



# Erziehung & Unterricht

**Sonderedition  
für das BMBWF**

QMS – Qualitätsmanagement  
für Schulen

Wie Qualität systematisch  
gesichert und entwickelt  
werden kann

**9-10  
2021**

171.  
JAHRGANG

# ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

## ÖSTERREICHISCHE PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

171. Jahrgang des ÖSTERREICHISCHEN SCHULBOTEN

HEFT 9-10|2021

VERLEGER: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1020 Wien, Lassallestraße 9b

E-Mail: [E&U@oebv.at](mailto:E&U@oebv.at) / Internet: <http://www.oebv.at/erziehung-und-unterricht>

HERAUSGEBER/INNEN: MR Mag. Helga Braun, MSc / Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd

REDAKTION: Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd, KPH Wien/Krems / Prof. Mag. Dr. Isabella Benischek, MA, BEd, KPH Wien/Krems / MR Mag. Helga Braun, MSc, bmbwf / SQM Mag. Dr. Wolfgang Gröpel, BD für Wien / Prof. Univ.-Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, KPH Wien/Krems / MR Mag. Augustin Kern, bmbwf / Univ.-Doz. Mag. Dr. Gabriele Khan, PH Kärnten.

KORRESPONDENTINNEN UND KORRESPONDENTEN: Prof. Dr. Adelheid Berghammer (OÖ), PH OÖ, [adelheid.berghammer@ph-ooe.at](mailto:adelheid.berghammer@ph-ooe.at) / Prof. Mag. Dr. Petra Hecht (V), PH Vlb., [petra.hecht@ph-vorarlberg.ac.at](mailto:petra.hecht@ph-vorarlberg.ac.at) / Dr. Claudia Schneider, MA, BEd, MEd (B), PH Bgld., [claudia.schneider@ph-burgenland.at](mailto:claudia.schneider@ph-burgenland.at) / Mag. Reinhold Embacher (T), Neue Mittelschule 2 Schwaz, [r.embacher@tsn.at](mailto:r.embacher@tsn.at) / HS-Prof. Mag. Dr. Karina Fernandez, Bakk. (St), PH Strk., [karina.fernandez@phst.at](mailto:karina.fernandez@phst.at) / Schulleitung Matthias Hesse, BEd. (NÖ), ASO Purkersdorf, (02231) 63601-581 / Prof. Mag. Dr. Sabine Strauß (K), PH Kärnten, [sabine.strauss@ph-kaernten.ac.at](mailto:sabine.strauss@ph-kaernten.ac.at) / Prof. Mag. Dr. Elfriede Windischbauer (S), PH Salzburg, [elfriede.windischbauer@phsalzburg.at](mailto:elfriede.windischbauer@phsalzburg.at)

ANSCHRIFT DER REDAKTION: 1020 Wien, Lassallestraße 9b, [E&U@oebv.at](mailto:E&U@oebv.at)

BEZUGSBEDINGUNGEN: Jahresabonnement € 71,90 / zuzüglich Versandkosten. Einzelheft € 22,50 / zuzüglich Versandkosten. Die Hefte erscheinen in den Monaten Februar, April, Juni, Oktober und Dezember. Eine Abbestellung des Abonnements kann immer nur am Jahresende erfolgen. Stornierungen werden bis 31. 12. entgegengenommen.

BESTELLUNGEN: Medienlogistik Pichler-ÖBZ GmbH & Co KG, A-2355 Wiener Neudorf, Postfach 133, Telefon (02236) 63535.

ANZEIGEN: auf Anfrage unter [E&U@oebv.at](mailto:E&U@oebv.at)

UMSCHLAG und LAYOUT: Susanne Hörner / Martin Stumpauer

HERSTELLER: MMag. Andrea Maria Fellner

VERLAGSREDAKTION: Mag. Elisabeth Partmann

DRUCK & VERSAND: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., Horn

ERKLÄRUNG NACH § 25 ABS. 4 MEDIENGESETZ: Die Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ ist eine pädagogische Fachzeitschrift, die sich zum Ziel setzt, die Lehrerschaft über das bildungspolitische Geschehen zu informieren, mit jeweils aktuellen Beiträgen aus Wissenschaft und Forschung zu pädagogischen Fragen Stellung zu nehmen und für die Unterrichtspraxis Möglichkeiten zur Verwirklichung aufzuzeigen.

OFFENLEGUNG NACH § 25 ABS. 1-3 MEDIENGESETZ: Medieninhaber: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Lassallestraße 9b, 1020 Wien. Unternehmensgegenstand: Verlag und Herstellung von Schulbüchern, pädagogischen Fachbüchern, Lehrmitteln und Drucksorten aller Art, die dem Unterricht, der Bildung und Erziehung der Jugend sowie der Erwachsenenbildung im Sinne von Humanität, Toleranz und Demokratie dienen, sowie der Verlag und die Herstellung von Druckwerken über die österreichische Kultur; Gegenstand des Unternehmens ist ferner die Beteiligung und/oder die Übernahme der Geschäftsführung an gleichartigen oder ähnlichen Unternehmen. Geschäftsführer: Maximilian Schulyok; Komplementärin: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH; Kommanditisten: Österreichischer Bundesverlag GmbH 96 %, Ernst-Klett-Verlag Wien 4 %. Geschäftsführer Österreichischer Bundesverlag GmbH: Hans-Peter Fries.

Mit der Einreichung des Manuskriptes räumt der Autor/die Autorin dem Verlag für den Fall der Annahme das übertragbare, zeitlich und örtlich unbeschränkte ausschließliche unentgeltliche Werknutzungsrecht (§ 24 UrhG) der Veröffentlichung in dieser Zeitschrift ein, einschließlich des Rechts der Vervielfältigung in jedem technischen Verfahren (Druck, Mikrofilm etc.) und der Verbreitung (Verlagsrecht) sowie der Verwertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, des Rechts der Vervielfältigung auf Datenträger jeder Art, der Speicherung in und der Ausgabe durch Datenbanken, der Verbreitung von Vervielfältigungsstücken an die Benutzer, der Sendung (§ 17 UrhG) und sonstigen öffentlichen Wiedergabe (§ 18 UrhG). Gemäß § 36 Abs. 2 UrhG erlischt die Ausschließlichkeit des eingeräumten Verlagsrechts mit Ablauf des dem Erscheinen des Beitrags folgenden Kalenderjahres; dies gilt nicht für die Verwertung durch Datenbanken.

Bitte beachten Sie, dass in „Erziehung und Unterricht“ nur Erstveröffentlichungen aufgenommen werden. Jedes eingereichte Manuskript unterliegt einem Peer Review. Die endgültige Entscheidung über seine Annahme liegt bei der Redaktion. Artikel sollen acht Seiten möglichst nicht überschreiten. Fordern Sie von der Redaktion Word-Template und Richtlinien für die Erstellung des Manuskripts an. Senden Sie Ihre Manuskriptdatei (Bilddateien zusätzlich extra!) an den/die Korrespondenten/Korrespondentin Ihres Bundeslandes oder direkt an die Redaktion „Erziehung und Unterricht“, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1020 Wien, Lassallestraße 9b. E-Mail: [E&U@oebv.at](mailto:E&U@oebv.at)

Die in „Erziehung und Unterricht“ veröffentlichten Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion, der HerausgeberInnen oder des Verlags wieder. Für den Inhalt der Artikel sind ausschließlich deren VerfasserInnen verantwortlich.

<b>Editorial</b> .....	2
------------------------	---

## **QMS – Qualitätsmanagement für Schulen**

### **Wie Qualität systematisch gesichert und entwickelt werden kann**

Koordination: Helga Braun/Michaela Jonach

Helga Braun/Michaela Jonach, Vorwort.....	3
---	---

Martina Krieg, QMS entfaltet sich mit psychologischer Sicherheit .....	10
--	----

Erich Svecnik/Elisabeth Stanzel-Tischler, Die schulinterne Qualitätseinschätzung siQe – Hintergrund und Zielsetzungen .....	20
--	----

Gerold Brägger/Norbert Posse, IQES online – eine Plattform für eine evaluationsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung .....	30
--	----

Karl Wilbers, Chance genutzt: Verankerung von Lehrenden-Teams im neuen Qualitätsmanagement QMS für Schulen in Österreich.....	43
--	----

Martina Diedrich, Datensteuerung als durchgängiges Prinzip oder: Wie man ein Schulsystem auf Evidenz orientiert .....	52
--	----

Norbert Landwehr, Das unterrichtsbezogene Qualitätsmanagement im Spannungsfeld von Oberflächen- und Tiefenstrukturen .....	60
---	----

Elisabeth Oberreiter/Stefan Zehetmeier, Teamsupervision als Impuls für QMS .....	75
--	----

Bernhard Chabera, Externe Schulevaluation als Instrument datengestützter Qualitätsentwicklung – Grundlagen und Perspektiven.....	82
---	----

Cornelia Wagner-Herrbach, Prozessmanagement – Muss das jetzt auch noch sein? .....	90
--	----

## Editorial

Als Herausgeberin und Herausgeber freuen wir uns, dass wir eine „Special Edition“ eines Hefts anbieten können, das Verantwortliche in und für Schulen anspricht, aber auch Erziehungsberechtigte und alle an Schule Interessierte adressiert.

Dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist es ein Anliegen, dass dieses Heft viele Leserinnen und Leser erreicht, und stellt es daher als Download zur Verfügung:

### **QMS – Qualitätsmanagement für Schulen Wie Qualität systematisch gesichert und entwickelt werden kann**

Maßgebliche Daten und zugehörige Berichte wie beispielsweise die TIMSS-Ergebnisse aus den 90er Jahren oder die PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 zeigten, dass die – oft auch politisch kolportierte – Überzeugung, Österreich hätte eines der besten Bildungssysteme der Welt, wohl so nicht zutraf. Rege Qualitätsstrategien und Qualitätsimpulse waren die Folge und führten auch zu den beiden Qualitätsmanagementsystemen für Schulen, QIBB (ab 2004) und SQA (ab 2012). Schulen haben mittlerweile Erfahrungen im konkreten Umgang mit einem Qualitätsmanagementsystem, das sie dabei unterstützt, aber auch einfordert die Qualität an ihrer Schule zu sichern und zu entwickeln. Die gesetzlichen Vorgaben der Bildungsreform 2017 verlangten nun ein einheitliches System für alle Schulen, Schularten, Schultypen. QMS – Qualitätsmanagement für Schulen – wurde daher entwickelt, aufbauend auf den Erfahrungen und Evaluationen der beiden Vorläufersysteme, aber auch den wissenschaftlichen Ansprüchen und den Erfahrungen anderer Länder folgend.

QMS ist mit Beginn des Schuljahres 2021/22 Realität geworden, indem die schrittweise Implementierung begonnen hat und die Schulen in die Pflicht nimmt. Wesentlich adressiert wurden dabei die Schulaufsicht und die Schulleitungen: Ohne engagierte Führungskräfte kann Qualität weder gesichert noch entwickelt werden. Die Führungskräfte haben daher die ihren Vorgaben entsprechenden Verantwortungen zu realisieren und sicherzustellen, dass das Qualitätsmanagement vor allem den Unterricht erreicht und dem Lernen von Schülerinnen und Schülern dient.

*Helga Braun* und *Michaela Jonach* haben namhafte Expertinnen und Experten zur Mitwirkung als AutorInnen gewinnen können. Im Vorwort bieten sie als Koordinatorinnen des Teilschwerpunkts einen thematischen Aufriss und einen Überblick zu den Artikeln.

*Helga Braun*  
Herausgeberin

*Rudolf Beer*  
Herausgeber

# QMS – Qualitätsmanagement für Schulen Wie Qualität systematisch gesichert und entwickelt werden kann

Helga Braun – Michaela Jonach

## Vorwort

Gerne hätten wir als verantwortliche Koordinatorinnen folgenden Titel für diesen Teilschwerpunkt gewählt, um deutlich zu machen, worum es in Schule geht:

„Qualitätsmanagement: Gute Schule, guter Unterricht, gute Lehrer\*innen, gute Führung – Wie durch systematisches Qualitätsmanagement Qualität gesichert und entwickelt werden kann!“

Nun hat das Cover eines Heftes einfach nicht genug Platz für so einen langen Titel und musste daher etwas kürzer gehalten werden. Aber auch in diesem Titel ist alles vereint, was man von „guter Schule“ erwarten darf!

Das, was seit Mitte der 80er Jahre „in der Wirtschaft“, in Unternehmen, gang und gäbe wurde, nämlich sich um umfassendes Qualitätsmanagement zur Verbesserung der Qualität aller unternehmerischen Prozesse und Produkte zu bemühen, hat auch im „Non-profit“-Bereich Fuß gefasst. (vgl. *Dubs*, S 1235)

Die Ansprüche und Erwartungen an Schulen, an Unterricht, an Lehrer\*innen und an die Schulleitung sind in einer komplexen Welt berechtigterweise hoch. Der Titel des Heftes entspricht dem, was Eltern wollen und erwarten, wenn sie ihr Kind in die Schule schicken. Für Schüler\*innen gilt das ebenso und nicht zuletzt will die Gesellschaft – v.a. die Steuerzahler\*innen –, dass sich die Investitionen in das Schulsystem lohnen und Schulen entsprechend „leisten“, Professionalität auf allen Verantwortungsebenen vorherrscht und sichergestellt ist.

Deutlich verspricht der § 2 SchOG, was die „Kundinnen und Kunden“ bzw. „Abnehmerinnen und Abnehmer“ von Schule erwarten können:

### § 2. Aufgabe der österreichischen Schule

„(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“

Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie

sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

(<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht>)

QMS, das Qualitätsmanagementsystem für Schulen zu entwickeln folgt der Vorgabe der Bildungsreformgesetzgebung 2017. Es ist nicht Selbstzweck oder eine Erfindung, um Schulen zu beschäftigen, sondern die Möglichkeit und Verpflichtung durch systematisches und konsequentes Qualitätsmanagement Schule und Unterricht zu entwickeln und Qualität sicherzustellen.

Alle Schulen haben bereits Entwicklungsschritte und auch Erfahrungen in der systematischen Anwendung des Qualitätsmanagements gemacht: QIBB in der Berufsbildung (seit 2004) und SQA in der Allgemeinbildung (seit 2012) waren die bisherigen Qualitätsmanagementsysteme, die Schule, Schulleitung und auch die Schulaufsicht in die „Qualitätsverantwortung“ gebracht haben und mit denen an der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen gearbeitet wurde. QMS ist nun nicht die „Neuigkeit“ unter dem Slogan „Schon wieder etwas Neues?“, sondern eine deutlich elaboriertere Möglichkeit der System(weiter)entwicklung.

Globale, aber auch gesellschaftliche Herausforderungen stellen das Schul- und Bildungssystem vor neue Anforderungen – auch in der Steuerung. Steuerungsthemen wie z.B. Verantwortung auf den verschiedenen (Führungs-)Ebenen, verbindliche Erhebung und Nutzung von Daten und jedenfalls die verlässliche Implementierung von Reformen, sind relevant und aktuell. (vgl. *Eder, Breit, Schreiner, Krainer, Seel, Spiel*, 2018, S 531f). Nicht zuletzt haben auch internationale Leistungsvergleiche (QECD-Studien, „PISA-Schock“) zu deutlichen Veränderungen in der Steuerung von Bildungssystemen geführt und Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, neben anderen Interventionen, die systematische Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von und in Schulen gebracht: „Internationale Studien zielen darauf ab, nationale Daten zu erfassen und mit anderen Ländern zu vergleichen. Sie sind somit ein wesentlicher Baustein für eine faktenbasierte Bildungspolitik.“

(<https://www.iqs.gv.at/themen/internationale-studien/internationale-studien-ueberblick>)

Das österreichische Bildungssystem hat sich diesem Vergleich gestellt und kann daraus Bestätigung ziehen, aber auch die Entwicklungsnotwendigkeiten ableiten.

## **Gesetzliche Vorgaben zu Neuerungen und Entwicklungen**

Steuerungsvorstellungen und Steuerungsnotwendigkeiten werden Realität, indem sie in Gesetzen abgebildet und eingefordert werden. Eine wesentliche Folgerung, aber auch ein deutlicher Schub für Systementwicklung und Steuerung ist die Bildungsreformgesetzgebung 2017, vor allem das Bildungsdirektioneneinrichtungsgesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009982>).

Diese Gesetzgebung fordert wesentliche Innovationen ein, wie vor allem die Neuausrichtung der Schulverwaltung, die Steuerung über Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne, das Bildungscontrolling und das Bildungsmonitoring. Die Schulaufsicht als Teil der jeweiligen

Bildungsdirektion erfährt mit definierten Aufgaben (SQM-Verordnung – <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010681>) und verpflichtender, kompetenzorientierter Qualifizierung einiges an Neuerungen: „Schulaufsicht heute steht für professionelles Qualitätsmanagement. Im Mittelpunkt ist dabei stets der erfolgreiche Bildungsweg der Schüler\*innen. Es geht darum, für ein bedarfsgerechtes und qualitätsvolles Bildungsangebot in der Region zu sorgen, Bildungswege durchlässig zu gestalten und Schulentwicklung zu unterstützen.“ (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/qum/schulaufsicht.html>)

Neu ist auch die Steuerung in den Bildungsregionen samt regionalem Qualitätsmanagement – vor allem über bildungsrelevante Daten und Informationen. Die Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern folgt der seit 1996 gesetzlich vorgegebenen berufsbegleitenden Qualifizierung für ernannte Schulleiter\*innen und wird um eine verpflichtende Vorqualifizierung von an Schulleitung Interessierten (gültig ab 1.1.2023) erweitert. Das neu erstellte Schulleitungsprofil bietet dafür eine geeignete Orientierung (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref.html>). Die Externe Schulevaluation und die Schulcluster stellen ebenfalls weitere Neuerungen dar.

Das Bildungsdirektioneneinrichtungsgesetz fordert eine weitere wichtige Entwicklung samt Implementierung ein, nämlich die eines einheitlichen Qualitätsmanagementsystems für alle Schulen und Schularten. Die Umsetzung dieses gesetzlichen Auftrags übernahm die Abt. III/5 BMBWF ab dem Jahr 2018 und verantwortete dabei auch die Kommunikation mit den wesentlichen Ansprechpartner\*innen innerhalb des BMBWF, aber auch nach außen: mit leitenden Verantwortlichen in den Bildungsdirektionen, mit Schulaufsicht und Schulleitungen. Wichtiger Teil der QMS-Entwicklung war auch die direkte und prozesshafte Zusammenarbeit mit Expert\*innen aus den Schulen und Expert\*innen aus der Wissenschaft. Nicht zuletzt waren auch QM-Systeme anderer Länder wertvolle Quellen und Orientierung für QMS.

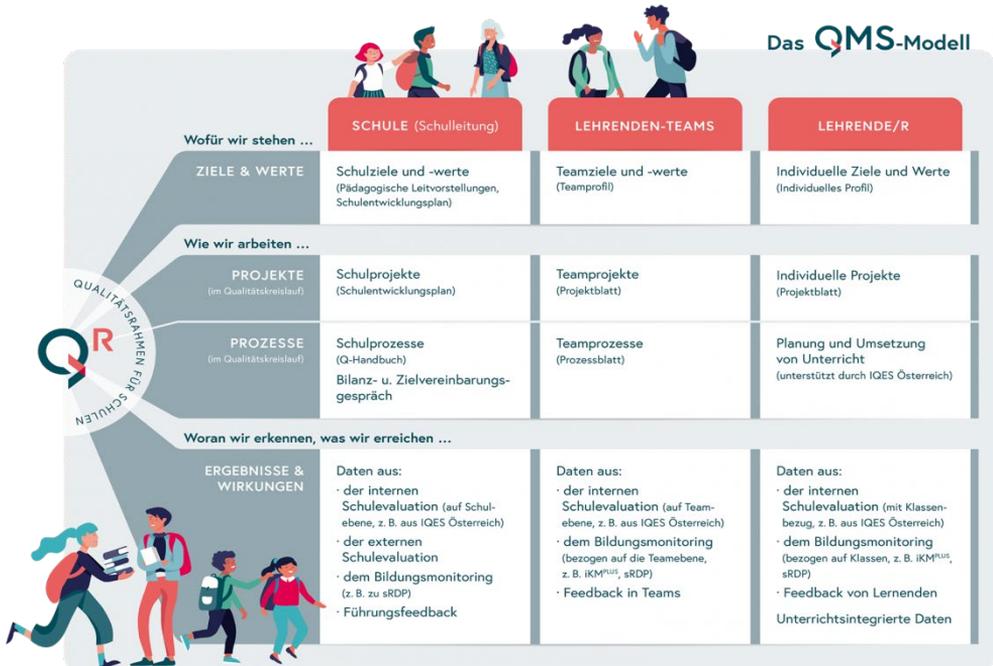
## **QMS – Das Qualitätsmanagementsystem für Schulen**

QMS versteht sich als pädagogisches Qualitätsmanagementsystem, welches das Lernen und die Schüler\*innen in den Mittelpunkt der Qualitätsarbeit stellt. Es trägt dazu bei, dass Schulen Entwicklungsprozesse zielgerichtet, systematisch und evidenzorientiert voranbringen und qualitätsvollen Unterricht sicherstellen. QMS will die Kooperation zwischen Lehrenden stärken, um durch mehr Teamorientierung die professionelle Unterrichtsentwicklung zu fördern und Entlastung durch gegenseitige kollegiale Unterstützung zu ermöglichen. Die inhaltliche Orientierung für die Umsetzung und Ausgestaltung von QMS ist der Qualitätsrahmen für Schulen. Er bildet die Grundlage für ein gemeinsames Verständnis von Schulqualität.

QMS nützt der Schulleitung, Lehrenden-Teams und den einzelnen Lehrenden. Ziel ist, dass alle – mit klarem Fokus auf die jeweiligen Verantwortungsbereiche und Aufgaben – koordiniert an Schulqualität arbeiten und damit letztlich daran, das Lernen der Schüler\*innen bestmöglich zu unterstützen sowie Lernprozesse und -ergebnisse systematisch zu verbessern. QMS stellt für Schulleitung, Lehrenden-Teams und Lehrende entsprechende Instrumente und Methoden zur Verfügung. Die Schulleitung steuert den Qualitätsentwicklungs- und -sicherungsprozess an der Schule; unterstützt wird sie dabei von Qualitätsbeauftragten (Qualitäts-Schulkoordinator\*innen, kurz Q-SK). Die Kooperation aller Lehrenden ist eine Grundvoraussetzung für die wirksame Umsetzung von QMS ([www.qms.at](http://www.qms.at)).

## Akteurinnen und Akteure

Das QMS-Modell verdeutlicht, wie die verschiedenen Akteurinnen und Akteure und die Instrumente des Qualitätsmanagements an einer Schule miteinander in Verbindung stehen. Das Erklärungsmodell für QMS lässt sich grafisch in einer Matrix darstellen (siehe Abbildung 1). QMS fokussiert auf drei Akteurinnen bzw. Akteure: 1. die Schulleitung (sie steht für die Schule als Organisation), 2. Lehrenden-Teams (z. B. Jahrgangsteams, Fachteams, Qualitätsteams), 3. einzelne Lehrende.



Ab.1: Das QMS-Modell. (siehe [www.qms.at](http://www.qms.at))

Diesen Akteurinnen bzw. Akteuren werden Instrumente zugeordnet und zwar über drei Kategorien: Unter „Wofür wir stehen ...“ sind Instrumente zu finden, die sich mit Zielen und Werten beschäftigen. Die Schulleitung erarbeitet hier unter Einbindung des Kollegiums die pädagogischen Leitvorstellungen („Werte“) und einen SEP (Schulentwicklungsplan) („Ziele“). Ein Hinweis dazu: Schulcluster bzw. Schulclusterleiter\*innen werden in diesem Text nicht eigens genannt, wenngleich sie – wie Schulen und Schulleiter\*innen – QMS anwenden und dieser Text auch für sie gilt.

Unter „Wie wir arbeiten ...“ geht es um Instrumente des Projekt- und Prozessmanagements an der Schule, also um jene Instrumente, mit denen die geplanten Ziele und Werte umgesetzt werden. Ein mit einem Ziel in Verbindung stehendes Projekt im Schulentwicklungsplan ist ein einmaliges, zielgerichtetes Vorhaben zur Erreichung eines Schulentwicklungszieles (z. B. Digitalisierung, Gestaltung der Schulanfangswochen, Verbesserung der standardisierten Leistungsergebnisse der Schülerinnen, Lehrer\*innen-Kooperation). Erfolg-

reiche Projekte können später als standardisierte, immer wiederkehrende Prozesse (z. B. Aufnahme von Schüler\*innen) im Q-Handbuch der Schule abgebildet werden. Das Q-Handbuch bildet die zentralen Prozesse sowie Kerndokumente der Schule ab. Es wird ab dem Schuljahr 2023/24 im Zuge der dritten QMS-Implementierungsphase eingeführt. Die Kategorie „Woran wir erkennen, was wir erreichen ...“ widmet sich schließlich den Ergebnissen und Wirkungen, die auf den verschiedenen Akteursebenen jeweils erreicht werden. In diesem Zusammenhang spielen interne Schulevaluation und Feedback eine große Rolle für die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Unterstützt werden die Schulen dabei durch die Evaluations- und Schulentwicklungsplattform IQES Österreich (siehe: IQES Österreich – IQES (iqesonline.net)).

Als Projektverantwortliche für die QMS-Entwicklung freut uns nun besonders, dass wir diese Ausgabe von E&U als Koordinatorinnen konzipieren konnten und Autorinnen und Autoren, mit denen wir auch in der QMS-Entwicklung zusammengearbeitet haben, gewinnen konnten ihre Expertise mit interessierten Leserinnen und Lesern zu teilen. Wir sind auch der Überzeugung, dass die „Erzählungen aus Theorie und Praxis“ allen für die Qualität von Schule Zuständigen und Verantwortlichen hilfreiche Quellen für ihr Tun und für ihre Verantwortung sein können.

QMS ist bereits Realität geworden: Die schrittweise Implementierung hat im 2. Semester des Schuljahres 2020/21 mit dem Qualitätsrahmen für Schulen und siQe – der schulinternen Qualitätseinschätzung – begonnen. Die nächsten Schritte wurden mit Beginn des Schuljahres 2021/22 gesetzt. Mit dem Schuljahr 2023/24 wird QMS mit dem Integrieren des Qualitäts-Handbuches in seiner Gesamtheit an Schulen angekommen sein.

## Überblick zu den Artikeln des Teilschwerpunkts

Gelingende Praxis von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an Schulen kann den einen oder anderen Artikel als Orientierung, als theoretischen Hintergrund, als Anregung oder Bestätigung durchaus brauchen. Daher freuen wir uns unseren Leserinnen und Lesern einen Überblick zu Autorinnen und Autoren und ihren Artikeln zu geben. Wir gehen davon aus, dass für Sie jedenfalls „etwas dabei ist“!

Nachdem ein gelingendes Qualitätsmanagement an einer Schule mit der Schulleitung steht und fällt, stellen wir den Artikel von *Martina Krieg* an den Anfang. Sie beschäftigt sich mit den Emotionen, denen Führungskräfte in der Anwendung und Umsetzung des Qualitätsmanagements begegnen und denen sie selber ausgesetzt sind, wenn es um Veränderungen und Neues geht, das integriert werden soll. Wie kann man gelingend führen, worauf muss man achten, um einerseits die Innovation zu stemmen und auch auf Stabilität zu achten? *Martina Krieg* hat ein paar gute Antworten!

Der erste Implementierungsschritt in der Arbeit mit QMS gilt der schulinternen Qualitätseinschätzung – siQe – an der Schule. Die Lehrerinnen und Lehrer sind aufgefordert ihr Bild anhand des Qualitätsrahmens für Schulen für ihre Schule einzuschätzen und diese persönliche Einschätzung mit Hilfe des dafür angebotenen Tools zum kollektiven Ergebnis anonym beizusteuern. Über siQe schreiben *Erich Svecnik* und *Elisabeth Stanzel-Tischler* und stellen die Konzeption und den theoretischen Hintergrund für die Nutzung in der Praxis vor.

Eine ganz besondere Möglichkeit für Praktiker\*innen, für Schulleitungen und Lehrende, stellt IQES online dar. Die bereits in der Schweiz und einigen anderen Ländern bewährte Plattform wird mittlerweile von über 10.000 Schulen genutzt und kann nun auch öster-

reichischen Schulen – vor allem in der gesetzlich vorgegebenen Selbstevaluation – genützt werden. *Gerold Brägger*, der diese Plattform verantwortet, schreibt über die Praxiskonzepte und die wissenschaftlichen Grundlagen.

Einen ganz spannenden Artikel hat auch *Karl Wilbers* beigesteuert. Als wissenschaftlicher Begleiter in der QMS-Entwicklung und erfahrener Experte für QiBB hat er wesentlich an der Entwicklung des QMS-Modells (siehe Abbildung oberhalb) mitgearbeitet. Er fokussiert die Team-Ebene und adressiert damit die Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern – ein Novum in QMS und die Chance, durch systematische Kooperation die Qualität von Schule zu steigern und sicherzustellen. Nebenbei sei erwähnt, dass die Teamebene im QMS-Modell das QMS von tradierten Qualitätsmanagementsystemen unterscheidet.

*Martina Diedrich*, Direktorin des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, schärft die Arbeit mit Daten und den Unterschied zwischen Daten und Evidenz in der Nutzung für Entwicklungsschritte. Bedeutsam sind auch die beschriebenen Gelingensbedingungen aus der 25-jährigen Erfahrung im Umgang mit einem datengestützten System – und der lange Atem, den es braucht!

... und es darf auch Zweifel und Kritik an der Effektivität von Qualitätsmanagementsystemen geben: *Norbert Landwehr*, der das Schweizer Q2E-System entwickelt hat, weiß somit, wovon er schreibt. Sein Artikel beschäftigt sich damit, dass die QM-Systeme den Unterricht oft nicht wirklich erreichen und dort wirksam werden. Das Modell der Oberflächen- und Tiefenstrukturen verbindet Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung mit dem schulischen Qualitätsmanagement.

*Elisabeth Oberreiter* und *Stefan Zehetmeier* stellen einen sehr interessanten Zusammenhang von QMS und Supervision her. Unter besonderer Berücksichtigung von Schulkultur zeigt sich Teamsupervision als Chance für Kooperation und für Veränderungen und Entwicklungen im Sinne des Qualitätsmanagement an einer Schule.

*Bernhard Chabera* verantwortet als im BMBWF Zuständiger die Entwicklung und Etablierung der in der Bildungsreformgesetzgebung 2017 vorgegebenen „Externen Schulevaluation“. Die Steuerungsstruktur des österreichischen Schulsystems erfährt mit der externen Schulevaluation eine deutliche Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung und dockt somit an die in den deutschsprachigen Ländern seit mehreren Jahren üblichen Vorgangsweisen an.

Die Implementierung eines für das QMS wichtigen Instruments ist das „Qualitäts-Handbuch“. Es wird in der dritten Phase der Implementierung von QMS an den Schulen Realität werden. Die das BMBWF in der Entwicklung unterstützende Expertin, *Cornelia Wagner-Herrbach*, erklärt die Sinnhaftigkeit und Nutzbarkeit eines Q-Handbuchs für die schulische Praxis, was Prozesse und Projekte betrifft.

Als Koordinatorinnen dieses Teilschwerpunkts sind wir überzeugt, dass es gelingt, mit QMS als Vorgabe und Möglichkeit, alle Beteiligten in ihrer unterschiedlichen Professionsverantwortung als Lehrende, als Lehrenden-Teams, als Schulleitungen und auch als Schulaufsicht ebenfalls davon zu überzeugen, wie wichtig und notwendig es ist, Schulqualität zu erkennen, zu bewerten, zu verändern und wirkungsvoll gute Schule und guten Unterricht zur selbstverständlichen Realität zu machen.

Möge die Übung evidenz- und ergebnisorientierter Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gelingen – zum Wohle aller Lernenden!

## LITERATUR

- Dubs, Rolf (2006): Qualitätsmanagement. Grundbegriffe und Systematik. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Beltz, Weinheim.
- Rechtsinformationssystem des Bundes <https://www.ris.bka.gv.at>
- Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen [www.iqs.gv.at](http://www.iqs.gv.at)
- Eder, Ferdinand, Breit, Simone, Schreiner, Claudia, Krainer, Konrad, Seel, Andrea, Spiel Christiane: Entwicklungsfelder im österreichischen Bildungssystem: Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Analyseband des Nationalen Bildungsberichts 2018 (519–542), Steuerung des Bildungswesens (531–533): <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018>
- Website des BMBWF: <https://www.bmbwf.gv.at>
- Website des BMBWF zu QMS, Qualitätsmanagementsystem für Schulen: [www.qms.at](http://www.qms.at)

## ZU DEN AUTORINNEN

Mag.<sup>a</sup> Helga BRAUN, MSc, Lehramt für Hauptschule, Studium Pädagogik/Psychologie an der Universität Wien, Studium Psychotraumatologie an der DonauUniversität Krems, Grundausbildung in Logotherapie und Existenzanalyse. Lehrerin, Fortbildnerin, Schulaufsicht, Mitarbeiterin Abt. III/5, BMBWF (bis 31.1.2021), Lehrende an Pädagogischen Hochschulen, Schulentwicklungsberaterin, Schulmanagement-Trainerin.

Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Michaela JONACH, Studium der Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung/Universität Wien, Expertin für Qualitätssicherung und -entwicklung von Bildungsorganisationen u. a. als Mitarbeiter/in bei RQB (Referenzstelle für Qualität in der Allgemein- und Berufsbildung) in der Oead GmbH, seit Jänner 2021 stellvertretende Leiterin der Abt. III/5 im BMBWF.

Martina Krieg

## QMS entfaltet sich mit psychologischer Sicherheit

**Summary:** Qualitätsmanagement leben, bedeutet auf Realitäten zu reagieren, Praxis zu analysieren, Ziele zu eruieren, sich auf Veränderungen einzulassen, zu begleiten, zu optimieren, zu konsolidieren, Herausforderungen vorausszusehen. Wie kann eine Schulleitungsperson ihr Team durch Phasen der Innovation und der Stabilität führen? Der Beitrag liefert einen Fragenkatalog, der von Schulleitenden für das Eruieren der psychologischen Sicherheit des Teams bei der Umsetzung aller Bestrebungen um QMS eingesetzt und als Grundlage für den Dialog vor anstehenden Veränderungen und Innovationen genutzt werden kann.

### Teams durch den Wandel führen – Balance zwischen Stabilität und Instabilität halten

Führen in der Schule und auch in allen anderen Organisationen ist grundsätzlich von der Ambivalenz zwischen Stabilität und Instabilität (Phasen von Veränderungen beim Anstreben von Innovationen) geprägt. In der Wirtschaft ist Wandel zentral für den Erfolg einer Organisation oder Firma. Auch von der Schule wird eine hohe Bereitschaft zur Veränderung erwartet, z. B. wird ein neues Qualitätsmanagement (QMS) eingeführt.

Neu eingeführte Strukturen, Themen oder Abläufe sollen tragfähig und nachhaltig sein. Das bedeutet, sie sollten für einen – wenn auch unbestimmten – Zeitraum tauglich und gültig bleiben. In der Managementliteratur dominiert das Thema Flexibilität und Veränderung, gerade so, als ob das einzig Stabile der Wandel wäre. Im Schulalltag gerät häufig die Stabilität, quasi das stationäre Gleichgewicht, leicht aus dem Blickfeld. Ob Schule oder Firma, sie ist immer dann am erfolgreichsten, wenn das System stabil ist. Reagiert die Schule oder die Organisation aber zu lange nicht auf Veränderungen oder auftretende Probleme, dann verliert sie den Anschluss und wird faktisch instabil, weil sie die notwendigen Veränderungsprozesse verpasst. Vor dem Hintergrund permanenten Wandels erscheinen Routinen und Stabilität auf den ersten Blick fast fragwürdig oder unzeitgemäß. Für das Ausführen der Hauptaufgabe Unterricht ist es aber notwendig, dass Aufgaben routiniert und störungsfrei erledigt werden können. Dicht aufeinanderfolgende oder parallel verlaufende Veränderungsprozesse können den Schulbetrieb empfindlich überfordern, weil dieselben viele Ressourcen und Aufmerksamkeit binden und bereits eingeführte Projekte stören, bevor sie richtig etabliert sind oder die Wirkung intendierter Ziele eingetroffen ist.

Im Idealfall befindet sich eine Schule in einer Balance zwischen Themen, in denen eine Innovation angestrebt, und solchen, in denen Stabilität bzw. Stetigkeit gesucht wird (vgl. Abbildung 1). Schulen, an denen Veränderungsprozesse den Alltag dominieren, laufen Gefahr, in einen Aktivismus zu fallen, der als Hektik im Team wahrnehmbar wird. Verweigert

sich hingegen ein Schulteam dem offenen Blick für zeitgemäße Erneuerung, entgegen ihm neue Erkenntnisse, z. B. aus der Lernforschung. Sind die Lehrpersonen eines Teams von sich jagenden Projekten ausgelaugt, werden sie mittelfristig in eine Phase der Erstarrung fallen. Sturheit, Formalismus, Gejammere und Abschottung gegenüber der Zukunft dominieren dann das Team.

Die ideale Balance zwischen Stabilität und Instabilität ist einerseits durch angepasstes Führungshandeln mit entsprechend professionellen Kompetenzen für das Begleiten des Wandels zu erreichen und andererseits über die Art der Zusammenarbeit im Team.

