

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Konferenzprogramm	2
Keynote 1 - Jörg TEICHERT & Hans-Günter ROLFF: Unterricht als Kernprozess der Qualitätsentwicklung - Das Modell UQM	3
Keynote 2 - Sabine KURZ: Denk' ich an Unterrichtsqualität in der Nacht	10
Keynote 3 - Rainer ZECH: Schule als widersprüchliche Einheit von Organisation und Unterricht - Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung	15
Dokumentation der Vernetzungs- und Arbeitsphase: Vier parallele Gruppen entlang des Qualitäts- regelkreises	21
PLAN: Definition gelungenen Lernens sowie gelungenen Unterrichts (Rainer Zech & Victoria Puchhammer-Neumayer)	21
DO: Umsetzung des Bundeszieles „Individualisierung“ (Hubert Mitter & Wilhelm Schönangerer)	23
CHECK: Methoden der Unterrichtsevaluation und wie sie für Schulentwicklung genutzt werden (Jana Rückmann, Cornelia Wagner & Andrea Asinger)	25
ACT: Beispiele gelungener (oder auch versuchter) Umsetzungsprozesse als Konsequenz von Evaluationsergebnissen am Beispiel von Q2E-Schulen (DE, CH) (Sabine Kurz & Felix Dreier)	27
Konferenz-Poster	28
Teilnehmer/innenliste	30
Dankeschön!	

Konferenz-Homepage: www.arqa-vet.at/arqa_vet/konferenz_2010

Impressum:

ARQA-VET

(Austrian Reference Point for Quality Assurance in Vocational Education and Training)

Österreichische Referenzstelle für Qualität in der Berufsbildung

in der OeAD (Österreichischen Austauschdienst)-GmbH

Ebendorferstraße 7, A-1010 Wien

ARQA-VET

oeAD
OeAD-GmbH

Vorwort

Die vorliegende Dokumentation bildet den Abschluss unserer Arbeiten im Rahmen der zweiten ARQA-VET Jahreskonferenz. Diese Qualitätsnetzwerk-Konferenz, die am 29.11.2010 in der Arbeiterkammer in Wien mit 130 Teilnehmer/innen stattgefunden hat, stand unter dem Titel: **LEHREN UND LERNEN - Das Pädagogische als Kernprozess in der Qualitätsentwicklung.**

In ihren Eröffnungsworten betonten - die drei organisierenden Institutionen repräsentierend - Theodor SIEGL (Sektionschef Berufsbildung im BMUKK), Hubert DÜRRSTEIN (Geschäftsführer der OeAD-GmbH) und Melitta ASCHAUER-NAGL (Bereichsleiterin Bildung der AK Wien) einhellig die Bedeutung dieses Themas im Rahmen der Qualitätsdiskussion in Bildungseinrichtungen.



Die Eröffnungssprecher/innen: Siegl, Dürrstein und Aschauer-Nagl (v.l.n.r.)

Wir hoffen, dass wir mit den drei Keynote-Vorträgen, den vier Workshops in der Vernetzungsphase und den begleitenden Postern einen inhaltlichen Impuls geben konnten und damit auch die engagierte Arbeit der Qualitätsverantwortlichen in den berufsbildenden Schulen und den vielen anderen Berufsbildungseinrichtungen ein wenig unterstützen konnten.

Denn wir sind überzeugt, dass Qualität „kein Selbstläufer“ ist, sondern ständig überprüft, verbessert und neu thematisiert und diskutiert werden kann und muss. Diese Überzeugung und viele positive Rückmeldungen bestärken uns darin, auch in der Zukunft mit solchen Gelegenheiten zum Austausch, zum Vernetzen und zum Lernen Impulse zu setzen. Eines unserer Ziele ist, die Qualitätsnetzwerk-Konferenz im Kalender möglichst vieler Interessierter zu einer fix einzuplanenden Veranstaltung werden zu lassen. Die Konferenz-Seite www.qualitaet-in-der-berufsbildung.at hält Sie immer auf dem Laufenden, dort finden Sie auch eine noch ausführlichere Dokumentation mit Videos, Fotos und Powerpoint-Präsentation.

Viel Spaß beim „Hardcopy-Lesen“ wünscht Ihnen
mit dem gesamten
ARQA-VET Team

Franz Gramlinger



Programm 2. QNW-Konferenz

LEHREN UND LERNEN:

Das Pädagogische als Kernprozess in der Qualitätsentwicklung

Veranstalter: ARQA-VET
gem. mit - BMUKK II/8a und AK Wien

Zeit: 29.11.2010, 9.00 - 17.00 Uhr

Ort: AK Bildungszentrum
Theresianumgasse 16-18, 1040 Wien

Ablauf:

- 8.45 - 9.30 Registrierung
- 9.30 - 10.00 Begrüßung und Eröffnung:
Theodor SIEGL (Sektionschef Berufsbildung im BMUKK)
Hubert DÜRRSTEIN (Geschäftsführer der OeAD-GmbH)
Melitta ASCHAUER-NAGL (Bereichsleiterin Bildung in der AK Wien)
- 10.00 - 10.15 Einleitung, Video, Hinführung
Moderation: **Jürgen HORSCHINEGG** (BMUKK, II/8a)
- 10.15 - 11.00 **Keynote 1: Jörg Teichert** (Universität Dortmund) (i.V. von Hans-Günter Rolff) Lehren und Lernen: Das Pädagogische als Kernprozess in der Qualitätsentwicklung
- 11.00 - 11.15 Kaffeepause
- 11.15 - 12.45 **Vernetzungs- und Arbeitsphase 1**
4 parallele Gruppen entlang des Qualitätsregelkreises Plan - Do - Check - Act:
- 🔍 Definition gelungenen Lernens, gelungenen Unterrichts
Rainer Zech (ArtSet) + **Victoria Puchhammer-Neumayer** (TGM)
 - 🔍 Umsetzung des Bundeszieles „Individualisierung“
Hubert Mitter (PH Salzburg) + **Wilhelm Schönangerer** (HBLW Landwiedstraße Linz)
 - 🔍 Methoden der Unterrichtsevaluation und ihre Möglichkeiten, für Schulentwicklung genutzt zu werden
Jana Rückmann & Cornelia Wagner (HU Berlin) + **Andrea Asinger** (HLMW9 Michelbeuern)
 - 🔍 Beispiele gelungener (oder auch versuchter) Umsetzungsprozesse als Konsequenz von Evaluationsergebnissen
Sabine Kurz (bei d. Bildungssenatorin Bremen) + **Felix Dreier** (Berufsfachschule Basel)
- 12.45 - 14.00 Mittagspause mit Gelegenheit zum aktiven Netzwerken
- 14.00 - 14.45 **Keynote 2: Sabine KURZ** (bei der Bildungssenatorin Bremen)
Was ist guter Unterricht? Durch Evaluation und Qualitätssicherung zu höherer Unterrichtsqualität?
- 14.45 - 15.30 **Vernetzungsphase 2** (mit Kaffee): Posterpräsentationen und Darstellung der Ergebnisse aus Phase 1
- 15.30 - 16.15 **Keynote 3: Rainer ZECH** (ArtSet Hannover)
Schule als widersprüchliche Einheit von Organisation und Unterricht - Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung
- 16.15 - 16.45 Die Konferenz quergedacht - oder: Anstelle eines Resümees
Assoziationen, Anregungen, Aha-Erlebnisse und Fragen von **Peter SCHLÖGL** (öibf)
- 16.45 - 17.00 Abschluss und Ausblick



Unterricht als Kernprozess der Qualitäts-Entwicklung - Das Modell UQM

Vermutlich sind sich alle Akteure im Schulbereich darin einig: Qualitätsmanagement umfasst sowohl Evaluation als auch Entwicklung von Qualität und muss ganzheitlich sein, d.h. es muss alle wesentlichen Komponenten umfassen und systematisch aufeinander beziehen. Über einen Management-Fokus hinaus muss es aber vor allem auch dezidiert pädagogisch orientiert sein. Insofern ist der Einbeziehung der Unterrichtsentwicklung in ein solches System besonderes Augenmerk zu widmen. Basis jedes Qualitätsmanagements ist Evaluation, also die Standortbestimmung entlang der Leitfrage: Wo haben wir schon Qualität (und in welchem Ausmaße) und wo nicht? Es gibt bereits viele Erfahrungen mit Selbstevaluation und externer Evaluation, allerdings meist ohne Effekte auf die Entwicklung von Qualität. Deshalb muss darauf in Zukunft besonderer Wert gelegt werden.

1. Das Unterrichtsbezogene Qualitäts-Management (UQM)

Grundlage unseres von der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) angebotenen QM-Systems ist das Pädagogische Modell des Qualitäts-Managements, das in den Deutschen Auslandsschulen seit zehn Jahren praktiziert und dabei weiter entwickelt wird.

Da der Unterricht bei den bestehenden QM-Systemen bisher nur schwer erreicht wird, dies aber eine zwingende Voraussetzung für den Erfolg eines schulischen QM ist, ist die Unterrichtsentwicklung der ultimative Bezugspunkt unseres Systems, was sich auch in der Namenswahl des *Unterrichtsbezogenen* Qualitäts-Managements (UQM) widerspiegelt.

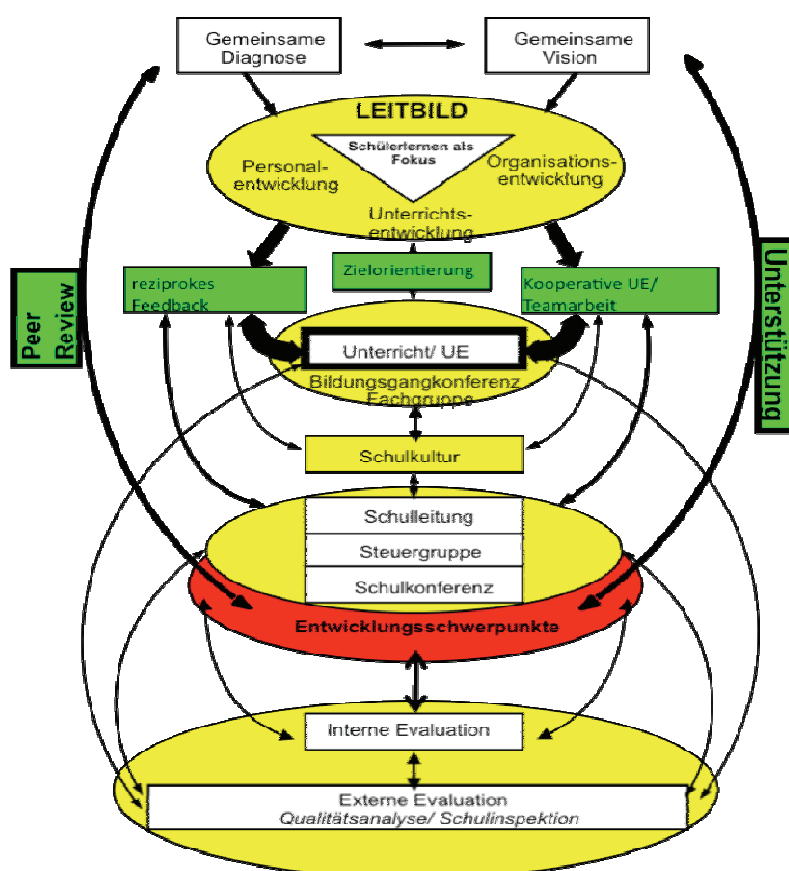


Abb. 1: System des Unterrichtsbezogenes Qualitäts-Managements (UQM)

Das Gesamt-Modell (siehe Abb. 1) umfasst vier Handlungskreise, zentrale Komponenten wie die Treiber von Qualität (rechteckige Kästchen), sowie vielfältige Ein- und Rückwirkungen dieser Aktivitätenkreise und Komponenten aufeinander (symbolisiert durch Richtungspfeile). Es handelt sich also nicht um ein lineares, sondern um ein komplexes Modell, das auch Rückkoppelungen kennt.

2. Die Handlungskreise

2.1 Inhaltlicher Handlungskreis: Leitbild und Schulprogramm

Der inhaltliche Handlungskreis ist der Ausgangspunkt. Er prägt das Pädagogische des Qualitäts-Managements durch das Leitbild, auf das sich (fast) alle Lehrkräfte einigen müssen. Es ist ein Dokument des pädagogischen Selbstverständnisses des ganzen Kollegiums, am besten auch der Eltern und der Schüler. Beste Voraussetzung für die Erarbeitung eines Leitbildes ist, wenn durch eine gemeinsame Diagnose die Stärken und Schwächen der Schule geklärt und gemeinsame Visionen entwickelt werden.

