

Die Governance der Lehrplaneinführung – Prädiktoren der Innovationsakzeptanz von Schulleiterinnen und Schulleitern

Doris Ittner, Tina Hascher und Gerda Hagenauer, Universität Bern

Schulleiterinnen und Schulleiter sind wichtige «change agents» bei der Einführung eines neuen Lehrplans (Lehrplan 21) in der Deutschschweiz. Aus interdisziplinärer Perspektive, welche governancetheoretische mit organisationspsychologischen Konzepten verknüpft, untersucht die vorliegende Studie, inwiefern ausser- und innerorganisationale Governancemerkmale der Lehrplaneinführung, sowie das individuelle Merkmal der emotionalen Gestimmtheit in Bezug auf die Lehrplaneinführung mit der Akzeptanz des Lehrplans 21 als Innovation zusammenhängen. Befragt wurden 359 Schulleiter/innen im Kanton Bern. Die Ergebnisse zeigen, dass das Erleben positiver Emotionen im Zusammenhang mit der Governance der Lehrplaneinführung hohe Erklärungskraft in Bezug auf die Akzeptanz der Innovation besitzt. Ausserdem weisen die Befunde darauf hin, dass ausserorganisationale GovernancEFaktoren für die Innovationsakzeptanz weniger bedeutsam sind als innerorganisationale Aspekte.

Die Implementierung des Lehrplans 21 in der Deutschschweiz

Auf Grundlage der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz (HarmoS-Konkordat) aus dem Jahr 2007 sind Bund und Kantone in der Pflicht, «die Ziele des Unterrichts und die Schulstrukturen» und «die Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems durch gemeinsame Steuerungsinstrumente [zu] entwickeln und [zu] sichern.» (HarmoS-Konkordat, I, Art. 1, D-EDK, 2007, S. 1). Zur Realisierung dieses bildungspolitischen Auftrags sollten verschiedene Massnahmen und Instrumente dienen, etwa Bildungsstandards (HarmoS, Art. 7) und auf sprachregionaler Ebene jeweils aufeinander abgestimmte Lehrpläne (HarmoS, Art. 9). Nach mehrjährigen Erarbeitungs-, Konsultations- und Überarbeitungsprozessen liegt seit 2015 eine bereinigte Vorlage des Lehrplans 21 vor. En détail kann der Entstehungsprozess des Lehrplans 21 im von der D-EDK 2015 vorgelegten «Schlussbericht zum Projekt Lehrplan 21» nachvollzogen werden.

Das im Lehrplan 21 verankerte Bildungs-, Lern- und Unterrichtsverständnis ist auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet. Damit «wird der Blick darauf gerichtet, welches Wissen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Qualität Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben sollen» (D-EDK, 2018; Lehrplan 21, aktuelle Online-Version).¹ Dementsprechend werden die im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzen und Kompetenzstufen etwa im Grundlagendokument zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern als Rahmen für die kumulative Lernunterstützende Gestaltung von Unterricht beschrieben. Der am Lehrplan 21 orientierte Unterricht soll auf Basis einer didaktisch begründeten Progressionslogik dazu beitragen, «dass Schülerinnen und Schüler zunehmend komplexere Inhalte oder Verfahren bewältigen, mehr oder vertiefteres Wissen anwenden und mit weniger strukturierten Anleitungen und Informationen die Aufgaben eigenständig bewältigen können» (Adamina et al., 2015). Der Lehrplan 21 stellt demnach nicht nur eine Massnahme zur Entwicklung der Qualität von Schule und Unterricht dar, sondern beschreibt auch deren inhaltliche Zieldimension.

In Bezug auf erfolgreiche Schul- und Unterrichtsqualitätsentwicklung weist die Forschung darauf hin, dass es nicht nur auf den Gegenstand der Veränderung ankommt, sondern auch auf die Gestaltung der Veränderungsprozesse innerhalb und ausserhalb der Einzelschule (z.B. Schumacher, 2008a im Überblick) sowie die Schulleitung (Buhren & Rolff, 2012). Mitarbeiterorientierte Führung und die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten im Schulentwicklungsprozess fungieren als bedeutsame Prädiktoren (Schumacher, 2008b) dafür, ob Lehrpersonen eine Innovation akzeptieren und aktiv am Schulentwicklungsprozess mitwirken. Entsprechend spielen die Schulleiterinnen und Schulleiter auch bei der Einführung des Lehrplans 21 (im Folgenden abgekürzt mit «LPE» für Lehrpläneinführung) eine wichtige Rolle für die Akzeptanz der Innovation durch die Lehrpersonen. Im Kanton Bern erhielten die Schulleitungen im Rahmen der obligatorischen, von der Erziehungsdirektion Bern (in Zusammenarbeit mit dem Institut für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern) organisierten Schulleitungsveranstaltungen im August und September 2015 den Auftrag, die LPE an ihrer Schule zu planen, zu initiieren und zu koordinieren. Als wichtige Steuerungsakteure stehen sie während der LPE im Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdsteuerung durch distale und proximale Anspruchsgruppen (Knoke & Durdel, 2011; Rosenbusch, 2005; Warwas, 2012), da sie zwischen Mikro-, Meso- und Makroebene vermitteln sollen (Huber, 2011). Obwohl aus Sicht der schulischen Implementationsforschung (z.B. Altrichter & Wiesinger, 2005) angenommen werden kann, dass deren eigene Akzeptanz des neuen Lehrplans ein wichtiger Einflussfaktor auf ihr Verhalten als *change agents* darstellt, liegen im deutschsprachigen Forschungsraum wenige empirisch fundierte Kenntnisse darüber vor, welche Faktoren das Schulleitungshandeln im Kontext schulischer Reformprozesse konkret bestimmen.

Hier setzt die vorliegende Untersuchung an: Wir gehen der Frage nach, inwieweit die Akzeptanz des Lehrplans 21 (=LP21) durch innovationsrelevante organisationale und individuelle Prädiktoren erklärt werden kann. Diese Studie ergänzt insofern den vorhandenen Forschungsstand, als sie auch die Bedeutung von Emotionen für die Bewertung einer schulischen Innovation durch die Schulleitenden in den Blick nimmt.

Die Lehrpläneinführung aus Educational Governance-Perspektive

Die LPE wird im Einführungskonzept der Erziehungsdirektion als mehrjähriger Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess bezeichnet (ERZ, 2014). Die Begriffe Schul- und Unterrichtsentwicklung können aus verschiedenen Perspektiven und mit diversen Fokussen betrachtet werden. Frühere Vorstellungen von Schulentwicklung gingen unter Rückgriff auf Max Weber von einem bürokratischen Steuerungsverständnis aus, in welchem Schulen eher verwaltet denn entwickelt wurden und in Bezug auf Schulleitung vor allem die Prinzipien Hierarchie, Autorität und die Befolgung von Schulrecht prägend waren (Dalin, 1999; Rahm, 2005). Aktuelle Ansätze distanzieren sich davon, indem sie mit einem Blick auf Schule als System neuere organisationstheoretische Annahmen aufgreifen (ibid.). Aufbauend auf Weicks Konzeption von Schulen als Organisationen, welche aus «loosely coupled systems» bestehen und sich fortwährend weiterentwickeln, wurde «linear-kausales Denken [...] zugunsten komplexen Denkens, das sich der Unbestimmtheit von Organisationen öffnet, aufgegeben» (Rahm & Schröck, 2008, S. 23). Aus einer solchen systemischen Perspektive zielt effektive Schulführung auf die gelingende Koordination von Prozessen auf den Ebenen Organisation, Personal und Unterricht ab, wobei das Unterrichtsgeschehen und der Lernerfolg der Schüler/innen als wichtige Zieldimension angesehen wird (Thom, Ritz, & Steiner, 2006).

Die Komplexität der handlungskordinierenden Prozesse in der Schulentwicklung wird aktuell unter dem Dachkonzept der Educational Governance subsumiert (im Überblick, s. Maag Merki, Langer, & Altrichter, 2014). In Anlehnung an Maag Merki und Altrichter (2016, S. 178) verstehen wir «Educational-Governance-Forschung als Forschungsansatz einer interdisziplinären Bildungsforschung, der das Zustandekommen, die Aufrechterhaltung und die Transformation sozialer Ordnung und sozialer Leistungen im Bildungswesen unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in komplexen Mehrebenensystemen untersucht». Mit *Transformation* sind Veränderungsprozesse gemeint, wie sie auch im Zuge schulischer Innovationen geschehen. Innovation ist ein Überbegriff für neue pädagogische, methodologische oder auch technologische Veränderungen, die von künftigen Nutzern und Nutzerinnen als neu empfunden werden (Rogers,

1983). In einem reziproken Prozess zwischen Individuum und seiner organisationalen Umgebung zielt eine (im Vergleich zur alten) alternative «soziale Praktik» einerseits auf eine «Veränderung von Wissen, Einstellungen und Aktivitäten der Akteure, andererseits auf die sozialen und organisationalen Strukturen, in die diese Praxis eingebettet ist» ab (Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009, S. 596). In diesem Beitrag dient das konzeptuelle Inventar der Educational Governance-Perspektive als analytische Heuristik. Eine Schulinnovation, wie der Lehrplan 21 in der Deutschschweiz, wird als Steuerungstention begriffen, welche im Kontext lokaler Schulfaktoren sensu Fend (2008) organisationsspezifisch umgesetzt wird. Es ist davon auszugehen, dass die Art und Weise der Rekontextualisierung des LP21 in hohem Masse davon abhängt wie er als Innovation akzeptiert wird. Die Akzeptanz der Innovation wird demnach als Effekt der wahrgenommenen Implementation verstanden.