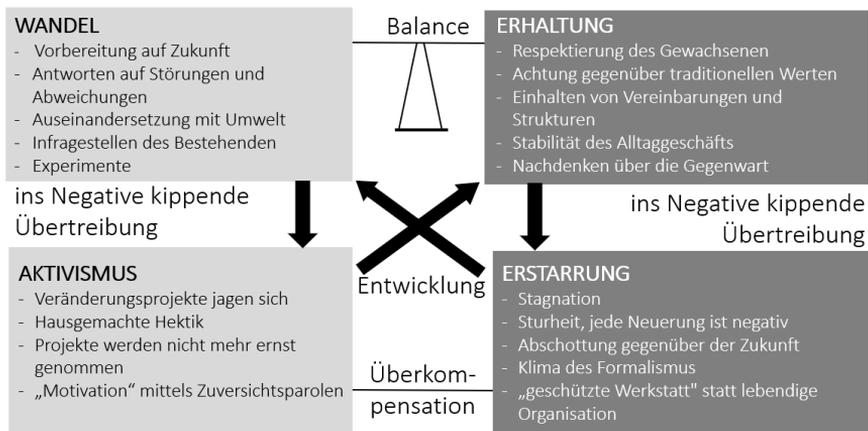


Abbildung 1: Balance zwischen Stabilität und Instabilität (in Anlehnung an Kiel 2019, S. 818)

## Vorrangiger Erfolgsfaktor für veränderungsbereite und erfolgreiche Teams

Eine Alltagssituation: Junglehrerin Kuster beobachtet auf dem Flur, wie ihr erfahrener Kollege Flury wiederholt den Schüler Joachim vor seinen Mitschülern bloßstellt und ihn heftig beschimpft, weil er seine Hausaufgaben vergessen hat. Frau Kuster denkt an all die Strategien, die sie an der Pädagogischen Hochschule für solche Situationen gelernt hat, und gleichzeitig daran, dass die Möglichkeit besteht, dass sich Joachim durch die angestaute Frustration rächen könnte, z. B. mit Schmierereien an Schulhauswänden. Ein weiterer Gedanke streift sie kurz. Sie erinnert sich an das Qualitätskriterium im Qualitätsrahmen für Schulen... „gestalten einer lernförderlichen Lernumgebung, die von Wertschätzung, Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist“. Sie überlegt sich, ob sie ihren Kollegen Flury ansprechen oder ihre Schulleiterin informieren soll. Beides lässt sie bleiben, es ist ja irgendwie nicht ihre Sache.

Solche und ähnliche Situationen erleben Lehrpersonen im Schulalltag täglich. Durch das Zögern und die Entscheidung sich nicht zu äußern, hat Frau Kuster eine schnelle Abschätzung des Risikos vorgenommen (vgl. Kahnemann 2011). Unbewusst hat sie ihre berechnete Sorge um den Schüler unterbewertet und ebenso ihre Zweifel über die Angemessenheit der Reaktion ihres Kollegen Flury nicht ernst genommen.

Wenn wir in Teams zu viele solcher Situationen erleben, macht es uns langfristig unzufrieden und darunter wird auch die Professionalität im Schulalltag leiden. Hätte sich Frau Kuster im Team sicher gefühlt, hätte sie Kollegen Flury auf seine Reaktion angesprochen und nicht geschwiegen.

## Psychologische Sicherheit in Teams

Erstmals tauchte das Konzept der psychologischen Sicherheit als Basis für erfolgreiche Veränderungen 1965 bei *Edgar Schein* und *Warren Bennis* auf. Zu Beginn der 1990er Jahre griff *William Kahn* das Konzept wieder auf, als er die Einflussfaktoren für persönliches Engagement am Arbeitsplatz untersuchte. Die Amerikanerin *Amy Edmondson* untersucht seit über 30 Jahren die psychologische Sicherheit und immer wieder kommt sie zum selben Schluss – psychologisch sichere Teams lernen effizienter und erzielen bessere Arbeitsergebnisse. „Psychologische Sicherheit im Team bedeutet, dass die Arbeitsumgebung sicher genug ist, um darin zwischenmenschliche Risiken einzugehen“ (*Edmondson* 2018, S. 7). Das bedeutet, jederzeit im Team und gegenüber einzelnen Personen das Risiko einzugehen, relevante Ideen zu äußern, Fragen zu stellen, Feedback zu geben oder Bedenken kundzutun. Hingegen wird eine Kultur des Schweigens und Nicht-Ansprechens eher dazu führen, dass man einer Sache unkritisch zustimmt, statt seine eigenen Bedenken zu teilen.

*Amy Edmondson* hat in zahlreichen Untersuchungen (1996, 1999, 2003, 2005), in unterschiedlichsten Branchen, die „psychologische Sicherheit in Teams“ als *die* Komponente identifiziert, die Menschen in Teams dazu bringt, gemeinsame Ziele zu erreichen, sich zu engagieren und sich zu äußern, statt auf ihren Selbstschutz zu achten. Die psychologische Sicherheit in Teams wird stark von der Führungskraft beeinflusst (*Edmondson* 2018, S. 10). In der Schule werden wir explizit oder implizit ständig bewertet. Schulleitende beurteilen formell die Leistung der ihnen anvertrauten Lehrpersonen und auch informell werden Schulleitende und Lehrpersonen von Kolleginnen und Kollegen beurteilt. Unser Selbstbild ist einer ständigen Beobachtung und Beurteilung durch andere ausgesetzt. Wir können als „unwissend, inkompetent, aufdringlich oder negativ wahrgenommen werden, wenn wir Fragen stellen, Fehler zugeben, Ideen äußern oder einen Plan kritisieren“ (ebd., S. 12). In psychologisch sicheren Umgebungen getrauen sich Menschen, sich aufrichtig zu äußern, wodurch produktive Meinungsverschiedenheiten und ungezwungener Austausch darüber möglich sind. Es geht also nicht um eine vorgegebene Freundlichkeit und unkritische Zustimmung, sondern um die aufrichtige Bereitschaft, sich in produktive Konflikte zu begeben, damit alle von den verschiedenen Sichtweisen lernen können (ebd., S. 14). Damit ist psychologische Sicherheit *die* ideale Voraussetzung für eine kollaborative, herausfordernde und effektive Arbeitsumgebung in Schulteams. Qualitäts- und Leistungsstandards, wie sie in QMS vorgegeben werden, und psychologische Sicherheit sind zwei gleich wichtige Dimensionen, die beide auf die Leistung in Schulteams interdependent einwirken. Die Qualitätskriterien des Qualitätsrahmens stecken dabei den Rahmen ab, auf den sich alle an der Schule Beteiligten stetig beziehen können. Hätte sich Frau Kuster im Alltagsbeispiel oben sicherer gefühlt, dann hätte sie die Situation klar anders eingeschätzt und das Qualitätskriterium um Wertschätzung und Respekt verletzt gesehen und dementsprechend reagiert.

	Niedrige Qualitätserwartungen	Hohe Qualitätserwartungen
Hohe psychologische Sicherheit	Komfort-Zone	Zone des Lernens und der Bestleistung
Tiefe psychologische Sicherheit	Apathie-Zone	Angst-Zone

Abbildung 2: Psychologische Sicherheit und Leistungsbereitschaft (adaptiert, *Edmondson* 2018, S. 16)

Wenn sowohl die psychologische Sicherheit im Team als auch die Qualitätserwartungen tief sind oder Qualitätskriterien nicht als Referenz dienen, dann wird sich das Schulteam mittelfristig in die Apathie-Zone begeben (vgl. Abbildung 2). Das Klima wird hier als freudlos erlebt. Ein Qualitätsdenken fehlt weitgehend und ein Gefühl der Mitverantwortung für Qualität ist nicht wahrnehmbar. In dieser Zone leisten Teammitglieder eher Dienst nach Vorschrift als engagierte Arbeit (vgl. *Goller & Lauffer 2018, S. 13*). In Schulen mit hoher psychologischer Sicherheit und niedrigen Qualitätserwartungen arbeiten Lehrpersonen durchaus gern zusammen. Da wenig Mitverantwortung verlangt wird, ist ein gemeinsames abgestimmtes Handeln eher von geringer Bedeutung. Weiterentwicklung findet hier kaum statt und langfristig werden die Teammitglieder die Arbeit an der Schule nicht als herausfordernd empfinden. Auch drohen diese Schulen den Anschluss zu verlieren, obwohl die Grundstimmung von Zufriedenheit geprägt ist. Schulen in dieser Komfort-Zone sind erkennbar an wenig Einsatzbereitschaft der Lehrpersonen oder an nicht vorhandenen innovativen Projekten. Teams, die sich in Angst-Zonen befinden, sind eher in der Privatwirtschaft zu finden, wo Angestellten schonungslose Leistungsziele, oft außerhalb des möglich Erscheinenden, gesetzt werden. Wenn Qualitätserwartungen an das Team und die psychologische Sicherheit im Team hoch sind, dann befindet sich ein Team am idealen Ort – in der Zone des Lernens und der Bestleistung, um den Herausforderungen konstruktiv begegnen zu können. Hier wollen Teammitglieder gemeinsame, hoch gesteckte Ziele erreichen und engagieren sich entsprechend dafür. Alle setzen sich ein und erkunden Wege für die Zielerreichung. QMS bietet den idealen Fundus an möglichen Zielkriterien.

### Komponenten psychologischer Sicherheit

Die wesentlichen Elemente psychologischer Sicherheit (vgl. *Goller & Lauffer 2018, S. 11*) sind:

- **Offen eigene Meinungen äußern:** Alle Teammitglieder getrauen sich, offen ihre Meinung zu teilen. Alle können vom Wissen und den Ansichten der anderen profitieren.
- **Jeder spricht gleich viel:** Nicht in jeder Teamsitzung muss dies zutreffen, jedoch sollte über mehrere Teamtreffen hinweg ein gewisser Ausgleich der Redezeit entstehen. Als Schulleitungsperson können Sie sich immer am Ende eines Teamtreffens fragen, ob jede Lehrperson ihren Beitrag zu den wichtigen Themen geleistet hat.
- **Fehler, Schwächen oder Scheitern als Lernquelle betrachten:** Treten Schwierigkeiten auf oder werden Fehler gemacht, tendieren Menschen dazu, nach Schuldigen statt nach Gründen für das Scheitern zu suchen. Konstruktive Lösungen werden dann kaum gefunden. Daher ist es förderlich, Schwächen, Fehler und Scheitern als Quelle für Lernchancen zu betrachten und damit Bewältigungsstrategien aufzubauen für kommende Herausforderungen.
- **Die Talente und Fähigkeiten im Team werden geschätzt und eingesetzt:** In einem Team verfügen alle Personen nebst ihren geteilten professionellen Kompetenzen auch über individuelle Fähigkeiten und Talente. Der Blick auf eine stärkenorientierte Sichtweise (und weg von der defizitären) führt zu mehr Erleben von Kompetenz und damit auch einem erhöhten Wohlbefinden. Effekte dieser Haltung werden auch von *Seligman (2011)* in seinem Konzept der Positiven Psychologie (erleben von positiven Gefühlen, Engagement und Sinn) belegt.

## Wie steht es um die psychologische Sicherheit in Ihrem Team?

Um die psychologische Sicherheit ihres Teams zu erfassen, können Sie als Schulleiterin, Schulleiter folgende Fragen von ihren Teammitgliedern auf einer 5-er Skala („stimme gar nicht zu“ bis „stimme sehr zu“) einschätzen lassen (adaptiert nach *Goller & Bessant 2017*, aufbauend auf *Edmondson 1999*). Drei der zehn Fragen sind negativ formuliert, und mit einem „R“ (Reverse) in Klammer gekennzeichnet. Bei der Analyse der Daten, müssen die mit „R“ bezeichneten Fragen auf der Skala umgekehrt bewertet werden.

- 1 Wenn ich in diesem Team einen Fehler mache, dann wird er oft gegen mich verwendet. (R)
- 2 Die Teammitglieder sprechen Probleme und schwierige Fragen offen an.
- 3 Die Teammitglieder lehnen manchmal andere ab, weil sie anders denken oder sind. (R)
- 4 Es fühlt sich sicher an, in diesem Team heikle Punkte anzusprechen.
- 5 In diesem Team ist es schwierig, andere Kolleginnen und Kollegen um Hilfe zu bitten. (R)
- 6 Niemand in diesem Team würde so handeln, dass es absichtlich meinen Bemühungen zuwiderläuft.
- 7 Bei der Arbeit mit dem Teammitgliedern werden meine einzigartigen Fähigkeiten und Kompetenzen wertgeschätzt und genutzt.
- 8 Die Teammitglieder sind begierig, Informationen darüber zu teilen, was funktioniert und was nicht.
- 9 Die Beziehungen zwischen den Teammitgliedern sind gut.
- 10 Das Vertrauen zueinander in unserem Team ist hoch.

Psychologische Sicherheit ist nicht die einzige Komponente für erfolgreiche Teams, aber die Komponente, die alle anderen Faktoren (klare Ziele, verlässliche Teammitglieder, persönlich sinnstiftende Arbeit und die Überzeugung, dass die eigene Arbeit Wirkung entfaltet) beeinflusst (*Bradley, Postlethwaite, Hamdani & Brown, 2012; Rozovsky, 2015*). Psychologische Sicherheit ermöglicht Menschen ihr Bestes zu geben und eine hohe Einsatzbereitschaft zu leisten. Einsatzbereitschaft sei hier verstanden als das Ausmaß, in dem sich Teammitglieder für ihre Arbeit begeistern, sich mit der Schule verbunden fühlen und freiwillig und mit viel Engagement in ihre Tätigkeiten investieren sowie Mitverantwortung für die Schulqualität tragen.

### Auswirkungen der psychologischen Sicherheit auf das Team

Die entscheidenden Auswirkungen psychologischer Sicherheit werden von *Goller und Lauffer (2018, S. 14f.)* in vier Punkten zusammengefasst.

- **Kontinuierliches Lernen:** Ein Team, in dem sich jede und jeder „psychologisch sicher“ fühlt, will ständig weiterlernen. Im oben erwähnten Beispiel hätte Frau Kuster ihren Kollegen Flury ansprechen können. Wenn er sich ebenfalls sicher gefühlt hätte, hätte er vermutlich offen eingestanden, dass es unprofessionell ist, einen Schüler vor seiner Klasse bloßzustellen. Er hätte seine Kollegin Kuster um Hilfe bitten können, sie gefragt, was sie in einer Situation macht, wo sie sich massiv über Versäumnisse ihrer Lernenden ärgert. Im Team hätte er Feedback von seinen Kolleginnen und Kollegen erfragen können, ob sie bereits ähnliche Situationen beobachtet haben. Es hätte ein Dialog entstehen können, wie sie mit solchen Herausforderungen umgehen und respektvoll reagieren.

- **Prozessverbesserungen:** Nicht wenige Schulteams befinden sich in einer Phase des Aktivismus mit einer Tendenz zur Erstarrung (vgl. Abbildung 1). Veränderungsprojekte sind dann oft von Schulleitenden zwar gut aufbereitet, aber die Menschen in den Projekten zu wenig miteinbezogen worden. Teammitglieder haben zu wenig Möglichkeiten, sich konstruktiv mit den Veränderungen zu befassen. Fühlt sich das Team „psychologisch sicher“, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass alle Teammitglieder Ideen einbringen, sich gegenseitig unterstützen, nicht professionelles Unterrichtshandeln ansprechen, nach Optimierungen suchen und bereit sind, Überzeugungen zu diskutieren und alternative Standpunkte einzunehmen (Baer & Frese 2003).
- **Höheres Engagement aller Teammitglieder:** Wenn jeder Beitrag eines Teammitglieds zugelassen wird, können intensive Diskussionen über bestehende Routinen entstehen. Alle im Team sind motiviert voneinander zu lernen, um bestmöglichen Unterricht zu bieten. Niemand verliert das Gesicht, wenn er zugibt, mit einem Thema oder einer Schülerin, einem Schüler Probleme zu haben. Teammitglieder sind dann auch eher gewillt sich spezifisch für ein anstehendes Projekt einzusetzen.
- **Mehr Innovation:** Die Schule ist keinem Wettbewerb, wie er in der Wirtschaft üblich ist, ausgesetzt. Innovative Schulen versuchen neue Erkenntnisse aus der Lehr- und Lernforschung in ihren Schulalltag einfließen zu lassen und auftretenden Problemen schnellstmöglich konstruktiv zu begegnen. Die Qualitätskriterien anzustreben, ist dann eine Selbstverständlichkeit, quasi die Messlatte, an der alle Bestrebungen beurteilt werden.

Im Wesentlichen fördert psychologische Sicherheit also Innovationen und kognitive Prozesse der Kreativität wie divergentes Denken oder Experimentieren. Sie erleichtert es allen Beteiligten, in Teams Risiken einzugehen. Teammitglieder schlagen eher neue Ideen und innovative Problemlösungen vor, wenn sie keine negativen Beurteilungen von anderen befürchten müssen. Je mehr Lehrpersonen auf diese Weise in Form von Interaktion und Informationsaustausch an der Entscheidungsfindung teilnehmen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie sich später zu Entscheidungen bekennen und weitere, neue Verbesserungsvorschläge anbieten (vgl. Goller & Bessant 2017).

## Ideales Führungshandeln zur Stärkung der psychologischen Sicherheit und in der Arbeit mit QMS

### Impulse bis auf die Ebene der Schulkultur bringen

Wieso verlassen Schulteams überhaupt ihre Phasen der Stabilität, wo sich Mitglieder grad so wohl in der Routine fühlen? In der Regel geht dies mit starken Impulsen einher (vgl. Schreiner et al. 2019, S. 83).

- **Irritationen:** Überraschungen wie z. B. die Gemeinde eröffnet ein neues Asylheim, es kommen 18 Kinder mit unter Umständen traumatischen Erfahrungen in die Schule.
- **Interventionen:** QMS wird als neues Qualitätsmanagement eingesetzt.
- **Kreative Störungen oder Stimulierung:** Eine Kollegin macht eine Weiterbildung in Begabungsförderung und sprüht vor Ideen zur Unterrichtsentwicklung.
- **Inkongruenzerfahrungen:** Das Elternfeedback stimmt überhaupt nicht überein mit der Lehrpersonenperspektive.
- **Konflikte und Krisen:** Die Schule erhält neue IT-Geräte, aber einige Lehrpersonen finden, sie haben schon genügend Weiterbildung zu besuchen.
- **Unerwartetes Ereignis:** Eine Kollegin fällt wegen eines Burnouts aus und ihre Lektionen müssen von Teammitgliedern übernommen werden.

Schulleiterinnen und Schulleiter müssen als Führungskraft immer wieder entscheiden, wie sie auf solche Impulse reagieren. Die anstehenden Veränderungsprozesse können sich dabei auf mehreren Ebenen (Abbildung 3) mit jeweils eigener Dynamik unterscheiden. Diese vier Ebenen sind:

- Information/Wissen/Einsicht
- Organisation (Strukturen, Prozesse)
- Verhalten/Einstellungen
- Schulkultur

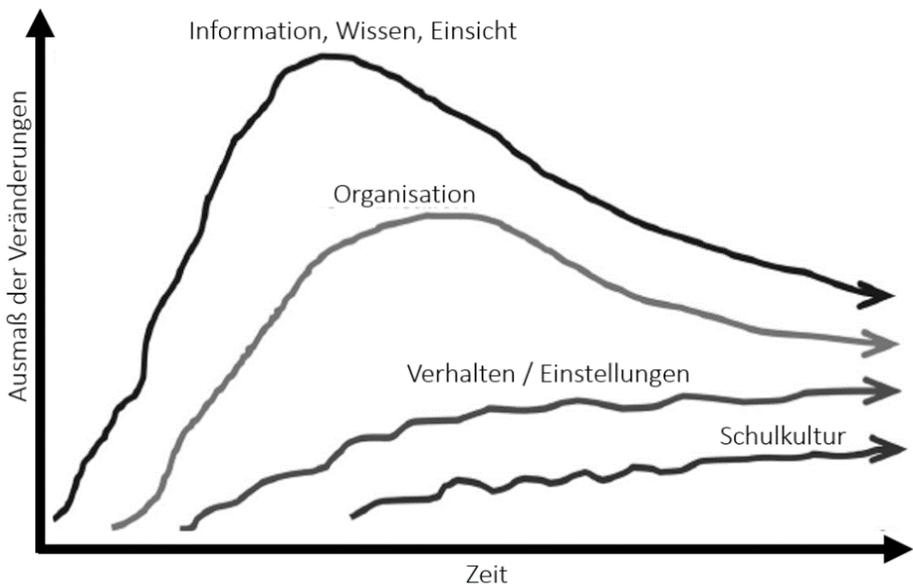


Abbildung 3: Ebenen im Veränderungsprozess (adaptiert nach Böning & Fritschle, S. 37)

Je nachdem, auf welcher/welchen Ebene/n der Impuls Auswirkungen hat, werden das Ausmaß und die benötigte Zeit, bis der Veränderungsprozess durchlaufen ist, unterschiedlich sein. Informationen sind schnell verteilt, auch neues Wissen kann an schulinternen Weiterbildungstagen vermittelt werden, aber ebenso schnell geht beides im Schulalltag wieder unter. Auf der Ebene Organisation Veränderungen voranzutreiben, benötigt bereits mehr Zeit und geht in der Regel mit Kompromissen einher. Noch anspruchsvoller wird es, wenn Berufshandeln und Einstellungen weiterentwickelt werden sollen. Dauerhafte Veränderungen, die sich auch in der Schulkultur niederschlagen, benötigen einen langen Atem. Wenn die Schule von Projekt zu Projekt hechtet und keine Phasen der Stabilität erlebt (vgl. Abbildung 1), dann werden Veränderungen vornehmlich auf den zwei oberen Ebenen (vgl. Abbildung 3) stattfinden und kaum je auf der Ebene der Schulkultur ankommen. Als Schulleiterin, Schulleiter werden Sie dafür Sorge tragen, dass Veränderungskonzepte immer unter Beachtung der vorherrschenden Schulkultur stattfinden, damit sich das Berufshandeln und die Einstellungen Einzelner in einem organisierten Miteinander entwickeln können (vgl. Glaubitz & Krebs 1994, S. 68).

## Von den Erfahrungen anderer Schulleiterinnen und Schulleiter profitieren

Im Kanton Zug wurde rund sechs Jahre nach der Einführung des neuen Qualitätsmanagements ein QM-Zirkel auf Wunsch der Schulleiterinnen und Schulleiter installiert. Organisiert und moderiert wird dieses Experten-Netzwerk, bestehend aus Schulleitenden und Schulqualitätsverantwortlichen, von Mitarbeiterinnen der Abteilung Schulentwicklung der Bildungsverwaltung. Oberstes Ziel ist der Praxistransfer der Erfahrungen in der Umsetzung des Qualitätsmanagements. Die psychologische Sicherheit ist mittlerweile so groß, dass Mitglieder sich häufiger über das Scheitern in Teilschritten von Projekten austauschen, anstelle sich gegenseitig im Präsentieren von brillant verlaufenden Innovationen übertrumpfen zu wollen.

An einem der Treffen wurde diskutiert, was dazu beigetragen hat, das Thema Qualitätsmanagement auf die Ebene der Schulkultur zu bringen. All die genannten Aspekte lassen sich in den Phasen zwischen Stabilität und Innovation den drei Säulen (vgl. Abbildung 4) für das Führungshandeln bei der Begleitung, Initiierung, Überprüfung und Konsolidierung von Qualitätsmanagement zuordnen.

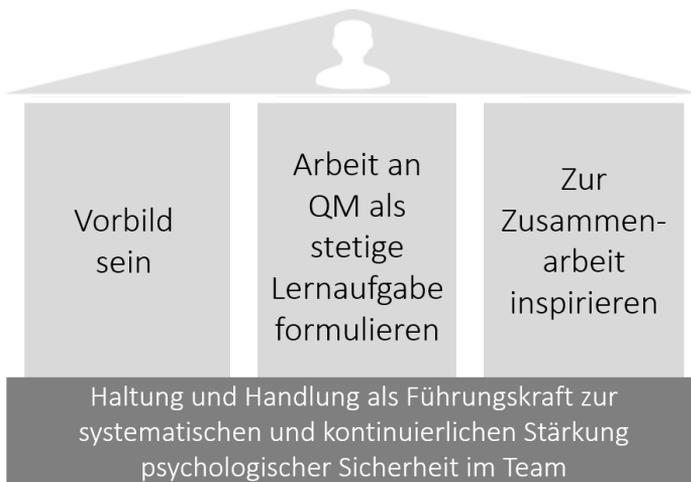


Abbildung 4: Führung, um psychologische Sicherheit aufzubauen (adaptierte eigene Darstellung nach Goller & Laufer 2018)

### Vorbild sein

- Hüter, Hüterin des Qualitätsmanagements sein
- im Alltag immer wieder deutlich machen, wie das Qualitätsmanagement hinterlegt ist
- Verantwortung übernehmen für das Voranbringen und im Team Schwerpunkte bei der Bearbeitung von Qualitätsbereichen und -kriterien setzen
- Ziele klar formulieren, Indikatoren für deren Überprüfung setzen (zusammen mit dem Team) und mantraartig wiederholen
- an Bewährtes anknüpfen, das stärkt die Motivation
- Qualitätskriterien für Standortanalysen nutzen und Schritte gemeinsam bestimmen
- Zusammenhänge zwischen Qualitätsbereichen und laufenden Projekten stetig aufzeigen

- modulartige und individuelle Umsetzung bei der Erreichung von Qualitätskriterien, je nach Kontext, Kultur, Geschichte, Bedürfnissen und Ressourcen der Mitarbeitenden
- Sicherheit geben und auf psychologische Sicherheit im Team achten
- Zeithorizonte für Zielerreichung realistisch setzen und Nachhaltigkeit für Konsolidierung einplanen
- Team nach außen repräsentieren und vertreten
- Gelassenheit ausstrahlen

### **Arbeit an QM als stetige Lernaufgabe formulieren**

- mit wenig und einfach anfangen
- mit Elementen beginnen, die den Schülerinnen und Schülern am nächsten sind
- Aufgaben delegieren und anweisen, Aufträge erteilen
- Ziele definieren, verfolgen, Zielerreichung kontrollieren
- Infrastruktur und Material bereitstellen
- genügend Zeit einräumen
- Stärken nutzbar machen

### **Zur Zusammenarbeit inspirieren**

- Steuergruppen einbinden, immer gekoppelt zu QM und Lehrpersonen
- Teamgespräche festlegen und organisieren
- Strukturen und Funktionen im Team festlegen
- Spielregeln der Zusammenarbeit klären
- Beziehungen gestalten und den Zusammenhalt fördern
- für offene und zielgerichtete Kommunikation untereinander sorgen
- Gruppenprozesse beobachten, thematisieren und steuern
- Störungen ansprechen und Konflikte bearbeiten
- Feedback zur Zusammenarbeit geben
- Beteiligte innerhalb der Schule vernetzen
- sich mit anderen Schulen vernetzen, von- und miteinander lernen
- auf gemeinsame Sprache auf der Basis des QMs achten, damit sich diese etabliert
- den Dialog anregen
- Formate für Austausch initiieren

Zusammen mit dem Fundament der psychologischen Sicherheit im Team bieten diese von Schulleiterinnen und Schulleitern genannten Gelingensbedingungen beste Voraussetzungen QMS zum Fliegen zu bringen und damit zu einem stetig präsenten Referenzrahmen für Schulqualität zu machen. Einen letzten Hinweis geben Ihnen die Schulleiterinnen und Schulleiter des Kantons Zug mit auf den Weg: Warten Sie nicht so lange wie wir, bis wir uns zu einem QM-Zirkel vernetzen – der Gewinn, die gefühlte Entlastung und die Unterstützung sind immens!

## LITERATUR

- Baer, M. & Frese, M. (2003): Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 45–48.
- Böning, U. & Fritschle, B. (1997): Veränderungsmanagement auf dem Prüfstand. Eine Zwischenbilanz aus der Unternehmenspraxis. Freiburg, Haufe.
- Bradley, B. H., Postlethwaite, B. E., Klotz, A. C., Hamdani, M. R. & Brown, K. G. (2012): Reaping the benefits of task conflict in teams: The critical role of team psychological safety climate. *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 151–158. <https://doi.org/10.1037/a0024200>
- Edmondson, A. C. (1996): Learning from Mistakes Is Easier Said Than Done: Group and Organizational Influences on the Detection and Correction of Human Error. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), 5–28.
- Edmondson, A. C. (1999): Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C. (2003): Managing the risk of learning: Psychological safety on work teams. *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*. Ed. M. West.: London, Blackwell, 255–276.
- Edmondson, A. C. & Mogelof, J., P. (2005): Explaining Psychological Safety in Innovation Teams: Organisational Culture, Team Dynamics or Personality? *Creativity and Innovation in Organizational Teams*. Ed. L Thompson & H. Choi. Mahawah, NJ, Lawrence Erlbaum Association Press, 109–136.
- Edmondson A. C. (2018): Die angstfreie Organisation. Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen. München, Franz Vahlen.
- Glaubitz, W. G. & Krebs, R. O. (1994): Wie Daimler-Benz kulturelle Blockaden überwand. *Harvard Business Manager*, 16 (3), 66–73.
- Goller, I. & Lauffer, T. (2018): Psychologische Sicherheit in Unternehmen. Wie Hochleistungsteams wirklich funktionieren. Wiesbaden, Springer Gabler.
- Kahn, W. A. (1990): Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692–724.
- Kahnemann, D. (2011): *Think fast and slow*. New York, Farrar Straus and Giroux.
- Kiel, V. (2019): Führen in Zeiten des Wandels. In E. Lippmann, A. Pfister, U. Jörg. *Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte*. Berlin, Springer. S. 809–882.
- Rozovsky, J. (2015): The five keys to a successful Google team. *Re:WorkBlog*. 17. November 2015. <https://rework.withgoogle.com/blog/five-keys-to-a-successful-google-team/> (Stand 27.7.2021).
- Schein, E. H. & Bennis, W. (1965): *Personal and organizational change via group methods*, 4. Aufl. New York: Wiley.
- Schreiner, C., Wiesner, Ch., Breit, S., Dobbstein, P. Heinrich, M. & Steffens, U. (2019): *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Münster, New York, Waxmann. S. 83.
- Seligman, M. (2011): *Flourish. Wie Menschen aufblühen*. München, Kösel.

## ZUR AUTORIN

Martina KRIEG, M.A., Lehramt für Primarstufe, Studium in Bildungswissenschaft an der Fernuniversität Hagen sowie in Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Jahrelange Erfahrung als Lehrperson auf allen Schulstufen, in der Eltern- und LehrerInnenbildung und als Coach für Schulleitungen. Seit 2014 Leiterin der Abteilung Schulentwicklung, Amt für gemeindliche Schulen, Kanton Zug, Schweiz.

Erich Svecnik – Elisabeth Stanzel-Tischler

## Die schulinterne Qualitätseinschätzung siQe – Hintergrund und Zielsetzungen

**Summary:** *Mit siQe wurde für den Einstieg in das neue Qualitätsmanagementsystem für Schulen ein Verfahren entwickelt, das einerseits den österreichischen Qualitätsrahmen für Schulen allen im österreichischen Schulwesen pädagogisch Tätigen bekanntmachen und andererseits an den Schulstandorten einen Überblick über Entwicklungsfelder und inhaltliche Desiderata für die interne Evaluation bieten soll. Das Verfahren stellt eine integrale Einheit aus strukturierter individueller Einschätzung der Schulqualität und nachfolgender diskursiver Validierung dar und verfolgt die Zielsetzung, an den Standorten breit diskutierte Entwicklungsfelder für die schulische Qualität zu identifizieren sowie konkrete nächste Schritte zur Verbesserung bzw. Sicherung der Schulqualität festzulegen. In diesem Beitrag werden die Konzeption des Verfahrens und der theoretische Hintergrund vorgestellt.*

### Einleitung

Mit Artikel 7 des Bildungsreformgesetzes 2017 (BGBl. I Nr. 138/2017) wurde das Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz (BD-EG) mit 1. Jänner 2019 in Kraft gesetzt. Dies ist für Österreichs Schulen vor allem auch deswegen von besonderer Relevanz, weil mit § 5 BD-EG eine zentrale legislative Grundlage für das Qualitätsmanagement geschaffen wurde. Vorgesehen sind dabei u.a. auch:

„1. Eine Definition und Beschreibung von Schulqualität einschließlich einer qualitätsvollen Lern- und Freizeitbetreuung an ganztägigen Schulformen unter Verwendung von operationalisierbaren Kriterien und Indikatoren, [...]

5. die Bereitstellung von Instrumenten und Expertise für die verpflichtend durchzuführende Selbstevaluation nach definierten Qualitätsstandards anhand der für die Schulqualität maßgeblichen Kriterien und Indikatoren sowie von Unterstützungsangeboten für die Schulen (einschließlich Schulcluster).“ (§ 5 Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz).

Die Definition und Beschreibung von Schulqualität erfolgt im Qualitätsrahmen für Schulen (<https://www.qms.at/qualitaetsrahmen>). Damit stellt der Qualitätsrahmen ein verbindliches Dokument für österreichische Schulen dar und bildet sozusagen die amtliche Vorstellung davon, was eine gute Schule in Österreich ausmacht. Der Qualitätsrahmen umfasst fünf Qualitätsdimensionen, die in 14 Qualitätsbereiche (einer davon wiederum in drei Teilbereiche) untergliedert sind. Zu jedem Qualitätsbereich werden mehrere Qualitätskriterien aufgelistet, die diese konkretisieren. Mit Jänner 2021 ist der Qualitätsrahmen in Kraft getreten.

Zur Unterstützung der Implementation des Qualitätsrahmens und als ein Beitrag zur im Gesetz geforderten „Bereitstellung von Instrumenten und Expertise für die verpflichtend

durchzuführende Selbstevaluation“ wurde am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS), Referat 1/4 – Evaluation und Begleitforschung, die Entwicklung eines Verfahrens für die schulinterne Qualitätseinschätzung (siQe) in Angriff genommen.

## Anforderungen und Herausforderungen

Die Umsetzung des österreichischen Qualitätsrahmens für Schulen sowie des Qualitätsmanagements im konkreten Kontext der Schulen und der pädagogisch Handelnden an den Schulstandorten hängt mit verschiedenen Bedingungen des Umfelds und der Art und Weise der Implementierung zusammen, die besondere Anforderungen an ein Verfahren für die schulinterne Qualitätseinschätzung – siQe – stellen. Diese werden im Folgenden aufgezählt und in aller Kürze skizziert.

- 1 *Die schulinterne Qualitätseinschätzung ist Bestandteil des Implementationsprozesses des Qualitätsrahmens und unterstützt dessen Dissemination im gesamten Schulwesen dadurch, dass eine aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Qualitätsrahmen angeregt wird.*

In Österreich gibt es knapp 5.700 Schulen und 123.000 Lehrpersonen für mehr als 1,1 Millionen Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen von Sechsjährigen in Volksschulen bis zu Erwachsenen in den Kollegs der berufsbildenden Schulen. Ebenso groß ist die Vielfalt der Schularten und -formen, insbesondere im Bereich des berufsbildenden Schulwesens. Für alle Schulen gilt der österreichische Qualitätsrahmen gleichermaßen als „Definition und Beschreibung von Schulqualität“ (BD-EG § 5, Abs. 2, Z. 1). Damit er dieser Forderung/Vorgabe gerecht werden kann, muss der Qualitätsrahmen notwendigerweise generisch und bis zu einem gewissen Grad auch abstrakt formuliert sein. Um aber an jedem einzelnen Schulstandort wirksam zu werden, muss dort eine entsprechende Rekontextualisierung (Fend, 2008) stattfinden. Dieses Konzept beschreibt den Weg von Aufgabenbestimmungen der oberen Steuerungsebenen bis zum operativen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Klassenzimmern, indem die Vorgaben im jeweiligen Umfeld der Handlungsbedingungen in systematischer Weise interpretiert und adaptiert werden. Es ist also nicht hinreichend, den Qualitätsrahmen ohne Begleitmaßnahmen an die Schulen zu übermitteln, denn dann besteht die Gefahr, dass er – gelesen oder ungelesen – abgelegt wird, ohne konkrete Wirkungen zu entfalten. Es bedarf vielmehr einer Anregung zur systematischen Auseinandersetzung mit diesem Dokument und zu dessen Interpretation im Kontext der Bedingungen am eigenen Schulstandort, um damit die Diskrepanz von möglichen Effekten einer Reform und den tatsächlich erzielten Veränderungen zu minimieren (Schober, Schultes, Kollmayer, & Lüftenegger, 2019).

- 2 *Die Durchführung des Selbsteinschätzungsverfahrens ist Sache der Schule. Wann und in welchem Setting es zum Einsatz kommt, entscheidet die Schulleitung im Rahmen ihrer Verantwortlichkeit für die Steuerung von Prozessen zur Qualitätsentwicklung. Die Ergebnisse des Selbsteinschätzungsverfahrens „gehören“ der Schule.*

Die freiwillige Auseinandersetzung mit der eigenen Ausgangssituation bzw. mit den eigenen Problemen ist als ein wesentliches Merkmal innovativer Schulen zu sehen. Rolff (1991) stellt die „Problemlöseschule“ als anzustrebendes Modell den sogenannten fragmentierten Schulen bzw. den Projektschulen gegenüber. Die Problemlöseschule sieht er u. a. dadurch gekennzeichnet, dass sie „ihre Entwicklungsprobleme selber lösen kann [...]“ und „vor dem Hintergrund gemeinsamer Diagnosen regelmäßig Ziele klärt,

vereinbart und in Handlungsprogramme umsetzt“ (Rolff, 1991, S. 882). Posch (1996) beschreibt in seinen Überlegungen zu Rahmenbedingungen für Innovationen an Schulen das Zielbild der „bildungspolitisch aktiven Schule“, wobei er diese von bildungspolitisch tauben bzw. bildungspolitisch bewussten Schulen unterscheidet. Die bildungspolitisch aktive Schule, deren Anteil es nach Meinung von Posch zu erhöhen gilt, wird u. a. dadurch charakterisiert, dass diese „selbständig die Initiative bei der Analyse ihrer eigenen Situation“ ergreift bzw. dass der Problemidentifikation hohe Wertschätzung zukommt (Posch, 1996, S. 175). Beide Autoren betonen allerdings, dass eine Reihe von Voraussetzungen gegeben sein muss, damit Schulen in der Lage sind bzw. in die Lage versetzt werden können, diesen Anforderungen zu entsprechen. Posch verweist sowohl auf die Notwendigkeit struktureller Voraussetzungen wie schulinterne Team- und Entscheidungsstrukturen als auch auf die Nutzung der an den Schulen vorhandenen Potentiale im Rahmen kollegialer Fortbildung, auf Maßnahmen der Unterstützung von außen und die externe Sicherung interner Qualitätsentwicklung und -kontrolle (Posch, 1996). Ebenso sieht Rolff (1991) ein Unterstützungssystem als notwendig an, welches neben der Sicherstellung der notwendigen Finanzen und sonstigen Ressourcen sowie der Gestaltung der Rahmenbedingungen ein Qualitätssicherungssystem umfassen muss.

