Lehrerinnen, die als Vertreter ihre Schulprojekte die Workshops besuchten (Eltern und Jugendliche nahmen nur in sehr geringer Zahl an zweien dieser Workshops teil). Da die Teilnehmer in der Regel Karten in zwei Farben erhielten und die Teilnehmenden gebeten wurden, jeweils Hoffnungen **und** Befürchtungen zu nennen, können aus der Anzahl der Karten keine Rückschlüsse gezogen werden, ob allgemein Hoffnungen oder Befürchtungen überwiegen. Außerdem fällt auf, dass sich

einzelne Nennungen innerhalb der Karten einzelner Workshops (z.T. leicht abgewandelt) wiederholen, während sie ansonsten fehlen. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass sich Teilnehmende von den Nennungen anderer Teilnehmenden anregen ließen. Mehrfachnennungen in einzelnen Bundesländern können aber auch durch aktuelle landesspezifische Entwicklungen ausgelöst sein. Dies liegt zum Beispiel nahe, wenn in zwei Bundesländern mehrfach die *Angst vor Kontrolle* genannt wird, während sie in drei anderen gar nicht genannt wurde, oder wenn in einem Bundesland die wissenschaftliche Qualität der Evaluation mehrfach in Frage gestellt wird, während dies ansonsten kein Thema darstellt. Die Aussagekraft einer quantitativen Auswertung einzelner inhaltlicher Aspekte ist daher beschränkt.

3.2.3 Methode der Auswertung

Da die Frage nach den Voreinstellungen zur Evaluation ihren Sinn darin hat, die Rückmeldung von Evaluationsergebnissen so zu gestalten, dass diese möglichst nützlich für die Entwicklung des Programms sind, liegt es nahe, die genannten Hoffnungen und Befürchtungen auf die verschiedenen Nutzergruppen im Programm zu beziehen. Dabei wurde induktiv vorgegangen und das Material zunächst daraufhin betrachtet, welche Nutzergruppen in den Aussagen der Lehrer und Lehrerinnen in den Blick kommen.

1. Lehrer und Lehrerinnen allgemein
2. Steuergruppen
3. Schule als Handlungseinheit
4. Wissenschaft
5. Politik
6. Schulnetzwerke

Es ist zu betonen, dass zu diesen potentiellen Nutzern nicht Erwartungen aus der jeweiligen Eigenperspektive erhoben wurden, sondern dass vornehmlich Lehrer/-innen als Schulvertreter befragt wurden, die ihre Hoffnungen und Befürchtungen in Bezug auf die Nutzung durch die angegebenen Gruppen äußern. Wegen dieser Beschränkung verwundert es auch nicht, dass Hoffnungen und Befürchtungen hauptsächlich auf die ersten drei Nutzergruppen bezogen werden und dass weitere mögliche Nutzergruppen, wie Schüler/innen oder Eltern, nicht als Nutzer reflektiert werden. Das gesamte Kartenmaterial wurde daraufhin betrachtet, welche Hoffnungen und Befürchtungen sich inhaltlich mit den betreffenden Nutzergruppen verbinden. Insbesondere die ersten drei Nutzergruppe erweisen sich dabei nicht als trennscharf. So kann beispielsweise die positive Erwartung *Hilfe und Unterstützung* auf jede dieser Gruppen bezogen werden. Deshalb wird das Material zunächst auf die Position von Lehrern oder Lehrerinnen allgemein bezogen. In Bezug auf Steuergruppen und Schule als Handlungseinheit wird anschließend nach spezifischen Hinweisen gesucht. Wegen der spezifischen Restriktionen der Datenbasis liegt es nahe, auf eine quantitative Auswertung weitgehend zu verzichten. Um dennoch Schwerpunkte deutlich werden zu lassen, wird jeweils ein Hinweis gegeben, wenn ein Thema in mehreren Workshops deutlich repräsentiert ist.

3.2.4 Ergebnisse

zu 1: Nutzergruppe Lehrer/innen

Mit Blick auf die Nutzergruppe der individuellen Lehrer und Lehrerinnen werden die folgenden negativen Erwartungen thematisiert: In allen Workshops (7 WS) wird der Aufwand, den die

Evaluation mit sich bringt, kritisch erwähnt. Evaluation sei nicht nur eine zeitliche Mehrbelastung, sondern komme auch zum falschen Zeitpunkt, da die Kollegien gegen Ende des Schuljahres dazu keine Zeit hätten. Weiterhin werde das Ausfüllen von Fragebögen als eine bürokratische und oberflächliche Kommunikation empfunden (6 WS), deren Nutzen in keinem Verhältnis zum Aufwand stehe (2 WS). Befürchtet werden Ergebnisse, die zu abstrakt sind, als dass sie für die Praxis Relevanz erlangen könnten (5 WS), oder die als negative Ergebnisse zur Demotivierung und zum weiteren Rückzug der Kollegen beitragen (6 WS). Wegen dieser Voreinstellung in den Kollegien befürchten manche Steuergruppenmitglieder Widerstände gegen das Ausfüllen der Fragebögen und erwarten einen geringen Rücklauf (5 WS).

