

## **Teil II: Theoretische Grundlagen**

### **1. Qualität im Bildungswesen**

Im folgenden Abschnitt werden zunächst verschiedene terminologische Definitionen von Qualität und Schulqualität ausgewiesen. Um Qualitätsentwicklung im Bildungswesen zu diskutieren, bedarf es der Betrachtung von nationalen und internationalen Aspekten von Schulqualitätsforschung und deren Standardisierungen sowie Relevanz im Bildungskontext. Im Zentrum stehen dabei aktuelle österreichische Entwicklungstendenzen.

#### **1.1 Der Qualitätsbegriff**

Grundsätzlich ist nach Benes und Groh (2011) die Definition von Qualität als „Spiegelbild gesellschaftlicher Entwicklung“ zu interpretieren und setzt eine Übereinstimmung von Anforderungen voraus: „Qualität = Beschaffenheit einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Anforderungen zu erfüllen“ (S. 35). Qualität „bezieht sich auf den Grad der Erfüllung von inhärenten (innewohnenden) Merkmalen von Forderungen“ (S. 36) und wird in der Praxis häufig nach Produkt-, System- und Prozessqualität eingeteilt. Die Autoren beziehen sich dabei auf die Definition der ISO Norm, die auch Pfitzinger (2002) ausweist: „Qualität wird laut der Norm EN ISO 9000:2005 (der gültigen Norm zum Qualitätsmanagement), als ‚Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt‘, definiert. Die Qualität gibt damit an, in welchem Maße ein Produkt (Ware oder Dienstleistung) den bestehenden Anforderungen entspricht. Qualität hat laut Pfitzinger (2002) keinen absoluten Charakter, ist als physikalische Größenordnung nicht messbar und weist keine strukturelle Kontinuität aus.

Nach Haubrock/Schär (2002) ist Qualität „nichts Absolutes, sondern bezieht sich immer auf vorab festgesetzte Anforderungen. Qualität lässt sich in der Regel nicht durch eine einzige messbare Größe bestimmen. Zur

Bestimmung müssen mehrere Eigenschaften herangezogen werden“ (S. 133).

Darüber hinaus komplettieren Benes und Groh (2011) Definitionsansätze in Anlehnung an Garvin (1984), die wirtschaftlichen Qualitätsmanagementansätzen zuzuschreiben sind und nach Prozess-, System- und Produktqualität eingeteilt werden:

<i>Transzendenter Ansatz:</i> Geht von dem Formvollendeten und Absoluten aus, das von jedem Menschen subjektiv gesehen wird. Es entspricht unserem Empfinden.
<i>Produktbezogener Ansatz:</i> Bezieht sich auf eine messbare, klassifizierbare Eigenschaft [...]
<i>Kundenbezogener Ansatz:</i> Hier stehen Forderungen des Kunden im Vordergrund. Es handelt sich um Merkmale der Qualität, die der Kunde wahrnimmt [...]
<i>Wertbezogener Ansatz:</i> Bezieht sich auf das Verhältnis von Kosten bzw. des Preises zum Nutzen [...]
<i>Produktionsbezogener Ansatz:</i> Definiert Sekundärmerkmale, die für die Erfüllung der produkt-, wert- und kundenbezogenen Merkmale für die Produktentstehung gebraucht werden [...]

Abbildung 2: Definitionsansätze Qualität nach Garvin (1984) in Benes/Groh 2011, S. 37

Auf Grundlage vorgestellter Definitionen stellt sich die Frage, inwieweit Übereinstimmungen zwischen den grundlegenden Definitionsansätzen des Begriffs „Qualität“ im Qualitätsmanagementbereich und dem Terminus „Qualität“ in schulischen Ressorts bestehen. Im Hinblick darauf werden im folgenden Kapitel Verbindungen und Differenzen ersichtlich.

## 1.2 Begriff Schulqualität

Die Fragestellung, wie sich Schulqualität fassen lässt, wird in diesem Kapitel vor dem Hintergrund einer Input- und Prozess- sowie Outputqualität diskutiert. Die Qualität des Inputs bezieht sich auf Rahmenbedingungen

und Ressourcen. Prozessqualität impliziert die Art und Weise, wie Schulen sich organisieren und weiterentwickeln im Sinne der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. Die Qualität von Output und Outcome orientiert sich an Ergebnissen bzw. Wirkungen.

Im Rahmen von Qualitätssicherung und -entwicklung werden Aspekte von Qualität in ihrer Struktur, ihren Prozessen und Ergebnissen unterschieden und inhaltlich miteinander verknüpft (Forum Bildung 2001). Somit ist Qualität in der Bildung mehrdimensional zu betrachten. Dies bekräftigt die Erklärung von Holtappels (2003): Schulqualität wird im deutschsprachigen Raum zumeist für Prozesse, Bedingungen und Wirkungen von Schule verwendet und ist entweder von der Fokussierung auf strukturelle und prozessorientierte Faktoren oder der Ergebnisorientierung abhängig. Wenn Wirkungen im Zentrum stehen, spricht der Autor von Schulwirksamkeit bzw. von „Effectiveness“ (S. 34).

Heid (2007), welcher einerseits Qualität als „Resultat einer Sachverhaltsbeurteilung“ (S. 66) definiert, akzentuiert andererseits in dieser Verbindung eine mehrstufige Relativierung des Qualitätsbegriffs: Die Schulqualität sei das Maß, „in dem diejenige (Bildungs-) Praxis, durch die das mit Schule jeweils Gemeinde bzw. Operationalisierte auch bewirkt, was sie bezweckt“ (ebd.).

Bei Holtappels (2003) handelt es sich außerdem um messbare Sozialisations- und Bildungswirkungen, die neben bestimmbareren Leistungen die Schulgestaltung im Kontext der Pädagogik und Organisation und daraus folgenden Prozessverläufen, Strukturen und Aufwänden berücksichtigen. Hieraus ergibt sich, dass zur Entwicklung und Sicherung von Schulqualität organisationale, unterrichtliche und personelle Aspekte zu berücksichtigen sind. Rolff (2010) definiert, wie in Teil 1 erwähnt, in diesem Zusammenhang Schulentwicklung als „Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (S. 29).

Qualität inkludiert demzufolge auch wie Eder und Altrichter (2009) im

Nationalen Bildungsbericht 2009 festhalten, „dass innerhalb des Schulsystems auf allen Ebenen (Unterricht, Schule, Region, Gesamtsystem) Informationen gesammelt und dorthin geleitet werden, wo mit ihnen effizient an der Verbesserung von pädagogischen Prozessen gearbeitet werden kann“ (S. 310). Damit an der Einzelschule Qualität garantiert wird, müssen Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement als Basisinstrumente eingesetzt werden.

Bacher und Eder (2013) empfehlen im Rahmen von Schlussfolgerungen des Nationalen Bildungsberichts 2012 weiters qualitätsentwickelnde und -sichernde Maßnahmen, welche im Kapitel Qualität und Relevanz von Standards im Bildungskontext (vgl. Teil II, Kapitel 1.4) explizit ausgewiesen werden.

Arnold und Faber (2000) disputieren Qualität im bildungsbezogenen Kontext als eine Fragestellung, die sich zum einen am Bildungsprozess von SchülerInnen rekuriert und zum anderen die Ausrichtung eines modernen Bildungsbegriffs, welcher nicht ausschließlich (Fach-)Wissensvermittlung bezweckt, in den Blick nimmt. „Da Qualität unmittelbar an die Frage nach Bildung gekoppelt ist, wird auch der Klärungsprozess um Qualität von Bildung nie abgeschlossen sein. Sowohl die Frage nach Merkmalen von Qualität als auch ihre konkrete Sicherung oder Entwicklung sind ein kontinuierlicher Prozess.“(S. 15)

Weitere Aspekte zum Begriffsverständnis von Schulqualität beinhalten verschiedene Beurteilungskriterien zur Bewertung von Qualität. Gemäß Köller (2009) ist die Qualität einer Schule durch die Dimension der angestrebten Zielerreichung bestimmt und weist einen normativen Charakter aus. Heid (2007) hingegen definiert Qualität als Abhängigkeit von Entscheidungen, die durch Wertung und Interesse gesteuert werden. Es hänge davon ab, was Schulen als qualitativ und funktionell betrachten. In der Folge sei es nicht möglich, eine längerfristige Gültigkeit von Qualitätskonzeptionen in Schule und Unterricht zu erreichen.

Zlatkin-Troitschanskaia (2007) bezieht sich im kontroversen Schulqualitätsdiskurs eines Paradigmenwechsels von schulischer Steuerungskompetenz zu einem neuen inputorientierten Steuerungsmodell auf drei essentielle Strategien:

- „Erweiterung der Autonomie der Einzelschule
- Definition von Bildungsstandards
- Verstärkung der Outputkontrolle“ (S. 67)

Die Umsetzung eines derartigen Modells von Steuerung sollte im deutschsprachigen Raum eine Wende von einer in der Vergangenheit etablierten Inputorientierung hin zur Steuerung im Sinne der Outputorientierung ermöglichen. Diese Entwicklung propagiert zwar die Erweiterung hinsichtlich Gewährung von Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten aller AkteurInnen der Einzelschule, ruft aber zugleich einen starken Anstieg von verschiedenen Kontrollhandlungen seitens der Schulaufsicht hervor. Einige Beispiele seien genannt: Zielvereinbarungsgespräche auf Basis von detaillierten Fragenkatalogen, interne Evaluationsberichterstattung, Nachweis der Entwicklung von Schulprogrammen, u.v.m.

In puncto Einführung des neuen Steuerungsmodells stellt Zlatkin-Troitschanskaia (2007) in ihrem Untersuchungsfazit vorhandene institutionelle Abhängigkeiten vom Staat und daraus folgende Evaluationsblockaden fest. Ferner finde kein Paradigmenwechsel statt. Vielmehr sei die Rede von Übersteuerung, weil die bisweilen vorhandene Inputsteuerung mittels Elementen einer verstärkten Outputorientierung amplifiziert und nicht ersetzt werde. Der Fokus liege auf der Gewichtung von Outputkontrolle. „Weder die Steuerungsfähigkeit des Schulsystems noch die Steuerbarkeit der Einzelschule haben sich verändert“ (S. 81).

Um die Prozessqualität im Kontext der Schulqualitätsdefinition hervorzuheben, sei auf Ditton (2007) verwiesen. Er exemplifiziert anhand eines Modells zur Schulqualität und zu schulischer Qualitätsentwicklung Schulqualität als vielfältiges Konstrukt und „Qualitätsentwicklung als das

Zusammenspiel von Faktoren und Prozessen, die auf unterschiedlichen Ebenen zu verorten sind (der Ebene von Person, Interaktion, Institution und sozialem Kontext)“ (S. 83).

Dieses Modell beinhaltet die Kombination von zwei strukturellen Merkmalen: „Prozesscharakter und Mehrebenenansicht“ (S. 84). Ersteres Strukturmerkmal macht auf die Übertragung von Eingangsprämissen und Absichten in Lernergebnissen aufmerksam, d.h. auf die Chronologie von Input, Prozess und abrupter Wirkung von Output bzw. fortwährende Wirkung des Outcomes. Das Strukturmerkmal der „Mehrebenenansicht“ (ebd.) beinhaltet die Inklusion von verschiedensten Beteiligten auf unterschiedlichen Ebenen:

- Person/Individuum
- Interaktion zwischen den beteiligten Personen/Individuen
- Institution/Bildungseinrichtung
- sozialer/räumlicher/gesellschaftlicher/kultureller Situationszusammenhang

Der Autor hebt in der Darstellung seines Modells sechs zentrale Aspekte hervor:

1. Bedingungen
2. Intentionen
3. Qualität der einzelnen Bildungseinrichtungen
4. Qualität der Lehr- und Lernsituation
5. Wirkungen (Outputs)
6. Langfristige Wirkungen (Outcomes)

„Neben den sechs konstitutiven Elementen schulischer Qualität, findet sich der Verweis auf die Steuerung bzw. Entwicklung des Systems durch die aufeinander zu beziehenden Größen, Standards (Zielsetzungen, Soll) und Assessment (Zielerreichung, Ist).“ (S.84) Accountability indiziert ein mögliches Spannungsfeld, das aufgrund von Diskrepanzen zwischen Zielsetzung und -erreicherung verursacht werden kann. Dies entsteht aufgrund äußerer Interventionen in das System oder angesichts der Selbstref-

lexivität von SystemakteurInnen.

Des Weiteren lässt sich festhalten, dass Analogien zwischen dem Qualitätsbegriff im Qualitätsmanagement und den Definitionen von schulischer Qualität bestehen. Primär handelt es sich bei beiden Ansätzen um Prozess- und Outputwirkungen unter Berücksichtigung von klassifizierbaren und messbaren Standards auf unterschiedlichen Ebenen (wie z.B. Person vs. Kunde,...). Besonderes Augenmerk wird auf die Kontrolle des Outputs gelegt.

Der Hamburger Orientierungsrahmen (Behörde für Bildung und Sport 2006) hingegen, dessen Grundsätze für schulisches Qualitätsverständnis durchaus mehrere Ebenen wie bei Ditton (2007) inkludieren, geht von folgendem Grundverständnis aus:

- „Schulqualität bezieht sich auf schulische Prozesse einerseits und auf Ergebnisse von Bildung und Erziehung andererseits.
- Qualitätsentwicklung ist eine Führungsaufgabe. Der Schulleitung kommt die Gewährleistungs- und Steuerungsverantwortung zu.
- Schulqualität wird anhand transparenter Kriterien nachgewiesen.
- Schulqualität hat strukturelle und personelle Aspekte.
- Schulqualität wird vor Ort konkretisiert.
- Über die Erwartungen an schulische Qualität seitens der Partner von Schule ist Verständigung zu erzielen“ (Behörde für Bildung und Sport 2006, S. 8)

Bezugnehmend auf Harvey und Green (2000) definiert Köller (2009) Qualität über Zweckmäßigkeit, Exzellenz und Übereinstimmung mit Standards. Im Sinne der Zweckmäßigkeit verstehe sich Qualität als das Ausmaß von Zweckerfüllung des Produkts oder des Ergebnisses. Die Bedürfnisse der in Anspruch nehmenden Personen bilden den Ausgangspunkt zur Berücksichtigung von definierten Standards und deren Erreichen unter spezifischen Prämissen. Die Inputqualität sei die Vorausset-

zung für die Gewährleistung von Wert und Niveau eines Outputs. Wenn Qualität als Übereinstimmung mit vorgegebenen Standards verstanden werde, repräsentiere es das Erreichen von Kriterien mittels Qualitätskontrollen, welche zum Ziel haben, Schwachstellen offen zu legen und damit Optimierungsprozesse zu induzieren. Qualität setze hierbei voraus, mit Standards bzw. Standardisierung konform zu gehen.

Insofern ist es von Bedeutung, wenn im nächsten Kapitel ausgewählte Aspekte der Schulqualitätsforschung eruiert und daraus folgend die Qualität und Relevanz von Standards im Bildungskontext dargelegt werden.

### **1.3 Schulqualitätsforschung**

Die Perspektive auf die Mehrdimensionalität im schulischen Qualitätskontext (vgl. Teil II, Kapitel 1.2) und die entsprechende synergetische Nutzung sowohl auf inhaltlicher als auch organisatorischer Ebene zu richten, bestätigen nachstehend ausgewählte Perspektiven der Schulqualitätsforschung.

Zahlreiche Studien und Überblicksarbeiten (Aurin 1990; Fend 1986b; Purkey/Smith 1991; Rolff 1990; Holtappels 1995; Steffens/Bargel 1993) heben die Bedeutung der Einzelschule als Handlungseinheit hervor und richten den Blickwinkel auf „synergetisch wirkende Faktorenbündel“ (Holtappels 2003, S. 55).

Wenn Holtappels (2003) von Schulqualität und synergetischer Wirkung spricht, bezieht er sich einerseits auf die Unterrichts- und Gestaltungsqualität auf der Ebene der lernenden Gruppe, andererseits werden Qualitätskomponenten im Bereich der schulischen Organisations- und Managementebene thematisiert.

Bei Untersuchungen von Unterrichtsqualität verweist der Autor auf methodische Problematiken, indem er z.B. die Komponente Ungleichzeitigkeit problematisiert und bemerkt, dass von einer Datenerhebung auszuge-



hen sei, die auf einem vorausgehenden Prozess beruhe und dadurch Merkmale des Unterrichtsbereiches nur eingeschränkt unmittelbar auf Merkmale von Sozialverhalten oder Lernergebnissen Einfluss nehmen. Es handle sich in jedem Fall um mittel- bis langfristige Wirkungen oder um Ergebnisse, die auf Basis von früheren Lernprozessen entstanden seien. Zudem bedeute dies eine Einschränkung hinsichtlich der Erhebungsmethoden von exakten Daten im Bereich der Handlungsvollzüge.

Holtappels (2003) stützt sich darüber hinaus auf Forschungsergebnisse der Schulqualitätsforschung von Clausen (2002), Ditton (2002) und Rutter et al. (1980). Ausgewählte Forschungsbefunde gehen auf die wesentlichen Disziplinen Unterricht und Lernkulturen ein. Um die methodische Problematik bei Unterrichtsqualitätsforschungen zu bewerkstelligen, müssen nach Holtappels (2003) vier Aspekte berücksichtigt werden: Die Merkmalerfassung des Unterrichts muss auf der Lerngruppenebene (unterrichtsbezogen) stattfinden; es bedarf der Beachtung von fachlichen und fachdidaktischen Perspektiven; die Angelegenheit der Ungleichzeitigkeit hinsichtlich Unterrichtsmerkmalen und Einschränkung der Gleichzeitigkeit von erfassten Lernergebnissen benötigt in Untersuchungen prozessproduzierte Messwerte; Unterrichtshandlungen sind aufgrund von Selektivität, Subjektivität und begrenzten Erhebungsmethoden eingeschränkt fixierbar.

Clausen (2002) verdeutlicht in seiner Untersuchung das Problem bei Befragungen von LehrerInnen aufgrund ihrer sozialen Bedürfnisse. Jedoch erfüllen diese Befragungen den Zweck in Bezug auf Faktenwissen und didaktischen Komponenten. Bei Faktoren von SchülerInnenbefragungen im Kontext wahrnehmbarer konkreter Gesichtspunkte, sofern es sich nicht um didaktische Fachkenntnisse handelt, sei von einer Validität auszugehen. „Beobachtungen eignen sich, wenn konkret beobachtbare Settings oder Verhaltensmuster mit überschaubarer Komplexität die Aufgabe bilden.“ (Holtappels 2003, S. 56)

Ditton (2002) präsentiert in seiner Studie anhand einer Mehrebenenanalyse die Wahrnehmung eines Lehrers im Mathematikunterricht der neunten Schulstufe. Er liefert den Beweis, dass vor allem individuelle und klassenspezifische Unterschiede anhand der Qualität des Unterrichts exemplifiziert werden können. Hohe Relevanz hätten dabei Prägnanz im Unterricht, die Diagnosefähigkeit der LehrerInnen und deren Bezug zu SchülerInnen. Die Klassenanalyse verweise auf manifeste Streuungen hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts und belege die Bedeutsamkeit der wechselseitigen Beziehung von LehrerInnen und SchülerInnen. Damit werden in geringem Maße Wahrnehmungsfehler erklärt, vielmehr zeige sich, dass durch interdependente Interaktionsprozesse eine Förderung des Lernklimas bzw. der Gestaltung des Unterrichts ermöglicht werde. Weiters erhöhen sich die Lernmotivation und die positive Arbeitsgrundhaltung der SchülerInnen.

Solche Studien, in denen die ForscherInnen es mit unterschiedlichen Unterrichtsbedingungen und Definitionen von Zielbestimmungen zu tun haben und über Wirkungen der Pädagogik Aussagen treffen wollen, haben es mit methodischen Dilemmata zu tun, weil ideale und problematische Klassen eine unterschiedliche Identifikation in Hinsicht auf die Lernumwelt aufweisen.

Bereits Rutter et al. (1980) weisen in einer zeitlich sehr weit zurückliegenden Studie nach, dass große Unterschiede bezüglich Lernerfolg und Verhalten der SchülerInnen bestehen. Sie untersuchten 12 Gesamtschulen in London auf die Frage, wie sich verschiedene Schulen derselben Schulart auf die SchülerInnen auswirkten. Diese Unterschiede wären aber nicht von strukturellen Umständen ableitbar. Rutter et al. verdeutlichen in ihrem Ergebnis, dass Schulen par force das Potenzial haben, SchülerInnen im Komplex ihres Verhaltens und ihrer Leistung gravierend fördern zu können und die Beeinträchtigung aufgrund ihres sozialen Ursprungs in einem gewissen Ausmaß auszugleichen.

Sie bringen folgende Faktoren mit schulspezifischen Ergebnissen in eine

Relation, wobei alle Ergebnisse eine deutliche Signifikanz in diesen Bereichen zeigten:

- Dimension der Leistungsorientierung
- LehrerInnenverhalten in Unterrichtssituationen
- Verteilung von Strafen und Belohnungen
- Lernbedingungen und Zuschreibung von Verantwortlichkeit an SchülerInnen.

Zu den beschriebenen Forschungsergebnissen, die im Bereich von Unterricht und Lernkultur angesiedelt sind, werden in der Folge einerseits in vergleichender Weise empirische Befunde der Schulqualitätsforschung aus dem Raum Schweiz herangezogen, andererseits wird ein Exkurs in die amerikanische Metaanalyse nach Purkey und Smith (1991) notwendig. Somit wird die Disparität in den Zugängen zum Schulqualitätsforschungsdiskurs vervollständigt.

### *1.3.1 Schulqualität an Schweizer Schulen*

Dubs (2007) hebt die Unterschiedlichkeit in der Entwicklung von Schulqualität im Bereich der einzelschulischen Teilautonomie und des Qualitätsmanagements in den jeweiligen Kantonen der Schweiz hervor. Sein Beitrag pointiert die Voraussetzung, dass Modelle des Qualitätsmanagements in ein ganzheitliches Gesamtkonzept, zu verstehen als „ganzheitliches Mehrebenenmodell“ (S. 517), eingebettet werden müssen, um die Verbesserung von Bildungsqualität zu gewährleisten. Gravierende Reformimpulse seitens des damaligen Bildungsdirektors Buschor basieren auf Ansätzen von New Public Management und im Zentrum stehen die Stärkung der Einzelschulen, die Schulleitungsprofessionalisierung, neugeordnete Behörden und schulaufsichtsrelevante Belange im Rahmen von Qualitätsmanagement. Als typisch benennt der Autor die kantonale Eigenpersönlichkeit im Rahmen schweizerischen Qualitätsmanagements. Neben formativer Selbstevaluation und Übertragungen von verschiedens-

ten wirtschaftlichen Qualitätsmodellen halten EFQM und ISO in die schulische Bildungslandschaft Einzug. Um die Qualität an Schulen erfassen zu können, wenden schulische ExpertInnen nach Frey (1994) und Strittmatter (1997) entwickelte Qualitätsmodelle an und bauen auf Peer Review und Klassencockpit<sup>2</sup> (Dubs 2007).

Zwei Studien, auf die sich auch Dubs (2007) bezieht, belegen dazu die Bedeutsamkeit von Qualitätsmanagement an schweizerischen Schulen.

Spichiger-Carlsson und Martinovits-Wiesendanger (2001) erhoben, dass ISO zertifizierte Berufsschulen im Indikatorenkontext (z.B. transparenter Zielsetzungen, Maßnahmen außerhalb des Unterrichts, usw.) nutzbringender hervorgehen als Schulen, die sich keiner ISO-Zertifizierung unterziehen. Überdies zeigen sich positive Konsequenzen in Bezug auf schulische Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen. Jedoch resultieren auf der Ebene der Unterrichtsqualität und des Schulklimas keine Differenzen. Im Umfeld der empirischen Erhebung der Bildungsdirektion Zürich/econcept (2005), welche vierzig Mittel- und Berufsschulen im Züricher Raum befragten, erschließt sich u.a., dass Individualfeedback eine erheblich positive Wirkung auf LehrerInnen und deren Qualitätsbewusstsein hat. Das Verständnis von Selbstevaluation erweist sich als different und unverbindlich.

Zusammenfassend verweist Dubs (2007) auf die fehlenden Nachhaltigkeitsvoraussetzungen in Prozessen von Neuerungen aufgrund mangelnder Auseinandersetzung mit konzeptionellen Fragen seitens der Bildungspolitik und Schulverwaltung. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass vielerorts das Interesse an Qualitätsmanagement nachlässt, weil Misserfolge, mangelhafte Qualitätsverbesserungen, ungünstige Rahmenbedingungen usw. die positive Einstellung zu Qualitätsmanagement beeinträchtigen und LehrerInnen im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung dahingehend nicht ausreichend ausgebildet werden.

---

<sup>2</sup> <http://www.klassencockpit.ch>, Stand 13.02.2013

### 1.3.2 Schulwirksamkeitsstudie nach Purkey und Smith

Da Wild (2010) sich in seinen theoretischen Grundlagen im Rahmen der Evaluationskonzeptentwicklung WWSE u.a. auf die Anfang Neunzigerjahre des vorigen Jahrhunderts entstandene Metaanalyse von Purkey und Smith (1991) in den USA bezieht, bedarf es an dieser Stelle der Ausführung dieser historischen Ergebnisse.

Die Autoren untersuchen auf Basis von 12 empirischen Erhebungen die Schulwirksamkeit, welche zentrale Indizien für schulische Wirksamkeit hervorbringt. Die Analyse basiert auf Untersuchungen von Leistungen der SchülerInnen im Unterricht. Die Autoren erstellen dazu einen Kriterienkatalog mit 13 verschiedenen organisationsstrukturellen und kulturellen Merkmalen einer guten Schule:

<b>Merkmale</b>	<b>Kernaussage</b>
Schulleitung	Schulleitung und Kollegium haben „eine beachtliche Autonomie bei der Ermittlung der spezifischen Methoden [...], mittels derer sie das Problem der Anhebung der Schulleistungen angehen“ (Purkey/Smith 1991, S. 36).
Führung im Unterricht	Eine gute Schule benötigt leitungskompetente Personen, die Verbesserungsprozesse bewegen und aufrechterhalten.
Stabilität der Kollegenschaft	Die Kontinuität des Kollegiums hinsichtlich Zusammenarbeit dient dem Erfolg und der Förderung von Leistungen.
Curriculumorganisation und -artikulation	Im Sekundarstufenbereich sind Planung und Zielorientierung im allgemeinbildenden Unterrichtsangebot nützlicher als Programme mit Wahlfächern.

Weiterbildung der Kollegenschaft	Mittels Fortbildung über längere Zeiträume, welche auf die Bedürfnisse des gesamten Kollegiums aufbaut, ist es möglich, Veränderungen von Verhalten und Einstellungen sowie Erweiterung von Kompetenzen und Techniken herzustellen. Dies ist die Voraussetzung für die Entwicklung zur guten Schule.
Elternunterstützung und -mitarbeit	Eltern müssen über Ziele der Schule und Pflichten der SchülerInnen aufgeklärt werden, um die Schule wirksam werden zu lassen.
Schulweite Anerkennung	Die öffentliche Anerkennung mittels Zeremonien von Leistungen der SchülerInnen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass SchülerInnen die Werte und Normen einer guten Schule übernehmen.
Wirksame Unterrichtszeit	Allgemeinbildung wird betont, indem die meiste Zeit des Schulalltags spezifischen Fächern gewidmet wird.
Unterstützung durch regionale Schulbehörden	Die Wirksamkeit einer guten Schule und deren Veränderung dorthin treten nur dann in Kraft, wenn die Schule von der regionalen Schulbehörde Unterstützung erhält.
Planungen und Beziehungen in der Kollegenschaft	Die Bereitschaft zur Kooperation zwischen LehrerInnen und Schulleitung ermöglichen den größeren Erfolg in Veränderungsprozessen. Sie dient dem Abbau von fachbezogenen und zwischenmenschlichen Barrieren und fördert die Konsensfindung und Gemeinsamkeit der KollegInnen.
Zusammengehörigkeit	Eine Schule, die von Zusammengehörigkeit gekennzeichnet ist, trägt zur Leistungssteigerung bei

Ziele und Erwartungen, die von allen mitgetragen werden	Sofern ein Konsens in Bezug auf Erwartungen und Ziele erreicht wird, werden Schulen wirksamer. Es empfiehlt sich, dazu im Rahmen von Evaluation die dauerhafte Kontrolle von SchülerInnen und Klassen durchzuführen.
Disziplin und Ordnung	Innerhalb von Disziplin und Ordnung wird die Zielstrebigkeit in Hinsicht auf Leistungsverbesserung der SchülerInnen erkennbar.

Abbildung 3: Kriterienkatalog nach Purkey und Smith (1991)

Purkey und Smith (1991) unterstreichen, dass die Zielerreichung dieser Kriterien eine Entwicklung organischer Thesen einer guten Schule und das Vertrauen in die Kompetenz von KollegInnen hinsichtlich der Zusammenarbeit auf ein gemeinsames Ziel hin erfordert.

Wild (2010) konstatiert in dieser Kausalität einen Mangel an Ergebnissen in der deutschsprachigen Schulqualitätsforschung und hebt die Bedeutung angloamerikanischer Studien hervor, welche er um die von Fend (1986) vorgegebenen Merkmale einer „guten Schule“ ergänzt und den Definitionen dreier Bereiche innerer Schulentwicklung (Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung) von Rolff (1998) zuordnet. Aufbauend auf den Defiziten der Analyseergebnisse und Schulentwicklungskonzeptionen entwickelt Wild (2010) das Evaluationskonzept innerer Schulentwicklung WWSE (vgl. Teil II, Kapitel 4).

#### **1.4 Qualität und Relevanz von Standards im Bildungskontext**

Dieses Kapitel bringt einen kurzen Abriss über die Qualitätsdiskussion im Kontext der Bildungsstandardisierung zur Darstellung. Es beinhaltet prägnante Qualitätsaspekte und deren Relevanz in einer kurz gefassten Zusammenschau internationaler und nationaler Bildungslandschaften.

#### 1.4.1 Internationale Zugänge

Im Rahmen von Diskussionen um Standards im Bildungsbereich sind im internationalen Kontext verschiedene Zugänge festzustellen. Während in Österreich, Deutschland und der Schweiz Bildungsstandards als sog. „Output“ von schulischen Qualitäten und Leistungen Einzug im Sinne eines Produktionsergebnisses gefunden haben, verfügen die USA über eine „Standards-Based-Reform“ (Böttcher 2006, S. 72). Spielt im deutschsprachigen Raum die Vereinheitlichung von Prüfungs- und Leistungsanforderungen eine wesentliche Rolle, so handelt es sich bei der amerikanischen „Standards-Based-Reform“ (ebd.) um eine bildungspolitische Erklärung einer systemischen Reformierung, die Instrumente zur Beschreibung von Leistungsvorgaben bereitstellt:

- „a system of accountability that focuses on results [...]“;
- decentralization of authority and decision-making responsibility to the school site [...]“;
- a rigorous program of instruction designed to ensure that every child can acquire the knowledge and skills required in an economy in which our citizens must be able to think for a living“;
- an education system that develops first-rate teachers and creates a professional environment that provides real rewards for success with students, real consequences for failure, and the tools and flexibility required to get the job done“;
- active, sustained parental and business community involvement“ (Joseph 2001, S. 8)

Die Unterrichtbarkeit bildet die grundsätzliche Voraussetzung hinsichtlich der Qualitätsmerkmale von Standards. Dazu bedarf es an Knappheit, zu verstehen als Selektion von unwichtigen Standards und Klarheit im Sinne von Präzision. Damit alle AkteurInnen über die Lernvorhaben im Detail Bescheid wissen, argumentiert Böttcher (2006): „Eine nicht zu bewältigende Ansammlung führe zum gleichen Resultat wie deren Vag-



heit: Es bliebe unentschieden, was Schüler tatsächlich lernen müssen.“ (S. 77)

Die American Federation of Teachers (AFT), worauf sich Böttcher bezieht, befürwortet die Einstellung, dass Standards einer Präzision bedürfen: „Standards must be rigorous“ (AFT 1996, S. 30). Standards dürfen keine Minimalisierung der Qualitätsanforderung herbeiführen, um alle SchülerInnen am Gleichheitsgrundsatz der Bildungschancen teilhaben zu lassen.