Zum inhaltlichen Handlungskreis gehört unverzichtbar, dass die Lerngelegenheiten und -fortschritte der Schüler der Fokus ihrer Arbeit, letztlich die ultimativen Bezugspunkte sind, an denen sich alle Maßnahmen des PQM ausrichten. Dabei wird ein „weiter“ Lernbegriff unterlegt, der kognitives, emotionales, soziales, ästhetisches und motorisches Lernen umfasst.

2.2 Operativer Handlungskreis/ Fokus des QM

Der operative Handlungskreis umschließt den Kernprozess jeder Schule, den Unterricht. Dieser findet zumeist in Klassen statt, manchmal auch klassen- und jahrgangsübergreifend. Der Unterricht ist in erster Linie von der jeweiligen Lehrperson gesteuert, wird in einem funktionierenden QM-System aber auch in der Jahrgangs- und in der Fachgruppe abgestimmt. Es ist deshalb sinnvoll, die Lehrer und Lehrerinnen, die die meisten Stunden in einer Klasse erteilen, zu einem Klassenteam zusammenzuschließen, das die überfachlichen Angelegenheiten regelt, neue Lernformen erprobt und über Erziehungsfragen berät. Unterricht erzieht, und das Erziehungsklima wirkt zurück auf den Unterricht. Die Weiterentwicklung des Unterrichts ist der Fokus des UQM.

2.3 Leitungs-Handlungskreis

Der Leitungs-Handlungskreis regelt das System des PQM insgesamt. Die Schulkonferenz ist für die strategischen Belange zuständig, der Schulleiter bzw. die Schulleiterin für die operativen. Beim QM tragen die Schulleiterin bzw. der Schulleiter die Gesamtverantwortung, machen aber nicht die gesamte Arbeit. Letztlich ist jeder für Qualität (mit-)verantwortlich. Deshalb gibt es neben dem Leitungs-Steuerkreis eine Steuergruppe (STG), auch Qualitätsgruppe genannt, in der möglichst alle Lehrergruppen und Fachbereiche vertreten sind. Die STG, die aus 4 bis 10 Mitgliedern besteht und auch Vertreter aus Eltern- und Schülerkreisen umfassen kann, koordiniert das PQM und trifft dabei Prozessentscheidungen, z.B. über den Einsatz von Instrumenten und Methoden des PQM oder über Fortbildungen. Die Entscheidung über Strukturen und Folgerungen aus den Ergebnissen fällt die Schulleitung, die STG bereitet sie im Auftrag des Kollegiums vor. Der Schulleiter sollte möglichst der STG angehören, ihr aber nicht vorsitzen, weil sie nicht als Verlängerung der Schulleitung, sondern als Organ des Kollegiums gedacht ist.

Für die Umsetzung (Implementation) der Arbeitsergebnisse und Empfehlungen der Steuergruppe ist wiederum die Schulleitung zuständig.

2.4 Evaluations-Handlungskreis

Der vierte Handlungskreis regelt den Abgleich zwischen dem PQM der Einzelschule und den Anforderungen des gesamten Schulsystems. Das PQM der Einzelschule basiert auf der Kombination von Selbstevaluation, die schul-

intern stattfindet, und externer Evaluation (vgl. ROLFF 1995). Sie bezieht sich vor allem auf das Leitbild und aktuell auf die Entwicklungsschwerpunkte bzw. einzelne Vorhaben oder Foki, wie z.B. Integrationsprojekte, Sprachförderung oder Streitschlichtertraining.

3. Schulkultur: Schulleben und Erziehung

Zwischen dem operativen und dem Leitungs-Steuerkreis, also in der Mitte des Geschehens, ist die Schulkultur angesiedelt. Zum Schulleben gehören u.a. die Werte, Normen und Regeln, das Klassenklima, die Kommunikationsstile, aber auch die Elternbeteiligung. Im gelungenen Fall wird es durch einen Ethos geprägt. Schulethos meint mehr als Schulklima, nämlich Grundwerte und Haltungen, vor allem solche, die etwas mit Kollegialität, Pflichtgefühl, Verbindlichkeit und Wertschätzung zu tun haben, sowohl in Bezug auf die Lehrer wie auf die Schüler.



Pädagogik ist immer Unterricht *und* Erziehung. Deshalb ist Erziehung ein zentraler Qualitätsbereich, auch wenn das in manchen Modellen des QM übersehen wird.

4. Drei „Treiber“

Das PQM umfasst Sicherung, aber auch Entwicklung von Qualität. Pädagogische Qualitätsentwicklung bewegt sich auf drei Entwicklungsachsen, dem zielführenden Handeln, der Teamarbeit und der Feedbackkultur. Diese drei stellen so etwas wie die „Treiber“ dar, die die Qualitätsentwicklung am effektivsten voranbringen.

4.1 Zielführendes Handeln

Evaluation erbringt das Wissen darüber, wo man steht und gehört deshalb - als Voraussetzung - notwendig zum PQM. Wichtiger noch ist, sich klar zu machen, in welche Richtung sich Qualität entwickeln soll. Das setzt eine Klärung der vorgegebenen wie der selbst zu setzenden Ziele voraus, um ergebnisorientiert handeln zu können. Nur wer klare Ziele hat, weiß, was er erreichen will und kann evaluieren, was erreicht wurde und was nicht. Zielführendes Handeln ist also der Ausgangspunkt des Qualitätsmanagements.

Zum zielführenden Handeln gehören auch Zielvereinbarungen, z.B. zwischen Schulleitung und Schulaufsicht oder auch zwischen Schulleitung und Fachgruppen. Der Zielkreislauf stellt das Prozessmodell des PQM dar. Er muss mit dem Aufbaumodell, der „Architektur“ des PQM (Abb. 1), gekoppelt werden, um dieses zu dynamisieren.

Zu viele Ziele überfordern indes jedes Qualitätsmanagement. Vor allem müssen die Schulen in der Lage sein, ihre operativen Ziele selber so zu formulieren, dass sie überprüfbar sind. Dazu eignen sich insbesondere Indikatoren, deren Konstruktion ein wenig Training verlangt, dann aber von Lehrpersonen leicht vorgenommen werden kann (vgl. dazu BUHREN 2007).

4.2 Teamarbeit/kooperative Unterrichtsentwicklung

Der zweite Treiber ist Teamarbeit, die strikt unterrichtsbezogen wirkt, sodass sie auf kooperative Unterrichtsentwicklung hinausläuft. Teamarbeit kann in Schulen mannigfaltig sein: Klassen- und Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams und Schulleitungsteams sind die wichtigsten, aber nicht die einzig denkbaren Teams.

Entscheidend ist allerdings, wie die Teams arbeiten. Nicht alle Gruppen sind Teams und nicht alle Teams sind strikt auf Schülerlernen bezogen. Am wirksamsten sind sog. Professionelle Lerngemeinschaften. BONSEN und ROLFF haben die einschlägigen Forschungsergebnisse systematisiert und gelangen zu folgenden fünf Merkmalen Professioneller Lerngemeinschaften (BONSEN und ROLFF 2006):

1. Gemeinsam vereinbarte Ziele
2. Fokus auf Schülerlernen
3. Deprivatisierung der Lehrerrolle (Lehrer sehen ihre Klasse und ihren Unterricht nicht als ihr Eigentum an, sondern als Angelegenheit des ganzen Jahrgangs oder der ganzen Fachgruppe)
4. Zusammenarbeit/Kooperation
5. Reflektierender Dialog (zielorientiert und datengestützt).

Hinzu müssen gemeinsam geteilte Werte kommen wie Hilfekultur und Fehlertoleranz. Man spricht besser von Lerngruppen, wenn gemeinsame Werte keine Rolle spielen. Lerngemeinschaften setzen gemeinsame Werte voraus. Besonders produktiv sind die Lerngemeinschaften, wenn sie kooperative Unterrichtsentwicklung betreiben.

4.3 Reziprokes Feedback

Der dritte Treiber bezieht sich auf eine lernbezogene Feedbackkultur - und zwar in reziproker Form Feedbackkultur. Sie ist reziprok, wenn sie zwei Richtungen hat. Die erste Richtung des Feedbacks gehört zu den Routinen des Unterrichtsalltags, nämlich den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zu geben über deren Lernergebnisse, Lernverhalten, Lernstile, Stärken und Defizite. Qualitätsorientiertes Feedback sollte förderorientiert sein.

Die zweite Richtung der Feedbackkultur entsteht, wenn reflektierende Dialoge von Lehrpersonen zur Arbeits- und Alltagskultur von Schule werden: Dialoge über Unterricht und Erziehung zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Lehrern, zwischen Lehrern und Schulleitern und zwischen Lehrern/Schulleitern und Eltern. Wichtig für Qualitätsentwicklung ist, dass die Gespräche datengestützt sind, also eine möglichst objektive Grundlage entsteht, auf die reflektiert werden kann. Daten können Zahlen, dokumentierende Texte oder auch Symbole sein wie Bilder, Graffitis oder Metaphern.

Entscheidend ist, dass über die Ergebnisse der Rückmeldungen unter den Beteiligten gesprochen wird und in diesem Gespräch die eine oder andere Konsequenz verabredet wird. Ebenso wichtig ist, dass diese Gespräche durch Normen gelenkt werden, wie z.B. Vertraulichkeit, keine Verletzungen, aktiv zuhören, Rechtfertigungen vermeiden.

Eine Feedbackkultur schafft ein Klima der Offenheit und ermöglicht voneinander zu lernen, auch aus Fehlern. Sie ist auch die Grundlage für eine Hilfekultur, nicht nur in Bezug auf die Schüler, sondern ebenso auf die Lehrer untereinander. Feedbackkultur hat also zentral mit gutem Unterricht zu tun, aber auch mit den Beziehungen zwischen Leitung und Lehrpersonen.

5. Fokus Unterrichtsentwicklung

Das Qualitätsmanagement mit dem Fokus Unterrichtsentwicklung ergibt sich aus der Kombination der drei Treiber. Die Ziele beziehen sich dezidiert auf Unterrichtsentwicklung, werden möglichst aus dem Leitbild abgeleitet oder ergeben sich unmittelbar aus den Bildungsstandards bzw. den didaktischen Jahresplanungen. Sie sollten sich auf ein Jahr beziehen und in einer Weise formuliert werden, dass sie zu evaluieren sind, also in Form von Kriterien und Indikatoren ausgedrückt werden.

Die Feedbackkultur besteht im Wesentlichen aus Schüler-Lehrer-Feedbacks zum Unterricht und kollegialen Hospitationen.

Unterricht kann niemand allein entwickeln, Unterrichtsentwicklung kann nur kooperativ in Teams geschehen, wenn sie nachhaltig sein soll. Als Teams kommen in erster Linie die „Innenarchitektur“ der Schule infrage, also die Bildungsgangs-, Fach- und Jahrgangskonferenzen.

6. Zusammenspiel von interner und externer Evaluation

Qualitätsentwicklung verläuft am effektivsten entlang der drei Treiber, Qualitätssicherung setzt Evaluation voraus. Zum Begriff der Evaluation setzt sich zunehmend das folgende Verständnis durch:

Evaluation meint einen Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen mit dem Ziel, an Kriterien/Zielen orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind. Evaluation meint datengestützte, kriterienorientierte Bewertung und enthält häufig Verbesserungsvorschläge.

Evaluation im Rahmen von Qualitätsmanagement besteht aus interner und externer Evaluation, wobei ein Zusammenspiel angestrebt wird.

In der Praxis des Qualitätsmanagements scheint externe Evaluation zu dominieren. Man weiß allerdings, dass Strategien, die in allererster Linie den Außendruck im Auge haben, unproduktiv sind und zu Widerstand, Demotivation und unbrauchbaren Daten führen. Forschungen belegten schon sehr früh, dass Impulse und Orientierungen für die Weiterentwicklung von einzelnen Schulen vor allem von interner, also Selbst-Evaluation zu erwarten sind.

Bei der internen Evaluation ist möglichst ein Schulprogramm als Medium inhaltlicher Steuerung zu berücksichtigen. Es erweist sich als besonders wirksam, nicht nur Daten in die Selbstevaluation einzubeziehen, die von den Lehrerinnen und Lehrern stammen, sondern auch Schüler- und vielleicht auch Elterndaten zu erheben.