- 3 *Es werden alle an der Schule pädagogisch Tätigen adressiert und damit die Gesamtverantwortlichkeit der Schule für Qualitätsentwicklung angesprochen.*

In seinen Überlegungen zum Umgang mit Evaluationsergebnissen aus der externen Schulevaluation verweist Landwehr (2012) auf einen zentralen Grundsatz der Schulentwicklung: „Die Betroffenen müssen zu Beteiligten gemacht werden“ (S. 6). Das bedeutet für den Autor, dass Lehrpersonen in die Konzipierung von Entwicklungsprozessen eingebunden werden sollen, im Falle externer Evaluation der gemeinsame Nachvollzug der Problemdiagnose sicherzustellen ist und schließlich auch eine gemeinsame Maßnahmenentwicklung erfolgen soll. Mit einer gezielten Einbindung aller an der Schule Tätigen soll der an zahlreichen Schulen gegenüber Evaluationsvorhaben und in der Folge auch Qualitätsentwicklungsprojekten vorherrschenden „Pflichterfüllungsmentalität“ (Landwehr, 2018, S. 13) entgegengewirkt werden. Auf diesen Aspekt wurde auch in den Materialien zu SQA hingewiesen: Lehrende sollen in die Analyse von Problemen und Erarbeitung von Lösungen an Schulen einbezogen werden, um im Sinne von Ownership ihre Bereitschaft zu erhöhen, Entwicklungen an der Schule mitzutragen (Auswertungskonferenz, o. J., S. 3). Trotz dieser Forderung zeigen Ergebnisse der SQA-Evaluation einen deutlichen Informationsverlust vom BMBWF über die Ebenen Schulaufsicht, Schulleitungen bis hin zu den Lehrerinnen und Lehrern auf (Skliris, Petrovic, Klimann & Svecnik, 2018).

- 4 *Es wird auf die gemeinsame Reflexion der individuellen Einschätzungen aller an der Schule Tätigen in Bezug auf den Status quo der Schule im Hinblick auf die Dimensionen des Qualitätsrahmens für Schulen fokussiert. Diese Reflexion ist nicht als Maßnahme der internen Evaluation zu sehen, sondern es soll damit vor allem die Auseinandersetzung mit dem Qualitätsrahmen stimuliert und ggf. zu weiterführenden Maßnahmen der Evaluation angeregt werden.*

Instrumente zur Selbsteinschätzung sind im österreichischen Bildungswesen nicht unbekannt. Sie finden sich z. B. als Element der Leistungsfeststellung bzw. -bewertung mit der Funktion der „Kontrolle der Bewertung durch die Lehrperson, aber auch zur Entwicklung der Selbstkompetenz der Schüler/innen auf ihrem Weg zur Eigenverantwortung“ (Stern, 2010, S. 11). Auch kommen Selbsteinschätzungsverfahren dort zum Einsatz, wo die

individuellen Vorstellungen und Wünsche Einzelner auf eine selektierende Institution treffen und entsprechende Passungsprozesse wünschenswert bzw. notwendig erscheinen. So ist im § 52e Hochschulgesetz vorgesehen, dass im Zuge der Aufnahme an die Pädagogischen Hochschulen eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit „Selbsterkundungsinstrumentarien“ stattzufinden hat. Im Fall von siQe bilden die vor dem Hintergrund des Qualitätsrahmens stattfindenden individuellen bzw. gemeinsamen Reflexionsprozesse zum Status quo der Schule die Grundlage für ein möglichst von der gesamten Schule getragenes Vorgehen im Qualitätsmanagementsystem. Die gewonnenen Einsichten stellen einen Bestandteil der Evidenz über die eigene Schule dar, wobei dieser Bestandteil – um für die Qualitätsentwicklung relevant zu werden – in weiterer Folge mit Ergebnissen interner und externer Evaluationsmaßnahmen verbunden werden muss (Schratz, Wiesner, Rößler, Schildkamp, George, Hofbauer & Pant, 2019).

- 5 *Die interne Einschätzung der Schulqualität steht nicht in Konkurrenz mit an den Schulen aktuell laufenden Qualitätsentwicklungsprozessen bzw. zu weiteren Instrumentarien für die interne Evaluation. Das Selbsteinschätzungsverfahren ist ein neues Instrument sowohl zur individuellen als auch zur gemeinsamen strukturierten Reflexion der Schulqualität entlang der Qualitätsbereiche des Qualitätsrahmens und kein Fragebogen zur Schulqualität.*

Das Selbsteinschätzungsverfahren trifft an den Schulen – wie bereits weiter oben festgestellt – auf die spezifischen, aktuell an den Standorten laufenden Qualitätsentwicklungsprozesse bzw. auf unterschiedliche Schulkulturen (z. B. Fend 1996, 2000; Helsper, 2008). Die unterschiedlichen Schul- bzw. Qualitätskulturen an den Standorten erhalten zum einen durch den Qualitätsrahmen eine neue Zielorientierung. Die jeweilige Qualitätskultur hat gleichzeitig aber auch einen wichtigen Einfluss auf das Gelingen der Implementation des Qualitätsrahmens mit Hilfe des Selbsteinschätzungsverfahrens (z. B. Jonach & Gramlinger, 2019).

- 6 *Die Durchführung des Selbsteinschätzungsverfahrens ist niederschwellig und ökonomisch.*

Die Durchführung von siQe liegt in der Hand der Schulleitung. Die Hauptherausforderungen für die Schulleitung bestehen darin, die Diskussionsphase zu moderieren und für die Protokollierung der Ergebnisse sowie deren Einbindung in das Qualitätsmanagementsystem Sorgen zu tragen. Schulleiterinnen und Schulleiter haben ihre Expertise allerdings mehr in pädagogischen und administrativen Belangen als in der Evaluation (Brauckmann & Böse, 2018). Dies bedeutet, dass niederschwellige und möglichst einfach einsetzbare Werkzeuge für die Hand der Schulleiterinnen und -leiter erforderlich sind, die sie beim Ingangsetzen eines Qualitätsentwicklungsprozesses einschließlich interner Evaluation unterstützen (Pulyer, 2020). Diese Werkzeuge sollen dazu beitragen, Druck auf die Schulleitungen zu vermeiden und diese bei der Bewältigung der im Rahmen des neuen Steuerungskonzepts an sie gestellten Herausforderungen – beginnend mit dem Gewinnen von Klarheit über den Evaluationsgegenstand für die interne Evaluation (DeGEval, 2017) – zu unterstützen (vgl. Zuber & Altrichter, 2020).

## Die Zielsetzungen von siQe

Ausgehend von den Anforderungen an eine schulinterne Qualitätseinschätzung wurden mit der Entwicklung von siQe zwei große Zielsetzungen gleichzeitig verfolgt, die das Verfahren gewissermaßen zu einem Zwitterwesen machen: Einerseits soll der 2021 breitflächig und verbindlich im Schulsystem verbreitete österreichische Qualitätsrahmen für Schulen auch

allen Akteurinnen und Akteuren bekannt gemacht werden und andererseits ist ein Verfahren erforderlich, das für alle Schulen einen niederschweligen und mit möglichst geringem Zusatzaufwand für die an den Schulstandorten Tätigen verbundenen Einstieg in weitere Qualitätsentwicklungsprozesse bietet.

### **Dissemination des Qualitätsrahmens**

Erstes Ziel von siQe ist, dass der Qualitätsrahmen für Schulen in der alltäglichen Schulpraxis ankommt. Er soll nicht nur erlassen und an die Schulen übermittelt werden, sondern durch aktive und reflektierte Auseinandersetzung bekannt und rezipiert werden. Grundsätzlich ist die Zielvorstellung, dass jede im österreichischen Schulwesen tätige Person mit dem Qualitätsrahmen für Schulen vertraut ist. Im Schulalltag steht der Qualitätsrahmen allerdings in Konkurrenz zu vielen anderen Dokumenten, Erlässen, Richtlinien und dergleichen, sodass die Gefahr besteht, dass er in dieser Flut untergeht bzw. nur oberflächlich beachtet wird. Als grundlegendes Dokument des Schulqualitätsmanagements verdient er allerdings besondere Beachtung, weswegen siQe das deklarierte Ziel verfolgt, Anreize zu reflektierter Auseinandersetzung zu bieten und zumindest die wichtigsten Elemente des Qualitätsrahmens bekannt zu machen.

### **Unterstützung des Qualitätskreislaufs**

Um Qualitätsentwicklungsprozesse möglichst unaufwendig zu gestalten, ist siQe als einfaches, niederschwelliges Verfahren mit detaillierten Anleitungen und Anregungen zum internen Gebrauch an Schulen gestaltet. Dazu gehört auch, dass möglichst alles, was für die Durchführung erforderlich ist, an einer Stelle versammelt und leicht verfügbar ist.

Nach der Durchführung von siQe soll am Schulstandort ein diskutiertes und reflektiertes Bild von der Qualität der eigenen Schule entlang der Qualitätsdimensionen und -bereiche des Qualitätsrahmens vorliegen. Dabei muss es nicht zwingend einen (Binnen-)Konsens bezüglich der Schulqualität innerhalb des Standorts geben, denn differierende Meinungen und unterschiedliche Gewichtungen von Aspekten der Schulqualität können den Qualitätsentwicklungsprozess inspirieren.

Wichtigstes und wesentliches Ziel von siQe sind allerdings gemeinsame Vorstellungen über die nächsten Schritte der Qualitätsentwicklung am Standort. Dies können einerseits bereits mehr oder weniger konkrete Entwicklungsmaßnahmen sein, andererseits wird es aber in sehr vielen Fällen den Bedarf nach mehr Daten zur Schulqualität geben, die die schulinterne Einschätzung objektiviert bzw. durch Perspektiven anderer Personengruppen, z. B. der Schüler/innen ergänzt. Das soll dazu führen, dass Schulen auf IQESonline (erreichbar über <https://www.qms.at/>) gezielt nach Instrumenten für die interne Evaluation suchen und diese anwenden.

### **Nicht-Ziele von siQe**

Um den Anforderungen zu genügen, wurden einige Aspekte bei der Konzeption und Entwicklung von siQe bereits im Vorhinein ausgeblendet, da sie das Erfüllen der Zielsetzungen gefährdet bzw. konterkariert hätten.

Zuallererst ist es von großer Bedeutung, dass siQe kein (weiterer) Fragebogen zur Schulqualität ist und auch nicht sein soll, sondern in seiner integralen Gesamtheit ein mehrphasiges Verfahren darstellt, mit dessen Hilfe der Qualitätsrahmen verankert und eine inner-

schulische Einschätzung zu diesem eingeholt werden soll. Es gibt in der Literatur bzw. auf verschiedenen Internetplattformen bereits eine Vielzahl von Fragebögen und anderen Instrumenten zur Erhebung der Schulqualität, sodass ein weiteres großteils redundant wäre. Zudem müsste man in Formulierung, Gestaltung und Pilotierung völlig anders an die Entwicklung und Pilotierung herangehen, um die Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität für Fragebögen sicherzustellen.

Demzufolge soll und kann siQe auch keine objektiven Daten zur Schulqualität eines Standorts liefern, sondern zeigt – da schulintern von den pädagogisch Handelnden durchgeführt – notwendigerweise ein subjektives, wenn auch diskursiv validiertes Selbstbild im Sinne von „Wo sehen wir uns in der Schulqualität an unserer Schule?“. Für ein objektiv(er)es Bild der Schulqualität sind sowohl entsprechend validierte Fragebögen, als auch die Perspektiven weiterer Personengruppen wie z. B. der Schüler/innen und Eltern erforderlich. Das würde den Rahmen einer schulinternen Qualitätseinschätzung sprengen, kann und soll aber jedenfalls eine Konsequenz aus der Durchführung von siQe sein. Dazu ist auf entsprechende Fragebögen und andere Verfahren beispielsweise auf der Plattform IQESonline zurückzugreifen.

Aus dem bisher Festgestellten folgt beinahe schon zwingend, dass siQe auch nicht dazu geeignet und bestimmt ist, schulfremden Personen Einblicke in die Schulqualität zu bieten, da es eine Bestandsaufnahme der innerschulischen Einschätzung darstellt und als solche den Ausgangspunkt für konkrete weitere Maßnahmen bilden soll. Das gesamte Verfahren und die damit gewonnenen Befunde sind im Eigentum der Schule und von dieser im Sinne der Qualitätsentwicklung zu nutzen. Vertrauen und Vertraulichkeit sind dabei eine *conditio sine qua non* für einen offenen Umgang mit ggf. festgestellten Entwicklungsdesideraten oder gar Defiziten.

Dieser schulintern offene und konstruktive Umgang mit den siQe-Ergebnissen darf auch nicht dadurch gefährdet werden, dass einzelne Personen am Standort in Rechtfertigungsdruck geraten. Daher ist siQe so aufgebaut, dass in erster Linie jede/r Beteiligte primär an die Qualitätssituation aus seiner/ihrer Perspektive denkt, durchaus auch im Sinne einer Reflexion über eigene potenzielle Beiträge zur Steigerung der Schulqualität. Feedback oder gegenseitige Bewertungen sind keinesfalls in der Zielperspektive von siQe und werden durch entsprechende Gestaltung minimiert.

## Die Konzeption und Gestaltung von siQe

Der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags liegt auf dem Hintergrund und den Intentionen von siQe. Daher folgt an dieser Stelle nur ein grober Überblick über den Ablauf. Weitere und konkretere Details, wie an den Schulen vorgegangen werden kann, finden sich im Leitfaden (BMBWF, 2020), der auf <https://siqe.qms.at/> zur Verfügung steht.

Bei siQe handelt es sich um ein kompaktes, in einem klar umrissenen Zeitraum umzusetzendes, mehrphasiges Verfahren zur Einschätzung der Schulqualität am Standort. Zur Unterstützung eines effektiven Vorgehens der Schulleitung werden im Leitfaden Anregungen bzw. Umsetzungshinweise zur Verfügung gestellt. Dabei sind hinreichend Freiräume vorgesehen, um Anpassungen an die konkrete Situation am Standort vornehmen zu können. Dies soll es dem Schulleiter/der Schulleiterin einerseits ermöglichen, ohne allzu großen Vorbereitungsaufwand ein erprobtes und qualitätsgesichertes Verfahren einzusetzen, andererseits das Verfahren aber auch an die jeweils spezifischen Bedürfnisse anzupassen, wo dies von der Schulleitung für sinnvoll und notwendig gehalten wird.

In **Phase 1** erfolgt eine individuelle Einschätzung der Qualitäts(teil)bereiche anhand der Online-Variante oder – an kleinen Schulstandorten – anhand der Papier & Bleistift-Variante des siQe-Tools. Das Tool umfasst 14 Fragen für die Lehrenden sowie das weitere pädagogische bzw. sonstige Personal. Bei jeder Einschätzungsfrage sind die Qualitätsdimension, der Qualitätsbereich und exemplarisch ausgewählte Qualitätskriterien aus dem Qualitätsrahmen angeführt sowie auch ein direkter Verweis auf den Originaltext (verlinkt bzw. als Seitenangabe). Zu jedem Qualitätsbereich (und bei der Dimension „Lernen und Lehren“ zu den drei Teilbereichen) ist anhand einer fünfstufigen Skala eine Einschätzung abzugeben, wie gut der betreffende Bereich insgesamt betrachtet an der Schule gelingt. Das Rationale für diese Globaleinschätzung nährt sich aus der Analogie zur Leistungsfeststellung und -beurteilung, in deren Rahmen Lehrpersonen auch am Ende eines Schuljahres ein Gesamtnotenkalkül für eine Fülle an Mitarbeitersbeobachtungen, Tests, Schularbeiten, Hausaufgaben etc. finden müssen.

Schulleiter/innen erhalten im Sinne dessen, dass siQe weder Feedback noch gegenseitige Bewertungen hervorrufen soll, zusätzlich zu den 14 allgemeinen Einschätzungsfragen noch drei weitere Einschätzungsfragen zum Qualitätsbereich „Führen und Leiten“, der bei den anderen Akteurinnen und Akteuren am Standort ausgespart ist. Ergänzend dazu erhalten die Schulleiter/innen im Leitfaden Reflexionsanregungen über ihr Führungsverhalten. Sollte eine Schulleiterin/ein Schulleiter Interesse an Feedback haben, ist siQe wiederum nicht das geeignete Instrument, sondern er/sie kann beispielsweise auf IQESonline fündig werden.

Zur individuellen Einschätzung der Schulqualität sind jedenfalls alle Lehrpersonen am Standort einzuladen, in Entscheidungsautonomie der Schulleitung aber auch weitere Personen, die pädagogisch tätig sind (z. B. Freizeitpädagogen und -pädagoginnen etc.).

Die Zusammenführung der Individualeinschätzungen zu einer Gesamteinschätzung erfolgt in der Online-Variante automatisiert, in der Papier & Bleistift-Variante auf einfache Art und Weise durch die Schulleitung. Ergebnis dieser ersten Phase von siQe ist eine grafische Darstellung der aggregierten anonymen Qualitätseinschätzungen am Standort. Es handelt sich dabei um intuitiv interpretierbare Balkendiagramme in selbsterklärender Färbung (abgestufte Grüntöne für positive Einschätzungsanteile und abgestufte Orange-/Rottöne für kritische Einschätzungen), die den Ausgangspunkt für die folgende Phase von siQe bildet.

**Phase 2** besteht in einer halbtägigen Konferenz aller Lehrpersonen zur gemeinsamen Diskussion und Reflexion der aggregierten Ergebnisse sowie zur Festlegung weiterführender Maßnahmen im Rahmen des Qualitätsmanagementsystems. Sie beginnt im Normalfall mit einer allgemeinen Vorstellung des Qualitätsrahmens durch die Schulleitung und einer Präsentation der aggregierten Ergebnisse der individuellen Einschätzungen aus Phase 1. Die darauffolgende Diskussion und Reflexion wird durch Leitfragen strukturiert, die den Diskussionsfluss von einem allgemeinen Überblick (z. B. „Was fällt auf bzw. was zeigen die Ergebnisse auf?“ oder „Wo stimmen die Einschätzungen weitgehend überein, wo gehen sie auseinander?“ etc.) langsam in speziellere Themenbereiche lenken (z. B. „Warum ist es wichtig, dass wir uns mit einem bestimmten Qualitätsbereich näher beschäftigen?“). Während Phase 1 sehr globale Einschätzungen liefert, ist es Ziel der zweiten Phase, diese globalen Einschätzungen diskursiv zu spezifizieren, kommunikativ zu validieren und in Austausch über unterschiedliche Sichtweisen auf oder Schwerpunktsetzungen in den Einschätzungen der Schulqualität zu treten. Divergierende Einschätzungen können dabei diskussionsanregend sein und zu einem Perspektivenwechsel bezüglich der Gewichtung von Qualitätskriterien inspirieren. Ziel ist es, dass am Ende der Phase 2 die Diskussion so konkret wird, dass die

nächsten Schritte der Qualitätsentwicklung einschließlich der Verantwortlichkeiten und eines Zeitplans geklärt sind.

Die Kompaktheit des Verfahrens, die daraus resultiert, dass einerseits zwei leicht verständliche Phasen vorliegen, andererseits ein umfassender Leitfaden mit Checklisten und konkreten Handlungsanleitungen zur Verfügung steht, kann der Schulentwicklung am Standort neue Impulse verleihen (vgl. *Quesel, 2020*).

Im Rahmen der Pilotierung des Verfahrens hat sich unter anderem herausgestellt, dass (fast) alle Schulleiter/innen typische Dokumente und Dateien im Zusammenhang mit der Durchführung von siQe zu erstellen hatten und es die Arbeit erleichtern würde, wenn nicht jede/r Schulleiter/in diesbezüglich „das Rad neu erfinden müsste“. Daher wurde ergänzendes Material, das für die Durchführung erforderlich ist und im Regelfall von den Schulleitungen vorbereitet wird, erstellt und auf der Website verfügbar gemacht. Dazu gehören beispielsweise ein Foliensatz mit den Leitfragen, Einladungstexte zur individuellen Einschätzung sowie zur Diskussions- und Reflexionsveranstaltung und eine Kurzdarstellung von siQe.

Zur erstmaligen Durchführung von siQe sind die Schulen in der Einführungsphase des Qualitätsrahmens im Jahr 2021 angehalten, um die oben angesprochene strukturierte und reflektierte Auseinandersetzung mit der Neuerung anzuregen. In weiterer Folge soll siQe in etwa dreijährigem Abstand wiederholt bzw. auch bei Veränderungen an der Schule (z. B. Leitungswechsel usw.) eingesetzt werden.

## Limitationen

Die angestrebte Kompaktheit und Niederschwelligkeit des Verfahrens sowie die oben ausgeführten grundlegenden Anforderungen bzw. Entscheidungen bringen auch Limitationen mit sich, die im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit skizziert werden.

Bei siQe handelt es sich um subjektive Einschätzungen der am jeweiligen Schulstandort pädagogisch tätigen Personen, die nicht notwendigerweise einer objektiven Überprüfung standhalten müssen. Die Sichtweisen und Einschätzungen anderer wesentlicher Personengruppen wie der Schüler/innen und Eltern sind nicht zwingend kongruent mit den Einschätzungen der pädagogisch Tätigen. Da die Verantwortlichkeit für die Entwicklung der Schulqualität bei Schulleitung und Kollegium liegt, ist es naheliegend, dass diese beiden Gruppen gemeinsam mittels siQe den ersten Schritt setzen und im Rahmen schulinterner Evaluationsmaßnahmen zu einem späteren Zeitpunkt – bevor Entwicklungsmaßnahmen konzipiert und durchgeführt werden – die Perspektiven der anderen Schulpartner einholen. Zudem findet in der siQe-Phase 2 ein intensiver Diskussions- und Reflexionsprozess statt, der ggf. divergierende Sichtweisen innerhalb der Schule transparent macht und auf diese Weise zu zuverlässigeren Schlussfolgerungen beiträgt.

Die individuellen Einschätzungen sind – der Kompaktheit des Verfahrens geschuldet – sehr global gehalten und geben nicht in allen Fällen bereits konkrete Hinweise auf Entwicklungsbedarf. Dies wird allerdings in der zweiten Phase durch eine strukturierte Diskussion und gemeinschaftliche Reflexion weitgehend dadurch kompensiert, dass hierbei idealerweise auf sehr konkreter Ebene diskutiert wird und Schlussfolgerungen gezogen werden, die dem Prinzip S.M.A.R.T.<sup>1</sup> folgen sollen.

Am Ende der Durchführung von siQe sollen jedenfalls entweder Themenbereiche und eine Auswahl von Verfahren/Instrumenten für Datengewinnung im Rahmen der internen Evaluation stehen oder bei Vorliegen evidenter Qualitätsdefizite bzw. Entwicklungsdesiderate schon konkrete Pläne zur Steigerung der Schulqualität – oder beides.

## ANMERKUNG

- <sup>1</sup> Das Akronym aus dem Projektmanagement steht für Specific, Measurable, Achievable, Reasonable, Time-Bound (dt. spezifisch, messbar, erreichbar, angemessen, terminiert).

## LITERATUR

- Auswertungskonferenz (o. J.). Verfügbar unter: [http://www.sqa.at/pluginfile.php/2051/mod\\_resource/content/2/Auswertungskonferenz.pdf](http://www.sqa.at/pluginfile.php/2051/mod_resource/content/2/Auswertungskonferenz.pdf) (15.09.2021)
- Brauckmann, S., & Böse, S. (2018). Datengestütztes Schulleitungshandeln zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Einsichten und Aussichten. In: Posch, P., Rauch, F., & Zehetmeier, S. (Hrsg.) Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen: Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer, 167–180.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2019a). Steuerung des Schulsystems in Österreich. Weißbuch. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:07176d46-959b-4b36-a87b-8eaf142dbb24/weissbuch\\_steuerung\\_schulsystem.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:07176d46-959b-4b36-a87b-8eaf142dbb24/weissbuch_steuerung_schulsystem.pdf) (15.09.2021)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2019b). Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1ed495ba-5df0-4b57-b0fb-54cd121143f6/schulleitungsprofil\\_a4\\_bf.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1ed495ba-5df0-4b57-b0fb-54cd121143f6/schulleitungsprofil_a4_bf.pdf) (15.09.2021)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020). Schulinterne Qualitätseinschätzung siQe. Leitfaden für Schulleiter/innen. Beschreibung der vorgesehenen Abläufe und Vorschläge für die konkrete Umsetzung. Verfügbar unter: <https://siqe.qms.at/siqe-leitfaden>
- DeGEval–Gesellschaft für Evaluation (2017). Standards für Evaluation. Erste Revision. Mainz: DeGEval–Gesellschaft für Evaluation. Verfügbar unter: [https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards\\_fuer\\_Evaluation.pdf](https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf) (15.09.2021)
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. In A. Leschinsky (Hrsg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34, S. 85–97). Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, S. 55–72). Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Springer-Verlag.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – Die Schule als symbolische Sinnordnung. Zeitschrift für Pädagogik, 54 (1), 63–80.
- Jonach, M. & Gramlinger, F. (2019). Qualitätskultur – eine Antwort auf die Frage nach Implementierungsschwierigkeiten im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements? Erziehung & Unterricht, 169 (5–6), 509–519.
- Landwehr, N. (2012). Von den Daten zu den Taten. Hilfestellungen zum Umgang mit den Evaluationsergebnissen der externen Schulevaluation. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Landwehr, N. (2018). Begleitete Selbstevaluation. Ein neuer Weg zur wirksamen Qualitätsdiagnose an Schulen. Bern: hep Verlag.
- Posch, P. (1996). Rahmenbedingungen für Innovationen an der Schule. In H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.), Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen an Schulen. Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Pulyer, U. (2020). Interne Evaluation und die Rolle der Schulleitung. Erziehung & Unterricht 170 (1–2), 65–69.
- Quesel, C. (2020). Professionell begleitete Selbstevaluation als Element partizipativer Schulführung. Erziehung & Unterricht, 170 (1–2), 56–64.

- Rolff, H. G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Schober, B., Schultes, M.-T., Kollmayer, M. & Lüftenegger, M. (2019). Implementation von Reformen im Bildungsbereich. In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2 – Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 455–484). <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-11>
- Schratz, M., Wiesner, C., Rößler, L., Schildkamp, K., George, A. C., Hofbauer, C. & Pant, H. A. (2019). Möglichkeiten und Grenzen evidenzorientierter Schulentwicklung. In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2 – Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 403–453). <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-10>
- Skliris, B., Petrovic, A., Klimann, T. & Svecnik, E. (2018). Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“. Ergebnisse der quantitativen Erhebungen. Endbericht. Graz: BIFIE. Verfügbar unter: [https://iqs.gv.at/\\_Resources/Persistent/662bbf5e58ec6b44c1827f64089a8c8b4551d4b4/Evaluation\\_Initiative\\_SQA\\_Endbericht.pdf](https://iqs.gv.at/_Resources/Persistent/662bbf5e58ec6b44c1827f64089a8c8b4551d4b4/Evaluation_Initiative_SQA_Endbericht.pdf) (15.09.2021)
- Stern, T. (2010). *Förderliche Leistungsbewertung* (2., aktualisierte und ergänzte Auflage). Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des BMUKK. Verfügbar unter: <https://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2011/07/> (15.09.2021)
- Zuber, J. & Altrichter, H. (2020). Herausforderungen und Ressourcen bei Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Erziehung & Unterricht*, 170 (1–2), 34–55.

#### ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

HR Mag. Erich SVECNIK, Leiter des Referats 1/4 – Evaluation und Begleitforschung am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS), Studium der Psychologie, Universitätslektor für Statistik an der Karl-Franzens-Universität Graz, verantwortlich für mehrere Evaluationsprojekte im Schulwesen.

Kontakt: [erich.svecnik@iqs.gv.at](mailto:erich.svecnik@iqs.gv.at)

HRätin DDr.<sup>in</sup> Elisabeth Stanzel-Tischler, wissenschaftliche Mitarbeiterin des Referats 1/4 – Evaluation und Begleitforschung am Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS), Studium der Psychologie und Rechtswissenschaft.

Gerold Brägger – Norbert Posse

# IQES online – eine Plattform für eine evaluationsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

**Summary:** Die Schulentwicklungs- und Selbstevaluationsplattform IQES online wird im Schuljahr 2021/22 von rund 10 200 Schulen weltweit genutzt, davon 1300 Schulen in der Schweiz, 5700 Schulen in Österreich, 1500 Schulen in Deutschland, 300 Schulen in Belgien, Südtirol/Italien und Übersee (Deutsche und Schweizer Auslandsschulen) sowie 1400 Schulen in Litauen. Die IQES-Plattform wurde und wird im engen Kontakt mit vielen Schulen weiterentwickelt. Sie ist ein laufendes Community-Projekt eines internationalen Netzwerks von Schulen, Bildungsregionen, Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen. In diesem Beitrag werden die Praxiskonzepte und wissenschaftlichen Grundlagen beleuchtet, an denen sich die Plattform orientiert.

## Einleitung

„Wie bringt man den Lehrpersonen bei, dass Evaluation wirklich sinnvoll ist und (auch persönlich) etwas bringt!!“ Ein Fragesatz mit zwei Ausrufezeichen: Stoßseufzer einer Schulleiterin, formuliert aus einer Gruppenarbeit anlässlich einer Weiterbildungsveranstaltung zur internen Evaluation. Wer versteht nicht die Skepsis, die aus diesem Stoßseufzer spricht? Zweifellos ist es so, dass Evaluationen häufig mit hochgesteckten (zumeist: extern formulierten) Ansprüchen überfrachtet werden, die wenig mit der Unterrichtsrealität von Lehrerinnen und Lehrern zu tun haben.

Gerhard Eikenbusch, einer der Pioniere schulischer Selbstevaluation, schreibt in seinem Plädoyer „Holt euch die Evaluation zurück! Warum Lehrkräfte schulinterne Evaluation wieder zur eigenen Sache machen sollten“ (2017): „Seit den 90er Jahren gehört schulinterne Evaluation zum Kern von Unterrichts- und Schulentwicklung. Lehrkräfte und Schulen haben große Hoffnungen in sie gesetzt, Bildungspolitik und Schulaufsicht haben sie ‚adoptiert‘. Nach einem Vierteljahrhundert kehren Skepsis und zum Teil auch Ernüchterung ein: Macht schulinterne Evaluation (noch) Sinn? Bringt sie wirklich etwas? Und wenn ja: Wie – und für wen?“ (Eikenbusch 2017, S. 6)

Dass Evaluation von zahlreichen Schulen als sinnvolle Praxis gelebt wird und Lehrer/innen wie Schüler/innen sehr viel bringen kann, ist ein Fazit aus unserer Erfahrung in der digitalen Unterstützung und face-to-face-Beratung zahlreicher Schulen in der Schweiz, in Deutschland, Österreich und in Südtirol. Evaluation ist aber kein Selbstläufer, sondern bedarf einer wertschätzenden Grundhaltung, handwerklichen Könnens, Zielklarheit und passender digitaler Werkzeuge, mit denen schulinterne Evaluationen zugleich aufwandschonend und professionell durchgeführt werden können.<sup>1</sup>

## Das IQES-Modell: Feedback und Evaluation lern- und unterrichtszentriert

Evaluationen in der Schule sind häufig Einzelaktivitäten, die nicht zusammengeführt werden, oder von oben verordnete Maßnahmen, die wenig Niederschlag im Unterricht der einzelnen Klasse finden. Wie kann man die Evaluationsaktivitäten einer Schule systematisch zusammenbinden und aufeinander abstimmen? Was sind ermutigende Ansätze, wie Feedback und Selbstevaluation für das Lernen der Schüler/innen, für die Zusammenarbeit in Unterrichtsteams und damit für das Lernen der Schule fruchtbar gemacht werden können?

### Sieben auf einen Streich – Feedback und Evaluation für Unterrichtsentwicklung und Lernen nutzen

Sobald Evaluation neben dem Unterricht als zusätzliche Pflichtübung erledigt wird (weil man das früher so entschieden hat oder die behördlichen Vorgaben es so wollen), ist das ein untrügliches Indiz dafür, dass etwas schief läuft. Spätestens dann sollten Schulen die Chance wahrnehmen sich die pfiffige Strategie des tapferen Schneiderleins zu eigen zu machen: (Pflicht-)Aufgaben nicht neben- und nacheinander zu erledigen, sondern auf einen Streich. Hilfreiche Fragen in einer solchen Situation der Sinnfindung können sein: Wie können wir Feedback und Evaluation in den Dienst des Lernens (unseres eigenen und jenes der Schülerinnen und Schüler) stellen? Wie können wir Evaluation eng mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung verknüpfen? Wie kann Evaluation für die beteiligten Lehrpersonen und Schulleitungen sinnstiftend, bedeutungsvoll und nützlich werden? (s. Brägger 2017).

### Nicht additiv, sondern integrativ und synergetisch

Eine gute Evaluation beginnt mit eigenen, als relevant erlebten Fragen der Beteiligten. Wenn bedeutsame Fragen zum Ausgangspunkt von Evaluationen durch einzelne Lehrpersonen, durch Teams oder ganze Schulen werden, hat dies den unschätzbaren Vorteil, dass sie meist bei Kernthemen der Unterrichtspraxis und gemeinsamen Schwerpunkten der Schul- und Unterrichtsentwicklung ansetzen. Starke Verbindlichkeit entsteht über das persönliche Engagement und die Motivation der Beteiligten, die mehr über die Wirkungen ihrer Arbeit erfahren wollen und an der Verbesserung ihrer pädagogischen Praxis interessiert sind.

Gefragt ist eine Sichtweise, die Synergien zwischen den Aktivitäten schafft und den Fokus auf das Lernen von Schüler/innen, Lehrpersonen, Teams und der ganzen Schule legt. Feedback und Evaluation als Treiber für die Entwicklung einer lernorientierten Schule finden dann überall, auf jeder Handlungsebene, statt. Sie sind mehr als eine Technik oder ein Tool, sie drücken eine Lernhaltung aus, die offen ist für Zuhören, Wahrnehmen, Lerndialoge und partnerschaftliches Lehren und Lernen.

### IQES-Modell der Guten gesunden Schule

Ausgangspunkt für die Entwicklung des IQES-Modells der „Guten gesunden Schule“ (s. Brägger/Posse 2007, Brägger et al. 2017) war die Frage, wie es Schulen und den dort arbeitenden Schulleitenden und Lehrpersonen gelingen kann, gesund zu bleiben, eine hohe Arbeitszufriedenheit zu erhalten und pädagogisch wirksam zu sein.

Das Modell der „Guten gesunden Schule“ orientiert sich an Erfolgsfaktoren einer lernenden Schule: kooperativ arbeitende Unterrichtsteams, Fokus auf Lernerfolg und eigenverant-

wortlichem Lernen, gemeinsame Werte und Regeln, gegenseitige Hilfe und Unterstützung, mitarbeiterorientierte Führung, hohe Eigenverantwortung und Selbststeuerungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, positive, konstruktive Rückmeldungen und nützliche Selbstevaluation. Dem Modell liegt ein systemisches Verständnis von Schul- und Unterrichtsentwicklung zugrunde, welches die zentralen Handlungsfelder – kompetenzorientiertes Lernen, lernwirksamer Unterricht, Teamentwicklung, Personal- und Organisationsentwicklung – im engen Zusammenhang sieht und sie in ein Wechselspiel bringt (s. *Brägger/Bucher 2008, Brägger 2012*).

IQES-Modell

### Digitales Feedback und Online-Evaluation in der lernenden Schule

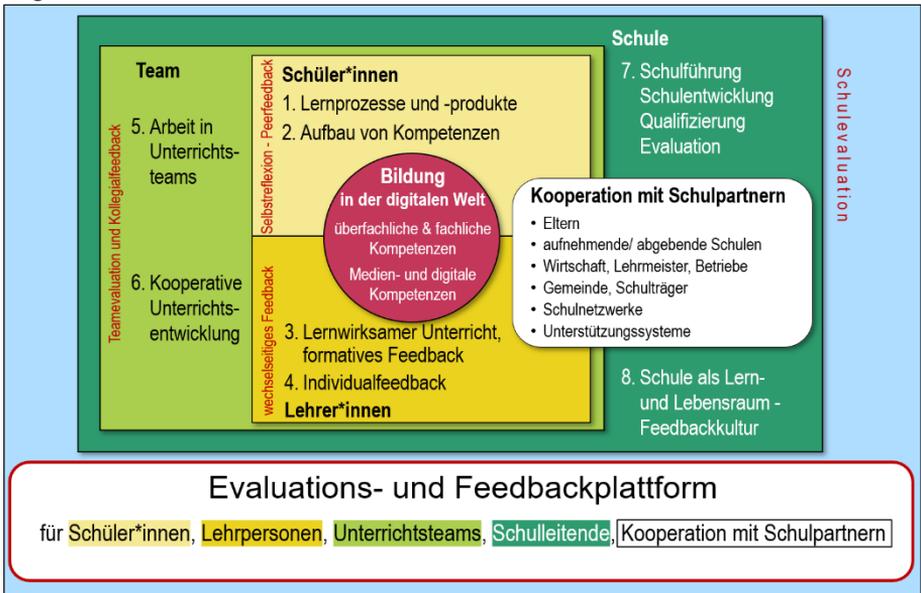


Abb.1: IQES-Modell: Handlungsebenen und Elemente einer „Guten gesunden Schule“ – Nutzung einer Evaluations- und Feedbackplattform durch alle Akteure

Das „Zwiebelschalenmodell“ der „Guten gesunden Schule“ umfasst vier Akteursebenen mit je zwei Elementen: Schüler/innen, Lehrer/innen, Teams und die Schule als pädagogische und betriebliche Handlungseinheit. Hinzu kommt ein gemeinsamer Fokus, auf den sich alle Elemente beziehen, nämlich das gemeinsame Ziel, zeitgemäße Bildung in einer digitalen Welt und den Erwerb fachlicher und überfachlicher Schlüsselkompetenzen aller Lernenden zu fördern.

Das Modell wird um ein wichtiges Element ergänzt, die Kooperation mit Partnern der Schule. Diese ist auf allen schulinternen Handlungsebenen wichtig. Auf der Ebene der Schüler/innen und Lehrpersonen steht die Zusammenarbeit mit den Eltern im Vordergrund. Auf den anderen Handlungsebenen geht es zusätzlich darum, mit externen Partnern zu kooperieren, um die Bildungschancen der Lernenden und die eigene Schule zu verbessern. Unabhängig davon, ob eine Schule sich am pragmatischen IQES-Handlungsmodell orientieren möchte oder nicht: das Modell verschafft Klarheit über die Akteure und den Einsatz von Feedback und Evaluation auf den verschiedenen Handlungsebenen.

## Feedback und Selbstevaluation – Kernelemente einer lernenden Schule

Personenbezogenes Feedback kann auf allen Handlungsebenen stattfinden, ebenfalls anonymisierte (nicht personenbezogene) Evaluationen. Dass diese Unterscheidung nicht trivial ist, sondern ein Schlüsselfaktor für den Aufbau eines praxistauglichen schulinternen Qualitätsmanagements zeigen wir in den folgenden Abschnitten.