Die USA zeigt indessen die Fokussierung der Grundsatzdebatten auf das Thema der Curricularisierung von Standards des Wissens und Könnens. Es wird unterschieden zwischen „content standards“, die skills und knowledge bewirken und „performance standards“, die folgende Frage beantworten müssen: „How good is good enough?“ (Böttcher 2006, S. 78). „Performance standards are essential to gauging whether the content standards are met“ (AFT 1996, S. 33). Daraus leitet Böttcher (2006) den Bedarf an „der Formulierung von ‚performance levels‘ und auch verbundenen ‚assessments for each standard‘“ ab (S. 78).

Laut Böttcher (2006) bedürfen Standards einer methodisch-medialen Neutralität. Sie ermöglichen einen pädagogischen Umkehrprozess, indem sich PädagogInnen einem von sich aus durchgeführten Evaluationsprozess unterziehen und daraus abgeleitet neue Unterrichtskonzepte planen. Die „Standards-Based-Reform“ (S. 72) unterliegt einem systemisch angedachten Prozessverlauf, in dem Verantwortungen und Instrumente zur Umsetzung diktiert sind. Der Autor betont im Zuge der Beschreibung eines standardbasierten Unterrichts folgendes Verlaufsschema: Standardauswahl – Standarddesign – Unterrichtsangebote – Ergebnisauswertung – Wiederholungs-/Vertiefungsangebot (sofern nötig). Es ist möglich, das Assessment in der Verantwortung der PädagogInnen zu belassen, mit dem kein Verzicht eines externen Assessments einhergeht. Bildungsstandards und deren Überprüfung erfordern eine Gesamtheit. Die Testung ist nur insofern sinnvoll, wenn sie die Standarderreichung untersuchen und durch Messungen die Leistungen nicht nur sichtbar, sondern pädagogisch

umsetz- bzw. veränderbar machen (Böttcher 2006).

Brohm (2006) rückt dahingehend auf Basis der Thematik ihres wissenschaftlichen Beitrags die „Schlüsselqualifikations-Standards“ (S. 87) ins Zentrum. Schlüsselkompetenzen, welche als Kompetenzen zur Bewältigung des Lebens zu interpretieren sind, involvieren Instrumente, um komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen zu sein. Die OECD (2002) und deren beauftragte DeSeCo-Gruppe ordnet die Schlüsselkompetenzen in drei Bereiche ein: Soziales, Personales und Fachliches, während Weinert (2001) von zehn Kompetenzen ausgeht. Die nachstehende Auflistung dient zur Veranschaulichung:

DeSeCo (2003):

1. „Interacting in socially heterogeneous groups
  - a. the ability to relate well to others
  - b. the ability to cooperate
    - the ability to manage and resolve conflict
2. Interacting in socially heterogeneous groups
  - a. the ability to relate well to others
  - b. the ability to cooperate the ability to manage and resolve conflict
3. Using tools interactively
  - a. the ability to use language, symbols, and text interactively
  - b. the ability to use knowledge and information interactively
    - the ability to use (new) technology interactively“ (Rychen 2003, S. 2)

Weinert (2001):

- „Social competencies
- independent learning strategies
- divergent thinking
- critical judgements
- self-criticism

- oral and written mastery of the mother tongue
- reading competency for rapid acquisition and
- correct processing of written information
- mastery of at least one foreign language
- media competence“ (Weinert 2001, S. 52)

Großbritannien verfügt im Bereich der Schlüsselkompetenzen über ein „National Curriculum 2000“ (Brohm 2006, S. 90), das Bildungsstandards für Kern- und Nebenfächer (core- und foundation subjects) beinhaltet, die wiederum in vier „Key stages“ (ebd.) eingeteilt sind. Hierbei handelt es sich wie bei der DeSeCo- Gruppe der OECD (2002) um Beschreibungen von Leistungsniveaus in sozialen, personalen und fachlichen Kompetenzbereichen für SchülerInnen auf zwei unterschiedlichen Schulstufenebenen: Primary School als Stufe eins und zwei und Secondary School mit Stufe drei und vier.

Im Gegensatz zum britischen Schlüsselqualifikationssystem stellen sich die Schlüsselkompetenzstandards in Deutschland gänzlich anders dar. Hierin besteht kein Curriculum, sondern die Bildungsstandards basieren auf Fachbereichen und sind somit nur bedingt anschlussfähig an internationale Modelle. Laut Brohm (2006) stellt sich die Frage, inwieweit es sinnvoll sei, in einzelnen Fachbereichen Ziele von Schlüsselkompetenzen anzudenken anstelle der Entwicklung eines fachübergreifenden, systematischen Curriculums.

Böttcher (2002) thematisiert auf Basis der OECD (1989) „Standardisierung“ als Terminus der Vereinheitlichung im Sinne von Ausrichtung an bestimmte Normen, die messbar sind. „Der Begriff steht nicht für tatsächliche Leistungen, sondern für einen Maßstab, an dem tatsächliche Leistungen zu messen sind“ (Böttcher 2002, S. 139). Standards sind in dieser Relation als Erwartungen der Gesellschaft, Erziehungsziele und Leistungsniveau zu verstehen. Der Versuch von Standardformulierungen erweist sich aufgrund von „Lückenhaftigkeit, Selektivität oder Willkür“ (S.

143) als schwierig. Standards sind nicht als manifester und eindimensionaler Entwurf zu interpretieren und dürfen gemäß OECD nicht als politisch ideologische Debatte unter Ausschluss von Wissenschaft diskutiert werden. Bei allen Divergenzen wird in der schulischen Domäne zur Entwicklung von Standardformulierungen beim Unterricht, der nach Klafki (1996) weit über kognitive Lernansätze hinaus verstanden wird, angesetzt.

Aufgrund dieser Problematik stellt sich die Frage, ob Standards in Bildungssystemen eine Relevanz haben.

Laut AFT – American Federation of Teachers (1992), auf die Böttcher (2002) in seinen Ausführungen Bezug nimmt, ist ein starkes Standardsystem der Angelpunkt für Erfolg im Bereich von Schulreformen. Dies hängt sowohl von entsprechenden Standardformulierungen als auch von deren Verbindlichkeit ab. Es wäre notwendig, Standards nicht nur als Orientierungsmarke zu verwenden, sondern als unverzichtbaren Maßstab für Qualität. Im Sinne von Chancengleichheit ermöglichen regelmäßige Kontrollmaßnahmen die Feststellung von SchülerInnen mit Defiziten, welche durch entsprechende pädagogische Einflussnahme mittels additionalen Aufwendungen seitens des Staates behoben werden können. Der Staat hat dazu Ressourcen zu gewährleisten. „Einer der wichtigsten Gründe für die Etablierung von Standards ist es, sicherzustellen, dass allen Schülern gleichermaßen ein anspruchsvolles Curriculum angeboten wird und dass ihre Leistung im Hinblick auf die darin formulierten (hohen) Erwartungen beurteilt wird“ (Böttcher 2002, S. 152). Damit Reformen erfolgreich auf die Schulqualität einwirken können, benötigt es klar definierte Ziele.

#### *1.4.2 Österreichische Tendenzen*

Seit 2001 wurden in Österreich Vorarbeiten auf Basis einer bundesweiten Steuerungsgruppe zu Standards in Schulen geleistet. Nach der Veröffentlichung des Gutachtens über Bildungsstandards in Deutschland von

Klieme et al. (2003) überarbeitete eine ExpertInnengruppe im Auftrag der Bundesministerin Möglichkeiten zur Umsetzung einer Qualitätsreform im Schulwesen, die den Fokus auf ein Bildungsstandardkonzept ausrichtete. Nach Überarbeitung erster vorliegender Entwürfe wurde die Thematik öffentlich präsentiert und im Herbst 2004 als Bildungsstandards für den Fächerkanon Mathematik, Deutsch und Englisch implementiert, wobei wissenschaftliche empirische Ermittlungsverfahren ausblieben. Einher geht, dass sich ein Drittel aller betroffenen SchülerInnen einer jährlichen Überprüfung durch externe Testverfahren unterziehen müssen (Beer 2006).

Die Bildungsstandards stehen im Konsens zu systematisch erfassten SchülerInnenkompetenzen und werden nach Schönig (2007) als „eine Richtschnur, ein Normalmaß, die Normalausführung eines Produkts, ein bestimmtes Niveau, ein anerkannter Qualitätstypus, ein Muster oder eine Norm, an der man sich ausrichtet“ (S. 11) definiert.

Somit stand auch am österreichischen Bildungssektor die Qualitätsstandardorientierung im Zentrum. Standardisierte Lesetests, mathematische und fremdsprachliche Testungen der SchülerInnen auf vierter und achter Schulstufe im Rahmen von Bildungsstandards (BIST) u.v.m. sollen zur Entwicklung schulischer Qualität beitragen. Allerdings fördern sie zudem den Wettbewerb innerhalb des Bildungssystems. Diese zwischenzeitlich im Schulunterrichtsgesetz rechtlich verankerte Maßnahme geht davon aus, dass alle SchülerInnen ein Recht auf höchste Bildungsqualität haben und Schulen hinsichtlich ihrer Kernaufgabe der Kompetenzvermittlung und deren Umsetzung überprüft werden.<sup>3</sup>

Die ursprüngliche Idee der Bundesregierung beinhaltet die Einführung von Qualitätsevaluation und Schulprogrammen zur Beibehaltung und Verbesserung von hohen schulischen Qualitätsstandards. Dies sollten festgelegte nationale Leistungsstandards, die dem schulischen Leistungsvergleich dienen, ermöglichen.

---

<sup>3</sup> <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>, Stand 07.02.2013

Während Klieme et al. (2003) zur Anforderung von Minimalstandards animieren, wurden in österreichischen Regionen Regelstandards, die von einem angenommenen Mittelwert einer Grundgesamtheit ausgehen, ausgebaut. Österreich setzt im Gegensatz zu Klieme et al. (2003), die in Zwischenphasen des Schulsystems die Bildungsstandardüberprüfung vorsehen, die Überprüfung der Standards an die Nahtstellen (Beer 2006).

Neben der schulischen Autonomiestärkung hebt die Erarbeitung von Testreihen im fremdsprachlichen, kulturtechnischen und informationstechnologischen Bereich den Qualitätsgehalt. Es lässt sich aber wissenschaftlich widerlegen, dass die Leistungen der Einzelschule auf Basis von Messverfahren ungenügend objektivierbar sind und sinnvoll wäre, mittels Verantwortungsstärkung die Kompetenz der PraktikerInnen zu professionalisieren. Qualitätssicherung ist nicht mittels externen Evaluationen zu erzielen, weil diese häufig zum Schulranking führen und folglich die Förderungen hemmen (Specht 2006).

Die Implementierung von entwickelten Bildungsstandards soll nach Dobart (2004) zur Qualitätssteigerung und -sicherung am österreichischen Bildungssektor beitragen. Auf Basis von gemeinsamen Beurteilungskriterien und Unterrichtszielen wird die Objektivität und Transparenz erhöht und stellt den Innovationsschub an Schulen sicher, sodass letztlich der Qualitätsgehalt des Unterrichts steigt und dies streng genommen zu einer erhöhten Lernleistung der SchülerInnen führt.

Beer (2006) publizierte in diesem Zusammenhang eine Studie zum Thema „Qualitätsentwicklung durch Bildungsstandards? Ergebnisse einer Befragung der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer in Wien“ (S. 253). Diese empirische Untersuchung im quantitativen Forschungsdesign erhebt in einer hypothesenprüfenden Form einerseits, ob Bildungsstandards aus LehrerInnensicht ein geeignetes Mittel zur Qualitätsentwicklung an österreichischen Schulen sind, und andererseits, ob Bildungsstandards als geeignetes Mittel zur aktuellen Problembegegnung dienen. Die empirische Erhebung ergibt, „dass aus Sicht der betroffenen Wiener Lehrer/-

innen die vorliegenden Bildungsstandards und das damit verbundene Konzept des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur mehrheitlich als kein geeignetes Mittel gesehen werden, um die Qualitätsentwicklung an Österreichs Schulen voranzutreiben“ (ebd.).

Die österreichischen Bildungsstandards zu überprüfen, zu implementieren, ist die Kernaufgabe des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Dabei arbeitet das Institut mit fachwissenschaftlichen und schulischen ExpertInnen zusammen, um Kontinuität im Austausch von Lehre und Wissenschaft zu gewährleisten. Das BIFIE definiert Bildungsstandards als Grundkompetenzen, die das Bildungsniveau der SchülerInnen sublimieren sollen, um Basisqualifikationen für die weitere berufliche Laufbahn zu erhalten. Die Implementierung von Bildungsstandards zielt auf eine nachhaltig wirkende Ergebnisorientierung in der Unterrichtsplanung und -durchführung ab. Die Verbindlichkeit von Standards richtet einen Abgleich zwischen dem Ist- und Soll-Stand der SchülerInnenkompetenzen ein. Aus diesem Grund werden in der vierten und achten Schulstufe die erworbenen Kompetenzen der SchülerInnen mittels einer standardisierten objektivierten Testung überprüft und mit den anvisierten Lernergebnissen verglichen. Die Ergebnismeldungen sollen der Nutzbarmachung von Schul- und Unterrichtsentwicklung dienen und zugleich Impulse für Qualitätsentwicklungsprozesse auf der Bundes-, Landes- und schulischen Ebene setzen.<sup>4</sup>

Ebenso haben sich Standardprogramme in aktuellen Qualitätsentwicklungsmaßnahmen des bm:ukk im Rahmen des gesetzlich verankerten Qualitätsmanagements im Bundes-Schulaufsichtsgesetz §18 (bm:ukk 2011)<sup>5</sup> manifestiert. SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) ist neben

---

<sup>4</sup> <http://www.bifie.at/node/174>, Stand 18.01.2014

<sup>5</sup> [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2011\\_I\\_28/BGBLA\\_2011\\_I\\_28.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_I_28/BGBLA_2011_I_28.pdf), Stand 11.02.2013

QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung) eine Subsumption von Kriterien und Faktoren, welche die Qualitätsentwicklung und -sicherung in österreichischen Schulen vorantreiben sollen. SQA wird seit Herbst 2012 am österreichischen Bildungssektor der allgemeinbildenden Schulen umgesetzt.

### **1.5 Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)**

Aufbauend auf Darlegungen des vorhergehenden Kapitels, welches die Autonomisierung von Schulen, die Etablierung von Schlüsselqualifikationen und die Implementierung von Bildungsstandards kurz anreißt, konstituieren sich am österreichischen Bildungssektor Programme zur Steigerung der Qualitätsentwicklung wie Schulqualität Allgemeinbildung (SQA).

SQA ist eine pädagogische qualitätsentwickelnde und -sichernde Maßnahme des bm:ukk (dem heutigen BMBF)<sup>6</sup>, die zu optimalen Bedingungen des Lernens von SchülerInnen in allgemeinbildenden Schulen beitragen soll. Insbesondere ist die Fokussierung auf die Eigenständigkeit des Lernens mittels sachlich begründeter und wertschätzender Begleitung von PädagogInnen gegeben.

SQA stützt sich auf die Novellierung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes §18 Qualitätsmanagement, welches mit 1. September 2012 Verbindlichkeit erlangt. Das Gesetz und deren Eckdaten beziehen sich auf Definitionen von nationalem Qualitätsverständnis. Darin heißt es, dass der Nationale Qualitätsrahmen auf Besonderheiten der Schularten Rücksicht zu nehmen und neben allgemeinen Bestimmungen folgendes zu beachten hat:

- „1. Eine Definition und Beschreibung von Schulqualität,
2. die Verpflichtung zu einem periodischen (schulartenspezifisch ein- bis dreijährigen) Planungs- und Berichtswesen auf allen Ebenen der Schul-

---

<sup>6</sup> SQA wurde ehemals vom bm:ukk implementiert. SQA weist nun das aktuelle BMBF aus. Vgl. <http://www.sqa.at/>, Stand 16.01.2016



verwaltung und der Schulen (Entwicklungspläne, Qualitätsberichte, Qualitätsprogramme),

3. die Verpflichtung zu periodischen Zielvereinbarungen auf allen Ebenen der Schulverwaltung und der Schulen über bundesweite Ziele und deren Konkretisierung unter Bedachtnahme auf regionale und standortspezifische Gegebenheiten auf Landes-, Bezirks- und Schulebene sowie die für deren Erreichung zu treffenden Maßnahmen und zu erbringenden Leistungen sowie

4. die Verpflichtung zur Bereitstellung von Instrumenten für die Steuerung und

(Selbst-) Evaluierung anhand der für die Schulqualität maßgeblichen Faktoren sowie von Unterstützungsangeboten für die Schulen“ (bm:ukk 2011, S. 110).

Qualitätsentwicklung und -sicherung im Rahmen von SQA dient nicht der Erfüllung des Selbstzwecks, sondern fokussiert die Zielerreichung der Weiterentwicklung von Lehren und Lernen im Kontext von Kompetenzorientierung und Individualisierung.

„In einem koordinierten Zusammenspiel aller Ebenen des Schulsystems sollen durch SQA Entwicklungsprozesse etabliert werden, die in Form einer Aufwärtsspirale von der Bedürfnisformulierung und Ist-Stand-Analyse über Zielvereinbarungen, Umsetzungsmaßnahmen und Erfolgsüberprüfungen zu Konsequenzen und weiterführenden Vorhaben führen. Dabei soll es immer um konkrete, bedarfsorientierte Entwicklungsvorhaben gehen, welche die Schüler/innen auch tatsächlich erreichen.“

SQA skizziert vier Strukturelemente, welche für alle schulischen Ebenen vorgesehen sind. Im nächsten Abschnitt werden dazu aktuelle Ansätze veranschaulicht.

### *1.5.1 Entwicklungspläne*

Entwicklungspläne (EP) als zentraler Bestandteil des Nationalen Quali-

tätsrahmens sind als Instrument zur Planung und als Beleg für die Durchführung von Qualitätsentwicklung und -sicherung im Sinne einer öffentlichen Rechenschaftslegung zu verstehen. Innerhalb von drei Jahren werden konkretisierte Ziele, schulische Maßnahmen und maximal zwei gewählte Großthemen der Einzelschule in den Blick genommen. Entwicklungspläne bauen inhaltlich auf knapp bemessene Gestaltung, vorwiegend aber auf Wirksamkeit. Sie dienen der Analyse und der Ziel- und Ergebnisorientierung auf allen schulischen Ebenen.

Seitens des bm:ukk wird ein Großthema zur Auswahl für die Einzelschulen vorgeschrieben, der zweite Themenbereich ist frei wählbar. Das bm:ukk berücksichtigt dabei „Ressortschwerpunkte sowie gegebenenfalls von den Ländern vorgegebene Konkretisierungen/Spezifizierungen sowie grundlegende Prinzipien/übergreifende Bildungsanliegen (Literacy/Leseförderung, Integration/Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit, Migration)“ (bm:ukk 2012a, S. 2). Für Volksschulen bedeutet diese Vorgabe eine Themenauswahl zwischen Bildungsstandards oder Schuleingangsphase bzw. Schnittstellen zu weiterführenden Schulen zu treffen. Schulen auf der Sekundarstufe I (Neue Mittel- und Hauptschulen, allgemeinbildende höhere Schulen) entscheiden sich laut Vorgaben entweder für den Schwerpunkt Berufsorientierung oder Bildungsstandards. Im Sekundarstufenbereich II lautet die Themenvorgabe Oberstufe bzw. Reifeprüfung NEU oder verpflichtende Studienwahlberatung. Allgemeine Sonderschulen entscheiden sich für den Themenkreis der individuellen Förderung oder Übergangsgestaltung. Polytechnische Schulen setzen in Anlehnung der Neuen Mittelschule an der Weiterentwicklung des Differenzierungsmodells an.

### *1.5.2 Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche*

In sog. Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen (BZG) werden auf Basis von dialogischer Führung und wertschätzender Vereinbarungskultur

die Entwürfe und Umsetzungen der Entwicklungspläne einer kritischen Reflexion unterzogen. Diese Analyse basiert auf einem Rückblick mit der Fragestellung, worin die Stärken in der Umsetzung liegen und wo es noch Verbesserungspotenzial gibt. Das Ziel der Analyse im BZG fußt auf der Bewertung aller GesprächspartnerInnen in Form einer Einschätzung vor dem Hintergrund gemeinsam vereinbarter Erfolgsindikatoren. Bilanz zu ziehen impliziert hierbei Rückblick zu halten, Erfolge und Führungsverhalten zu analysieren und eine Bewertung vorzunehmen. Es handelt sich dabei um eine Besprechung und Operationalisierung von Zielen sowie Thematisierung des Unterstützungsbedarfs und der Rahmenbedingungen. Zuletzt werden in einer Zielvereinbarung die Ergebnisse schriftlich dokumentiert (bm:ukk 2012).

### *1.5.3 Evaluation und Feedback*

Im Rahmen von SQA ist Feedback als Rückmeldeverfahren hinsichtlich des Verhaltens, der Leistung und des Produkts zu verstehen. „Feedback setzt ein Minimum an Systematisierung voraus, die durch den Einsatz verschiedener Methoden und Instrumente sowie durch die Einhaltung elementarer ‚Spielregeln‘ sichergestellt wird. Es kann sich auf einzelne Personen (Individualfeedback) oder auf Gruppen, Teams oder Institutionen/Organisationen beziehen.“ Die Intention liegt in der Qualitätsverbesserung der Prozessgestaltung und Produktverbesserung.

Evaluation wird in diesem Zusammenhang als „systematische Untersuchung und Bewertung eines Gegenstands in der Absicht, seine Qualität und seinen Nutzen sicherzustellen und weiterzuentwickeln“ (ebd.) verstanden. Das bm:ukk betont dabei die Möglichkeit formativer bzw. summativer Evaluationsformen, indem Inputs, zu verstehen als Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, oder Outputs, definiert als Ergebnisse und Prozesse, sowie Outcomes als fortwährende Wirkungen beobachtet und interpretiert werden. Dazu bedient sich SQA abhängig von „Auftrag-

geber/in, Durchführung, Datenhoheit oder Entscheidungsgewalt über Konsequenzen“ (ebd.) entweder der internen Evaluation (Selbstevaluation) oder externen Evaluation (Fremdevaluation). Ausgewählte Methoden wie z.B. schriftliche Erhebungen, Reflexionen, kollegiale Teamhospitationen, Statistiken, Jahresberichte, u.v.m. unter besonderer Berücksichtigung von SQA-Online oder Tevalo Online-Feedbackbögen sind der Homepage von SQA zu entnehmen.

Um die Qualitätsentwicklung und -sicherung voranzutreiben, benötigen Schulen unter oben genannten Bedingungen im Rahmen von SQA professionelle Unterstützung durch externe ExpertInnen. Als weitere Säule wurde in diesem Kontext das Konzept Entwicklungsberatung in Schulen (EBIS) entwickelt, welches im nachstehenden Kapitel ausgewiesen wird.

#### *1.5.4 Entwicklungsberatung in Schulen*

Das bm:ukk hat im Rahmen der Befassung mit dem gesetzlich verankerten Qualitätsmanagement nach §18 des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes (bm:ukk 2011) für Schulen in Österreich „Entwicklungsberatung in Schulen (EBIS)“ (bm:ukk 2012, S. 3) installiert, um die Schulqualität in allgemeinbildenden Schulen sicherzustellen. EBIS setzt ebenso wie Rolff (2010) zur Sicherung und Entwicklung von Schulqualität im Bereich des Unterrichtens sowie an der Personal- und Organisationsentwicklung an. Schulentwicklung ist hierbei als „Zusammenspiel von Entwicklungsarbeit auf den Ebenen von Unterricht, Organisation und Personal“ (bm:ukk 2012, S. 3) zu verstehen und inhaltlich miteinander verknüpft (vgl. Kapitel 2.2). EBIS-BeraterInnen, welche über die Kernkompetenz der Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung sowie Sozial- und Personalkompetenz verfügen müssen, werden nach entsprechenden Ausbildungsnachweisen vom bm:ukk als EntwicklungsberaterInnen in Schulen akkreditiert und sind hier in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen in österreichischen Schulen prozessbegleitend und entwicklungs-

beratend tätig.

Die inhaltliche Ausrichtung konzentriert sich vordergründig auf die prozessberatende Tätigkeit nach dem systemischen Ansatz, mündet aber zugleich in das nach §18 verordnete Qualitätsmanagementgesetz: Der Nationale Qualitätsrahmen hat insbesondere die Instandsetzung von Entwicklungsplänen zu enthalten:

„1. Schwerpunktthemen

2. Zielsetzungen in Hinblick auf die Schwerpunktthemen

3. Rückblick und Ist-Stand-Analysen zu den Schwerpunktthemen

4. Maßnahmen zur Umsetzung der Zielsetzungen

5. Maßnahmen zur Überprüfung der Zielerreichung

6. Fortbildungspläne sowie

7. Angaben zum strategischen und operativen Qualitätsmanagement der Schule“ (bm:ukk 2011, S. 110 f).

EBIS-BeraterInnen kommt in dieser Sache die Aufgabe der Prozessberatung und Prozessbegleitung zu. Bezugnehmend darauf ist es sinnvoll, zu erheben, inwieweit WWSE die Instandsetzung von Entwicklungsplänen unterstützen kann und WWSE-zertifizierte SchulentwicklungsmoderatorInnen durch ihre Begleitung und Beratung zur Schulqualität in diesem Rahmen nachhaltig beitragen können.

Die inhaltliche Implementierung von EBIS vor dem Hintergrund von SQA zur Förderung und Sicherung von Qualität an Schulen im Vergleichskontext zu Forschungsbefunden von Schulqualität lässt darauf schließen, dass ein Zusammenhang, insbesondere mit Holtappels (2003) synergetischem Wirkungsansatz und der Schulentwicklungstrias von Rolff (2010) besteht und Schulentwicklung in diesem Bildungskontext fast ausschließlich auf Forschungsbefunden aus dem deutschsprachigen Raum aufbaut (vgl. Teil II, Kapitel 1.3; 1.4).

## 1.6 Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB)

Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB) partizipiert inhaltlich ebenso wie die Qualitätsoffensive SQA mit Ergebnissen und Aktivitäten der vorangegangenen Qualitätsinitiative „Qualität in Schulen (QIS)“<sup>7</sup> des bm:ukk. „Das Kernelement von QIBB besteht in einem Qualitätsmanagementsystem, das der systematischen Sicherung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität und der Qualität der Verwaltungsleistungen dient.“<sup>8</sup> Das Qualitätsmanagementsystem kennzeichnet die Durchlässigkeit und Transparenz im qualitätssichernden Bereich und korreliert mit den Schlüsselfaktoren der europäischen Berufsbildungspolitik.

QIBB umfasst nicht nur alle schulischen Bereiche des berufsbildenden Schulwesens, sondern sieht vor, dass sich Schulen, Schulaufsicht (Landesebene) und Sektion Berufsbildung des bm:ukk (Bundesebene) einer regelmäßigen Evaluation zur Verbesserung der Prozess- und Ergebnisqualität an Schulen unterziehen.

QIBB Evaluationen werden vorrangig in Form von Selbstevaluationen durchgeführt, indem Individual- und Systemfeedback als Reflexion des beruflichen Handelns und zur Optimierung von Verwaltungs- und Lehrprozessen auf der System- bzw. organisatorischen Ebene herangezogen werden. Die Festlegung eines spezifischen Evaluationsplans beinhaltet folgende Fragestellungen:

- „welche Handlungsbereiche/Aktionsfelder bzw. Prozesse und Ergebnisse
- mittels welcher Verfahren und Evaluationsinstrumente
- von wem und
- wann evaluiert werden;
- welche als Indikatoren als Anzeiger für die Zielerreichung herangezogen werden; und
- was mit den Daten und Ergebnissen der Evaluation passiert“

---

<sup>7</sup> <http://www.qis.at>, Stand 10.2.2013

<sup>8</sup> <http://www.qibb.at>, Stand 17.01.2014

(ebd.).

- Des Weiteren stützt sich QIBB auf einen festgelegten Qualitätsregelkreis, welcher den kontinuierlichen Qualitätsprozessverlauf weiter entwickeln soll und vier Phasen durchläuft:

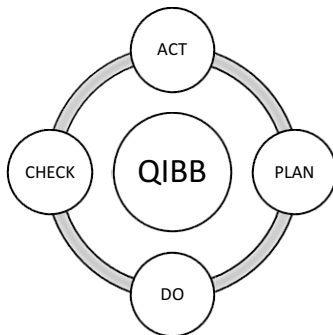


Abbildung 4: Qualitätsregelkreis QIBB (ebd.)

ACT:	Qualitätsbericht, Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch
PLAN:	Leitbild, Qualitätsmatrix, Arbeits- und Schulprogramm
DO:	Prozesse, Maßnahmen
CHECK:	Evaluationsplan, Indikatoren, Evaluationsinstrumente, Daten und Evaluationsergebnisse

Im Zentrum stehen dabei das pädagogische und Verwaltungshandeln. Qualitätsmanagement stellt den organisatorischen Rahmen zur Verfügung, um die Initiierung, Begleitung und Unterstützung von schulischen Bildungsprozessen herzustellen bzw. die Weiterentwicklung und Absicherung für das Lernen und Lehren zu arrangieren.

## 1.7 Kurzzusammenfassung und Folgerungen

Die Genese im Hinblick auf die Schulqualitätsentwicklung und -

sicherung in der Bildungslandschaft ist von großen Reformen gekennzeichnet. Das modernisierte Bildungswesen beteiligt sich an internationalen Leistungsvergleichen, indem auf Grundlage von national etablierten Bildungsstandards und Schlüsselqualifikationen ein Konsens über Kompetenzen zustande kommen soll. Standards werden dabei zum Maß von Qualität. Der Einsatz von standardisierten Steuerungsinstrumenten erzeugt angemessenere Transparenz hinsichtlich bestimmter Leistungen im Bildungswesen. Außerdem wird der Einzelschule größere Autonomie beigemessen. Im Zentrum der veränderten Systemsteuerungen innerhalb des Schulqualitätsdiskurses steht die Outputorientierung. Qualität setzt in diesem Konnex voraus, mit Standardisierungen konform zu gehen. Daraus folgt, dass Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bildungswesen eine Erhöhung der Rechenschaftspflicht und Kontrolle von außen impliziert. Die Praxis mit SQA zeigt bisher eine Tendenz, Entwicklungspläne zu akzeptieren, wie sie sind. Darüber hinaus wird den Bezirks- und LandesschulinspektorInnen als QualitätsberaterInnen unterschiedliche Kompetenz in der Durchführung von SQA zugeschrieben. Insofern kommen Einzelschulen ohne Revision ihres Inhalts- und Steuerungsprogramms nicht aus. Sie benötigen gerade deshalb professionelle Beratung und Begleitung von außen (z.B. durch WWSE-SchulentwicklungsberaterInnen oder Entwicklungsberatung in Schulen/EBIS), um die genannten Forderungen zu erfüllen. Unter diesen Voraussetzungen besteht zur Erfassung des Outputs und zur internen Qualitätsweiterentwicklung der Bedarf, verschiedene Modelle des Qualitätsmanagements und der Evaluation (vgl. Teil II, Kapitel 3) anzuwenden.