Interne Evaluation hat zeitlichen Vorrang, externe muss sein, weil sie eine Außensicht einbringt und Daten zur Rechenschaftslegung liefert. Externe Evaluation ist also notwendig als Spiegel und Korrektiv und somit auch Grundlage für schulübergreifende Qualitätssicherung, soll aber auch Anstöße für Weiterentwicklung geben.

Alle etablierten QM- Systeme arbeiten mit einem Referenzrahmen, in dem festgehalten ist, was die Behörde bzw. Evaluationsagentur unter Qualität versteht. Sonst besteht Gefahr, dass interne und externe Evaluation aneinander vorbeilaufen oder sich gar aneinander stoßen. UQM übernimmt die Qualitätsrahmen der jeweiligen Sitzländer der Schulen.



Allerdings handelt es sich bei externer Evaluation um eine Neuerung, die einem Kulturbruch nahe kommt. Sie berührt das Berufsbewusstsein der Lehrerschaft im Kern, einer Berufsgruppe, die abgesehen von äußerst seltenen punktuellen Anlassbeurteilungen selbst nie von außen beurteilt wird. Deshalb ist davon auszugehen, dass es langwieriger, d.h. mehrjähriger Gewöhnungsprozesse bedarf, bis Evaluation Bestandteil der Arbeitskultur einer Schule wird, was für externe Evaluation noch dezidierter gilt als für interne.

Als mögliches Verfahren hierfür sei das Peer-Review genannt.

7. Peer Reviews als Besonderheit

Externe Evaluation ist für die meisten Schulen ein sehr empfindliches Gelände - aus doppeltem Grund: Zum einen betrifft sie den zumeist sorgsam gehüteten persönlichen, fast privaten Arbeitsraum der Lehrkräfte. Wenn nun außen bewertet und veröffentlicht wird, ist das der bisherigen Kultur des Schulehaltens vollkommen fremd. Zum anderen betrifft die externe Evaluation die staatliche Steuerungsfunktion der Schulentwicklung und damit die Kerntätigkeit der Schulaufsicht, für die sie eine Art Folie der Modernisierung darstellt.

Wenn man nach einem Verfahren sucht, das Erfahrungen mit externer Evaluation ohne die genannten Probleme zu vermitteln vermag und gleichzeitig Impulse für Weiterentwicklung erzeugt, dann stößt man unweigerlich auf das Peer Review. Peer Review hat sich im Ausland und in einigen deutschen Bundesländern bewährt. Es gehört zu den Pflichtkomponenten des QM der Deutschen Auslandsschulen; es muss vor der Inspektion von jeder Schule praktiziert werden. Peer Reviews sind auch eine Pflichtkomponente des UQM.

Beim Peer Review laden Schulen Personen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen ein, die ein wohlwollendes und ein kritisches Auge auf die Schulen werfen („critical friends“). Das können Steuergruppenmitglieder anderer Schulen, Wissenschaftler oder Experten sein, die sie sich selbst aussuchen. Diese externen „Peers“ geben ein kritisches Feedback. Es ist besonders wirkungsvoll, wenn es die Ergebnisse und Erkenntnisse einer vorangegangenen Selbstevaluation nutzt und ergänzt (vgl. dazu ROLFF 2000 und BUHREN/DÜRING 2008).

Peer Reviews geben Antworten auf Entwicklungsfragen der „gereviewten“ Schulen und versuchen möglichst auch schon eine erste Einschätzung der Systemarchitektur. Sie haben sich als wirksamer Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung erwiesen und sie dienen gleichzeitig als Vorbereitung auf die Schulinspektion.

8. UQM als Gesamtsystem

UQM ist ein umfassendes Konzept. Es betrifft jeden Einzelnen, jede Arbeitseinheit und letztlich das Ganze einer Schule. Qualität ist eine Systemeigenschaft. Alle sind für Qualität verantwortlich, die Lehrer, die Schulleitung, die Eltern und auch die Schüler, ohne deren Eigenanteil Lernen nicht möglich wäre.

Die beschriebenen Komponenten sind - mehr oder weniger vollzählig - inzwischen in vielen Schulen vorhanden. Ob sie allerdings ein System des QM abgeben, hängt davon ab, wie gut die Komponenten zusammenspielen: Ob die Jahresziele z.B. mit dem Leitbild übereinstimmen und ob sich die Hospitation an den Jahreszielen orientiert und ob aus der Hospitation tatsächlich Unterrichtsentwicklung entsteht. Beim systemischen QM geht es jedoch nicht um Homogenisierung, sondern um Kohärenz, was ebenso Passung meint wie Zielübereinstimmung (alignment).

Schulen, die ein umfassendes UQM entwickeln wollen, benötigen intensive Unterstützung, vor allem im Bereich der Unterrichtsentwicklung. Dazu gehören Weiterbildung, Beratung und Begleitung. Sie sollte sich vor allem auf die drei Treiber Zielführung, Teamentwicklung und Feedbackkultur beziehen, wenn sie wirksam sein soll. Dann besteht eine gute Chance, dass das QM auch die Schülerleistungen verbessert.

LITERATUR:

BONSEN, M. (2009): Wirksame Schulleitung. In: Buchen, H./ Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim.

BONSEN, M./ ROLFF, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 52, H. 2.

BUCHEN, H./ HORSTER, L./ ROLFF, H.-G. (Hrsg.) (2006): Schulinspektion und Schulentwicklung. Berlin.

BUHREN, C. (2007): Selbstevaluation in Schule und Unterricht. Neuwied.

BUHREN, C./DÜRING, K. (2008): Critical Friends - Schulentwicklung mit kritischen Freunden. München.

ROLFF, H.-G. (1995): Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim.

ROLFF, H.-G. (2000): Peer-Review. In: Journal Schulentwicklung, Bd. 4, H. 3.



Dr. Jörg TEICHERT ist Geschäftsführender Leiter des Zentrums für Weiterbildung der Technischen Universität Dortmund.

Dankenswerter Weise hat der die erste Keynote sehr kurzfristig für Herrn Rolff übernommen, der zwei Tage vor der Konferenz erkrankt ist.



Prof. Dr. Hans-Günter ROLFF ist emeritierter Professor am Institut für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund. Er hat das IFS von 1973 bis 2003 geleitet.

Rolff hat das Grundmodell "Pädagogischen Qualitätsmanagements" (PQM) entwickelt und bei der Einführung in den deutschen Auslandsschulen begleitet.

SABINE KURZ (Keynote 2)

Denk' ich an Unterrichtsqualität in der Nacht ...

... dann bin ich zwar nicht wirklich um den Schlaf gebracht, aber doch bekümmert: Nicht erst seit den Ergebnissen internationaler Leistungsstudien dämmert uns, dass die Wirksamkeit von Schule und Unterricht zu wünschen übrig lässt. Die Frage nach dem Zusammenhang von Merkmalen guter Schule und wirksamem Unterricht, genauer gesagt: Lernerfolg, indes ist alt und treibt Forschende und verantwortlich Handelnde seit vielen Jahren gleichermaßen um¹. Blickt man beispielsweise in die Septemбераusgabe (36) der schweizerischen Lehrerzeitung von 1867, so liest man erstaut: „Wenn Schülerinnen und Schüler wenig lernen, sei niemand anders schuld als der Lehrer“. Und verstärkt in den letzten Jahren verweisen Studien (z.B. BRUNNER u. a. 2006; BAUMERT u. a. 2009) wieder darauf, wie hoch die Bedeutung der Lehrperson für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern ist. Einer kürzlich veröffentlichten Allensbach-Umfrage (April 2011)² zufolge glauben allerdings 48 % der befragten Lehrpersonen, dass sie nur sehr geringen und insgesamt weitaus weniger Einfluss auf Schülerinnen und Schüler haben, als beispielsweise Medien, Freundeskreis und Eltern. Lediglich 8 % glauben, dass sie in ihrer Funktion großen Einfluss haben. Dies widerspricht den Ergebnissen der zurzeit vielbeachteten und -diskutierten Studie „Visible Learning“ von HATTIE (2008), die methodologisch durchaus umstritten ist (vgl. TERHART 2011), in ihrer Zusammenstellung und Aufarbeitung jedoch ihresgleichen sucht: Teacher matters - Es kommt sehr wohl auf die Lehrperson an! Von den in der Studie benannten sechs Faktorengruppen für Lernerfolg (Schülerinnen/Schüler, Familie, Schule, Lehrpläne, Unterricht und Lehrpersonen) zeigen die Lehrpersonen die höchste Effektstärke und sind dann am wirksamsten, wenn sie reziprok unterrichten, und ihr Unterricht darüber hinaus klar und strukturiert gelenkt und von häufigen Lernkontrollen und Rückmeldungen geprägt ist. Dies korrespondiert mit den Kriterien, die BAUMERT (2008) mit seinen „Basisdimensionen der Unterrichtsqualität“ benennt: Klassenführung und Choreographie des Unterrichts, kognitives Potenzial der Lerngelegenheiten, respektvolle und adaptive Unterstützung des Lernens.

Wenn dies tatsächlich so ist, dann bliebe nur die drängende Frage zu klären: Wie bringt man die Lehrpersonen dazu, dies im Unterricht umzusetzen? Oder spielen vielleicht doch noch andere Faktoren eine Rolle?

In Bremen richtete sich die Lösungsstrategie für die berufsbildenden Schulen auf den Paradigmenwechsel von der traditionellen Inputsteuerung hin zu einer ergebnisorientierten Steuerung (vgl. KURZ 2005). Mit diesem Perspektivwechsel verbunden war insbesondere die Verlagerung von Verantwortungsbereichen von der Ebene der Bildungsverwaltung auf die Einzelschule. Eine wesentliche Rolle dabei spielte die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems. Die damit verbundene Hoffnung war, über entsprechende Verfahren und Prozesse günstige Bedingungen für das professionelle Lernen und Handeln von Lehrpersonen zu schaffen und solche Instrumente und Methoden zur Verfügung zu stellen, die helfen, notwendige Abstimmungsprozesse und eine systematische Unterrichtsreflexion aufzubauen und damit idealerweise auch dazu beizutragen, die Unterrichtsqualität zu erhöhen.

In Bremen sind diese Entwicklungs- und Reflexionshilfen u. a. in Form von internen Schulevaluationen und Unterrichtsfeedbacks mit dem Qualitätsmanagementsystem „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“ (QZE) im Rahmen eines mehrjährigen Reformprojektes³ flächendeckend eingeführt worden. Der gesamte Prozess war getragen von der Leitidee, dass zuvorderst die praktische Unterrichtsarbeit zu verbessern und dafür der Interaktionsprozess des Lehrens und Lernens zu verändern sei.

¹ Für eine differenzierte Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum vgl. u.a. Helmke (2008); Meyer (2003); OELKERS/REUSSER (2008), REUSSER/WEINERT (1998);

² Die Studien sind hinterlegt: URL: <http://www.ifd-allensbach.de> (Zugriff Juli 2011)

³ Das mit europäischen Mitteln co-finanzierte Projekt „Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren“ wurde von 2002 - 2008 unter dem Akronym „ReBiz“ im Land Bremen durchgeführt.

Inzwischen ist QZE an allen Schulen implementiert. Damit ist es an der Zeit herauszufinden, ob die Maßnahmen und Prozesse des Qualitätsmanagements in den Unterricht hinein „wirken“ und - wie erhofft und vermutet - zu einem Mehr an Qualität beitragen.

Für eine entsprechende Analyse⁴ wird nicht „klassisch“ vorgegangen, indem beispielsweise nach den Schülerleistungen und/oder nach der Institutionalisierung des Qualitätsmanagements gefragt wird. Das zentrale Wirkungskriterium ist vielmehr das „willentliche Lernen“ der Schülerinnen und Schüler, aber auch die Qualität der Abstimmungsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden. Um das willentliche Lernen zu erfassen, wird versucht, sich den subjektiven Begründungen für das Lernen, der individuellen Verstehbarkeit der Lerninhalte und der Handhabbarkeit der Lernsituation zu nähern. Die einzelne Lehrperson kann auf diese Bedingungen für willentliches Lernen insofern Einfluss nehmen, als sie Bedeutungen vermittelt, Lerninhalte strukturiert und vielseitig wie individuumsbezogen erklärt sowie für geeignete Lernbedingungen sorgt. Dies wiederum verweist auf notwendige Abstimmungsprozesse mit den Schülerinnen und Schülern. Als Indikator, ob diese als gelungen einzuschätzen sind, können beispielsweise das einheitliche Verständnis über das Lehren und Lernen zwischen den Lernenden und den Lehrpersonen in ihrer Klasse und/oder gemeinsam getragene Regeln sein.