Uns geht es jedoch nicht direkt um die Effektivität der LPE. Vielmehr sind der Ausgangspunkt dieser Studie die Schulleitungen, welche bis dato überwiegend als direktive Steuerungsakteure und -akteurinnen wahrgenommen werden, stärker in ihrer handlungskordinierenden Doppelrolle in den Blick zu nehmen. Aus der Perspektive der Prinzipal-Agenten-Theorie, einem Konzept der neuen Institutionenökonomik (Hochhold & Rudolph, 2009), das auch in den schulischen Governancediskurs integriert wurde (Ferris, 1992; Schimank, 2007), kann das öffentliche Schulwesen als ein Netz von Leistungs- bzw. Vertragsbeziehungen zwischen Auftraggebenden (*principals*) und Auftragnehmenden (*agents*) verstanden werden. Die Schulleitung fungiert im Rahmen der LPE in beiden Rollen (*principall* und *agent*, in Abhängigkeit von der Akteurskonstellation mit auf jeweils verschiedenen Ebenen angesiedelten «Vertragspartnern bzw. -partnerinnen»). Potenzial zur Entstehung von *Agency*-Problemen im Kontext der Lehrpläneinführung liegt in vorhandenen Informationsasymmetrien zwischen *principals* und *agents* sowie Kontrolldefiziten des *principal* gegenüber dem *agent*. Der Professionsstatus des Lehr- und Schulleitungsberufs verwehrt die vollständige Kontrolle darüber, ob der Lehrplan 21 plangemäss implementiert wird. Vielmehr haben *principals* die Option, Anreize im Implementierungskontext so zu setzen, dass zwischen ihnen und den auftragsnehmenden *agents* möglichst geringe Interessen- und Zielunterschiede resultieren, sodass die erzielten Implementierungseffekte möglichst kongruent sind zu den Innovationsabsichten. Im Zusammenhang unserer Studie könnten die ausserorganisationalen Governanceaspekte, d.h. die von der Erziehungsdirektion verfolgte «Implementierungspolicy» einerseits als Unterstützungsressource, gleichzeitig aber auch als Anreiz im Sinne der Prinzip-Agenten-Theorie begriffen werden.

Die Kernfrage lautet, wie Schulleitende im Kanton Bern die Governancefaktoren innerhalb (von «unten») und ausserhalb ihrer Schule («von oben») bei der LPE wahrnehmen und inwiefern dies ihre Akzeptanz des Lehrplans erklärt. Damit greifen wir eine Forderung der aktuellen Schulleitungsforschung auf, welche angesichts der Entwicklungen hin zu mehr Autonomie für die Einzel-

schule das kontextbezogene Steuerungshandeln und die darin eingebetteten Leadershipaufgaben stärker akzentuiert (Huber, 2008). In der vorliegenden Studie konzeptualisieren wir daher ausser- und innerorganisationale Bedingungen als Elemente der Innovationsgovernance.

Gelingensbedingungen von Schulreformen: Individuum – Organisation – Innovation

Gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung ist multideterminiert. Zum Schulentwicklungserfolg tragen *Merkmale des Individuums* ebenso bei wie *Merkmale der Organisation* und *Merkmale der Innovation* selbst (Altrichter & Wiesinger, 2005; Rafferty, Jimmieson & Armenakis, 2013). Auf Individuumsebene haben sich für Lehrpersonen z.B. ihre individuelle Veränderungsbereitschaft, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Arbeitszufriedenheit als erfolgskritische Faktoren erwiesen (Schumacher, 2015). Auch die Emotionen bzw. die affektive Gestimmtheit der Akteurinnen und Akteure sind im Veränderungsprozess bedeutsam. Befunde deuten darauf hin, dass schulische Veränderungsprozesse komplexe emotionale Reaktionen hervorrufen (ibid.), welche durch verschiedenste Aspekte determiniert werden. Das emotionale Erleben von Lehrpersonen in schulischen Veränderungsprozessen wurde sowohl als abhängige als auch als unabhängige Variable untersucht (Day, 2011). Als wichtiger Einflussfaktor auf das emotionale Erleben im Veränderungsprozess wurde beispielsweise die erwartete Wirkung der Innovation in Hinblick auf die Unterrichtsarbeit identifiziert (Scott & Sutton, 2009).

In Abgrenzung zu diskreten *state*-Emotionen, «die relativ konkret bestimmbar sind und sich meist auf einen konkreten Auslöser zurückführen lassen» (Hascher & Krapp, 2014, S. 681), beschreibt die affektive Gestimmtheit eine relativ stabile affektive Tendenz im Zusammenhang mit einer bestimmten Erfahrungsdimension (ibid.). Dies ist das Emotionskonzept, welches unserer Untersuchung des positiven und negativen Affekts in Bezug auf die Lehrpläneinführung zugrunde liegt.

Dass Emotionen im Schulkontext diverse thematisch determinierte Erfahrungsdimensionen zugrunde liegen können, zeigten schon Fuller und Kollegen (Fuller, 1969; Fuller & Brown, 1975). Sie erarbeiteten im Rahmen ihrer Forschung zu Lehrpersonen beim Berufseinstieg die Idee eines mehrphasigen *concern*-Konstrukts, demzufolge die Erfahrungsdimensionen des Selbst, der konkreten Aufgabe oder der Wirkung (*self, task, impact*) die kognitive-affektive Beschäftigung und Auseinandersetzung (*concerns*) mit neuartigen Erfahrungen in einer bestimmten Reihenfolge konstituieren. Darauf aufbauend entwickelten Hall, George & Rutherford (1977) und Hall und Hord (2015) für berufserfahrenere Lehrerinnen und Lehrer, welche mit schulentwicklungsbedingten Veränderungen konfrontiert sind, das *Concerns Based Adoption Model* (CBAM).

Dieses Modell will mit der Idee der *stages of concern* die idealtypische Stufenartigkeit des Adoptionsprozesses (Akzeptanz des Neuen) in Form von innovationsbezogenen *concerns* beschreiben und integriert die emotionale Komponente implizit, nämlich als Teilaspekt der *concerns*. Auf Grundlage des CBAM wurden positive Emotionen als implementierungsförderlicher Faktor im Schulentwicklungsprozess identifiziert (z.B. Pant, Vock, Pöhlmann & Köller, 2008; Saunders, 2012). Obwohl eine solide empirische Validierung der *stages of concern* nach Hall und Hord (insbesondere deren Chronologie im Veränderungsprozess) noch aussteht und das Konstrukt deshalb auch kritisch gesehen wird (Pant et al., 2008; Oerke, 2012; Watzke, 2007), erscheint es uns nützlich, um die Mehrdimensionalität der kognitiv-affektiven Auseinandersetzung der Schulleiterinnen und Schulleiter während der Veränderung zu veranschaulichen (Hall et al., 1977; Pant et al., 2008):

- «0 – **kein oder geringes Bewusstsein**» (*awareness*): Schulleiter/innen haben noch keine oder kaum Vorstellungen von der Innovation, dem Lehrplan 21
- «I – **Fokus Information**» (*informational*): für die Schulleiter/innen steht bei der Auseinandersetzung mit dem LP21 vor allem die Informationsbeschaffung im Fokus
- «II – **Fokus persönliche Betroffenheit**» (*personal*): die Schulleiter/innen setzen sich mit der Bedeutung der Innovation für sie selbst auseinander
- «III – **Fokus Aufgabenmanagement**» (*management*): die Schulleiter/innen beschäftigen sich mit organisatorischen Aufgaben im Zusammenhang mit der LPE
- «IV – Fokus Auswirkungen» (*consequence*): die Schulleiter/innen betrachten den *impact* des LP21 auf die Schüler/innen
- «V – Fokus Kooperationsmöglichkeiten» (*collaboration*): Schulleiter/innen kooperieren miteinander, um das Potenzial der Innovation optimal zu nutzen
- «VI – Revision/Optimierung» (*refocusing*): Schulleiter/innen betrachten den Nutzen des LP21 und denken über weiterführende Handlungsoptionen nach, welche möglicherweise noch besser funktionieren könnten.