Vor dem Hintergrund eines Schulentwicklungsansatzes, der die Organisationsentwicklung neben Unterrichts- und Personalentwicklung nach Rolff (2010) berücksichtigt, erscheint es wesentlich, alle Ebenen der Schullandschaft (personell, institutionell, sozial, gesellschaftlich, kulturell,...) - basierend auf der „Mehrebenensicht“ nach Ditton (2007, S. 84) - miteinander zu beziehen. Daraus ergibt sich, dass von Wahrnehmungen und Wert- und



Normvorstellungen aller AkteurInnen im System ausgegangen werden muss, indem sie vor dem Hintergrund dieser Ebenen in organisations-, personal- und unterrichtsentwickelnde Domänen eingebettet werden. Im nächstfolgenden Passus werden aus diesem Grund Konzepte und Instrumente der Schulentwicklung beschrieben.

## **2.      Schwerpunkte innerer Schulentwicklungsforschung**

Dieses Kapitel greift einerseits Konzepte und Instrumente der Schulentwicklung auf und umfasst ausschließlich die Analyse von Konzeptionen, welche die Entwicklung des Evaluationskonzepts WWSE von Wild (2010) maßgeblich beeinflusst haben. In struktureller Anlehnung an das Konzept, welches die Wahrnehmungen des Ist- und Idealzustandes einer Einzelschule mittels Fragebogenitems zur Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung erhebt, werden die nachstehenden Theorien diskutiert. Vorerst werden dazu quantitative und qualitative Forschungsaspekte zum Themenfeld der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung in seinen historischen Zusammenhängen herangezogen.

Die nächstfolgenden Passagen thematisieren andererseits eingegrenzte Akzente der aktuellen Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum, die ferner in Zusammenhang mit der Entwicklung von WWSE zu sehen sind.

Abschließend wird der Fokus auf Inhalte der schulischen Aktionsforschung innerhalb Österreichs gelegt und in Verbindung mit WWSE gebracht.

### **2.1      Organisationsentwicklung**

Schmuck und Runkel (1972) griffen bereits am Anfang der siebziger Jahre in den USA die Thematik der Organisationsentwicklung auf, im deutschsprachigen Raum war erstmalig Ende der neunzehnhundertsiebziger Jahre davon die Rede (Rolff 1977).

Zu Beginn der neunziger Jahre, als die Einzelschule nach Dalin und Rolff (1990) als „der Ort der Veränderung“ und „Motor der Entwicklung“ (S. 34) nominiert wurde, vollzog sich sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch im Bereich der Bildungsforschung ein Paradigmenwechsel. Die Reduktion von zentralen äußeren Steuerungen eröffnet die bewusste inne-

re Entwicklung der Einzelschule, indem das LehrerInnenkollegium und die Schulleitung für die Wirkungsweise selbst verantwortlich werden und Instanzen außerhalb der einzelnen Schule eine ressourcensichernde und unterstützende Funktion zukommt. Diese Prioritätensetzung bildet den Kern der schulischen Entwicklung der Einzelschule und ist historisch als der erste Schritt in Richtung moderner Schulentwicklung zu verstehen (Rolff 2010).

Organisationsentwicklung meint die Weiterentwicklung einer Organisation durch deren MitarbeiterInnen und Leitung von innen heraus und ist als Lernprozess von Organisation und Menschen zu erklären. Im pädagogischen Bereich wird das Ganze einer Schule miteinbezogen und der Prozess der Entwicklung nach Rolff (2010, S. 31) in die Phasen der „Initiation, Implementation und Inkorporation (bzw. Institutionalisierung)“ unterteilt, wobei die Aktivitäten nicht linear ablaufen, sondern als spiralförmige oder zyklische Prozesse zu verstehen sind.

Dalin et al. (1995) definieren ihr in Deutschland etabliertes Konzept von Organisationsentwicklung als „institutionelles Schulentwicklungsprogramm (ISP)“, das sich zum Ziel setzt, die Problemlösekompetenz von Schule zu erweitern, indem die einzelnen Schulen den von innen oder außen eintreffenden Anforderungen in jener Weise begegnen, „dass sie die tatsächlichen Bedürfnisse treffen und die Entwicklungskapazität der Schule stärken“ (S. 40).

Holtappels (2003) kommentiert folgendermaßen: Organisationsentwicklung eigne sich dazu, eine Organisation von innen, d.h. von der wichtigsten Ressource, den MitarbeiterInnen und deren Leitung ausgehend, zu entwickeln. Ziel sei die Weiterentwicklung der Mitglieder und die Veränderung der Organisation, um eine Verbesserung der Erfüllung der Aufgaben zu erreichen. Der Autor hebt hervor, dass sich die Maßnahmenentwicklung auf die Schule als Ganzes beziehe und das Verfahren von Organisationsentwicklung in vier Phasen eingeteilt sei:

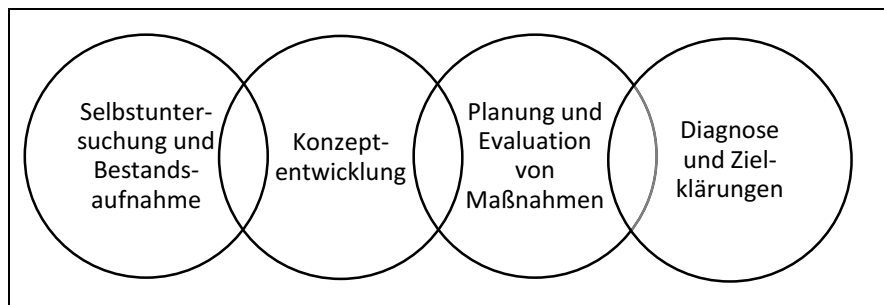


Abbildung 5: Verfahren der Organisationsentwicklung nach Holtappels 2003, S. 137

In Bezugnahme auf Rolff (2010) wird Organisationsentwicklung heute als „Change-Management Konzept“ (S. 31) ausgewiesen, in welchem vorzugsweise die Rolle der Führungskraft hervorgehoben wird und Evaluation sowie Qualitätsmanagement eine erhebliche Bedeutung zukommt. Beim „Change-Management Konzept“ (ebd.) werden drei Phasen genannt, die sich exorbitant von den Phasen der Organisationsentwicklung unterscheiden:

- „Strategie, d.h. die Klärung und Vereinbarung mittelfristiger Ziele und die Wahl des Zugangs zur Zielerreichung (Konzepte, Methoden, usw.)
- Struktur, d.h. die dauerhafte, nachhaltige Basis für die Umsetzung, z.B. durch feste Teams, neue Organisationsformen des Innenaufbaus der Organisation, usw.
- Kultur, d.h. die Normen, Werte, Interaktionsformen, usw. die die Organisation (in diesem Fall Schule) mit Leben erfüllen“ (ebd.).

Organisationsentwicklung stützt sich auf Erfahrungsorientierung im Bereich des Lernens und des Denkens im Hinblick auf das System und wird nach Holtappels (2003) als Verfahren, welches zur Entwicklung von förderlichen Konzepten, Formen der Gestaltung und Organisationslösungen dient, beschrieben. Im Zentrum steht die Entfaltung des eigenen Schulprogramms und der förderlichen Schulkultur. Schulentwicklung wird als

ein steter Prozess des sozialen Systems der einzelnen Schule verstanden. Als Verfahren der Organisationsentwicklung im Schulkollegium dient neben Bestandsaufnahmen, Zielklärungen, Planungen, Diagnosen, Selbstuntersuchungen, Konzeptentwicklungen, usw. die Evaluation. Letzteres kann mit oder ohne externe Beratung und Unterstützung von außen bzw. von innen geschehen (Rolff 2010).

## **2.2 Selektierte Forschungsergebnisse Organisationsentwicklung**

Die Erforschung der Organisationsentwicklung ist Ende der 1980er Jahre im Bereich der quantitativen Forschung anzusiedeln. Dies belegt Philipp (1987), indem er methodisch ein Befragungs-Feedback anwendet, um die Wirkung zweier hessischer Gesamtschulen zu erforschen. Er verwendet dabei Fragebögen für LehrerInnen und SchülerInnen, deren Skalen an frühere Veröffentlichungen von Tillmann et al. (1979) angelehnt sind und mittels offenen Interviews derselben Personen das Forschungsdesign vervollständigt. Das quantitative und qualitative Datenmaterial aus den Interviews verwendet Philipp (1987) für das Befragungs-Feedback an den beiden Gesamtschulen. Jedoch verzichtet er auf eine empirische Auswertung dieser Daten und somit basieren die Resultate vermehrt auf Praxiserfahrungen. Erst später adaptierte der Autor auf Basis seiner Erkenntnisse veränderte Verfahrensformen, Theorien, Instrumente und Normen, um eine Diskussion von Organisationsentwicklung zu ermöglichen.

Wiechmann (1994) untersuchte in Schleswig-Holstein 101 allgemeinbildende Schulen auf Basis von faktoren- und itemanalytisch überprüften Fragebögen und offenen Interviews, um Schulentwicklung als reformatorisch pädagogische Selbsterneuerung, welche von den LehrerInnen selber getragen wird, zu belegen. Er bestätigt damit die Richtigkeit der These von Dalin et al. (1990), die Einzelschule als „der Ort der Veränderung“ und „Motor der Entwicklung“ (S. 34) zu bezeichnen. Gleichzeitig konnte er sein Modell verifizieren, das die Entwicklungsunterschiede zwischen

den Schulen, die aus „Prozess“, „Programmatik“, „Schule als Organisation“, „Person des Lehrers“ und „Schulumwelt“ (Wiechmann 1994, S. 135) bestehen, erklärt. Wiechmann erwähnt auch, dass „Bewegungen innerhalb dieser Komponenten immer Konsequenzen in anderen Komponenten“ nach sich ziehen und dass sich der Schulentwicklungsbegriff „als vieldimensionales, mehrfach begrenztes Balanceproblem“ (S. 136) darstellt, in dem es keine dauerhafte Stabilität im Zustand gibt, sondern lediglich ein labiles Gleichgewicht des Prozesses.

Huber (2001) interpretiert aus organisationssoziologischer Sichtweise die Erhebungsdaten des bayrischen Staatsinstituts für Schulpädagogik, welches aus 25 Gymnasien LehrerInnen und SchülerInnen im Zeitraum 1994 bis 1997 mittels eines faktoren- und itemanalytischen Fragebogens und fünf offenen Fragestellungen befragt hatte. Das Ergebnis zeigt deutlich, dass durch die Schulentwicklung eine gemeinsame Basis für die Arbeit von LehrerInnen grundgelegt wird und dadurch eine Verbesserung der Unterrichtsqualität zu erwarten ist (S. 287).

Darüber hinaus untersucht Kuper (2001) die Organisation Schule aus Sicht der Lehrkräfte und Schulleitung. Seine Analyse basiert auf Teilergebnissen von 141 befragten MitarbeiterInnen an Berliner Schulen im Grund- und Sekundarstufenbereich. Das wesentliche Ergebnis der quantitativen Auswertung aller Daten ist, dass die Sichtweisen zwischen Schulleitung und LehrerInnen hinsichtlich der Organisationsstruktur heterogen sind. Das LehrerInnenkollegium betont in stärkerem Ausmaß als die Schulleitungen ihre Eigenständigkeit im Handeln und ihre Wahrnehmung als wesentliches Element im Kontext der Berufsausübung. Somit verdeutlicht Kuper, dass bei inneren Schulentwicklungsprozessen die „Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungen“ (S. 83) aller Beteiligten besondere Berücksichtigung finden muss.

Bezugnehmend darauf verweist auch Wild (2010) in seinem Evaluationskonzept auf die autoritative Berücksichtigung der Wahrnehmungen aller

befragten Personen im Evaluationsprozess (vgl. Teil II, Kapitel 4).

Im Bereich der qualitativen Forschungsansätze zur Organisationsentwicklung werden nun jene Forschungsergebnisse innerer Schulentwicklung thematisiert, die die inhaltliche Ausrichtung des WWSE-Konzepts von Wild (2010) wesentlich prägen.

Buhren und Rolff (1996) veröffentlichen zwölf Fallstudien zur Darstellung des Verhältnisses von externer Beratung und innerer Schulentwicklung basierend auf dem „Institutionellen Schulentwicklungs-Prozess“ (Dalin et al. 1995). Die Zielsetzung und die theoretische Fundierung leiten sie aus Erkenntnissen der Organisationsforschung, in welchen die Schulen die Problemlösekompetenz erweitern, ab. Schulen sollen hierbei in der Lage sein, von innen und außen einfließenden Anforderungen in dem Maße entgegenzutreten, dass sie darin ihre Entwicklungskapazitäten verstärken und durch entsprechende Begegnungsweisen die tatsächlichen Bedürfnisse erfassen. In allen Fallstudien wird auf Basis der qualitativen Datenanalyse hervorgehoben, was der „Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess“ (ebd.) für die Organisationsentwicklung bedeutet. Zudem werden Merkmale einer guten Schule im Kontext der Organisationsentwicklung umfassend berücksichtigt.

Bastian und Combe (1998) kritisieren in diesem Zusammenhang den einseitigen organisationsentwickelnden Zugang, der zum Verlust des zentralen Ziels von Schulentwicklung – der Unterrichtsentwicklung – führe.

Im Rahmen der Organisationsentwicklungsforschung kam Klein (1997) zur Erkenntnis, dass Schulen angeregt werden sollen, „ihre pädagogische Kultur permanent zu reflektieren, zu evaluieren und weiterzuentwickeln“ (S. 213). Diese Erkenntnis beruht auf Ergebnissen einer qualitativen Auswertung von nonreaktiven Untersuchungen, dessen Kategorien in Schultheorie, Berufsauffassung, organisationales Lernen, Perspektiven-erweiterung, visionäres Denken, Selbstforschungs- und Evaluationskom-

petenz eingeteilt sind. Er entwickelt in dieser Kausalität das Modell der kollegiumsorientierten Innovationsberatung.

Ähnlich wie Klein erarbeitet Schönig (1999) auf Basis von nonreaktiven Verfahrensweisen das Modell der „mehrdimensionalen Organisationsberatung“ (S.340). Dieses Modell dient Schulen zur Klärung, inwieweit Veränderungen auf interne, situationsspezifische Aspekte der Organisation beruhen oder durch externe, von der Umwelt hervorgerufene Inhalte beeinflusst werden. Schönig (1999) berücksichtigt dabei den jeweiligen Beratungsbedarf einzelner Schulen und verweist im Bereich der Selbstorganisationskompetenz auf die Notwendigkeit der Kombination von professioneller und semiprofessioneller externer Beratung durch jeweilig andere Schulen.

Burkard (1998) beschäftigt sich im Bereich der externen Beratung mit der Evaluation als Qualitätsentwicklung, die von der Schulaufsicht gesteuert wird. Im Rahmen seiner Studie befragt und beobachtet er Schulaufsichtsbeamte und Lehrkräfte von Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Gymnasien und berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Die Analyse der Daten ergibt einerseits, dass die Evaluation zur Qualitätsauskunft der einzelnen Schule dient und in der gesamten Schulaufsichtsbehörde verankert werden muss. Andererseits bedarf es seitens der Schulaufsicht begleitender und unterstützender Maßnahmen zur Sicherung der Qualität in Form von interner und mitgestalteter externer Schulevaluation.

Buhren et al. (1998) liefern einen anderen Aspekt hinsichtlich schulischer Organisationsentwicklung und Evaluation, indem sie bei LehrerInnen die Einschätzung von Selbstevaluation in offenen Interviews erheben. Es handelt sich dabei um gezielte Datenerhebungen, die über die Perspektive des Unterrichts der Lehrkräfte hinausgehen. Zum einen werden die LehrerInnen aufgefordert, ihren KollegInnen und sich selbst gegenüber in



Bezug auf ihre Arbeit Rechenschaft abzulegen und zum anderen sei Selbstevaluation als gesamtschulische Qualitätsverbesserung zu verstehen. Die Auswertung der Daten ergibt in Hinsicht auf das Verständnis von Selbstevaluation eine „positiv-reservierte Haltung“ (S. 269) seitens der LehrerInnen.

Ferner kommen Haenisch und Kindervater (1999) in ihrer Studie zu Wirkungen und Möglichkeiten von Selbstevaluation zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie überprüfen mittels eines qualitativen Verfahrens die Fragestellung, wie Schulen ihre Schulqualität intern evaluieren können und stellen im Gegenzug zur Untersuchung von Buhren et al. (1998) fest, dass die befragten LehrerInnen Selbstevaluation eine bessere Bewertung zukommen lassen.

Zuletzt sei auf die Forschungsaspekte von Bastian et al. (2000) hingewiesen. Sie erforschen die von der Schulaufsicht verpflichtende Programmarbeit zweier Schulen in Hamburg. Im Zentrum steht die Fragestellung nach dem Verständnis von schulischer Programmarbeit und deren Bedeutung für den Entwicklungsprozess vor Ort.

Trotz fehlender Darlegung von Gütekriterien bei Interviews und Sitzungsprotokollen stellt sich heraus, dass eine von außen bzw. von oben verordnete Schulprogrammarbeit keinen neuen Beitrag zum Entwicklungsstand der Schule leistet.

### *2.2.1 Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*

Grossmann et al. (2007) vertreten Organisationsentwicklung als systemischen Ansatz zur Gestaltung von Veränderungen, die sich an Nachhaltigkeit orientieren. Die Autoren sprechen in diesem Kontext von drei Faktoren, die Organisationen in ihren Veränderungsprozessen unterstützen: Optimierung, Musterwechsel und Intelligenzsteigerung. Optimierung steuert auf die „Entwicklung der bisherigen Erfolgspotenziale“ (S. 63)

hin und beseitigt Beeinträchtigungen hinsichtlich ihrer Weiterentwicklung. Musterwechsel ist als Interventionsmittel, das in grundlegende Aspekte der Identität einer Organisation einwirkt, zu verstehen und tritt in Kraft, wenn „Organisationen ihre Kernprozesse grundlegend neu ausrichten und organisieren“ (ebd.). Intelligenzsteigerung von Organisationen definieren Grossmann/Skala (2002) im Fokus auf Wimmer (1999) als „Lernfähigkeit einer Organisation im Sinn einer vorausschauenden strategieorientierten Selbsterneuerung“ (Grossmann et al. 2007, S. 64). Nachhaltigkeit interpretieren die Autoren als Fähigkeit einer Organisation, die ihren Erfolg im Hier und Jetzt sucht und dabei möglichst viele Sichtweisen relevanter innerer und äußerer Organisationsumwelten in ihre zukünftigen internen Entscheidungen und Operationen integriert.

Um dieses Wissen für die Disziplin Organisationsentwicklung zu generieren, beziehen sie sich auf drei „Modelle der Feldarbeit“ (S. 68): Beim experimentellen Modell handelt es sich um die differenzierte Beobachtung eines/r externen Beobachters/in von Subjekten und Objekten, die die Daten möglichst ohne persönliche Betrachtungsweise und auf Basis von quantitativen Methoden erheben. Im Mittelpunkt stehen harte Fakten und Daten einer Organisation. Die Anwendung des qualitativen Forschungsdesigns schreiben die Autoren dem ethnografischen Modell zu, welches über die Beobachtung hinaus qualitative Interviews zur Erhebung und Analyse von Daten einsetzt. Auch in diesem Fall ist der/die Beobachter/in kein Teil des Systems, das es zu beobachten und interpretieren gilt.

Das sog. Praktikermodell, welches der von Argyris et al. (1985) entwickelten Handlungsforschung bzw. Handlungswissenschaft – „action research“ und „action science“ - am nächsten kommt, beinhaltet die Einbindung der BeobachterInnen in das System und dessen Interesse. „Das Praktikermodell und die darauf aufsetzende Forschung bringen Erkenntnisse darüber, wie intendierter Wandel in sozialen Systemen vor sich geht und wie Systeme lernen können, sich weiterzuentwickeln.“ (Grossmann et al. 2007, S. 78) Der Veränderungsprozess wird von den InteressensträgerInnen selbst (wie z.B. Führungskräfte) initiiert, daher kann ein Projekt

der Organisationsentwicklung unter diesen Voraussetzungen kein Forschungsprojekt sein.

Die Tabelle gibt dazu einen zusammenfassenden Überblick:

<b>Modelle der Feldarbeit</b>	
<b>Experimentelles Modell</b>	
Ideal	BeobachterInnen beeinflussen das beobachtete Objekt oder Subjekt nicht.
Datensammlung von Basis auf...	... Experimenten in einem laborähnlichen Kontext
Initiative und Ziele	von WissenschaftlerInnen gesetzt
Gültigkeitskriterium	Reproduzierbarkeit des Experimentes
Typus generierten Wissens	Quantifizierbare Erkenntnisse darüber, wie die Realität ist und wie sie unabhängig von BeobachterIn funktioniert
Nutzung der Ergebnisse	Nutzung quantitativer Ergebnisse ( <i>hard facts</i> )
<b>Ethnografisches Modell</b>	
Ideal	BeobachterInnen beeinflussen das beobachtete Objekt oder Subjekt nicht; sie versuchen, sich nicht einzumischen.
Datensammlung von Basis auf...	... Beobachtung und qualitativen Interviews; der Datenfluss wird vom beobachteten System kontrolliert und hängt von der Beziehung des Systems zu ForscherInnen ab
Initiative und Ziele	von WissenschaftlerInnen gesetzt
Gültigkeitskriterium	Datenbasis, die in einer ausreichenden Anzahl von Fallstudien gewonnen wird
Typus generierten Wissens	Quantifizierbare und qualitative Erkenntnisse darüber, wie die Realität ist und wie sie unabhängig von BeobachterIn funktioniert
Nutzung der Ergebnisse	Nutzung quantitativer ( <i>hard facts</i> ) und qualitativer ( <i>soft facts</i> ) Ergebnisse

<b>Praktikermodell</b>	
Ideal	In der Feldarbeit sind PraktikerInnen (Vorstand, ExpertInnen, BeraterInnen) Teil des Systems: Feldarbeit dient den Zwecken des (KundenInnen-) Systems. Forschung ist daher eine zusätzliche Reflexion der Feldarbeit; Feldarbeit und Forschung greifen zwar auf dieselbe empirische Erfahrung, aber auf unterschiedliche Produkte und KundInnen zurück.
Datensammlung von Basis auf...	... Feldarbeit durch Interventionen, die auf Hypothesen basieren und Methoden, die die Auswirkungen der Interventionen beobachten; der Datenfluss wird vom beobachteten System beeinflusst und hängt von seiner Beziehung zu ForscherInnen ab
Initiative und Ziele	Initiative und Ziele der Feldarbeit werden vom KundInnensystem gesetzt; Initiative und Ziele der Forschung werden von WissenschaftlerInnen gesetzt.
Gültigkeitskriterium	Datenbasis, die in einer ausreichenden Anzahl von Fallstudien gewonnen wird
Typus generierten Wissens	Erkenntnis darüber, wie intendierter Wandel in sozialen Systemen vor sich geht und wie Systeme lernen können, sich weiterzuentwickeln
Nutzung der Ergebnisse	Nutzung quantitativer ( <i>hard facts</i> ) und qualitativer ( <i>soft facts</i> ) Ergebnisse als Gelegenheit und Impuls für Reflexion

Abbildung 6: Übersicht über Modelle der Feldarbeit nach Grossmann et al. 2007, S. 81f

### 2.2.2 Organisationsentwicklung in lernenden Organisationen

Im vorhergehenden Kapitel wurde Organisationsentwicklung als systemischer Ansatz zur Gestaltung von Veränderungen nach Grossmann et al.

(2007) erörtert. Darauf aufbauend vervollständigt Hoffmeister (2010) „Organisationsentwicklung als Veränderungskonzept“ (S. 255) in ihrem wissenschaftlichen Diskurs.

Als Ziel der Organisationsentwicklung erwähnt Hoffmeister, die Steuerung von Veränderungsvorgängen in einer Organisation, die nachhaltig die Verhaltensweisen und Einstellungen der Beteiligten modifizieren. Sie geht davon aus, dass eine Verhaltensänderung der Beteiligten einer Organisation nur über die Veränderung der Einstellung herbeizuführen ist. Hoffmeister begründet diese Annahme auf Basis von Weibler (2002), der Veränderungen vorweg in der strukturellen Organisationsebene ansiedelt. Daraus und basierend auf einer Vertiefung von Entwicklung amplifizieren sich Wissen und Können. „Veränderungen verweisen eher auf Einzelaspekte und sind nur ein Teil der evolutionären Prozesse. Entwicklungsprozesse hingegen schaffen eine Möglichkeit, Reflexion und Flexibilität für sinnstiftende Handlungen oder Abläufe zu schaffen“ (Hoffmeister 2010, S. 256).

Der Wechsel von strukturfokussierter Organisation hin zu Prozessorganisation ermöglicht Veränderungen. Die Implementierung einer Organisation im Fokus auf Wissens- und Kompetenzorientierung beruht auf Entwicklung. Wesentlich erscheint dabei, dass immer von einer personen- und sachorientierten Zielrealisierung auszugehen ist. Weibler (2002) hebt in dieser Angelegenheit das Bewusstsein über das Handeln in organisationsentwickelnden Maßnahmen zur Planbarkeit der Veränderung hervor. In diesem Fall ist es möglich, dass Organisationsentwicklung ganzheitliche Modifikationen von Wissen, Können, Einstellungen, Haltungen und Verhalten verdichtet. Organisationsentwicklung zielt u.a. deshalb auf langfristige und systemisch angelegte Lern- und Entwicklungsprozesse ab.

### **2.3 Personalentwicklung**

Während Wild (2010) sich im Rahmen der Konzeptentwicklung WWSE

vorrangig auf die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema „Kolle-giale Beratung und Supervision“ nach Schlee (1998) bezieht, veranschaulicht Buhren (2010) Personalentwicklung als einen Teil des Personalmanagements. Hier wird Personalentwicklung einerseits als Förderung der individuellen Entwicklung der MitarbeiterInnen thematisiert und andererseits ist Personalentwicklung auf die gesamte Organisation ausgerichtet. Im Wesentlichen handelt es sich darum, die Kompetenzen und Begabungen der MitarbeiterInnen wahrzunehmen und zu entwickeln und sie mit den Erfordernissen des Arbeitsplatzes in Einklang zu bringen (Mentzel 1997).

Wunder (2000) unterscheidet in der Personalentwicklung eine direkte und indirekte Form. Die direkte Personalentwicklung zielt auf die unmittelbaren Interaktionen von MitarbeiterInnen und Leitungspersonen wie z.B. in Beratungssettings, Coaching, MitarbeiterInnengespräche, usw. ab. Wenn auf die förderliche Wirkung von Interaktionen in verschiedensten Settingformen vertraut werde, wodurch Lernsituationen entstehen, die in bestimmte Richtungen wirken und selbstentwickelnde Aspekte integrieren, sei die Rede von indirekter Personalentwicklung.

Nach Buhren (2010, S. 230) „dient Personalentwicklung im Rahmen des Personalmanagements sowohl der individuellen Entwicklung und damit der Professionalisierung wie auch der Entwicklung der Schule als Organisation, die sich weiter entwickelt, wenn sich auch ihre Mitglieder einzeln weiter entwickeln“.

## **2.4 Selektierte Forschungsergebnisse Personalentwicklung**

Im Wesentlichen sind im quantitativen Forschungskontext von Personalentwicklung im deutschen Sprachraum drei Studien zu berücksichtigen.

Melzer und Stenke (1996), die sich Zusammenhängen von Schulkultur und Befindlichkeiten der SchülerInnen widmen, erheben in 4000 schriftlichen Befragungen (mittels faktoren- und itemanalytisch überprüften

Fragebögen) von SchülerInnen in Mittelschulen und Gymnasien aus Sachsen das professionelle Handeln von LehrerInnen, partizipative und ökologische Aspekte sowie Einschätzungen des Schulklimas und der Leistung, die Sinnhaftigkeit des Lernens, Belastungsfaktoren und Wahrnehmungen des Außenseiterdaseins und eines positiv besetzten Selbstkonzepts. Als Ergebnis offenbaren sie die mögliche Gestaltung einer positiven Schulkultur, welche in Wechselwirkung mit individuellen Befindlichkeiten der SchülerInnen stehe. Infolge eines derartigen Kulturverständnisses werde die Freude an der Schule gesteigert und den SchülerInnen die Sinnhaftigkeit des Lernens erkennbar gemacht.

Unter dem Blickwinkel partizipativer Ansätze von SchülerInnen in der Schule publizieren Grundmann und Kötters (2001) eine Studie zum Thema Schulklima. Die Analyse beinhaltet die Fragestellung, inwieweit SchülerInnen den Unterricht und das Schulleben mitgestalten können. Es stellt sich bei dieser empirischen Untersuchung, welche mittels Fragebögen, deren statistische Gütekriterien von den Autoren nicht angegeben wurden, in einer Erst- und Wiederholungsmessung heraus, dass die SchülerInnenpartizipation in Sachsen-Anhalt Entwicklungsbedarf zeigt und ein Zusammenhang zwischen Erfolg und Partizipationschancen vorliegt.

Jürgens und Koch (2001), die in ihrer Studie dieselbe Forschungsstrategie wie Grundmann und Kötters (2001) ausweisen, erforschen mittels offenen und geschlossenen Fragestellungen bei SchulleiterInnen in Nordrhein-Westfalen den Bedarf der LehrerInnenfortbildung von Schulen, die Selbstevaluation und Schulprogramme als Selbststeuerungsinstrumente verwenden. Auch hier werden keine statistischen Gütekriterien erwähnt. Das Ergebnis beinhaltet, dass die befragten Personen im Sinne eines begleitenden Beratungsprozesses sowohl schulexterne als auch schulinterne LehrerInnenfortbildung einfordern, weil u.a. der Bedarf von Seiten der staatlichen Angebote im Bereich Fort- und Weiterbildung nicht abgedeckt werde.

Im Rahmen qualitativer Forschung zur Personalentwicklung an Schulen ist auf zwei Publikationen zu verweisen.

Klement (2000) untersucht Gymnasien in Bayern mit dem Fokus auf der Auswirkung von Supervision von Teilteams auf ein gesamtes LehrerInnenkollegium. Supervision wird hier als Methode, die einen Beitrag zum Wohlergehen und zur Arbeitsfähigkeit der LehrerInnen leistet, definiert. Zudem beschäftigt sich diese Untersuchung mit der Fragestellung, ob dadurch Schulen zu lernenden Organisationen mit dem Willen und der Bereitschaft zur Veränderung werden. Auf Basis einer quantitativen und qualitativen Datenanalyse belegt die Autorin, dass sich Schulen, in denen Teamsupervisionen stattfinden, nicht nur zu lernenden Organisationen entwickeln, sondern die Schulentwicklung am Standort anregen.