Positive Erwartungen haben teilweise die selben Themen zum Gegenstand, so wird von den Ergebnissen ein Motivationsschub für die Kollegen und Kolleginnen erwartet (4 WS), wenn Ergebnisse die bisherige pädagogische Arbeit erfolgreich erscheinen lassen. Auch würde die Evaluation zu einer *Arbeits erleichterung* beitragen (4 WS), z.B. wenn Rückmeldungen als *Unterrichtsmaterial für den Austausch mit Klassen* genutzt werden können. Eine längerfristige Perspektive beinhalten Äußerungen, die sich von der Evaluation eine Vertiefung der eigenen Professionalität erwarten, weil diese Anregungen für die pädagogische Entwicklung und für die Reflexion der unterrichtlichen Arbeit geben könne (5 WS). Schließlich wird die Hoffnung formuliert mit Hilfe der Evaluation eine größere Schülernähe herzustellen.

zu 2: Nutzergruppe Steuergruppenmitglieder

Hoffnungen und Befürchtungen in Bezug auf individuelle Lehrer/innen werden vielfach von den Mitgliedern der Steuergruppen geteilt, hinzu kommt hier noch die Befürchtung als Vertreter des BLK-Programms in der Schule durch die Evaluation verstärkt unter Druck zu geraten: Manche Steuergruppenmitglieder empfinden Stress, weil ihnen die Evaluation bei ihrem Vorhaben, das BLK-Programm im Kollegium zu verbreiten, im Wege steht (3 WS). Wie zu erwarten betrachten die Steuergruppenmitglieder aus ihrer Perspektive im Unterschied zur Perspektive ihrer Kollegen und Kolleginnen die Evaluation im Ganzen jedoch deutlich stärker als *Chance*. Die Evaluation könne zur *Zielvereinbarung* und *Teamfindung* der Steuergruppe beitragen (2 WS), das eigene Vorgehen strukturieren und wirksam kontrollieren. Auch wird die externe Evaluation vereinzelt als ein Instrument gesehen, dass die Steuergruppe einsetzen kann, um *Innovationen in der Schule zu forcieren* (6 WS) oder das Projekt bekannt zu machen. Von anderen wird die Evaluation auch als ein Ausdruck der *Wertschätzung* und *Legitimation* begriffen (2 WS).

zu 3: Nutzergruppe gesamte Schule

Als grundsätzlicher Einwand gegen die Evaluation aus der Nutzenperspektive der Schule wird von einigen Steuergruppenmitgliedern eingebracht, dass es sich bei ihrem Projekt nicht um ein Projekt der ganzen Schule handelt und es deshalb sinnlos sei, die ganze Schule dazu zu befragen (2 WS). Neben diesem Einwand gegen das Design der Evaluation wurden auch aus der Perspektive der Schule konkrete Befürchtungen formuliert. Sie bestehen darin, dass die Evaluation der Einzelschule nicht gerecht werden könne, weil ihre Individualität nicht genügend berücksichtigt wird, oder weil bei Sekundarschulen die Ergebnisse von vier befragten Klassen für die ganze Schule stünden (3 WS). Weiterhin zeigt sich verbreitet eine Sorge, die Evaluation könne dazu beitragen ein insgesamt negatives Selbstbild zu verstärken (4 WS). Dagegen bleibt die Auffassung, die Evaluation könne ein *falsches oder radikales Verständnis von Demokratie* in der Schule

befördern, eine Einzelmeinung. Vielmehr beziehen sich auf die inhaltliche Seite stärker die positiven Erwartungen. So finden sich in nahezu allen Workshops Karten, die Hoffnungen der Schulvertreter zum Ausdruck bringen, Hinweise für die Verbesserung des Schulklimas oder einzelner Projekte zu erhalten (6 WS). Fast ebenso häufig wird darauf hingewiesen, dass die Evaluation einen Beitrag zur Verbreiterung der Kommunikation über das Programm in der Schule leisten könne (5 WS). Eine weitere positive Erwartung an die Evaluation ist, dass sie einen Beitrag zur Klärung von Zielen und Indikatoren in der einzelnen Schule leisten könne (4 WS). Etwas seltener wird die Auffassung geäußert, Evaluation könne in positiver Weise zu einer Überprüfbarkeit von Fortschritten im Programm beitragen (3 WS).