In der vorliegenden Studie wurden einige der Erfahrungsdimensionen, welche den aufgelisteten *concern*-Stufen implizit zugrunde liegen, berücksichtigt (siehe Untersuchungsmodell, Kap. 3), wobei für unser Erkenntnisinteresse insbesondere die «Stufe II – Fokus persönliche Betroffenheit» relevant scheint, da diese primär emotional determiniert ist.

Die Emotionen von Schulleitungspersonen wurden bislang hauptsächlich mit Bezug auf deren Interaktion mit dem Lehrerkollegium, unter dem *leadership-follower*-Aspekt und vor allem auch in Hinblick auf deren Regulation untersucht (Berkovich & Eyal, 2015). Im Kontext der Educational Governance-Forschung wurden Schulleitungsempfindungen bislang eher randständig behandelt, obwohl davon auszugehen ist, dass sie eine wichtige handlungsleitende Rolle spielen. In der vorliegenden Studie wird die emotionale Gestimmtheit der Schulleitungspersonen in Bezug auf die LPE integriert. Auf diese Weise wird ein

auf Systemebene angesiedelter Faktor (Governance der LPE) mit einem Faktor auf Individuumsebene (emotionale Gestimmtheit bezüglich schulischer Veränderung) verknüpft.

Organisationsmerkmale beschreiben sowohl inner- als auch ausserschulische Faktoren (Bormann, 2000), wie auch das Governanceregime, in welches der Innovationsprozess eingebettet ist.² So gelten bildungspolitische Rahmenbedingungen, die Steuerungsstrukturen des Veränderungsprozesses, d.h. die Governance der Implementierung, als wichtige externe Faktoren für die Akzeptanz der schulischen Innovation durch die Zielpersonen (Lehrpersonen/Schulleitungspersonen). Während Partizipationsmöglichkeiten bei der Entwicklung der Innovation als hilfreich in Hinblick auf die spätere Akzeptanz der Innovation (Sonntag, & Spellenberg, 2005) gelten, scheinen top-down gelenkte Schulreformen mit limitierter Handlungsautonomie häufig ablehnendes Verhalten auszulösen (Terhart, 2013). Auch Kommunikation ist eine entscheidende Komponente des Implementierungsprozesses (Rogers, 1983). Wird die Menge und Qualität der Information zur Innovation positiv eingeschätzt, führt die Innovation seltener zu Angsterleben und Unsicherheit (ibid.). Umgekehrt kann die Wahrnehmung mangelhafter Qualität der Kommunikation in einem negativen Zusammenhang mit der Akzeptanz der Innovation stehen (ibid.). In der vorliegenden Studie konzeptualisieren wir die Bereitschaft des Lehrerkollegiums, den Lehrplan zu implementieren, in Anlehnung an organisationstheoretische Studien, als kollektive Veränderungsbereitschaft (Shea, Jacobs, Esserman, Bruce & Weiner, 2014). Auch im Schulkontext zeigte sie sich, neben dem Innovationsklima (Prasse, 2012) und den Kooperationsstrukturen (Baum, 2014; Morgenroth, 2015; Soltau, Berthe, & Mienert, 2012), als schulinterner Erfolgsfaktor für Schulentwicklung. Auch die Innovationskompetenz des Lehrerkollegiums gilt als wichtige Ressource im Veränderungsprozess (Esslinger-Hinz, 2002) und wird als innerorganisationales Governancemoment von Schulleiterinnen und Schulleitern entweder als implementierungsförderlich oder -hinderlich wahrgenommen. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die Art und Weise wie Schulleitende bei der LPE die kollektive Veränderungsbereitschaft der Lehrpersonen in der eigenen Schule wahrnehmen, ein wichtiger Einflussfaktor auf ihre Akzeptanz des LP21 ist.

Die Argumentation zeigt die Reziprozität der Handlungskoordination im Schulentwicklungsprozess auf. So ist die Verhaltensabsicht einer Schulleitungsperson gegenüber der LPE eine wichtige Voraussetzung, gleichzeitig aber auch Resultat der Interaktionen zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umwelt. Diese wiederum wird überhaupt erst durch die kollektive Performanz der Einzelnen zu dem was sie ist, einer Organisation.

Eine weitere, sehr elementare Gelingensbedingung von Schulreformen ist die Akzeptanz der Innovation seitens der von ihr betroffenen Personen (siehe im Überblick Hall & Hord, 2015; Zimmerman, 2011). Die Akzeptanzforschung bietet neben einstufigen Modellen von Akzeptanz auch mehrstufige an. Beispielsweise etablierte Kollmann (1998) das gestufte Akzeptanzmodell im

deutschsprachigen Raum. Er differenziert zwischen Einstellungs-, Handlungs- und Nutzungsakzeptanz.

Die vorliegende Studie bezieht sich auf «Einstellungsakzeptanz», da sich die Implementierung zum Erhebungszeitpunkt noch in der Anfangsphase befand. Es gibt klare Hinweise dafür, dass Schulleiter/innen, bzw. ihr Führungsverhalten, im Schulentwicklungskontext wichtige Faktoren für eine gelingende Implementierung der Reformgegenstände sind (Fullan, 2002; Krainz-Dürr, 2004; Wissinger, 2014). Dennoch bestehen relativ wenige empirische Evidenzen über die (organisationspezifischen) Determinanten der Innovationsakzeptanz von Schulleitungspersonen selbst. Hier setzt der vorliegende Beitrag an.

Forschungsfragen

In der vorliegenden Studie wird die Akzeptanz des LP21 durch die Schulleitungspersonen auf Grundlage der kognitiven Bewertung seiner wesentlichen Merkmale (*Kompetenzorientierung, der LP21 als Instrument zur Qualitätsentwicklung, die Komplexität des LP21*) untersucht. Wir nehmen an, dass distale und proximale Faktoren der Innovationsgovernance (organisationsexterne und -interne Handlungskoordination bezüglich der LPE) die Akzeptanz des LP21 durch die Schulleitungspersonen erklärt (s. Abb. 1). Auch vermuten wir, dass das emotionale Erleben der LPE ein bedeutsamer Prädiktor für die Akzeptanz des LP21 ist. Die Studie soll eine genauere Analyse dieser Zusammenhänge und des Verhältnisses der Prädiktoren ermöglichen.

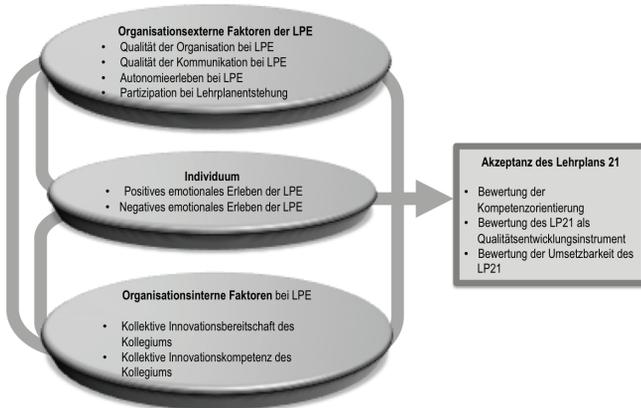


Abbildung 1: Untersuchungsmodell zur Erklärung der Akzeptanz des Lehrplans 21

Unter Rückgriff auf korrelative Zusammenhänge postulieren wir folgende Hypothesen:

(H1) Je positiver die Schulleitungspersonen die ausserorganisationalen Bedingungen, im Konkreten (a) Qualität der Organisation bei der LPE, b) Kommunikation bei der LPE, c) Partizipation bei der LPE und d) Autonomie bei der *Lehrplanentstehung*), wahrnehmen,

(H2) je positiver die Schulleitungsperson die innerorganisationalen Voraussetzungen (Innovationsbereitschaft und -kompetenz des Kollegiums) wahrnehmen,

(H3) je stärker ihr positives emotionales Erleben der LPE ist,

(H4) je schwächer ihr negatives emotionales Erleben der LPE ist, desto höher ist ihre Akzeptanz des LP21 als Innovation (Innovationsakzeptanz).