Feedback bezieht sich auf Personen, Evaluation auf eine institutionelle Praxis. Diese Unterscheidung hat Folgen für die Absichten und Rollen, die mit Feedbacks bzw. Evaluationen verbunden sind.

### Evaluation

Evaluation meint das systematische Erfassen und Bewerten einer institutionellen Praxis. Dabei werden z. B. Befragungen, Unterrichtsbeobachtungen, Gespräche und Interviews eingesetzt. Damit werden die Sichtweisen verschiedener anspruchsberechtigter Schulpartner (Lehrpersonen, Schüler/innen, Erziehungsberechtigte, Behörden, Ehemalige, Betriebe etc.) erhoben. Ergebnisse einer Evaluation sind ein schriftlicher Bericht und ein darauf sich beziehender Maßnahmenplan, in dem Schlussfolgerungen aus den erhobenen Daten und Qualitätsbeurteilungen gezogen werden.

### Feedback

Feedback bezieht sich auf die individuelle Praxis einer Lehr- oder Leitungsperson. Die einzelne Lehrperson kann Feedbacks nutzen, um das eigene Berufswissen zu erweitern (z. B. über Lernprozesse bei Jugendlichen), Probleme besser zu verstehen (z. B. Diagnose von Unterrichtsstörungen und Disziplinarkonflikten) und das individuelle Handeln zu optimieren. Auf dieser Ebene geht es nicht zuletzt um eine Entlastung von Lehrpersonen, die gelernt haben, Rückmeldungen zu nutzen, um die eigene Arbeit zu reflektieren und gezielte Handlungsstrategien für die Unterrichtsgestaltung zu erarbeiten.

### Unterschiede

Feedback und Evaluation unterscheiden sich im Hinblick auf ihren Zweck, Form und Inhalte. Die untenstehende Tabelle zeigt die unterschiedlichen „Hüte“, die Beteiligte bei der Durchführung von Feedbacks bzw. Evaluationen aufsetzen.

Tab. 2. Unterschiede zwischen Feedback und Evaluation nach *Landwehr* (2008), *Brägger/Posse* (2007), *Buhren* (2015 und 2019)

	Feedback	Evaluation
Zweck	Das Feedback steht im Dienste einer selbstverantwortlichen Beurteilung und Optimierung des Handelns	Die Evaluation steht im Dienste einer institutionell getragenen Optimierung von Prozessen oder im Dienste der Rechenschaftslegung.
Profil	(im Idealfall gewünschte) Rückmeldung über Arbeitsergebnisse, die Wirkung von Verhalten und Handlungen einer Person oder eines Teams durch eine oder mehrere andere Personen	Systematisches Verfahren, das zur möglichst objektiven Bewertung eines Prozesses, eines Produktes oder einer institutionellen Praxis führt.

Inhalt	meist Beobachtungen und Eindrücke, selten anhand von Daten	empirisch gewonnene Daten (Beobachtung, Befragung, Interviews, Analyse, ...)
Gültigkeit	Feedback kann ein offenes und beschreibendes Feedback sein, aber auch ein kriteriengeleitetes und bewertendes. Die Rückmeldungen beanspruchen subjektive Gültigkeit (Plausibilität für die Betroffenen).	Die Evaluationsergebnisse und deren Bewertung beanspruchen intersubjektive Gültigkeit: Sie wollen auch für Nicht-Betroffene einsichtig/nachvollziehbar sein.
Kriterien	Feedbacks sind besser nachvollziehbar, wenn Kriterien transparent gemacht werden.	Evaluationen beinhalten Bewertungen, die mit Bezug auf klare Kriterien gefällt werden.
Konsequenzen	Es bleibt den Feedbackempfangenden überlassen, ob sie die Rückmeldung annehmen wollen und welche Schlussfolgerungen sie daraus ziehen.	Die Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse im Handlungsprozess kann – schulintern oder von außen/oben – verbindlich eingefordert werden.
Adressaten	Die Rückmeldungen sind ausschließlich an die handelnden Personen gerichtet.	Die Evaluationsergebnisse sind einem weiteren Personenkreis (Team, Kollegium, Schulleitung, evtl. auch Schulbehörden, Schulaufsicht) zugänglich.
Wirkung	(im Idealfall) Einsicht und Lernen und ggf. Änderung von Verhalten	(im Idealfall) Entscheidungssicherheit und Optimierung von Prozessen

## Ziele, Funktionen und Akteure von Evaluationen und Feedbacks klären

Die Funktionen und Ziele der Evaluation und Feedbacks sind vielfach beschrieben worden (z.B. *Burkhard/Eikenbusch* 2000, *Kempfert/Rolff* 2005, *Böttcher/Holtappels/Brohm* 2006, *Landwehr* 2008, *Buhren* 2015, *Buhren* 2018). Evaluationen und Feedback haben mehrere Ziele, die mehr oder weniger klar hervortreten. Die interne Evaluation als Werkzeug einer systematischen, evidenzorientierten Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erfüllt drei Funktionen (s. *Brägger/Posse* 2007, S. 183):

### Steuerung, Beteiligung und Planung von Entwicklungsprozessen

Daten und Informationen werden bei den Beteiligten und Betroffenen gesammelt, um ihre Sichtweise einzuholen, Entscheidungen treffen zu können und gesichertes Wissen über die Wirksamkeit von Lernprozessen, Qualitätsprojekten und/oder Schulentwicklungsaktivitäten zu gewinnen.

### Lernende (Berufs-)Praxis und pädagogischer Erkenntnisgewinn

Mit Evaluation und Feedback kann das Wissen über die eigene Situation erweitert werden. Es können neue Einsichten zur pädagogischen Wirkung des eigenen Handelns gewonnen werden. Ziel ist es, Situationen und Probleme besser zu verstehen, um gezielter und wirkungsvoller pädagogisch handeln und erfolgreiche Lernprozesse (bei sich selbst und anderen) unterstützen zu können.

## Rechenschaftslegung

Evaluation liefert Informationen, um die Qualität von Arbeitsprozessen und erreichten Ergebnissen einschätzen und beurteilen zu können. Evaluationen und Feedbacks ermöglichen, sich selbst und anderen Rechenschaft über die eigenen Leistungen zu geben, die Zielerreichung und das Erreichen interner oder externer Qualitätsstandards zu überprüfen.

Diese drei grundlegenden Funktionen können auf allen der nachfolgend beschriebenen Handlungsebenen wahrgenommen werden.

## Schülerinnen und Schüler: Selbstreflexion und Peerfeedback

Lernende brauchen Feedback und Lerndialoge, um mit den Zielen des Unterrichts und ihres Lernens vollständig vertraut zu werden, um zu verstehen, wie gut sie vorankommen und was ihre nächsten Schritte sind (s. *Hattie* 2013, S. 133ff). Je geübter Schüler/innen dabei sind, sich selbst einzuschätzen und Mitschüler/innen lernförderliche Peerfeedbacks zu geben, desto besser sind sie in der Lage, aus ihrem eigenen Lernen zu lernen und ihre Lernprozesse zu steuern.

### Selbstbeurteilungs- und Feedbackkompetenz: ein Schlüssel für selbstständiges Lernen

Evaluation ist nicht einfach ein Element eines unterrichtsfernen Qualitätsmanagementkonzepts, das man als Lehrperson vielleicht ignorieren möchte. Im Gegenteil: Feedback und Selbstevaluation sind wirkungsmächtige Faktoren für erfolgreiche Lernprozesse. *John Hattie* hat in seinen einflussreichen Publikationen gezeigt, dass Kinder und Jugendliche dann am besten lernen, wenn sie dabei unterstützt werden, ihre eigenen Lehrer zu werden. Das bedeutet: beim Lernen selbstständiger und fähiger zu werden, eigene Lernwege zu suchen, zu reflektieren und Lernergebnisse selbstständig zu bewerten. Die Potenziale für eine neue Lernkultur sind enorm, wenn Lehrende und Lernende Selbstevaluation als wechselseitiges Feedback begreifen, bei dem es im Kern um die Frage geht, wie das Lernen (der Schüler/innen) und die Lernarrangements (der Lehrperson) verbessert werden können.

„Die größten Effekte auf das Lernen treten dann auf, wenn Lehrpersonen in Bezug auf das Lernen selbst zu Lernenden werden und wenn Lernende zu ihren eigenen Lehrpersonen werden. Wenn Lernende ihre eigenen Lehrpersonen werden, dann zeigen sich bei ihnen diejenigen selbstregulierenden Merkmale, die bei Lernenden besonders erwünscht sind (*Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbsteinschätzung, Selbstunterricht*).“ (*Hattie* 2013, S. 27; Hervorhebung der Verfasser).

Zu lernen, wie man anderen bestärkende, kritische und zugleich konstruktive Rückmeldungen gibt, ist nicht etwas, was Schüler/innen einfach können. Wie alle anspruchsvollen Kompetenzen braucht das Feedback-Geben und -Nehmen Übung, Lerngelegenheiten und eine Haltung, die Fehler zulässt und Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit von Kindern und Jugendlichen nährt. Wenn Schüler/innen einander ermutigende und aufbauende Rückmeldungen zu geben vermögen, Feedbacks, die einander im Lernen weiterbringen, dann haben sie auch die Chance, Kompetenzen aufzubauen, die für das selbstständige Lernen entscheidend sind: die Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung, die Wahrnehmung eigener Ziele und Entwicklungsmöglichkeiten, das kritische Einschätzen von Qualitäten, das wertschätzende Kommunizieren oder das bewusste Anwenden von Lernstrategien.

Gut angeleitetes Peerfeedback führt zur intensiven Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Leistungen, mit dem persönlichen Lernverhalten und jenem von Mitschüler/innen.

Die Einführung eines gemeinsamen und ritualisierten Methodenrepertoires für die Selbstreflexion und das Partner- und Gruppenfeedback ist eine langfristige, aber lohnende Investition in die Fähigkeiten von Schüler/innen, das eigene Lernen zu steuern.

## Lehrer/innen: Formatives Feedback und wechselseitiges Schüler/innen-Lehrperson-Feedback

Erfolgreich unterrichten bedeutet vorleben, was man selbst vermitteln will. Andere haben wenig Anlass, das zu tun, was wir predigen, wenn wir es selbst nicht praktizieren. Oder in den Worten des bekannten Familientherapeuten *Jesper Juul*: „Kinder machen nicht das, was wir sagen, sondern das, was wir tun“ (2019)<sup>2</sup>. Wenn Lehrpersonen im Unterricht selbst eine selbstreflexive und feedbackorientierte Praxis pflegen, können die Schüler/innen am Modell erfahren, wie man Feedback gibt und umsetzt.

Lehrer/innen, die Feedback selbst praktizieren, haben die Forschung auf ihrer Seite: Formative Evaluation und lernbezogenes Feedback gehören nach *Hattie* zu den wirksamsten Lehr- und Lernstrategien und weisen die größten Effektstärken im Hinblick auf den Lernerfolg der Schüler/innen auf ( $d = 0.90$  bzw.  $0.73$ ). In einem Interview rät *Hattie* Lehrerinnen und Lehrern: „Fangen Sie an, sich Rückmeldung über Ihre eigene Wirksamkeit geben zu lassen. Sagen Sie: ‚Ich will herausfinden, wie gut ich unterrichte.‘ Wer hat was gelernt, was nicht, worüber; ist es wirksam; wohin geht es als nächstes. ... Dies ist ein hervorragender Ausgangspunkt [...].“ (*Berger* 2012) Seine Forschungsergebnisse zusammenfassend resümiert *Hattie*: „Solche Lehrer, die sich als Lernende ihrer eigenen Wirkungen verstehen, sind hinsichtlich der Lernprozesse und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern die einflussreichsten“ (*Hattie* 2009, S. 24).

Lehrpersonen können das selbstreflexive Lernen der Schüler/innen mit zwei Formen systematisch fördern: mit wechselseitigem Schüler-Lehrer-Feedback und mit formativem (d.h. den Lernprozess begleitendem) Feedback.

### Formatives Feedback

Formatives Feedback (oft auch formative Bewertung genannt) begleitet Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess. Im Gegensatz zu summativen Beurteilungen, die am Schluss einer Unterrichtseinheit erfolgen, zielen formative Rückmeldungen darauf, den Lernenden bereits während des Lernens förderliche Hinweise zur Weiterarbeit zu geben. Das formative Feedback kann sich an einzelne Lernende wenden oder auch an Schülergruppen.

Gutes formatives Feedback sollte kriterienbasiert, beschreibend, positiv, klar, konkret und auf eine Weise abgefasst sein, dass sich die Lernenden in ihrem Lernprozess als die aktiv Handelnden begreifen (s. *Brookhardt* 2017, *Brägger/Steiner* 2019).

Positives und nach vorn gerichtetes Feedback unterstützt Lernende dabei, mit Schwierigkeiten umzugehen, verschiedene Strategien zu finden und die nächsten Schritte für eine erfolgreiche Problemlösung zu erkennen. Feedback sollte so konkret sein, dass Lernende wissen, was zu tun ist, aber nicht so konkret, dass ihnen die ganze Arbeit abgenommen wird. Daraus folgt auch, dass auf Fehler oder Fehlerarten hingewiesen, aber nicht jeder einzelne korrigiert wird. Indem die Lehrperson lernförderliches Feedback gibt, modelliert sie mit ihrem Verhalten anschaulich, wie konkretes und bestärkendes Feedback aussieht und sich anhört (s. *Brägger/Haug/Reusser/Steiner* 2021).

## Wechselseitiges Schüler/innen-Lehrperson-Feedback

Wechselseitiges Feedback, in dem Schüler/innen und die Lehrperson einander Rückmeldungen geben, ist die zweite, ebenso wirkungsmächtige Feedbackform in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Dieses ist reziprok angelegt: Lehrpersonen fragen die Schüler/innen, wie sie den Unterricht wahrnehmen, welche Aufgaben für sie motivierend, welche Verhaltensweisen unterstützend und welche Unterrichtsformen anregend und lernförderlich sind. Und sie geben Gelegenheit, auch Dinge anzusprechen, die verbesserungsbedürftig sind.

## Lehrpersonen: Individualfeedback als 360°-Feedback

Das Schüler/innen-Lehrperson-Feedback ist Teil des Individualfeedbacks, welches im IQES-Modell wie auch in vielen anderen Qualitätsrahmen und QM-Modellen (z.B. Q2E, *Landwehr* 2008) eine wichtige Rolle spielt. Es enthält aber nur einen Teil der Informationen, die sich eine Lehrperson für die Steuerung und Optimierung ihres beruflichen Handelns einholen kann.

## Individualfeedback als Mittel des persönlichen beruflichen Lernens

Im Fokus des Individualfeedbacks steht nicht die Schule (auf institutioneller Ebene sprechen wir von Evaluation), sondern immer die einzelne Lehrperson. Sie holt im Sinne eines 360°-Feedbacks Rückmeldungen von Schüler/innen, Kolleg/innen oder Eltern ein und nutzt diese für ihr persönliches berufliches Lernen. Die Rückmeldungen aus dem 360-Grad-Individualfeedback helfen, die eigene Praxis aus der Sicht der Lernenden, Eltern und Kolleg/innen wahrzunehmen und so vielleicht auch „blinden Flecken“ und den eigenen Stärken und Schwächen auf die Spur zu kommen. Das Individualfeedback kann für Lehrpersonen eine der wichtigsten Quellen für das Lernen und die Gesunderhaltung im Beruf sein.

## Formen des selbstreflexiven Lernens und Individualfeedbacks

Die Formen des beruflichen Lernens sind so reichhaltig und vielfältig, wie es Lehrpersonen gibt. „Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für Lehren und Lernen“, so lautet einer der Leitsätze des Berufsleitbilds des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH 2008). Als reflektierte Praktiker/innen versuchen sie, das Lernen und Unterrichten aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und bewährte Formen des selbstreflexiven Lernens für die Pflege des professionellen Selbst zu kultivieren.

Wie beim guten Unterricht gehört Methodenvielfalt auch beim Lehrer/innen-Feedback zu den Qualitätsmerkmalen. Analoge Instrumente wie Gesprächs- und Interviewleitfäden, Beobachtungsbögen (z.B. für das kollegiale Unterrichtsfeedback) oder interaktive Methoden (z.B. Ratingkonferenz) ermöglichen ein direktes dialogisches Feedback. Fragebogen für webbasierte Befragungen erlauben eine effiziente, zeit- und aufwandsparende Erhebung von Feedbacks. Der Vorteil von digitalen Feedbacks liegt auch darin, dass den Befragten (z.B. Schüler/innen oder Eltern) ermöglicht wird, ihre Rückmeldungen anonym zu geben, und sie sich nicht zu sorgen brauchen, ob eine kritische Rückmeldung für sie persönlich zu allenfalls negativen Folgen führen könnte.

## Teams: Teamevaluation und Kollegialfeedback

Evaluation und Feedback können zusammen mit Zielorientierung und Teamarbeit zu einem starken und positiv erlebten „Treiber der Qualitätsentwicklung“ werden, – wenn sie reziprok angelegt sind und wechselseitige Rückmeldungen zwischen Lehrkräften und Schüler/innen oder zwischen Lehrenden bzw. Lernenden untereinander ermöglichen (s. *Rolff 2011, Kempfert/Rolff 2018*). Dies gilt im besonderen Maß für die Zusammenarbeit in Lehrenden-Teams.

### Formen und Funktionen der Teamevaluation und des Teamfeedbacks

In Teams, die unterrichtszentriert als professionelle Lerngemeinschaften zusammenarbeiten (s. *Bonsen 2005, 2011, Brägger 2012, Brägger/Koch/Rolff 2021*), finden Evaluations- und Feedbackformen zusammen.

Kleine Evaluationen in Form von Jahres- und Projektauswertungen sind auf Unterrichtsprojekte und Entwicklungsschwerpunkte eines Teams ausgerichtet. Ob ein Leseförderungsprogramm, der Einsatz digitaler Medien im Unterricht oder die Einführung neuer Formen des selbstständigen Lernens, – immer ist es wertvoll, gemeinsame Initiativen nicht nur zu lancieren und umzusetzen, sondern sich darüber Klarheit zu verschaffen, inwieweit die gemeinsamen Ziele auch erreicht werden konnten. Mit pragmatischen Projektevaluationen können Erfolge fassbar gemacht, Optimierungsbedarf erkannt und Erfahrungen ausgewertet werden.

Die Einführung des Kollegialfeedbacks mit gegenseitigen Unterrichtsbesuchen ist in vielen Schulen buchstäblich ein Türöffner für die Entwicklung einer tragenden innerschulischen Feedbackkultur geworden. Dazu eine Deutschlehrerin aus einer Schweizer Sekundarschule:

„Als Folge des Hospitationsprojekts sind die Zimmertüren für die Kollegen und Kolleginnen offener, man kommt miteinander in Austausch über Unterricht, und auch die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass sich die Lehrpersonen besuchen.“

Der Erfahrungs- und Wissensaustausch mit Berufskolleg/innen ist eine der wirksamsten Weiterbildungsformen. Kollegialfeedbacks sind dabei besonders geeignete Mittel, um sich mit dem eigenen Lehrverhalten und dessen Wirkung auf das Lernen der Schüler/innen auseinanderzusetzen. Im Rahmen von Unterrichtshospitationen besuchen sich die Lehrpersonen gegenseitig und setzen sich anschließend zu einem Feedbackgespräch zusammen. Wichtig ist es dabei, den Fokus auf das Gelingene zu richten, damit konstruktive Lernimpulse entstehen. Und besonders inspirierend ist es, wenn die Beobachtungen sich auf gemeinsame Entwicklungsschwerpunkte eines Teams richten und danach gefragt wird, wie das Lernen der Schüler/innen hierdurch (positiv) beeinflusst wird. Allfällige Vorbehalte im Zusammenhang mit einer Unterrichtshospitation lassen sich spürbar reduzieren, wenn der entsprechende Unterricht gemeinsam mit der hospitierenden Lehrkraft vorbereitet wurde (s. *IQES online/Kollegialfeedback 2014*).

## Schule: Schulevaluation und Schulentwicklung

Schulinterne Evaluationen zeigen, was gut wirkt. Sie helfen, die Unsicherheit in Bezug auf die Wirkungen der eigenen Arbeit zu reduzieren und begrenzte Ressourcen wirksam einzusetzen. Sie sind ein hervorragendes Mittel, um Veränderungsmöglichkeiten und Handlungsbedarf zu erkennen und bilden eine wichtige Grundlage für die Verständigung über gemeinsame Ziele.

## Formen der internen Schulevaluation

Die Form einer Evaluation folgt ihrer Funktion. Wenn es darum geht, Schulentwicklung partizipativ und evaluationsbasiert zu steuern, dann bieten sich kleine pragmatische Jahres- oder Projektevaluationen an. Wenn eine umfassende Standortbestimmung als sinnvoll erachtet wird, um auf der Basis einer Bestandsaufnahme neue Entwicklungsschwerpunkte im Schulprogramm oder Schulentwicklungsplan zu setzen, empfiehlt sich eine Breitbandevaluation. Und wenn in einer Schule bereits Entwicklungsschwerpunkte geplant sind oder bereits umgesetzt werden, sind Fokusevaluationen ein probates Mittel, um Handlungsbedarf, Veränderungsbedürfnisse oder erreichte Wirkungen zu eruieren.

## Digitale Evaluationsinstrumente für unterschiedliche Evaluationsformen

„Wer als Werkzeug nur einen Hammer hat, sieht in jedem Problem einen Nagel.“ Dieser Aphorismus – ein in den 1960er Jahren in Amerika geprägtes und auf Deutsch dem Kommunikationswissenschaftler *Paul Watzlawick* zugeschriebenes Zitat<sup>3</sup> – weist auf die Notwendigkeit eines gut bestückten Werkzeugkastens hin. Übersetzt auf den Bedarf der schulinternen Evaluation: Schulen brauchen eine breit ausgestattete Sammlung an digitalen Evaluationsinstrumenten, die sie entsprechend den Zielen und Zwecken ihres Evaluationsprojekts auswählen und anpassen können. Insbesondere benötigen sie Instrumente und Entwicklungsmaterialien, die sie im Hinblick auf die vermutlich größte aktuelle Herausforderung in der Schul- und Unterrichtsentwicklung stärken.

## Wirksamer Unterricht in heterogenen Lerngruppen

Der Umgang mit der Heterogenität von Lerngruppen stellt in zahlreichen Ländern die aktuell größte Entwicklungsaufgabe dar. Jenseits einer Ausrichtung auf „Mittelköpfe“ (*Ernst Christian Trapp*) muss sich die Schule radikaler als bisher auf eine große Vielfalt (meta)kognitiver, motivationaler, affektiver und verhaltensmäßiger Lernvoraussetzungen von Schüler/innen einlassen und ihre Lehr-Lernkultur weiterentwickeln.

Der Herausforderung, Kinder und Jugendliche in heterogenen Lerngruppen möglichst optimal zu unterstützen, versuchen Schulen und Lehrpersonen mit verschiedenen Ansätzen der individuellen Förderung zu begegnen. Dazu zählen Unterrichtskonzepte und praktische Ansätze wie innere Differenzierung, Individualisierung, Offener Unterricht, Erweiterte Lernformen, Selbstorganisiertes Lernen, Adaptiver Unterricht oder Lernen in Lernlandschaften (s. *Brägger/Haug/Reusser/Steiner 2021*).

## Orientierung an Tiefenqualitäten eines lernwirksamen Unterrichts

Dabei ist wichtig, dass Differenzierungs- und Personalisierungsansätze nicht nur auf der Ebene der lernorganisatorischen Oberflächenstruktur einer „Öffnung“ des Unterrichts erfolgen (Gruppenbildung, Methoden, Wahlmöglichkeiten, Sozial- und Inszenierungsformen, Räume und Zeiten), sondern auch die Ebene der Tiefenstruktur und damit die fachliche und überfachliche Qualität der Lern- und Interaktionsprozesse der Schüler/innen einschließen (*Reusser 2021*). So entfaltet beispielsweise Wochenplanunterricht sein Potenzial nur, wenn die Lernziele, die Qualität der Aufgaben und Inhalte, sowie die Lernbegleitung und Unterstützung durch die Lehrperson auf die Voraussetzungen und die Entwicklungsziele der einzelnen Schüler/innen abgestimmt werden und fachdidaktisch qualitativ sind. Ferner hängt es vom Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler/innen – ihren im Unterricht

ebenfalls zu kultivierenden Lernstrategien – ab, ob sie ein differenziertes Angebot lernwirksam für sich nutzen können. Deshalb ist es von entscheidender Bedeutung, die Kompetenzen für selbstregulierte Lernprozesse systematisch zu fördern und eine Kultur selbstreflexiven Lernens zu kultivieren.

### Gütekriterien der Unterrichtsqualität

Generell gilt, dass auch (binnen-)differenzierter Unterricht den Gütekriterien der Unterrichtsqualität auf der Ebene der Schülerlernprozesse genügen muss. Zu den Qualitätsmerkmalen, die für alle Formen und Methoden des Unterrichts gelten – soll dieser in fachlicher und überfachlicher Hinsicht wirksam sein – gehören:

- Eine lernproduktive Klassenführung
- Klarheit und Strukturiertheit
- Kognitive Aktivierung: Schaffung von Gelegenheitsstrukturen für bedeutungsvolles (verständnisorientiertes, problemlösendes) Lernen
- Sinnstiftende Aufgabenstellungen und Anknüpfen an Vorwissen
- Austausch in kooperativen Lerngemeinschaften
- Gesprächsqualität, Qualität der didaktischen Interaktion
- Unterstützendes Lernklima im Sinne von Autonomieförderung, sozialer Einbindung, Förderung von Kompetenzerleben
- Adaptive Lernunterstützung
- Feedbackkultur als zentrales Steuerungselement für Lehrende und Lernende

### Fazit

IQES online ist als Plattform für eine evaluationsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung konzipiert, welche für Feedback- und Evaluationsprozesse auf allen Handlungsebenen Instrumente und Praxismaterialien bereithält. Der Einsatz einer solchen Plattform bringt eine Reihe von Vorteilen für den Aufbau einer breit abgestützten schulischen Feedback- und Evaluationspraxis mit sich.

- *Professionalisierung*: Schulen und Lehrpersonen können auf ein großes Repertoire an forschungsbasierten, praxisbewährten und adaptierbaren Instrumenten zurückgreifen, um professionell Rückmeldungen einzuholen.
- *Arbeitsökonomie und Effizienz*: Die online-Erhebung von Rückmeldungen spart Druck- und Versandkosten. Eine Dateneingabe aus Papierfragebogen erübrigt sich. Eine automatisierte anonyme Auswertung der Ergebnisse ist per Mausclick zeitsparend möglich.
- *Unmittelbare und partizipative Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen*: Die Ergebnisse von Evaluationen können in Echtzeit in Form von übersichtlichen Ergebnisberichten generiert werden, sodass eine direkte oder zeitnahe Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen möglich wird. In einer Unterrichtsstunde, an einem Elternsprechtag, einer Konferenz im Kollegium oder einem pädagogischen Tag: immer ist es möglich, Rückmeldeergebnisse unmittelbar mit Grafiken und Diagrammen zu visualisieren. Mit dem Effekt, dass eine gemeinsame und partizipativ angelegte Interpretation die Akzeptanz der Ergebnisse und die Motivation zur Umsetzung nächster Entwicklungsschritte fördert.
- *Verzahnung von Schul- und Unterrichtsentwicklung mit Evaluation*. Die IQES-Plattform ist so konzipiert, dass sie mit ihren Angeboten ein wirksames, auf die schulischen Kernprozesse ausgerichtetes Qualitätsmanagement unterstützt. IQES bietet eine Evaluations-

plattform und gleichzeitig eine Mediathek mit multimedialen Inhalten. Damit soll eine enge Verzahnung von Schul- und Unterrichtsentwicklung mit Evaluation systematisch gefördert werden.

- *Lernumgebung für Professionelle Lerngemeinschaften*: Die IQES-Plattform ist als multimediale Selbstlernumgebung für Unterrichtsteams, Fachschaften und Schulen gestaltet. Thematisch eingebettete Leitfäden, Fachartikel, Videos, Methodenkoffer und Lehr- und Lernmaterialien laden dazu ein, aus Evaluationen konkrete Maßnahmen abzuleiten und in Schule und Unterricht umzusetzen.
- *Wissensaustausch in Netzwerken*: Die IQES-Plattform wurde und wird im engen Kontakt mit vielen Schulen weiterentwickelt. Sie ist ein Work-in-Progress, ein laufendes Gemeinschaftsprojekt eines internationalen Netzwerks von Schulen, Bildungsregionen, Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen.

## ANMERKUNGEN

- <sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag nimmt in freier Weise Bezug auf frühere Texte des Autors (siehe Literaturverzeichnis).
- <sup>2</sup> Juul, J.: (2019). Zitat in: Schaschek, S.: Der Elternflüsterer. Die Zeit. Nr. 32/2019, 1. August 2019
- <sup>3</sup> Krieghofer, G. (2019): Zitatforschung. Falschzitate mit Belegen und Kommentaren. <https://falschzitate.blogspot.com/2019/06/wer-als-werkzeug-nur-einen-hammer-hat.html> (abgefragt am 20.07.2021)

## LITERATUR

- Bonsen, M. (2005): Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: H. G. Holtappels, K. Höhmann (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim (Beltz)
- Bonsen, M. (2011): Kooperative Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, H.G. (Hrsg.): Qualität mit System. Köln (Link).
- Böttcher, W./Holtappels, H. G./Brohm, M. (Hrsg.) (2006): Evaluation im Bildungswesen: Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim (Juventa).
- Brägger, G./ Posse, N. (2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. Bern: h.e.p.-Verlag
- Brägger, G. & Bucher, B. (2008). Ressourcenorientierte Personalentwicklung. In: G. Brägger; N. Posse & G. Israel (Hrsg.). Bildung und Gesundheit. Bern: h.e.p.-Verlag, S. 303–388.
- Brägger, G. (2012). Unterrichtsteams. Zusammenarbeit in Unterrichtsteams und kooperative Unterrichtsentwicklung. Direktion für Bildung und Kultur, Kanton Zug.
- Brägger, G. (2017): Sieben auf einen Streich. Evaluation in den Dienst des Lernens und der Unterrichtsentwicklung stellen. In: PÄDAGOGIK H. 5/2017
- Brägger, G./ Hundeloh, H./ Posse, N. & Städtler, H. (2017): Bewegung und Lernen. Konzept und Praxis Bewegter Schulen. Weinheim: Beltz
- Brägger, G., Koch, F. & Rolff, H.-G. (2021). Kooperative Unterrichtsentwicklung. In: G. Brägger/ H.-G. Rolff (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz
- Brägger, G. & Koch, F. (2021). Potenziale von Lern- und Arbeitsplattformen für die Unterrichtsentwicklung. In: G. Brägger/ H.-G. Rolff (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz
- Brägger, G. & Steiner, N. (2021). Neue digital orientierte Aufgaben- und Lernkultur. In: G. Brägger/ H.-G. Rolff (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz
- Brägger, G., Haug, W., Reusser, K. & Steiner, N. (2021). Adaptive Lernbegleitung und formatives Feedback in offenen Lernumgebungen. In: G. Brägger/ H.-G. Rolff (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz
- Brookhardt, S. M. (2017). How to Give Effective Feedback to Your Students. 2. Auflage. Alexandria 2017

- Buhren, C.G. (Hrsg.) (2015): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim (Beltz).
- Buhren, C.G. u.a. (Hrsg.) (2019): Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht. Weinheim (Beltz)
- Burkhard, C./Eikenbusch, G. (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin (Cornelsen).
- Eikenbusch, G. (2017): Holt euch die Evaluation zurück! Warum Lehrkräfte schulinterne Evaluation zu ihrer Sache machen sollten. In: PÄDAGOGIK H. 5/2017, S. 6–10
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. A. C., & Yates, G. C. R. (2014). Using feedback to promote learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala (Eds.), Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum (p. 45–58). Society for the Teaching of Psychology.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren).
- IQES online (2014): Kollegialfeedback. <https://www.iqesonline.net/feedback/kollegialfeedback/-kollegialfeedback-einfuehren/> (abgefragt am 20.06.20)
- Kempfert, G./Rolf, H.-G. (2005): Qualität und Evaluation: Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim (Beltz).
- Landwehr, N. (2008): Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Bern (hep Verlag)
- LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2008). Berufsleitbild. Zürich
- Reusser, K. (2021). Kompetenzorientierter Unterricht in heterogenen Lerngruppen. In: G. Brägger/ H.-G. Rolf (Hrsg.): Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz

## ZU DEN AUTOREN

Mag. Gerold BRÄGGER ist Leiter und Gründer der Plattformen IQES online, IQES Lernkompass und des Beratungs- und Weiterbildungsinstituts schulentwicklung.ch. Er ist Erziehungswissenschaftler, Schulberater, Lehrerbildner und Autor von pädagogischen Fachbüchern und Lernmitteln.

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Evaluation, Digitale Medien in Schule und Unterricht, Schulleitung, Gute gesunde Schulen, Schulentwicklung in Netzwerken und Bildungsregionen.

Dr. Norbert POSSE, Diplom-Psychologe und Erziehungswissenschaftler, war bis 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Erziehungswissenschaftlichen Institut sowie am Institut für Sozialwissenschaften der Philosophischen Fakultät der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind: Beratung pädagogischer Systeme, Gesundheitsförderung, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Mitglied in verschiedenen Expertenbeiräten im Bereich Bildung und Gesundheit.

Karl Wilbers

# Chance genutzt: Verankerung von Lehrenden-Teams im neuen Qualitätsmanagement QMS für Schulen in Österreich

**Summary:** Das neue, ab dem Schuljahr 2021/22 eingeführte Qualitätsmanagement QMS in Österreich führt die bisherigen Systeme SQA für allgemeinbildende und QIBB für berufsbildende Schulen zusammen. Bei Konstruktion des neuen QMS wurde die Chance genutzt, die wissenschaftlich und schulpraktisch bedeutsame Team-Ebene im QMS zu verankern und damit die Architektur tradierter Qualitätsmanagementsysteme zu erweitern.

## Einleitung

Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 hat der Gesetzgeber den Auftrag erteilt, die bisherigen Qualitätsmanagementsysteme für allgemeinbildende und für berufsbildende Schulen zusammenzuführen. Dieser Anlass wurde u. a. genutzt, das Qualitätsmanagement um die Team-Ebene zu ergänzen. Das neue QMS kennt drei Ebenen: Die Ebene der Lehrenden, die Ebene der Lehrenden-Teams sowie die Schulebene. Mit der neuen Ebene der Lehrenden-Teams wird die Zusammenarbeit bzw. die Teamarbeit – ergänzend zum QMS-Qualitätsrahmen – als relevant für die Schul- und Qualitätsentwicklung (an)erkannt.

Den zumindest quantitativ bedeutsamsten Teil der Arbeit dürften Lehrende überall auf der Welt allein verbringen. Trotzdem oder gerade deswegen ist die Zusammenarbeit von Lehrenden gut erforscht.

## Teams in der Arbeitspsychologie und im kooperativen Lernen

Die bildungswissenschaftliche Forschung kann auf die sehr gut ausgebaute arbeitspsychologische Forschung zu Teamarbeit und Kooperation am Arbeitsplatz (*Edding & Schattenhofer*, 2015; *Thompson*, 2018) zurückgreifen, wobei auch virtuell arbeitende Teams (*Grözingler, Irlenbusch, Laske & Schröder*, 2020) berücksichtigt werden. Typische Merkmale von Teams sind eine nach außen sichtbare relativ stabile Zusammensetzung, die gemeinsame Verantwortung von Zielen, die gegenseitige Abhängigkeit, eine hohe Selbststeuerung sowie die Einbettung in eine Umwelt mit weiteren Teams (*Thompson*, 2018).

Die bildungswissenschaftliche Forschung kann außerdem auf die Theorie des kooperativen Lernens zurückgreifen. Das kooperative Lernen hat vor allem in den USA eine lange Forschungs-, Entwicklungs- und Erprobungstradition. In dieser Tradition zeichnet sich kooperatives Lernen durch eine Reihe von Merkmalen aus. Diese lassen sich in Anlehnung an *Jacobs, Power und Inn* (2002) sowie *Green und Green* (2009) wie folgt darlegen:

- Positive Abhängigkeit: Alle Mitglieder einer Gruppe fühlen sich in der Erreichung eines Ziels miteinander verbunden. Jede/r Einzelne muss erfolgreich sein, damit die Gruppe erfolgreich ist: „Einer für alle, alle für einen“.
- Individuelle Verantwortlichkeit: Jedes Mitglied ist verantwortlich für seinen Anteil der Gruppenleistung und wird auch verantwortlich dafür gemacht.
- Gleichberechtigte Kommunikation: Die Gruppe kommuniziert von Angesicht zu Angesicht auf eine Weise, die einen kontinuierlichen Fortschritt ermöglicht.
- Sozialkompetenz: Kooperatives Lernen fordert ein bestimmtes Maß an Sozialkompetenz und fördert Sozialkompetenz.
- Autonomie der Gruppe: Die Gruppe entscheidet weitgehend selbständig über ihr Schicksal.

Die Theorie des kooperativen Lernens hat damit viele Parallelen zur arbeitspsychologischen Diskussion von Teams.

## Lehrenden-Teams in der bildungswissenschaftlichen Literatur

In der bildungswissenschaftlichen Forschung kann die Kooperation von Lehrenden (*Bader*, 2020) unterschiedliche Formen und Intensitäten annehmen. *Gräsel* u. a. unterscheiden (*Fussangel & Gräsel*, 2012; *Gräsel, Fußangel & Pröbstel*, 2006, S. 210) dabei den einfachen Austausch von Informationen, die arbeitsteilige Kooperation und die anspruchsvolle Ko-Konstruktion.

Gute Kooperation lässt sich nicht einfach anhand der Häufigkeit von Sitzungen messen. *Bauer* bezeichnet ein solches Verständnis als „technokratisches Missverständnis“ (2004, S. 525). „Sucht man nach validen Indikatoren für pädagogisch wirksame Kooperation, so sind Variablen wie Häufigkeit und Intensität von Interaktionen oder die Häufigkeit der Teilnahme an Besprechungen und Konferenzen offenbar ungeeignet. Gute Kooperation ist effektive und effiziente Kooperation; und hierfür sind Zeitersparnis, kompetente Leitung und Aufgabenspezialisierung in fachlich heterogenen Gruppen bessere Indikatoren“ (*Bauer*, 2004, S. 826).