Anhand von Videographien, Gesprächs- und Beobachtungsprotokollen sowie Interviews erheben Hansen et al. (2000) die Teamentwicklung einer Gesamt- und Berufsschule in Hamburg. Die qualitative Analyse der Daten beweist die Bedeutungszunahme von LehrerInnenteams im Bereich der inneren Schulentwicklung. Erwähnenswert ist, dass kleine Teams von Vorteil sind, weil das persönliche Vertrauen unter den TeamkollegInnen zunimmt. Darüber hinaus benötigt es überblickbare Entwicklungsaufgaben, welche zu bewältigen sind. Wohlwollen in der Unterstützung und Freiräume des Experimentierens sind Voraussetzung.

## **2.5 Unterrichtsentwicklung**

Im Zuge von Modellprojekten der nordrhein-westfälischen Bildungskommission „Selbständige Schule“ und „Schule & Co.“ (Höfer/Madelung 2006; Holtappels et al. 2008) sowie unter dem Fokus des lebenslangen Lernens als Kernkompetenz entstand neben der Organisations- und Personalentwicklung von Höfer/Hübner (2010) das „Konzept Lehren und Lernen für die Zukunft“ (S. 346), welches der systematischen Unter-



richtsentwicklung zuzuordnen ist. Dieses Konzept beinhaltet Lernangebote auf den Ebenen der SchülerInnen in ihren SchülerInnenteams, der LehrerInnen in ihren Schulstufenteams, der schulischen Steuergruppen und Schulleitung sowie der Einzelschulen in einer Bildungsregion. Das Ziel ist, durch eine systematische Vorgangsweise zufällige Lernkompetenzen zu verringern und stattdessen eine „Verknüpfung von handelndem Lernen mit der Reflexion der Lernprozesse“ (ebd.) herzustellen, welche durch schulische Steuergruppen nachhaltig unterstützt werden und die Organisation in ihrer Weiterentwicklung begünstigt. Auch hier ist die synergetische Wirkung von Nutzen und das Zusammenspiel auf unterschiedlichen organisatorischen Ebenen erkennbar (vgl. Teil II, Kapitel 1.3).

Das auf der Sekundarstufe aufbauende Konzept der „Pädagogischen Schulentwicklung (PSE)“ nach Klippert (2008) war bis zu diesem Zeitpunkt das einzige. Es beinhaltet die Forderung und Förderung von SchülerInnen und LehrerInnen eines „Neuen Lernens“ (S. 37) und begründet dies „im Lichte der Lernforschung“ (ebd.), indem Klippert sich auf Forschungsbefunde der „konstruktivistischen Erkenntnistheorie“ (S. 37) bezieht. Grundlegend für den PSE Ansatz sind vier Merkmale: „Pädagogische Schulentwicklung ist erstens unterrichtszentriert, zweitens methodenzentriert, drittens service-geschützt und viertens teamorientiert“ (S. 48).

Wild (2010) stellt in seiner theoretischen Ausführung dazu fest, dass PSE die Ziele von Unterrichtsentwicklung zwar umfassend behandle, aber aufgrund der Vorgabe eines detaillierten Handlungsplans „entfallen innerschulische Zielfindungs- und Planungsarbeiten im Sinne bedarfsorientierter klarer Ziele und hoher Erwartungen, die von allen geteilt werden und die gemeinsame Erarbeitung von Konsens nahezu vollständig“ (S. 63). Er kritisiert dies insofern, als dass das von ihm entwickelte WWSE-Modell das Augenmerk in erster Linie auf die Wahrnehmungen und Erkenntnisse von der betroffenen Personen der Einzelschule legt, was bei

Klippert (2008) mangelhaft ausgewiesen ist.

## **2.6 Selektierte Forschungsergebnisse Unterrichtsentwicklung**

Im Sachgebiet Unterrichtsentwicklung und quantitative Forschung stehen zwei Untersuchungen im Zusammenhang mit der Dissertation von Wild (2010).

Eine Studie über die Wirkung von Unterrichtsentwicklung auf Lehrpersonal und SchülerInnen von Bauer/Kanders (2000) im Bereich der Sekundarstufe I verweist einerseits darauf, dass Unterrichtsentwicklung als geeignetes Instrument diene, um die Effektivität im Kontext des schulischen Lernens zu verbessern. Andererseits erhöhe es bei den SchülerInnen die Freude an der Schule und verstärke bei den LehrerInnen die Einstellungen in Bezug auf die Arbeit positiv. Dabei wird Unterrichtsentwicklung von Bauer und Kanders als LehrerInnen-SchülerInnen-Diskussion, Gruppenarbeit, Selbständigkeit in der Wahl und Durchführung der Aufgaben seitens der SchülerInnen sowie der Einsatz von externen ExpertInnen und moderner Technologien (Internet, PC,...) definiert. Die Ergebnisse faktoren- und itemanalytisch geprüfter, standardisierter mündlicher Befragungen von über 2000 SchülerInnen und beinahe 1000 LehrerInnen werden als Grundlage für die quantitative Auswertung von Daten verwendet.

Ditton (2000) beschäftigt sich in einer Studie mittels standardisierten Fragebögen mit der Wahrnehmung von SchülerInnen und LehrerInnen hinsichtlich der Zusammenhänge im Unterrichtsgegenstand Mathematik und der unterrichtenden Lehrkraft. Im Detail gelten Angemessen-, Strukturiert-, Interessant- und Klarheit sowie Klassenmanagement und Nutzung der Zeit als Befragungskriterien. Es lässt sich auf Basis derselben Datenanalyse wie bei Bauer und Kanders (2000) feststellen, dass aus Sicht der SchülerInnen „die Wahrnehmung der Lehrkräfte primär in Zu-

sammenhang mit Merkmalen der Qualität des Unterrichts“ (Ditton 2000, S. 262) steht. LehrerInnen, die klare strukturierte, interessante und anregende Unterrichtsgestaltungen und dem Erlernen in ausreichendem Maß an Zeit und Motivation einräumen, werden von den SchülerInnen positiv wahrgenommen. Deutlich zeigt sich eine Übereinstimmung in Bezug auf LehrerInnen-Erwartungen und SchülerInnen-Aussagen.

Wild (2010) bezieht sich im Rahmen der qualitativen Unterrichtsentwicklungsforschung auf die Untersuchungen von Combe et al. (2000) und Bastian und Rolff (2002).

Combe et al. (2009) analysieren anhand des Projektunterrichts die Einschätzung der Unterrichtsentwicklung an zwei Hamburger Gesamtschulen. Halboffene Interviews und Protokolle aus Arbeitsgruppen dienen zur Datensammlung, wobei die Gütekriterien nicht referiert werden. Die qualitative Analyse der Daten illustriert im Bereich der Unterrichtsentwicklung verschärfte Grenz- und Krisenerfahrungen, die sich dadurch auszeichnen, dass in Anfangsphasen mit höherem zeitlichem Aufwand an Mehrarbeit starke Handlungsprobleme gekoppelt sind. Gleichzeitig stellen sich aufgrund der Grenzerfahrungen Vorstellungen und Ahnungen neuer Handlungsmöglichkeiten dar.

Bastian und Rolff (2002) nehmen eine Projektevaluation von „Schule & Co“ vor, indem sie auf Basis von nonreaktiven Verfahren Berichte unterschiedlicher Projektschulen in Leverkusen und dem Landkreis Herford und deren Schulaufsicht auswerten. Überdies kommt es zur Darlegung von SchülerInnenresultaten, die schriftlich befragt wurden. Das Untersuchungsergebnis weist eine systematische und konsequente Verbesserung des Unterrichts aus, indem eine Verbindung zwischen Schulentwicklungsmanagement und Unterrichtsentwicklung hergestellt wird.

## 2.7 Schulentwicklungsforschungsansatz in Österreich

Recherchen zur Schulentwicklungsforschung im österreichischen Raum erbringen repräsentative Perspektiven der Aktionsforschung, die in diesem Kapitel näher erläutert werden. Beginnend wird die Bedeutung von Aktionsforschung exemplifiziert und im Anschluss exemplarisch aktuelle Entwicklungen und der derzeitige Stand österreichischer Aktionsforschung dargestellt. Zuletzt stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang diese Erkenntnisse mit den Schwerpunkten von WWSE nach Wild (2010) stehen.

### 2.7.1 *Schulische Aktionsforschung*

In Anlehnung an Elliot (1981) definieren Messner und Posch (2009) Aktionsforschung als Möglichkeit der Bewältigung von Praxisproblemen beruflicher Situationen und als Durchführung und Überprüfung von Innovationen der LehrerInnen. Es handelt sich um eine Verbesserung der Arbeitsqualität: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“ (Elliot 1991, S. 69)

Posch und Zehetmeier (2010) bezeichnen diese Definition als Motiv zur Durchführung von Aktionsforschung, welches darin bestehe, „die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich [...] des Lehrens und Lernens an der Schule und die Bedingungen, unter denen Lehrer/innen und Schüler/innen arbeiten, zu verbessern“ (S. 7f).

Zudem kennzeichnen folgende Merkmale die Aktionsforschung nach Altrichter und Posch (2007): Im Rahmen von Aktionsforschung stehen Personen, die sich unmittelbar in einem sozialen Kontext befinden, im Zentrum. Die schulischen ExpertInnen stellen auf Basis ihrer persönlichen Erfahrungen für sie gravierende Fragen aus der Praxis an die Praxis und ziehen Schlüsse aus ihren Praxis- und Handlungserfahrungen im Sinne von „Aktion und Reflexion“ (Altrichter/Posch 2009, S. 50). Der stete

Kreislauf zwischen „Aktion und Reflexion“ (ebd.) werde mehrmals durchlaufen und mit Unterstützung von Zwischenanalysen die Weiterentwicklung zur praxisbezogenen Theorie ermöglicht. Ein wesentliches Charakteristikum bildet die Sammlung und Konfrontation verschiedener Perspektiven. Es handelt sich hierbei um eine Vergleichsmöglichkeit der unterschiedlichen Wahrnehmungen von LehrerInnen, externen ExpertInnen und SchülerInnen. Der Fokus liegt auf pädagogischen Interaktionen, in denen auf die Einbindung der DiskutantInnen in die Planung und Durchführung von Unterrichtsprozessen geachtet wird. Die handelnden Personen werden dazu motiviert, die Diskrepanzen für die Optimierung von praktischen Theorien zu nützen. Diese Kooperation hat durch die Unterstützung von kritischen FreundInnen innerhalb einer professionellen Gemeinschaft Qualitätsverbesserungen zum Ziel und unterliegt einer Übereinkunft von ethischen Regeln, d.h. die LehrerInnen übernehmen die Beobachtung von Durchführung und Verlauf des Forschungsprozesses. Nach Altrichter und Posch (2007a) sollen im Rahmen von Aktionsforschung die LehrerInnen zur Publikation ihres Wissens angeregt werden, um persönliche Einsichten kollegialen Diskursen auszusetzen und Impulse für die persönliche Weiterentwicklung zu erhalten.

„Aktionsforschung arbeitet damit einem wesentlichen Element der Qualitätsentwicklung an Schulen zu, der Entwicklung einer Feedback-Kultur, in der reflektierte Dialoge zwischen allen am Schulleben Beteiligten [...] zur Arbeits- und Alltagskultur der Schule gehören.“ (Rauch/Kreis 2007, S. 50)

Zusammenfassend beschreiben Posch und Zehetmeier (2010, S. 8ff) diese charakteristischen Besonderheiten in zehn Punkten wie folgt:

- Forschung der Betroffenen
- Fragestellungen aus der Praxis
- In Beziehung setzen von Aktion und Reflexion
- Längerfristige Entwicklungs- und Forschungszyklen mit Zwischenanalysen

- Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven
- Einbettung individueller Forschung in professionelle Gemeinschaften
- Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit
- Veröffentlichung von PraktikerInnenwissen
- Betrachtung der Handlungen als Ausdruck von Werthaltungen
- Doppelte Zielsetzung: Erkenntnisse als Ergebnis von Reflexion, Entwicklung als Weiterentwicklung der untersuchten Praxis

### 2.7.2 *Entwicklung und Stand schulischer Aktionsforschung*

Schulische Aktionsforschung nach Elliot (1981) zeigt sich in Österreich in unterschiedlichen Ausprägungen. Während im Rahmen der LehrerInnenfortbildung Aktionsforschung vermehrte Anwendung findet, ist dieser Ansatz im Bereich der LehrerInnenausbildung eher gering verbreitet. Innerhalb der LehrerInnenfortbildung weisen Messner und Posch (2009) verschiedene Programme aus, indem sie sich auf unterschiedliche Auto-rInnen beziehen. Diese werden beispielhaft im Anschluss festgehalten:

Im Kontext des Lehrgangs „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)“ (Messner/Posch, S. 51) am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt beschäftigen sich (seit 1982) berufstätige LehrerInnen mit „fachdidaktischer Entwicklungsarbeit“ (S. 52). Es handelt sich dabei um die Analyse und der daraus resultierenden Fundierung der Weiterentwicklung von praxisbezogenen Erfahrungen auf Basis von methodischen Ansätzen der Aktionsforschung. LehrerInnen werden anhand dieses Programms aktiv zu ForscherInnen in verschiedenen Unterrichtsgegenständen und Schularten (wie z.B. Volksschulen, allgemein- und berufsbildende höhere Schulen).

Das Projekt ENSI, „Environment and School Initiatives“ (ebd.), welches

umweltbezogene Initiativen im Bereich des Unterrichts anhand der Aktionsforschung selbstkritischen Reflexionen unterzieht, findet auf nationaler und internationaler Ebene seine Anwendung. Daraus entwickelt sich publikatorische Profilerweiterung und verändertes Selbstbewusstsein im Kreise der TeilnehmerInnen.

Der Universitätslehrgang „Professionalität im Lehrberuf (ProFil)“ ermöglicht LehrerInnen die Qualifikation zu interner „Moderation und Steuerung von Schulentwicklungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen“ (ebd.). Die Arbeit an der persönlichen Weiterentwicklung wird mit der Tätigkeit des organisationalen Veränderns kombiniert, indem die TeilnehmerInnen u.a. ihre Initiativen und Projekte an ihrer Schule schriftlich dokumentieren.

Der Masterlehrgang „Organisationsentwicklung in Expert/innenorganisationen“ (ebd.) des Vereins zur Förderung von Organisationsentwicklung im Bildungswesen (EOS) richtet sich an PädagogInnen, BildungsmanagerInnen und VertreterInnen anverwandter pädagogischer Berufe und befähigt die AbsolventInnen zur Organisationsentwicklungsberatung im Bildungskontext. Die Reflexion persönlicher Beratungsprojekte steht im Zentrum und regt die TeilnehmerInnen aus dem Bereich der Bildungsverwaltung und Pädagogischen Hochschulen an, im Rahmen von Innovations- und Bildungsprozessen als ModeratorIn werktätig zu sein.

Im Lehrgang „Fachbezogenes Bildungsmanagement (fBM)“ (S. 53) wird die Qualifikation der kritischen Unterrichtsüberprüfung in einzelnen Unterrichtsfächern ermöglicht. Auf regionaler und lokaler Ebene werden dazu unterstützende Prozesse initiiert, die eine Veränderung und Verbesserung neuer Zugänge zum eigenen Unterrichtsgeschehen erzeugen.

Das Projekt „IMST – Innovationen machen Schulen Top“ (Krainer 2007) achtet auf die wissenschaftsgeleitete Analyse und den Aufbau von nach-

haltigen Unterstützungssystemen in Schulen zur strukturellen Absicherung der angebahnten Entwicklung. Um Aktionsforschungsstudien durchzuführen und zu publizieren, wurde ein Fond eingerichtet, der die untersuchenden LehrerInnen unterstützt, um im Rahmen der Innovationsforschung tätig sein zu können.

Das Wissenschaftsministerium macht es mit „Sparkling Science“ möglich, dass Schulen anhand innovativer Projekte zu bestehenden Forschungsprojekten beisteuern und somit eine Erweiterung der Perspektiven eröffnen. Hierbei handelt es sich um den Anreiz zu neuen Kooperationsinitiativen mit Pädagogischen Hochschulen, Universitäten, Fachhochschulen, Schulen und Museen. Die Vision besteht darin, dass Barrieren hinsichtlich der Strukturmerkmale zwischen den österreichischen Wissenschafts- und Bildungssystemen abgebaut werden.

Abgesehen von beschriebenen Projekten entstehen Entwicklungsprojekte zu didaktischen Artefakten wie z.B. das Projekt „COOL – Cooperatives Offenes Lernen in Berufsbildenden Höheren Schulen“ (Messner/Posch 2009, S. 53) nach Wittwer et al. (2004) oder das Entwicklungsprojekt zur „Individualisierung und Differenzierung in der Hauptschule“ (ebd.) nach Altrichter et al. (2007). Dazu kommen Schulprogrammentwicklung an berufsbildenden Schulen (Krainz-Dürr et al. 2002) und das Programm PFL - „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (Messner/Posch 2009, S. 54) - nach Altrichter/Posch (2008).

Im Bereich der LehrerInnenausbildung hat die Universität Klagenfurt erste Schritte im Rahmen des Projekts „Forschendes Lernen in der Lehrerbildung“ (Altrichter et al. 1989) gesetzt. Altrichter (2003) initiiert als integralen Bestandteil des LehrerInnenausbildungsprogramms reflektierende Praktika, in denen Studierende unter kollegialer Beratung Unterrichtsbeobachtungen forschungsmethodisch analysieren. Pädagogische Hochschulen implementieren in die Ausbildung das Programm eines individuell gewählten Schwerpunkts (Holzinger 2007). Studierende reflektieren



hierbei mit ProfessorInnen und StudienkollegInnen ihre Unterrichtserfahrungen, entwickeln didaktische Konzepte mit Erfolgsindikatoren und dokumentieren den Prozessverlauf in einer Fallstudie. Aufgrund der zunehmenden Nachfrage von Schulen hinsichtlich einer Unterstützung bei Evaluationen entwickelt sich für Studierende an Pädagogischen Hochschulen die Möglichkeit der Praxisforschung, indem sie in Evaluationsaufgaben der Schulen miteinbezogen werden (Messner/Posch 2009).

Die Aktionsforschung ist auch im Rahmen der HochschullehrerInnentätigkeit angesiedelt. Im Kontext der Personalentwicklung werden Lehrgänge zur Entwicklung und Gestaltung der Lehrkompetenz für junge HochschullehrerInnen an der Universität Innsbruck angeboten. Die LehrgangsteilnehmerInnen untersuchen nach selbst gewählten Perspektiven mittels Recherchen und Feedback ihre eigene Lehrkompetenz bzw. Lehre und halten die Erkenntnisse in einer Fallstudie fest. Darüber hinaus ist auf eine weitere Initiative der Universität Klagenfurt zu verweisen. Im Rahmen des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) werden in kooperativer Form mit Pädagogischen Hochschulen LehrerbildnerInnen zur Bildung nachhaltiger Entwicklung qualifiziert, indem diese den Universitätslehrgang BINE – „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Innovation – in der LehrerInnenbildung“ absolvieren.

Das Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria Universität Klagenfurt bietet seit 25 Jahren viersemestrige Ausbildungen im Bereich der Aktionsforschung (action research / practitioner research) an. Rauch (2010) verweist in diesem Zusammenhang auf die Besonderheit des theoretischen Hintergrunds der Verbindung zwischen Praxisbezug und wissenschaftlichem Kontext: „The teachers investigate their own practices in order to further develop their teaching knowledge and competences as well as theoretical understanding“ (S. 1).

Das Design dieser Ausbildungsformate (vgl. auch ProFIL, PFL) weist folgende Charakteristika auf: „Manageable size, Long-term format, the

school is the location of learning, professional challenges as starting point, research and development, Peer workshops, support structure and building of a professional community, interdisciplinary team of course leaders“ (vgl. Rauch 2010, 4f), etc.

Festzustellen ist, dass schulische Aktionsforschung ausschließlich auf universitärer- und Hochschulebene ihre Anwendung findet. Aus Sicht der PraktikerInnen erwies es sich als günstig, auf vereinfachte Art und Weise schulische Aktionsforschung an den Einzelschulen anzuregen. Im Sinne des verpflichtenden Qualitätsmanagements §18 (vgl. Teil I, Kapitel 2) könnte dies in Form von Feedback- und Evaluationsschleifen als Maßnahme zur Umsetzung der Zielsetzungen und Überprüfungen der Zielerreichung geschehen.

### *2.7.3 Schulische Aktionsforschung und WWSE*

Die auf Elliot (1981) aufbauende schulische Aktionsforschung (vgl. Teil II, Kapitel 2.7.1) steht in engem Zusammenhang mit dem Evaluationskonzept WWSE von Wild (2010). Im Rahmen der Aktionsforschung übernehmen LehrerInnen die Verantwortung für den Inhalt und die Durchführung der Untersuchung ihrer berufspraktischen Situationen, indem sie in pädagogischen Interaktionen ihre Wahrnehmungen den Sichtweisen anderer gegenüberstellen, reflektieren und daraus theoretische Praxisbezüge ableiten und diese in der Regel in Form von Fallstudien dokumentieren. Nach dem Ansatz von Wild (2010), welcher ebenso von den Wahrnehmungen und Wertvorstellungen der LehrerInnen ausgeht, werden anhand einer Fragebogenerhebung die tatsächlichen individuellen Bedürfnisse der LehrerInnen im Handlungsfeld Schule bewusst und sichtbar gemacht. Es obliegt der Verantwortung der LehrerInnen mittels einer Gegenüberstellung von Real- und Idealbildern für sie relevante Themen aufzugreifen und die Veränderungsprozesse selbstbestimmt zu initiieren (vgl. Teil II, Kapitel 4). Beide Ansätze zielen darauf ab, mittels

selbstbestimmten Veränderungsprozessen eine Verbesserung der Arbeitsqualität zu erreichen und die berufliche Kompetenz der LehrerInnen weiterzuentwickeln, um berufliche Situationen zu bewältigen und innere Schulentwicklungsprozesse zu indizieren und initiieren. Es handelt sich in Folge um Entwicklungsprozesse, die nicht ausschließlich zur Überwindung von Defiziten beitragen, sondern durch das dialogische Reflexionsprinzip letztlich einen Beitrag zur innerschulischen Qualitätsentwicklung ermöglichen.

Schulische Aktionsforschung und WWSE unterscheiden sich in ihrem methodischen Zugang. Die schulische Aktionsforschung sieht keine quantitative Datenauswertung im Gegensatz zu WWSE vor, die überdies die Auswertung der Daten extern festlegt. Allerdings ist bei WWSE keine Rede von Dokumentation in Form von Fallstudien. Jedoch werden die Ergebnisse der Erhebung von den LehrerInnen selbst interpretiert und daraus Themen zur inneren Schulentwicklung abgeleitet.

In Bezugnahme auf Qualitätsmanagement in Schulen wurden auf Anweisung des Bundesministeriums „PQS 2002“ (Messner/Posch 2009, S. 57) und „FQS“ (ebd. S. 58) eingeführt. Das Schulprogrammkonzept PQS verankert schulische Aktionsforschung, indem Selbstevaluation und Entwicklungen einer Schule in engere Verbindung gebracht werden. PQS beinhaltet die Verpflichtung, dass Schulen sich in regelmäßigen Abständen einer evaluativen Reflexion unterziehen, indessen die Vorhaben und planerischen Zukunftsaspekte den Erfolgsfaktoren gegenübergestellt werden. Jedoch besteht aufgrund der klaren Determination seitens der Gewerkschaft keine juristische Verankerung. FQS ist ein selbstevaluatives Projekt zur Förderung der schulischen Qualitätsentwicklung, das im Rahmen des Schulverbunds Graz West individuelles Feedback von LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen einholt und der Vereinbarung zu Qualitätsbereichen einer Schule samt Weiterentwicklung des Unterrichts dient. Schulinterne Steuerungsgruppen koordinieren dazu die Aktivitäten und WissenschaftlerInnen beraten (Messner/Posch 2009). Messner (2006) spricht in diesem Zusammenhang über das Folgeprojekt „Q 2000“

(Messner/Posch 2009, S. 58), welches Peer Review als Möglichkeit zur Schaffung von Qualitätsstandards vorsieht. Ein Evaluationsserviceteam nimmt dazu Schulaufträge entgegen und unterstützt die Schulen im Bereich der Datenerhebung und moderiert im Rahmen von Entscheidungsprozessen den Analyseverlauf und daraus resultierender Maßnahmen.

Die beschriebenen Projekte wie PQS 2002 und FQS stehen mit WWSE nach Wild (2010) in engem Bezug, weil auf Basis der Evaluation bzw. des individuellen Feedbacks schulische Qualitätsstandards sichtbar gemacht, mit zukünftigen Erwartungen und Realisierungswünschen in Verbindung gebracht und daraus hervorgehend von den evaluierten Personen Entwicklungsschritte auf Basis von Vereinbarungen an der Schule gesetzt werden. Das qualitative Untersuchungsdesign von Peer Review unterscheidet sich in Hinsicht auf die forschungsstrategische Ausrichtung zur quantitativen Erhebungsmethode von WWSE.

Weil aktuelle Voraussetzungen hinsichtlich Struktur und Individualität im Bildungswesen Innovationen einfordern, arrangieren sowohl die beschriebenen Ansätze von Aktionsforschung als auch WWSE im Bereich der Evaluationsforschung eine Weiterentwicklung der Schulqualität.

#### *2.7.4 Zusammenfassung und Resümee*

Bezugnehmend auf die Kapitel 2.1 bis 2.6 im Teil II konstatiert Wild (2010) in Zusammenhang mit beschriebenen Aspekten der inneren Schulentwicklungsforschung theoretische, methodische und inhaltliche Forschungsdefizite.

Einerseits mangelt es an publizierten Forschungsergebnissen, die alle drei Bereiche der inneren Schulentwicklung nach (Rolff 1998b) berücksichtigt. Andererseits ist festzuhalten, dass diese Forschungsansätze im Sinne von Praxis-, Handlungs- und Aktionsforschung nach (Klafki 2002) nur vereinzelt Generierungen von Hypothesen festhalten und umfassende Theoriebildungen fehlen.

Weder werden Wiederholungsmessungen durchgeführt, um den Prozess-

charakter der inneren Schulentwicklung transparent zu machen, noch ist eine methodische Fundierung vorzufinden, sodass es Praxisrezepten im Sinne von Lösungsangeboten nach Bortz und Döring (2002) gleichkommt.

Darüber hinaus sind nach Wild (2010) inhaltliche Defizite und Lücken, welche exemplarisch zusammengefasst im Anschluss dargestellt werden, zu vermerken:

- Einseitige Betonung des Untersuchungsgegenstands Organisationsentwicklung
- Fehlende Begründungszusammenhänge zwischen Gütekriterien und zielgerichteter Umsetzung
- Fast ausschließlich punktuelle Einzelforschung anstelle von umfassender Erforschung der Schulentwicklungsprozesse
- Mangelnde Auseinandersetzung mit inter- und intrapersonalen Schulentwicklungsvorgängen an Einzelschulen
- Nicht vorhandene Befragungen und Analysen der SchülerInnen und deren Eltern als MitgestalterInnen der inneren Schulentwicklung
- Unzureichende Berücksichtigung der evidenten Bedürfnisse der einzelnen Schulen
- Lückenhafte Diskussionen hinsichtlich der Wirkungen von Schulentwicklungskonzepten
- Bewusstseinsmangel von individueller Wahrnehmung von Schulqualität zur inneren Schulentwicklung nach dem Prinzip der pädagogisch-psychologischen Interessens- und Selbstbestimmungstheorie nach Krapp und Ryan (2002).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es einer inneren Schulentwicklung bedarf, die verstärkt den Fokus auf das Innere der Einzelschule legt. Im Zentrum sollen dabei die Wahrnehmungen, Motivationen und Bedürfnisse der betroffenen Individuen stehen. Bezugnehmend auf Klafki

(2002) sowie Bortz und Döring (2002) kann diesen Mangel die Anwendung der Handlungsforschung beheben. Es erscheint essentiell, in Zusammenhang mit empirisch haltbarer Forschung Theorie und Praxis zu verknüpfen (Combe/Reh 2000), sodass sich die Beteiligten der einzelnen Schule ihrer eigenen Schulwirklichkeit und den dazugehörigen innerschulischen Bedürfnissen bewusst werden können. Um konstatierte Mängel aufgrund von Theoriedefiziten zu beseitigen, ist es unbedingt erforderlich, mittels Durchführung einer entsprechenden Exploration Hypothesen und Theorien zu generieren. Auf diese Weise kann Forschung zu einer Professionalisierung der inneren Schulentwicklung beitragen.

Wenn Organisationsentwicklung eine nachhaltige Wirkung bei Veränderungsmaßnahmen erzielen soll (wie in Teil II, Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 ausgewiesen), so bedarf es im Zuge dessen einerseits der Auseinandersetzung aller Beteiligten einer Organisation mit organisationalen Strukturen, die Wissen und Kompetenzen entwickeln. Andererseits werden auf Basis von Entwicklungsprozessen Reflexionen zum sinnstiftenden Handeln innerhalb einer Organisation ermöglicht. Es ist dabei eine klare Zielformulierung in Bezug auf Personen und Sache anzustreben. Grossmann et al. (2007) sprechen hierbei von Optimierung, Musterwechsel und Intelligenzsteigerung. Erfolgspotenziale einer Organisation werden dadurch im Hier und Jetzt sichtbar gemacht und mit Unterstützung dreier Feldarbeitsmodelle einem wissenschaftlichen Diskurs unterzogen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, welcher Aspekt von Organisationsentwicklung Wild (2010) im Rahmen der Evaluationskonzeptentwicklung wohl am nächsten kommt. Es ist davon auszugehen, dass der Autor mit seinem wahrnehmungs- und wertorientierten Entwicklungszugang unbeabsichtigt einen Musterwechsel und eine Intelligenzsteigerung auslöst. Der WWSE-Evaluationsprozess wirkt auf grundlegende Identitätsaspekte der schulischen Organisation ein und häufig folgt daraus eine Neuausrichtung und -organisation der evaluierten Schule. Intelligenzsteigerung tritt insofern ein, wenn die Beteiligten einer evaluierten Schule im Rahmen des letzten

Settings (Datenrückmeldung) (vgl. Teil II, Kapitel 4.1 und 4.2) eine vorausschauende, strategisch orientierte schulische Erneuerung andeuten und weitere Schritte zur konkreten Veränderung einleiten.

Sofern das Evaluationskonzept WWSE überhaupt in Beziehung mit den Feldarbeitsmodellen nach Grossmann et al. (2007) zu bringen ist, handelt es sich am ehesten um eine inhaltliche Mixtur aus allen drei Modellen. WWSE verfügt über quantifizierbare Erkenntnisse und deren Nutzung auf Basis der Fragebogenerhebung. Es werden sowohl harte als auch weiche Faktoren erhoben, genutzt und als Reflexionsimpuls verwendet. Die Entscheidung über die Durchführung der Evaluation und Initiativen obliegen dem Kollegium und dessen Wahrnehmungen und Wertvorstellungen im Rahmen des ersten Settings (vgl. Teil II, Kapitel 4.2).

WWSE und schulische Aktionsforschungsansätze in Österreich (vgl. Teil II, Kapitel 2.7) unterscheiden sich zwar vom methodischen Zugang, dennoch initiieren und indizieren beide Forschungsansätze Schulentwicklungsprozesse, die von den Beteiligten der Schule ausgehend inhaltlich gesteuert werden und der Weiterentwicklung der Schulqualität dienen. Definierte Zielvorstellungen und reale Gegebenheiten werden evaluativ überprüft und tragen somit zu einer Expansion der Sensibilität gegenüber Verbesserungspotenzialen und Stärken bei. Im Zentrum stehen das Entwicklungs- und Erkenntnisinteresse, wobei ersteres von Fragestellungen ausgeht, die Ziele oder erforderliches Handeln zur Weiterentwicklung betreffen. Das Erkenntnisinteresse ermöglicht mittels Fragen zu konkreten Situationen ein besseres Verständnis für reale Gegebenheiten und Situationen.