Methodisches Vorgehen

Datenerhebung und Stichprobenbeschreibung³

Die Studie ist als Querschnittsuntersuchung angelegt. Die Schulleitungspersonen im Kanton Bern wurden im Jahr 2016 mit einem Fragebogen im Rahmen der Schulleitungskonferenzen schriftlich befragt.⁴ Zuvor waren die Teilnehmenden darüber informiert worden, dass die Befragungsteilnahme auf freiwilliger Basis erfolgt und dass die gewonnenen Daten ausschliesslich zu Forschungszwecken verwendet würden. Von den ca. 660 zum Erhebungszeitpunkt amtierenden Schulleitungspersonen retournierten 380 den Fragebogen. 21 Fragebogen wurden wegen Unvollständigkeit nicht in die Datenauswertung integriert. Damit fassen die hier präsentierten Ergebnisse auf Daten von 359 Schulleitungspersonen (45.2% weiblich). Die Rücklaufquote betrug knapp 58%. Die Teilnehmenden waren zwischen 26 und 67 Jahre alt ($M = 51.27$; $SD = 8.20$) und verfügten über durchschnittlich 13.42 Jahre Schulleitungserfahrung ($SD = 8.8$). Ihre Führungsspanne betrug im Mittel 30.20 Lehrpersonen ($SD = 20$).

Messinstrumente und Datenauswertung

Die verwendeten Skalen (s. Tabelle 1) waren grösstenteils bereits in anderen Studien eingesetzt worden und wurden – wo nötig – auf den spezifischen Kontext der vorliegenden Studie adaptiert. Die *ausserorganisationale Governance* wurde erhoben mit den nach Sonntag und Spellenberg (2005) adaptierten Skalen *Qualität der Organisation bei der LPE*, *Partizipative Innovationsgovernance* sowie *Gestaltungsautonomie bei der LPE*. Die *Qualität der Kommunikation bei der LPE* wurde mit Skalen nach Barghorn und Edwards (2003) gemessen. Um nicht nur die Qualität der Informationsrezeption, sondern auch des aktiven von den Schulleitungspersonen selbst initiierten Informationsaustausch mit externen Akteuren zu erfassen, wurde drei Items neu entwickelt. Innerschulische Governance bei der LPE wurden mit den Skalen *Kollektive Innovationsbereitschaft* (übersetzt und an den Kontext angepasst nach Shea et al., 2014) und *Kollektive Innovationskom-*

petenz des Kollegiums (selbst entwickelt in Anlehnung an Esslinger-Hinz, 2002) gemessen. Die affektive Gestimmtheit in Bezug auf die LPE wurde mithilfe der deutschen Version der *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) von Janke und Glöckner-Rist (n.d.) erhoben. Die *Akzeptanz des LP21 als Innovation* wurde in Anlehnung an Rogers (1983) mit Skalen erhoben, welche die Bewertung dreier wesentlicher Innovationsmerkmale beschreiben: *Kompetenzorientierung* (Inhalt), *der LP21 als Qualitätsentwicklungsinstrument* (Nutzen) und *Umsetzbarkeit des LP21* (Komplexität).

Tabelle 1: Skalenübersicht. Siebenstufige Skalierung der Skalen 1-6 sowie 9-11 (1 = stimme überhaupt nicht zu bis 7 = stimme voll und ganz zu); vierstufige Skalierung der Skalen 7 und 8 (1 = gar nicht, 2 = ein bisschen, 3 = einigermaßen, 4 = äusserst).

Skala	Beispielitem (Itemanzahl)	Cronbach's α
(1) Qualität der Organisation bei der LPE	Die Lehrpläneinführung ist gut organisiert. (7)	0.78
(2) Qualität der Kommunikation	Die Informationen, die ich über die Lehrpläneinführung erhalten habe, waren nützlich. (7)	0.70
(3) Autonomie bei LPE	Bei der Einführung des Lehrplans an meiner Schule kann ich selbst sehr viel gestalten.(5)	0.81
(4) Partizipation bei Lehrplänestehung	Beim Entwicklungsprozess des Lehrplans wurden auch die Schulleitungen in ausreichendem Masse einbezogen.(4)	0.91
(5) Kollektive Innovationsbereitschaft	Die meisten Lehrerinnen und Lehrer an meiner Schule finden den Lehrplan 21 gut.(13)	0.89
(6) Kollektive Innovationskompetenz	Die meisten Lehrerinnen und Lehrer an meiner Schule sind in der Lage mit den Herausforderungen umzugehen, die mit der Einführung des Lehrplans 21 zusammenhängen.(6)	0.92
(7) Positiver Affekt	Wenn ich an die Einführung des Lehrplans 21 an meiner Schule denke, fühle ich mich im Allgemeinen aktiv / begeistert / freudig erregt / stark / angeregt / stolz, etc. (10)	0.87
(8) Negativer Affekt	Wenn ich an die Einführung des Lehrplans 21 an meiner Schule denke, fühle ich mich im Allgemeinen bekümmert / verärgert / gereizt / nervös, etc. (10)	0.77
(9) Kompetenzorientierung	Ich stehe hinter der im Lehrplan 21 verankerten Kompetenzorientierung als Unterrichtsprinzip. (3)	0.83
(10) LP21 als QE-Instrument	Der Lehrplan 21 ist ein hilfreiches Instrument zur Unterrichtsqualitätsentwicklung.(4)	0.67
(11) Umsetzbarkeit des LP21	Der Lehrplan 21 ist konkret genug geschrieben, sodass man weiss, was im Unterricht geschehen soll.(3)	0.62

Ergebnisse

Deskriptive Statistiken

Die Daten wurden mithilfe der Statistiksoftware SPSS Version 23 ausgewertet. Missings wurden aufgrund ihrer geringen Anzahl nicht ersetzt. Betrachtet man die mittlere Zustimmung zu den Items, so kann die Akzeptanz des LP21 als Innovation als hoch beschrieben werden (s. Tabelle 2). Die Schulleiterinnen und Schulleiter bewerteten sowohl die ausser- als auch die innerorganisatorische Governance bei der LPE überwiegend positiv. Als Ausreisser kann die Bewertung der Partizipation bei der Lehrplangentstellung betrachtet werden, da hier die niedrigste Zustimmung vorliegt ($M = 3.65$). Aufgrund der zugleich höchsten Standardabweichung ($SD = 1.59$) ist anzunehmen, dass die Einschätzungen hier wohl am heterogensten sind. In Bezug auf die affektive Komponente übersteigt der positive Affekt ($M = 2.76$) den negativen ($M = 1.23$) deutlich. Das heisst, Schulleitungspersonen berichten vermehrt eine positive emotionale Gestimmtheit in Bezug auf die LPE als eine negative.

Die Zusammenhänge der *Akzeptanz des Lehrplans als Innovation* zur ausserorganisationalen Governance (1-4) erweisen sich insbesondere in Hinblick auf die Organisationsqualität bei der LPE ($r = .43$ bis $.49$) als hoch. Die Variablen zur *Akzeptanz des LP21 als Innovation* (9-11) weisen hohe positive Zusammenhänge auf ($> r = .39$), wobei die stärkste positive Korrelation zwischen der Bewertung der Kompetenzorientierung und der Einschätzung des LP21 als Qualitätsentwicklungsinstrument besteht ($r = .71$). Als Merkmal der innerorganisationalen Governance weist insbesondere die *Kollektive Innovationsbereitschaft* einen hohen positiven Zusammenhang zur *Akzeptanz* auf ($r = .55$).

Die positive affektive Gestimmtheit steht insgesamt in mittlerem bis hohem Zusammenhang mit allen Variablen. Der stärkste positive Zusammenhang besteht mit $r = .57$ zur Bewertung des LP21 als Qualitätsentwicklungsinstrument, der zweitstärkste mit $r = .56$ besteht zur Einschätzung der Kollektiven Innovationsbereitschaft. Diesbezüglich zeigt auch die negative affektive Gestimmtheit (8) den stärksten negativen Zusammenhang ($r = .41$). Mit $r = -.34$ besteht der zweitstärkste negative Zusammenhang zur Einschätzung der Organisationsqualität bei der LPE.

In Bezug auf die ausserorganisatorische Governance erweist sich der positive Zusammenhang zwischen der Kommunikationsqualität und der Einschätzung der Organisation bei der LPE als besonders stark ($r = .69$). Die Organisation bei der LPE zeigt mit $r = .51$ einen hohen Zusammenhang zur kollektiven Innovationsbereitschaft, welche ihrerseits hoch mit der Kollektiven Innovationskompetenz korreliert ($r = .59$).