Der Teamarbeit unter Lehrenden unterliegen oft nicht bewusste Wertvorstellungen: Entweder wird Kooperation als nicht notwendig erachtet oder Kooperation wird ideologisiert (*Bauer*, 2004, S. 826). Beim Letzteren herrschen zwei Glaubenssätze vor: „Je mehr Kooperation, desto besser!“ sowie „Kooperation ist gut und individuelles Handeln ist schlecht!“. Es gibt die „Neigung vieler Pädagogen, professionelle Ansprüche moralisierend zu behandeln“ (*Bauer*, 2004, S. 815). Es gehe nicht „um zielorientierte, effektive Kooperation, sondern – aus Sicht vieler Lehrenden – um die Erfüllung einer moralischen Norm“ (*Bauer*, 2004, S. 815).

*Bauer* (2004) formuliert das „gruppenromantische Missverständnis“: Damit meint er die implizite Annahme, „die höchste und wirksamste pädagogische Kooperationsform sei der gemeinsam im Team miteinander befreundeter Personen durchgeführte Unterricht“ (2004, S. 826). Aber: „Die besten Teams sind offenbar nicht die Teams, deren Mitglieder die meiste Zeit miteinander verbringen oder informelle und private Kontakte pflegen. ... Entscheidend sind vielmehr fachliche und pädagogische Kompetenzen der Teammitglieder, eine hohe Leitungskompetenz und eine gute Passung zwischen Team und Aufgabe bzw. betreuender Lerngruppe“ (*Bauer*, 2004, S. 826).

Ein weiterer Hemmschuh guter Zusammenarbeit unter Lehrenden ist der „Mythos der Gleichartigkeit“ (*Fenkart & Krainz-Dürr*, 2001, S. 11) bzw. das „leidige Egalitätsmuster in der

Lehrerschaft“ (*Hameyer & Strittmatter*, 2001, S. 5): Die Kultur einer Schule ist demnach immer noch geprägt von einem „Mythos der Gleichheit“, der besagt, dass alle Lehrenden gleich „gut“ sind. „Es besteht eine große Scheu, Unterschiede sichtbar werden zu lassen ... Wer sich anbietet, etwas von sich und seiner Profession ‚herzuzeigen‘, gerät leicht in den Geruch der Profilierungssucht“ (*Fenkart & Krainz-Dürr*, 2001, S. 11). Interessant ist jedoch vor allem eine Zusammenarbeit von Personen mit unterschiedlichen Kompetenzen bzw. mit unterschiedlichen Profilen.

Wenn es gelingt, Teams zu bilden, d. h. entsprechende Strategien, Strukturen und Kulturen in der Schule aufzubauen, hat dies einen Effekt auf das Wohlbefinden der Lehrperson in der Schule. Die Verbesserung der Zusammenarbeit von Lehrenden ist ein Instrument zur Entlastung und der Steigerung der beruflichen Zufriedenheit von Lehrenden (*Klippert*, 2007, 132 ff.). Zusammenarbeit unter Lehrenden hat einen engen Bezug zur sozialen Unterstützung von Lehrenden (*Wilbers*, 2004, 246 ff.). Die Inhalte sozialer Unterstützung (*Fydrich & Sommer*, 2003, S. 84) werden unterschiedlich verstanden. Weit verbreitet ist die Unterscheidung von vier Arten von Support: Instrumentelle Unterstützung, zum Beispiel die Übernahme von Arbeiten für eine andere Person, informationelle Unterstützung, wie zum Beispiel das Geben von Tipps oder Empfehlungen, soziale Unterstützung, wie die Bereitstellung von Feedback oder Bestätigung, oder emotionale Unterstützung, wie zum Beispiel Mitgefühl oder Empathie. In empirischen Studien zeigt sich immer wieder ein positiver Zusammenhang von sozialer Unterstützung mit der Prävention psychischer Störungen und körperlicher Erkrankungen sowie Förderung von Gesundheit insgesamt (*Fydrich & Sommer*, 2003). Die Entwicklung von sozialer Unterstützung in der Schule – also Teambildung – ist damit ein wichtiger Hebel, um Lehrende gesundheitlich zu stärken. Mit anderen Worten: Teams unter Lehrenden stärken heißt Gesundheit von Lehrenden stärken.

Eine Variante von Lehrenden-Teams sind Fachgruppen (*Bastian & Osmers*, 2017; *Sievers*, 2017), für die z. T. eigenständige Methoden, vor allem Lesson Studies (*Knoblach*, 2017), entwickelt wurden. In der Vergangenheit haben einzelne Kantone Konzepte für Unterrichtsteams (Kanton Zug, 2012) bzw. pädagogische Teams (Stadt Zürich, 2009) vorgelegt.

## Lehrenden-Teams als Professional Learning Communities

Ein wichtiger Bezugspunkt moderner Schul- und Bereichsentwicklung ist das Modell der Professional Learning Community (*Hall & Hord*, 2015; *Hord & Sommers*, 2008; *Roberts & Pruitt*, 2003) bzw. einer Professionellen Lerngemeinschaft (*Rolff*, 2007, 113 ff.). Der Zusatz „professional“ zeigt dabei an, dass die Mitglieder einer Professional Learning Community eine professionelle Kompetenz, eine ethische Rückbindung, eine professionelle Verpflichtung und eine professionelle Eigenkontrolle durch Professionsstandards mitbringen. Eine Professional Learning Community zeichnet sich nach *Hord & Sommers* (2008) durch verschiedene Merkmale aus:

- Geteilte pädagogische Führung (Shared and Supportive Leadership): Die Leitung der Community „teilt“ ihre Führung, etwa indem sie umfänglich das Kollegium bei Entscheidungen konsultiert oder Befugnisse delegiert.
- Gemeinsame Werte und gemeinsames Leitbild (Shared Values and Vision): Die Community entwickelt gemeinsame Werte und ein gemeinsames Leitbild, die das Handeln der Mitglieder der Community normativ ausrichten. Die Ausrichtung erfolgt dabei auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

- **Gemeinsames Lernen und Anwenden (Collective Learning and Application):** Die Mitglieder der Community arbeiten gemeinsam an der ständigen Weiterentwicklung des Unterrichts und der entsprechenden Kompetenzen.
- **Geteilte individuelle Praxis (Shared Personal Practice):** Die Lehrenden unterstützen und beraten sich gegenseitig.
- **Unterstützende Bedingungen – Beziehungen (Supportive Conditions – Relationships):** Das gemeinsame Lernen und Arbeiten in der Community wird durch günstige Beziehungen in der Schule unterstützt.
- **Unterstützende Bedingungen – Strukturen (Supportive Conditions – Structures):** Das gemeinsame Lernen und Arbeiten in der Schule wird durch günstige Strukturen in der Schule unterstützt.

Die Ebenen der Lehrenden-Teams als professionelle Lerngemeinschaft kann auch als Schicht einer Fraktale Schule (Wilbers, 2017, 2020, 576 ff.) betrachtet werden. Das dahinterliegende Verständnis von Führung ist das der geteilten bzw. distributiven Führung (Anders et al., 2021).

## Lehrenden-Teams und agile Schulführung

Die traditionelle arbeitspsychologische Frage nach Merkmalen, Effizienz und Effektivität von Teams wird in jüngerer Zeit ergänzt durch die Frage nach einer dem VUCA-Umfeld angemessenen agilen Führung.

In den Wirtschaftswissenschaften werden heute selbstgeführte Organisationen pyramidalen Organisationen als agile Organisationsform gegenübergestellt. Bei den meisten heutigen Unternehmen ist die Unternehmensstruktur pyramidal. Pyramidale Organisationen sind in Form einer Pyramide organisiert, d. h. es gibt wenige Führungskräfte an der Spitze und auf verschiedenen Ebenen immer mehr Geführte. „Die allgemeine Struktur wird zu einer stabilen Pyramide mit einer Kaskade formeller Kommunikationswege von den Mächtigen zu den Untergebenen“ (Laloux, 2015, S. 20). Selbstgeführte Organisationen strukturieren sich um selbstgeführte Teams. Pfläging (2020) spricht von Teilen selbstgeführter Organisationen als „Zellen“ innerhalb von „Zellstrukturen“. In selbstgeführten Organisationen gibt es kein Befehl und Gehorsam. Führungskräfte stehen den Teams lediglich zur Seite. Sie geben den Teams Raum, eigene Entscheidungen zu treffen, selbst wenn sie meinen es besser zu wissen. Die Führungskraft stellt Fragen zur Selbstklärung und gibt nicht Antworten. Führung wird in selbstorganisierten Organisationen als Prozess der Beratung verstanden (Laloux, 2015, S. 100). Typisch ist die starke Nutzung von Informationstechnologie, z. B. wikis oder blogs, die zur Schaffung von Transparenz eingesetzt werden (Laloux, 2015, 79 f.). Typisch für eine selbstorganisierende Organisation ist zudem ein gut ausgebautes Konfliktmanagement: Konflikte werden als natürlicher Teil der Organisation gesehen und nicht unterdrückt, vielmehr existieren meist ausgefeilte Konfliktlöseprozesse (Laloux, 2015, 114 ff.).

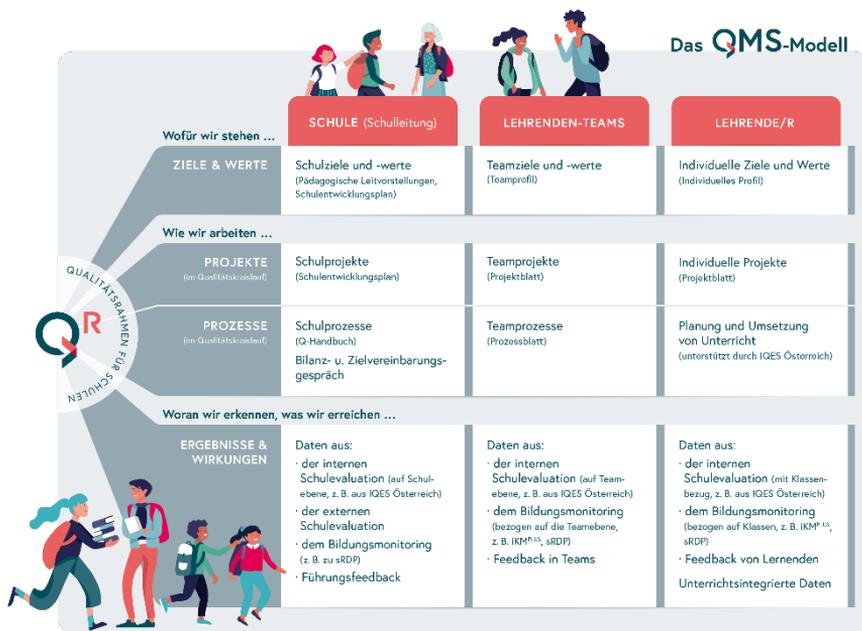
Selbstgeführte Organisationen sind eine moderne Entwicklungsperspektive agiler Organisationsformen – auch für die Schulen. Das Modell selbstgeführter Organisationen dürfte den Besonderheiten der Führung in Schulen in besonderer Weise gerecht werden, wird jedoch zurzeit noch nicht als Reformperspektive erörtert (Anders et al., 2021).

# Lehrenden-Teams im neuen Qualitätsmanagement QMS in Österreich

## Das Modell Qualitätsmanagement für Schulen (QMS)

Das neue Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS) wurde ab dem Schuljahr 2020/21 eingeführt, entsprechend dem Bildungsreformgesetzes 2017 (BGBl. I Nr. 138/2017) die beiden Qualitätsmanagementsysteme SQA der allgemeinbildenden und QIBB der berufsbildenden Schulen (Gramlinger, Jonach & Stock, 2019) zusammenzuführen.

Das QMS-Modell sieht drei Ebenen von Akteurinnen und Akteuren vor, nämlich die Schule (Schulleitung), die Lehrenden-Teams sowie die einzelnen Lehrenden. Für diese drei Akteurinnen und Akteure werden Instrumente in drei Kategorien geboten, nämlich Ziele und Werte („Wofür wir stehen ...“), Projekte und Prozesse („Wie wir arbeiten ...“) sowie Ergebnisse und Wirkungen („Woran wir erkennen, was wir erreichen ...“).



Für die Unterstützung von Lehrenden-Teams werden in den drei Kategorien verschiedene Instrumente angeboten, nämlich das Teamprofil für Auseinandersetzung mit Teamzielen und -werten, das Projektblatt für Teamprojekte sowie das Prozessblatt für Teamprozesse. Außerdem sollten Daten für Lehrenden-Teams bereitgestellt werden.

Nach dem Qualitätsrahmen in QMS ist die Zusammenarbeit aller an der pädagogischen Arbeit der Schule Beteiligten eine Voraussetzung für gelingende Lern- und Lehrprozesse und Merkmal eines zeitgemäßen Professionsverständnisses. Lern- und Lehrprozesse werden gemäß Qualitätsrahmen im Team gestaltet, systematisch reflektiert und professionell weiterentwickelt. Lehrende und das weitere pädagogische Personal nehmen sich als profes-

sionelle Lerngemeinschaften wahr, nutzen die Heterogenität in Teams als Ressource und agieren gender- und diversitätskompetent.

## Lehrenden-Teams im QMS: Verständnis

Lehrenden-Teams sind im QMS relativ dauerhafte, überschaubare Gruppen von Lehrenden, die an Schulen in einem abgegrenzten Bereich unterrichten, also Lern- und Lehrprozesse gestalten sowie Leistungen feststellen und beurteilen. Lehrenden-Teams widmen sich im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft mit einer gewissen Regelmäßigkeit professionell der Entwicklung des Unterrichts in ihrem Bereich. Die zentrale Grundlage der Arbeit in Lehrenden-Teams sind die Bedürfnisse in diesem Bereich des Unterrichts. Das gemeinsame Verständnis des Auftrags ist die zentrale Basis der Arbeit von Lehrenden-Teams.

Die Arbeit von Lehrenden-Teams ist in der Schule in ein Umfeld weiterer Teams eingebettet. Die Arbeit an Schulen ist in vielfältiger Weise durch dauerhafte oder temporäre Gruppen und Teams gekennzeichnet. Neben den Lehrenden-Teams existieren Teams, die auf der Schulebene arbeiten und/oder die an den Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen arbeiten, beispielsweise das Bibliotheksteam bzw. Schulbuch-Team oder Stundenplan-Teams. Diese Gruppen und Teams werden durch weitere Instrumente unterstützt, beispielsweise das Projektmanagement-Handbuch.

## Bildung von Lehrenden-Teams als selbständige Aufgabe der Schulen

Die Schule bildet im QMS selbst die Lehrenden-Teams nach den konkreten Bedingungen und Wünschen in der Schule. Lehrenden-Teams können entlang von Fächern und Fächergruppen, Standorten oder Jahrgangsstufen gebildet werden. Grundsätzlich lassen sich zwei Strategien der Teambildung unterscheiden: Fachorientiert bilden Lehrende ein Team, die in einem Fach oder in einer ähnlichen Fächergruppe unterrichten („Fachteams“), lerngruppenorientiert bilden Lehrende ein Team, die eine Lerngruppe, etwa eine Klasse, wenige Klassen, Jahrgangsstufen etc. unterrichten („Klassenteams“).

Die Größe eines Lehrenden-Teams hängt von den Bedingungen in der Schule ab. Über die Größe entscheidet nach der Vorstellung des QMS die Schule bzw. die Teams selbst. Um jedoch produktiv zusammenarbeiten zu können, empfiehlt sich eine überschaubare Größe, als Richtwert etwa vier bis sechs Lehrende. In Kleinstschulen mit wenigen Lehrenden wird von der Einführung von Lehrenden-Teams abgeraten. In diesem Fall fallen Lehrenden-Team und das Kollegium sozusagen zusammen. Das Lehrenden-Team kann um weitere Personen erweitert werden, die nicht zum Kern gehören, etwa Personen aus der Schulsozialarbeit, der Beratung oder dem Jugendcoaching. Die Besonderheiten dieser erweiterten Personen sollten bei der Arbeit des Lehrenden-Teams berücksichtigt und genutzt werden. Im Gegensatz zu Projektteams sind die Lehrenden-Teams relativ dauerhaft.

## Nutzen von Lehrenden-Teams im QMS

Die Arbeit der Lehrenden-Teams im QMS dient der Erledigung konkreter Aufgaben im jeweiligen Bereich, etwa der Umsetzung eines neuen Lehrplans, pädagogischer Materialien oder der Entwicklung eines didaktischen Konzepts, das unmittelbar pädagogische Herausforderungen im Bereich adressiert. Bereichsspezifische konkrete Aufgaben, die sonst jenseits des Qualitätsmanagements im Schulalltag anfallen, werden durch Lehrenden-Teams

systematisch in das Qualitätsmanagement der Schule integriert. Lehrenden-Teams ermöglichen es, die unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Vorlieben in einer Gruppe von Profis zu erkennen und für die Arbeit zu nutzen. Lehrenden-Teams sind ein Mittel des gegenseitigen Lernens, der gegenseitigen Unterstützung und bieten Lehrenden, gerade in großen Schulen, idealerweise eine besondere professionelle Heimat in der Schule. Sie wirken durch die gegenseitige Unterstützung entlastend, sie stärken die Unterrichtsentwicklung und das Klassenmanagement, erhöhen die Effizienz des Bereichs etwa durch Ressourcensharing, unterstützen die professionelle Entwicklung der Mitglieder, nicht nur im Berufseinstieg, sondern über das gesamte Arbeitsleben von Lehrenden.

Lehrenden-Teams hilft im QMS die Vorlage „Teamprofil“ dabei, die zentralen Ziele des Teams zur Diskussion zu stellen und zu dokumentieren. Außerdem werden wichtige Spielregeln, die das Team entwickelt, dokumentiert. Das Teamprofil legt für das Lehrenden-Team die Ziele, Werte und Teamvereinbarungen offen. Diese bilden damit die Grundlage für die Bearbeitung von Teamprojekten, die Arbeit in den Teamprozessen und die Reflexion von Ergebnissen und Wirkungen.

Ein zentrales Konzept auf der Team-Ebene sind Teamprojekte. Diese sind zeitlich befristet und sollten in einem überschaubaren Zeitraum abgewickelt werden können. Nur so können Fortschritte im Team gut erkannt werden. Im agilen Management wird auch von einer timebox gesprochen. Die Arbeiten werden auf die timebox zugeschnitten, so dass nach Ablauf der timebox ein Produkt vorliegt, das gemeinsam evaluiert werden kann. Der Projektbegriff wird in der Praxis und in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet. Projekte können kurz, aber auch mehrere Jahre dauern. Für Teamprojekte wird in QMS eine Dauer (timebox) von einem Schulhalbjahr bis zu maximal einem Schuljahr empfohlen. Ein Zeitintervall wird gefüllt und die Größe des Projektes nach diesem Zeitintervall ausgerichtet. Die Dauer und der Ablauf des Projekts sollten sich gut in den durch die Ferien getakteten Rhythmus der Schule einpassen lassen. Dies erleichtert die Integration in den Alltag der Lehrenden. Komplexere Herausforderungen sollten in mehrere aufeinander folgende Projekte zerlegt werden.

## Weiterentwicklung der Architektur von Qualitätsmanagementsystemen

Die Teamebene in QMS stellt eine Weiterentwicklung der Architektur des Qualitätsmanagements tradierter Modelle dar. So kennt das weitverbreitete Modell Q2E („Qualität durch Entwicklung und Evaluation“) mit seinen fünf Komponenten (Steiner & Landwehr, 2003) lediglich die Ebene der schulischen und der individuellen Qualitätsentwicklung. Mit Blick auf das neue QMS ist das Modell Q2E unterkomplex. Die praktische Folge dieser Unterkomplexität ist die mangelhafte Integration der Qualitätsarbeiten auf der Teamebene in das Qualitätsmanagement der Schule. Diese Arbeiten der Lehrenden-Teams sind jedoch unterrichtsnah und werden oft auch so von Lehrenden erlebt. Diese Arbeiten werden vor allem durch Herausforderungen im Fach, etwa neue Lehrpläne, oder den Lernenden, etwa spezifischen Bedürfnissen von Lernenden-Gruppen, getrieben. Ohne Integration in das Qualitätsmanagement erscheinen sie zwar notwendig, aber „on top“, d. h. als zusätzliche Arbeit. Die Integration in das Qualitätsmanagement bekämpft nicht nur diesen Eindruck, sondern macht über die Nutzung von Synergieeffekten die Arbeit in der Schule insgesamt auch effizienter. Dies rechtfertigt die Ergänzung traditioneller Architekturen um die Team-Ebene.

## LITERATUR

- Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N. et al. (2021). Führung, Leitung, Governance: Verantwortung im Bildungssystem. Gutachten des Aktionsrates Bildung. Hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Münster: Waxmann.  
<https://doi.org/10.31244/9783830994008>
- Bader, C. (2020). Didaktische Jahresplanung – Curriculum durch Kooperation. Kooperative Tätigkeiten von Lehrkräften in der schulischen Curriculumentwicklung an Berufsschule und Wirtschaftsschule in Bayern. Berlin: Epubli.
- Bastian, J. & Osmer, S. (2017). Fachgruppen – Orte der Unterrichtsentwicklung. Potenziale – Gelingensbedingungen – Entwicklungsperspektiven. *Pädagogik*, 69(1), 42–62.
- Bauer, K.-O. (2004). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 813–831). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edding, C. & Schattenhofer, K. (2015). Einführung in die Teamarbeit (2. Aufl.). Heidelberg: Auer.
- Fenkart, G. & Krainz-Dürr, M. (2001). Interessengemeinschaft Lernen (IGL). *Journal für Schulentwicklung*, 5(1), 11–16.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Fydrich, T. & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung* (S. 79–104). Göttingen: Hogrefe.
- Gramlinger, F., Jonach, M. & Stock, M. (2019). Qualitätsmanagement in der Berufsbildung. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach, G. Tafner & E. Riebenbauer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch* (2. Aufl., S. 387–430). Graz: UPG – Unipress Graz.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Green, N. & Green, K. (2009). Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. *Das Trainingsbuch* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer; Klett/Kallmeyer.
- Grözinger, N., Irlenbusch, B., Laske, K. & Schröder, M. (2020). Innovation and communication media in virtual teams – an experimental study (Discussion paper series / IZA). Bonn, Germany : IZA – Institute of Labor Economics.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2015). *Implementing change. Patterns, principles, and potholes* (4. Aufl.). Boston, Mass., Munich [u.a.]: Pearson.
- Hameyer, U. & Strittmatter, A. (2001). Wissensmanagement – die neue Selbstverständlichkeit? *Journal für Schulentwicklung*, 5(1), 4–5.
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities. Voices from research and practice*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Jacobs, G. M., Power, M. A. & Loh, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning. Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Kanton Zug. (2012). *Unterrichtsteams. Zusammenarbeit im Unterrichtsteam – kooperative Unterrichtsentwicklung*. Direktion für Bildung und Kultur. Zug.
- Klippert, H. (2007). *Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Knoblauch, R. (2017). Lesson Study. Kooperative Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens. *Pädagogik*, 69(3), 34–39.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organisations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit*. München: Vahlen.
- Pfläging, N. (2020). *Die 12 neuen Gesetze der Führung. Der Kodex: Warum Management verzichtbar ist* (2. Aufl.). Frankfurt: Campus.
- Roberts, S. M. & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities. Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.

- Rolff, H.-G. (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Sievers, T. (2017). Fachgruppen zum Zentrum der Unterrichtsentwicklung machen. Acht Schritte auf dem Weg zu einer kooperativen und nachhaltigen Unterrichtsentwicklung. *Pädagogik*, 69(2), 44–47.
- Stadt Zürich. (2009). Handreichung pädagogische Teams. Zürich: Kreisschulpflege Schwamendingen.
- Steiner, P. & Landwehr, N. (2003). Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. Bern: h.e.p.-Verl.
- Thompson, L. L. (2018). *Making the team. A guide for managers* (Sixth edition). NY, NY: Pearson.
- Wilbers, K. (2004). Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potentiale, Gestaltungsansätze. Paderborn: Eusl.
- Wilbers, K. (2017). Qualitätsmanagement und Qualitätskultur an beruflichen Schulen. Ungleiche Brüder der Qualitätsentwicklung. In A. Zöller & A. Frey (Hrsg.), *Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur* (S. 29–42). Detmold: Eusl.
- Wilbers, K. (2020). *Wirtschaftsunterricht gestalten* (5. Aufl.). Berlin: Epubli.

## ZUM AUTOR

Prof. Dr. Karl WILBERS ist Inhaber des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der FAU (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) in Nürnberg. Zu einem seiner Forschungsschwerpunkte gehört das Qualitätsmanagement in Schulen und Hochschulen. Er verfolgt und begleitet die Entwicklung des Qualitätsmanagements in Österreich seit über zehn Jahren und war beim Aufbau der Architektur des neuen Qualitätsmanagements integriert.

Martina Diedrich

# Datensteuerung als durchgängiges Prinzip oder: Wie man ein Schulsystem auf Evidenz orientiert

*Summary: Ausgehend vom Beispiel Hamburgs, beschreibt der Beitrag zunächst ein umfassendes System datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung. Darauf aufbauend wird ausgeführt, warum Daten keinesfalls mit Evidenz gleichzusetzen sind. Vielmehr bedarf es komplexer Prozesse der Sinnstiftung und der Rekontextualisierung, damit Daten bei den aufnehmenden Akteur\*innen Einsicht in notwendigen Handlungsbedarf auslösen und sie in die Lage versetzen, nächste Entwicklungsschritte einzuleiten. Vor dem Hintergrund der nunmehr 25-jährigen Hamburger Tradition werden abschließend einige systemische Gelingensbedingungen formuliert, derer es bedarf, um ein konsequent datengestütztes System zu implementieren. Neben einem langen Atem und der Verfügbarmachung entsprechender personeller, zeitlicher und monetärer Ressourcen ist dies vor allem die Etablierung einer Gelegenheitsstruktur, die den relevanten Akteur\*innen immer wieder Raum zu Abstimmung und Synchronisation lässt.*

## Einleitung

Das Hamburger Schulsystem hat in der Bundesrepublik den Ruf, Datensteuerung konsequent als Grundlage der bildungspolitischen Steuerung etabliert zu haben. Dies liegt unter anderem an einem stark ausgebauten System der Leistungsmessung und an einem fortwährenden Aufrechterhalt der Schulinspektion, der allen zeitgeschichtlichen Tendenzen entgegensteht. Woran liegt es, dass ein vergleichsweise kleiner Stadtstaat den Daten bei der Bildungssteuerung so eine bedeutsame Rolle zuschreibt? Stimmt es überhaupt? Und wenn ja, was sind die Gelingensbedingungen? Dieser Beitrag spürt solchen Fragen einmal nach. Ausgehend von einer kurzen Bestandsaufnahme der Hamburger Situation wird zunächst reflektiert, was der Evidenzbegriff in einem System der Datensteuerung meinen kann. Abschließend wird nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen gefragt, die auch außerhalb Hamburgs für die Implementierung eines datengestützten Systems eine Rolle spielen dürften.

## Verfahren und Instrumente datengestützter Steuerung und Qualitätsentwicklung in Hamburg

Datengestützte Steuerung meint in Hamburg zweierlei: Zum einen geht es um den Modus der Entscheidungsfindung bei der politischen Steuerung eines Systems (z.B. durch die Einführung eines Sozialindex oder das Ausrollen von wissenschaftlich als wirksam erachteten Programmen zum Spracherwerb). Zum anderen geht es darum, eine konsequente Datenorientierung an allen Stellen des Systems nachhaltig zu verankern (z.B. im aufsicht-

lichen Handeln, in der schulischen Steuerung, in der Unterrichtsentwicklung oder in der Beratung von Schulen). In diesem Sinne etabliert die Steuerungsebene Datennutzung als durchgängiges Prinzip, indem sie selbst vormacht, was sie von den darunter liegenden Ebenen erwartet. Verfahren zur Datengenerierung und -rückmeldung sind somit Ausdruck dieser durchgängigen Steuerungsphilosophie, die Daten nicht nur in eigenes Handeln integriert, sondern Entsprechendes für alle Akteur\*innen und Ebenen etabliert.

Zur Sortierung des breiten Felds der Datenerhebung und -rückmeldung bieten sich zwei heuristische Zugänge an. Zunächst kann auf das sog. „KIPO-Modell“ Bezug genommen werden, das das Bildungsgeschehen in die Bereiche Kontext, Input, Prozess und Output/ Outcome untergliedert (Ditton 2007; Scheerens 2000). Nach Schulte et al. (2016) wird dieses Modell in der Schuleffektivitätsforschung nutzbar gemacht, um schulische Ziele, die durch Schüler\*innen erreicht werden sollen, insbesondere Leistungen, aber auch Einstellungen, Werthaltungen und Motive, durch vorausgehende Inputs, Kontextbedingungen und Prozessmerkmale erklärbar zu machen. Neben dieser Ordnung kann zudem unterschieden werden, ob sich Datenbestände primär auf das System als Ganzes, auf die Einzelschule, die Klassenebene oder die Individualebene beziehen. Hamburg hält in nahezu allen Bereichen Daten vor, allerdings zeigen sich Verdichtungen im Bereich der Erfassung von Kontextfaktoren und insbesondere beim Output.

Ohne sämtliche Verfahren im Einzelnen beschreiben zu wollen (vgl. dazu Tränkmann und Diedrich im Druck), können ein paar Besonderheiten illustrierend herausgegriffen werden. So ist ein Merkmal der Datenverwendung der Mix aus amtlichen Statistiken und eigens für die Qualitätsentwicklung generierten Daten. Ausschließlich amtliche Daten nutzt beispielsweise der Hamburger Sozialindex, der mithilfe unterschiedlicher Indikatoren die soziale Belastung der Schülerschaft beschreibt. Er liefert die Grundlage für die Ressourcenbemessung der Schulen. Genuin datenerzeugend ist dagegen das Verfahren KERMIT, eine flächendeckende Leistungstestung, die in den Jahrgängen 2, 3, 5, 7, 8 und 9 die Lernstände aller Hamburger Schüler\*innen erfasst. Mithilfe längsschnittlicher Auswertungen ist die Beschreibung von Lernzuwachsen zwischen den Jahrgängen 5–7 und 7–9 möglich, was insbesondere für die Schulen eine wertvolle Rückmeldung zu ihrer eigenen Wirksamkeit darstellt. KERMIT adressiert ursprünglich die unterrichtliche Ebene, wird aber insbesondere durch die längsschnittliche Erfassung von Lernzuwachsen auch auf individueller Ebene relevant.

Eine Mehrheit der Instrumente adressiert mehr als eine Ebene, was insbesondere durch die Möglichkeit der Aggregation von Daten niedriger Ebenen auf höhere Ebenen bedingt ist. Illustrieren lässt sich dies beispielsweise an der Schulinspektion: Ihre ursprüngliche Adressatin ist die Einzelschule. Im Rahmen einer Inspektion werden vorhandene Daten ausgewertet, aber vor allem Daten unterschiedlicher Provenienz generiert (Interviewdaten, Fragebogendaten, Unterrichtsbeobachtungen). Einmal jährlich werden die Analysen der Schulen in der sog. Kernstichprobe aggregiert, wodurch eine repräsentative Beschreibung des Schulsystems entsteht. Die Schulinspektion ist somit auch ein Instrument des Systemmonitorings, das der Bildungssteuerung Auskunft über systemische Stärken und Schwächen gibt und damit etwaigen Bedarf zur Nachsteuerung aufzeigt.

Ein bereichsüberspannendes Instrument des Systemmonitorings ist der Hamburger Bildungsbericht. In ihm werden u.a. systemische Informationen zur Bevölkerungsdynamik, zur Struktur des Bildungssystems, zur Finanzierung und zum Personal in Bildungseinrichtungen aufbereitet, womit sowohl Kontext als auch Input abgebildet werden. Darüber hinaus greift der Bildungsbericht auch vorhandene Befunde aus anderen Monitoringsystemen, wie z.B.

dem Sprachfördermonitoring oder den Lernstandserhebungen, auf und stellt sie in einer fragengeleiteten Systematik zusammen. Zwar nimmt er teilweise regionale Vergleiche innerhalb Hamburgs vor, ist aber ansonsten immer auf die Systemebene bezogen.

Ein besonderes Potenzial der Datennutzung ist in Hamburg durch die Änderung des Schulgesetzes im Jahr 2016 entstanden. Danach ist es möglich, Daten aus unterschiedlichen Beständen unter bestimmten Voraussetzungen auf individueller Ebene zu verknüpfen; gleiches gilt für die Verknüpfung von Daten aus unterschiedlichen Erhebungszyklen im Längsschnitt. Diesen Umstand machen sich verschiedene Verfahren des Systemmonitorings zunutze, vor allem das Sprachförder- und das Lernfördermonitoring. Diese Verfahren verknüpfen Daten der amtlichen Statistik, beispielsweise über Förderbedarfe, mit Leistungsdaten aus den KERMIT-Erhebungen. So lassen sich Zusammenhänge zwischen Maßnahmen der Sprach- und Lernförderung mit der Leistungsentwicklung der Schüler\*innen herstellen.

Ein weiteres Merkmal der Datenarchitektur ist die Verknüpfung einer weitgehenden Obligatorik mit freiwilligen Instrumenten der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung. So besteht beispielsweise für die Stadtteilschulen die Möglichkeit, den Übergang ihrer Schüler\*innen in die Oberstufe mithilfe des KESS-Instrumentariums begleiten zu lassen. Dabei wird nicht nur die Lernausgangslage zu Beginn der 11. Klasse betrachtet – also dann, wenn die Schüler\*innen gerade in die Oberstufe übergegangen und Lerngruppen häufig neu zusammengesetzt sind –, sondern es werden auch Aspekte des fachbezogenen Selbstkonzepts, der Lernmotivation und der allgemeinen Begabung hinzugezogen. Dadurch wird es den Schulen ermöglicht, das Leistungspotenzial auf individueller Ebene zu beurteilen und mögliche Ansatzpunkte für die Förderung zu identifizieren.

Alles in allem dürfte deutlich geworden sein, dass Hamburg ein umfassendes System der datengestützten Qualitätsentwicklung etabliert hat. Allerdings hat die Erfahrung der letzten 20 Jahre gezeigt, dass Daten allein nicht ausreichen, um Schule und Bildungsprozesse zu verbessern. Vielmehr bedarf es komplexer Prozesse der Nutzbarmachung von Daten, zu denen vor allem individuelle Bewertungs- und Zuschreibungsprozesse der Adressat\*innen gehören, aber auch ein funktionierendes Gefüge der unterschiedlichen Beteiligten. Nachfolgend soll auf diese Bedingungen eingegangen werden.

## Warum Daten nicht Evidenz sind<sup>1</sup>

Möglicherweise ist bei der obigen Darstellung aufgefallen, dass überwiegend von Datensteuerung gesprochen wird, der Begriff der Evidenz dagegen weitgehend vermieden wird. Dies geschieht aus gutem Grund: Daten sind, anders als es der ursprüngliche Sprachgebrauch nahelegt, keine Evidenz. Vielmehr müssen Daten umfassende Verarbeitungs- und Transformationsprozesse durchlaufen, bevor sie zu Evidenz werden. Dies soll in den nachfolgenden Überlegungen begründet werden.

Der Begriff der Evidenz im Zusammenhang mit datengestützter Steuerung und Qualitätsentwicklung rekurriert auf eine problematische begriffliche Grundlage, wie *Heinrich* (2010) unter Rückgriff auf *Biesta* (2007) ausführt. Zunächst einmal meint der Begriff der Evidenz im deutschen Sprachgebrauch „Selbstevidenz“ im Sinne eines unhintergehbaren Beweises, einer empirischen Tatsache, die nicht angezweifelt oder hinterfragt werden kann. In diesem Sinne markiert Evidenz das Ende jeglichen Argumentierens und Diskurses – man kann sich der Evidenz nicht entziehen, und eine Entscheidung, die sich auf eine derartige Evidenz stützt, kann letztlich nur in einer durch die Evidenz eindeutig vorgegebenen Weise getroffen werden.

Im Zusammenhang mit evidenzbasierter Steuerung und Qualitätsentwicklung ist allerdings meist eine andere Evidenz gemeint: Hier wird auf eine empirische Grundlage von praktischen und politischen Entscheidungen rekurriert; Entscheidungen sollen sich auf empirische Forschung stützen, die definierten und überprüfbaren methodologischen Standards folgt. Evidenz in diesem Sinne trägt dazu bei, die Unsicherheit der Entscheidungsträger\*innen zu verringern und ihre Entscheidungen auf eine andere Grundlage zu stellen. Evidenz tritt somit als Quelle für die Entscheidung neben Erfahrung, Intuition und Weltanschauung, zugleich verhilft sie der Entscheidung nach außen zu Legitimation, indem ihr durch den Rekurs auf Evidenz mehr Gewicht verliehen wird.

Daten sind also nicht gleichzusetzen mit Evidenz. Wie könnte ein notwendiger Transformationsprozess aussehen? Was passiert, wenn Daten in ein System eingespielt werden? Wenn also auf eine bestimmte Art und Weise gewonnene Information an die handelnden Akteurinnen und Akteure rückgemeldet wird in der Erwartung, dass diese dann etwas mit der Information anfangen, um die Zustände zu verbessern? Zunächst einmal müssen Daten von den Nutzer\*innen bzw. Anwender\*innen in bestehende kognitive Strukturen (Wissen, Haltungen, Überzeugungen) integriert werden und auf diesem Wege verarbeitet und zugleich verändert werden, sodass sie zu Bestehendem passen. *Fend* (2008) spricht hier von der Notwendigkeit zur „Rekontextualisierung“, in jüngeren Untersuchungen wird eher von Prozessen der „Nacherfindung“ (*Kussau* 2007) oder des „Sense-Making“ (*Feldhoff*, 2016) gesprochen. Nach *Maritzen* (2017) werden bei solchen Verarbeitungsprozessen Relevanzentscheidungen getroffen, Informationen bewertet und selektiert. Somit erfolgt eine Transformation der Information im Zuge der Verarbeitung. Jenseits kognitiver Prozesse spielen Emotionen, Haltungen und Motivation eine zentrale Rolle (Zuschreibungsmuster, Angst vor Veränderung, Angst vor dem Scheitern, Abwehrreaktionen etc.). Insbesondere die zuletzt genannten Prozesse dürften mit dazu beitragen, dass Evidenz keinesfalls im Sinne des oft zitierten Modells von *Helmke* (u.a. 2012) in der Schrittigkeit von Rezeption, Reflektion, Aktion und Evaluation verarbeitet wird. Die Abweichung von diesem scheinbar rationalen Informationsverarbeitungsprozess soll nachfolgend cursorisch für einige der wesentlichen Akteur\*innen aufgezeigt werden (Tabelle 1), wobei bei näherer Betrachtung auffällt, dass die gewählten Verarbeitungsstrategien aus der Innensicht durchaus eine erhebliche Rationalität aufweisen.