Damit es in der Schule trotz individueller Gestaltbarkeit der verschiedenen Lernsituationen in ausreichendem Maße zu den erforderlichen klassenbezogenen Abstimmungsprozessen kommen kann, ist es notwendig, dass auf Schulebene ein vergleichbares Prinzip wirksam wird. Auch das Handeln der Lehrpersonen nach bestimmten Prinzipien, Methoden/Instrumenten, Schulentwicklungs- oder Qualitätszielen kann letztlich ebenfalls auf Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit gemeinsam getragener Werte oder Strukturen zurückgeführt werden.

Es ist die besondere Anforderung an Schulleitende, über Abstimmungsprozesse die Bedeutungen und Begründungen von gemeinsamen Werten bzw. Vorgehensweisen zu vermitteln und diese in Beziehung zum professionell-pädagogischen Handeln der Lehrpersonen und der bestehenden Struktur bzw. Kultur der Schule zu stellen und für geeignete Umsetzungsbedingungen zu sorgen. Auch hier ist ein Indikator für gelungene Abstimmungsprozesse das gemeinsame Verständnis zwischen Schulleitung (bzw. den Steuergruppen, Qualitätsteams o. a.) und den Lehrpersonen und/ oder gemeinsam getragene Regeln.

Die Wirksamkeit von QZE zeigt sich auf dieser Ebene dann, wenn es gelungen ist, ein Qualitätsleitbild mit ausgewiesenen Zielen zu erarbeiten, an denen sich die Abstimmungsprozesse auf allen Ebenen orientieren können. Dieses Leitbild kann im günstigsten Fall das gemeinsame Verständnis über das unterrichts- und schulbezogene Handeln aller dokumentieren. Dies wird gestützt und ergänzt durch interne Schulevaluationen und Unterrichtsfedbacks, mit denen wiederum die Abstimmungsprozesse auf Ebene des Unterrichts bzw. auf Schulebene optimiert werden können.

Werden die zur Verfügung gestellten Qualitätsinstrumente durch die einzelnen Personen als sinnvoll, verstehbar und handhabbar für den Einsatz zur Verständigung über Lehr-Lern-Prozesse eingeschätzt, ist dies ein wesentlicher Indikator für die Wirkung des Qualitätsmanagements. Dies zu erreichen hängt insbesondere davon ab, wie es der einzelnen Schule gelungen ist, das Qualitätsmanagement so einzuführen, dass es von der breiten Mehrheit akzeptiert wird (Sinnhaftigkeit), dass es in Bezug auf die bestehende Kultur und Struktur der Schule angemessen (Verstehbarkeit) und in der täglichen Arbeit anwendbar ist (Handhabbarkeit).

⁴ Eine entsprechende Vorstudie ist durchgeführt (Dr. Annikka Zurwehme / Helmut Ittner). Die Ergebnisse werden Ende 2011 veröffentlicht. Die Hauptstudie erfolgt 2012.

Das Aufspüren von Wirkungen ist per se schwer genug; herauszuarbeiten, worauf sie genau zurückzuführen sind (ist man einmal fündig geworden), ist in komplexen Prozessen, in denen unterschiedliche Dinge parallel eingeführt und verändert werden, geradezu gravierend. Die Bilanzierung des Gesamtprozesses (vgl. KURZ 2008) hat bereits Stolpersteine zutage gefördert, die vermutete und erhoffte Wirkungen bzw. Veränderungen verhindern: Der Schwerpunkt der Einführung von Q2E lag in den Handlungsbereichen, die als „mikropolitische Reform“ bezeichnet werden.

Nun: Reformen bedeuten immer auch „Störung“ und irritieren im gewohnten Arbeitsalltag. Dabei wird die Orientierung an Zielen erheblich überschätzt und die Unterstellung, dass im gesamten Prozess nachvollziehbare Entscheidungen und Handlungen vorliegen, stimmt oft nicht. Es handelt sich in der Regel eher um einen „chaotischen Suchprozess“, der dann vielleicht (oder hoffentlich) nachvollziehbare Entscheidungen auslöst, die zu den intendierten Wirkungen führen. Folgende wirksamkeitseinschränkende Phänomene können ein Reformvorhaben durchaus begleiten:

Phänomen 1:

Auf das System Schule gerichtete Projektinitiativen werden intern als unscharfe, geräuschhafte Perturbationen angenommen, denen labilisierende und störende Wirkungsweisen unterstellt werden. Deren konstruktiver Beitrag zur Schulkultur wird häufig von einem Teil des Kollegiums nicht akzeptiert. Weiterentwicklungen im System Schule werden oft nur in Zusammenhang mit dem individuellen, isolierten Unterrichtsgeschehen gesehen, wo eine einzelne Lehrperson ihre Gestaltungsfreiheit hat.

Phänomen 2:

Kommunikationsstrukturen werden nicht als „Strukturen“ wahrgenommen, sondern als symmetrische Einzeloperationen einzelner Akteure. Störungen, destruktive Bindungen, reduktive Fachgespräche (die eben nicht das gesamte System reflektieren) binden alle Energien und Aufmerksamkeiten.

Phänomen 3:

Das System in toto reflektierend - mental und operativ - zu umfassen, wird verhindert oder im günstigen Fall gestört durch die tagtäglichen systematisch und organisatorisch kaum fassbaren Friktionen, die Schule immer auch begleiten. Knapp gesagt: Die einzelne Lehrperson reibt sich und ihr Aufmerksamkeitsvermögen auf in der wenig berechenbaren Routine des Schulalltags. Das geht mit einfach zu beschreibenden Phänomenen einher: Wer jeden Tag etwa 250 Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen, sich oft auch noch überschneidenden Lerngruppen unterrichtet und beurteilt, wird - wenn nicht die Führungsebene die notwendigen Entwicklungen aktiviert - wenig von den Qualitätsproblemen der Schule wahrnehmen.

Phänomen 4:

Entscheidend ist die Professionalität der Schulleitung. Wenn „Leadership“ nicht implementiert ist, geraten Vorhaben, die sich - wie die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen - der Weiterentwicklung von Schulen widmen, in eine diffuse Streubreite ihrer Ansätze, die sie zum Scheitern bringen kann. Die Ausdifferenziertheit und Belastbarkeit der Führungsebene ist hierbei maßgeblich für das Gelingen. Seit Luhmanns großer Untersuchung zum Vertrauen ist bekannt, dass die Gefährdung von Vertrauen in größeren (Reform-)Projekten zu den Risiken gehört, die in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt werden müssen, will man erfolgreich sein.

Phänomen 5:

Erleben Akteure (Lehrpersonen einer Schule, Fachschaften, Abteilungen) ihre Entscheidungen und Handlungen als hoch risikobehaftet, und sehen sie ebenso die externen projektorientierten Interventionen als systemriskant an, werden sie die eigenen Handlungsoptionen beschränken oder aber zu extremen Ausreißeraktivitäten (Flucht und Panik) greifen. Ist also die (an Vertrauen gebundene!) „Risikokommunikation“ in einer Schule unentwickelt, so wird der interaktive Prozess, in dem Sorgen, Meinungen, und persönliche Urteile vermittelt werden,

erstickt. Sind Methoden der Unterscheidung von freiwillig akzeptierten und oktroyierten Risiken in einem Unternehmen nicht entwickelt, kann der einzelne Akteur seine Handlungsweisen nicht definieren.

Phänomen 6:



Die Handlungen und Entscheidungen Einzelner werden über die Maßen als rational begründet aufgefasst. Der emotionale Zugang zu Handlungsalternativen wird zu wenig in den Fokus gerückt. Was spielt sich in der Wirklichkeit einer Schule ab? Heftige Kämpfe, heimliche Mauseheien, Bildung immer wieder neuer kurzfristiger strategischer Koalitionen, labilisierende Spiele mit wechselnden Partnern, Ausübung von Druck und Aktivierung struktureller Gewalt.

Diese Phänomene zusammenfassend kann festgestellt werden, dass LUHMANN Recht hat: Es ist nicht geklärt, wie geplante Projektinitiativen und Reformen im System wirken; das System arbeitet nach eigenen, strukturell unbekanntem Regeln. Entscheidungen und Maßnahmen setzen sich nur durch, wenn ein strukturell verankertes Vertrauen besteht und wenn Entscheidungen und Maßnahmen sich eben dadurch auf dem unübersichtlichen und unberechenbaren Feld von Turbulenzen, Perturbationen und Emergenzen halten können.

Denk' ich also an die Wirkungen von Unterricht, so stellen sich viele Fragen, denen wir gerne nachgehen, und wir sind gespannt auf die Ergebnisse.

LITERATUR:

BAUMERT, J./ BLUM, W./ BRUNNER, M./ DUBBERKE, T./ JORDAN, A./ KLUSMANN, U. (2009): Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 83). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

CLAUSEN, M./ REUSSER, K./ KLIEME, E. (2003): Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 122-141.

HATTIE, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York.

HELMKE, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber.

KURZ, S. (2005): Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: Rauner, F. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld.

KURZ, S. (2008): *Weiterentwicklung beruflicher Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren (ReBiz) - Projektdokumentation*. Bremen: Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Eigendruck.

LUHMANN, N. (2006): *Organisation und Entscheidung*. 2. Aufl., Wiesbaden.

OELKERS, J. / REUSSER, K. (2008). *Qualität entwickeln, Standards sichern, mit Differenz umgehen. Eine Expertise im Auftrag von vier Ländern*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

PRENZEL, M./ ALLOLIO-NÄCKE, L. (Hrsg.) (2006): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster, München, Berlin.

REUSSER, K. (2009): Unterricht. In: Andresen, S. et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 881-896.

TERHART, E. (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Keiner, E. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung. Historie. Empirie. Theorie. Bad Heilbrunn.

WEINERT, F.E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München, S. 101 - 125.



Sabine KURZ ist Referentin für Qualitätsentwicklung und Innovationsförderung bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Bremen.

www.bildung.bremen.de

RAINER ZECH (Keynote 3)

Schule als widersprüchliche Einheit von Organisation und Unterricht - Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung

Organisationsgesellschaft

Wir leben in einer Organisationsgesellschaft; über Organisationen wird eine Gesellschaft handlungs- und entwicklungsfähig. Es gibt Unternehmen, Kirchen, Gerichte, Parteien, Krankenhäuser, Wohlfahrtsorganisationen, Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen und eben Schulen. Alle diese Organisationen unterscheiden sich bereits auf dem ersten Blick voneinander; sie funktionieren nicht auf die gleiche Art und Weise. Aber eines haben alle Organisationen gemeinsam: Sie produzieren Leistungen für ihre Kunden - nur darin besteht ihr Daseinszweck. Die Leistungen mögen sich beim Roten Kreuz und bei einem Autohersteller unterscheiden, dass beide aber Ergebnisse für ihre jeweiligen Zielgruppen schaffen müssen ist gleich. Für die Schule bedeutet das, dass sie ihren ausschließlichen Existenzzweck in den Schüler/innen und deren Bildung für die Zukunft der Gesellschaft hat.

Um das jeweils Besondere einer entsprechenden Organisationsform herauszufinden, muss man nach ihrer gesellschaftlichen Funktion und nach ihrer spezifischen Leistung für die Gesellschaft fragen. Dann entdeckt man die Unterschiede. Bekanntlich zeichnet sich unsere moderne Gesellschaft durch eine funktionale Differenzierung aus. Das heißt, gesellschaftliche Subsysteme werden autonom und erfüllen exklusiv spezifische für die Gesellschaft notwendige Funktionen bzw. produzieren exklusiv die von der Gesellschaft oder ihren Teilsystemen benötigten Leistungen. Das Wirtschaftssystem versorgt die Gesellschaft mit Gütern und Dienstleistungen; das Gesundheitssystem bekämpft und heilt Krankheiten, und das Bildungssystem sorgt für die erforderlichen Qualifikationen, damit die gesellschaftlichen Individuen handlungsfähig werden bzw. bleiben und die Wirtschaft funktioniert.