### **3. Zur Bedeutung von Evaluation im Bildungswesen**

In diesem Kapitel wird eingangs der Begriff Evaluation in seiner divergenten Bedeutung erläutert. Im Anschluss werden verschiedene Formen von Evaluation im Bereich der Schulqualitätsentwicklung unterschieden und ausgewählte Konzepte der Selbst- und Fremdevaluation dargelegt. Weitere Teile dieses Kapitels befassen sich mit internationalen Ansätzen von Evaluationsformen im Schulwesen und der Darstellung des Evaluationskonzeptes von Wild (2010).

#### **3.1 Begriffserklärung Evaluation**

Um Qualität im Bildungswesen gewährleisten zu können, erfordern Konzepte der Qualitätsentwicklung und -sicherung Möglichkeiten und Kriterien zur Feststellung und Analyse von Qualitätsstandards auf Basis des Bewertens, Überprüfens und Bestimmens. Diese sind in Evaluationen grundgelegt.

Die Begriffsbestimmungen von Evaluation sind multipel. Im weitesten Sinne ist Evaluation jegliche Beurteilung, auf welcher Grundlage auch immer. Sie findet generell in Zusammenhang von Entscheidungssituationen statt, für die ihre Ergebnisse Grundlagen bereitstellen sollen. Wottawa (2006) erklärt, dass Evaluation „ein Bewerten von Sachverhalten“ sei (S. 162). Klieme (2005) hingegen versteht Evaluation als Prozess, „innerhalb dessen eine zweckgerichtete Auswahl von Bewertungskriterien erfolgt, eine Institution oder Maßnahme auf Basis dieser Kriterien systematisch untersucht und bewertet wird und eine Kommunikation über die Bewertung stattfindet mit dem Ziel, Konsequenzen abzuleiten“ (S. 41). Der Autor betrachtet diese These als Kreislauf von acht Entscheidungsfeldern:



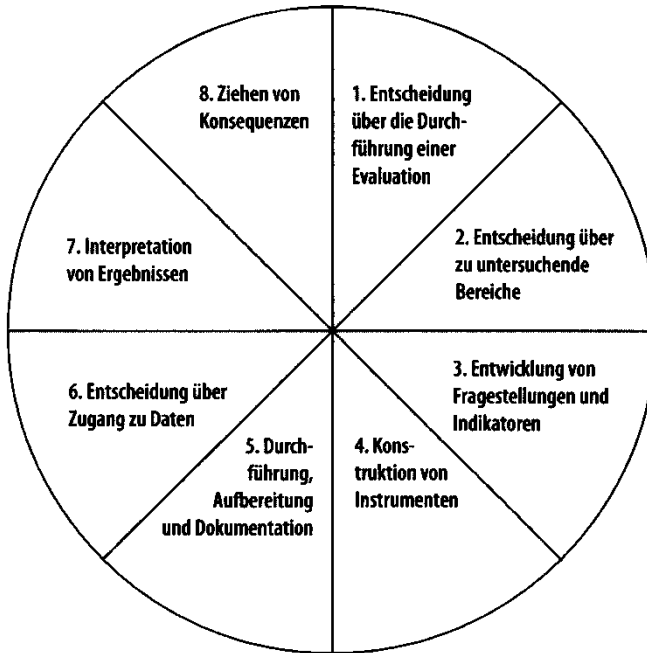


Abbildung 7: Entscheidungsfelder in der Evaluation nach Klieme 2005, S. 42

Altrichter et al. (2004) bestätigen dahingehend, dass Evaluationen einem sog. „Aktions-Reflexions-Kreislauf“ (S. 15), der von Aktion/Aktionsideen, Informationssammlung, Interpretation/Auswertung und Formulierung von Zielen/Bewertungskriterien sowie Konsequenzen normiert wird, unterliegen.

Scriven (1991) definiert dazu wesentlich früher: Evaluation beinhaltet alle Bemühungen, die Nützlichkeit und den Wert einer Sache, eines Produktes, eines Prozesses oder von Personen zu bestimmen. Bestätigend fügt Koch (2010), welcher den Evaluationsbegriff als „Werkzeug der wissenschaftsgeleiteten Sozialsteuerung“ (S. 38) erklärt, hinzu: Evaluation inkludiert die „wissenschaftliche Bewertung von Arbeitsprozessen (Prozessevaluation) und Arbeitsresultaten (Ergebnisevaluation)“ und

verweist auf die „Effizienz-, Wirkungs- und Qualitätskontrollen“ (ebd.). Die Evaluation erfolge aus diesem Grund formativ (prozessbegleitend) und/oder summativ (erfolgsorientiert), betont Müller (2010). In jedem Fall solle Evaluation der „Bewertung (Beurteilung) der Stärken und Schwächen der Entscheidungsfindung und der Steuerung sozialer Prozesse dienen“ (Koch 2010, S. 38).

Maritzen (1996) erläutert Evaluation im schulischen Kontext als „die systematische Sammlung, kriterienorientierte Aus- und Bewertung von ‚Daten‘ über Dokumente, Handlungen, Personen zum Zwecke weiterer Entscheidungen“ (S. 27).

Klieme (2005) ergänzt in derselben Angelegenheit, indem er drei Evaluationsparadigmen beschreibt:

- **Forschungsparadigma:** Die Evaluationsziele stützen sich auf wissenschaftliche Erkenntnisinteressen und die evaluative Vorgangsweise soll den zu evaluierenden Gegenstand so wenig wie möglich suggerieren.
- **Entwicklungsparadigma:** Die Evaluationsziele bauen auf institutionelle Verbesserungsinteressen und zielen auf Umsetzung von Konsequenzen ab.
- **Legitimations- und Kontrollparadigma:** Die Evaluationsziele richten sich auf Rechtfertigung gegenüber Festlegungen und Vorgaben aus und sollen bei den Evaluierten ein soziales Verhalten bewirken.

Wissenschaftliche Evaluation charakterisiert sich durch Ziel- und Zweckorientierung (zur Überprüfung praktischer Maßnahmen), Bewertung (als Planungs- und Entscheidungshilfe) und wissenschaftlich fundierter Durchführung (Beywl 2006). Damit ist Evaluation mehr als eine ExpertInnenmeinung, indem sie auf empirisch begründete Ergebnisse zurückgreift und so überprüfbar und nachvollziehbar ist.

Die Anwendung empirischer Methoden zur Gewinnung von Informationen und systemischer Verfahrensweisen zur Bewertung von Informationen anhand von transparenten Kriterien ermöglicht „eine intersubjektive Nachprüfbarkeit“ (Stockmann 2006, S. 28). Der Autor betrachtet Evaluationen nutzbringend. Zudem leisten Evaluationen einen Beitrag zur Transparenz von Prozessen, um daraus letztlich Alternativen ableiten zu können. Die dazu nötigen Bewertungskriterien der zu evaluierenden Sachverhalte sind nicht vorgegebene Parameter oder Normen, sondern sind von Zweck (Funktion der Evaluation), Aufgabe (Analyseperspektive, Erkenntnisinteresse der Evaluation), Untersuchungsparadigma (Methoden der Evaluation) und programmdurchführender Stelle (externe, interne Organisation) abhängig (Beywl 2006).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Evaluation im Bildungsbe-  
reich als Verfahren, welches zur Überprüfung und Verbesserung des  
schulischen Qualitätssystems dient, gedacht ist. Systemische Evaluation  
bezieht sich entweder auf Effekte und Wirkungen als Output- bzw. Wir-  
kungsfaktoren des pädagogischen Handelns oder auf prozessuale Fakto-  
ren.

Damit Evaluationen Erkenntnisse, Kontrolle zur Zielerreichung sowie  
Legitimation von Maßnahmen liefern und den Dialog zur Entwicklung  
ermöglichen, werden dementsprechend verschiedene Formen angewandt,  
die im folgenden Kapitel näher ausgeführt werden.

### **3.2 Formen der (Schulqualitäts-)Evaluation**

Im folgenden Abschnitt werden Unterscheidungen zwischen verschiede-  
nen Evaluationstypen und deren Zusammenhänge bzw. Unterschiede in  
der Evaluationspraxis näher erörtert. Hinzu kommt die Frage nach Sinn  
und Zweck hinsichtlich der Anwendung unterschiedlicher Evaluations-  
formen.

### 3.2.1 *Formative und summative Evaluation*

Die „formative“ und „summative“ Evaluationsform zu unterteilen ist eine der gebräuchlichsten Unterscheidungsformen und nach Kuper (2005) auf Scriven (1972) zurückzuführen.

Als formative Evaluation wird jene Evaluation ausgewiesen, die bereits während der Durchführung des Evaluationsprozesses vorübergehende Ergebnisse präsentiert und Abwandlungen und Variationen im Prozess arrangieren. Hingegen kennzeichnet die Bewertung (Beurteilung, Erfolg, o.ä.) eines abgeschlossenen Evaluationsprozesses die summative Evaluationsform. Scriven (1972) befürwortet im pädagogischen Kontext die Verwendung beider Formen.

### 3.2.2 *Interne Schulevaluation – Selbstevaluation*

Der Begriff „interne Evaluation“ wird häufig synonym mit dem Terminus „Selbstevaluation“ benutzt. Müller (2010) erklärt hierfür, dass die Selbst- bzw. interne Evaluation in fortwährende Entwicklungsprozesse integriert sei und nicht ausschließlich zur Bestandsaufnahme verwendet werde, sondern als treibende Kraft zur innerschulischen Entwicklung und aktuellen Bestandsaufnahme diene. Die Formulierung von Evaluationszielen liege in der Verantwortlichkeit der betroffenen Personen, die im Regelfall die Daten selber ermitteln und auswerten.

Sprick (2008) attribuiert im Hinblick darauf den Erfolg einer Selbstevaluation, der „primär durch deren Nützlichkeit für die sich selbst evaluierenden sozialen Systeme vor Ort und nicht mehr durch die Nützlichkeit für übergeordnete Entscheider“ (S. 65) entstehe. Insofern verifiziert sich die Definition von Selbstevaluation nach Klopsch (2009): „Die Selbstevaluation gilt als wertepositionierte selbstorganisationsgesteuerte Evaluation.“ (S. 44)

Die interne (Schul-)Evaluation beinhaltet den systematischen Erkenntnis-

gewinn zur Qualitätsverbesserung und dessen Bewertung, indem Stärken und Schwächen die Funktion als Modifizierungsbasis für die Entfaltung der Schule zu einer lernenden Organisation haben. Evaluation erfüllt hier den Zweck „der Selbstreflexion und Selbstvergewisserung pädagogischen Handelns, [...] als schulinternes Verfahren zur Beteiligung von Schulmitgliedern, [...] als Instrument der Schulentwicklung und [...] zur schulinternen Qualitätssicherung“ (Holtappels 2003, S. 206). In derselben Kausalität spricht Holtappels von Selbstevaluation wie Müller (2010), der die Selbstevaluation als Kernelement in datenbasierten und systematischen Schulentwicklungsprozessen sieht und als unwiderruflich zum Qualitätsmanagement einer Schule gehörend betrachtet. Selbstevaluation kann sich auf unterschiedliche Ebenen der Einzelschule beziehen: Fachschaften, Projekte, Schulprogramme, Schulprofile, Unterricht, usw. und ist in kontinuierliche Entwicklungsprozesse eingebunden.

Inhaltlich übereinstimmend wie beim Evaluationskonzept WWSE von Wild (2010) liegt hier die Verantwortung bei den Mitgliedern einer Schule. In der Regel erheben bei einer Selbstevaluation die Betroffenen einer Schule die Daten selbst und werten diese aus. Beim WWSE-Konzept hingegen werden die Daten extern ausgewertet und die Interpretation und Zielformulierung für zukünftige Maßnahmen obliegt den Schulmitgliedern. Insofern ist in dieser Form von Evaluationspraxis eine Mischform festzustellen.

Berkemeyer/Müller (2010) differenzieren in den Unterscheidungskriterien von interner Schulevaluation und Selbstevaluation wie folgt: Eine interne Schulevaluation liege vor, wenn KollegInnen aus dem Schulumfeld ihre KollegInnen bzw. das eigene Schulprogramm beurteilen. Wenn aber EvaluatorInnen zugleich ProduzentInnen des zu evaluierenden Gegenstands sind, handle es sich um eine Selbstevaluation. Demzufolge wäre das Evaluationsprinzip WWSE als interne Schulevaluation zu definieren.

Altrichter et al. (2004) verweisen darüber hinaus auf potenzielle Defizite von Selbstevaluation wie mangelnde Vergleichbarkeit zwischen Bil-

dungsinstitutionen, hohen internen Aufwand hinsichtlich der Mitgestaltung und Durchführung, Fokussierung auf sich wiederholende Themen und daraus resultierende Selbsttäuschung und geringe Plausibilität in der Öffentlichkeit.

### 3.2.3 *Externe Schulevaluation – Fremdevaluation*

Der Begriff der „externen Evaluation“, den Altrichter (2010) unter Fremdevaluation subsummiert (vgl. Kapitel 4.3), beinhaltet im Gegensatz zur internen Evaluation eine klare Trennung zwischen den Personen, die evaluieren, und der Gruppe, die evaluiert wird (Klopsch 2009). Die Maßstäbe und Normen kommen von außen und die Durchführung der Evaluation übernehmen in der Regel externe EvaluatorInnen aufgrund ihrer umfassenden Methodenkompetenz und Unabhängigkeit. Sie gewährleisten dadurch ein höheres Maß an Objektivität (Stockmann 2006).

Klopsch (2009) bezeichnet die Fremdevaluation „als wertepriorisierende entscheidungsgesteuerte Evaluation“ (S. 44). Aufgrund ihres Prüfungscharakters weist auch die Fremdevaluation Defizite aus, die sich zumeist in Beschönigungen oder Vertuschung von Mängeln darstellen können (Altrichter et al. 2004).

Holtappels (2003) beschreibt die externe Evaluationspraxis als wesentliches, von außen einwirkenden Entwicklungsimpuls für die Einzelschule, damit sie nicht Gefahr läuft, ihre innere Qualitätsentwicklung zu hemmen. „Externe Evaluation übernimmt [...] vornehmlich die Aufgabe, Schulen mit alternativen Konzepten und kritischer Beobachtung zu konfrontieren und Feedback auf der Basis professioneller Außensicht zu geben.“ (Holtappels 2003, S. 209) Damit die externe Evaluation nicht bloß eine Evaluation der Fassade bleibt, indem die einzelnen Schulen aufgrund von Kontrollwiderständen gegenüber der Schulaufsicht, Überlastung oder fehlender Einsicht wesentliche Details abschirmen bzw. eine Verzerrung ihrer Informationen veranlassen, ist es wesentlich, folgende Maxime zu

berücksichtigen:

- schulinterne Verständigungen, Akzeptanz und Vertrauensbildung gegenüber des Evaluationsteams
- Dialogführung über Ziele, Bewertungskriterien und Qualitätsmaßstäbe
- Evaluation als wesentlichen Teil des Schulentwicklungsprozesses zu verstehen. (Holtappels 2003)
  
- Um diese Faktoren sicherstellen zu können, verweist Rolff (1998 & 2003) auf verschiedene Evaluationsformen:
- Standardisierte administrierte Testverfahren
- Audits: Systematische Untersuchungen durch unabhängigen ExpertInnen
- Bildungsstandards
- Schulberatungsbesuch der Schulaufsicht, Pflichtvisitationen, Schulinspektionen, Qualitätsrahmen
- Peer-Review Verfahren
- Externe Evaluation durch Mischteams

Altrichter (2010) ergänzt dazu „Large Scale Assessments“ (S. 172), die internationale Vergleichsstudien wie z.B. PISA beinhalten (vgl. Teil II, Kap. 3.5.1). Außerdem verweist er auf spezifische Charakteristika von Fremdevaluation als Teil der Schulentwicklung, indem das Spannungsverhältnis zwischen Entwicklungsprozesssteuerung und Kontrolle zur Professionalisierung der Einzelschule aufzeigt wird. Ebenso beinhaltet dies eine Beschreibung der Wirksamkeit von Evaluation für die Prozessgestaltung und des Evaluationszwecks. Zur Veranschaulichung des Evaluationszwecks wird die folgende Abbildung von Altrichter (2010) präsentiert:

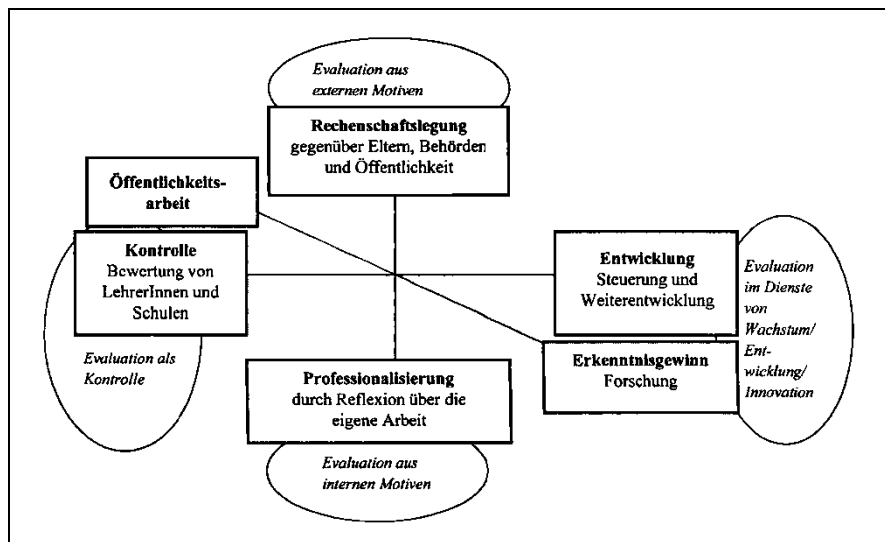


Abbildung 8: Evaluationszwecke von Altrichter 2010, S. 174

Im Rahmen der neuen Forderungen von schulischen Qualitätsnachweisen im Sinne einer Qualitätskontrolle sprechen Krobath/Jäggle (2010, S. 183) von „Evaluation als Begegnung auf gleicher Augenhöhe“. Es handelt sich hierbei um ein Verständnis von Partizipation und wertschätzender Anerkennung in der Evaluationspraxis innerhalb eines asymmetrischen Verhältnisses von Schule und Auftraggeber (meist Schulaufsicht) von Evaluation. Das Konzept der „partizipativen Evaluation“ (ebd.), welches als Konsequenz die gleichwertige Begegnung der Kooperationssysteme durch ein „differenziertes Setting des voneinander Lernens“ (S. 184) vorsieht, kommt dem Evaluationskonzept WWSE von Wild (2010) hinsichtlich des Werteverständnisses am nächsten.

### 3.2.4 Ergebnis- und Prozessevaluation

Neben interner und externer Evaluation als Modell auf mehreren Ebenen (gesamtes Schulsystem, Einzelschule, Lehrpersonal) verweist Fend



(2008) auf die Bedeutung von Ergebnis- und Prozessevaluation. Sie unterscheiden sich darin, dass verantwortliche AkteurInnen nach der Qualitätsdimension fragen. Die Ergebnisevaluation beinhaltet Fragestellungen nach der Realisierung des Gesetzesvorhabens, der Qualität des Schulleitbildes und dazugehörigen Kooperationen sowie des Lernerfolgs von SchülerInnen. Somit liegt der Fokus auf Basis von Ergebnisqualität. Weil die Prozessevaluation sich auf die Prozessqualität ausrichtet, wird der Fragestellung nach Effizienz der Verwaltung, des Betriebsklimas und der Unterrichtsqualität nachgegangen. Das Ziel von Evaluationen ist Qualitätssteigerung, wobei sich das Evaluationsverfahren von der Ausrichtung her unterscheidet: Handelt es sich eher um Kontrolle bzw. Rechenschaftslegung nach außen oder um die innere Entwicklung und Verbesserung des Bildungssystems Einzelschule? (Fend 2008)

Daraus lässt sich ableiten, dass WWSE nach Wild (2010) aufgrund seiner Ausrichtung auf innerschulische Qualitätsentwicklung mit Merkmalen der Prozessevaluation kompatibel ist. Im Fokus dieser Form von Schulevaluation werden Erkenntnisse und Erfahrungen verschiedener Beteiligten an der einzelnen Schule herangezogen und in einem Triangulationsverfahren validiert, um eine ausgewogene Darstellung von Qualität zu ermöglichen.

### *3.2.5 Zusammenfassende Perspektiven*

Holtappels (2003) unterscheidet in Bezug auf die Schulqualitätsevaluation ebenso wie Koch (2010) zwischen interner und externer Evaluation, die „nicht als dichotome Gegensätze zu begreifen“ sind, „sondern eher als Pole und Grad eines Kontinuums, wo die Übergänge letztlich auch fließend sein können“ (Holtappels 2003, S. 205).

Zur Veranschaulichung wird die folgende Abbildung, welche die Ziele von interner und externer Evaluation sichtet, verwendet:

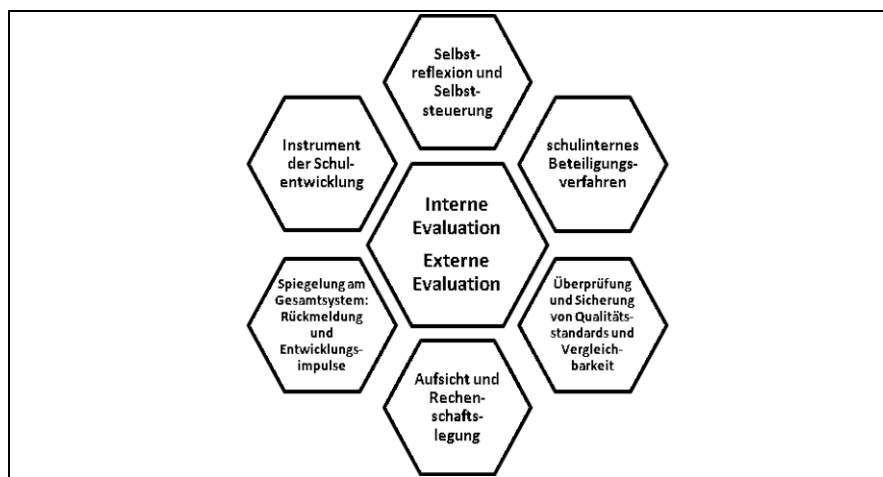


Abbildung 9: Ziele interner und externer Evaluation nach Holtappels 2003, S. 205

In der Praxis sind sowohl interne und externe Selbstevaluationen als auch interne und externe Fremdevaluationen üblich. Die folgende Matrix, auf Klopsch (2009) basierend, gibt dazu einen Überblick:

Durchführende der Evaluation	intern	extern
Mitglieder der Organisation	<b>Interne Selbstevaluation</b> = Auftraggeber und Durchführende der Evaluation sind identisch, die eigenen Kriterien und Maßstäbe werden von den Mitgliedern einer Organisation selbst überprüft.	<b>Externe Selbstevaluation</b> = die Maßstäbe und Kriterien kommen von außen, die Evaluation wird jedoch von Mitgliedern der Organisation durchgeführt.
Außenstehende	<b>Interne Fremdevaluation</b> = Mitglieder einer Organisation beauftragen Außen-	<b>Externe Fremdevaluation</b> = Außenstehende überprüfen eine Organisation anhand

	stehende zur Überprüfung eigener Kriterien und Maßstäbe.	von außen angelegten Maßstäben und Kriterien.
--	--	---

Abbildung 10: Evaluationsmatrix nach Klopsch 2009, S. 44

Selbst- und Fremdevaluation unterscheiden sich wesentlich in der Zielformulierung. Damit (Schul-)Evaluationen realisiert werden können, entwickelte Sprick (2008) hierfür eine Legende, um die Unterschiede gegenüberzustellen.

	<b>Fremdevaluation</b>	<b>Selbstevaluation</b>
Meta-Ziel	Wahrheitsfindung	Handlungssteuerung
Konkretes Evaluationsziel	Erhebung von Daten als Entscheidungsgrundlage	Aktivieren von Mitdenken und Know-how
Zielgruppe der Evaluation	Die übergeordneten Entscheider und Experten	Die Beteiligten im System Schule selbst
Endergebnis	Expertenbericht	Feedback an die TeilnehmerInnen
Auswirkung	Aufbau von Veränderungsdruck	Steuerung der Veränderungsdynamik

Abbildung 11: Unterschiedliche Evaluationsziele nach Sprick 2008, S. 65

Evaluationen im Bildungskontext erfordern ein hohes Maß an Qualität. Dazu benötigt es die Berücksichtigung von Evaluationsstandards, welche im Rahmen der Professionalisierung der Evaluationsforschung in den USA durch das Joint Committee on Standards for Educational Evaluation entwickelt wurden. Es handelt sich hierbei um Standards hinsichtlich Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Korrektheit und Genauigkeit (Stockmann 2006).

Fend (2008) betont neben den genannten Evaluationsformen die Ergebnis- und Prozessevaluation, welche im Rahmen einer selbstverantworteten Rückmeldekultur zur Qualitätsentwicklung an der Einzelschule bei-

tragen soll. Der Unterschied liegt in der Ausrichtung der Fragestellungen hinsichtlich der Qualitätsdimensionen:

<b>Verantwortliche AkteurInnen</b>	<b>Qualitätsdimension</b>	
	<b>Prozessqualität</b>	<b>Ergebnisqualität</b>
System Steuernde AkteurInnen	Wie effizient ist die Verwaltung?	Welche Gesetzesvorhaben wurden realisiert?
Schule Koordinierende AkteurInnen	Wie gut ist das Betriebsklima?	Welche Qualität hat das Schulleitbild? Wie oft wurde kooperiert?
LehrerInnen Vollziehende AkteurInnen	Wie gut ist der Unterricht?	Was haben die SchülerInnen gelernt?

Abbildung 12: Prozess- und Ergebnisevaluation nach Fend 2008, S. 123

### 3.3 Evaluationsmethoden und Evaluationstechniken

Die Evaluationsmethodik ist vielfältig und impliziert sowohl Befragungen mittels Fragebögen oder Leitfadeninterviews, Hospitationen, Verwendung von vorhandenen Schuldaten wie Statistiken, Bildungsstandards-/Testergebnisse, o.ä. als auch Dokumentenanalysen. Interne Evaluationen werden im Schulentwicklungskontext zumeist im Bereich des Unterrichts, der Fachschaft, von Projekten und im Rahmen der Schulprofil- bzw. Schulprogrammentwicklung eingesetzt (Müller 2010).

In der Evaluationsforschung und deren Anwendungsverfahren wird zwischen klassischen quantitativen Methoden zur Erhebung und Auswertung (wie z.B. der Mittelwertvergleich) und qualitativen Verfahrensweisen (wie z.B. Vignettentechnik, episodisches Interview) unterschieden. Letztere finden ihre Anwendung, wenn Sichtweisen und Standpunkte der Betroffenen und Prozessdetails erhoben werden, oder um Bedeutsam-

sammenhänge und Sinn von Programmen zu erschließen (Bauer 2010). Bauer bevorzugt in dieser Verbindung ein „handlungstheoretisches Modell der Evaluation“ (S. 535), wodurch sich Evaluationen im Schulentwicklungsbereich begründen und formalisiert planen lassen. Die Wahrnehmung von durchaus kontroversen Soll- und Ist-Zuständen kann mittels zwei Handlungsalternativen beeinflusst werden. Einerseits richtet die Evaluation rationale Beschlüsse ein und optimiert den Handlungsspielraum. Andererseits dient das „handlungstheoretische Modell“ (ebd.) dazu, „Methoden und Techniken der Evaluation in den Kontext einer vernünftigen und wirksamen Strategie zur gezielten Verbesserung von Schulentwicklungsmaßnahmen einzuordnen“ (ebd.). Wesentlich erscheint, dass bei diesem Evaluationsmodell zwei Ziele, die pädagogische Effizienz und Menschlichkeit, im Blickpunkt stehen. Pädagogische Effizienz bedeutet die Feststellbarkeit von (über-) fachlichen Kompetenzen anhand diverser Messungen und Menschlichkeit indiziert das Wohlbefinden, die Selbstwirksamkeit und Zufriedenheit im Rahmen der schulischen Arbeit.

Um handlungstheoretische Ansätze in der gezielten schulischen Qualitätsentwicklung einfließen zu lassen, beschreiben Schratz et al. (2011) selbstevaluative Methoden und Techniken, die in der Evaluationspraxis österreichischer Schulen ihre Anwendung finden. Deren äußere Struktur besteht aus fünf Perspektiven:

- 1) Lehren und Lernen: Kollegiale Unterrichtsbeobachtung, Leistungsbeurteilung im Gespräch, Lernen kennen zu lernen
- 2) Lebensraum Klasse/Schule: Schul- und Unterrichtsklima analysieren, Fotoevaluation, Schulethos erkunden
- 3) Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen: Eltern beteiligen, AbsolventInnen befragen, Dokumentenanalyse
- 4) Schulmanagement: Problemen auf den Grund gehen, Konferenzen effektiver gestalten, Entscheidungen argumentieren
- 5) Professionalität und Personalförderung: Stärken-Schwächen-

## Analyse, Teamarbeit, Entwicklungsplanung

Der innere Aufbau bezieht sich auf sieben Aspekte:

- 1) Zielstellung (was?)
- 2) Herausforderung (wozu?)
- 3) Förderliche Bedingungen (wann gelingt's?)
- 4) Personen (wer?)
- 5) Durchführung (wie?)
- 6) Beispiele (konkret?)
- 7) Instrumente (womit?)

In Bezug auf die konkrete Umsetzung wird in der grafischen Darstellung ein exemplarisches Beispiel im Detail veranschaulicht:

Evaluationsmethode	Thema: Konferenzen effektiver gestalten
was?	Konferenzgestaltung
wozu?	Miteinander organisieren
wann gelingt's?	Rückmeldung, Transparenz
wer?	Kleine Evaluationsgruppe
wie?	Konferenzablauf beobachten
konkret?	Tagesordnung, Konferenzfeedback
womit?	Checklisten

Abbildung 13: Aufbau/Struktur von Selbstevaluation in der Praxis (Schratz et al. 2011)

Diese Verfahrensweise nach Schratz et al. (2011), in welcher keine Unterscheidung zwischen Evaluationsmethode und Evaluationsthema zu orten ist, berücksichtigt verschiedene Ebenen der Evaluation und bestätigt somit den Ansatz von Holtappels (2003): Holtappels macht innerhalb schulischer Evaluationen auf verschiedene Evaluationsebenen aufmerksam, indem Evaluationen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schwerpunkte initiiert werden: z.B. Evaluationen von pädagogischen Prozessen, Fach-, Projekt-, System- und Programmevaluationen oder um-

fassende Qualitätsevaluationen.

Die Ausführungen der nachstehenden Beiträge stellen zu diesen Überlegungen ausgewählte Konzepte und Formen der Selbst- und Fremdevaluation dar.

### **3.4 Ausgewählte Konzepte der Selbstevaluation**

Der kurze Umriss folgender Selbstevaluationskonzepte gibt einen Einblick in mögliche inhaltliche Ausformungen und Umsetzungen von Selbstevaluation. Die Kapitel 3.4.1 und 3.4.2 in Teil II korrespondieren aufgrund ihrer Aktualität und inhaltlichen Performance mit dem Qualitätsentwicklungsansatz von SQA und QIBB (vgl. Teil II, Kapitel 1.5 und 1.6).