Tabelle 1. Was passiert, wenn Evidenz auf unterschiedliche Akteur\*innen trifft?

Akteur*in	Was im Zentrum stehen sollte	Was häufig im Zentrum steht
Einzelperson (Lehrkraft, Schulleitung)	die eigene Veränderungsnotwendigkeit erkennen, Schlüsse für das eigene Handeln ableiten	neue Evidenz in vorhandene Sinnstrukturen so integrieren, dass Routinen und Handlungsfähigkeit aufrecht erhalten werden können
Gruppen (Lehrerkollegien)	Schlussfolgerungen für Professionalisierung und Organisationsentwicklung ziehen, Unterschiede zwischen Kollegen sichtbar machen	sicherstellen, dass niemand beschämt oder bloßgestellt wird, Unterschiede zudecken
Aufsichtsperson	ein Verständnis für die organisationalen Veränderungsnotwendigkeiten entwickeln und Konsequenzen für die Schulentwicklung ziehen	die eigene Überlebensfähigkeit sichern, mit operativer Überlast umgehen, Ambiguitäten ausblenden
Personen im Unterstützungs-/ Fortbildungssystem	Relevanzentscheidungen treffen, Evidenz mit bereits vorhandenem Wissen verknüpfen, Einschätzungen mit der Schule rückkoppeln	Dissonanzen vermeiden oder verringern, eigene Evidenzen gegen neue Evidenz setzen

Damit wird auch deutlich, dass Daten je nach Akteur\*innenperspektive höchst unterschiedlich verarbeitet werden. Evidenz selbst ist eine Angelegenheit von Aushandlung, Reflexion, professionellem Diskurs. Ihre Wirksamkeit im Sinne der Qualitätsentwicklung baut auf spezifische Voraussetzungen, die von den Akteur\*innen erst in zumeist mühevollen Aushandlungsprozessen herzustellen sind. Ob Daten als relevante Evidenz gewertet werden, die möglicherweise einen spezifischen Handlungsbedarf indizieren und damit Aufforderungscharakter für die jeweiligen Adressat\*innen entfalten, ist somit abhängig von diversen Faktoren. Einige dieser Faktoren, die insbesondere die systemische Steuerungsebene betreffen, werden abschließend ausgeführt.

## Gelingsbedingungen bei der Implementierung datengestützter Steuerung und Qualitätsentwicklung

Ein zentrales Merkmal einer datengestützten Steuerung und Qualitätsentwicklung ist, wie oben ausgeführt, dass sie nicht per se Wirksamkeit entfalten. Neben individuellen Voraussetzungen der Informationsverarbeitung (s. vorausgehenden Abschnitt) sind vor allem Bedingungen der Akteurskonstellation als auch Vorkehrungen für entsprechende Prozesse von entscheidender Bedeutung. Ausgehend vom Hamburger Beispiel, können folgende Gelingsbedingungen identifiziert werden:

- *Synchronisation der Akteur\*innen*: In das Gesamtsystem der Datenerzeugung und -nutzung sind vielfältige Akteur\*innen einbezogen: In Hamburg sind dies die bildungspolitisch Verantwortlichen, die Schulaufsicht, das Landesinstitut für Lehrerbildung und Qualitätsentwicklung (LI), das Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung als genuin datenerzeugende und -bereitstellende Einrichtung (IfBQ), die Grundsatz- und Fachreferent\*innen im LI und im Ministerium, die Schulen mit all ihren Akteur\*innengruppen. Hieraus ergeben sich zahlreiche Schnittstellen im komplexen Akteur\*innengefüge. Herausfordernd daran ist vor allem der Umstand, dass die im Zusammenhang mit Daten notwendigen Prozesse der Sinnerzeugung (vgl. *Feldhoff* 2016) nicht gleichzeitig mit allen Beteiligten stattfinden, sondern in wechselnden Dyaden und Triaden, selten auch Tetraden. Somit entsteht die Möglichkeit der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Deutungen, unterschiedlicher Ableitungen notwendiger Konsequenzen und unterschiedlicher Relevanzzuschreibungen. Damit ist aber vor allem das „Alignment“ im System gefährdet, also nach *Oelkers* und *Reusser* (2008) die „möglichst kohärente Abstimmung“ (ebd. S. 515) zwischen unterschiedlichen Systemebenen, Steuerungsinstrumenten und Akteur\*innen. Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, bedarf es immer wieder neuer Versuche der Abstimmung zwischen den verschiedenen Akteur\*innen, was vor allem Gelegenheiten für Austausch und Abgleich der verschiedenen Perspektiven voraussetzt. Es braucht also eine entsprechende Gelegenheitsstruktur, zu der auch eine zeitliche und personelle Ressource gehört.

In Hamburg sind ein zentraler Baustein dieser Qualitätssorge die sog. *QE-Gespräche*, die zwischen Schulaufsicht und Schule regelmäßig bis zu zweimal im Jahr erfolgen. Dabei wird auf der Grundlage der verfügbaren Datenrückmeldungen und entsprechender Zusammenstellungen der Stand der Schulentwicklung kritisch reflektiert, Bedarfe zur Nachjustierung werden identifiziert und ggf. neue Ziel- und Leistungsvereinbarungen ausgehandelt.

Während dieses Setting nicht nur Beratungscharakter hat, sondern durchaus auch die Controlling-Funktion der Schulaufsicht berücksichtigt, werden in den sog. *Datenkon-*

ferenzen vorrangig die Entwicklungsinteressen der Schule berücksichtigt. Auf Wunsch werden unterschiedlichste Datenbestände schulscharf aufbereitet und in einem gemeinsamen Setting aus schulischen Beteiligten, IfBQ, LI und Aufsicht spezifische Fragestellungen der Schule datengestützt betrachtet und mögliche Ansatzpunkte für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung gesucht. Das Besondere an diesem Format ist der mehrperspektivische Blick, der einen datengeleiteten Abgleich ermöglicht. Noch handelt es sich um ein recht neues Format, das aber möglichst weitergeführt und ausgeweitet werden soll.

- *Geduld*: Hamburg blickt auf eine 25-jährige Tradition der systematischen Etablierung datengestützter Steuerungsprozesse. Beginnend mit den LAU- und KESS-Studien, die jeweils eine Schüler\*innenkohorte längsschnittlich verfolgt haben, wurden Stück für Stück weitere Instrumente und Verfahren aufgenommen, bis die heutige Gesamtarchitektur entstanden war. Diesen „lange Atem“ braucht es, will man allen Beteiligten die Chance geben, Daten als Steuerungsmoment zu akzeptieren und ihren Mehrwert anzuerkennen. Es braucht die konkrete Erfahrung in der Auseinandersetzung mit Daten, dass sie hilfreich sein können – anderenfalls besteht die Gefahr, dass sie bedrohlich wirken und abgelehnt werden. „Quick wins“ sind bei der Datennutzung nicht zu erzeugen, vielmehr braucht es einen geduldigen Lernprozess, der unterschiedliche Tempi unterschiedlicher Akteur\*innengruppen erlaubt.
- *Bereitschaft zum Hinschauen*: Sollen Daten nicht als „Alibi-Veranstaltung“ missverstanden werden, dann gehört unweigerlich dazu, auch auf solche Befunde zu schauen, die auf Problembereiche hinweisen und nicht als Erfolgsgeschichte interpretiert werden können. Dies ist gerade im Bildungsbereich alles andere als einfach, weil hierauf eine hohe öffentliche Aufmerksamkeit liegt und Befunde schnell politisiert werden. Erforderlich sind deshalb überzeugende Narrative, wie mit kritischen Befunden umgegangen wird und was daraus erwachsen soll. Umso wichtiger ist deshalb die Berücksichtigung von
- *Konsequenzen*: Sollen Daten ernstgenommen werden, braucht es spürbar die Ableitung von Konsequenzen auf der Steuerungsebene. Damit ist nicht die kurzfristige Einführung von lautstarken Sanktionen gemeint – dies wäre dem System eher abträglich. Vielmehr sind das Ernstnehmen von Befunden gemeint, die ehrliche Identifikation von Schwachstellen und die darauf aufbauende strategische Umsteuerung. Um es am Beispiel zu konkretisieren: Hamburg hat in Folge eines wiederholt kritischen Abschneidens der Schüler\*innen beim nationalen Bildungstrend (einem deutschlandweiten Ländervergleich der Kompetenzstände der Schüler\*innen) diverse Maßnahmen eingeleitet, unter anderem eine Rechtschreib- und Mathematikoffensive. Dabei ist es wichtig, dass diese Konsequenzen auf Systemebene gezogen werden, weil damit Gesamtverantwortung demonstriert wird und Schulen nicht den Eindruck gewinnen müssen, es ginge einzig um ihre Zuständigkeit.
- *Data Literacy*: Damit Daten richtig interpretiert, eingeordnet und weiterverarbeitet werden können, bedarf es entsprechender Kompetenzen bei allen Beteiligten. Damit sind nicht nur die Schulen gemeint, sondern auch die angrenzenden Aufsichts- und Unterstützungssysteme. In der Regel wird Data Literacy nicht in allen Bereichen gleichmäßig vorgehalten, vielmehr muss sie nach und nach auf- und ausgebaut werden. Dazu gehört auch, Möglichkeiten der systematischen Qualifizierung vorzuhalten und die Akteur\*innen dabei zu unterstützen, die erforderlichen Kompetenzen zu erwerben.
- *Ressourcen*: Datensteuerung verlangt allen Beteiligten ein hohes Maß an – zeitlichen, personellen, monetären – Ressourcen ab. Nicht nur ist die Datenerzeugung und -rückmeldung aufwändig und kostspielig, vielmehr braucht es für ihre Verarbeitung im System

die entsprechenden Gelegenheitsstrukturen. Entsprechend müssen die notwendigen Ressourcen dafür bereitgestellt werden, beispielsweise im Rahmen von Aufgaben- und Stellenbeschreibungen, Arbeitszeitmodellen, Fortbildungskontingenten.

- *Datensteuerung als durchgängiges Prinzip*: Daten müssen auf allen Ebenen des Systems eine Rolle spielen und ernst genommen werden. Ansonsten entsteht bei den schulischen Akteuren der Eindruck, nur sie müssten diese Aufgabe bewältigen. Darum sind Elemente des Systemmonitorings, die vor allem die politische Steuerungsebene adressieren, umso wichtiger, weil sonst der Eindruck der Einseitigkeit entstehen könnte.

Nicht zuletzt setzt eine datengestützte Steuerung und Qualitätsentwicklung eine auf Vertrauen und Glaubwürdigkeit setzende Interaktion aller Akteur\*innen voraus. Dieses herzustellen, dürfte in einem hierarchischen Gefüge die herausforderndste, aber zugleich wichtigste Aufgabe sein.

## ANMERKUNG

<sup>1</sup> Die Ausführungen zur Evidenz sind einem Beitrag in Klein und Bremm (2020) sowie in Kemethofer et al. (2021) entlehnt.

## LITERATUR

- Biesta, G. (2007). Why „what works“ won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. In: *Educational Theory*, 57(1), S. 1–22.
- Diedrich, M. (2020): Die veränderte Rolle der intermediären Akteure. In: E. D. Klein und N. Bremm (Hg.): *Unterstützung – Kooperation – Kontrolle. Zum Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung in der Schulentwicklung*. 1st ed. 2020. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Educational Governance, 48), S. 45–63.
- Diedrich, M. (2021): Eine verhängnisvolle Affäre? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis. In: D. Kemethofer, J. Reitinger und K. Soukup-Altrichter (Hg.): *Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis*, Bd. 7. Münster, New York: Waxmann (Beiträge zur Bildungsforschung, 7), S. 19–32.
- Feldhoff, T. (2016). Eine dialektische Schulentwicklung – zwei Perspektiven auf Schulentwicklung. In T. Bargels u. U. Steffens (Hrsg.): *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (169–182). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag der Sozialwissenschaften.
- Heinrich, M. (2015). Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), S. 778–792.
- Kussau, J. (2007). Schulpolitik und Schule: Facetten aus Sicht der Governanceanalyse. In T. Brüsemeister & J. Kussau (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*. Wiesbaden: Springer (123–153).
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Bildungsforschung Band 27. Bonn: BMBF.
- Schulte, K., Fickermann, D. & Lücken, M. (2016): Das Hamburger Prozessmodell datengestützter Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule* 108 (2), S. 176–190.
- Tränkmann, J. & Diedrich, M. (i.Dr.): Forschungs- und Evidenzorientierung in der Bildungspolitik und -administration. Good Practice-Beispiel Hamburg. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang und J.-H. Hinzke (Hrsg.). *Evidenzbasierung in Lehrer\*innenbildung, Schule und Bildungspolitik und -administration – neue Befunde zu alten Problemen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

## ZUR AUTORIN

Dr.<sup>in</sup> Martina DIEDRICH ist Direktorin des Hamburger Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. Ihr Arbeits- und Interessenschwerpunkt liegt auf der Qualität von Schule und Unterricht, auf der Steuerung des Bildungssystems und auf der Wirksamkeit datengestützter Qualitätsentwicklung.

Norbert Landwehr

# Das unterrichtsbezogene Qualitätsmanagement im Spannungsfeld von Oberflächen- und Tiefenstrukturen

***Summary:** Das schulische Qualitätsmanagement steckt in der Krise: Trotz vielfältiger, seit beinahe 20 Jahren anhaltender Bemühungen, ist es nicht wirklich gelungen, das Qualitätsmanagement in der Schule so zu platzieren, dass es den Unterricht zu erreichen vermag und bei den Lehrpersonen die notwendige Akzeptanz als praxisnahes Hilfsinstrument genießt. Ein neues Denkmodell, welches in der Unterrichtsforschung seinen Ursprung hat, gibt Impulse zu einer Neuorientierung: Das dort verwendete komplementäre Begriffspaar der Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts erscheint als vielversprechendes Denkmodell, das – über die Unterrichtsforschung hinaus – sowohl der Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch dem schulischen Qualitätsmanagement neue Impulse verleihen kann.*

*Gemäß dem neuen Modell liegt ein wichtiger Grund für die gegenwärtigen Schwierigkeiten darin, dass die leicht erfassbaren und steuerbaren Oberflächenstrukturen in der vorherrschenden QM-Praxis dominieren, während die Tiefenstrukturen, die eng verbunden sind mit der eigenverantwortlichen Praxisgestaltung der Lehrpersonen, zu wenig Beachtung finden. Die neue Betrachtungsweise kann die „bürokratische Schieflage“ der gegenwärtigen QM-Praxis erklären und Ansatzpunkte aufzeigen, um die unterrichtsbezogene Wirksamkeit des schulischen Qualitätsmanagements nachhaltig zu verbessern.*

## 1. Ausgangspunkt: Zweifel an der Wirksamkeit des schulischen Qualitätsmanagements

Dass die „Qualität“ von Schule und Unterricht systematisch „hergestellt“ (d. h. überprüft und gezielt weiterentwickelt) werden kann, ist ein Postulat, das seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts in unseren Bildungssystemen in vielfältiger Form präsent ist. Unter dem Label „schulisches Qualitätsmanagement“ wurden in den letzten 30 Jahren unterschiedlichste Entwicklungs- und Implementationsprojekte ausgelöst, die sich in ihrer Fülle kaum mehr überblicken lassen. Auch wenn die ursprüngliche Euphorie unterdessen an Schubkraft verloren hat, ist der Kernanspruch dieser Bestrebung noch immer größtenteils unbestritten: Schulen sollen ihre Qualität gezielt und systematisch erfassen, um auf dieser Basis Rechenschaft über die Schul- und Unterrichtsqualität – insbesondere über die Wirksamkeit der pädagogischen Praxis – abzuliefern und um sich schrittweise weiterzuentwickeln. Unterdessen liegt eine Fülle von Materialien, Handreichungen und Vorgehensbeschreibungen vor, die zeigen, wie eine erfolgreiche Umsetzungspraxis aussehen könnte.

Theoretische Begründungen dazu finden sich allerdings eher selten (*Martin & Zurwehme* 2018, S. VII).

Unterdessen macht sich eine gewisse Ernüchterung breit hinsichtlich der Hoffnung, dass sich mittels des schulischen Qualitätsmanagements spürbare und empirisch nachweisbare Qualitätsverbesserungen herbeiführen lassen – insbesondere was die Wirkung und Wirksamkeit des Unterrichts betrifft (vgl. *Ittner* 2018, S. 81). Immer mehr zeigt sich, dass es im Verlauf der letzten 20 Jahre nicht gelungen ist, das Qualitätsmanagement in der Schule so zu platzieren, dass es von der breiten Lehrerschaft als Gewinn für die pädagogische Praxis wahrgenommen wird. Was ist der Grund dafür? Liegt ein „Kommunikationsproblem“ vor – d. h. es ist nicht gelungen, den tieferen Sinn eines systematischen Qualitätsmanagements der Lehrerschaft zu vermitteln? Oder liegt die Ursache tiefer: Hat das offensichtliche Akzeptanzproblem etwas mit den Konzeptionsprämissen des schulischen Qualitätsmanagements zu tun?

Im Folgenden möchte ich mich der zweitgenannten Ursachenhypothese zuwenden, und zwar im Sinne der folgenden Annahme: *Das unterrichtsbezogene Qualitätsmanagement, wie es gegenwärtig praktiziert wird, basiert weitgehend auf einem technischen Prozessverständnis. Dieses ist nicht oder nur sehr eingeschränkt mit dem pädagogischen Prozessverständnis der Unterrichtspraxis kompatibel.* Während technische Prozesse im Hinblick auf die ihnen zugrunde liegenden Ziele eindeutig und situationsunabhängig beschreibbar und „modellierbar“ sind (*Berglehner & Wilbers* 2015, S. 19ff.), weisen pädagogische Prozesse eine eigentümliche „Unbestimmtheit“ und eine hohe Kontextabhängigkeit auf.<sup>1</sup> Pädagogische Prozesse verlangen daher nach einer situationsbezogenen Prozessgestaltung. Will heißen: Wichtige Entscheidungen über das richtige Handeln bzw. über angemessene Interventionen müssen jeweils in der aktuellen Situation getroffen werden, und zwar unter Berücksichtigung des jeweiligen Zusammenspiels der relevanten Faktoren und Einflussgrößen (z. B. schulisches Umfeld, Personen, Unterrichtsinhalte).

Diese Feststellung hat einschneidende Konsequenzen für das Verständnis der pädagogischen Praxis. Sie bedeutet u. a., dass sich pädagogische Prozesse nur bedingt standardisieren lassen (*Landwehr* 2008 & 2015b). In pädagogischen Praxisfeldern dominieren Prozesse, deren konkrete Ausführung nur in Abhängigkeit von der jeweiligen Handlungssituation und den darin involvierten Personen festgelegt werden kann. Eine Prozess-Standardisierung im Sinne einer Vereinheitlichung der Prozessgestaltung (Gleichförmigkeit des Handelns), wie dies als unhinterfragte Prämisse von den meisten QM-Systemen angenommen wird, ist in diesem Sinne kaum möglich. Für ein Qualitätsmanagement, das der pädagogischen Praxis gerecht werden möchte, hat dies einschneidende Konsequenzen, die aber m.W. kaum irgendwo thematisiert werden.

Unterdessen hat sich in der empirischen Unterrichtsforschung (z. B. *Klieme* 2006; *Hattie* 2009, *Reusser* 2008), die sich vorwiegend mit der Lernwirksamkeit des Unterrichts befasst, ein neuer Erkenntnisstand ergeben. Es wird zunehmend unterschieden zwischen zwei komplementären Ebenen, die für die Qualität des Unterrichts ausschlaggebend sind: die Ebene der Oberflächenstrukturen sowie die Ebene der Tiefenstrukturen. Meines Wissens hat die Forschung und Entwicklung zum schulischen Qualitätsmanagement diesen neuen Erkenntnisstand noch nicht zur Kenntnis genommen. Ich möchte im Folgenden aufzeigen, dass die Unterscheidung der beiden komplementären Ebenen einerseits das oben erwähnte Technologieproblem in ein neues Licht rückt, andererseits aber auch das schulische Qualitätsmanagement neu inspirieren kann.

## 2. Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts als Aspekte eines neuen Orientierungsmodells

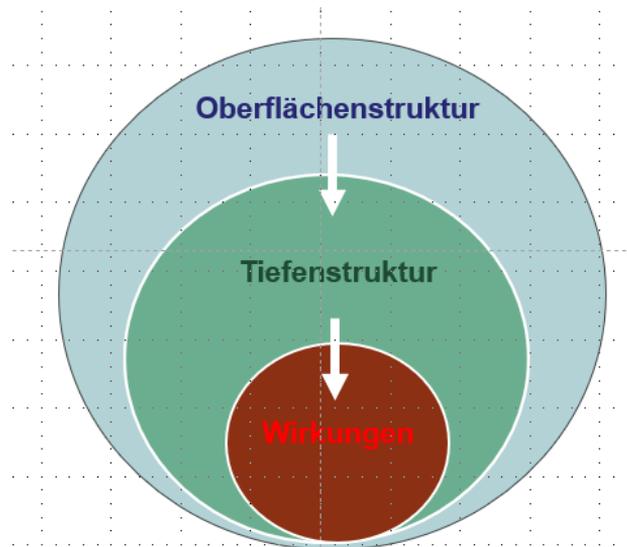
Das komplementäre Begriffspaar „Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts“, das in den letzten Jahren zunehmend Eingang in die didaktische Diskussion gefunden hat, wird verschiedentlich mit dem Schweizer Didaktiker und Lernpsychologen *Hans Aebli* in Verbindung gebracht. Dieser hat in seinem Standardwerk „Grundformen des Lehrens“ (1961) zwei grundlegende Ebenen des Unterrichts unterschieden: (1) die didaktische Handlungsebene und (2) die Ebene der kognitionspsychologischen Prozesse. *Oser & Patry* (1990) und *Reusser* (2008, 2016) haben diese Unterscheidung aufgegriffen und dafür die Begriffe „Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts“ verwendet. Seither hat diese Begrifflichkeit in viele Publikationen der Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum Eingang gefunden, insbesondere in Publikationen rund um die TIMSS- und COACTIV-Studien.

Bei den verschiedenen Autorinnen und Autoren besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass sich die Bezeichnung „Oberflächenstrukturen“ primär auf methodische und organisatorische Gestaltungselemente des Unterrichts bezieht: also auf Inszenierungsformen und Inszenierungsmuster, auf Sozialformen und Medien. Die „Tiefenstrukturen des Unterrichts“ sind auf der Mikroebene des unterrichtlichen Handelns angesiedelt und beziehen sich auf die eigentlichen Lehr-Lern-Prozesse, insbesondere auf die Interaktionen zwischen den Lehrenden und Lernenden, der Lernenden untereinander sowie deren Auseinandersetzung mit den Lerninhalten (*Decristan* u. a. 2020, 107; *Kunter & Trautwein* 2013, S. 76). Ergebnisse der Unterrichtsforschung weisen nach, dass die Merkmale der Tiefenstrukturen deutlich stärker mit den Lernwirkungen des Unterrichts korrelieren als die Merkmale der Oberflächenstruktur. Mit anderen Worten: Die Lernwirksamkeit von Unterricht hängt vor allem von der Tiefenstruktur des Unterrichts ab, während die Oberflächenstruktur hierfür einen Ermöglichungsrahmen bildet – mit deutlich geringeren Korrelationswerten. In diesem Sinne haben die Merkmale der Tiefenstrukturen eine größere „Erklärungsmacht“ für die Lernzuwächse bei den Schülerinnen und Schülern als die Merkmale der Oberflächenstruktur (*Kunter & Voss* 2011, S.87).

Auf dem komplementären Begriffspaar „Oberflächen- vs. Tiefenstruktur“ aufbauend, möchte ich im Folgenden ein Modell skizzieren, das für das schulische Qualitätsmanagement und – damit verbunden – für die Schul- und Unterrichtsentwicklung eine neue Orientierungsgrundlage bilden kann. Ich werde dabei die Begriffsverwendung, wie sie sich in der Unterrichtsforschung etabliert hat, weitgehend übernehmen, gleichzeitig aber verschiedene Präzisierungen und Erweiterungen vorschlagen, die aus meiner Sicht für den erweiterten Verwendungsbereich im Kontext des schulischen Qualitätsmanagements als hilfreich erscheinen.

### 2.1 Die drei Ebenen des Modells

Ich schlage zunächst vor, die oben vorgestellte Begrifflichkeit der Oberflächen- und Tiefenstruktur, wie sie in der Unterrichtsforschung verwendet wird, in ein Modell zu integrieren, das nicht zwei, sondern drei Ebenen unterscheidet:



### Ebene 1: Oberflächenstrukturen

„Oberflächenstrukturen“ nenne ich hier – in direkter Anlehnung an die oben skizzierte Begriffsverwendung der Unterrichtsforschung – die organisatorischen Rahmenseetzungen und formalen Strukturen, innerhalb derer die situationsbezogenen Unterrichtsprozesse des Lehrens und Lernens, d. h. das eigentliche pädagogische Handeln, realisiert werden kann. Unter anderem ist hier auch die Rede von „Gefäßen“ oder „Formaten“; es kann sich aber auch um vordefinierte (standardisierte) Prozessstrukturen handeln, wie sie beispielsweise im Qualitätsmanagement nach ISO im Vordergrund stehen.<sup>2</sup>

Die Hauptfunktion der Oberflächenstrukturen ist es, bestimmte Möglichkeiten für das konkrete pädagogische Handeln zu schaffen; in diesem Sinne handelt es sich um „Ermöglichungsstrukturen“. Sie erzeugen per se noch keine pädagogischen Wirkungen – diese entstehen erst, wenn die äußeren Strukturen mit konkreten, inhaltlich und personell geprägten Prozessen des Lehrens und Lernens sowie des Kommunizierens und Interagierens gefüllt („konkretisiert“) werden. Ob und welche Möglichkeiten tatsächlich realisiert werden, hängt entscheidend von den Lehrpersonen ab, die als „Process-Owner“ für die Gestaltung der konkreten Prozesse zuständig sind. In diesem Sinne sind die Oberflächenstrukturen nur indirekt – nämlich über die Tiefenstrukturen – mit den pädagogischen Wirkungen verbunden. Genau hier liegt der Grund für das von der Forschungsseite eingebrachte Charakteristikum der Oberflächenstrukturen: nämlich die geringe Korrelation mit den Lernwirkungen des Unterrichts. Und für die Feststellung, dass die Merkmale der Tiefenstrukturen für die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler einen deutlich besseren Erklärungswert haben als die Merkmale der Oberflächenstrukturen.<sup>3</sup>

Es dürfte hilfreich sein, innerhalb der Oberflächenstrukturen zwei Subkategorien zu unterscheiden:

1. Einerseits gibt es *institutionelle Rahmenseetzungen*, die auf der Ebene der Schule bereitgestellt bzw. entschieden werden, um die Funktionalität des Unterrichtes schulweit zu ermöglichen. Beispiele sind: Raumebelegungspläne, Studentafel, Lerngruppenstruktur, Lehrpläne, Zusammensetzung der Klasse, Promotionsvorgaben usw. – aber auch vorge-

gebene (standardisierte) Prozessabläufe wie z. B. Vorgehen bei Kriseninterventionen, Vorgaben für das Einholen von Feedback usw.

- 2 Andererseits gibt es auch *individuellen Rahmensetzungen* wie z. B. unterrichtsorganisatorische Maßnahmen, wie sie von den einzelnen Lehrpersonen – meist im Rahmen der Unterrichtsplanung – getroffen werden, damit wirkungsvolles Lehren und Lernen sowie sinnhaftes Kommunizieren im Unterricht überhaupt stattfinden können. Dazu gehören: Festlegung des methodischen Settings, Wahl der Sozialformen, Bereitstellung der Medien, Festlegung der Verlaufsstruktur, Bestimmung des Settings zur Unterstützung bei Lernschwierigkeiten usw.

Interessant in diesem Zusammenhang ist die Feststellung, dass die *institutionellen* Oberflächenstrukturen den *individuellen* Oberflächenstrukturen normalerweise vorgelagert sind: Die Lehrperson fällt ihre unterrichtsorganisatorischen Entscheidungen in der Regel unter Berücksichtigung der institutionell geltenden Rahmenvorgaben, die von der Schule oder vom Bildungsministerium vorgegeben sind.

## Ebene 2: Tiefenstrukturen

Der Begriff „Tiefenstruktur“ ist ein Komplementärbegriff zum Begriff der Oberflächenstruktur: Er bezieht sich darauf, wie innerhalb des institutionell und individuell gesetzten Rahmens (d. h. innerhalb der jeweiligen Oberflächenstrukturen) die eigentlichen Lehr- und Lernprozesse mit ihren sozialen und inhaltlichen Komponenten gestaltet werden. Will heißen: Es geht darum, wie mit Blick auf die beteiligten Personen und den jeweiligen Unterrichtsstoff konkret gelehrt und gelernt, kommuniziert und interagiert wird.

Unterrichtsprozesse, die auf der Ebene der Tiefenstrukturen liegen, entsprechen dem Typus der situationsabhängigen Prozesse, von denen oben bereits die Rede war (siehe S. 2). Dies bedeutet, dass die jeweils passende Ausführungsqualität auf der tiefenstrukturellen Ebene von den handelnden Personen situationsspezifisch generiert werden muss – in direkter Abhängigkeit von Faktoren, die das jeweilige Geschehen prägen (z. B. die Lehrperson und die Lernenden, die Zusammensetzung der Klasse, der Unterrichtsstoff u. a.). Prozesse auf der Ebene der Tiefenstruktur entsprechen dem, was eingangs als „Kontextabhängigkeit“ der pädagogischen Prozesse bezeichnet wurde – in deutlicher Abhebung von den standardisierbaren, technischen Prozessen, die primär auf der Ebene der Oberflächenstrukturen angesiedelt sind.

Tiefenstrukturelle Merkmale sind gemäß Unterrichtsforschung durch eine hohe Korrelation mit den Lernwirkungen charakterisiert. In diesem Sinne hat die Tiefenstruktur des Unterrichts eine entscheidende Bedeutung für die Wirksamkeit und für die Wirkungen des pädagogischen Handelns. Mit den Worten von Reusser (2016): „Auf die Tiefenstruktur kommt es an. [...] Nicht die Wahl bestimmter Methoden und Inszenierungsformen an der Unterrichtsoberfläche, sondern die Qualität der Umsetzung einer im Prinzip variablen Gesamtorientierung des didaktischen Handelns (Methoden, Lehr-Lern- und Unterstützungsformen) auf der Ebene ihrer kognitionspädagogischen Tiefenstruktur entscheidet darüber, ob verständnisbezogenes und denkbewegliches Wissen konstruiert wird bzw. qualitätsvolle fachliche und überfachliche Lernprozesse bei den SchülerInnen ausgelöst werden“ (Reusser 2016, S. 45).

### Ebene 3: Wirkungen

Bei den Wirkungen geht es um den Ziel- und Wirkungsbereich des pädagogischen Handelns: also um das, was durch den Unterricht bzw. durch das Zusammenspiel der unterrichtlichen Oberflächen- und Tiefenstrukturen bei den Lernenden bewirkt wird. Die Wirkungsebene bildet letztlich die Basis für die Unterrichtsplanung und -ausführung (Planungs- und Handlungsziele), aber auch für die Wirkungsanalyse und den Wirkungsnachweis des pädagogischen Handelns (Handlungsreflexion und Rechenschaftslegung). Sie umfasst das, was in der Didaktik unter den Stichworten „Lernziele“, „Sozialisationsziele“, „Bildungsziele“ oder „Kompetenzziele“ thematisiert wird. Dazu gehören selbstverständlich auch die fächerübergreifenden Fähigkeiten, also Kompetenzen im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern. Erwähnenswert ist in unserem Zusammenhang die Tatsache, dass all diese Wirkungen nicht direkt sichtbar sind, sondern via „Performanzleistungen“ von den Betroffenen gezielt sichtbar gemacht werden müssen (z. B. mittels Leistungstest).

In den unterrichtswissenschaftlichen Publikationen, die mit dem Begriffspaar „Oberflächen-Tiefenstruktur“ arbeiten, wird die Wirkungsebene nicht explizit als Bestandteil eines Mehrebenen-Modells thematisiert. Dennoch scheint es mir wichtig zu sein, die Wirkungsebene als dritte Ebene in den Modellentwurf einzubeziehen, hauptsächlich aufgrund der folgenden Überlegungen: Zum einen soll bzw. kann damit deutlich gemacht werden, dass die Oberflächen-Tiefenstruktur-Diskussion letztlich nur mit Blick auf die Wirkungsebene Sinn macht. Gerade die unterschiedliche Ausprägung der (empirisch nachgewiesenen) Wirksamkeit ist es ja, die in der Unterrichtsforschung letztlich den Anstoß zu dieser begrifflichen Unterscheidung gegeben hat. In diesem Sinne ist die Ebene der (pädagogischen) Wirkungen für die Konzeption des Modells immer schon implizit präsent. Zum andern erweist sich der Einbezug der Wirkungsebene als sehr hilfreich, um die unterschiedliche Funktionsweise der beiden Ebenen zu verstehen („Ermöglichungsfunktion“ vs. „direkte Wirkungsfunktion“: siehe unten). Und schließlich ist es im oben abgebildeten Modell gerade der „Wirkungskern“, der den beiden Begriffen „Oberfläche“ und „Tiefe“ eine sinnhafte visuelle Relation gibt. (Die Begriffe „Oberfläche“ und „Tiefe“ signalisieren die größere bzw. geringere Distanz zum Wirkungskern.)

## 2.2 Präzisierungen

Wie bereits erwähnt, sind die beiden Kernbegriffe des Modells, die Oberflächen- und Tiefenstrukturen, zwei komplementäre Begriffe, die sich in verschiedenen Punkten gegensätzlich gegenüberstehen. Die Explizierung dieser Gegensätzlichkeiten kann dazu beitragen, die Komplementarität der beiden Begriffe zu verdeutlichen.

### Ermöglichen vs. Bewirken

Oberflächenstrukturen sind – wie oben bereits beschrieben – sogenannte „Ermöglichungsstrukturen“: Sie eröffnen in unterschiedlichem Ausmaß Gestaltungsspielräume für situationsadäquates Handeln. Die eigentlichen pädagogisch-didaktischen Prozesse – im Modell als „Tiefenstrukturen des Unterrichts“ bezeichnet – sind letztlich dafür ausschlaggebend, welche pädagogischen Wirkungen (Lern- und Sozialisationsergebnisse) im Unterricht erzielt werden. In diesem Sinne können die Tiefenstrukturen auch als „Wirkstrukturen“ bezeichnet werden: Ohne sie bleiben die Oberflächenstrukturen bezüglich der pädagogischen Wirkungsziele mehr oder weniger wirkungslos.<sup>4</sup>

Die in der Modellskizze gezeichneten Pfeile sollen die hier angesprochene Wirkdynamik der Oberflächen- und Tiefenstrukturen in den Vordergrund rücken. Grundsätzlich ließe sich mithilfe von aufwärts gerichteten Pfeilen auch eine Bewegung von unten nach oben visualisieren: Damit könnte zum Ausdruck gebracht werden, dass die erzielten Wirkungen immer auch Anhaltspunkte geben, um die Wirksamkeit der Tiefenstrukturen sowie die eher förderliche oder hinderliche Beschaffenheit der Oberflächenstrukturen kritisch zu betrachten und um so bei Bedarf entsprechende Entwicklungsprozesse anzustoßen. Für die weiteren Erläuterungen möchte ich diesen entwicklungs-dynamischen Aspekt in den Hintergrund stellen.

### **Stabil vs. flüchtig**

Oberflächenstrukturen haben die Eigenheit, dass sie über verschiedene Personen und Situationen hinweg eine äußerlich gleichbleibende Form/Struktur haben. Das betrifft sowohl die institutionellen Rahmenvorgaben als auch die von der Lehrperson gesetzten organisationalen Maßnahmen für den Unterricht. Oberflächenstrukturen bilden in diesem Sinne das stabile Gerüst, innerhalb dessen sich das unterrichtliche Handeln der Lehrpersonen in variablen Konkretisierungen vollzieht.

Die Tiefenstrukturen des Unterrichts entsprechen eben diesen variablen Konkretisierungen. Es geht um die bereits erwähnte „situative Passung“, die immer eine gewisse Einmaligkeit hat und letztlich entscheidend ist für die Wirksamkeit der Tiefenstrukturen. Ziel ist es, die vorgesehenen/verfügbaren Methoden, Instrumente, Techniken und Medien dem aktuellen Kontext so anzupassen, dass sie der speziellen pädagogischen Situationen und den darin interagierenden Personen gerecht zu werden vermögen. In diesem Sinne sind die Tiefenstrukturen „flüchtige Strukturen“ – im Unterschied zu den relativ konstanten und stabilen Oberflächenstrukturen einer bestimmten Unterrichtsmethode. *Seidel* u. a. sprechen in diesem Zusammenhang auch von „Gelegenheitsstrukturen“ des Unterrichts, die – gemäß den Autoren – letztlich die Qualität des Unterrichts ausmachen, weil sie für die Lernprozesse entscheidend sind (*Seidel* u. a. 2003).

### **Gut sichtbar vs. schlecht sichtbar**

Oberflächenstrukturen sind dank ihres relativ konstanten Formats, das sich über verschiedene Einsatzorte, Kontexte und Situationen gleichförmig präsentiert, einfacher zu erfassen als die „flüchtigen“ Tiefenstrukturen. Oberflächenstrukturen gelten daher als gut wahrnehmbar und sind bei Unterrichtsbeobachtungen relativ einfach protokollierbar. Diese einfache und prägnante Sichtbarkeit führt dazu, dass verschiedene Autorinnen und Autoren die Oberflächenstrukturen gar als „Sichtstrukturen“ des Unterrichts bezeichnen (*Decristan* u. a. 2020, S. 105).<sup>5</sup>

Im Gegensatz dazu sind Tiefenstrukturen schwieriger zu erfassen und für die empirischen Analysen zugänglich zu machen. Das hat allerdings nichts damit zu tun, dass sie nicht sichtbar sind (es geht ja um Aktionen und Interaktionen der beteiligten Personen – diese kann man sehr wohl sehen!). Das Problem liegt darin, dass sich Tiefenstrukturen in ihrer Flüchtigkeit nicht ohne Weiteres gewissen stabilen (Prozess-)Kategorien oder standardisierten Prozessstypen zuordnen lassen. Stattdessen braucht es differenzierte Prozessbeschreibungen und – noch besser – Videografien, welche die Prozesse in ihrer Einmaligkeit abbilden und einer vertieften qualitativen Analyse zugänglich machen.