In diesem Text wollen wir uns mit der Beantwortung der Frage beschäftigen, was die Besonderheit des Organisationstyps Schule ausmacht, welche Struktur und welche Funktionslogik sie im Kern bestimmt. Hierbei kommt vor allem die widersprüchliche Einheit von Organisation und Unterricht in den Blick, denn diese macht die Besonderheit von pädagogischen Organisationen aus.

Organisationsbegriff

Der Begriff *Organisation* hat zwei Bedeutungen. Zum einen bezeichnet er die Tätigkeit des praktischen Organisierens; in der Schule reden wir in diesem Zusammenhang z.B. von der Unterrichtsorganisation. Zum anderen meint der Begriff die Betriebsförmigkeit einer »Firma« als Bedingung formalisierter Arbeitsstrukturen. Nur um die letzte Bedeutung geht es, wenn von der *Schule als Organisation* gesprochen wird. Dabei geht es einerseits um eine *juristische Form* - z.B. als Anstalt öffentlichen Rechts oder in anderen Bereichen als Verein, GmbH, Aktiengesellschaft etc. - und andererseits um die Bereitstellung *infrastruktureller Bedingungen*, damit organisiert gearbeitet werden kann - hierzu gehören natürlich die Gebäude, aber auch alle anderen formalen Voraussetzungen, wie Satzungen, Geschäftsordnungen, arbeitsvertragliche Regelungen, Aufbaustrukturen und definierte Ablaufprozesse. Keinesfalls ist die Organisation Schule zu verwechseln mit den *Interaktionsprozessen* der beteiligten Lehrer/innen, Schüler/innen und Elternvertreter/innen. In diesem strukturellen Sinne besteht eine *Organisation* nicht aus Menschen, sondern sie ist die *Gesamtheit der formalen Voraussetzungen, die nötig sind, damit Menschen zusammenarbeiten können*. Die Menschen können wechseln; sie gehen in Ruhestand, werden versetzt oder entlassen, neue Arbeitnehmer/innen werden eingestellt - die Organisation aber bleibt, so lange wie die Kunden bzw. die Zielgruppen die entsprechenden Leistungen nachfragen.

Eine Organisation ist also ein *formalisiertes soziales System* zur kooperativen Produktion spezifischer Leistungen für eine Abnehmerumwelt oder einen Markt. Damit ist sie eine von ihrer jeweiligen Umwelt abgrenzte Einheit, die aus Stellen, Arbeitsmaterialien, Dienstwegen, Vorschriften usw. besteht. Menschen bewerben sich auf diese Stellen, füllen sie aus, kommunizieren offiziell in den definierten Bahnen und halten sich dabei an die festgelegten Regeln - jedenfalls ist dies ihre Dienstpflcht als Arbeitnehmer/innen. Wenn sie dies nicht tun, dann ist das entweder illegal - im Falle, dass vereinbarte Regeln individuell unterlaufen werden -, oder es gehört nicht zur Organisation, weil es sich um private Kommunikationen handelt, die nebenbei an jedem Arbeitsplatz auch stattfinden. In diesem Sinne ist die Schule als *Organisation* alles das, was übrig bleibt, wenn die Menschen nach Hause gegangen sind.

Der Unterschied von Organisation und Interaktion

Gerade bei pädagogischen Berufsgruppen ist es immer noch üblich, Organisationen als eine Art Ansammlung von Menschen zu begreifen, die sich irgendwie individuell einigen und abstimmen müssen. Dieses Missverständnis führt in der Praxis zu vielfältigen Friktionen und Konflikten, die man dann auch wieder versucht, auf der Interaktionsebene informeller Gespräche zu lösen. Durch die Missachtung formal bereits verbindlich geregelter Verfahren entstehen Kaskaden informeller Kommunikationen, die nicht selten als persönliche Verletzungen und intersubjektive Missachtungen erlebt werden. Zur Ermöglichung eines weitgehend störungsfreien Zusammenarbeitens ist es daher von existenzieller Bedeutung, den faktischen Unterschied von Organisation und Interaktion auch im Bewusstsein der Akteurinnen und Akteure anzuerkennen. *Organisation* sorgt dafür, dass Schule überhaupt stattfinden und dass gelernt werden kann. *Interaktion* - vor allem im Unterricht - regelt hingegen, wie gelernt und wie dabei miteinander umgegangen wird. Wenn die formalen Voraussetzungen der Organisation nicht anerkannt oder unterlaufen werden, wandern die dann zwangsläufig auftretenden Folgeprobleme automatisch in die Interaktion, wo sie aber nicht gelöst werden können, sondern zu endlosen Gesprächen gerinnen und im schlimmsten Fall motivationszerstörend wirken.

Die Organisation besteht dabei im Wesentlichen aus *Entscheidungen*, die die Rahmenbedingungen für das praktische Handeln festlegen. Die Entscheidungen einer Organisation setzen dabei selbst auf Prämissen auf, die bereits anderswo entschieden wurden, z.B. im Kultusministerium, und sie schaffen zugleich *Voraussetzungen für das interaktionelle Arbeitshandeln* der Beschäftigten. In der Interaktion ist dann nicht mehr alles zu entscheiden, sondern hier sind dann nur noch Entscheidungen für das Ausführungshandeln zu treffen, deren Rahmen bereits durch die organisationalen Entscheidungen abgesteckt wurde. Daher findet man in der Wissenschaft auch die Formulierung, Organisation sei die Entscheidung über die Entscheidungsprämissen der Interaktion.

Der Unterschied von Schulmanagement und Pädagogik

Gearbeitet wird immer organisiert und fast ausschließlich in und oft für Organisationen. Organisationen sind - wie wir sahen - die Bedingungen der Möglichkeit, dass gearbeitet werden kann. Eine bestimmte Art der Arbeit beschäftigt sich nun mit diesen Organisationen, oder anders gesagt, mit dem Organisieren von Arbeit. Dieser Teil der Arbeit heißt *Management*. Wie wir also die zwei Ebenen von Schule unterscheiden - die Ebene der Organisation und die Ebene der Interaktion -, so müssen wir auch zwei Arten von Arbeit differenzieren: *Schulmanagement* organisiert *Schule als Organisation* und *Pädagogik* organisiert *Schule als Unterricht*. So wie Organisation nicht mit Interaktion verwechselt werden, so darf auch nicht Management mit Pädagogik vermischt werden. Schulmanagement beschäftigt sich zwar mit den Rahmenbedingungen der Pädagogik - also z.B. die Beantragung und Einrichtung einer Ganztagschule -, nicht jedoch mit der pädagogischen Handlungsebene zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen - sozusagen dem pädagogischen »Nahkampf« während der neuen Nachmittagsstunden. Da diese beiden Tätigkeitsarten aber von denselben Personen durchgeführt werden, kommt es in der Praxis immer wieder zu Verwechslungen der Ebenen. Gerade um Verwechslungen und die daraus entstehenden Probleme in der Praxis zu vermeiden, müssen wir Management und Pädagogik analytisch unterschiedlich definieren.

Management bezeichnet dabei:

- ⊙ erstens in der *funktionellen Dimension* eine Steuerungsaufgabe, die es in jeder Art von Organisation geben muss, damit sie funktionieren kann,
- ⊙ zweitens in der *organisatorischen Dimension* juristisch und/oder strukturell definierte Leitungsorgane und
- ⊙ drittens in der *personellen Dimension* diejenigen Organisationsmitglieder, die formale Leitungsverantwortung tragen.

Pädagogik meint hingegen:

- ⊙ erstens in der *Reflexionsfunktion* eine Fachdisziplin, d.h. einen historisch entstandenen Wissenskorpus,
- ⊙ zweitens in der *konzeptionellen Funktion* eine bestimmte Didaktik und Methodik für Unterrichtsplanungs- und Vorbereitungsprozesse und
- ⊙ drittens in der *praktischen Funktion* das unterrichtliche Handeln als Interaktion zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen.

Strikt und lose gekoppelte Prozesse in Organisationen

Die soziologische Organisationsforschung startete mit der bekannten Bürokratietheorie von Max Weber. *Bürokratie* bedeutet dabei vor allem eine hierarchisch und funktional geordnete Zuständigkeit und Verantwortlichkeit. Die Entscheidungsfunktion ist an der Spitze konzentriert und nimmt nach unten ab, wohingegen die Ausführungsfunktion nach unten zunimmt und Entscheidungen nur noch im festgelegten Rahmen von Durch-



führungshandeln vorkommen. Die Dienstwege sind klar geregelt, Ebenen dürfen in der Kommunikation nicht übersprungen werden. Auf den Dienstwegen verlaufen von oben nach unten Anweisungen und von unten nach oben Informationen. Die gesamte organisationale Kommunikation ist aktenförmig. Der große Vorteil einer solchen Organisationsform ist Klarheit und Sicherheit in den organisationalen Handlungsabläufen; die Nachteile sind eine gewisse Starrheit, Schwerfälligkeit und Unflexibilität. Ministerien und deren Verwaltungen sind als Bürokratien organisiert.

Wirtschaftsunternehmen hatten in der Vergangenheit zunächst dieses Organisationsprinzip übernommen, bis sie damit in einer dynamischer gewordenen Umwelt zunehmend in Schwierigkeiten kamen, weil sie zu langsam wurden, d.h. nicht mehr schnell genug auf die sich wandelnden Herausforderungen ihrer Märkte und die sich verändernden Bedürfnisse ihrer Kunden reagieren konnten. In der Zwischenzeit versucht man es mit dem Abbau unnötiger hierarchischer Ebenen und der Verlagerung der Entscheidungen näher an die Schnittstellen zu den Kunden. Moderne Wirtschaftsunternehmen sind jetzt in teilautonomen Geschäftsfeldeinheiten organisiert, die wirtschaftlich als Unternehmen im Unternehmen handeln. Dennoch sind gewisse Hierarchieebenen und Linienbeziehungen zwischen Vorgesetzten und Nachgeordneten als Steuerungsfunktionen nötig, um als Gesamtorganisation handlungsfähig zu bleiben. Solche Steuerungsstrukturen nennt man feste oder strikte Koppelungen.

Schule hat nun sehr wenig solcher festen Koppelungen, bis vor Kurzem waren Schulleiter/innen noch nicht einmal Vorgesetzte. Schulen als Ganze waren aber nachgeordnete Einrichtungen einer hierarchischen Kultusbürokratie, auch wenn sie selbst intern nicht hierarchisch organisiert waren. Die Hierarchie war vorgelagert und tauchte nur als Vorschrifteninstanz auf. Sie wurde daher nicht in ihrer Steuerungsfunktion für die Organisation

erkannt, sondern konnte vielfach im Bewusstsein von Lehrer/innen als ungeeignet herrschaftlicher Eingriff von außen erlebt werden. Daher rührt auch die immer noch verbreitete Hierarchieaversion und die überbewertete Interaktionsorientierung in Schulen. Mit der zunehmenden Autonomie von Schulen werden diese aber langsam »richtige« Organisationen, die die Bedingungen ihrer Arbeit nicht mehr nur von außerhalb vorgeschrieben bekommen, sondern zunehmend selbst organisieren müssen. Hierarchie und Linienorganisation sind für pädagogische Einrichtungen nun nicht die einzigen und auch nicht die überwiegenden Steuerungsinstrumente. Mindestens aber zwei hierarchische Ebenen hat jede Organisation, nämlich die genannte Ebene der Entscheidung über die Organisation der Arbeit und die Ebene der Entscheidungen bei Durchführung der Arbeit (siehe oben). Eine vollkommen hierarchielose Schule wäre eine Schule, die vollkommen abhängig wäre von den Entscheidungen der Bürokratie. Dass dies Schule nicht gut tut, lässt sich immer wieder erleben. Die einzig richtige Alternative ist daher, die Steuerungsfunktionen der Schule als autonome Organisation in der Schule selbst auszuüben. Damit verbunden ist aber die Akzeptanz von Unterschieden in der Zuständigkeit und Verantwortlichkeiten sowie Unterschieden in den Entscheidungspflichten und -rechten. Schulleitung wird dann zu einer »richtigen«, d.h. auch mit Vorgesetztenaufgaben ausgestatteten, geschäftsführenden Managementinstanz. Bestimmte Abläufe der Leitung einer autonomen Schule müssen dann - wie in einem Unternehmen - strikt gekoppelt werden, während die meisten anderen Abläufe der pädagogischen Praxis weiterhin lose gekoppelt bleiben, d.h. in interaktionellen Aushandlungsprozessen reguliert werden können.