Tabelle 2: Bivariate Korrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Merkmale

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(1) Qualität der Organisation bei LPE	1										
(2) Qualität der Kommunikation	.69**	1									
(3) Autonomie bei LPE	.35**	.31**	1								
(4) Partizipation bei Lehrplanentstehung	.36**	.37**	.32**	1							
(5) Kollektive Innovationsbereitschaft	.51**	.36**	.17**	.34**	1						
(6) Kollektive Innovationskompetenz	.36**	.26**	.07	.17**	.59**	1					
(7) Positiver Affekt	.39**	.33**	.28**	.31**	.56**	.31**	1				
(8) Negativer Affekt	-.34**	-.26**	-.22**	-.22**	-.41**	-.24**	-.32**	1			
(9) Kompetenzorientierung (LP21)	.48**	.36**	.36**	.23**	.53**	.22**	.55**	-.41**	1		
(10) LP21 als Qualitätsentwicklungsinstrument	.49**	.36**	.29**	.33**	.55**	.20**	.57**	-.40**	.71**	1	
(11) Komplexität und Umsetzbarkeit des LP21 als Innovation	.43**	.37**	.18**	.21**	.56**	.40**	.50**	-.39**	.50**	.49**	1
<i>M</i>	5.06	5.20	4.70	3.65	5.28	5.53	2.76	1.23	5.61	4.70	4.90
<i>SD</i>	0.80	1.00	1.01	1.59	0.74	0.73	0.50	0.28	0.96	0.85	0.82

** $p < 0.1$, * $p < 0.5$; $n = 358$

Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse

In der vorliegenden Studie wurden die Daten zur Erklärung der *Akzeptanz des Lehrplans als Innovation* mit SPSS 23 in einer hierarchischen multiplen Regression aufeinander bezogen (s. Tabelle 3). Für jede jeweils auf Multi-Item-Skalen beruhende Variable der *Akzeptanz des LP21* wurden drei Modelle berechnet (A-C). In die Modelle flossen nacheinander erst distale, dann proximale Merkmale ein. Modell 1 beinhaltet nur die Merkmale der ausserorganisationalen Governance bei der LPE (*Qualität der Organisation bei LPE; Qualität der Kommunikation; Autonomie bei LPE; Partizipation bei Lehrplanentstehung*). Modell 2 nimmt die innerorganisationalen Governancemerkmale auf (*Kollektive Innovationsbereitschaft* und *Innovationskompetenz des Kollegiums*). In

Modell 3 wurde schliesslich die emotionale Gestimmtheit in Form des positiven und negativen Affekts integriert.

A) Kompetenzorientierung

Unter Betrachtung der Ergebnisse im Modell 3 für *Kompetenzorientierung* wird ein beträchtlicher Teil der Varianz (27%) durch die ausserorganisationalen Variablen erklärt, wobei der β -Wert für die Qualität der Organisation bei der LPE mit $\beta = .40$ darauf hindeutet, dass dieser Faktor besonders bedeutsam zu sein scheint. Unter Integration innerorganisationaler Faktoren zeigt das Modell 2 für Kompetenzorientierung mit 41% einen hohen Erklärungswert, wobei die Innovationsbereitschaft des Kollegiums als bedeutendster Faktor in Vorschein tritt. Im Modell 3 für Kompetenzorientierung lässt sich durch die Einbindung der affektiven Gestimmtheit eine Varianzaufklärung von 48% erzielen, wobei das Erklärungspotenzial der Innovationsbereitschaft des Kollegiums ($\beta = .31$) das Erklärungspotenzial des positiven Affekts ($\beta = .27$) übersteigt und sich gleichzeitig die Erklärungskraft der Organisationsqualität deutlich reduziert. Der Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Innovationskompetenz des Kollegiums und der Kompetenzorientierung erweist sich sowohl in Modell 2 wie in Modell 3 als negativ ($\beta = -.14$ bzw. $\beta = -.13$).

B) Der Lehrplan 21 als Instrument für die Qualitätsentwicklung

Im Modell für die Erklärung der *Bewertung des Lehrplans 21 als Instrument für die Qualitätsentwicklung* zeigen sich ähnliche Verhältnisse in Bezug auf die Erklärungskraft der einzelnen Variablen. Auch hier deuten die β -Werte auf eine hohe Bedeutung der Organisationsqualität bei der LPE hin. Anders als im Modell für Kompetenzorientierung zeigt sich hier auch die Partizipation bei der Lehrplanentstehung ($\beta = .16$) als relevant. Im Modell 2 ist wie im Modell für Kompetenzorientierung vor allem die Innovationsbereitschaft des Kollegiums wichtig. Wie Schulleitungspersonen die Innovationsbereitschaft der Lehrpersonen an ihrer Schule wahrnehmen, scheint zentraler für ihre Bewertung des Lehrplans als Qualitätsentwicklungsinstrument zu sein als sämtliche andere Variablen. Die hohe Erklärungskraft der kollektiven Innovationsbereitschaft ($\beta = .32$) bleibt auch in Modell 3 unter Einbezug der affektiven Komponente bestehen, wobei in diesem Modell der positive Affekt beinahe ebenso viel Varianz aufklärt ($\beta = .30$). Auch hier lässt sich feststellen, dass die Qualität der Organisation bei der Lehrplanentstehung in den Modellen 2 und 3 an Erklärungskraft verliert. Der Zusammenhang zwischen der Innovationskompetenz des Kollegiums und dem Lehrplan 21 als QE-Instrument erweist sich in den Modellen 2 und 3 als negativ (jeweils $\beta = -.19$).

C) Umsetzbarkeit des LP21

Zur Erklärung der Bewertung der *Umsetzbarkeit des LP21* können insgesamt leicht niedrigere Werte der Varianzaufklärung beobachtet werden. Im Modell 1

erweist sich – wie in den beiden anderen Erklärungsmodellen – vor allem die Beurteilung der Qualität bei der Organisation der LPE als starker Prädiktor ($\beta = .34$). Die anderen ausserorganisationalen Variablen (Qualität der Kommunikation, Autonomieerleben bei LPE und Partizipation bei Lehrplanentstehung) tragen kaum zur Varianzaufklärung bei. Bezieht man die innerorganisationalen Variablen in Modell 2 ein, zeigt sich auch hier die Innovationsbereitschaft des Kollegiums am bedeutsamsten. Für Modell 3 lässt sich feststellen, dass die ausserorganisationalen Variablen, wie z.B. die Qualität der Organisation bei der Lehrplanentstehung, keine Rolle mehr spielen. Die erklärte Varianz lässt sich hier vor allem auf die innerorganisationale Variable der kollektiven Veränderungsbereitschaft ($\beta = .26$) zurückführen und auch auf die positive affektive Gestimmtheit ($\beta = .23$). Der Zusammenhang zwischen der Innovationskompetenz des Kollegiums und der Umsetzbarkeit des LP21 als Innovation ist in den Modellen 2 und 3 gering positiv ($\beta = .11$).

Tabelle 3: Multiple hierarchische Regression zur Erklärung der Bewertung der Merkmale des Lehrplans 21 als Indikatoren für die Einstellungsakzeptanz

	(A) Kompetenz- orientierung			(B) Lehrplan 21 als Qualitätsentwick- lungsinstrument			(C) Umsetzbarkeit des Lehrplans 21 als Innovation		
	M 1 β_{stand}	M 2 β_{stand}	M 3 β_{stand}	M 1 β_{stand}	M 2 β_{stand}	M 3 β_{stand}	M 1 β_{stand}	M 2 β_{stand}	M 3 β_{stand}
(1) Qualität der Organisation bei Lehrplanentstehung	.40***	.22*	.19***	.41***	.24***	.21***	.34***	.10	.08
(2) Qualität der Kommunikation bei LPE	-.02***	.01	-.01	-.02	.00	-.02	.10	.10	.09
(3) Autonomieerleben bei LPE	.21***	.22***	.15***	.12*	.12***	.05	.04	.06	.00
(4) Partizipation bei Lehrplanentstehung	.04	-.04	-.06	.16***	.08	.06	.04	.04	-.05
(5) Innovationsbereitschaft des Kollegiums		.49***	.31***		.51***	.32***		.41***	.26***
(6) Innovationskompetenz des Kollegiums		-.14*	-.13*		-.19***	-.19***		.11*	.11*
(7) Positiver Affekt			.27***			.30***			.23***
(8) Negativer Affekt			-.16***			-.14***			.13***
R^2	.27	.41	.48	.29	.42	.50	.20	.36	.41
korrigiertes R^2	.26	.40	.47	.28	.41	.49	.19	.35	.40

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die ausserorganisationalen Governancefaktoren in allen drei Modellen eine eher geringere Erklärungskraft aufweisen, während die innerorganisationalen Governancemerkmale und auch die individuellen Merkmale (insbesondere der positive Affekt) einen substantiellen Beitrag zur Varianzaufklärung leisten (s. Tab. 3).

Insgesamt betrachtet kann ein verhältnismässig grosser Anteil der Varianz in der kognitiven Bewertung der *Kompetenzorientierung*, einem Kernmerkmal des LP21, gut durch das Modell 3 erklärt werden. Die Varianz in der *Akzeptanz des LP21 als Instrument zur Qualitätsentwicklung* kann zu knapp einem Drittel durch die ausserorganisationale Innovationsgovernance (Modell 1), zu 42% durch die gesamte Innovationsgovernance (Modell 2) und zu 50% durch die Ergänzung durch das emotionale Erleben (Modell 3) erklärt werden. Die Erklärungskraft der ausgewählten Prädiktoren ist etwas niedriger für das Innovationsmerkmal *Umsetzbarkeit des LP21*, welches unter Einbezug aller Prädiktoren in Modell 3 noch 40% der Varianz erklärt.