#### *3.4.1 Selbstevaluation in Schulen*

Das Evaluationsinstrument SEIS (Selbstevaluation in Schulen) ermöglicht innerschulische Bestandsaufnahmen „[...] und wurde von der Bertelsmannstiftung auf Basis internationaler Qualitätsvergleiche im Kontext des Projekts INIS (Internationales Netzwerk innovativer Schulsysteme) entwickelt“ (Müller 2010, S. 168). Das Instrumentarium basiert auf Fragebögen, die eine Gegenüberstellung der Befragungsergebnisse aller Beteiligten einer Schule (SchulleiterInnen, LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern) sowie Personal, das nicht unterrichtet, möglich macht und die fünf schulische Qualitätsbereiche inkludieren:

- „a) Bildungs- und Erziehungsauftrag
- b) Lernen und Lehren
- c) Führung und Management
- d) Schulklima und Schulkultur
- e) Zufriedenheit“ (ebd.).

Auf Grundlage externer Dateneingaben erhalten die Schulen von ausgebildeten SEIS-ModeratorInnen einen Ergebnisbericht, der die Ausgangs-

basis zur Sortierung und Verarbeitung großer Datenmengen im Rahmen der innerschulischen Bestandsaufnahme bildet. Das Evaluationsinstrument bietet die Gelegenheit, Qualitätsvergleiche mit anderen vergleichbaren schulischen Einrichtungen anzustellen und aus den Erkenntnissen Schlussfolgerungen in Bezug auf Entwicklungsprozesse zu konkludieren. Aus den Resultaten werden Maßnahmen und Zieldefinitionen abgeleitet, die in weiterer Folge von zielgerichteten Evaluationen einer Prüfung unterzogen werden.

### 3.4.2 *Qualität durch Evaluation und Entwicklung*

Müller (2010) beschreibt in ihrem wissenschaftlichen Diskurs das Schweizer Modell Q2E, welches für „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“ (S. 168) steht und inhaltliche Anlehnung am TQM Konzept (Total Quality Management) findet. Der Fokus liegt auf den charakteristischen Merkmalen von Unterricht und Schule. Q2E inkludiert sechs Entwicklungsphasen im Rahmen des ausführlichen Qualitätsmanagements:

- „a) Entwicklung eines Qualitätsleitbildes
- b) Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung
- c) Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule
- d) Steuerung des Qualitätsprozesses durch die Schulleitung
- e) Externe Schulevaluation
- f) Q2E-Zertifizierung“ (ebd.).

Innerhalb der Schule werden Qualitätsstandards entwickelt und in einem Schulleitbild dokumentiert. Daraufhin folgen anhand von Feedbacks interne Evaluationsprozesse auf der individuellen und anschließend auf schulweiter Ebene. 13 Kriterien bilden die Grundlage für die externe Beurteilung, welche eine Zertifizierung zum Ziel hat. Ähnlich wie bei European Foundation for Quality Management (EFQM) steht ein systematischer Aufbau eines Entwicklungsprozesses mit dauerhafter Implementierung eines innerschulischen Qualitätsmanagements auf Basis von syste-



matischen Evaluationen im Zentrum.

### **3.5 Ausgewählte Formen der Fremdevaluation**

Die Ausführung im nachfolgenden Kapitel 3.5.1 ist als Gegenüberstellung von SEIS und Q2E zu verstehen (vgl. Teil II, Kap. 3.4).

Die ausgewählten Formen von Fremdevaluation in Kapitel 3.5.2 und 3.5.3 werden in der schulischen Evaluationspraxis häufig eingesetzt (wie z.B. im Beratungszentrum Schulentwicklung & Leadership der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems – KPH - als schulinterne LehrerInnenfortbildung im Rahmen von SQA und QIBB). Die Schulaufsicht steht diesem Evaluationsansatz durchaus positiv gegenüber und präferiert deren Konkretisierung im Rahmen des verpflichtenden Qualitätsmanagements nach §18.

#### *3.5.1 Large Scale Assessments*

Large Scale Assessments konzentrieren sich im Gegensatz zu SEIS und Q2E auf externe überregionale Leistungsvergleiche in unterschiedlichsten Ausprägungen. In den Untersuchungen handelt es sich primär um großangelegte Analysen von Bildungsprogrammen (Ditton 2004). Die Einzelschule und deren interner Weiterentwicklungsprozess werden hierbei hinten angestellt. Auf nationaler, internationaler oder Länderebene werden Evaluationen durchgeführt, um zum Nutzen des Bildungssystems zu gelangen.

Large Scale Assessments berücksichtigen nach Ackeren (2003) folgende Untersuchungsaspekte:

- „standardisierte, überregionale Tests [...], die systematisch das Erreichen eines bestimmten Leistungsniveaus messen,
- zentral organisierte Abschlussprüfungen [...],
- stichprobenartige und flächendeckende Schulleistungsstudien auf der Makroebene des Schulsystems [...] sowie

- standardisierte, überregionale Inspektionen oder Audits, die sich auf die einzelschulische Institution insgesamt sowie ihre MitarbeiterInnen beziehen“ (S. 20f).

Altrichter (2010) erwähnt in diesem Zusammenhang PISA (Programme for International Student Assessment), welches ein „fortlaufendes, längsschnittlich angelegtes Programm“ (S. 172) darstellt (vgl. Teil II, Kapitel 3.2.3). Es bietet den Ländern die Chance, sich selber im Vergleich mit anderen Ländern unter Beweis zu stellen.

### 3.5.2 *Peer Review*

Peer Review ist ein Evaluationsverfahren zur qualitativen Erhebung der Qualität von Leistungen einer Bildungseinrichtung. Die Beurteilung nehmen gleichgestellte Personen auf derselben beruflichen Ebene, eben „peers“ vor. Jedoch sind diese von der zu evaluierenden Einrichtung unabhängig. Laut Altrichter (2010) wird dieses Verfahren zumeist im wissenschaftlichen Bereich und im Schulwesen eingesetzt. Das Evaluationsteam besucht ähnlich einer Schulinspektion in einem mehrtägigen Rahmen die zu evaluierende Schule, beobachtet den Unterricht und erstellt auf Basis von qualitativen Leitfadeninterviews einen Evaluationsbericht, der Stärken und Schwächen thematisiert und eine Empfehlung zur weiteren Schulentwicklung beinhaltet.

Das Peer Review Verfahren ist somit eine Methode für freiwillige, qualitative, externe und formative Evaluation zur Organisationsentwicklung. Ziel ist, mit Hilfe von Interviews und Beobachtungen durch Peers, im Sinne von critical friends, das sind externe KollegInnen derselben Profession und Evaluationsfachleute, die Qualitätsentwicklung der eigenen Schule zu betreiben und somit kontinuierliche Qualitätsverbesserung zu fördern. Es handelt sich um ein wachstumsförderndes Verfahren, das durch Befragung und Beobachtung der Mitglieder der Schulgemeinschaft

und externen Personen- und Interessensgruppen im Umfeld der Schule (der AbsolventInnen) weiterführender Bildungsinstitutionen und eventuell des Arbeitsmarktes) zur Besinnung auf die eigenen Stärken der Organisation dient und ihr die Möglichkeit bieten soll, blinde Flecken zu erkennen und zu beheben. Das Peer Review Verfahren untersucht im Sinne einer Strategie der kleinen Schritte, jeweils nur die von der Schulgemeinschaft selbst gewählten Qualitätsfelder und die diesbezüglich gestellten Fragen (Sainitzer et al. 2013).

### *3.5.3 Lernstandserhebungen im Rahmen von Bildungsstandards*

Eine andere Form der Fremdevaluation sind Lernstandserhebungen bzw. Tests, die in den Schulen regelmäßig ihre Anwendung finden, um feststellen zu können, ob SchülerInnen ihre Leistungen, die auf Basis definierter Bildungsstandards eingefordert werden, erzielen. Die Ergebnisse der erbrachten Leistungen werden rückgekoppelt und sollen zu verbesserter Qualität und Leistungskapazität führen. „Erste empirische Erfahrungen der Implementation von Bildungsstandards deuten darauf hin, dass sich schulisches Handeln von Schulleitungen, Lehrkräften und Schüler/innen nicht ohne weitere (fordernde und stützende) Begleitmaßnahmen an diesen neuen Zielbeschreibungen orientiert.“ (Altrichter 2010, S. 172)

In Anlehnung an Thonhauser (2007) implizieren Lernstandserhebungen im Zuge von Bildungsstandards summative Evaluationsformen, weil deren Durchführung in Österreich jeweils auf der vierten und achten Schulstufe anzusiedeln ist. Das sind jene Schulstufen, auf denen die wesentlichen Selektionsentscheidungen stattfinden.

## **3.6 Evaluationen im Schulwesen**

Die nächstfolgende Abhandlung umfasst einen ausgewählten Überblick über Evaluationsformen und deren Anwendung, Umsetzung und Charak-

teristika vor dem Hintergrund der schulischen Qualitätsentwicklung in Österreich, Deutschland, in den Niederlanden und der Schweiz.

### 3.6.1 Österreichische Trends

Internationale Trends im Bildungsbereich nahmen auf bildungspolitische Entwicklungen in Österreich einen wesentlichen Einfluss. Der Abschied vom strikten Zentralismus hin zur Dezentralisierung, die erhöhte Aufmerksamkeit auf die Einzelschule, die Teilautonomisierung der Schulen und in Folge eine verstärkte Rechenschaftspflicht brachten eine Reihe von Veränderungen in der österreichischen Bildungslandschaft mit sich. Österreichische Universitäten wurden zu Evaluierungen verpflichtet, Initiativen des Bildungsministeriums entwickelten in Kooperation mit der Erziehungswissenschaft eine „Plattform Schulqualität“, die Internetplattform Q.I.S (Qualität in Schulen) des bm:ukk und die Implementierung von Bildungsstandards trieben die Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulwesen nach (Thonhauser [2007] weniger günstig) voran. Bezugnehmend auf den aktuellen Entwicklungsstand ist auf SQA, die auf eine Zielerreichung der Weiterentwicklung von Lehren und Lernen fokussiert, zu verweisen (vgl. Teil II, Kapitel 1.5).

Aus gegebenem Anlass entwickelten sich darüber hinaus verschiedene Strategien hinsichtlich der Evaluationspraxis. Thonhauser (2007) dokumentiert hierzu verschiedene Befunde:

#### *Selbstevaluation an Schulen*

Als Voraussetzung für eine gelingende Selbstevaluation gilt die Entwicklung eines Schulprogrammkonzeptes, welches ein schulinternes Leitbild und den dazugehörigen Entwicklungsplan umfasst. Beide Komponenten tragen wesentlich zum Gelingen einer Evaluation bei. „Damit wird auch klar gemacht, dass Selbstevaluation von Schulen, als dynamisches und dynamisierendes Element, selbstverständlich *formative*, der weiteren *Schulentwicklung* dienende Absichten forciert und sich nicht in der –

quasi summativen – Feststellung der bisher erreichten Qualität erschöpft.“ (Thonhauser 2007, S. 34) Zur Qualitätskontrolle einer Selbstevaluation müsste eine externe Evaluation auf Metaebene herangezogen werden. Es ist von großer Bedeutung, ein Gleichgewicht zwischen Erwartungen der Beteiligten und Manifestationen der Qualitätsmerkmale herzustellen.

Damit Evaluationen sinnvoll an Schulen umgesetzt werden können, gilt es, folgende Aspekte zu berücksichtigen: zuverlässige Datenbasis, Umsetzbarkeit der Erhebung und Ausführung, ethische Verflechtung, formative Effekte in eine erwünschte Entwicklungstendenz (Thonhauser 2007).

### *Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklung*

MSS steht für „Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklung“ (Thonhauser 2007, S. 35) und ist auf Riffert und Paschon (2005) zurückzuführen. Hierbei handelt es sich um eine Verknüpfung von Evaluation und Schulentwicklung sowie eine wissenschaftliche – schulische – Kooperation. Sowohl Schule als auch Wissenschaft teilen gemäß ihren Kompetenzen die Funktionen auf und erzeugen auf dem Fundament einer umfassenden Kommunikation Transparenz im Evaluationsprozess. Die Schule übernimmt die Initiative in Hinsicht auf die Erhebung des aktuellen Bedarfs und entsprechender Ziele. Für die Durchführung der Evaluation (Erhebung, Auswertung, Analyse, Interpretation und Moderationsprozesse) sind die WissenschaftlerInnen zuständig. Die Konkretisierung ist an verschiedene Aufgaben gebunden:

- Gesprächsbasis schaffen
- Realistische Zielsetzung
- Durchführung der Erhebung
- Verständliche Darstellung der Ergebnisse für alle beteiligten Personen und Diskussion
- Beschlussfassung und Umsetzung der Konsequenzen (Thonhauser 2007).

Die Erfahrungen zeigen, dass dieses Modell nicht nur mit hohem Auf-

wand verbunden ist, sondern eine verfängliche Vorstellung sei. Die Schulen ziehen aus der Kooperation einen respektablen Vorteil für ihre schulische Entwicklung.

### *Metaevaluation*

Die Metaevaluation charakterisiert die Bewertung des Qualitätsgehalts von evaluativen Handlungen. Sie ermöglicht Bildungsinstitutionen ein höheres Maß an Selbstverantwortung in der Gestaltung ihrer Entwicklungsinitiativen. Hinzu kommt, dass im Rahmen der Realisierung die Durchführung einer (internen) Selbstevaluation notwendig ist. Als Voraussetzung zur qualifizierten Umsetzung einer externen Metaevaluation, die sich auf die interne Selbstevaluation stützt, benötigt es professionelle Vorgangsweisen der EvaluatorInnen und Selbstevaluationskompetenzen seitens der zu evaluierenden Organisation wie z.B. Schule. Die Orientierung an Evaluationsstandards und deren Einfluss aufeinander ist unumgänglich. Thonhauser (2007) hebt dazu sechs einander bedingende Faktoren hervor, um die Durchführbarkeit der Metaevaluation zu gewährleisten:

Transparenz – Genauigkeit – Fairness – Akzeptanz – Verwertbarkeit – Verwertung voraus.

Aus ökonomischen Motiven wird die externe Metaevaluation im schulischen Bereich häufig nicht eingesetzt. Einerseits mangelt es an finanzieller Unterstützung seitens der Auftraggeber (Schulaufsicht), andererseits stehen zu wenig professionelle EvaluatorInnen zur Durchführung zur Verfügung.

Allen hier vorgestellten Evaluationsmodellen nach Thonhauser (2007) ist gemeinsam, dass sie versuchen, qualitätsentwickelnde und -sichernde Maßnahmen im Bildungswesen anzuregen. Der Autor resümiert daraus den Einsatz der formativen Evaluationsform, um die Qualitätsentwicklung zu initiieren bzw. die Verwendung von summativen Evaluationstypen, damit Beteiligte ihr erzieltes Ergebnis und typische Merkmale beur-

teilen können.

Dabei stehen immer wieder folgende Perspektiven im Mittelpunkt:

- Evaluation ist ein ethisches Prinzip.
- Evaluation ermöglicht ein effektives Ergebnis und effiziente Handhabung mit Ressourcen.
- Evaluation bedarf der Planung eines vollständigen Evaluationszyklus (Ziele/Inhalte, Durchführung der geeigneten Maßnahme, Kontrolle von Rahmenbedingungen, Erfolgsprüfung, Ableitung von Konsequenzen).
- Evaluation schafft Klärung hinsichtlich wichtiger und transparenter Fragestellungen (vgl. Teil II, Kapitel 3.6).

### 3.6.2 *Niederländisches Inspektionsmodell*

Das niederländische Inspektionsmodell, welches verschiedene Sichtweisen schulischer Selbst- und Fremdevaluation in den Niederlanden beschreibt, basiert auf Besonderheiten der sog. „Inspectie van het Onderwijs“ (Weerts 2007, S. 44). Diese niederländische Schulinspektion legt den Fokus auf Begutachtung und Einschätzung bei schulischen Qualitätsbeurteilungen, Berichterstattungen der Systemqualität auf Meso- und Makroebene und Stimulierung von Qualitätsverbesserungsmaßnahmen. Die Schulen werden alle vier Jahre von einem Inspektionsteam besucht. Im Zentrum steht eine externe Bewertung nach verschiedenen Qualitätsaspekten. Es handelt sich hierbei um ein „Regulier School Toezicht (RST)“ (S. 48), ein Evaluationsinstrumentarium auf Basis von vier Qualitätsdomänen, die wiederum 13 Qualitätsmerkmale und 81 Qualitätsindikatoren inkludieren. Zu den Qualitätsdomänen zählen Ergebnisse, Lehr- und Lernprozesse, SchülerInnenbegleitung und -betreuung sowie Management. Die Ergebnisse aller Schulen werden vom Inspektionsteam im jährlichen Bildungsbericht analysiert, beurteilt und der Öffentlichkeit (im Bildungsministerium oder Parlament) präsentiert. Weerts (2007) stellt fest, dass dadurch das Qualitätsdenken an Schulen eine Förderung zu-

nimmt und die Bedeutung der Selbstevaluation wächst. Die Selbstevaluation, die ebenso als Rechenschaftslegung verbreitet ist, beinhaltet drei Phasen der Evaluation in einem sog. „ABC-Modell“ (S.52):

(A)	interne Evaluation (= Selbstevaluation)
(B)	peer evaluation (critical friends aus anderen Schulen oder Institutionen kontrollieren die Validität der Selbstevaluation) und
(C)	externe Evaluation (die von der Schulinspektion auf der Basis von A und B durchgeführte Evaluation). Dabei gilt: Je besser A und B sind, desto kürzer und bescheidener kann C sein.

Abbildung 14: ABC-Modell der 3 Evaluationsphasen nach Weerts (2007)

### 3.6.3 Schweizer Modell

Dieses Modell wurde im Rahmen der Teilautonomisierung von Volksschulen im Kanton Luzern als „Teil eines ganzheitlichen Qualitätsmanagement“ (Kramis 2006, S. 137) implementiert. Es umfasst neun Bereiche:

1. Selbstbeurteilung der LehrerInnen
2. Fremdbeurteilung durch KollegInnen
3. Personalförderung und -beurteilung
4. Interne Evaluation
5. Controlling auf Gemeindeebene
6. Externe Evaluation
7. Bildungscontrolling auf Kantonebene
8. Systemevaluation
9. Spezifische Schulberatung

Interne und externe Evaluation (Bereiche 4 und 6) wirken nur in gegen-



seitiger Verbindung und bedingen einander wechselseitig. Die interne Evaluation ermöglicht eine Kontinuität in Bezug auf reflexive und weiterentwickelnde Belange an Schulen. Dazu zählen ausgewählte Bereiche wie z.B. die Umsetzung eines Leitbildes, Projekte, Unterricht, o.ä. Alle vier Jahre haben Schulen die Möglichkeit, im Rahmen der externen Evaluation eine breit gefächerte Außensicht einzuholen, um die Qualität an ihrer Schule und dementsprechenden Veränderungsbedarf festzustellen. Ebenfalls ergänzen sich Bildungscontrolling und externe Evaluation (Bereiche 6 und 7). Das Bildungscontrolling erhebt den Bedarf hinsichtlich SchülerInnenleistungen, betriebswirtschaftlicher und finanzieller Vorgaben des Kantons. Im Gegensatz dazu fokussiert die externe Evaluation vordergründig auf die Umsetzung der Schul- und Unterrichtspraxis und deren Auswirkungen. Die externe Evaluation (Bereich 6) steht in enger Verbindung mit dem Element Beratung (Bereich 9). Ersteres ermittelt eine Qualitätsdiagnose und den schulischen Veränderungsbedarf. Die spezifische Schulberatung hingegen konzentriert sich je nach schulischer Bedarfslage auf die Unterstützung in der Planung und Konkretisierung passender Entwicklungs- und Veränderungsschritte. Kramis (2006) deutet die Implementierung einer „Fachstelle für Schulevaluation“ (S. 139) an. Diese Fachstelle ist zuständig für die Durchführung von Evaluationen in Volksschulen des Kantons Luzern, indem sie Indikatorenkataloge zu Qualitätsmerkmalen und Qualitätssicherungselementen zur Verfügung stellt. Dazu übernimmt diese Einrichtung die Festlegung von verschiedenen Qualitätsbereichen wie z.B. Schulklima, Lehr- und Lernkultur, Schulführung, Qualitätsmanagement, u.v.m. und deren Kernmerkmalen. Sie kombinieren drei Evaluationsformen: Global-, Meta- und Fokusevaluation. Die Globalevaluation untersucht möglichst viele Qualitätsbereiche, die Metaevaluation basiert auf Q2E (vgl. Teil II, Kapitel 3.4) und die Fokusevaluation nimmt einen bestimmten Qualitätsaspekt unter die Lupe. Hierfür werden entsprechende Evaluationsfragestellungen formuliert und vielfältige Methoden eingesetzt:

Dokumenten-, Stärken/Schwächenanalyse, Interviews, Fragebögen, Be-

obachtungen, Unterrichtshospitation, usw. Die befragte Personengruppe besteht aus unterrichtendem Personal, Eltern, SchülerInnen, Schulleitung sowie Schulkommission und SchulabgängerInnen.

Die Einführung von Evaluationstagen, welche zu mündlichen Befragungen dienen, erweist sich als wirksam und deutet auf eine sequenzielle Verfahrensform hin (Kramis 2006).

### *3.6.4 Evaluationen in Schulen Bayerns*

In Bayern ist die externe Evaluation seit August 2008 im Erziehungs- und Unterrichtsgesetz gesetzlich verankert. Die Anwendung dieser Evaluationsform erfüllt nicht den Zweck der personellen Bewertung, sondern wird zur Analyse von Prämissen und Beurteilung von Arbeitsprozessen und Schulergebnissen herangezogen. Der Fokus liegt auf der Einzelschule als Ganzes. Die externe Evaluation unterstützt die Schulen in ihrer Selbsteinschätzung hinsichtlich der Wirksamkeit ihrer Betätigung im schulischen Umfeld. Dadurch werden Kompetenzen und Verbesserungspotenziale sichtbar gemacht. Alle staatlichen bayrischen Schulen sind verpflichtet, sich in einem Abstand von fünf bis sechs Jahren einer Evaluation zu unterziehen. Kommunale und private Schulen können gegen Kostenersatz auf freiwilliger Basis die externe Evaluation in Anspruch nehmen. Beinahe 90 Prozent der staatlichen Schulen wurden bis heute durch externe unabhängige EvaluatorenInnen bewertet. Seit Einführung der Evaluationen haben sich 32 kommunale und 52 private Schulen einer externen Evaluation unterzogen. Zwei ausgebildete schulexterne ExpertInnen und eine freiwillig zur Verfügung stehende nichtschulische EvaluatorsIn führen als Evaluationsteam die externe Evaluation auf Basis von einheitlichen Verfahren und Kriterien durch (Bildungsbericht Bayern 2012). Die Evaluationsteams gehen nach Schießl (2007, S. 58) in folgender Weise vor:

Auswahl der Schulen – Vorstellungskonferenz – Datenerhebung – Datenerlieferung – Organisationsgespräch – 3 Tage Schulbesuch – Berichtsent-

wurf – Stellungnahme der Schule – Abschlussbericht – Zielvereinbarungen.

Die externe Evaluation beginnt mit einer Sichtung und Auswertung sämtlicher Schuldaten in Form von Portfolios. Die Qualitätsagentur ISB wertet in Form von online unterstützten Verfahren sowie in Papierform im nächsten Schritt die Befragungen aller LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern aus. Die Ergebnisse werden in der Folge an die Schule rückgemeldet. Im Anschluss daran visitiert das Evaluationsteam drei Tage lang die Schule vor Ort. Unterrichtsbeobachtungen, Interviews und Schulhausrundgang sollen einen Einblick in innerschulische Gegebenheiten gewähren. Beobachtungen und Interpretationen des Evaluationsteams fließen in einem Evaluationsbericht, welcher Kompetenzen, Verbesserungspotenziale und qualitätsverbessernde Empfehlungen beinhaltet, ein. Der Bericht wird zeitnah an die evaluierte Schule, Qualitätsagentur und Schulaufsicht weitergeleitet. Auf Grundlage des Evaluationsberichts vereinbaren die Schulaufsichtsbehörde und die evaluierte Schule verbindlich weitere Ziele und Umsetzungsmöglichkeiten zur Qualitätsentwicklung und -sicherung der Schule (Schießl 2007).

Damit in der externen Evaluation die komplexen Zusammenhänge von Unterricht und Schule erfasst werden, bedarf es definierten Qualitätsbereichen, die mit der internationalen Unterrichts- und Schulforschung im Einklang stehen. Wissenschaftliche Beiräte der Qualitätsagentur ISB haben dazu verbindliche Qualitätskriterien mit 14 verschiedenen Dimensionen (bzw. 37 Kriterien) zur Durchführung der externen Evaluation entwickelt. Die nachstehende Legende von Schießl (2007, S. 57) gibt hierüber einen Überblick:

<b>Rahmenbedingungen</b>	<b>Prozessqualitäten Schule</b>	<b>Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung</b>	<b>Ergebnisse schulischer Arbeit und Umgang mit diesen Ergebnissen</b>
<b>Standort der Schule</b>	<b>Schulleitung und Schul-management</b>  Personalführung Leitung Organisation der Abläufe	<b>Unterrichtsqualität</b>  Klassenführung Unterrichtsklima Motivierung Strukturiertheit Zielorientierung Individuelle Unterstützung selbständiges Lernen Variabilität der Unterrichtsformen Lernerfolgssicherung Leistungserhebung	<b>Niveau der Lern-ergebnisse</b>  Schulaufgaben, Leistungs-feststellungen Vergleichsarbeiten Schullaufbahn-entscheidungen Abbrecher Wiederholerquote Abschlussprüfungen
<b>Lehrerkollegium</b>	<b>Arbeit des Kollegiums/der Fachschaften</b>  kollegiale Zusammenarbeit berufliche Weiterentwicklung Fortbildung Zusammenarbeit mit Eltern (Ausbildungsbetrieben)	<b>Qualitätssichernde Maßnahmen des Kollegiums</b>  unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im Kollegium unterrichtsbezogene Initiativen auf Schulebene	<b>Monitoring</b>  Umgang der Schule mit Leistungs- und Schullaufbahnergebnissen, Nutzung zur Qualitätsverbesserung
<b>Zusammensetzung der Schülerschaft</b>	<b>Schulkultur</b>  Schulklima/Schulleben Mitwirkung von Schülern Mitwirkung von El-		<b>Zufriedenheit bei</b>  Schülern Lehrkräften Eltern Ausbildern

	tern Öffnung der Schule Außerunterrichtliche Veranstaltungen		
<b>materielle und finanzielle Res- ourcen</b>	<b>Schulentwicklung und Schulprofil</b>		
<b>ggf. regiona- le/organi- satorische Be- sonderheiten</b>	Schulentwicklungs- prozess Qualitätssicherung		

Abbildung 15: Qualitätsbereiche zur externen Evaluation nach Schießl (2007)

Im Bayrischen Bildungsbericht 2012 wird zudem empfohlen, über die externe Evaluation als Grundlage von Qualitätsentwicklung und -sicherung in Bayerns Schulen hinaus, die innere Schulentwicklung bzw. interne Evaluation heranzuziehen.

„Bei der externen Evaluation werden Maßstäbe (nach dem Kenntnisstand der einschlägigen wissenschaftlichen Forschung zur Qualität von Schule und Unterricht) von außen vorgegeben und die Evaluation wird von externen Evaluatoren durchgeführt. Bei einer internen Evaluation dagegen bestimmt die einzelne Schule selbst die Vorgehensweise. Sie bewertet die eigene Praxis nach ausgewählten Kriterien mit dem Ziel, diese Praxis zu verbessern und weiterzuentwickeln.“ (Bildungsbericht Bayern 2012, S.206)

Die Informationen aus der internen Evaluation konstituieren das Fundament für den folgenden Zyklus der schulischen Qualitätsentwicklung. Wiederholungsmessungen im Rahmen interner Evaluationspraxis werden angeraten und dienen als Grundlage für die darauf folgende externe Evaluation.

Insofern ist es von maßgeblicher Bedeutung, dass das auf innere Schulentwicklung und interne Evaluation aufbauende Evaluationskonzept WWSE von Wild (2010) in der bayrischen Evaluationspraxis Einzug gefunden hat. Im nächsten Kapitel wird dieses Konzept vorgestellt.

## **4. Evaluationsmodell WWSE**

Wild (2010) entwickelt aufbauend auf Erträgen von beschriebenen Schulentwicklungskonzeptionen (vgl. Teil II, Kapitel 1.5) und von Schulqualitätsforschung (vgl. Teil II, Kapitel 1.3) sowie Evaluationen in Schulen Bayerns (vgl. Teil II, Kapitel 3.6.4) ein Modell der inneren Schulentwicklung als Beitrag zur Überwindung von Defiziten in der Forschung der Schulentwicklung. Es kommt diesbezüglich auf die Fragestellung an, „ob und wie über die Wahrnehmung von Schulqualitätsmerkmalen durch Lehrkräfte, Schüler und Eltern innere Schulentwicklungsprozesse indiziert, initiiert und evaluiert werden können“ (S. 85).

Wesentlich erscheint, dass über Wahrnehmungen und Wertvorstellungen Einschätzungen von guter Schule sichtbar gemacht werden. Dies beruht auf einer Gegenüberstellung des realen und idealen Zustandes, welche im Rahmen einer Fragebogenerhebung der jeweiligen Gruppe deutlich gemacht werden kann. Diese Gegenüberstellung und der Vergleich des Bedarfs unterstützt jede einzelne Person im Handlungsfeld Schule, sich seiner individuellen Bedürfnisse bezugnehmend auf seine Schule bewusst zu werden und indiziert somit Handlungsfelder innerer Schulentwicklung. Die Erfassung mittels des standardisierten Instruments Fragebogen unterliegt der Anonymitätswahrung und die Ergebnisse werden grafisch in der Darstellung eines Spiegelbildes von Ideal- und Realbild aufbereitet. Formal unterliegt die Erhebung der Daten und das Rückmeldeverfahren der „Survey-Feedback Methode“ nach Rosenstiel (1995). Aufgrund dessen ist es möglich, Maßnahmen innerer Schulentwicklung aufzuzeigen und in der weiteren Umsetzung innere Schulentwicklung zu indizieren.

Mit Unterstützung von professionell moderierten Rückmeldeverfahren durch ausgebildete WWSE-SchulentwicklungsmoderatorInnen sollen auf Grundlage der spezifischen Bedürfnisse die Handlungsfelder und Ziele der inneren Schulentwicklung für alle erkennbar und im Diskurs die Pla-

nung weiterer Schulentwicklungsmaßnahmen garantiert werden. Die schulische Gruppe wird somit zur „selbstbestimmten Initiierung von Veränderungsprozessen“ (Wild 2010, S. 87) motiviert.

Die Umsetzung und Konkretisierung der Schulentwicklungsmaßnahmen der Einzelschule kann nach eineinhalb bis zwei Jahren im Rahmen einer zweiten Messung und in weiterer Folge ein drittes Mal erneut evaluiert werden, um die Wirkungen und Qualitätsentwicklung laufender Maßnahmen zu beurteilen und unter Umständen die Ausrichtung neu zu gestalten. Dadurch ist die Möglichkeit der Evaluation über einen langfristigen bzw. dauerhaften Schulentwicklungsprozess gegeben. WWSE ermöglicht somit die Verknüpfung von Praxis und Theorie.