### **Gut explizierbar vs. schlecht explizierbar**

Oberflächenstrukturen lassen sich relativ gut „explizieren“: Man kann sie gut benennen und beschreiben; man kann gut darüber sprechen und sich untereinander darüber austauschen. Diese Feststellung schließt an den vorangegangenen Punkt an: Es ist einfacher, über die stabilen, sich wiederholenden Oberflächenstrukturen des Unterrichts zu sprechen als über die flüchtigen Tiefenstrukturen mit ihren einmaligen Situationsbezügen. In Gesprächen über die Praxis dominiert daher häufig der Austausch über den Einsatz von – institutionell vorgegebenen oder individuell gewählten – Oberflächenstrukturen.

Tiefenstrukturen bilden sich erst in der konkreten Situation aus – meist mit vielen ungeplanten und intuitiven Anteilen. Die (differenzierte) Explizierung dieser Prozesse ist – nicht zuletzt wegen des hohen Anteils an intuitiven Komponenten – oft ausgesprochen schwierig: Vieles bleibt der bewussten Aufmerksamkeit entzogen. Den Beteiligten fällt es oft schwer, diese Prozesse konkret und differenziert zu beschreiben.

### **Geplant vs. situationsbezogen generiert**

Oberflächenstrukturen sind bewusst handhabbare und planbare Strukturen – sie lassen sich gut in einen Unterrichtsablauf einplanen und gezielt bzw. planmäßig herbeiführen. Diese Planbarkeit und bewusste Verfügbarkeit machen es auch einfacher, den betreffenden Personen von außen/von oben Handlungsanweisungen zu geben – beispielsweise von ihnen zu fordern, dass gewisse Soll-Strukturen bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind. Zudem lässt sich relativ einfach überprüfen, ob die definierten Soll-Strukturen auch tatsächlich im Sinne der Vorgaben umgesetzt werden.

Tiefenstrukturen werden von den handelnden Personen in der Praxis ad hoc, d. h. passend zu den Situationen und den darin interagierenden Personen, generiert; in ihrer Feinstruktur können sie nicht einfach von außen angeordnet bzw. eingefordert werden. Die handelnden Personen müssen eigenverantwortlich „mitspielen“, d. h. in der aktuellen Situation das tun, was in ihrer jeweiligen Wahrnehmungs- und Verständnisperspektive Sinn macht. Es bleibt letztlich den handelnden Personen überlassen, wie sie innerhalb der jeweiligen Oberflächenstrukturen die jeweiligen Prozesse gestalten – angepasst an die jeweils vorliegende Situation (Personalisierung der Prozesse).

## **3. Das schulische Qualitätsmanagement im Lichte des Drei-Ebenen-Modells**

Das skizzierte 3-Ebenen-Modell ist für das schulische Qualitätsmanagement in zweifacher Hinsicht bedeutsam: Einerseits gibt das Modell Impulse, um den Gegenstand des Qualitätsmanagements, d. h. die Qualität von Schule und Unterricht, im Hinblick auf diese drei Ebenen zu untersuchen; andererseits gibt es Hinweise für den formalen Aufbau des Qualitätsmanagements (Einbezug der drei Handlungsebenen in die QM-Konzepte).

### **3.1 Die QM-Prozess-Struktur im Lichte des 3-Ebenen-Modells**

Das schulische Qualitätsmanagement ist selber ein Praxisfeld, das die oben skizzierte Drei-Ebenen-Struktur mit Oberflächen-, Tiefen- und Wirkungsebene aufweist. Wie zu zeigen sein wird, kann das Modell hilfreich sein, um die einleitend beschriebenen Schwierigkeiten und Herausforderungen, welche die Qualitätsmanagementpraxis der Schulen gegenwärtig

kennzeichnen, besser zu lokalisieren und um daraus Impulse zur Weiterentwicklung zu gewinnen.

Zunächst fällt auf, dass bei vielen QM-Konzepten, die in den vergangenen Jahren entwickelt worden sind, die Oberflächenstrukturen einseitig im Vordergrund standen: Es wurde eine Vielzahl von äußeren, eher formalen Rahmenvoraussetzungen geschaffen, innerhalb derer dann die eigentliche QM-Praxis stattfinden sollte (z. B. Einrichtung einer Q-Steuergruppe, Schaffung von Zeitgefäßen und Regelungen für das kollegiale Feedback; schulweite Vorgaben für das Einholen von Schülerfeedback; Regelungen zur Unterrichtsevaluation, Bereitstellung von geeigneten Evaluations- und Feedbackinstrumenten, Festlegung von standardisierten Abläufen für qualitätsrelevante Prozesse u. a.). Wie oben ausgeführt, handelt es sich dabei um „Ermöglichungsstrukturen“: Diese *ermöglichen* eine gute QM-Praxis, sie sagen aber wenig aus über die effektive Qualität des Qualitätsmanagements, sofern nicht die tiefenstrukturelle Ebene mit ins Visier genommen wird. Wichtig für die Erfassung und Beurteilung der QM-Qualität wäre hier die Frage nach dem *Wie*: Wie wird innerhalb der einzelnen Gefäße/Strukturen konkret gearbeitet? Wie genau werden die Instrumente eingesetzt? Wie werden die datengestützten Reflexionsprozesse ausgeführt? Mit anderen Worten: Der Blick müsste auch hier auf die konkreten Qualitäten der situationsbezogenen Prozessgestaltung, d. h. auf die Tiefenstrukturen der QM-Praxis gerichtet werden, was allerdings eine differenzierte qualitative Erfassung der jeweils stattfindenden interaktiven Prozesse notwendig machen würde.

Erfahrungen in der Begleitung und Evaluation von schulinternen QM-Projekten zeigen, dass gerade hier ein gravierendes Defizit besteht. Lehrpersonen nehmen für sich selber in Anspruch und/oder sehen sich von Seiten der Schule mit dem Anspruch konfrontiert, dass sie über hinreichende Kompetenzen verfügen, um die tiefenstrukturelle Gestaltung der QM-Prozesse wirkungsvoll zu gestalten (z. B. Durchführung von Evaluationen, Gestaltung von Feedbacks, Realisierung von datengestützten Praxisreflexionen allein und in Gruppen). Von Seiten der Schule (Schulleitung, Q-Steuergruppen) wird diese Verantwortungsdelegation oft als willkommener Vorwand gesehen, um sich nicht auch noch um diese Ebene kümmern zu müssen: Sowohl der Kompetenzaufbau wie auch die laufende Praxisreflexion (unter Einbezug von entsprechenden Optimierungsschlaufen) werden den einzelnen Lehrpersonen überlassen. Diese entlastende Verantwortungsinterpretation führt an vielen Schulen dazu, dass die Qualität der tiefenstrukturellen Prozessgestaltung – trotz ihres letztlich entscheidenden Wirkfunktion – nicht gepflegt und mit der notwendigen Aufmerksamkeit und Sorgfalt bedacht wird.

Das schulische Qualitätsmanagement scheint sich vielerorts nach dem Grundsatz zu richten: „*Gute QM-Oberflächenstrukturen = gutes Qualitätsmanagement*“. Die bisherigen Ausführungen zeigen indessen, dass diese Schlussfolgerung unzulässig ist und in der Praxis zu irritierenden Fehlschlüssen führen kann. Vermutlich steht die verbreitete Wahrnehmung des schulischen Qualitätsmanagements als „bürokratisches Ünding“ in einem engen Zusammenhang mit der einseitigen Fokussierung auf die QM-Oberflächenstrukturen. Diese Ebene lässt sich zwar relativ gut „managen“, d. h. beschreiben, erfassen, kontrollieren und steuern. Ohne den Einbezug der beiden anderen Ebenen (Tiefenstrukturen und Wirkungen) bleibt deren Wirksamkeit aber weitgehend im Dunkeln und provoziert so berechtigterweise die Frage, ob Aufwand und Ertrag in einem sinnvollen Verhältnis stehen.

### 3.2 Der QM-Gegenstand im Lichte des 3-Ebenen-Modells

Das oben skizzierte 3-Ebenen-Modell kann dazu anregen, auch den Gegenstand des schulischen Qualitätsmanagements – die Qualität von Schule und Unterricht – in einem neuen Licht zu sehen. Unter dieser Perspektive wird deutlich, dass eine adäquate Erfassung und Beurteilung der Schul- und der Unterrichtsqualität nur möglich ist, wenn die drei Ebenen bewusst unterschieden werden, um sie mit den jeweils adäquaten Methoden und Instrumenten anzugehen und in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel zu analysieren.

Wie oben ausgeführt, setzen sich die *Oberflächenstrukturen des Unterrichts* zusammen aus den institutionell vorgegebenen und den individuell festgelegten Organisationsstrukturen, die letztlich darauf abzielen, einen guten Unterricht zu ermöglichen. Im traditionellen Qualitätsmanagement gilt den Oberflächenstrukturen von Schule und Unterricht (insbesondere den standardisierbaren Prozessen) das hauptsächliche Augenmerk – vermutlich nicht zuletzt deshalb, weil es sich dabei um gut sichtbare, leicht erfassbare und gut kommunizierbare Strukturen handelt (sogenannte „Sichtstrukturen“). Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich entnehmen, dass sich aus dieser Ebene eigentlich nur wenig aussagekräftige Rückschlüsse auf die tatsächlich erzielten Lernwirkungen des Unterrichts ziehen lassen; aus diesem Grunde sollten Qualitätsuntersuchungen an Schulen stets in Verbindung mit den damit verbundenen Tiefenstrukturen des Unterrichts erfolgen.

Bei den *Tiefenstrukturen* des Unterrichts handelt es sich um diejenige Handlungsebene, die für die Erzeugung der Lernwirkungen einen deutlich stärkeren Einfluss haben als die Oberflächenstrukturen; ihnen kommt bei der Erfassung der Schul- und Unterrichtsqualität eine Schlüsselrolle zu. Üblicherweise wird die tiefenstrukturelle Ebene mit Hilfe von Unterrichtsevaluationen sowie mit diversen unterrichtsbezogenen Feedbacks ins schulische Qualitätsmanagement einbezogen.<sup>6</sup> Dabei werden gewisse Soll-Merkmale von pädagogischen Prozessen mit der mehrperspektivischen Einschätzung des Ist-Zustandes verglichen; bei größeren Ist-Soll-Differenzen werden entsprechende Optimierungsbemühungen erwartet.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass die Unterrichtsforschung in den vergangenen Jahren – hauptsächlich im Rahmen der TIMSS- und COACTIV-Studien – ein auf drei Dimensionen basierendes Qualitätsmodell entwickelt hat, das für sich in Anspruch nimmt, die Tiefenstrukturen des Unterrichts, die für den Lernerfolg von herausragender Bedeutung sind, thematisch zu ordnen (Kunter & Trautwein 2013, S. 76 f; Klieme 2019).<sup>7</sup> Die drei Dimensionen des Modells und die dazu gehörenden Erfassungsinstrumente können hilfreich sein, um Prozessqualitäten auf der tiefenstrukturellen Ebene zu erfassen und um eine differenzierte, datengestützte Reflexion bzw. einen dialogischen Austausch dazu zu ermöglichen.

Die *Unterrichtswirkungen* sind in den letzten Jahren – beeinflusst durch die PISA-Ergebnisse – zunehmend ins Zentrum des schulischen Qualitätsmanagements gerückt – ganz nach dem Motto: „Die Qualität einer Schule lässt sich nur beurteilen und verbessern, wenn man die Lernwirkungen kennt, die durch die Schule verursacht werden“. Auch wenn diese Auffassung nicht eigentlich falsch ist, hat sie doch einen Haken: Handlungswirksam können Leistungsmessungsdaten nur werden, wenn es gelingt, diese Daten mit den beiden anderen Handlungsebenen, der Oberflächen- und Tiefenstruktur des Unterrichts, in eine enge Verbindung zu bringen. Oft bleiben die im Rahmen von zentralen Leistungsmessungen erhobenen Daten wirkungslos, weil die Integration der Daten in die beiden anderen Ebenen fehlt, denn: Ohne genauere Einsichtnahme in den schultypisch ausgestalteten Ermöglichungsrahmen und in die tiefenstrukturellen Unterrichtsqualitäten ist es kaum möglich, aus den Leistungsmessungsdaten Ansatzpunkte für wirksame Optimierungsprozesse zu gewin-

nen. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass es nicht ganz einfach ist, diesen Zusammenhang herzustellen. Für das schulinterne Qualitätsmanagement wird dies zu einer neuen Herausforderung: Es geht darum, eine differenzierte, möglichst datengestützte Einsichtnahme in die Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts zu ermöglichen, um diese beiden Ebenen mit den Daten der Wirkungsebene, d. h. den Leistungsmessungsdaten, in Verbindung zu bringen. In diesem Sinne muss ein funktionsfähiges Qualitätsmanagement ganzheitlich ausgerichtet sein: Es muss die drei Handlungsebenen in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel erfassen und analysieren, um daraus die wirksamen Ansatzpunkte für Optimierungsprozesse zu finden.

#### **4. Fazit: Was bei der künftigen Gestaltung des Qualitätsmanagements zu beachten ist**

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dem hier skizzierten Orientierungsmodell für den Aufbau und die Weiterentwicklung des schulischen Qualitätsmanagements? Ergänzend zu den allgemeinen Hinweisen, die im letzten Abschnitt beschrieben wurden, lassen sich ein paar Ansatzpunkte aufzeigen, um das schulische Qualitätsmanagement aus der gegenwärtig unbefriedigenden Situation herauszumanövrieren.

##### **Ein wirksames QM, das der Komplexität der pädagogischen Prozesse gerecht werden will, muss die drei Handlungsebenen in die Qualitätsüberprüfung des Unterrichts einbeziehen.**

Die drei Ebenen des Handlungsmodells definieren die Aspekte, die in die schulische Qualitätserfassung einzubeziehen und in ihrem Zusammenspiel zu untersuchen sind: einerseits die Oberflächenstrukturen des Unterrichts (d. h. die institutionellen und individuellen Rahmensetzungen zur Ermöglichung eines guten Unterrichts); andererseits die tiefenstrukturellen Prozesse des konkreten Unterrichtsgeschehens, d. h. die pädagogischen und inhaltsbezogenen Interaktionen von Lehrpersonen und SuS; und schließlich die Wirkungen des Unterrichts, d. h. die Lerneffekte und die emotionalen Wirkungen des Lehr-Lern-Geschehens. Nur wenn es gelingt, diese drei Ebenen adäquat in die Untersuchung der Unterrichtsqualität einzubeziehen, ist es möglich, eine aussagekräftige Evaluation durchzuführen und eine valide Grundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für die Rechenschaftslegung bereitzustellen.

##### **Die drei Handlungsebenen sind für den Aufbau der QM-Prozessstruktur ein verbindlicher Orientierungsrahmen.**

Wie in Punkt 3.1 ausgeführt, kann das Modell der Handlungsebenen für den Aufbau und die Gestaltung der QM-Prozess-Struktur einen wichtigen Beitrag leisten: Es zeigt auf, dass eine funktionsfähige QM-Praxis die drei Ebenen mit ihren unterschiedlichen Funktionen berücksichtigen muss: die QM-Oberflächenstruktur in ihrer Funktion als Ermöglichungsrahmen für die Erfassung, Beurteilung und Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität; die QM-Tiefenstrukturen mit Blick auf die – von den agierenden Personen verantwortete – Ausführungsqualität der QM-Prozesse. Und schließlich die Wirkungsebene als Grundlage einer datengestützten Wirkungsreflexion (was natürlich voraussetzt, dass die von der QM-Praxis erzielten Wirkungen differenziert und wo möglich datenbasiert erfasst werden.) Fest steht, dass erst im wechselseitigen Zusammenspiel dieser drei Ebenen ein funktionsfähiges schulisches Qualitätsmanagement entstehen kann. Für Evaluationen des Qualitätsmanage-

ments (d. h. für sogenannte „Metaevaluationen“) wird damit deutlich, dass die Erfassung der Oberflächenstrukturen des QM notwendigerweise mit differenzierten Daten zu den beiden anderen Ebenen ergänzt werden muss.

### **Auf die Tiefenstrukturen kommt es an: Dieser Ebene ist im Qualitätsmanagement der Schule eine Schlüsselfunktion einzuräumen.**

Angesichts ihrer Wirkungsnahe kommt den Tiefenstrukturen eine entscheidende Bedeutung zu. Dies gilt nicht nur für den Gegenstand des schulischen Qualitätsmanagements (d. h. für die Schul- und Unterrichtsqualität), sondern auch für die konzeptionelle QM-Prozessstruktur: In beiden Fällen sind es letztlich die tiefenstrukturelle Ebene und die dort realisierten Prozessqualitäten, welche für die erzeugten Wirkungen ausschlaggebend sind – deutlich mehr als die jeweiligen Oberflächenstrukturen, die in ihrer Funktion als Ermöglichungsstrukturen die Wirkungen nur indirekt und sehr vage beeinflussen. Gleichzeitig gilt, dass Datenerhebung und Qualitätsbeurteilungen auf der tiefenstrukturellen Ebene aufgrund ihres flüchtigen Charakters besonders anspruchsvoll sind: Hier sind möglichst authentische Abbildungen/Rekonstruktionen von Prozessverläufen erforderlich (z. B. Vor-Ort-Beobachtungen, Videoaufnahmen, rekonstruktive Beschreibungen von Prozessverläufen). Für die Wirksamkeit des schulischen Qualitätsmanagements ist es unerlässlich, dass nicht nur der Qualität der QM-Tiefenstrukturen, sondern auch dem Aufbau und der Weiterentwicklung der diesbezüglichen Kompetenzen bei den Lehrpersonen die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt wird.

### **Die Bedeutung der Oberflächenstrukturen ist nicht zu unterschätzen – trotz der wirkungsfernen Situierung im pädagogischen Handlungsprozess.**

Die Oberflächenstrukturen des Unterrichts wurden oben als „Ermöglichungsstrukturen“ bezeichnet, weil sie keine direkte (verursachende) Wirkung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben. Diese Feststellung könnte man lesen als: Oberflächenstrukturen sind aufgrund ihrer schwachen Korrelation mit der Lernwirkung grundsätzlich wenig bedeutsam, man kann sie daher vernachlässigen. Eine solche Interpretation wäre allerdings irreführend. Zum einen spielen die Oberflächenstrukturen eine wichtige Rolle für das pädagogische Profil einer Schule, insbesondere weil sie Auskunft geben über die pädagogischen Werte, die von der Schule favorisiert werden. (Beispiel: Die Einrichtung von individualisierten Oberflächenstrukturen wie z. B. Wochenplanunterricht zeigen an, dass die Schule als Institution Wert drauflegt, die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Lernvoraussetzungen optimal zu fördern.) Zum andern dürften die Oberflächenstrukturen ein wesentlicher Faktor sein für die Zufriedenheit der Lehrpersonen: Sie sind ausschlaggebend dafür, ob sich Lehrpersonen von der Institution unterstützt fühlen, wenn sie sich engagiert für die Umsetzung eines guten Unterrichts einsetzen. Von den Oberflächenstrukturen einer Schule kann erwartet werden, dass sie eine gute, lernwirksame Praxis unterstützen und dass Lehrpersonen nicht gegen diese Strukturen ankämpfen müssen, wenn sie sich für einen guten Unterricht engagieren. Oberflächenstrukturen der Schule sind daher immer auch unter dem Gesichtspunkt zu evaluieren, wie weit diese für angestrebte Tiefenstruktur-Qualitäten eine zufriedenstellende Funktionalität gewährleisten.

### Die drei Handlungsebenen eröffnen unterschiedliche Möglichkeiten zur Beeinflussung/Steuerung der Schul- und Unterrichtsqualität.

Die drei Ebenen des Qualitätsmodells lassen unterschiedliche Möglichkeiten zur Qualitätssteuerung und Qualitätsentwicklung zu. *So sind die Oberflächenstrukturen* relativ gut durch die Schulleitung zu steuern, da sich hier Soll-Strukturen festlegen, Handlungsanweisungen formulieren und deren Umsetzung einfordern/kontrollieren lassen. Die *Tiefenstrukturen* liegen demgegenüber weitgehend in der *Eigenverantwortung der handelnden Lehrpersonen*, denn diese verfügen über das notwendige Kontextverständnis für situationsadäquate Entscheidungen. Die Möglichkeiten der Schulleitung, die Unterrichtsqualität auf dieser (letztlich entscheidenden) Ebene zu steuern, sind sehr eingeschränkt. Sie liegen eher in den Instrumenten der Personalführung (z. B. Mitarbeitendengespräche, Vereinbarung/Anordnung von Weiterbildungen) und in der Institutionalisierung von Rahmenbedingungen, die eine qualifizierte Praxisreflexion ermöglichen. (Wichtige Impulse dazu gibt das Konzept der Kontextsteuerung von *Helmut Willke* 1989). Die *Wirkungsebene schließlich* ist wichtig für die Planung und Reflexion des Unterrichts. Es handelt sich dabei aber nicht um eine direkte Eingriffsebene für die Optimierung der Schul- und Unterrichtsqualität; vielmehr müssen Veränderungen im Wirkungsbereich über die beiden anderen Handlungsebenen (Oberflächen- und Tiefenstrukturen) angesteuert werden.

### Haltungen und Kultur müssen als wichtige Einflussgrößen für die Tiefenstrukturgestaltung ins Qualitätsmanagement einbezogen werden.

Die Qualität der tiefenstrukturellen Ebene basiert auf der eigenverantwortlichen Handlungssteuerung durch die Lehrpersonen; dies setzt voraus, dass die Lehrpersonen angemessene Handlungsentscheidungen vor Ort selber treffen können. Unter dieser Perspektive rücken zwei Begriffe in den Vordergrund: die Begriffe „*Haltung*“ und „*Kultur*“. Tiefenstrukturelles Handeln ist einerseits haltungsgesteuert, weil die persönlichen Haltungen einer Lehrperson (z. B. ihre pädagogischen Grundüberzeugungen) auf das situationsbezogene Handeln Einfluss nehmen. Tiefenstrukturelles Handeln ist andererseits auch „*kulturgeprägt*“ – was nicht weiter überrascht, wenn Kultur als kollektive Haltung verstanden wird, d. h. als Summe der Haltungen, die auf Schulebene geteilt werden, die im kollegialen Diskurs laufend bestätigt und bekräftigt werden und die mittels informeller Sanktionen (z. B. durch soziale Anerkennung oder durch sozialen Ausschluss) positiv oder negativ sanktioniert werden. Die tiefenstrukturelle Perspektive führt somit vor Augen, was im Schulalltag schon lange bekannt ist: Die Schulkultur und die persönlichen Haltungen sind hoch wirksame Einfluss- und Steuerungsgrößen für die Qualität von Schule und Unterricht. Damit wird auch deutlich, dass die Unterrichtsqualität eng verbunden ist mit der Frage, wie Haltungen und organisationskulturelle Dynamiken im Rahmen des Qualitätsmanagements beeinflusst werden können. Dieses Zusammenspiel zu klären, wird eine wichtige Aufgabe bei der künftigen Gestaltung des schulischen Qualitätsmanagements sein.

#### Anmerkungen

- <sup>1</sup> *Luhmann & Schorr* (1979, S.352) sprechen in diesem Zusammenhang auch vom „strukturell bedingten Technologiedefizit des pädagogischen Handelns“.
- <sup>2</sup> Unter einer „vordefinierten Prozesstruktur“ verstehe ich hier in Anlehnung an *Berglehner & Wilbers* (2015) eine geordnete Folge von Aktivitäten, die in einer bestimmten Reihenfolge durchgeführt werden müssen, um das gewünschte Ziel zu erreichen (S. 19). „Prozesse können mehr oder weniger komplex sein, sind aber für ein mehrmaliges Wiederholen vorgesehen und damit auf Dauer angelegt.“ (S. 23)

- <sup>3</sup> Gemäss *Klieme* steht fest, dass der Einsatz von Methoden, Medien, Sozialformen und anderen „technischen“ Elementen allein kognitive wie auch affektive Ergebnisse auf Seiten der Schüler so gut wie gar nicht zu erklären vermag; es kommt vielmehr auf tiefer liegende Merkmalsdimensionen an, die beispielsweise mit Prinzipien der Klassenführung, mit Beziehungsqualität, Motivationsunterstützung und anderen Aspekten des Unterrichtsklimas sowie mit der Aufbereitung fachlicher Inhalte zu tun haben (*Klieme* 2006, S. 767).
- <sup>4</sup> Die Bezeichnung der Tiefenstrukturen als die „Wirkstrukturen“ des Unterrichts kann auch missverständlich sein. Bei genauer Betrachtung werden die Lernwirkungen durch die Tiefenstrukturen des Unterrichts ebenfalls nur „ermöglicht“, nie aber kausal herbeigeführt: In diesem Sinne handelt es sich eher um „lernwirkungsnahe Ermöglichungsstrukturen“, die nach wie vor in einem korrelativen (und nicht in einem kausalen) Verhältnis zu den erzeugten Lernwirkungen stehen.
- <sup>5</sup> Ich übernehme hier diese Begrifflichkeit nicht. Ich schliesse mich der Auffassung des Autorenteams *Decristan* u. a. an, wonach es wenig hilfreich ist, die „Sichtbarkeit“ bei der Begriffsbestimmung zu einem zentralen Kriterium zu machen, weil es immer schon Aufgabe der empirischen Forschung ist, nicht direkt sichtbare Merkmale auf eine sicht- und interpretierbare Ebene zu heben, beispielsweise mittels (Verhaltens-)Indikatoren. Der Komplementärbegriff zu „Sichtstrukturen“ würde dann heißen „verborgene Strukturen“ – was wenig Sinn macht, weil ja die situationsbezogenen Ausgestaltungen der Oberflächenstrukturen keineswegs verborgen sind.
- <sup>6</sup> *Kahnemann* (2016) unterscheidet zwei Denkmodi: das schnelle Denken und das langsame Denken. Ich unterstelle hier, dass auf der tiefenstrukturellen Ebene, d. h. bei der Realisierung von situationsbezogenen pädagogischen Interaktionen, der Modus des schnellen Denkens klar dominiert – mit dem dafür typischen hohen Anteil an intuitiven Wahrnehmungen und Entscheidungen. *Kahnemann* weist evidenzbasiert nach, dass dieser Denkmodus durch vielfältige Wahrnehmungsverzerrungen beeinträchtigt ist, was deutlich macht, dass dieser Bereich für das Qualitätsmanagement eine besondere Herausforderung bedeutet.
- <sup>7</sup> Das Modell unterscheidet die folgenden drei „Basisdimensionen der Unterrichtsqualität“: (1) Klassenführung (Classroom-Management), (2) kognitive Aktivierung und (3) konstruktive Unterstützung. Zu diesen drei Basisdimensionen gibt es unterdessen differenzierte Erfassungshilfen (z. B.: *Fauth* u. a. 2021) sowie praxisnahe Gestaltungsimpulse (*Trautwein* u. a. 2018; *Fauth* u. a. 2018)

## LITERATUR

- Aebli, H. (1961): Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett.
- Berglehner, Florian, Wilbers, Karl (Hg.) Schulisches Prozessmanagement – eine Einführung. In: Berglehner, Florian, Wilbers, Karl (Hg.) Schulisches Prozessmanagement. Berlin (epubli GmbH) 2015, S. 17 – 92.
- Decristan, J.; Hess, M.; Holzberger, D.; Praetorius, A.-K.: Oberflächen- und Tiefenmerkmale. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Beiheft, 2020, 102–116.
- Fauth, Benjamin; Herbein, Evelin; Maier, Julia Larissa (2021): Beobachtungsmanual zum Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen. Baden-Württemberg (Institut für Bildungsanalysen) 2021.
- Fauth, Benjamin; Leuders, Timo (2018): Kognitive Aktivierung im Unterricht. Wirksamen Unterricht – Band 2. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Hattie, John (2003): Teachers make a difference. What is the research evidence? <https://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building-effective-learning-environments/Teachers-make-a-difference-What-is-the-research-evidence>
- Hattie, John: (2009) Visible Learning. New York (Routledge).
- Hess, Miriam; Lipowsky, Frank (2020): Zur (Un-)Abhängigkeit von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Grundschulunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Beiheft, 2020, S. 117–131.
- Ittner, Helmut: Schulische und kulturelle Voraussetzungen für eine gelingende Schul- und Qualitätsentwicklung. In.: Martin, Christian; Zurwehne, Annikka (Hrsg.): Das große Handbuch Qualitätsmanagement in der Schule. Köln (Carl Link), S. 81–107.
- Kahnmann, Daniel (2016): Schnelles Denken, langsames Denken. München: Penguin-Verlag.
- Klieme, Eckhard (2019): Unterrichtsqualität. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Gläser-Zikuda, Michaela: Handbuch Schulpädagogik. Münster: S. 393–408.
- Klieme, Eckhard; Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 222–237.

- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Zeitschrift für Pädagogik, 52, Heft 6, S. 765–773.
- Klieme, Eckhard (2002): Was ist guter Unterricht? Ergebnisse der TIMSS-Videostudie im Fach Mathematik. Aus: Bergsdorf, Wolfgang (Hrsg.): Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. Weimar: RhinoVerlag (2002) S. 89–113.
- Köller, Olaf; Möller, Jens; Möller, Johanna (2013): Was wirkt wirklich? Einschätzungen von Determinanten schulischen Lernens. Oldenburg: Schulmanagement-Handbuch, Heft 145.
- Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn (Ferdinand Schöningh).
- Kunter, Mareike; Voss, Thamar (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.): : Professionelle Kompetenz von Lehrkräften (Waxmann) S. 85–113.
- Landwehr, Norbert (2015a): Von Evaluationsdaten zur Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel (Beltz), S. 157–181.
- Landwehr, Norbert (2015b): Prozesse im pädagogischen Qualitätsmanagement. In: Wilbers, Karl; Berglehner, Florian: Schulisches Prozessmanagement. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Band 13. Berlin (epubl Verlag), S. 226–248.
- Landwehr, Norbert; Steiner, Peter (2008): Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung. Bern (hep-Verlag).
- Luhmann, N.; Schorr, K.E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 24, S. 345–365.
- Martin, Christian; Zurwehme, Annikka (Hrsg.) (2018): Das große Handbuch Qualitätsmanagement in der Schule. Köln (Carl Link).
- Oser, Fritz; Patry, Jean-Luc (1990): Choreographien unterrichtlichen Lernens: Basismodelle des Unterrichts. Berichte zur Erziehungswissenschaft (Nr.89). Freiburg (CH): Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Pauli, Christine: Kommentar zum Themenblock „Oberflächen- und Tiefenstruktur des Unterrichts“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Beiheft, 2020, S. 132–137.
- Reusser, Kurt (2016): Jenseits der Beliebigkeit. „Konstruktivistische Didaktik“ auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung. In: Journal für Lehrerinnenbildung 2016/02, 40–48. Z.f.Päd – 52 Jahrgang 2006 – Heft 6, 765–773.
- Reusser, Kurt (2020): Unterrichtsqualität zwischen empirisch-analytischer Forschung und pädagogisch-didaktischer Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66. Beiheft, 236–254.
- Reusser, Kurt: (2008) Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In: Meier, M.A.; Prenzel, M.; Hellekamps, S. (Hrsg.): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehung (9. Sonderheft), S. 219–238. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seidel, Tina; Rimmel, Rolf; Prenzel, Manfred (2003): Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation. Unterrichtswissenschaft 31, 2, S. 142–165.
- Trautwein, Ulrich; Sliwka, Anne; Dehmel, Alexandra (2018): Grundlagen für einen wirksamen Unterricht. Wirksamer Unterricht – Band 1. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.
- Willke, Helmut (1989): Controlling als Kontextsteuerung. In: Eschenbach, Rolf (Hg.) (1989) Supercontrolling – vernetzt denken, zielgerichtet entscheiden. Wien: WUV, S. 63–92.

## ZUM AUTOR

Prof. em. Dr. Norbert LANDWEHR; Studium Pädagogik/Psychologie/Philosophie an den Universitäten Freiburg und Zürich. Während 25 Jahren tätig in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, anschließend in der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Schwerpunkt: Schulisches Qualitätsmanagement). Co-Autor des QM-Systems Q2E. 2004–2016 Leiter der Professur für Unterrichtsqualität sowie Leiter des Zentrums Schulevaluation an der PH Nordwestschweiz. Seither Berater von diversen Entwicklungsprojekten im Bereich des schulischen QM.

Elisabeth Oberreiter – Stefan Zehetmeier

## Teamsupervision als Impuls für QMS

**Summary:** *Ausgehend von dem zentralen Anliegen von QMS, Schulen als lernende Organisationen zu verstehen und als solche unter Partizipation ihrer Mitglieder kontinuierlich weiterzuentwickeln, wird in den folgenden Ausführungen die Bedeutung von Supervision für organisationales Lernen von Schulen dargelegt. Supervision unterstützt als extern moderiertes Beratungsformat die berufsbezogene Professionalisierung von Lehrenden, Lehrenden-Teams und schulischen Leitungspersonen. Unter besonderer Berücksichtigung von Schulkultur als Basis für die handlungsleitende Auseinandersetzung mit Schulqualität zeigt sich dabei Teamsupervision als Chance, gelingende Kooperation zu unterstützen und als Impuls für schulische Veränderungsprozesse im Sinne eines schulischen Qualitätsmanagements wirksam zu werden.*

### Organisationskultur als Basis organisationalen Lernens von Schulen

Organisationale Lernprozesse haben ihren Ausgangspunkt im Individuum und finden auf der Individualebene sowie auf der Ebene des Kollektivs und der gesamten Organisation statt (Argyris & Schön 2018). Organisationales Lernen zeigt sich dabei, wenn aufgrund von organisationsbezogenen Kommunikationsprozessen in Abgleich mit der organisationalen Umwelt das Wissen einer Organisation erweitert sowie das Potential organisationalen Handelns vergrößert wird (Kozica, Kaiser & Brandl 2019). Es entstehen dadurch dauerhafte und personenunabhängige Änderungen in der Organisation, die sich oftmals in Handlungsroutinen verankern und somit die Organisationskultur an sich betreffen. Organisationskultur bezeichnet in diesem Zusammenhang die Entstehung und Entwicklung kultureller Wertemuster innerhalb von Organisationen. Diese Wertemuster werden anhand von kommunikativen Prozessen für die Organisation sichtbar. Es entwickeln sich aufgrund von Entscheidungsvorgängen letztendlich personenunabhängige Verhaltensmuster und -regeln in Organisationen, welche als Bindeglied zwischen Individuum, Gruppe und der gesamten Organisation wirken. Die Bedeutung von Organisationskultur auch im schulischen Kontext zeigt sich in ersten Ansätzen im Zuge von internationalen und nationalen Ergebnissen der Schuleffektivitätsforschung. Fend (1988) spricht dabei von „Schule als pädagogischer Gestaltungsebene“ (S. 537) in der Annahme, dass die jeweilige Einzelschule basierend auf den gesetzlichen Vorgaben ihre spezifische Organisationskultur entwickeln kann. Auch die Themen „Struktur“ und „Kultur“ stehen im Fokus von schulischen Forschungsinteressen (Fend 2017). Der Begriff „Schulkultur“ wird entlang der Linie von Forschungen zur Thematik „Schuleffektivität und Schulklima“ (Holtappels 2016) bzw. in Zusammenhang mit der Entwicklung und Ausgestaltung von unterschiedlichen Lernkulturen diskutiert. Der kulturelle Schaffensprozess wird anhand von organisationsbezogenen Strukturen sichtbar, gibt Stabilität und Orientierung und ist zugleich Basis für schulische Veränderungsprozesse. Organisationskultur ist insofern Ausgangspunkt und zugleich Endergebnis organisationaler Lernprozesse. Im Rah-

men von QMS fungiert Schulkultur als (durchaus wörtlich zu verstehende) Hintergrundfolie für die zentralen Qualitätsdimensionen (BMBWF 2021, S. 4). Hierbei wird insbesondere betont, dass bei jeglicher Befassung mit Schulqualität „auch die Schulkultur in den Blick zu nehmen (ist). Sie beeinflusst die alltägliche Auseinandersetzung mit jenen Aspekten von Schulqualität, die in den Qualitätskriterien erfasst werden“ (S. 5). Eine herausragende Rolle nimmt dabei die Schulleitung ein, da sie „eine qualitätsorientierte, gesundheitsförderliche sowie gender- und diversitätsgerechte Schulkultur und (...) die damit verbundenen Werte und Haltungen“ (S. 8) vertritt und unterstützt. In diesem Zusammenhang bedeutsam ist das Konzept von Organisationskultur: Schein (2004) definiert die Entwicklung der Kultur einer Organisation als Lernkonzept und beschreibt dabei diese als in einer Gruppe gelerntes Muster gemeinsamer Grundannahmen betreffend erfolgreiche Problemlösungen, welches an neue Gruppenmitglieder als richtiger Weg des Wahrnehmens, Denkens und Fühlens übermittelt wird. Schein (2004) unterscheidet dazu drei Ebenen, die für die schulische Organisationskultur als bedeutsam erachtet werden: „Artifacts“, „espoused beliefs and values“ sowie „underlying assumptions“ (S. 26). Die „underlying assumptions“ der dritten Ebene werden von Schein (2004) als „unconscious, taken-for-granted beliefs, perceptions, thoughts, and feelings“ (S. 26) umschrieben und stellen eine nicht sichtbare und schwer zugängliche Ebene der Organisation dar, die zugleich die Grundlage für organisationsbezogene Handlungen der Mitglieder darstellt und eine wesentliche Dimension für die Bedeutsamkeit von Organisationskultur für organisationales Handeln betrifft. Kauffeld, Wesemann und Lehmann-Willenbrock (2019) ergänzen hierzu „unbewusste, selbstverständliche Anschauungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle der Organisationsmitglieder“ (S. 67). Daran anknüpfend liefern Fahrenwald (2013) und ihre Auseinandersetzung mit den Themen „Narration“ und „Partizipation“ (S. 83) einen konkreten Denkansatz dafür, inwieweit bereits erwähnte „underlying assumptions“ (Schein 2004, S. 26) organisationales Lernen beeinflussen können. Die Autorin erwähnt Erzählungen als „Schnittstelle zwischen Individuum und Organisation“ (Fahrenwald 2013, S. 89), welche „einerseits subjektives Erfahrungswissen transportieren und andererseits die Muster, Regeln und Normen einer Organisationskultur (re-)produzieren“ (S. 89–90). Kommunikative Vorgänge als Aushandlungsprozesse von berufsbezogenen Einstellungen und handlungsbezogenen Werten finden zufällig oder auch im Rahmen von implementierten Arbeitsstrukturen statt. Teamsupervision als Beratungsangebot zur berufsbezogenen Professionalisierung stellt eine strukturelle Möglichkeit dar, individuelles Erfahrungswissen und berufsbezogene Haltungen unter externer Moderation in einem sozialen Raum erlebbar zu machen und gemeinsam zu reflektieren. Das implizite Wissen der einzelnen Lehrkräfte wird aufgrund eines supervisorischen Reflexionsprozesses in Lehrenden-Teams bearbeitbar und Teil eines organisationalen Entwicklungsvorgangs, bei dem die Organisationskultur als handlungsleitende Basis dient.