Diskussion und Ausblick

In Anlehnung an theoretische Konzepte zur Erklärung des Verhaltens von Personen in der Veränderung (Rafferty, Jimmieson & Armenakis, 2013) setzte sich die vorliegende Untersuchung das Ziel, die *Akzeptanz des LP21* durch Schulleitungspersonen in Abhängigkeit ihrer affektiven Gestimmtheit bezüglich der LPE, sowie inner- und ausserorganisationaler Merkmale der LPE-Governance zu untersuchen. Die formulierten Hypothesen lassen sich bestätigen: Je positiver Schulleitungspersonen die inner- und ausserorganisationalen Faktoren der Governance bei der LPE wahrnehmen und je positiver ihre affektive Gestimmtheit diesbezüglich ist, desto höher ist ihre Akzeptanz des LP21 als Innovation.

Die vorliegende Studie liefert damit einen weiteren Befund für die Bedeutsamkeit inner- und ausserorganisationaler Merkmale als erfolgskritische Faktoren im Veränderungskontext (Altrichter & Wiesinger, 2005). Bei genauerer Betrachtung der Bedeutung der einzelnen Faktoren für die Erklärung der Akzeptanz des LP21 als Innovation erweisen sich die distalen ausserorganisationalen Governancemerkmale der LPE im Vergleich zum Beitrag der *affektiven Gestimmtheit* als erwartungswidrig gering varianzaufklärend. Etwa spielte die Informationsqualität in der vorliegenden Studie keine so grosse Rolle, wie das etwa Rogers Diffusionstheorie (1983) vermuten liesse. Auf der Folie der komplexen Diskussion über Autonomie der Akteure und Akteurinnen im Schulentwicklungskontext, im Sinne der vermeintlich reformförderlichen Eröffnung von Gestaltungsspielräumen (Altrichter, Maag Merki & Rürup, 2010), mahnen die vorliegenden Ergebnisse auch eher zur Vorsicht, was die Relevanz ausserorganisationaler autonomieunterstützender Strukturen betrifft.

Anscheinend tritt deren Wirkmächtigkeit gegenüber proximalen Faktoren auf der Mikroebene schulischer Interaktionsprozesse, wie etwa der Innovationsbereitschaft und Innovationskompetenz des Kollegiums, sowie der persönlichen *affektiven Gestimmtheit* in Bezug auf den Reformprozess, ziemlich in den Hintergrund. Das gleiche gilt für das Erleben der Qualität der Organisation bei der Lehrpläneinführung. Diese scheint jeweils nur im Zusammenspiel mit weiteren ausserorganisationalen Einflussfaktoren relevant zu sein. Unter Einbezug der emotionalen und innerorganisationalen Komponenten verringert sich deren Regressionskoeffizient deutlich bzw. wird nicht mehr signifikant. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass die ausserorganisationalen Merkmale zwar den Rahmen für die LPE an der Schule setzt, die Schulleitungsperson vor Ort jedoch bei der eigentlichen Implementierungsarbeit vorwiegend mit Personen innerhalb der Schule in Interaktion tritt, v.a. dem Lehrerkollegium, und die soziale Interaktion auf dieser Ebene deutlich intensiver und dadurch auch als bedeutsamer erlebt. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass die ausserorganisationalen Merkmale womöglich nicht so sehr ins Gewicht fallen, da die allgemeine Stimmung bezüglich dem Lehrplan 21 als Innovation insgesamt sehr positiv ausfiel. Die geringe Akzeptanz einer Innovation wiederum wird wahrscheinlich – gerade bei top-down gesteuerten Reformen – eher auf ausserorganisationale Merkmale zurückzuführen sein.

Etwas irritierend sind die in Bezug auf die Innovationskompetenz des Kollegiums vorliegenden Befunde. Deren negativer Zusammenhang zur Kompetenzorientierung sowie zu «LP21 als QE-Instrument» bringt möglicherweise eine gewisse Skepsis der Schulleiterinnen und Schulleiter hinsichtlich der tatsächlichen Implementierung des LP21 durch die Lehrpersonen zum Ausdruck. Eventuell wäre dies ein Hinweis auf die von Schulleiterinnen und Schulleitern erwarteten Effekte der Rekontextualisierung sensu Fend (2008). Eine solche Interpretation liesse sich gut mit dem Befund zum Zusammenhang zwischen der Innovationskompetenz des Kollegiums und der Umsetzbarkeit des LP21 als Innovation vereinbaren: Es wäre denkbar, dass die Schulleitungen den neuen Lehrplan grundsätzlich für umsetzbar halten. Möglicherweise hegen sie ihrerseits jedoch Zweifel darüber, ob die Lehrerinnen und Lehrer die Intentionen des LP21 in puncto Kompetenzorientierung und Qualitätsentwicklung so umsetzen werden, wie sie intendiert sind.

Aus der vorliegenden Studie können sowohl Implikationen auf schulentwicklungstheoretischer, als auch auf schulentwicklungspraktischer Ebene abgeleitet werden. In theoretischer Hinsicht legen die Resultate nahe, dass die affektive Gestimmtheit der *change agents* weniger als randständige Begleiterscheinung von Schulentwicklungsprozessen – wie in den meisten bisherigen Modellen (für eine Übersicht, siehe Holt, Armenakis, Harris & Feild, 2007) – sondern als wesentliche Komponente im Veränderungsprozess zu konzeptualisieren ist. Daher kann der Appell der Forschendengruppe Pant, Vock, Pöhlmann und Köller (2008) in Richtung einer Weiterentwicklung vorhandener Theorien, wie etwa

dem *Concerns Based Adoption Models* von Hall und Hord (2015) mit vernünftiger empirischer Validierung der *stages-of-concern*-Konzeption nur unterstützt werden. Insbesondere wäre eine Ausarbeitung des mehrere Akteurebenen und Prozessschritte integrierenden Ansatzes, wie ihn Rafferty et al. (2013) allgemein für Veränderungskontexte propagieren, für den Schulentwicklungskontext zu entwickeln. In Bezug auf die Implementierungspraxis sind die vorliegenden Befunde Signal dafür, dass insbesondere den innerorganisationalen Interaktionsprozessen entsprechend Rechnung getragen werden sollte. Im Beispiel der Schulleitungspersonen bei der Lehrpläneinführung impliziert dies etwa die Verfügbarkeit entsprechender Ressourcen für die Umsetzung des Lehrplans in unterrichtliche Praxis, wofür insbesondere der interkollegiale Austausch und Kooperation – in entsprechend verfügbaren Zeitgefäßen – notwendig ist (Clement, 2014; Ramberg, 2014).

Da es sich bei der Einführung des Lehrplans 21 um einen mehrjährigen Implementierungsprozess handelt, liegt eine Limitation der vorliegenden Untersuchung in deren querschnittlichem Design, wodurch die Entwicklung der Einstellungen der Schulleiter/innen im Hinblick auf den Lehrplan 21 nicht nachgezeichnet werden kann sowie auch keine kausalen Aussagen getroffen werden können. Als Einschränkung zu erwähnen ist ebenfalls, dass es sich bei der Befragungspopulation möglicherweise um eine selektive Positivauswahl handelt und der Rücklauf von 58% zumindest zu einem gewissen Anteil aus den besonders motivierten Schulleiterinnen und Schulleitern bestehen könnte. Auch könnte es sein, dass deren insgesamt positive Tendenz der Einschätzung des Lehrplans 21 mit dem Erhebungssetting zusammenhängt. Die Erhebung wurde im Kontext der Schulleitungs-Konferenzen durchgeführt, welche möglicherweise durch situative Dynamiken eine positive affektive Gestimmtheit begünstigt haben.

Zudem könnte bezüglich der Operationalisierung des Konstrukts «Akzeptanz des LP21 als Innovation» kritisch diskutiert werden, inwiefern eine trennscharfe Operationalisierung der Ausgestaltung der Innovation selbst in Abgrenzung von deren Akzeptanz erfolgte. In der vorliegenden Studie wurde mit einer Itemformulierung wie «Ich stehe hinter der im Lehrplan 21 verankerten Kompetenzorientierung als Unterrichtsprinzip» zur Erhebung der Einstellungsakzeptanz die semantische (und mentale) Repräsentation eines primär subjektbezogenen propositionalen Gehalts angestrebt. Das heisst, die Einstellung der Befragten dient als aussersprachliche Referenz. Die weiteren zur Messung der Akzeptanz verwendeten Items beinhalten ebenfalls jeweils subjektiven semantischen Gehalt, welcher vor allem in den evaluativen Adjektiven zum Ausdruck kommt (z.B. «hilfreich» oder «konkret genug»). Inwiefern eine trennscharfe Operationalisierung der Einstellungsakzeptanz bezüglich einer Innovation und einer separaten Erhebung der Innovationsmerkmale per se (unabhängig von einem expliziten individuellen kognitiven Urteil) möglich wäre, gilt es in weiterer Forschung zu eruieren.