Überdies deckt sich WWSE in ihren Qualitätsmerkmalen mit der Definition von Qualität in der Bildung mit dem Forum Bildung (2001), das Qualität in ihrer Struktur, ihrem Prozess und ihrem Ergebnis unterscheidet und inhaltlich miteinander verknüpft. Nicht nur „unterrichtliche und soziale Wirksamkeit“ nach Holtappels (2003: S. 55) korrespondieren, sondern organisationale und personale ebenso. Darüber hinaus weist WWSE die von Holtappels (2003) genannte Bedeutsamkeit der Einzelschule und den fokussierten Blick auf das „synergetisch wirkende Faktorenbündel“ (S. 55) aus (vgl. Teil II, Kapitel 1.3).

#### **4.1 Theoretische Fundierung und Zielsetzung**

Die Auseinandersetzung mit Analysen von Ergebnissen angloamerikanischer und deutscher Schulqualitätsforschung sowie die Übernahme von wesentlichen Merkmalen einer guten Schule als Ziel der inneren Schulentwicklung prägen die von Wild (2010) entwickelte Konzeption WWSE. Im Zentrum steht die Beachtung von Indikatoren zum Umgang mit komplexen schulischen Zusammenhängen unter besonderer Berücksichtigung der Aktivierung aller Beteiligten (LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern) einer Schule. Wild's Fragebogeninstrument bietet dazu den Betroffenen einer Schule die Wahrnehmung von Indikatoren einer guten Schule und

den Vergleich mit Situationen am Schulstandort. Der Fragebogen müsse gemäß Wild „Qualitätsmerkmale guter Schule enthalten“ und zugleich „einen Soll- und Ist-Vergleich mittels einer Ratingskala ermöglichen“ (Wild 2010, S. 80). Diese Vergleichsdarstellung, welche auch als Gegenüberstellung von idealer und realer Gegebenheit bezeichnet wird, erzeuge eine Transparenz hinsichtlich Wahrnehmungen und Einschätzungen der zu untersuchenden Personen und sei als Basis für Erkenntnisse des tatsächlichen innerschulischen Bedarfs und daraus resultierende konkrete Maßnahmensetzung zu verstehen. Der Fragebogen gliedert sich, angelehnt an die Definition der wechselseitig bedingenden „Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ nach Rolff (2010, S. 36; vgl. Teil I, Kapitel 2), in die drei Kategorien der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Er ist für LehrerInnen, SchülerInnen oder Eltern staatlicher und christlicher Schulen ausgerichtet. Die Anzahl der Items ist abhängig von der Zuordnung des Schultyps. Für staatliche Schulen stehen zur Befragung 82 Items zur Verfügung. Der Fragebogen für christliche Schulen schließt 138 Items mit christlichen, ethischen Aspekten und religiöser Praxis ein. Die Befragten schätzen auf einer fünfteiligen Skala von „stimme voll zu“ bis „stimme nicht zu“ ihre Wahrnehmungen und Wertvorstellungen ein. Zudem unterscheiden sich die Fragebögen in der sprachlichen Formulierung (z.B. Genderformulierung) zwischen deutschen und österreichischen Schulen (siehe Anhang). Darüber hinaus besteht für Schulen die Möglichkeit, den Fragebogen auf ihre Situation hin anzufertigen, indem Items weggelassen oder hinzugefügt werden. Dies ist ein Beleg für die Zuordnung von WWSE zum Format Selbstevaluation.

Im Zuge der Datenanalyse werden die Messungsergebnisse, wie bereits erwähnt, des realen (gelbe Linie) und idealen Zustands (rote Linie) gegenübergestellt, welche die Grundlage zur Interpretation für die Beteiligten der evaluierten Schule bilden.

Zu diesem Ziel dient das exemplarische Beispiel einer Auswertung im Bereich der Organisationsentwicklung:



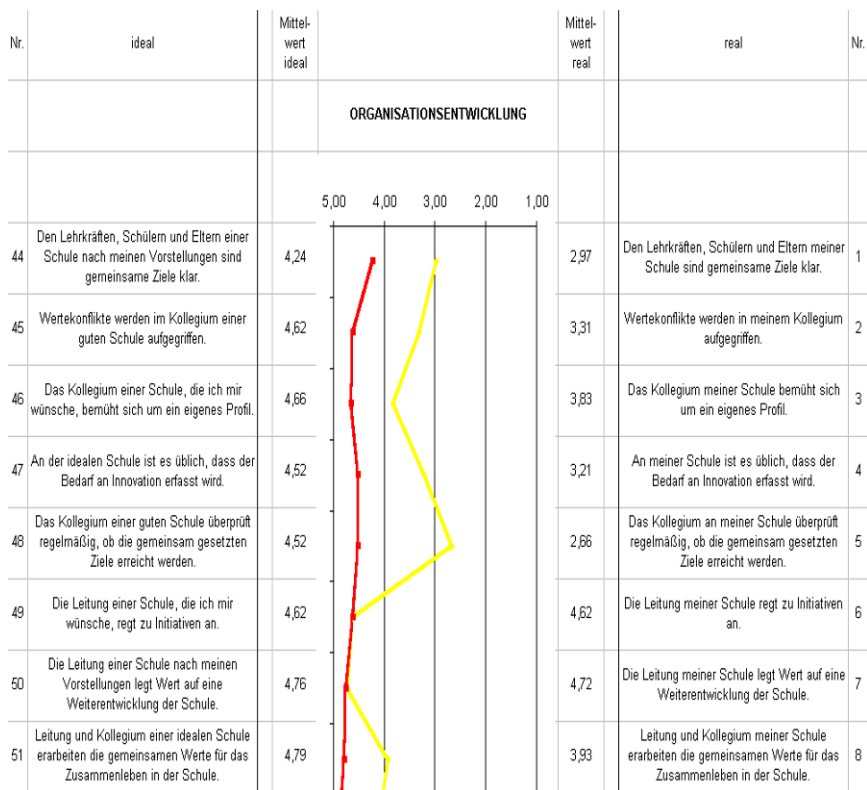


Abbildung 16: Auswertungsbogen von Wild (2010)

Hinzu kommt, dass die Einschätzungen in den Einzelitems des Fragebogens in Form eines arithmetischen Mittelwerts zusammengefasst werden und im Rahmen einer Rückmeldesitzung dem Kollegium als zusätzliche Diskussionsgrundlage dienen.

Wild (2010) stellt im Rahmen seiner quantitativen Studie fest, „dass es tatsächlich möglich ist, über die Wahrnehmung von Merkmalen idealer und realer Schule adäquate innere Entwicklungsprozesse *anzuzeigen* und *anzustoßen*“ (S. 358). Zeitgleich legitimiert der Autor, dass auf Basis von

Wahrnehmungen der Beteiligten bedarfsgerechte Handlungen zur Initiierung und Indizierung der inneren Schulentwicklung möglich sind. Das empirische Untersuchungsergebnis macht sichtbar, dass Unterstützungsmaßnahmen von außen notwendig sind, damit die Einzelschule wirksame Schritte zur inneren Entwicklung setzen kann. Es bedarf daher Unterstützungssystemen, die von staatlicher und kommunaler Seite mitgetragen werden. „Nur über eine differenzierte Verschränkung von inneren und äußeren Bemühungen könnte eine permanente, nachhaltige Schulentwicklung erreicht werden“ (Wild 2010, S. 369).

Damit die Relevanz, auf Basis von Wahrnehmungen und Wertvorstellungen innere schulische Entwicklungsprozesse anzuregen, sichtbar wird, beinhaltet der folgende Abschnitt die Beschreibung eines vollständigen Verlaufs- bzw. Verfahrensprozesses einer WWSE-evaluierten Beispielschule in Wien, welche u.a. auch die Datengrundlage zur qualitativen Untersuchung im Rahmen der Einzelfallanalyse bietet (vgl. Teil III, Kapitel 1.3).

## **4.2 Durchführung von WWSE an einer Beispielschule**

Im April 2012 kommt seitens der Schulleitung einer staatlichen, öffentlichen Wiener Schule die Anfrage nach Möglichkeiten zur Evaluation, welche im Rahmen von SQA verpflichtend vorgesehen ist (vgl. Teil II, Kapitel 1.5).

Im vorausgehenden Informationsgespräch entscheidet die Schulleitung, den WWSE-Schulentwicklungsmoderator zur nächsten Schulentwicklungsteamsitzung einzuladen, um das WWSE-Evaluationskonzept vorzustellen. Auf Basis eines kritischen Diskurses und der inhaltlichen Abklärung zur Umsetzung trifft das Schulentwicklungsteam mit der Schulleitung gemeinsam die Entscheidung für die Vorstellung von WWSE im gesamten Kollegium.

Der WWSE–Schulentwicklungsmoderator berücksichtigt in diesem Fall für die Vorstellungssitzung folgende Eckpunkte:

- 60 Minuten Sitzungszeit, damit der Fragebogen in der Schule in ruhiger Atmosphäre ausgefüllt werden kann
- Kurze Begründung des Fragebogeneinsatzes:
  - Eingangsdiagnose zur bedarfsorientierten Schulentwicklung und internen Evaluation
  - Subjektive Urteile der einzelnen Lehrkraft werden zu objektivem Gesamtbild des Kollegiums zusammengeführt
  - Es geht nicht darum, dass bislang keine Schulentwicklung stattgefunden habe, sondern darum, die Entwicklung an der Schule gemeinsam bewusst und zielgerichtet durchzuführen
  - Es handelt sich nicht um Mehrarbeit, sondern um bewusste Schwerpunktsetzung und gemeinsame Arbeit im Kollegium
- Maßnahmen zur Wahrung der Anonymität:
  - Auswertung über Dr. Klaus Wild, Institut für Schulentwicklung und Evaluation (ISE) in Deutschland
  - Codierung zur Wiederholungsmessung
- Codierung:
  - Zwei Buchstaben und vier Zahlen:
  - Vergleich der eigenen Bewertung bei einer Ergebnismeldung sowie Wiederholungsmessung ist nur auf diese Weise möglich
- Erläuterung des Fragebogaufbaus: Skalen (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung), reale und ideale Schule, Ratingskala
- Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens: Kreuz setzen, dunkler Kugelschreiber, bei massivem Unbehagen Bogen leer abgeben
- Schulleitung:

- sollte den Fragebogen ausfüllen, aber nicht abgeben
- kann den ausgefüllten Fragebogen aufheben und im Rahmen der Rückmeldung die eigenen Ergebnisse mit denen des Kollegiums vergleichen (vgl. Wild 2013, S.3f)

Im Zuge der Vorstellungssitzung beschließen alle LehrerInnen der Schule nach einer 40 minütigen Diskussion die Durchführung des Evaluationskonzeptes WWSE.

Die Fragebögen werden im Anschluss ausgefüllt und zur Datenanalyse an Dr. Klaus Wild, Institut für Schulentwicklung und Evaluation (ISE) in Deutschland, übergeben. Erwähnenswert ist, dass im Bereich der Entscheidungsfindung die Schulleitung und der/die begleitende WWSE - SchulentwicklungsmoderatorIn nicht anwesend sind.

Drei Monate später findet die Datenrückmeldesitzung der ausgewerteten Daten nach einem Planungsgespräch mit der Schulleitung statt.

Das Kollegium erarbeitet in Kleingruppen anhand der Gegenüberstellung von realem und idealem Zustand Verbesserungspotenziale und Stärken der eigenen Schule. Nach Wahl und Formulierung dreier wesentlicher Themen in der Kleingruppe werden die Erkenntnisse und Interpretationen im Plenum gesammelt. Alle KollegInnen haben daraufhin die Möglichkeit, fünf Punkte jenen Themen zukommen zu lassen, die ihnen am wichtigsten für die schulische Weiterentwicklung erscheinen. Jenes Thema, welches am meisten Zustimmung erhält, bildet die Grundlage für die weitere Entwicklung von Maßnahmen.

Die Ergebnisse der evaluierten Beispielschule werden dazu im nächsten Kapitel vorgestellt.

### **4.3 Datenauswertung einer Beispielschule**

Folgendes Evaluationsergebnis bildet die Grundlage zur Interpretation und Entscheidung für Konsequenzen zukünftiger Entwicklungen inner-

halb der Beispielschule. Die grafischen Darstellungen sind nach dem Prinzip der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung gegliedert:

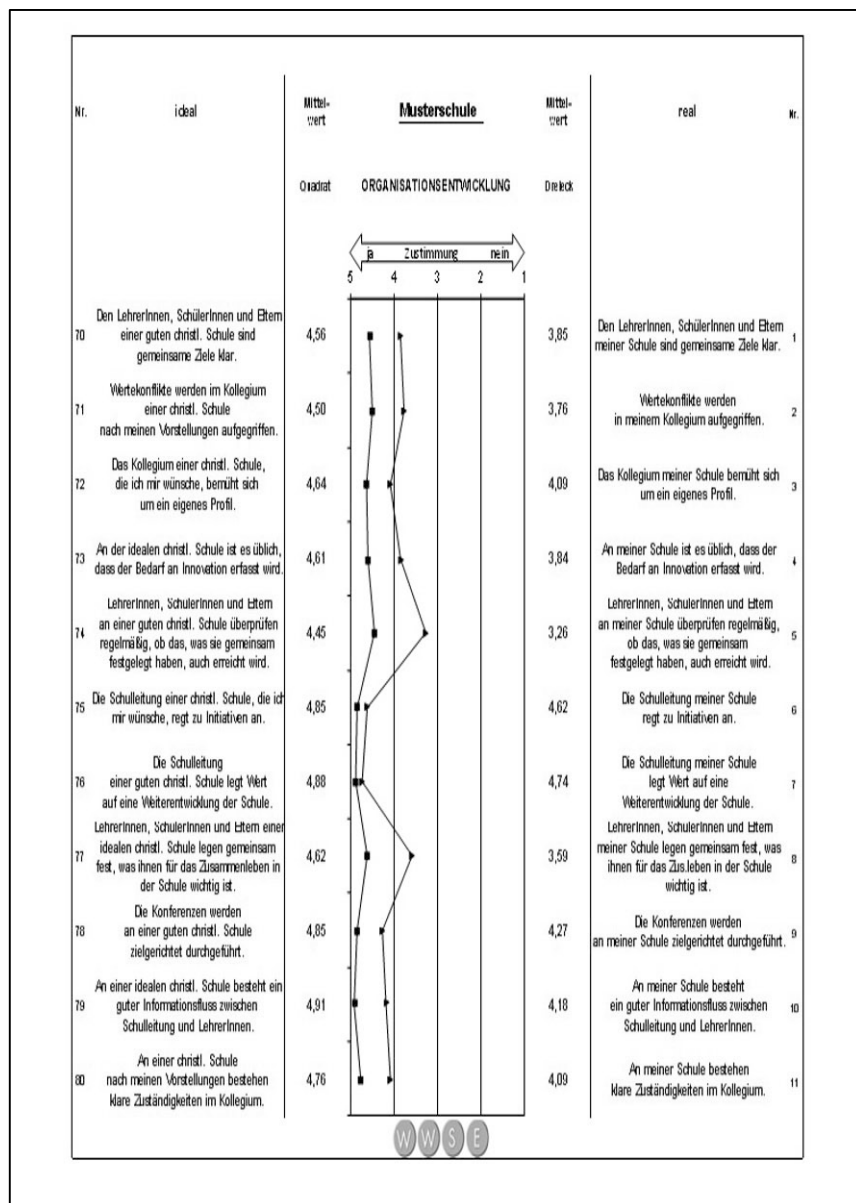


Abbildung 17: WWSE-Ergebnis Beispielschule Organisationsentwicklung

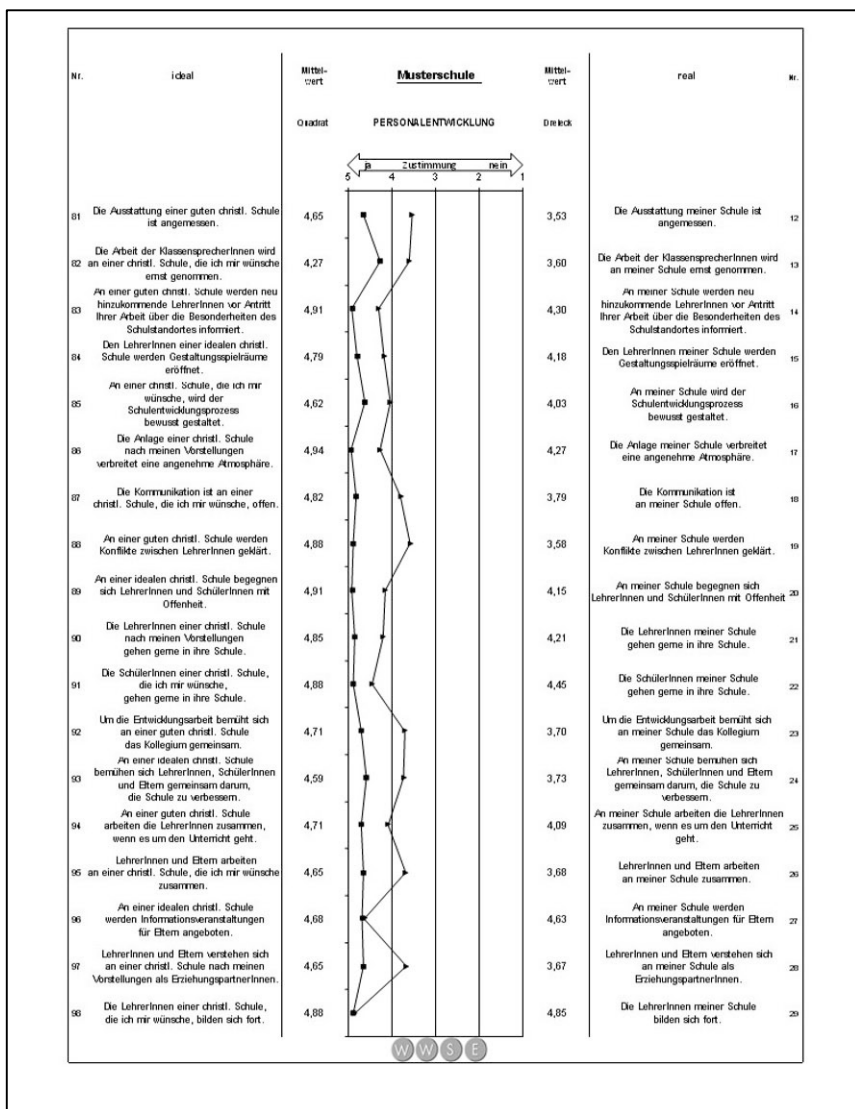


Abbildung 18: WWSE-Ergebnis Beispielschule Personalentwicklung A

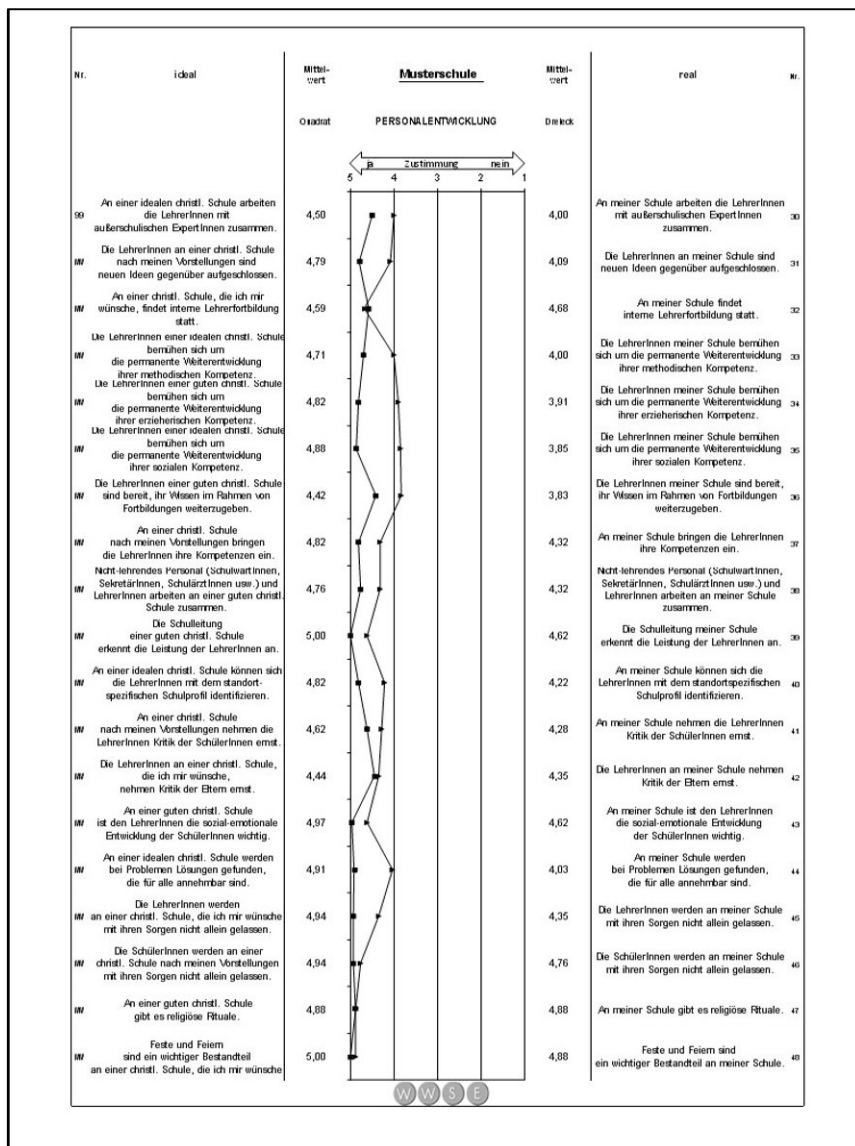


Abbildung 19: WWSE-Ergebnis Beispielschule Personalentwicklung B



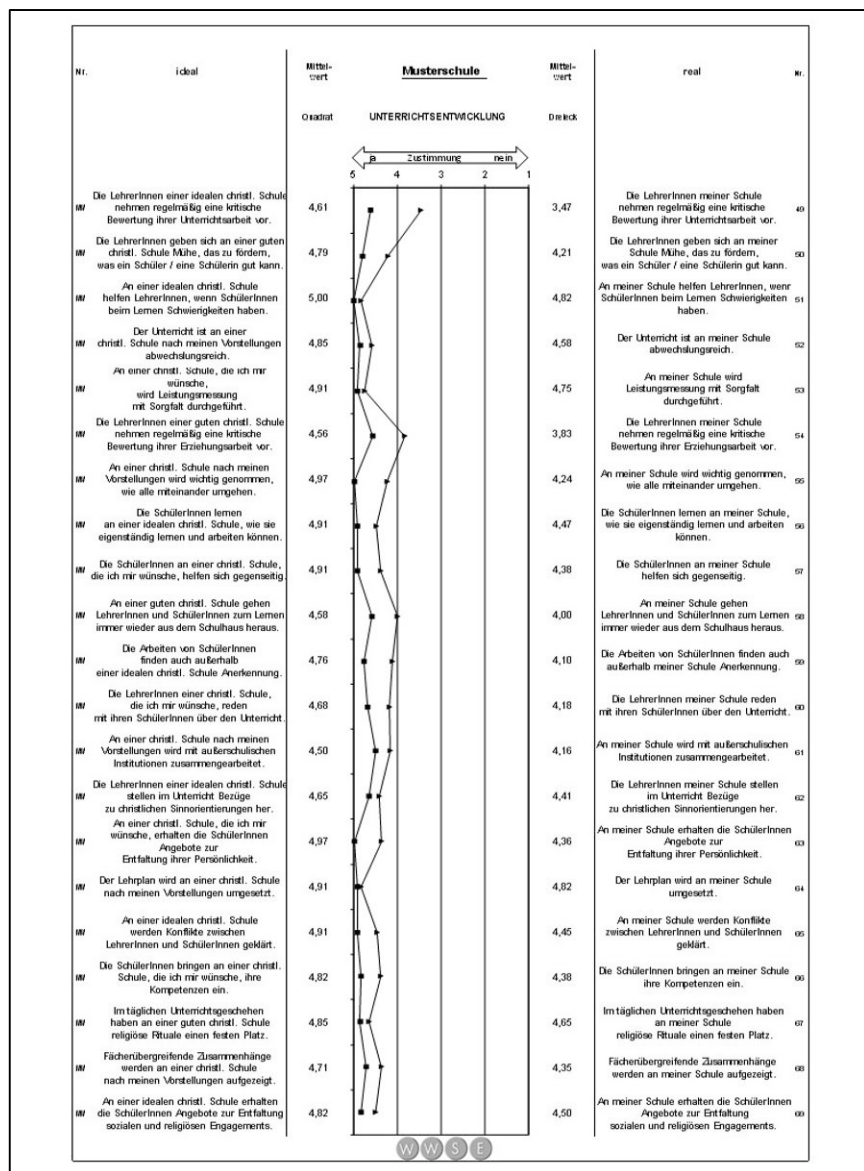


Abbildung 20: WWSE-Ergebnis Beispielschule Unterrichtsentwicklung

#### 4.4 Relevanz der Daten einer Beispielschule

Das Kollegium erarbeitet mit Unterstützung des WWSE - Schulentwicklungsmoderators neun Themenschwerpunkte:

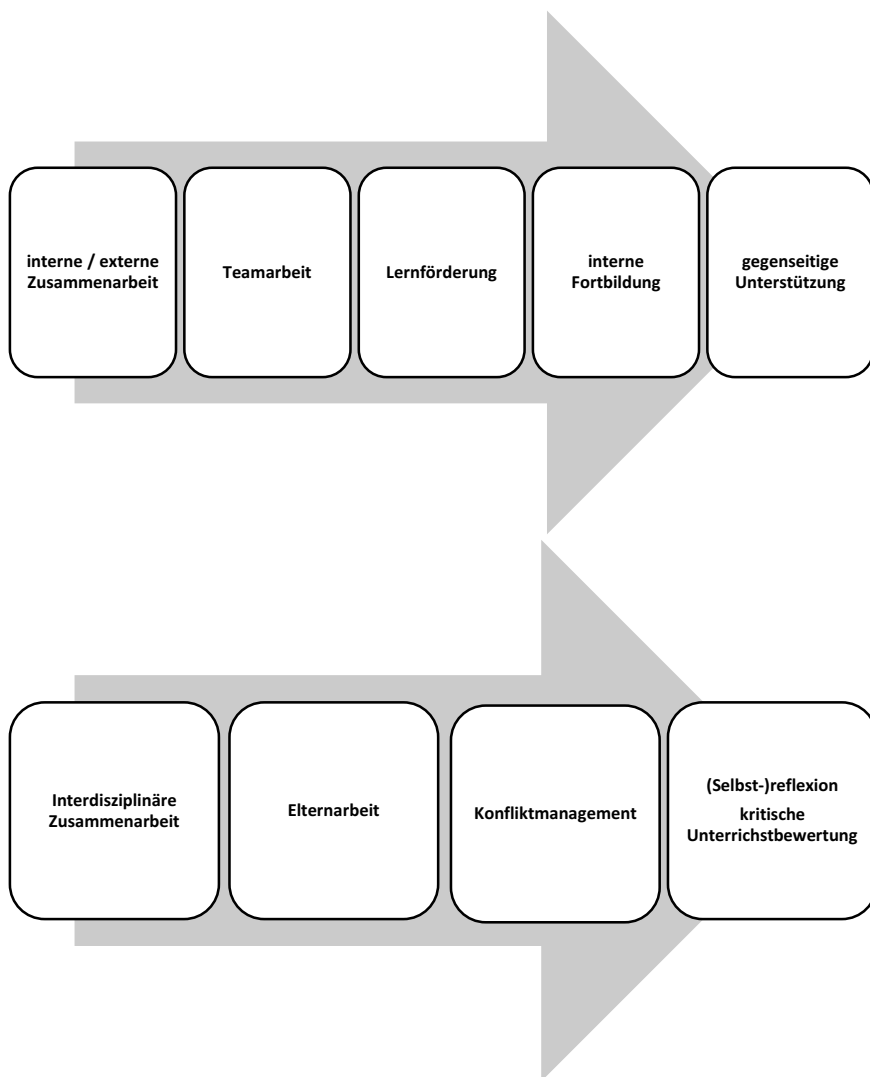


Abbildung 21: Schwerpunktsetzung der Beispielschule

Aufgrund vorhandener Stimmenanzahl hinsichtlich Wichtigkeit und Bedarf entscheidet sich das Kollegium im Rahmen der weiteren Entwicklungsmaßnahmen für die Schwerpunkte interne/externe Zusammenarbeit sowie Reflexion und kritische Unterrichtsbewertung.

#### **4.5 Ausblick**

Am Beispiel der WWSE-Evaluation dieser Beispielschule wird deren Heterogenität in Bezug auf die innerschulische Bedarfslage aufgrund der großen Menge an Themenschwerpunkten sichtbar. Das Kollegium teilt nach Aussagen der Schulleitung unterschiedliche Ansichten, aber erfasst die Notwendigkeit der internen/externen Zusammenarbeit und Reflexionsmaßnahmen im Rahmen von kollegialem Teamcoaching.

Die AkteurInnen, welche zum Teil auch als InterviewpartnerInnen im Zuge der qualitativen Interviews zur Verfügung stehen, betonen die differenten Sichtweisen in der Festlegung von Zielen und weiteren Maßnahmen (vgl. Teil III, Kapitel 1.3).

Häufig ist dieser Entwicklungsprozess vom Stellenwert der Schulprofilierung getragen. Insofern ist es begründet, sich die Frage zu stellen, inwieweit die Durchführung von Evaluationen, insbesondere des Evaluationskonzeptes WWSE, der Schulprofilierungsthematik unterliegen und Evaluationsergebnisse der Professionalisierung nach außen dienen, um dem öffentlichen Wettbewerb der Schulentwicklungspolitik standzuhalten.

Altrichter et al. (2011) erklären dazu, dass der Wettbewerb ein bestehendes strukturelles Merkmal im Schulsystem ist und die Entwicklungsmöglichkeiten einer Schule nachhaltig beeinflusst.

Darüber hinaus kommt es im Kollegium innerhalb des Evaluationsprozesses zu Wertediskursen. Die Beteiligten der einzelnen Schule rücken ihre Wertevorstellungen und ethischen Prinzipien in den Mittelpunkt und orientieren sich in differentester Weise an verschiedenen Wertegrundhaltungen und -grundsätzen. Aus diesem Grund ist es von Relevanz, wenn

---

im Teil II, Kapitel 5 die Werteorientierung in der Schulentwicklung einer Erörterung unterzogen wird.

## **5. Werteorientierung in der Schulentwicklung**

Genau so wenig wie Erziehung in Unterricht und Schule ohne Werte und Normen als Orientierung und Maßstab für das schulische Zusammenleben auskommen kann, greift schulische Bildung ethische Aspekte im Rahmen ihrer inneren Entwicklung auf. Dazu werden in den folgenden Kapiteln prozess- und organisationsethische Ansätze diskutiert, weil diese in engem Bezug zum Evaluationskonzept WWSE stehen, welches den Fokus auf die Wertvorstellungen und Wahrnehmungen der beteiligten Personen legt, stehen (vgl. Teil II, Kapitel 4). Aus diesem Grund wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich WWSE von seiner selbstreflexiven Ausrichtung her von organisations- und prozessethischen Ansätzen unterscheidet bzw. diesen gleichkommt. Außerdem sind prozess- und organisationsethische Herausforderungen als Voraussetzung für die Realisierung wertebasierender Schulentwicklungsprozesse anzudenken. Darüber hinaus dient der Diskurs dieser Thematik als Grundlage für die empirische Analyse in Teil III, Kapitel 2.