Integrierte und desintegrierte Organisationen

Autonomie bedeutet allerdings nicht Unabhängigkeit, sondern die paradox anmutende Steigerung von Unabhängigkeit und Abhängigkeit zugleich. Autonome Organisationen steuern sich selbst, sind aber abhängig von den Zielvorgaben vorgesetzter Instanzen oder von echten Kundenrechten, die vertraglich festgelegte Leistungen erwarten dürfen und Garantieansprüche haben.

Schulen bestehen aus unterschiedlichen, lose gekoppelten Subsystemen, die arbeitsteilig differenzierte Aufgaben wahrnehmen: Schulleitung, Schulsekretariat und Kollegium, Schüler- und Elternvertretung, Schul- und Jahrgangsstufen, Konferenzen mit unterschiedlichen Zuständigkeiten sowie natürlich den einzelnen Klassen. Ortfried Schäffter hat darauf aufmerksam gemacht, dass erst der funktionale Gesamtzusammenhang aller organisationalen Teilbereiche *das Pädagogische* ermöglicht. Das Pädagogische ist also nicht die autonome Domäne der Lehrer/innen, sondern erst das vernetzte Zusammenspiel der verschiedenen Funktionsgruppen mit ihren spezifischen Tätigkeiten erfüllt gemeinsam eine pädagogische Funktion dadurch, dass Lernbedürfnisse aufgegriffen und in der Form von Unterricht richtlinienorientiert umgesetzt werden. Das Management der Organisationen hat die Aufgabe, diese Arbeit zielgerichtet zu koordinieren und durch die Schaffung einer internen Lernkultur Qualitätsentwicklung zu ermöglichen.

Auch organisationsintern bedeutet Autonomie *das gleichzeitige Zunehmen von Freiheit und Verbindlichkeit*. Die notwendige relative Autonomie der schulischen Subsysteme bringt zwangsläufig Koordinationsprobleme hervor und fordert von den beteiligten Personen ein hohes Maß an Verbindlichkeit und Ambiguitätstoleranz. Leicht können aus Abstimmungsnotwendigkeiten bei Einzelnen Frustrationen entstehen. Lose gekoppelte Organisationen sind daher tendenziell konfliktträchtig. Das ist der Preis für das Dilemma des notwendig hohen Freiheitsgrades bei der Unterrichtsgestaltung bei gleichzeitig notwendiger Verbindlichkeit der internen Abstimmung. An die Stelle engmaschiger Kontrolle von oben muss wechselseitiges Vertrauen und verbindliche Einhaltung der Absprachen treten - allerdings bei einem Durchgriffsrecht der Leitung im Abweichungsfall. Freiheit und Autonomie auf der einen Seite erhöhen auf der anderen Seite die Abhängigkeit voneinander und die Notwendigkeit wechselseitiger Zuverlässigkeit. Auf Hierarchie kann dabei nicht ganz verzichtet werden und sei es zur Entscheidung entstehender Konflikte.

Integrierte Organisationen haben daher die jeweiligen Anteile der Subsysteme an der gemeinsamen Leistungserbringung der Organisation dadurch verbindlich ausgehandelt, dass das wechselseitige Geben und Nehmen komplementär aufeinander abgestimmt ist. In *desintegrierten Organisationen* beharren die jeweiligen Sub-

systeme in falsch verstandenen Autonomievorstellungen auf ihren vermeintlichen Eigenrechten, ohne sich auch als gebender Teil eines organisierten Ganzen zu begreifen. Da kann es dann vorkommen, dass sich die Subsysteme abweisend oder sogar feindlich gegenüber treten - sei es, dass eine Sekundarstufe II der Sekundarstufe I vorwirft, nicht richtig auf die Oberstufe vorbereitet zu haben, oder Elternschaft und Kollegium sich wechselseitig mit Vorwürfen begegnen anstatt an einem Strang zu ziehen. *Gute Schule aber kann nur gemeinsam funktionieren!*

Zusammenfassung: Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung

- Das Pädagogische ist kein Tätigkeitsmerkmal einzelner Pädagogen, sondern der Effekt der kooperativen Verknüpfung von unterschiedlichen Einzeltätigkeiten zu einer konsistenten organisationalen Gesamtstruktur. Das heißt, nicht der einzelne Unterricht, sondern Schule als ganze Organisation erbringt die pädagogische Leistung.
- Schulische Organisation ist ein Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzen und Handlungslogiken aus Management und Pädagogik in einer zuverlässig abgestimmten Verknüpfungsstruktur. *Organisation* bzw. *Management* sorgt dafür, dass Schule überhaupt stattfinden und dass gelernt werden kann. *Interaktion* bzw. *Pädagogik* - vor allem im Unterricht - regelt hingegen, wie gelernt und wie dabei miteinander umgegangen wird.
- In einem lose gekoppelten, aber gut funktionierenden System sind die Leistungserwartungen und Leistungserbringungen der unterschiedlichen Subsysteme wechselseitig kompatibel miteinander abgestimmt. Für die Qualität der schulischen Leistung ist es daher existenziell, dass die gemeinsame Leistungserbringung durch ausgeglichenes Geben und Nehmen verbindlich ausgehandelt ist.



Prof. Dr. Rainer ZECH ist Geschäftsführer der ArtSet® Forschung, Bildung, Beratung GmbH; bis 1996 Universitätsprofessor an der Universität Hannover.

www.artset.de und www.artset-qualitaet.de

Tagesimpressionen

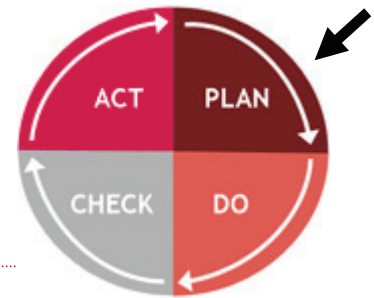


Vernetzungs - und Arbeitsphase:

Vier parallele Gruppen entlang des Qualitätsregelkreises

PLAN: Definition gelungenen Lernens sowie gelungenen Unterrichts

Rainer ZECH (ArtSet) & Victoria Puchhammer-Neumayer (TGM)



Dieser Workshop der ersten Vernetzungs- und Arbeitsphase der Qualitätskonferenz stellte die Planung von Lehr- und Lernprozessen in den Mittelpunkt. Dabei wurden oftmals wenig beachtete Dimensionen von Lernergebnissen, vor allem das „Gelingen“, als Maßstab genommen und die Bedeutung für die Planungsphase entlang des Qualitätsregelkreises P - D - C - A dargestellt.

Den theoretischen Input leistete Rainer Zech. Er stellte dem erfolgreichen Lernen das gelungene Lernen gegenüber. Während beim erfolgreichen Lernen die Ziele weitgehend fremdbestimmt und meist durch Bildungsinstitutionen vorgegeben sind, beachtet gelungenes Lernen die Ziele des Lernenden und erweitert so seine fachliche, persönliche und soziale Handlungsfähigkeit.



Gelungene Bildung zielt als Einheit auf drei Dimensionen:

- auf die Erweiterung von Wissen und Können (Qualifizierung)
- auf die Entfaltung der Persönlichkeit (Persönlichkeitsentwicklung)
- auf die verbesserte Integration in die jeweiligen relevanten sozialen Lebensbezüge (Integration/ Demokratisierung) ArtSet®

Indikatoren für gelungenes Lernen sind Beschreibungen für beobachtbares Verhalten der Lernenden, die das Gelingen für Außenstehende erkennbar machen. Sie müssen konkret, eindeutig, präzise und überprüfbar formuliert sein und Akteure sowie Umfeld berücksichtigen.



Um die Formulierung solcher Indikatoren für gelungenes Lernen in konkreten Lernsituationen ging es im zweiten Teil dieses Workshops. Zunächst wurde von Victoria Puchhammer-Neumayer eine kurze Anleitung für das Formulieren der Indikatoren vorgestellt, danach organisierten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Gruppen, wählten eine konkrete Lernsituation und versuchten sich an der Formulierung von Indikatoren für gelungenes Lernen in diesen Situationen.

Die Zusammenschau im Plenum des Workshops ergab wie erwartet eine deutlich andere Schwerpunktsetzung als bei alleiniger Beachtung des Erfolges.

Abschließend erfolgte noch eine Reflexionsphase, in der über die Schlussfolgerungen aus diesen Indikatoren für die Lernenden, die Lehrkräfte sowie die Gesamtorganisation Schule diskutiert wurde.

Dokumentation erstellt von Victoria Puchhammer-Neumayer

PPP (11 Folien) abrufbar unter:

http://www.arqa-vet.at/fileadmin/QNW_Konferenz_2010/WS-PLAN_Zech.pdf



Prof. Dr. **Rainer ZECH** ist Geschäftsführer der ArtSet® Forschung, Bildung, Beratung GmbH

www.artset.de

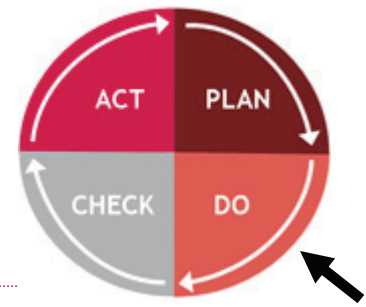
MMag. **Victoria PUCHHAMMER-NEUMAYER**, MAS, MSC, ist Leiterin der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftsingenieurwesen am TGM

www.tgm.ac.at



DO: Umsetzung des Bundeszieles „Individualisierung“

Hubert MITTER (PH Salzburg) & Wilhelm SCHÖNANGERER
(HBLW Landwiedstraße Linz)



Das zum eigentlichen Kern führende und Anfangsthema dieses Workshops war eine kurze Beleuchtung des Spannungsfelds von selbstgesteuertem/ eigenverantwortlichem und angeleitetem Lernen - und damit des Spannungsfelds der Förderung nicht nur fachlicher, sondern auch überfachlicher Kompetenzen bei Schülern/innen (Sozial-, Methoden-, Selbstkompetenz etc.).



Nach der Einstiegsübung, bei der es darum ging, aus einem Viereck mit einem Schnitt drei Dreiecke zu machen, um damit das differenzierte Denken zu üben, führte ein Kurzinput mit den Denkanstößen „Wie lassen sich angeleitete und selbstgesteuerte Phasen im Unterricht verzahnen?“, „Wie können die Individualphasen möglichst effektiv in den Unterrichtsablauf integriert werden?“ und „Welche Methoden gibt es?“ die Teilnehmer/innen auf die zentrale, jedoch nicht erwartbare, sondern eher überraschende Aufgabe im Rahmen des Workshops hin.

Diese bestand darin, Kleingruppen zu den Themen bzw. Begriffen „Individualisierung“, „Individuation“, „Individuum“ und „Individualität“ zu bilden. Diese Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen als Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von Individualisierung und damit verbundenen Begriffen/Konzepten nahm recht viel Zeit und Raum in Anspruch. Darüber hinaus war es eine sehr sinnvolle und lohnende Aufgabe, einmal (wieder) Zeit für die Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen der aktuellen Bildungsdiskussion zu haben.

Hätten Sie zum Beispiel gewusst, dass ein **Individuum** (lat.: *das Ungeteilte*) ein Mensch oder Gegenstand ist, insofern er einzeln ist und sich von anderen Menschen und Gegenständen unterscheidet? Oder anders gesagt: Es gibt nur einen einzigen Menschen auf der ganzen Welt, der zu dir „ICH“ sagen kann.

Oder was **Individualität** bedeutet? Psychologisch ist die Individualität eines Menschen als Eigenart des Handelns und Verhaltens (Agierens und Reagierens) zu erkennen. Individuelle Unterschiede zeigen sich in den Persönlichkeitseigenschaften, in den Einstellungen, Interessen und Wertorientierungen, religiösen, philosophischen und politischen Überzeugungen, in den Selbstkonzepten, im Sozialverhalten und Kommunikationsstil.

Individuation (lat.: *individuate*: sich unteilbar/untrennbar machen) hingegen bezeichnet den Weg zu einem eigenen Ganzen. Es beschreibt den Prozess des Ganzwerdens zu etwas Einzigartigem, einem Individuum. Im Individuationsprozess eines Menschen wird er zu dem, was er „wirklich“ ist.

Dieser Prozess beinhaltet die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten, Anlagen und Möglichkeiten.