In diesem Zusammenhang ist darüber hinaus kritisch anzumerken, dass die Reliabilitätskennwerte der Skalen «LP21 als QE-Instrument» sowie «Umsetzbarkeit des LP21» schwächer sind als die der übrigen Skalen. Dies mag einerseits daran liegen, dass die mit diesen Skalen erhobenen Konstrukte sehr komplexer Natur sind und deren Operationalisierung deshalb anspruchsvoll ist. In diesem Fall wären auch niedrigere Reliabilitätskennwerte tolerierbar (Schecker, 2014).

Des Weiteren muss einschränkend erwähnt werden, dass die Einstellungsakzeptanz einer Innovation zwar als relevanter Indikator für die behaviorale Akzeptanz, d.h. das Verhalten in der Veränderung (z.B. Nutzungsakzeptanz), verstanden wird, diese aber dennoch nur bedingt Rückschlüsse auf das tatsächliche Verhalten zulässt. Um zu verstehen, wie Schulleiter und Schulleiterinnen die Innovation «Lehrplan 21» in den Schulen umsetzen – und vor allem, wie und ob die Lehrpersonen ihr Unterrichtshandeln verändern –, werden weitere Studien benötigt, welche die tatsächliche Implementation «vor Ort» in den Blick nehmen. Durch eine Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie durch den Einsatz von prozesshaften und situativen Messungen (z.B. Videoanalysen im Unterricht oder in Konferenzen im Kollegium) sollte ein möglichst kontextnahes und umfassendes Bild des Umsetzungsprozesses generiert werden.

Anmerkungen

- ¹ An dieser Stelle sei bemerkt, dass sich die Autorinnen der teilweise kontrovers geführten bildungswissenschaftlichen Diskussion zur Verwendung des Kompetenzbegriffs im Kontext des Lehrplans 21 (z.B. Herzog, 2013) bewusst sind, diese jedoch wegen der gebotenen Textkürze nicht weiter thematisieren.
- ² Der Begriff Governanceregime beschreibt Formen – verstanden als institutionell und in den akteursspezifischen Handlungsmotiven verankerte «Strukturen der Interaktion» – und Mechanismen, d.h. Prozessabläufe, die auf den vorhandenen Strukturen aufbauen (Benz, Lütz, Schimank, & Simonis, 2007, p. 14).
- ³ Für den schweizerischen Schulkontext ist zu bemerken, dass die Geschichte der Schulleitungen von derjenigen in anderen Ländern abweicht, da die Amtsfunktion der Schulleitungsperson in jüngerer Vergangenheit eingeführt worden ist. So wurden beispielsweise im Kanton Bern Schulleitungen mit dem Volksschulgesetz 1992 (Art. 43) erst eingeführt. Vorher wurden Organisations- und Koordinationsaufgaben von einem Schulverwalter/einer Schulverwalterin bzw. einem/-r Schulvorsteher/in übernommen (Appius, Nägeli & Criblez, 2017; Rhyn, 1997).
- ⁴ An dieser Stelle danken wir der Berner Schulaufsicht herzlich für ihre Unterstützung bei der Datenerhebung.

Bibliografie

- Adamina, M., Balmer, T., Gfeller, S., Hirt, U., Michel, J., Nattiel, M., & Wagner, U. (2015). *Kompetenzorientiert Unterrichten mit dem Lehrplan 21. Grundlagendokument zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern, Teil 2*. Bern: PHBern und Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Zugriff am 12.07.2018 unter <https://www.phbern.ch/lehrplan-21/grundlagen.html>
- Altrichter, H., Maag Merki, K., & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 111–144). Wiesbaden: Springer.
- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal Für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.
- Appius, S., Nägeli, A., & Criblez, L. (2017). *Schulreformen im Mehrebenensystem: eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Wiesbaden: Springer.
- Barghorn, K. (2010). *Einstellungen und Verhalten von Mitarbeitern in betrieblichen Veränderungsprozessen*. Zugriff am 06.07.2018 unter <http://www.fachsymposium-empowerment.de/Verschiedenes/Einstellungen%20und%20Verhalten%20channagemangement.pdf>. Universität Osnabrück, Dissertation.
- Baum, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Benz, A., Lütz, S., Schimank, U., & Simonis, G. (2007). Einleitung. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank, & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance* (S. 9–25). Wiesbaden: Springer.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions. An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167.
- Bormann, I. (2000). Schule als lernende Organisation – kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? *Sowi-Onlinejournal EV, Bielefeld*. Zugriff am 25.10.2018 unter <https://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2017/04/bormann.pdf>
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (2012). Changemanagement. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 271–283). Weinheim: Beltz.
- Clement, J. (2014). Managing mandated educational change. *School Leadership & Management*, 34(1), 39–51.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Day, C. (2011). *New understandings of teacher's work: emotions and educational change*. Dordrecht: Springer.
- D-EDK. (2007). *HarmoS-Konkordat: Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harms-Konkordat) vom 14. Juni 2007*. Zugriff am 22.01.2019 unter https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf
- D-EDK. (2015). *Schlussbericht zum Projekt Lehrplan 21*. Zugriff am 06.07.2018 unter https://www.lehrplan.ch/sites/default/files/Schlussbericht%20Projekt%20Lehrplan%2021_2015-06-18.pdf
- D-EDK. (2018). *Lehrplan 21*. Online-Version. Zugriff am 06.07.2018 unter <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1>
- Edwards, W. R. (2003). *Openness to Change - Correlates and Organizational Consequences*. Tulsa: University of Tulsa, Oklahoma, USA.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2014). Die Einführung des Lehrplans 21 als mehrjähriger Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess. Zugriff am 06.07.2018 unter https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplan_21/einfuehrung_im_kantonbern.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/03_Lehrplaeue_Lehrmittel/lehrplan_21_einfuehrungskonzept_d.pdf
- Esslinger-Hinz, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Springer.
- Ferris, J.M. (1992). School-based decision-making: A principal-agent perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 333–346.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Educational Leadership*, 59(8), 16–21.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226.
- Fuller, F.F., & Brown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In K.Ryan (ed.), *Teacher Education* (74th Yearbook of the NSSE, Part II., pp. 25–52) Chicago: University of Chicago Press.
- Hall, G., Goerge A., & Rutherford, W. (1977). Measuring stages of concern about the innovation: a manual for the use of the SoC questionnaire. *Research and Development Center for Teacher Education*. Austin, TX: University of Texas.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2015). *Implementing change - patterns, principles, and potholes*. Boston, MA: Pearson.
- Hascher, T., & Krapp, A. (2014). Forschung zu Lehreremotionen. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 635–647). Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards – eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hochhold, S., & Rudolph, B. (2009). Principal-Agent-Theorie. In M. Schwaiger & A. Meyer (Hrsg.), *Theorien und Methoden der Betriebswirtschaft. Handbuch für Wissenschaftler und Studierende* (S. 131–145). München: Vahlen.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Feild, H. S. (2007). Toward a Comprehensive Definition of Readiness for Change: A Review of Research and Instrumentation. *Research in Organizational Change and Development*, 16, 289–336.
- Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *Warum tun die das? : Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95–126). Wiesbaden: Springer.
- Huber, S. G. (2011). School governance in Switzerland: Tensions between new roles and old traditions. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(4), 469–485.
- Janke, S., & Glöckner-Rist, A. (2014). Deutsche Version der Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). In D. Danner & A. Glöckner-Rist (Eds.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Zugriff am 25.10.2017 unter <http://zis.gesis.org/ZisApplication/skala/showSectionsHeaders/349>
- Knoke, A., & Durdel, A. (Hrsg.). (2011). *Steuerung im Bildungswesen*. Wiesbaden: Springer.
- Kollmann, T. (1998). *Akzeptanz innovativer Nutzungsgüter und -systeme*. Wiesbaden: Springer.
- Krainz-Dürr, M. (2004). Die Rolle der Schulleitung für die Steuerung von Entwicklungsprozessen. In J. Wegge & K.-H. Schmidh (Hrsg.), *Förderung von Arbeitsmotivation und Gesundheit in Organisationen* (S. 65–100). Göttingen: Hogrefe.
- Maag Merki, K., & Altrichter, H. (2016). Educational Governance. In D. Fickermann & H.-W. Fuchs (Hrsg.), *Bildungsforschung - disziplinäre Zugänge* (S. 175–189). Münster: Waxmann.
- Maag Merki, K., Langer, R., & Altrichter, H. (2014). Strategien, Methoden und Forschungsansätze. In K. Maag Merki, R. Langer, & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive: Strategien. Methoden. Ansätze* (Vol. 17, S. 11–23). Wiesbaden: Springer.
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress*. Wiesbaden: Springer.
- Oerbe, B. (2012). Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der Einführung des Zentralabiturs: Stages of Concern. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Zentralabitur – Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland* (S. 207–236). Wiesbaden: Springer.