zu 4: Nutzergruppe: Wissenschaft

Die wissenschaftliche Nutzung der Evaluationsergebnisse ist nur in deutlich geringerem Umfang Gegenstand von Hoffnungen und Befürchtungen, als dies die innerschulische Nutzung ist. Nur selten wird als Positivum angebracht, dass die Evaluation ein *Erfolgsbarometer von außen* darstelle bzw. *neue Erkenntnisse über demokratische Strukturen* bringen könne (2 WS), ansonsten überwiegt die Skepsis, die sich sowohl auf die Angemessenheit der erhobenen Inhalte als auch die Anwendung von Methoden richtet. Neben einer allgemeinen Wissenschaftsskepsis, die in Wendungen wie *ellenlanges Palaver um Texte und Definitionen, Theoretisierung von Selbstverständlichem* zum Ausdruck kommt (2 WS), wird auch die Sorge artikuliert, dass die konkrete wissenschaftliche Evaluation vorrangig innerakademischen Zwecken diene (3 WS).

zu 5: Nutzung durch politische Instanzen

Noch stärker kritisch stellen sich die politikbezogenen Nutzungserwartungen dar. Mitglieder von Steuergruppen befürchten, dass die Evaluation politisch missbraucht werde, um die Schulen *von außen stärker zu kontrollieren* oder neue Vorschriften aufzustellen. Gute Ergebnisse könnten dahingegen genutzt werden um die Mittel für den Bildungsbereich weiter zu kürzen. Zusammenfassend lassen sich diese Erwartungen in dem Diktum *Fremdbestimmung und Kontrolle statt Unterstützung* zusammenfassen (6 WS).

zu 6: Nutzung im Schulnetzwerk

Eine Nutzung der Evaluationsergebnisse im Rahmen der Netzwerkarbeit wird nur in zwei Einzelnennungen explizit angesprochen. Hier wird dem Gespräch über vergleichbare Ergebnisse eine positive Funktion im Hinblick auf die Vernetzung der Schulen zugeschrieben.

3.2.5 Diskussion

In den unterschiedlichen evaluationsbezogenen Erwartungen lassen sich solche unterscheiden, die sich auf den Aktionsraum Schule beziehen, und solche die einen Aktionsraum außerhalb der Einzelschule in den Blick nehmen. Im Blick auf den Aktionsraum Schule werden die positiven Effekte der Evaluation vor allem im Blick auf zwei mögliche Entwicklungen gesehen. Zum einen soll Evaluation einen Beitrag dazu leisten, Ziele und Maßnahmen im jeweiligen Projekt zu überarbeiten, zum anderen wird von der Evaluation ein positiver Effekt auf die Verankerung unter den Kollegen und Kolleginnen erhofft. Somit wird eine Perspektive eingenommen, die über die kurzfristige Belastung durch Evaluation für die einzelne Lehrkraft hinausweist. – Die Hinweise auf eine ungewöhnlich große zeitliche Belastung durch die Evaluation sind wohl nicht nur durch das ca. 50minütige Ausfüllen eines Fragebogens begründbar, zumal das

Evaluationsvorhaben des DIPF zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht vorgestellt war. In den entsprechenden Äußerungen spiegelt sich vermutlich eine schulpolitische Wirklichkeit, die auch an anderen Stellen das Geschehen der Workshops mitbestimmt: Viele Lehrer/-innen nehmen ihre Arbeitsbedingungen derzeit als sich verschlechternd wahr, die Belastung durch den Beruf steige, während die Anerkennung sinke. Vor diesem Hintergrund steht die Beteiligung am BLK-Programm in einer Reihe von Schulen immer wieder zur Disposition. Dass die Eingangserhebung der externen Evaluation in solchen Schulen zunächst als Belastung empfunden wird verwundert nicht.

Die Mitglieder der Steuergruppen sehen sich mehrheitlich als *Neuerer* bzw. *Reformer* oder *aufgeschlossene Lehrer*, die sich insofern von der Mehrheit des Kollegiums abheben. Da die Evaluation für viele Schulen auch noch dem Bereich des Neuen angehört, besteht zu ihr bei einigen Steuergruppenmitgliedern eine Art Interessenkoalition. Evaluation soll dazu beitragen, die *Blockade durch das Alte aufzubrechen*.

Die genannten Erwartungen in Bezug auf die Schule als Ganze legen den Schluss nahe, dass das Programm in vielen Fällen noch nicht hinreichend in den Schulen verankert ist. Dies gibt dem Wunsch, Evaluation als einen Beitrag zur Verankerung des Programms in der Schule zu sehen, seine Motivation. Evaluation soll nicht nur eine Standortbestimmung ermöglichen, indem ein Ist-Zustand erhoben wird, sondern auch das Denken und Handeln im Zusammenhang eines Kollegiums unmittelbar positiv beeinflussen. Die Verankerung eines Vorhabens in der Schule kann als eine Voraussetzung dafür betrachtet werden, um sich auch unbefangen einer Überprüfung von Fortschritten im eigenen Projekt zu stellen.