Über diese „Umwege“ kam die Gruppe schließlich auch beim zentralen bzw. prominentesten Begriff an: „Unter **Individualisierung** wird die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen verstanden, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen

Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern.“

Es gibt natürlich - wie eingangs im Kurzinput gesagt wurde - unterschiedliche Möglichkeiten, die Forderung nach Individualisierung im Unterricht zu verwirklichen: Lern- und Lehrarrangements wie Team Teaching, Offenes Lernen, Wochenplanunterricht, Projektarbeiten, verschiedene Formen der inneren Differenzierung.

Gemeinsam ist all diesen Ansätzen jedoch die zugrundeliegende Auffassung bzw. Überzeugung, dass es darum geht, die Schüler/innen in ihrer Heterogenität zu begreifen und zu fördern/fordern, um damit die Eigenaktivität und -verantwortung der Schüler/innen schrittweise aufzubauen.



Damit das gelingen kann, ist es angebracht, sich mit Begriffen und Konzepten auseinanderzusetzen, damit man diese neue Haltung sich bewusst machen und idealerweise bzw. in einem nächsten Schritt verinnerlichen kann.

Eine erste Annäherung daran ist durch diesen Workshop zweifellos gelungen, der viele Überraschungs- und auch AHA-Erlebnisse geboten hat!

Dokumentation erstellt von Gabriela Wulz (ARQA-VET)

PPP (43 Folien) abrufbar unter:

http://www.arqa-vet.at/fileadmin/QNW_Konferenz_2010/WS-DO_Mitter.pdf



Hubert MITTER ist ausgebildeter Montessorilehrer, Waldorfkindergärtner, ECDL-Trainer und Trainer für Unterrichtsentwicklung.

Er arbeitet als Lehrer an der Pädagogischen Hochschule in Salzburg in der Aus-, Fort- und Weiterbildung.

www.phsalzburg.at/hubert.mitter

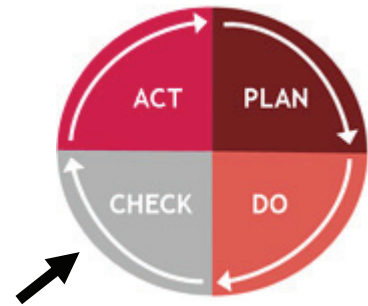


Mag. **Wilhelm SCHÖNANGERER**, MA, ist Lehrer an der HLW Linz-Landwiedstraße (Deutsch, Geschichte, Kommunikation, Projektmanagement, Schul-Mediation) und in der Funktion als SQPM.

www.hblw-landwied.at

CHECK: Methoden der Unterrichtsevaluation und wie sie für Schulentwicklung genutzt werden

Jana RÜCKMANN, Cornelia WAGNER (HU Berlin) & Andrea ASINGER (HLMW9 Michelbeuern)



Spricht man von Qualität bzw. Evaluation im berufsbildenden Schulwesen, so ist dies unmittelbar mit QIBB - QualitätsInitiative Berufsbildung - verbunden.

Im Jahr 2004 begannen die konzeptionellen Entwicklungsarbeiten für QIBB und im Schuljahr 2006/2007 wurde QIBB bereits nahezu flächendeckend an den Standorten der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) in ganz Österreich umgesetzt.

QIBB ist auf die spezifischen Erfordernisse des berufsbildenden Schulwesens ausgerichtet. Das Modell sieht vor, dass sowohl die Schulen als auch die Schulaufsicht (Landesebene) und die für die berufsbildenden Schulen zuständige Sektion II im BMUKK (Bundesebene) die zur Wahrnehmung ihrer zentralen Aufgaben erforderlichen Aktivitäten einer regelmäßigen Evaluierung und kontinuierlichen Verbesserung unterziehen.

Das heißt, mit der Initiative QIBB werden die Schulen nochmals dazu aufgefordert im Bereich der Evaluation selbständig - unterstützt durch zahlreiche Instrumenten und Tools - aktiv zu werden.

Evaluation wird in QIBB in erster Linie als Selbstevaluation durchgeführt: Das Individualfeedback dient der Reflexion und Weiterentwicklung des beruflichen Handelns von LehrerInnen und Führungskräften, das Systemfeedback der Optimierung von Lehr- und Verwaltungsprozessen auf Organisations- bzw. Systemebene. Zur Durchführung der Evaluation stehen auf der über das Internet zugänglichen QIBB-Evaluationsplattform Erhebungsinstrumente (z.B. Fragebögen) zur Verfügung. Die Plattform unterstützt die Dateneingabe und generiert standardisierte Datenauswertungen.

Parallel dazu bietet QIBB ab sofort auch ein externes Evaluationsverfahren an - Peer Review in QIBB.

Peer Review ist ein Evaluationsverfahren, das zur Qualitäts- und Schulentwicklung am Schulstandort eingesetzt wird. Die Evaluation wird dabei von einer Gruppe externer ExpertInnen (Peers) durchgeführt. Peers sind Personen, die nicht der Schule angehören, die sich reviewen lässt, mit dem Praxisfeld "berufsbildende Schule" aber vertraut sind und über professionelle Expertise in diesem Bereich verfügen - etwa LehrerInnen, BeraterInnen, ForscherInnen, Vertretern/innen der Unternehmenspraxis etc..



Im Rahmen der zur Verfügung gestellten Instrumente von Seiten QIBB werden an den einzelnen Schulen aber auch „nicht standardisierte Evaluationen“ wie Interviews, Befragungen, Stimmungsbarometer oder auch „Kollektive Hospitationen“ eingesetzt. Von Peer Review in QIBB als externe Evaluationsform gibt es erste Erfahrungsberichte.

Im Rahmen des Workshops wurde versucht, auf drei Fragen einzugehen:

1. Einsatzmöglichkeiten für Evaluation in der Unterrichtsentwicklung
2. Evaluationsmethoden für die Unterrichtsentwicklung
3. Handlungsempfehlungen für eine evaluationsbasierte Unterrichtsentwicklung

Im Bereich der Einsatzmöglichkeiten brachten Jana Rückmann und Cornelia Wagner (Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik, Humboldt Universität zu Berlin) zwei Beispiele aus der Praxis. Im ersten Beispiel diente die Evaluation einer Art Bestandsanalyse, im zweiten wurde mit Hilfe von Evaluationen Schulentwicklung begleitet.

Bei den Methoden wurden zahlreiche Beispiele aus der Praxis genannt und diskutiert - Individual- versus Systemfeedback; Peer Review; Interview/Diskussion; MitarbeiterInnengespräche, aber auch Formen wie kollegiales Coaching oder Videos von Unterrichtssequenzen wurden als mögliche Methoden genannt.

Aus den Erfahrungen der ReferentInnen lassen sich folgende Umsetzungsempfehlungen formulieren:

1. Zielklärung!
2. Kriterienbestimmung
3. Gemeinsame Schwerpunkte festlegen
4. laufende und durchgängige Information
5. Durchführungsstandards definieren und auf die Einhaltung achten
6. Konsequenzen im Vorfeld beachten
7. Nicht unbedingt mit allen, aber auch nicht gegen alle!
8. Kommunikation festhalten
9. Nachhaltigkeit der Evaluation im Auge behalten
10. Zulassen einer "Fehlerkultur"
11. Führungskräfte einbeziehen
12. Nicht zu Tode evaluieren!

Wie im Workshop deutlich erkennbar war, arbeiten viele Schulen bereits mit den unterschiedlichsten Formen von Evaluationen. Konsens bestand darin, dass dies systematisch und mit einer generellen Zielvorgabe und Ressourcenzuteilung erfolgen sollte. Nur so können Evaluationen auch systematisch für Schulentwicklung genutzt werden.

Dokumentation erstellt von Andrea Asinger (HLMW9 Michelbeuern)

PPP (18 Folien) abrufbar unter:

http://www.arqa-vet.at/fileadmin/QNW_Konferenz_2010/WS-CHECK_Rueckmann-Wagner.pdf



Jana RÜCKMANN (links) und **Cornelia WAGNER** (rechts) sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Wirtschaftspädagogik.

Sie begleiten das Projekt „Systematische Unterrichtsentwicklung in beruflichen Schulen durch integratives Qualitätsmanagement“ (SUE)

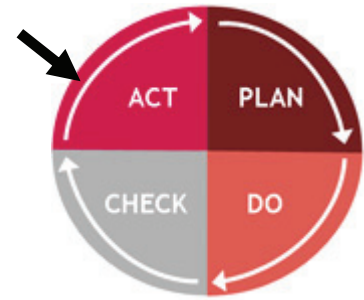
<http://sue.hu-berlin.de>



Mag. **Andrea ASINGER** ist Lehrerin an der HLMW9 Michelbeuern in Wien. Seit fünf Jahre übt sie an dieser Schule auch die Funktion des SQPM aus.

www.hlmw9.at

ACT: Beispiele gelungener (oder auch versuchter) Umsetzungsprozesse als Konsequenz von Evaluationsergebnissen am Beispiel von Q2E-Schulen (DE, CH)



Sabine KURZ (bei d. Bildungssenatorin Bremen) + Felix DREIER (Berufsfachschule Basel)



Der vierte Workshop im Rahmen der 2. Qualitätsnetzwerkkonferenz beschäftigte sich mit der vierten Phase im Qualitätsregelreis, bei der es um das Schließen des Kreises geht. Nach dem Vorliegen von Evaluationsergebnissen aus Phase 3 (ACT) geht es nun darum, Maßnahmen aus diesen Ergebnissen abzuleiten und an der Schule umzusetzen. Franz Dreier, Direktor der Berufsfachschule Basel, schilderte vor dem Hintergrund des an seiner Schule eingeführten Q2E Modells seine Erfahrungen als Schulleiter bei der Umsetzung von Evaluationsergebnissen. Dabei ging er vor allem auf Handlungsempfehlungen aus der externen Evaluation ein, die an seiner Schule durchgeführt wurde. Herr Dreier betonte die Bedeutung eines zielgerichteten und planmäßigen Vorgehens von Seiten der Schulleitung in diesem Zusammenhang. Gerade bei der Umsetzung von Maßnahmen werde aber auch die Bedeutung der Einbindung möglichst vieler Lehrer/innen und Mitarbeiter/innen in das QM-System deutlich. Sabine Kurz (Referentin für Qualitätsentwicklung und Innovationsförderung bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Bremen.) lieferte weiter Beispiele für Umsetzungsmaßnahmen.

Nach den Inputs reflektierten die Teilnehmenden des Workshops über Stellenwert und Funktion der Umsetzung von Evaluationsergebnissen und setzten sich mit konkreten Evaluationsbeispielen und damit zusammenhängenden Umsetzungsmaßnahmen auseinander

Dokumentation erstellt von Michaela Jonach (ARQA-VET)

PPP (25 Folien) abrufbar unter:

http://www.arqa-vet.at/fileadmin/QNW_Konferenz_2010/WS-ACT_Dreier.pdf



Sabine KURZ ist Referentin für Qualitätsentwicklung und Innovationsförderung bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Bremen. www.bildung.bremen.de



Felix DREIER ist Direktor der Berufsfachschule Basel, Schweiz. www.bfsbs.ch

Konferenzposter

Erstmalig haben wir im Vorfeld dieser Konferenz einen „Call for Posters“ gestartet, der wie folgt formuliert war:

ARQA-VET, der Veranstalter der **2. Qualitätsnetzwerk-Konferenz für die Berufsbildung in Österreich** am **29. November 2010** im Bildungszentrum der AK Wien, lädt **alle berufsbildenden Schulen Österreichs** zur **Einreichung eines Posters** ein:

Stellen Sie auf einem DIN A0 Poster den Konferenzbesuchern/innen vor, wie sich Ihr Qualitätsmanagement, die Arbeit Ihres Qualitätsteams und/oder der Einsatz von QM-Methoden und -Instrumenten positiv auf die Qualität des Unterrichts an Ihrer Schule auswirkt.

Oder anders gefragt: Wie/wodurch trägt Ihre Qualitätsarbeit zu (noch) besserem Unterricht an Ihrer Schule bei?