### **5.1 Prozess- und Organisationsethik in der Schule**

Wild (2010) untersucht in seiner Studie, „ob und wie über die Wahrnehmung von Schulqualitätsmerkmalen durch Lehrkräfte innere Schulentwicklungsprozesse indiziert, initiiert und evaluiert werden können“ (S. 358). Er stellt dabei fest, dass es möglich ist, über kollegiale Wahrnehmungen innere Schulentwicklungsprozesse anzuregen, aufzuzeigen und gleichzeitig bedarfsgerechte Maßnahmen zu initiieren bzw. zu indizieren (vgl. Teil II, Kapitel 4.1). Innerhalb dieser Entwicklungsprozesse kommt es erfahrungsgemäß zu Wertediskussionen bezüglich einer Wertegrundhaltung und Wertevermittlung am Standort. Zum einen lässt sich daraus ableiten, dass bei diesem Evaluationskonzept die Frage der Vermittlung von ethischen Kompetenzen und Grundwerten verstärkt ins Zentrum

rückt, zum anderen belegt dies die Bezeichnung Wahrnehmungs- und Wertorientierung im Schulentwicklungsbegriff nach Wild (2010).

Krainer und Heintel (2010) erwähnen in diesem Kontext verschiedene Positionen: Einerseits kursiere die Meinung, dass die Erziehung von Menschen zu ethischen Werten obsolet geworden sei, andererseits werde davon ausgegangen, dass Bildung generell ethik- und wertfrei gestaltet werden solle. Wiederum Dritte betonen den größer gewordenen Bedarf ethischer Erziehung in Bildungseinrichtungen, indem vor dem Hintergrund nachhaltiger Bildung das Verhältnis von Bildung und Ethik neu thematisiert werde. Die Autorin und der Autor definieren in diesem Zusammenhang Bildung als kollektiven Prozess, der einen „Beitrag zur Etablierung [...] einer ethisch-selbstreflexiven Gesellschaftsstruktur“ (Krainer/Heintel 2010, S. 145) leistet. Die Entwicklung ihres Modells der „prozessethischen Reflexion“ (ebd.) bietet hierzu die Möglichkeit, „einem bestimmten Menschenbild eine größere praktische Relevanz zu verleihen; nicht aber wie oft traditionell üblich, im Sinne von Appell, Verkündigung oder weit schlimmer durch Oktroyer (!)“ (S. 162).

Nipkow (2009) hebt in dieser Angelegenheit die Berücksichtigung von schulischer Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsfunktion hervor, in welcher der „Wert der Person in ihrer leib-seelisch-geistigen Ganzheit“ (S. 20) im Zentrum stehe. Bildung sei von einer wertpädagogischen Bedeutsamkeit geprägt, da neben Lernen und Wissen das Wertbewusstsein, die Grundhaltungen des Menschen und dessen Handlungskompetenzen in Erwägung gezogen und verschränkt würden.

Jäggle und Krobath (2009) definieren in diesem Konnex Schulentwicklung als Realisierungsfaktor eines sozial-kommunikativen Entwicklungsprozesses, der in hohem Maße Wertehaltungen prozessiert. „Kein Schulentwicklungskonzept und keine noch so ausgeklügelte Managementstrategie können die notwendige Prozessethik ersetzen oder sich die dazu er-

forderliche Systemreflexion ersparen.“ (Jäggle/Krobath 2009, S. 34) Gemäß Jäggle und Krobath erhebt der prozessethische Ansatz einen beträchtlichen Anspruch, weil die Gesellschaft von und in Organisationen lebe, die Widersprüche und Herausforderungen bearbeiten. Gerade deshalb benötigen Schulen den Diskurs um ethische Profile und ethisch ausgewiesene Formen ihrer Organisation. Organisationsethik ist der Begriff, welcher dabei zum Tragen kommt und durch ethische Fragestellungen auf Basis von gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Organisationen konkrete Formen annimmt und mittels Systemlogiken und Spielregeln den Partizipationsprozess von ethischen Reflexionen organisiert. Deshalb insistieren die Autoren auf die Bezeichnung von Organisationen als Subjekte. Im Übrigen ermöglicht Organisationsethik Räume für ethische Fragestellungen in Organisationen und bietet diesen Voraussetzungen zur Veränderung und Weiterentwicklung.

Im Mittelpunkt steht bei alledem die Fragestellung, inwieweit das Evaluationskonzept WWSE von seiner selbstreflexiven Ausrichtung her mit dem prozess- und organisationsethischen Ansatz korrespondiert bzw. differiert. In der gegenständlichen Arbeit werden zu diesem Punkt philosophische Prämissen gegenübergestellt und Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung von Prozessethik nach Krainer und Heintel (2010) vorgestellt.

## **5.2 Prozessethische Herausforderungen**

Die Bestrebung einer Zurückführung in moralische, ethische Realitäten des Alltags findet sich nach Krainer und Heintel (2010) im Terminus Prozessethik wieder. Prozessethik beschäftigt sich mit der Materie der vielfachen Zuständigkeit, der Eigenständigkeit in Kollektiven, der Selbstbefreiung und Konflikte sowie Kontradiktionen. Prozessethik verdeutlicht, dass sich auf Basis von Entscheidungen Systemkonstitutionen ergeben, die in direktem Zusammenhang mit Wertsetzungen stehen. Das System wird somit zur Wertfigur. Die Hauptaufgabe liege darin, Diskrepan-

zen und verschiedene Wertfiguren in eine Parallele zu bringen, für sich stehen zu lassen und „keine Übung im Prozessieren ihrer Vermittlung haben. Ohne Letztere bleiben wir aber in den unterschiedlichsten moralischen Zuständigkeiten zerstreut, hin- und hergerissen und der sogenannte Werterelativismus dient einer Beruhigung dieses Zustandes; er ist so gesehen keine historisch objektive und unveränderliche Tatsache, sondern eher Ausdruck unserer Unfähigkeit, geeignete Prozesse zu seiner Überwindung zu organisieren“ (S. 32f).

Aus diesem Grund legen Krainer und Heintel (2010) ein prozessethisches Verfahren dar, welches in der Folge erläutert wird:

Prozessethik organisiert (kollektive) Selbstreflexion
Selbstreflexion betrifft Individuen und Kollektive
Selbstreflexion benötigt ein Sich-in-Distanz-Setzen zu Normen und Werten
Kollektive ethische Entscheidungen entlasten von individueller Überforderung
Ethik bedarf der Einrichtung von kollektiven ethischen Entscheidungsprozessen
Repräsentationsverfahren müssen gegenseitige Feedbackschleifen ermöglichen

Abbildung 22: Prozessethische Verfahren nach Krainer/Heintel 2010, S. 207ff

### 5.2.1 *Prozessethik organisiert (kollektive) Selbstreflexion*

Selbstreflexion galt in der philosophischen Überlieferung vorwiegend als individualethische Gattung, obwohl der Mensch in seiner Gemeinschaft als soziales Wesen Berücksichtigung fand. Diese differenzierenden Aspekte von Individual- und Sozialethik sind aber für die prozessethische Sichtweise nicht ausreichend. Die Prozessethik beinhaltet nicht nur die Wahrnehmung und Respektierung der Normen anderer, sondern ermittelt in praxisfokussierten Konfrontationen das Gedachte der Anderen, welches in Bezug mit dem eigenen Vermuten und Denken gebracht wird.



Dies kann zu Übereinstimmungen oder auch Differenzen führen. Somit prüft Prozessethik Einstellungen, Werte, Normen und Meinungen empirisch. Sofern differente Wertsetzungen auftreten, bedarf es des gegenseitigen Verständnisses und im besten Fall gemeinsamer akzeptabler Lösungswege. Das Ziel besteht darin, „von der individuellen Selbstreflexion zu einer kollektiven Selbstreflexion voranschreiten zu können, die, auf breitere Basis gestellt, letztlich auch mehr Sicherheit in ethischen Fragen oder auch eine umfassendere Reflexion in komplexen Themenstellungen ermöglichen soll“ (Krainer/Heintel 2010, S. 208).

### *5.2.2 Selbstreflexion betrifft Individuen und Kollektive*

Wenn Selbstreflexion nicht vordergründig individuell basiert, werden kollektive Aufklärungsmaßnahmen unumgänglich. Individuelle selbstreflexive Prozesse stehen insofern in einem veränderten Bedeutungszusammenhang und führen zur persönlichen Handlungssteuerung moralischer, ethischer Anliegen. Die Auseinandersetzung und Bewusstwerdung eigener Wertvorstellungen und Normsetzungen wird dadurch im Rahmen des ethischen Meinungsaustauschs gewährleistet (Krainer/Heintel 2010).

### *5.2.3 Selbstreflexion benötigt ein Sich-in-Distanz-Setzen*

Damit sich Menschen für oder gegen Werte und Normen entscheiden können, ist es notwendig, eine Reflexionskompetenz zu entwickeln, um eine Differenzsetzung herstellen zu können. In der Prozessethik bedeutet dies, dass ein Kompetenzerwerb zur Distanzierung von autoritären bzw. diktatorischen Intentionen sichergestellt werden muss. Reflexionsverbote verstehen sich demnach als unethisch. Zugleich ist es erforderlich, in dieser Angelegenheit partizipative Ansätze zu ermöglichen und einzufordern, um konstruktiv an Entscheidungsprozessen mitwirken zu können. Krainer und Heintel (2010) sehen diesen Erwerb der Distanzierungskompetenz unter anderem in der Bildung, vor allem im Bereich des prakti-

schen Lernens, beheimatet.

#### 5.2.4 *Kollektive ethische Entscheidungen – Überforderungsentlastung*

Weil Individuen in unserer Gesellschaft mit der Verantwortung für ethische Kausalitäten überlastet sein können, besteht die Notwendigkeit, die Verantwortung auf Kollektive zu projizieren. Jenen gelingt es problemloser, weitschichtige Entscheidungsthemen zu erfassen und angemessene Entscheidungen herbeizuführen. Somit liegt die Verantwortung für daraus resultierende Folgeerscheinungen nicht unmittelbar beim individuellen Votum, sondern es kann eine kollektive Garantie gesichert werden und zur Entlastung führen. Hierbei stellt sich nach Krainer und Heintel (2010) die Frage nach der Umsetzung in der Praxis und inwiefern Einzelpersonen von welcher Verantwortung betroffen seien.

#### 5.2.5 *Einrichtung von kollektiven ethischen Entscheidungsprozessen*

Krainer und Heintel (2010) betonen, dass es für die Entscheidungsfindung von Werten und Normen professionell gesteuerte Entscheidungsverfahren benötige, damit konträre Standpunkte und Positionen in Form von Konfrontationen, Beratungen oder Diskussionen thematisiert werden können. Resultate ethischer Entscheidungsprozesse werden nur dann wirksam, wenn den EntscheidungsträgerInnen entsprechend viel Raum und Zeit zur Entscheidungsfindung zugestanden werde. Entscheidungen, die in Kollektiven erfasst werden, erlangen höhere gesellschaftliche Akzeptanz als Einzelentscheidungen. Im Kontext der Prozessethik sollten die Verantwortung für die Initiierung von Entscheidungsprozessen im Sinne des partizipativen Ansatzes alle Beteiligten unter der Leitung von geschulten (externen) BeraterInnen übernehmen. Deren Aufgabe sei es, den ethischen Entscheidungsprozess so zu steuern, dass alle Sichtweisen, Auffassungen, usw. diskutiert und vorhandene Machtungleichverhältnisse vermieden werden können. Dies verlange neben Moderations- und Kon-

fliktkompetenz Durchsetzungs- und Ausgleichungsvermögen. „Weder theoretische, noch praktische Fragen der Ethik lassen sich konsensuell lösen, wenn sie keinen Ort haben, an dem sie bearbeitet werden können und kein Verfahren, das zu einer echten Austragung ihrer Konflikte dienen kann.“ (S. 214)

#### *5.2.6 Repräsentationsverfahren – Ermöglichung Feedbackschleifen*

Damit auch in komplexen Gefügen prozessethische Vorgangsweisen ihre Anwendung finden, schlägt Krainer (2001) vor, in die Prozessplanung und -gestaltung die Beratung ethischer Fragestellungen in allen Subsystemen einzubinden. Delegation und Redelelegation auf vereinbarten Ebenen bilden eine Voraussetzung zur Entscheidungsfindung. Feedbackschleifen bieten die Gelegenheit zur inhaltlichen Transparenz und geben Sicherheit in Bezug auf die jeweilige Entscheidungsebene.

Krainer und Heintel (2010) heben die Bedeutung von Zeit zur Entwicklung von Rückkoppelungs- und Delegationsstrukturen hervor, damit die Entstehung von Entscheidungen für alle Beteiligten nachvollziehbar werde.

### **5.3 Prozessethische Entscheidungsverfahren organisieren**

Wenn „Ethik als Entscheidungsmaterie“ (Krainer 2010, S. 584) ihre Anwendung findet und ethische Normen und Werte situationstypisch koordiniert werden, treten rasch Widersprüche und Konflikte auf. Krainer (2010) konstatiert hierzu „Prozessethik als Widerspruchsmanagement“ (S. 589), indem Konflikte und Widersprüche artikuliert und gegenüber Wertlogiken in Anlehnung an Habermas (1983, 53ff) eingesetzt werden: „Normen und Werte bedürfen der (rationalen) Argumentation in einem möglichst herrschaftsfreien Diskurs.“ (Krainer 2010, S. 590) Dies richtet die Schaffung von Freiheitsräumen ein.

Krainer und Heintel (2010) gehen im Verlauf beschriebener prozessethischer Verfahren von folgenden Überlegungen aus:

Wenn ein ethischer Konflikt auftritt, entstammt er meist einem Widerspruch, der sich nicht logisch auflösen lässt. Es bedarf der Initiierung eines gesteuerten Prozesses, indem der ethische Diskurs seinen Platz finden kann. Die betroffenen Personen werden auf Basis von Freiwilligkeit mit eingebunden und die Konfliktthematik, die Problematik angesprochen. Ohne rasche Lösungen im Vorfeld zu suchen, sind Lösungsoptionen herauszufiltern, indem Optionen reflektiert und verhandelt werden, bis eine vergemeinschaftete Entscheidung stattfinden kann. Im Anschluss daran erweist sich die Festlegung von Maßnahmen zur konkreten Umsetzung, in der genaue Zeitpunkte zur Konkretisierung und Überprüfung der Wirkung festgelegt werden, als wichtig.

#### **5.4 Organisationsethische Überlegungen**

Während Krainer und Heintel (2010) von Wertfiguren im Systemzusammenhang sprechen (vgl. Kapitel 6.2.), verdeutlichen Jäggle und Krobath (2009), „dass Ethik an Inhalte, aber auch an Formen der Verständigung gebunden ist“ (S. 35) - im Sinne eines Verständigungssystems. Innerhalb dessen bedürfe es mittels zeitlicher und örtlicher Unterbrechung sowie des kollektiven Innehaltens einer Differenzierung des sozialen Systems, indem die Möglichkeit der Selbstreflexion bestehe und der Frage, nach dem was gut ist, nachgegangen werde.

Schule als Ort der Wertevermittlung und Bildung als Erwerb von kollektiver Autonomie setzen im Rahmen von prozessethischen Reflexionen die Etablierung ethischer selbstreflexiver Kompetenzen voraus. Damit gelingt es, Werte wissentlich zu formieren und ethische Überzeugungen zu entfalten (Krainer/Heintel 2010; Krainer 2007).

Diesem Verständnis nach bedürfen (schulische) Organisationen der Organisationsethik, das nach Krobath (2010) folgendermaßen zu verstehen ist: „Organisationsethik ist [...] keine allgemeine normative Bestimmung

von Sinn und Verantwortungsdimensionen funktionaler Strukturierungen, sondern die Suche nach struktureller Ermöglichung der Reflexion moralisch bedeutsamer Fragen, die das Kerngeschäft der Organisation betreffen, sowie der partizipativen Entscheidungsfindung in wertbezogenen Handlungskonflikten.“ (S. 574) Die Auseinandersetzung mit essentiellen moralischen Fragestellungen in Organisationen verbessert einerseits die Qualität des funktionalen Leistungsvermögens. Andererseits bereichert es die Lebensumwelt Organisation für alle Beteiligten, indem diese grundsätzlich in organisationale Entscheidungsstrukturen eingebunden werden. Insofern handelt es sich um „die Organisation der Selbstreflexion einer Organisation“ (ebd.).

Der darauf beruhenden Interpretation entspricht der selbstreflexive Ansatz von WWSE, weil in diesem Konzept die Evaluationspraxis von Wahrnehmungen und Wertvorstellungen als Datengrundlage des Evaluationsergebnisses ausgeht und insbesondere zur Reflexion – was eine gute Schule ausmacht – angeregt wird. Die nächsten Kapitel stellen in Folge WWSE und prozess- und organisationsethische Überlegungen in ihren Gemeinsamkeiten und Unterscheidungen gegenüber. Es stellt sich die Frage, ob sich die Genese einer wahrnehmungs- und wertorientierten Schulentwicklung nach Wild (2010) von prozess- und organisationsethischen Aspekten, welche in vorhergehenden Kapiteln ausgeführt wurden, unterscheiden bzw. miteinander im Einklang stehen (vgl. Teil II, Kapitel 5.1 bis 5.3).

#### *5.4.1 Prozessethik und WWSE*

Ethik ist nach Krainer (2010) eine Sache der Organisation im Sinne eines Widerspruchsmanagements (vgl. Teil II, Kapitel 5.3) und dient der Selbstaufklärung und Entwicklung auf Basis der Fragestellung nach Heintel (1998), „ob wir das, was geschieht, was wir eingerichtet haben, für gut halten, es auch so wollen oder ob wir es anders wollten“ (S. 19).

Selbstaufklärung impliziert nach Krainer (2010) die gemeinsame Verständigung über die innere Schlüssigkeit einer Organisation, der sie Folge leistet. Das Evaluationskonzept WWSE (Wild 2010) sieht dazu Indizien bzw. Kodizes in Form eines Fragebogens zur Erhebung und Diskussion wertorientierter Wahrnehmung und ethischer Aspekte einer Schule vor, die ebenso der Selbstaufklärung einer schulischen Organisation dienen kann und Antwortmöglichkeiten zur oben beschriebenen Fragestellung von Heintel (1998) bietet.

Des Weiteren lassen sich Gemeinsamkeiten zwischen WWSE und prozessethischen Verfahrensweisen festhalten. Dazu dient die zusammenfassende Darstellung:

Prozessethik	WWSE
Wahrnehmung und Respektierung der eigenen Normen und derjenigen anderer	Wahrnehmung und Respektierung eigener realer und idealer Gegebenheiten sowie derjenigen anderer
Individuelle und kollektive Selbstreflexion als Basis zur Auseinandersetzung mit umfassenden Themenstellungen	Individuelle und kollektive Selbstreflexion als Basis zur Auseinandersetzung mit inneren Entwicklungen
Bewusstwerdung eigener Wertvorstellungen und Normsetzungen	Bewusstwerdung eigener Wertvorstellungen und Normsetzungen mittels Bedarfsanalyse zur Erkenntnis tatsächlicher Handlungsfelder
Partizipative Ansätze zur Mitwirkung an Entscheidungsprozessen	Einbindung aller Beteiligten als Entscheidungsträger für oder gegen die Durchführung der Evaluationsmaßnahme
Initiierung von Entscheidungsprozessen unter der Leitung von geschulten (externen) BeraterInnen	Begleitung des Schulentwicklungsprozesses mit externen WWSE-zertifizierten SchulentwicklungsmoderatorInnen

Artikulation von Konflikten und Widersprüchen im Entscheidungsprozess	Thematisierung von Widersprüchen und Gegensätzen im Prozessverfahren
Entwicklung von Lösungsoptionen	Entwicklung von weiteren Maßnahmen zur inneren Schulentwicklung

Abbildung 23: Prozessethik (Krainer/Heintel 2010) vs. WWSE (Wild 2010)

#### 5.4.2 *Organisationsethik und WWSE*

Aufbauend auf das Prinzip des ethischen selbstreflexiven Ansatzes in Organisationen, um Werteformierungen und kollektive Entscheidungsprozesse auf partizipativer Ebene möglich zu machen (Krainer/Heintel 2010; Krobath 2010), lassen sich Parallelen zum Prinzip von WWSE herstellen. Das WWSE-Konzept sieht vor, dass das Kollegium einer Einzelschule selbst darüber entscheidet, mit welchen inneren Schulentwicklungsschwerpunkten und -bereichen es sich befassen will. Insofern wird der Partizipationsaspekt gewährleistet. Als Zielvorgabe werden dazu grundlegende Merkmale einer guten Schule benutzt. Diskussionen im Rahmen des Evaluationsprozesses beinhalten die Einschätzung und Wahrnehmung von Güteigenschaften einer qualitativ vollen Schule (Wild 2010). Hierbei handelt es sich um Wertediskurse, was eine gute Schule ausmacht und kollektive Entscheidungsprozesse, in denen die Beteiligten die individuellen Wertungen von Wahrnehmungen realer und idealer Schule diskutieren und sich auf Basis einer gemeinsamen Konsensfindung für ein bedarfsgerechtes Thema zur Weiterentwicklung entscheiden. Die Beteiligten verständigen sich dabei in handlungsbezogenen Wertediskursen, indem sie auf selbstreflexiver Ebene innehalten und innerhalb einer kollektiven Entscheidungsfindung weitere Maßnahmen veranlassen und Schritte zur Umsetzung einleiten (vgl. Teil II, Kapitel 5.4).

Darüber hinaus bestehen Verbindungen hinsichtlich der Prozessgestaltung. WWSE legt - wie die Prozessgestaltung in der Organisationsethik - das Augenmerk auf definitive Realisierung. Jede Handlung basiert auf

Entscheidungen und Einbindung aller Beteiligten in Entscheidungsprozesse. Aushandlungsprozesse und kritische Differenzierungen stehen im Zentrum. Ferner legt WWSE im Prozessverlauf den Fokus auf die ethische Fragestellung, ob es für alle Beteiligten gut ist, wie sie ihre Organisation Schule im Blickwinkel der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung gestalten und verändern (Wild 2010). „Eine kritische Organisationsethik reflektiert die Dialektik der Organisation von Ethik und setzt sich zu ihrer eigenen Systemwerdung in Differenz.“ (Krobath 2010, S. 577) Die organisationsethischen Fragen werden sowohl bei WWSE als auch in der Organisationsethik immer wieder mit den ethischen Kernfragen einer Organisation in Beziehung gesetzt, reflektiert und in normative Arrangements der Organisation integriert. Krobath verdeutlicht in diesem Zusammenhang den Terminus „Systemtranszendenz“ (S. 577).

#### *5.4.3 Zusammenfassung*

Prozess- und organisationsethische Bestimmungen und Sichtweisen unterscheiden sich in Bezug auf die Praxisumsetzung von WWSE kaum. Im Zentrum stehen Gestaltungen ethischer Reflexionsprozesse. Prozessethik wird dabei von Krainer (2010) als ethische Entscheidungsmaterie im Fokus einer Widerspruchsmanagementmethode definiert.

Organisationsethik hingegen versteht sich nach Krobath (2010) als Organisation von ethischen Reflexionsprozessen in Organisationen: „Organisationsethik ist die kontextsensitive Organisation ethischer Reflexion und Entscheidung als dauerhaft zu erneuernde Verständigungssysteme, Aushandlungsprozesse und kritische Differenzsetzungen in und zwischen Organisationen und Netzwerken über ‚das Gute‘ in unserer organisierten Gesellschaft, wie es innerhalb der betreffenden Organisationen/Netzwerke, durch sie in weitere Umwelten und besonders für die von ihr Betroffenen wirksam werden sollte und könnte.“ (S. 578)

WWSE organisiert wiederum selbstreflexive und kollektive Reflexions-



prozesse über die Wahrnehmungen und Wertvorstellungen der beteiligten Personen.

Alle drei Zugänge streben eine ähnliche Zielerreichung an: Auf Basis von ethischer Beratung und Begleitung durch außenstehende Dritte sollen multiperspektivische differente Sichtweisen eröffnet und diskutiert werden und die Grundlage von Selbst- und kollektiver Reflexion gebildet werden, um einen gemeinsamen Konsens im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Qualität einer Organisation zu finden.

Die Betrachtung diverser Sparten angewandter Organisations- und Prozessethik kann nur Aspekte ihrer vielfältigen Debatten rekurrieren. Die Frage nach der Organisationskultur ist in der Literatur bislang ausgeblieben. Weil aus Sicht des Autors der vorliegenden Arbeit der Kultur in Organisationen eine hohe Relevanz zugeschrieben wird, bedarf es im letzten Kapitel dieses Abschnitts der Thematisierung von Organisationskultur in Schulen. Dies bescheinigt auch Schönig (2009), welcher Organisationskultur als „Schlüsselkonzept der Schulentwicklung“ (S. 148) exemplifiziert. Schönig betrachtet Schulkultur als Voraussetzung für Entscheidungen, die in einem Kollektiv getroffen werden, und als offenen Zugang zur Gestaltung von Schule aus ihrem Inneren heraus. Unter dieser Voraussetzung besteht ein Zusammenhang mit dem Evaluationskonzept WWSE, welches nach Wild (2010) dem Prinzip der inneren Schulentwicklung zuzuschreiben ist.

## **5.5 Organisationskultur in der Schule**

Wild (2010) erzeugt mittels seines Evaluationskonzeptes WWSE eine Anregung von wahrnehmungs- und wertorientierter Schulentwicklung für die einzelnen Schulen. Hierbei stützt er sich auf Einschätzungen von Aussagen zur Schulqualität, die subjektive Wahrnehmungen für alle Beteiligten bewusst und transparent machen. Aufgrund der Auseinandersetzung mit den Merkmalen, was eine gute Schule ausmache, werde das

Kollegium im Hinblick auf die eigene reale Situation sensibilisiert. Somit werde eine reflexive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bedingungen und Zielen vor Ort gewährleistet (vgl. auch Teil II, Kapitel 5.3; 5.4). Zugleich impliziert das Anliegen der Organisationsethik bzw. Organisationskultur, soziale Reflexionssysteme zu arrangieren und wird auch in Verbindung mit dem Thema Schulethos gebracht (Jäggle/Krobath 2009). Grunder (2006), der das schulische Ethos in Verknüpfung mit der Schulentwicklung sieht, bestätigt diesbezüglich, dass er von einer „wechselseitige[n] Abhängigkeit von Schulentwicklungsprozessen und Schulethos-genese“ (S. 31) überzeugt ist.

Schulentwicklung baut auf Kommunikation und zielt nach Jäggle und Krobath (2009) auf die Konstruktion organisationaler Selbstreflexion ab: Pädagogische, wertorientierte moralische Fragestellungen (wie z.B.: Was ist für uns eine gute Schule?) und deren Antwortfindung und kollektiver Austausch stehen im Zentrum. „Schule gestalten beinhaltet die Auseinandersetzung mit Werten, Sinn und Orientierung im Kontext des Wertsystems einer Schule und der in der systemischen Eigenlogik des Bildungsbereiches wirksamen Wertentscheidungen.“ (S. 46) Die Autoren warnen jedoch davor, „Schulethos“ rasch mit „Schulleitbild“ gleichzusetzen, weil die „Forschungen zur Organisationskultur [...] zu einer differenzierten Verortung der mit dem Schulethos angesprochenen Entwicklungsfaktoren und Einflussgrößen“ (S. 47) führen.

Daneben plädieren die beiden Autoren für eine Organisationskultur, die einer „Kultur der Anerkennung“ (S. 54) gleichkommt und halten fest, dass Religion in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zukommt.

Schönig (2009) betont, dass Schulentwicklung ohne Implementierung von Werten und Einstellungen fassadenhaft und äußerlich bleibe. Es bedürfe der Auseinandersetzung mit pädagogischen Werten und Normen, damit das Lernen als Selbstaufklärungsprozess für das gemeinsame Handeln in der Schule in die Tiefe gehen könne und sich zur gelebten Kultur entwickle. Schönig beruft sich dabei auf die Unterscheidung des organi-

sationskulturellen Modells nach Schein (1992):

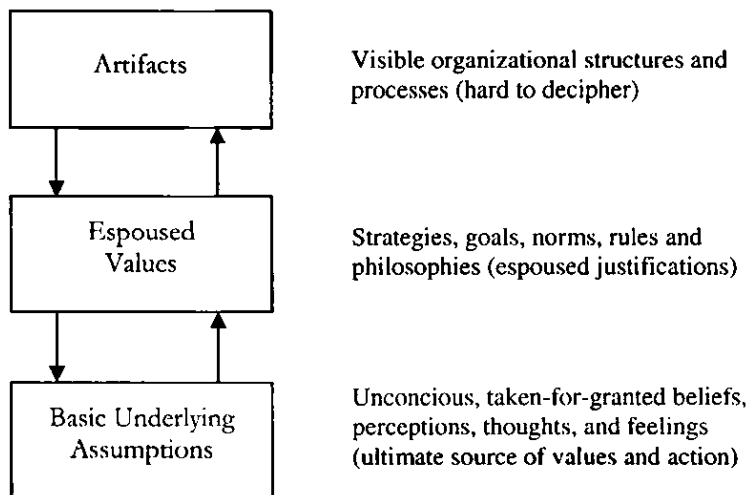


Abbildung 24: Levels of Culture (Schönig 2009, S. 153)

Auf der Ebene der „Artifacts“ gehören „visible organizational structures and processes (hard to decipher)“ (ebd.): Rituale, Sprache, Gebäudearchitektur, Ziele, u.v.m. Um diese Beobachtungen zu entschlüsseln, sei die Ebene „espoused values“ nötig. Diese Ebene impliziere „strategies, goals, norms, rules and philosophies (espoused justifications)“ (ebd.). Sie umfasse das normative Prinzip und repräsentiere den Ursprung der Identität einer Organisation. In diesem Zusammenhang entwickeln sich Vorstellungen, wie eine Organisation sein solle. Die dritte Ebene „basic underlying assumptions“ (ebd.), zu verstehen als „unconscious, taken-for-granted beliefs, perceptions, thoughts, and feelings (ultimate source of values and action)“ (ebd.), beinhaltet nach Schein (1992) die Entstehung der „Grundannahmen“ (S.17). Für Beteiligte der Organisation seien diese kaum zur Disposition freigegeben und damit nicht debattierbar.

Schönig (2009) hebt die Transparenz der Organisationskultur hervor, indem er erklärt, dass eine Organisation mit ihren Glaubens- und Wertesys-

temen die Wahrnehmung aller Beteiligten filtere, was letztlich zur Steuerung des Verhaltens und Handelns führe. Diese Erkenntnis steht im Einklang mit Wild (2010), welcher von KollegInnen wahrgenommene Gütekriterien als Bedarfsanalyse zum tatsächlichen Handlungsbedarf erklärt. Innere Schulentwicklung orientiere sich an diesen Wahrnehmungen, die die Ausgangsbasis der weiteren schulischen Entwicklung bilden.

Wahrnehmungs- und Wertorientierte Schulentwicklung  
Ein Evaluationskonzept zur Qualitätsentwicklung in  
allgemeinbildenden Schulen

Schroll, C.

2016, XVIII, 280 S. 31 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14035-9