Auf den Aktionsraum außerhalb der Schule richten sich insgesamt deutlich weniger Erwartungen. In den Äußerungen zur Nutzung der Evaluation durch die Wissenschaft zeigt sich, dass ein wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn, im Sinne allgemeiner Aussagen, die über die einzelne Schule hinaus Gültigkeit haben, für die Mitglieder der Steuergruppen weitgehend nicht von Interesse ist. Für das Programm ergibt sich daraus die Frage, welche Konzepte in den Schulen darüber vorliegen, wie der Anspruch, einen Innovationstransfer in das Schulsystem zu leisten, umgesetzt werden könne bzw. inwiefern sich die teilnehmenden Schulen mit diesem Anspruch identifizieren.

Es fällt auf, dass die Mitglieder der Steuergruppen im Hinblick auf die Politik starke Befürchtungen hegen. Jedes Ergebnis könne gleichermaßen gegen die Schulen gewandt werden. Positive Ergebnisse bedeuten möglicherweise, dass nicht weiter in entsprechende Projekte investiert wird, negative Ergebnisse, dass Investitionen keinen Effekt haben und deshalb gestrichen werden. Was die Skepsis der Schulverteter/-innen gegenüber der Politik für die Durchführung eines Demokratieprogramms bedeutet, bleibt eine offene Frage.

Bezieht man die Aussagen der Steuergruppenmitglieder auf den Evaluationsprozess, so lassen sich zusammenfassend für einzelne Phasen im Verlauf der Evaluation jeweils unterschiedliche kritische Erwartungen benennen. Erscheint bei der Erhebung vor allem der Aufwand in den Schulen das Beurteilungskriterium zu sein, so sind es bei der Rückmeldung die Integrations- und Motivationswirkungen im Hinblick auf den Schulentwicklungsprozess. Um die zurückgemeldeten Ergebnisse auch inhaltlich für die eigene Arbeit nutzen zu können, tritt als Kriterium hinzu, dass

die Ergebnisse auf die Ebene der konkreten Arbeit bezogen werden können. Der Nutzen für die Praxis wird erst dann offensichtlich, wenn sich aus einer Evaluation Veränderungen in der Projektarbeit, aber auch in der alltäglichen Praxis der Schule ableiten.

4 Abschluss

Am Ende stellt sich die Frage, welche übergeordneten Aussagen sich zusätzlich zu den Hinweisen auf Aspekte der Programmgestaltung in den jeweiligen Diskussionsabschnitten ableiten lassen. Vier zentrale Schlussfolgerungen seien im Folgenden aufgeführt:

- a. Eine besondere Herausforderung für das Programm scheint in der Wahrung des spezifischen Charakters als demokratiepädagogisches Programm zu liegen. Dieser spezifische Charakter ist in einzelnen Maßnahmen aber auch Konzepten bislang noch nicht deutlich genug erkennbar. Es scheint als seien weitere kommunikative Anstrengungen auf allen Ebenen des Programms notwendig, um dieser Herausforderung zu begegnen.
- b. Es zeigt sich, dass der Verzicht auf eine standardisierte Intervention im Programm nach einem erhöhten Maß an Reflexion und Beratung verlangt. Eine systematische Aufarbeitung, wie und zu welchen konkreten Zielen von welchen Programmteilnehmenden Beratung durchgeführt wird, erscheint deshalb auch im Hinblick auf einen möglichen Transfer notwendig.
- c. Aus dem Verzicht auf eine standardisierte Intervention leitet sich weiterhin ein Bedarf an systematischer Erfassung dessen ab, was als Maßnahmen in den einzelnen Programmschulen mit dem Ziel, demokratische Schulkultur und demokratische Handlungskompetenz zu fördern, unternommen wird. Da die Workshops für die meisten Schulen noch in der Phase der Zielklärung stattfanden, war es zu diesem Zeitpunkt nur beispielhaft und unzureichend möglich Maßnahmen zu dokumentieren. Ohne eine solche systematische Erfassung ist dem Transfer von Erfahrungen der Programmschulen weitgehend die Grundlage entzogen.
- d. Die Konsolidierung des Programms in den Schulen scheint zum Zeitpunkt der Workshops noch nicht abgeschlossen. Hier ist zu überlegen, wieweit eine solche Konsolidierung vorangeschritten sein sollte, damit weitere Schulen, die mit dem Programm kooperieren wollen, auch von einem Kontakt mit den Schulen des Programms profitieren können. Derzeit scheinen fortgeschrittene Programmschulen, die anderen Schulen Unterstützung geben können, noch innerhalb des Programms gebraucht zu werden.