Als Ergebnis dieses Calls präsentierten sechs Schulen Ihre Qualitätsarbeit mit je einem Poster in der AK Wien. Diese Schulen waren:

- ⊙ die BHAK/BHAS Bruck/Leitha (NÖ)
- ⊙ die HTBLVA Ferlach (K)
- ⊙ die HTL Mössingerstraße Klagenfurt (K)
- ⊙ die BBS Weyer (OÖ)
- ⊙ die BAKIP Steyr (OÖ) und
- ⊙ die HLW Steyr (OÖ)

Auf der nächsten Seite sehen Sie die Poster - soweit wir sie digital bekommen haben - im Überblick, auf der Konferenz-Homepage www.arqa-vet.at/arqa_vet/konferenz_2010/dokumentation/ stehen sie auch zum Vergrößern und zum Download bereit.

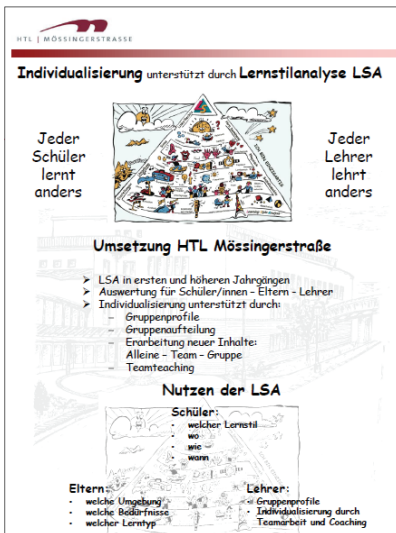
Poster von berufsbildenden Schulen zu QM und Qualität des Unterrichts

BHAK/BHAS Bruck/Leitha (NÖ)

www.hakbruck-leitha.ac.at

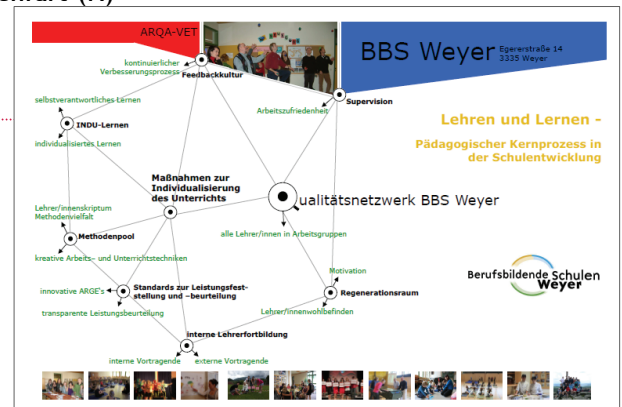


HTBLVA Ferlach (K) www.htblva-ferlach.at



HTL Mössingerstraße Klagenfurt (K)

www.htl-klu.at



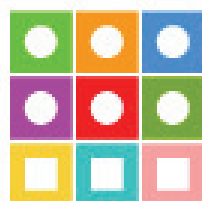
BBS Weyer (OÖ)

<http://schulen.eduhi.at/hbla-weyer/>



BAKIP Steyr (OÖ)

<http://www.schulen.eduhi.at/bakip.steyr>



HLW Steyr (OÖ)

<http://hbla-steyr.eduhi.at>

Teilnehmer- und Teilnehmerinnenliste

	Vorname	Nachname	Institution
Herr	Martin	Amann	Tiroler Fachberufsschule EKE
Herr	Roland	Arrich	PH Kärnten
Frau	Gertraud	Arthold	Gastgewerbefachschule Judenplatz
Frau	Melitta	Aschauer-Nagl	AK Wien
Frau	Andrea	Asinger	HLMW9 Michelbeuern
Frau	Helene	Babel	BMUKK, Sektion Berufsbildung
Frau	Gabriele	Bäck	BAKIP
Frau	Ingrd	Baischer	BAKIP Steyr
Herr	Fritz	Bauer	AK OÖ
Frau	Sigrid	Bednarz	BiBB
Herr	Christoph	Berger	KPH Wien/Krems
Frau	Elisabeth	Berger	Fachschule für wirtschaftliche Berufe
Frau	Maresa	Binder	LSR für Oberösterreich
Herr	Hans	Blocher	HTL Braunau
Frau	Irmgard	Dachtler-Freiler	Stadtschulrat
Herr	Manfred	Derflinger	HLW Steyr
Herr	Norbert	Dex	BISOP Baden
Frau	Eva	Dousset-Ortner	PH Wien
Herr	Felix	Dreier	Berufsfachschule Basel
Herr	Thomas	Dullnig	SOB Klagenfurt
Herr	Hubert	Dürrstein	OeAD-GmbH
Frau	Daniela	Duschek	WU Wien
Herr	Franz	Edelmann	BMLVS
Frau	Maria	Eder-Eichberger	Bakip Klagenfurt
Frau	Theresia	Eisel-Eiselsberg	HTL Ortwein Graz
Frau	Andrea	Embacher	PH Kärnten
Herr	Franz	Erhard	PH Niederösterreich
Frau	Daniela	Farkas	ARQA-VET
Frau	Monika	Ferstl	PH Wien
Herr	Reinhard	Fischer	Lighthouse
Frau	Margit	Gartler	Karl-Franzens-Universität Graz
Frau	Ludmilla	Gasser	Bundesministerium für Gesundheit
Herr	Franz	Gramlinger	ARQA-VET
Herr	Josef	Grandits	HLW Güssing
Frau	Monika	Grasser	HTBLVA Ferlach
Frau	Thomas	Gruber	DEQA-VET
Frau	Nicole	Gruschka	Hamburger Institut für berufliche Bildung
Herr	Werner	Hackinsholz	WU Wien
Frau	Elke	Hinterberger-Meister	Uni-Graz Wipäd
Frau	Waltraud	Hobel	Fachschule für wirtschaftliche Berufe
Frau	Gabriele	Hohensinner	HLW 19
Frau	Barbara	Höllner	OeAD-GmbH/ Nationalagentur Lebenslanges Lernen
Herr	Bernhard	Horak	AK Wien
Frau	Helga	Hornik	HLW Biedermannsdorf
Herr	Jürgen	Horschinegg	BMUKK, Sektion Berufsbildung
Frau	Dara	Huber	-
Frau	Susanne	Hubl	Wr. Krankenanstaltenverbund
Herr	Karl	Huditz	HAK Villach

	Vorname	Nachname	Institution
Herr	Stefan	Humpl	3s Unternehmensberatung GmbH
Herr	Dominic	Huszar	BHAK/BHAS Bruck/Leitha
Frau	Michaela	Jonach	ARQA-VET
Herr	Walter	Jungwirth	HTBLA Neufelden
Herr	Franz	Kaltenbrunner	LSR für Tirol
Frau	Elke	Kepplinger	BBS Weyer
Herr	Christoph	Kimbacher	HTL Steyr
Herr	Christian	Kis	BHAK/BHAS Bruck/Leitha
Herr	Wolfgang	Klampferer	HTL Mössingerstraße
Herr	Johann	Klanschek	HTL Mössingerstraße
Herr	Gerhard	Kletschka	TGM
Herr	Johann	Köhldorfer	AK Steiermark
Herr	Wilhelm	König	LSR für Niederösterreich
Frau	Ingrid	Kotanko	SZU
Frau	Marlies	Kranebitter	PH Tirol
Frau	Sabine	Kurz	bei der Senatorin Bremen (Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft)
Frau	Kay	Lechleitner	Jobility
Herr	Josef	Leitner	AK Wien
Frau	Astrid	Lichtensteiner	Uni-Graz Wipäd
Herr	Herbert	Lobak	HLW Spittal
Herr	Christoph	Mayer	LSR für Tirol
Herr	Victor	Mihalic	EBC*L International
Frau	Anne-Kerstin	Mildner	Sächsisches Bildungsinstitut
Herr	Klaus	Mittendorfer	MultiAugustinum St. Margarethen
Herr	Hubert	Mitter	PH Salzburg
Frau	Beate	Muik	Karl-Franzens-Universität Graz
Frau	Brigitte	Obmann	BAKIP 21
Herr	Wolfgang	Ölzant	Skihandelsschule und HAK-Maturalehrgang Schladming
Frau	Marlies	Österreicher	HLW Biedermannsdorf
Herr	Aristoteles	Papajanopoulos	HLW Güssing
Frau	Christine	Pasteka	HLW Biedermannsdorf
Herr	Gerald	Pichler	Universität Graz
Frau	Magdalena	Pichler	Karl-Franzens-Universität Graz
Frau	Martha	Pichler	BAKIP Steyr
Frau	Waltraud	Postl	BHAK/BHAS Bruck/Leitha
Frau	Victoria	Puchhammer-Neumayer	TGM
Frau	Edith	Rainer	HLW Spittal
Frau	Silvana	Rameder	HLMW9 Michelbeuern
Frau	Renate	Reichel	BISOP Baden
Frau	Eva	Reifecker	BBS Weyer
Herr	Karl	Reischer	TGM
Frau	Brigitte	Reisinger-Priganost	BAKIP 21
Herr	Franz	Reithuber	HTL Steyr
Frau	Jana	Rückmann	Humboldt Universität Berlin
Frau	Helma	Safron	Landesschulrat für Kärnten
Herr	Harald	Schaber	BHAK/BHAS Imst
Herr	Christian	Scharinger	Beratung Scharinger
Herr	Walter	Scharizer	PH Oberösterreich
Herr	Heinz-Peter	Schindelar	HTL Spengergasse
Frau	Renate	Schindler	Berufsschule CGG

	Vorname	Nachname	Institution
Herr	Peter	Schlögl	öibf
Frau	Birgit	Schmiedl	Fachschule und Aufbaulehrgang Sta. Christiana, Rodaun
Herr	Wilhelm	Schönangerer	HBLW Landwiedstraße Linz
Frau	Eva	Schönauer-Janeschitz	BMUKK, Sektion Berufsbildung
Herr	Christian	Schrack	BMUKK
Herr	Theodor	Siegl	BMUKK, Sektion Berufsbildung
Frau	Traude	Sommer	HLW3
Herr	Albert	Sonnleitner	Lehr- und Forschungszentrum Raumberg - Gumpenstein
Frau	Christa	Soukup	Fachschule für wirtschaftliche Berufe
Frau	Andrea	Spahr	bfi Wien
Frau	Hermine	Sperl	BMUKK, Sektion Berufsbildung
Herr	Dietmar	Stark	PH Oberösterreich
Herr	Wolfgang	Steinlechner	Tiroler Fachberufsschule für Elektrotechnik, Kommunikation und Elektronik
Frau	Erika	Stelzl	Akademie für Gesundheitsberufe
Frau	Michaela	Stock	Karl-Franzens-Universität Graz
Frau	Karin	Stummvoll	Vienna Business School, HAK II
Herr	Gerhard	Tanzer	Schulzentrum Ungargasse
Herr	Jörg	Teichert	Universität Dortmund
Frau	Leonore	Teufelsbauer	GuKPS KES
Frau	Vera	Thomas	AMS Wien
Frau	Cornelia	Wagner	Humboldt Universität Berlin
Herr	Thomas	Wallisch	BS für Verwaltungsberufe
Frau	Gertraud	Waltenberger	HLT-Retz
Herr	Wolfgang	Waxenegger	Fachschule für wirtschaftliche Berufe der Schwestern Oblatinnen Linz
Frau	Johanna	Weismann	BMUKK, Sektion Berufsbildung
Frau	Gabriela	Wulz	ARQA-VET
Herr	Rainer	Zech	ArtSet Hannover
Frau	Jutta	Zemanek	PH Wien
Herr	Walter	Zlabinger	HTL Spengergasse
Frau	Savina	Zlatanova	WU Wien



An dieser Stelle wollen wir uns als Veranstalter der 2. Qualitätsnetzwerk-Konferenz nicht nur bei allen Akteuren/innen und Teilnehmer/innen bedanken; ein ganz besonderes Danke-Schön soll hier auch an die **acht jungen Damen und Herren der Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus** gehen, die uns nicht nur sehr effektiv und kompetent bei der Organisation unterstützt haben - sie haben darüber hinaus mit ihrer professionellen Serviceorientierung und ihrer jugendlichen Freundlichkeit ausgezeichnet Werbung für ihre Schule und die berufliche Erstausbildung in Österreich gemacht.

Vielen Dank vom ARQA-VET Team!



hertha
FIRNBERG
SCHULEN
für Wirtschaft
und Tourismus

Eine noch ausführlichere Dokumentation mit vielen weiteren Bildern, Videos der Vorträge und weiteren Texten und Präsentationen finden Sie online unter:

www.arqa-vet.at/arqa_vet/konferenz_2010