- Pant, H. A., Vock, M., Pöhlmann, C., & Köller, O. (2008). Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(6), 827–845.
- Prasse, D. (2012). *Bedingungen innovativen Handelns in Schulen. Funktion und Interaktion von Innovationsbereitschaft, Innovationsklima und Akteursnetzwerken am Beispiel der IKT-Integration an Schulen*. Münster: Waxmann.
- Rafferty, A.E., Jimmieson, N.L., & Armenakis, A.A. (2013). Change readiness: A multilevel review, *Journal of Management*, 39(1), 110–135.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rahm, S., & Schröck, N. (2008). *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ramberg, M. R. (2014). What Makes Reform Work? – School-Based Conditions as Predictors of Teachers' Changing Practice after a National Curriculum Reform. *International Education Studies*, 7(6), 46–65.
- Rhyn, H. (1997). *Schulaufsicht und Schulleitung in der deutschsprachigen Schweiz: Länderbericht für das OECD/CERI-Seminar vom 7. bis 13. Oktober 1997 in Innsbruck*. Bern: Universität.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York, NY: Free Press, Collier Macmillan.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule: Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Luchterhand.
- Saunders, R. (2012). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303–333.
- Schaumburg, H., Prasse, D., & Blömeke, S. (2009). Implementation of Innovationen in der Schule. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 596–600). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schecker, H. (2014). Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs Alpha. In D. Krüger, I. Parchmann, H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (Online-Zusatzmaterialien). Berlin: Springer. Zugriff am 08.07.2018 unter <http://static.springer.com/sgw/documents/1426184/application/pdf/Cronbach+Alpha.pdf>
- Schimank, U. (2007). Neoinstitutionalismus. In A. Benz, S. Lütz, U. Schimank, & G. Simonis (Hrsg.), *Handbuch Governance* (S. 161-175). Wiesbaden: Springer.
- Schumacher, L. (2008a). Entwicklung der Qualität von Schule - Einflussfaktoren, Hindernisse und Erfolgsbedingungen: Einführung. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 261–266). Münster: Waxmann.
- Schumacher, L. (2008b). Wodurch wird die Bereitschaft von Lehrkräften zur Mitarbeit an Schulentwicklungsprojekten beeinflusst? In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 279–290). Münster: Waxmann.
- Schumacher, L. (2015). *Erfolgskritische Startbedingungen von Schulentwicklungsprojekten – Typologien von Lehrkräften und Schulen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scott, C. S., & Sutton, R. E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151–171.
- Shea, C. M., Jacobs, S. R., Esserman, D. A., Bruce, K., & Weiner, B. J. (2014). Organizational readiness for implementing change: a psychometric assessment of a new measure. *Implementation Science*, 9(7), 1–15.
- Soltan, A., Berthe, S., & Mienert, M. (2012). Kooperation. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation* (S. 89–102). Münster: Waxmann.
- Sonntag, K., Spellenberg, U. (Hrsg.) (2005). *Abschlussbericht Projekt SERO*. Heidelberg. Zugriff am 25.10.2017 unter http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/abo/sero/SERO_Nov_05.pdf

- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486–500.
- Thom, N., Ritz, A., & Steiner, R. (Hrsg.). (2006). *Effektive Schulführung: Chancen und Gefahren des Public Managements im Bildungswesen*. Bern: Haupt.
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106–122.
- Warwas, J. (2012). *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer.
- Wissinger, J. (2014). Schulleitungshandeln und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld: Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel* (S. 123–140). Münster: Waxmann.
- Zimmerman, J. A. (2011). Principals preparing for change: The importance of reflection and professional learning. *American Secondary Education*, 39(2), 107–114.

Schlagworte: Innovationsakzeptanz, Schulleitung, Governance, Lehrpläneinführung

La gouvernance de l'implémentation curriculaire. Les variables explicatives de l'acceptation de l'innovation par les directeurs et directrices d'établissement scolaire

Résumé

Les directeurs et directrices d'école sont des agents de changement clés dans la mise en place du nouveau plan d'études (Lehrplan 21 / Plan d'études 21) dans les cantons suisses alémaniques. Dans une perspective interdisciplinaire qui allie des concepts de la gouvernance éducative et de la psychologie organisationnelle, la présente étude examine les liens que les facteurs de gouvernance externes et internes à l'école et l'expérience émotionnelle de ces facteurs de gouvernance lors de la mise en place du plan d'études entretiennent avec l'acceptation de l'innovation par les directions d'établissement. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire standardisé renseigné par 359 directions d'établissement du canton de Berne. Les résultats montrent que les facteurs de gouvernance internes à l'école et l'expérience émotionnelle positive de la gouvernance du changement prédisent fortement l'acceptation de l'innovation par les directeurs-trices, alors que les facteurs de gouvernance externes à l'école n'ont qu'un faible pouvoir explicatif.

Mots-clés: L'acceptation de l'innovation, directeurs, gouvernance éducative, l'implémentation du plan d'études

La governance dell'implementazione del piano di studio – I fattori esplicativi dell'accettazione dell'innovazione da parte dei dirigenti scolastici

Riassunto

I dirigenti scolastici sono figure chiave nel contesto di riforme scolastiche come l'implementazione del nuovo «Piano di studio 21» (Lehrplan 21) nei cantoni della Svizzera tedesca. Da una prospettiva teorica interdisciplinare che integra sia concetti dalla politica educativa che dalla psicologia organizzativa, questo studio esamina la misura in cui i fattori di governance esterni ed interni alla scuola nell'introduzione di nuovi piani di studio e l'esperienza emotiva dei dirigenti scolastici di quei fattori di governance sono legati all'accettazione del «Piano di studio 21» come innovazione. I dati sono stati raccolti mediante un questionario standardizzato compilato da 359 dirigenti scolastici del cantone di Berna. I risultati indicano che i fattori di governance interni alla scuola e un'esperienza emotiva positiva della governance del cambiamento predicono fortemente l'accettazione del piano di studio, mentre i fattori di governance esterni alla scuola hanno uno scarso potenziale esplicativo.

Parole chiave: L'accettazione dell'innovazione, dirigenti scolastici, la governance, educativa, l'implementazione del piano di studio

The governance of curriculum implementation – Predictors of school principals' innovation acceptance

Abstract

School principals are key figures for the implementation of the new «Curriculum 21» (Lehrplan 21) in the German-speaking Swiss cantons. This study is based on an interdisciplinary perspective, integrating theoretical concepts from both educational policy and organizational psychology. It investigates the role of educational governance factors outside and inside the school on the one hand, and the emotional experience of those governance factors on the other hand as explanatory variables for school principals' acceptance of the new curriculum. Data was collected with a standardized questionnaire filled out by 359 school principals in the canton of Bern. Results indicate that governance factors inside school and a positive emotional experience of the governance of change strongly predict principals' acceptance of the curriculum, while governance factors outside the school have only weak explanatory power.

Keywords: Innovation acceptance, school principals, educational governance, curriculum implementation

Doris Ittner, M.A., ist nach mehrjähriger Tätigkeit als Gymnasiallehrerin aktuell Doktorandin in der Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Bern und Dozentin für Erziehungswissenschaft an der PHBern, Institut Sekundarstufe II. Forschungsinteressen: Emotionen, Qualitätsentwicklung in Schule und Hochschule, Educational Governance, Lehrer/innenbildung, Werteerziehung. Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft; PHBern, Institut Sekundarstufe II, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
E-Mail: doris.ittner@edu.unibe.ch

Tina Hascher, Prof. Dr., leitet die Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Bern. Forschungsinteressen: Motivation, Emotionen und Wohlbefinden in der Schule, Interventionsforschung sowie Lehrer/innenbildung. Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
E-Mail: tina.hascher@edu.unibe.ch

Gerda Hagenauer, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für Bildungswissenschaft an der School of Education der Universität Salzburg. Forschungsinteressen: Emotionen von Schüler/innen und Lehrpersonen sowie der Lehrer/innen-Schüler/innenbeziehung in der Schule und Hochschule, Interventionsforschung und Mixed-Methods-Forschung. School of Education, Unipark Nonntal, Erzabt-Klotz-Straße 1, A-5020 Salzburg
E-Mail: gerda.hagenauer@sbg.ac.at