## Schulleitung als Impulsgeberin organisationaler Lernprozesse an Schulen

Die Rolle von Schulleitungen als Schlüsselpositionen schulischer Organisationsentwicklung nimmt Bezug auf ein Verständnis von Schule als lernende Organisation, die sich gezielt in einem Gesamtzusammenhang weiterentwickelt und dabei selbst steuert, reflektiert und organisiert. Aus Sicht von QMS ist eine lernende Organisation dadurch gekennzeichnet, „dass ihre Mitglieder die Fähigkeit und Bereitschaft haben, ihre Handlungen und Einstellungen sowie die Charakteristika der Organisation (Aufbau, Abläufe, Kultur etc.) kritisch zu

hinterfragen und kontinuierlich weiterzuentwickeln, um auf neue Rahmenbedingungen und Umstände zu reagieren“ (BMBWF 2021, S. 27). Dahinter steht ein Prozess „systematisch betriebener, evidenzorientierter Qualitätsentwicklung“, an dem die Schulleitung sowie Qualitätsbeauftragte, Lehrende, Lernende und Erziehungsberechtigte beteiligt sind und welcher die Schule dabei unterstützt, sich als lernende Organisation weiterzuentwickeln (vgl. S. 6).

In Übereinstimmung mit *Bonsen* (2016) wird ersichtlich, dass dabei

- das Wirken von schulischen Leitungspersonen in einer Dynamik und Wechselwirkung zu organisationalen Entwicklungsvorgängen und Prozessen passiert und
- Schulleitungen als Motor von Entwicklungsvorgängen und organisationalen Lernprozessen fungieren, insofern sie entwicklungsrelevante organisationale Strukturen und Teilsysteme beeinflussen.

Ähnlich wie *Bonsen* (2016) sehen *Schratz et al.* (2016) Schulleitung eingebettet in ein „Leitkonzept der Transformation“ (S. 231). Führung wird dabei als Ausgangspunkt von organisationalen Veränderungsprozessen betrachtet und als „emergentes Phänomen“ dargestellt. Grundlage für dieses Verständnis von Führung ist die Denkweise, dass Führung nicht an eine bestimmte Person gekoppelt ist, sondern dass jedes Organisationsmitglied Führung übernehmen kann, wenn es Einfluss auf andere Mitglieder der Organisation ausübt. Dadurch ist es möglich, dass schulische Leitungspersonen Verantwortung übergeben (können) und somit Einflussnahme auf organisationsbezogene Entscheidungen wirken und ermöglichen. Führung ist hiermit mehr als die Summe individueller Einflussnahmen von Leitungspersonen alleine und findet in folgenden Variationen statt (*Bonsen* 2016, S. 317):

- „In spontaner aufgabenbezogener Zusammenarbeit“, indem sich Organisationsmitglieder, die unterschiedliche Kompetenzen aufweisen, zur gemeinsamen Lösung einer organisationalen Aufgabenstellung verbinden.
- „In gemeinsamer Rollenübernahme: Zwei oder mehrere Personen agieren nach einem impliziten Handlungsrahmen und geteilten Verständnis.“
- „In institutionalisierten Strukturen“, wie etwa über einen längeren Zeitraum beständig eingerichtete Kooperationsformen.

Daran anknüpfend erläutern *Watkins und Kim* (2018, S. 18) „Leadership“ als eine für erfolgreich lernende Organisationen aussagekräftige Variable, insofern Leitungspersonen notwendige Voraussetzungen für organisationales Lernen schaffen. Schulleitungen kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu, indem sie organisationsbezogene Lernstrukturen – etwa in Form von Teamsupervision – implementieren und damit organisationale Lernprozesse als Basis schulischen Qualitätsmanagements ermöglichen. Schulische Leitungspersonen gehen damit einen ersten Schritt in Richtung schulische Organisationsentwicklung als emergenten und partizipativen Prozess. Es wird dadurch eine Lernkultur unterstützt, in der entwicklungs- und qualitätsorientierte Haltungen und Einstellungen Verankerung finden. Mit Blick auf Schule in ihrer Besonderheit als Organisation mit einer Struktur der losen Koppelung (*Muslic* 2017) und der damit gegebenen Möglichkeit isolierter Entwicklungen und Veränderungen von Einzelsystemen, wird der bewusste Gestaltungsvorgang kommunikativer Prozesse und Strukturen durch Schulleitungen bedeutsam. Schulische Organisationsentwicklung verstanden als Entwicklung und Ausrichtung an gemeinsamen Zielvorstellungen erfordert Koordination und Abstimmung. QMS charakterisiert die Aufgaben und Rollen von Schulleitung in ähnlicher Weise: Schulleitungen nehmen ihre Verantwortung im Team wahr und sorgen für eine lernförderliche Schul- und Unterrichtskultur sowie für einen professionellen Umgang mit Konflikten und Krisen; dabei ermöglichen klare Ziele und Vorstellungen

hinsichtlich der Entwicklung der Schule transparente Beteiligungs- und Entscheidungsprozesse; sie tragen Verantwortung für effizienten und effektiven Personaleinsatz sowie für Kommunikationsprozesse nach innen und außen; sie verfolgen Veränderungen im Umfeld der Schule und berücksichtigen diese im Rahmen der Schulentwicklung sowie bei der Aktualisierung der pädagogischen Leitvorstellungen (vgl. *BMBWF* 2021, S. 8). Schulleiter/-innen, die in diesem Sinn als Impulsgeber/-innen organisationalen Lernens handeln, haben Überblick über die einzelnen organisationalen Lernprozesse und beobachten sich dabei gleichzeitig selbst als Element dynamischer Vorgänge: Leitungspersonen reflektieren ihre eigene Rolle und gleichzeitig die durch ihr Tun beeinflussten schulischen Entwicklungsprozesse.

## Teamsupervision als Chance für Professionalisierung beruflichen Handelns von Lehrkräften und Lehrenden-Teams

Die berufsbezogene Professionalisierung der einzelnen Lehrkräfte bildet die Basis organisationalen Lernens und schulischen Qualitätsmanagements. Dieses Handeln von Lehrerinnen und Lehrern basiert auf einer reflexiven Verkettung von praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen (*Zehetmeier, Andreitz, Erlacher & Rauch* 2015). Im Kern geht es dabei darum, Sicherheit und einen professionellen Umgang mit Unvorhersehbarkeit und Unsicherheit zu gewinnen. Schulinterne Teamsupervision bietet die Chance, die eigene berufliche Rolle und das eigene berufsbezogene Tun im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu reflektieren sowie anhand von wiederholten Reflexionsschleifen immer wieder zu beforschen. Im Rahmen von QMS wird betont, dass die Zusammenarbeit aller an der pädagogischen Arbeit der Schule Beteiligten eine Voraussetzung für gelingende Lern- und Lehrprozesse und ein essenzielles Merkmal eines zeitgemäßen Professionsverständnisses ist: „Lern- und Lehrprozesse werden im Team gestaltet, systematisch reflektiert und professionell weiterentwickelt. Lehrende und das weitere pädagogische Personal nehmen sich als professionelle Lerngemeinschaften wahr, nutzen die Heterogenität in Teams als Ressource und agieren gender- und diversitätskompetent.“ (*BMBWF* 2021, S. 16) Supervision dient dabei der berufsbezogenen Qualitätssicherung sowie der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung (*Rappe-Giesecke* 2017). Die Supervisorin/der Supervisor als Leiterin/Leiter des Supervisionsprozesses orientiert sich im Wesentlichen an drei Perspektiven: (1) Persönlichkeit der Teilnehmer/-innen, (2) Team mit seinen Kooperations- und Kommunikationsmustern und (3) Organisation mit ihren Strukturen, Normen, Werten und Tabus (*Rappe-Giesecke* 2009). Es geht in Anlehnung an *Schiersmann* (2018) zunehmend auch darum, nicht nur durch Supervision Reflexion zu unterstützen, sondern dadurch auch eine Professionalisierung der Reflexion selbst zu ermöglichen. Nach *Erbring* (2008) verändert sich aufgrund der Teilnahme an pädagogischer Supervision gewohnheitsmäßige Kommunikation von Lehrkräften in Richtung einer professionellen Kommunikation bzw. entsteht dadurch ein Bewusstsein für das Ausmaß an Selbstverantwortung im kommunikativen Prozess. Dieser Professionalisierungsvorgang auf Ebene der einzelnen Lehrkräfte ist ein zentraler Schritt, um Qualitätsmanagement an Schulen voranzutreiben. Ein weiterer Schritt besteht darin, die Professionalisierung kommunikativer Prozesse auf Ebene der Lehrenden-Teams zu institutionalisieren und dadurch gelingende Kooperation zu fördern. Anknüpfung in Richtung Supervision als mögliche Struktur für professionelle kooperative Prozesse erlauben *Vangrieken, Meredith, Packer* und *Kyndt* (2017) in ihrer Annahme, dass die Implementierung von Kooperationsstrukturen eine notwendige, jedoch für erfolgreiche Lehrer/-innenkooperation nicht ausreichende Bedingung darstellt. Neben der strukturellen Möglichkeit zu kooperieren, ist ein Klima des Vertrauens und der Offenheit wesentlich für

förderliche Kooperation. In diesem Zusammenhang zeigt sich Teamsupervision als Chance, gelingende Kooperation zu unterstützen: einerseits als Beratungssetting, das kooperative Lernprozesse begleitet, sowie andererseits aus einer systemischen Sicht auf Supervision und die dabei als besonders bedeutsam erachtete Atmosphäre des Vertrauens. Teamsupervision bietet somit einen vertrauensvollen Reflexionsrahmen für das kooperative und professionelle Handeln von Lehrkräften. Konkrete Anknüpfungspunkte diesbezüglich zeigt Gasser (2012), die als Nutzen von Supervision das positive Erleben gemeinsamer Problemlösung konstatiert. Es findet kooperatives Lernen in einem moderierten Kommunikations- und Reflexionsprozess auf Basis von gegenseitigem Vertrauen und Offenheit statt. Teamsupervision kann durch das positive Erleben einer Gemeinschaft die Lernkultur der Lehrenden-Teams an Schulen als Basis professionellen Qualitätsmanagements bedeutsam beeinflussen.

## Teamsupervision als Chance für eine entwicklungsorientierte Lernkultur

Schulentwicklung, aus der Perspektive organisationalen Lernens betrachtet, knüpft an die systemtheoretische Sichtweise von schulischer Organisationsentwicklung an. Rolf (2016) betont hierbei Entwicklungen auf drei Ebenen:

- Ebene 1: Schulentwicklung als gezielte Entwicklung einer Einzelschule.
- Ebene 2: Schulentwicklung als Unterstützung von Schule als lernender Organisation, die sich selbst steuert, organisiert und reflektiert.
- Ebene 3: Schulentwicklung, die die Steuerung eines Gesamtzusammenhangs voraussetzt, der aus Sicht der Einzelschule berücksichtigt und weiterentwickelt wird.

Schulentwicklung versteht sich somit als komplexer Entwicklungsprozess der jeweiligen Einzelschule durch ihre Organisationsmitglieder selbst. QMS greift die Prozesshaftigkeit von schulischen Entwicklungsvorgängen auf und definiert das Prozessmanagement für Schulen als „ein umfassendes System der Schule zur Identifizierung, Gestaltung, Qualitätssicherung und Optimierung von Prozessen. Umfassend bedeutet in diesem Zusammenhang die Festlegung klarer Verantwortlichkeiten, das Vorhandensein unterstützender administrativer Strukturen und die Einbettung in das schulische Qualitätsmanagement“ (BMBWF 2021, S. 28). Im Fokus von Schulentwicklung stehen demnach berufsbezogene Handlungen einzelner Lehrkräfte, Lehrenden-Teams und der Schulleitung sowie das damit verbundene Management organisationaler Prozesse. Die Schule als soziales System mit seinen Normen, Rollen und Kommunikationsstrukturen in Abgleich und Austausch mit der sie umgebenden Umwelt rückt somit ins Zentrum der Betrachtungen. Supervision als Beratungsangebot knüpft an diese Betrachtungsweise von Schule an, indem als Basis professioneller Supervision Reflexionsvorgänge auf mehreren Ebenen Berücksichtigung finden (Kühl & Schäfer 2019, S. 18): (1) Qualitätsverbesserung der Arbeitsleistung, (2) Selbstreflexion mit Fokus auf die eigene Rolle und die Bewältigung beruflicher Anforderungen, (3) Kooperation mit Kolleginnen/Kollegen und Beziehung zu Leitungspersonen, (4) Organisation mit Abläufen, Strukturen und Beziehungen einzelner Teams zueinander. Darauf verweist auch Mikula (2008), die Supervision und Coaching „als Beitrag zur Schulentwicklung“ (S. 181) positioniert, indem „alle Qualitätsbereiche wie Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Schulmanagement, Professionalität und Personalentwicklung“ (ibid.) Bearbeitung finden. In ähnlicher Weise strukturiert QMS die zentralen Qualitätskriterien: Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen sowie Ergebnisse und Wirkungen

(BMBWF 2021). In Anlehnung an QMS geht es dabei zudem um die „Pflege einer Qualitätskultur“ (BMBWF 2021). Supervision bietet die Möglichkeit, diesen qualitätsorientierten Blick auf Handlungsroutinen zu legen. Neumann-Wirsig (2017) beschreibt diese Lernprozesse im Zuge von Supervision als Weiterentwicklung etablierter Deutungsmuster. Es können dabei „Erlebnismuster (...) nicht völlig gelöscht, aber durch neue Erfahrungen geschwächt und neue Muster (...) gebahnt werden“ (S. 27). Es geht im Kern darum, berufsbezogene Handlungen sowie die damit verknüpften Haltungen und Einstellungen zu reflektieren und damit Lernkultur als kooperativen Lernprozess nachhaltig zu professionalisieren. Schulinterne Teamsupervision als extern moderierter „Lernraum“ kann dabei Unterstützung geben.

## Fazit

Die Implementierung von schulinterner Teamsupervision als extern moderiertes Beratungsformat kann QMS in mehrfacher Hinsicht unterstützen: Lehrerinnen und Lehrer sowie schulische Leitungspersonen hinterfragen dabei berufsbezogene Haltungen und Einstellungen, Struktur und Kultur der Organisation und bearbeiten Anpassungsvorgänge an geänderte Rahmenbedingungen. In einer Atmosphäre des Vertrauens und der Offenheit finden Reflexionsvorgänge statt, die berufsbezogene Professionalisierung der einzelnen Lehrkräfte und der Lehrenden-Teams fördern sowie das Gelingen von Kooperationsprozessen unterstützen. In einem Abgleich von Haltungen und Einstellungen mit vorhandenen organisationalen Mustern werden dabei organisationale Veränderungen vorbereitet, die das Handlungspotential der Organisation vergrößern. Schulinterne Teamsupervision unterstützt somit QMS als förderliche Struktur für die professionelle Unterstützung organisationaler Lernprozesse auf Ebene der Schulleitung, der einzelnen Lehrkräfte sowie der Lehrenden-Teams und zeigt sich letztendlich in einer entwicklungsorientierten Lernkultur an der jeweiligen Schule.

## LITERATUR

- Argyris, C. & Schön, D. (2018): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Schäffer-Poeschl, Stuttgart.
- BMBWF (2021): Der Qualitätsrahmen für Schulen. 3b. Auflage Dezember 2021. Abgerufen am 26.1.2022 unter [www.qms.at](http://www.qms.at).
- Bonsen, M. (2016): Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (2. Aufl., S. 301–323). Springer, Wiesbaden.
- Erbring, S. (2008): Die Entwicklung pädagogisch professioneller Kommunikation unter Supervision. Bildungsforschung, 5(2).
- Fahrenwald, C. (2013): Narration und Partizipation im organisationalen Kontext. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hrsg.), Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S. 83–91). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Fend, H. (1988): Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. Neue Sammlung, 28(4), 537–547.
- Fend, H. (2017): Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext. Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht. In U. Steffens, K. Maag Merki & H. Fend (Hrsg.), Schulgestaltung: Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2 (S. 85–101). Waxmann, Münster.
- Gasser, C. (2012): Evaluation von Supervisionsprozessen an Südtiroler Schulen. Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 19(4), 443–457.

- Holtappels, H. G. (2016): Schulentwicklung und Organisationskultur – Erkenntnisse und Erträge der Schulentwicklungsforschung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität-Bilanz und Perspektiven: Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 141–167). Waxmann, Münster.
- Kauffeld, S., Wesemann, S. & Lehmann-Willenbrock, N. (2019): Organisation. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (3. Aufl., S. 47–72). Springer, Berlin.
- Kozica, A., Kaiser, S. & Brandl, J. (2019): Organisationslernen. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (5. Aufl., S. 705–715). Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Kühl, W. & Schäfer, E. (2019): *Coaching und Co. Ein Kompass für berufsbezogene Beratung*. Springer Fachmedien, Wiesbaden.
- Mikula, E. (2008): Supervision und Coaching im schulischen Kontext – ein Modell für eine Institutionalisierung. In H. Krall, E. Mikula & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching, Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 169–183). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Muslic, B. (2017): *Kopplungen und Entscheidungen in der Organisation Schule. Organisationsbezogenes Schulleitungshandeln im Kontext von Lernstandserhebungen*. Springer VS, Wiesbaden.
- Neumann-Wirsig, H. (2017): Von der Unmöglichkeit zu lehren und dem Ermöglichen von Lernen – Lehrsupervision aus konstruktivistischer Sicht. In E. Freitag-Becker, M. Grohs-Schulz & H. Neumann-Wirsig (Hrsg.), *Lehrsupervision im Fokus* (S. 21–30). Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co, Göttingen.
- Rappe-Giesecke, K. (2009): *Supervision für Gruppen und Teams* (4. Aufl.). Springer Medizin, Heidelberg.
- Rappe-Giesecke, K. (2017): Sondierung – von der Beratungsanfrage zum Kontrakt. In H. Pühl (Hrsg.), *Das aktuelle Handbuch der Supervision. Grundlagen – Praxis – Perspektiven* (unveränderte Neuauflage der 2. Aufl., S. 64–80). Psychosozial-Verlag, Gießen.
- Rolff, H. G. (2016): *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3. Aufl.). Beltz, Weinheim.
- Schein, E. H. (2004): *Organizational Culture and Leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass, San Francisco.
- Schiersmann, C. (2018): Beratung als Methode organisationspädagogischer Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 671–683). Springer VS, Wiesbaden.
- Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016): Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Leykam, Graz.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017): Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Watkins, K. E. & Kim, K. (2018): Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 15–29. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21293>
- Zehetmeier, S., Andretz, I., Erlacher, W. & Rauch, F. (2015). Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory. *Educational Action Research*, 23(2), 162–177. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.997261>

#### ZUR AUTORIN/ZUM AUTOR

MMag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Elisabeth OBERREITER ist Leiterin des Beratungszentrums für Schulentwicklung, Supervision und Teamentwicklung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Sie studierte Betriebswirtschaftslehre und Lehramt für Bildnerische Erziehung und Psychologie/Philosophie und promovierte im Fach Pädagogik. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Schulentwicklung, Organisationsentwicklung und Supervision.

Mag. Dr. Stefan ZEHETMEIER ist Assoziierter Professor am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt. Er studierte Lehramt für Mathematik und Physik, promovierte im Fach Pädagogik und habilitierte im Nominalfach Lehrerbildung. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Bildungsforschung, Unterrichts- und Schulentwicklung und Mathematikdidaktik.

Bernhard Chabera

## Externe Schulevaluation als Instrument datengestützter Qualitätsentwicklung – Grundlagen und Perspektiven

**Summary:** *Mit der externen Schulevaluation wird in Orientierung an international üblichen Steuerungsmodellen ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung nun auch im österreichischen Schulwesen etabliert.*

*Durch den Einsatz empirisch fundierter Verfahren sowie ihren Außenblick soll die externe Schulevaluation Schulen und Steuerungsverantwortlichen datengestützte Impulse für die kontinuierliche Qualitätsarbeit liefern und zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit im Schulsystem beitragen.*

*Als neue Akteurin im institutionellen Gefüge des österreichischen Schulsystems gilt es, klare Rollenabgrenzung zu definieren und für die externe Schulevaluation Akzeptanz bei den Stakeholdern sowie Anschlussfähigkeit zu bestehenden Strukturen des Qualitätsmanagements sicherzustellen.*

### Die Bildungsreform 2017 – Startschuss für die externe Schulevaluation in Österreich

Bereits zwischen 2007 und 2014 wurden in Österreich Ansätze standardisierter Teaminspektion regional erprobt. Erst mit der Bildungsreform 2017, welche den einzelnen Schulstandorten größere autonome Handlungsspielräume einräumte, erfolgte der entscheidende Schritt zur strukturellen Etablierung einer bundesweiten, von der Schulaufsicht getrennten externen Schulevaluation.

Mit dem Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz (BD-EG) wurden nicht nur institutionelle, sondern auch funktionale Weichen für eine stärker ergebnisorientierte, datengestützte Steuerungsstrategie für das Schulsystem gestellt. § 5 Abs 2 z4 BD-EG schuf die rechtliche Grundlage für die Einführung eines für alle Schulen einheitlichen Qualitätsrahmens und Qualitätsmanagementsystems (QMS), die funktionale Weiterentwicklung der Schulaufsicht hin zum regionalen Schulqualitätsmanagement, die Einrichtung eines umfassenden Bildungsmonitorings auf allen Systemebenen sowie die Möglichkeit, externe Evaluationen („Qualitätsaudits“) einzelner Schulstandorte oder Cluster durchzuführen.

Damit wurde die Steuerungsarchitektur des österreichischen Schulsystems um wichtige Bausteine verstärkt und die Entwicklung hin zu einer prozessgetriebenen datengestützten Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung forciert – ein Schritt, der in vielen deutschsprachigen Ländern rund 15 Jahre früher seinen Anfang genommen hatte.

Mit dem „Pädagogikpaket 2018“ erfolgte eine Präzisierung des § 5 BD-EG im Sinne der gesetzlichen Verankerung des Begriffs „Externe Schulevaluation“ sowie eine diesbezügliche Rollenklärung in Bezug auf die Funktion der Schulleitung, welche nun als Teil ihrer Zuständigkeiten die Durchführung von Evaluationen einschließlich der Bewertung der Unterrichtsqualität durch die Organe der externen Schulevaluation zu ermöglichen und auch die anschließende Weiterarbeit mit den Evaluationsergebnissen sicherzustellen hat, indem sie diese bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung berücksichtigt (siehe § 56 Abs 2 SchUG).

Erste Rollenabgrenzungen zwischen Schulaufsicht und externer Schulevaluation wurden in der SQM-Verordnung<sup>1</sup> festgelegt.

Eine weitere Schärfung der Funktionen externer Schulevaluation sowie Abgrenzung zur Schulaufsicht erfolgte schließlich über die neue Bestimmung des § 227b BDG. Damit einher ging auch die gesetzliche Einführung einer neuen Profession im Schulwesen mit der Berufsbezeichnung „Schulevaluatorin“ bzw. „Schulevaluator“ samt Festlegung wesentlicher Qualifikations- und Ausbildungserfordernisse (eine Lehramtsbefähigung und mindestens 10-jährige Berufspraxis als schulische Lehrkraft, Schulleitung oder Schulqualitätsmanager/in) sowie eines an der Funktion Schulqualitätsmanager/in orientierten Dienst- und Besoldungsrechts. Ein bedeutsames Alleinstellungsmerkmal der Profession „Schulevaluator/in“ ist deren gesetzliche Weisungsfreiheit bei der Qualitätsbewertung von Schulen, die der Verpflichtung zur Objektivität, Fairness und Unabhängigkeit bei der Durchführung einer Evaluation besonderen Ausdruck verleiht. Indem sie bei der Erfüllung ihrer Kernaufgaben – der Bewertung von Schulqualität – Sachverständigen im Sinne des Art 20 BVG gleichgestellt werden, stellt der Gesetzgeber besonders hohe Ansprüche an die Qualifikation, Professionalität und fachliche Expertise der Schulevaluatorinnen und Schulevaluatoren.

## Funktionen externer Schulevaluation und Wirkungserwartungen

Nach der Definition der *DeGEval*<sup>2</sup> ist Evaluation die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes (z. B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung); die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen (*DeGEval* 2015).

Evaluation hat mit der Durchsetzung wirkungsorientierter Steuerungsstrategien in der öffentlichen Verwaltung auch im schulischen Kontext in den letzten 15 Jahren massiv an Bedeutung gewonnen. In Österreich lag der Fokus bisher eher auf interner Schulevaluation (im Rahmen der Qualitätsmanagementsysteme SQA und QIBB), die als Teil des schulinternen Qualitätsmanagements eigenverantwortlich und regelmäßig durchzuführen ist. Externe Schulevaluation soll künftig das an Schulstandorten bereits bekannte Wissen über die Qualität schulischer Prozesse und des Unterrichts durch einen „unabhängigen“ Außenblick ergänzen. Die Erläuterungen zur Regierungsvorlage zum „Pädagogikpaket 2018“<sup>3</sup> halten Folgendes fest: „Die durch § 5 Abs. 2 Z 4 BD-EG eingeführte externe Schulevaluation (Qualitätsaudits) hat zum Ziel, den Schulen und Schulleitungen durch einen professionellen Blick von außen auf Basis international üblicher Verfahren eine objektive Rückmeldung über die am Standort vorliegende Qualität zu geben und Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen.“

Mit ihren methodischen Möglichkeiten soll die externe Schulevaluation den Schulen und der Schulaufsicht fundiertes Steuerungswissen liefern, dessen Mehrwert v.a. in der Datenbasierung und Tiefe der Analyse liegt und am Standort sowohl – bisher vielleicht noch gar

nicht wahrgenommene – Stärken als auch mögliche „blinde Flecken“ und Entwicklungspotenziale konkret aufzeigt.

Die Wirksamkeitserwartungen an externe Schulevaluation sind in allen Schulsystemen vergleichbar: Sie soll zur Sicherstellung allgemein gültiger Mindestqualitätsstandards für alle Lernenden und damit zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit sowie zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Schulsystems insgesamt (i.d.R. anhand von Schülerleistungsstudien gemessen) beitragen.

In einer international vergleichenden Studie über Evaluierung und Beurteilung im Schulsystem weist die OECD der Schulevaluation zwei zentrale Funktionen zu (OECD 2013):

- **Schulentwicklung** anstoßen durch die Identifizierung von Stärken und Entwicklungsfeldern sowie
- **Rechenschaftslegung** ermöglichen, indem bilanzierende Informationen den Schulbehörden, der Schulgemeinschaft und anderen Stakeholdern bereitgestellt werden.

In gängigen Funktionsmodellen, die für vergleichbar organisierte Schulsteuerungssysteme in deutschsprachigen und anderen europäischen Ländern entwickelt wurden, werden der externen Schulevaluation neben der Impulssetzung für Schulentwicklung und Rechenschaftslegung weitere Funktionen zugewiesen (vgl. Landwehr, 2011; Maritzen, 2008), insbesondere:

- **Wissensgewinnung**, indem Schulen – zusätzlich zum bereits vorhandenen Wissen aus z.B. schulinterner Evaluation – qualitätsgesichertes, datengestütztes Wissen erhalten, das in aggregierter Form die Qualitätsentwicklung auf Systemebene unterstützt.
- **Normendurchsetzung**, wenn dem Schulsystem zugrundeliegende allgemein gültige Qualitätsvorstellungen (häufig in Form eines „Qualitätsrahmens“) durch darauf direkt bezogene Evaluationskriterien eine höhere normative Bedeutung erhalten.

Auch in Österreich orientieren sich Strategiepapiere des Bildungsministeriums und auch die Rechtsgrundlagen der externen Schulevaluation an den oben skizzierten Funktionsmodellen. So weist das Weißbuch des BMBWF „Steuerung des Schulsystems in Österreich“ der externen Schulevaluation folgende Rolle zu: „Externe Schulevaluation liefert als Instrument des Monitorings eine Bewertung der Qualität einzelner Schulen oder Cluster anhand objektiver und transparenter Kriterien (definiert im Qualitätsrahmen), wobei die spezifischen Bedingungen am jeweiligen Schulstandort berücksichtigt werden. Sie bedient sich empirischer, datengestützter Verfahren und liefert – komplementär zur internen Evaluation in Schulen – einen fundierten Außenblick auf jene schulischen Prozesse, die für die Qualitätsentwicklung bedeutsam sind.“ (BMBWF 2019)

Als primäre Funktion werden „Impulse für die Qualitätsentwicklung“ erwartet, aber auch die Produktion von Steuerungswissen sowie die Lenkung des Qualitätsmanagements von Schulen auf allgemein verbindliche Qualitätsnormen werden genannt (siehe BMBWF 2019).

## Verantwortungsklarheit und Ergebnisnutzung

In Hinblick auf die effektive Nutzung von Evaluationsergebnissen für die Qualitätsentwicklung auf Schulebene – ein in Wirkmodellen und auch in der Praxis häufig als Schwachstelle erkannter Punkt der „Staffelholzübergabe“ zwischen Verantwortlichkeiten im Schulsystem – hat der Gesetzgeber explizit festgelegt, dass die rund um den Schulstandort für das Qualitätsmanagement zuständigen Akteure – nämlich die Schulleitung und die regionale Schulaufsicht – die Ergebnisse externer Schulevaluation für die Qualitätsentwicklung heranzuziehen haben (§ 56 Abs. 2 SchUG, §§ 8 u. 9 SQM-VO). Mit Blick auf die Rechen-

schaftslegungsfunktion von externer Schulevaluation ist außerdem normiert, dass bei Unterschreitung des Mindestqualitätsstandards die Schulaufsicht einen Folgeprozess zur Qualitätsverbesserung einzuleiten hat (§ 227b BDG). Beides ist per se noch kein Garant für die effektive Nutzung von Evaluationsergebnissen, erhöht jedoch die Verbindlichkeit, sich mit den Befunden ernsthaft auseinanderzusetzen, erforderliche Maßnahmen zu setzen und im Sinne wirkungsorientierter Steuerung gegebenenfalls (später) auch Rechenschaft ablegen zu müssen.

Wichtig ist an dieser Stelle festzuhalten, dass sich im österreichischen Kontext die Funktion der Rechenschaftslegung nicht auf das direkte Verhältnis zwischen externer Schulevaluation und Schulleitung bezieht – diese stehen miteinander in keinem Weisungsverhältnis. Die Rechenschaftslegung kommt v.a. im Verhältnis zwischen fachvorgesetzter Schulaufsicht und Schulleitung zum Ausdruck. Es ist folglich eine notwendige Bedingung, dass die Schulaufsicht Einsicht in die vollständigen Befunde einer externen Schulevaluation erhalten muss, um ihrer gesetzlichen Verantwortung wirkungsvoll nachkommen zu können.

Zur Frage der Rollenabgrenzung wird dieser Beitrag weiter unten noch einmal zurückkommen, zuvor der Vollständigkeit halber noch einen kurzen Überblick über international übliche Verfahren und Instrumente externer Schulevaluation geben, auf welche auch die Konzeption in Österreich Bezug nimmt.

## Verfahrensmerkmale und Instrumente externer Schulevaluation

(Externe) Evaluation bedient sich empirisch fundierter sozialwissenschaftlicher Methoden, verfolgt aber keine wissenschaftlichen Zielsetzungen und setzt die bei der Forschung „geliehenen“ Instrumente pragmatisch und nicht zuletzt unter Kosten-Nutzen Abwägungen ein. Gleichwohl gilt es – ähnlich wie in der wissenschaftlichen Forschung – für qualitätsvolle Evaluation bestimmte Gütekriterien einzuhalten. Im deutschsprachigen Raum gelten die von der *DeGEval* entwickelten Standards der Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness und Genauigkeit von Evaluation als allgemein zu erreichende Referenz.

## Qualitätsrahmen und Qualitätsindikatoren

Inhaltlicher Bezugspunkt externer Schulevaluation sind allgemein gültige Vorstellungen von guter Schule, die meist in Form empirisch fundierter Referenzrahmen zusammengefasst und Schulen und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. In Österreich ist dies der „*Qualitätsrahmen für Schulen*“ (vgl. § 5 Abs 2 BD-EG). Um die Qualität schulischer Prozesse und des Unterrichts durch geeignete Evaluationsverfahren überhaupt bewertbar bzw. „messbar“ machen zu können, müssen die festgelegten Qualitätsvorstellungen bzw. Qualitätskriterien in Form von „Indikatoren“ operationalisiert werden.

Typischerweise werden externe Schulevaluationen durch Teams von spezifisch qualifizierten Experten und Expertinnen (in Österreich die Schulevaluatorinnen und Schulevaluatoren) ausgeführt, die eine Reihe empirisch fundierter Instrumente und Methoden nach zuvor festgelegten Verfahrensstandards zur Datengewinnung und -analyse einsetzen.

Dabei werden die einzelnen Qualitätsindikatoren im Idealfall jeweils anhand mehrerer Datenquellen bewertet („Datentriangulation“), um die Belastbarkeit der Evaluationsergebnisse zu erhöhen. Auch der gleichzeitige Einsatz mehrerer Evaluatorinnen und Evaluatoren in Teams dient dem Zweck der Triangulation, da trotz Standardisierung des Verfahrens subjektive Wahrnehmungen nicht ausgeschlossen werden können. In die Qualitätsbewertung

fließen somit immer mehrere Datenquellen und Perspektiven ein, nicht nur die Expertise einer einzelnen Evaluatorin bzw. eines einzelnen Evaluators.

### Standardisierte Verfahren und empirisch fundierte Instrumente

Die Konzeption des Evaluationsverfahrens erfolgt in Österreich in Orientierung an international bzw. im deutschsprachigen Raum erprobten Modellen. Diese sollen hier nur überblicksartig skizziert werden, für systematische Darstellungen der Verfahrensmerkmale externer Schulevaluation wird verwiesen auf z.B. *Ehren/Scheerens (2015)* oder spezifisch zu den deutschen Bundesländern *Thiel et al. 2019*. Üblicherweise lassen sich Verfahren externer Schulevaluation grob in drei Abschnitte gliedern:

- Das Evaluationsverfahren beginnt mit einer **Fragebogenerhebung** zur Einbeziehung der Perspektiven von Lehrkräften, Schülern/Schülerinnen und Eltern sowie der **Analyse relevanter Daten und Dokumente** der Schule.
- Darauf folgt ein **Schulbesuch** des Evaluationsteams, um weitere Daten zu erheben, insbesondere durch **Interviews** mit der Schulleitung, der Schülerschaft, den Eltern und Erziehungsberechtigten sowie dem Kollegium. Im Mittelpunkt des Schulbesuchs steht die **standardisierte Unterrichtsbeobachtung**, wobei nicht die Arbeit einzelner Lehrkräfte, sondern die Unterrichtsqualität am Standort insgesamt bewertet wird. Maßstab der Qualitätsbewertung sind von der Forschung gut belegte generische Merkmale guten Unterrichts: Effiziente Klassenführung, kognitive Aktivierung sowie konstruktive Unterstützung der Schüler/innen.
- Am Ende des Verfahrens wird vom Schulevaluationsteam auf Basis der erhobenen Daten ein **standardisierter Evaluationsbericht** entlang der Qualitätsindikatoren erstellt und der Schulleitung – und meist auch der zuständigen Schulaufsicht – als Grundlage für die weitere Schulentwicklung übergeben. Wesentliche Erkenntnisse werden außerdem der Schulgemeinschaft zur Kenntnis gebracht, die als Beteiligte des Verfahrens ebenfalls ein Recht auf Einblick in die Evaluationsergebnisse hat.

Die Erläuterungen zur Regierungsvorlage im Rahmen des „Pädagogikpakets 2018“ greifen diese gängigen Verfahrensmerkmale folgendermaßen auf: „Die Durchführung einer umfassenden Evaluation eines Standortes berücksichtigt sowohl organisatorische als auch pädagogische Aspekte und erfordert insbesondere Einblick in aussagekräftige Leistungsdaten und Steuerungsdokumente (z.B. Schulentwicklungsplan, Ergebnisse der Selbstevaluation etc.), Interviews mit der Schulleitung und den Schulpartnern sowie den Besuch am Standort durch die dafür zuständigen Schulevaluatorinnen und Schulevaluatoren. Unterrichtsbeobachtungen nehmen allgemeine Prinzipien qualitätvollen Unterrichts an einem Schulstandort in den Fokus. Es erfolgt jedoch keine Bewertung der Arbeit bzw. des (Fach-) Unterrichts von individuellen Lehrkräften.“

Die Entwicklung der externen Schulevaluation in Österreich folgt also diesem methodischen Rahmen, wobei der Umstand, auf bereits umfangreiche Erfahrungen in anderen europäischen Ländern zurückgreifen zu können, sich nicht als Nachteil erweist. Für den „Feinschliff“ und die Erprobung der Praxistauglichkeit im Kontext des österreichischen Schulsystems sind jedenfalls noch wissenschaftlich sorgfältig begleitete Pilotierungen durchzuführen.

## **Berücksichtigung standort- und systembezogener Charakteristika**

Da externe Schulevaluation in Österreich auch eine Monitoringfunktion auf Systemebene erfüllen soll, ist zwar die Einhaltung von Verfahrensstandards notwendige Voraussetzung für die Vergleichbarkeit und Nutzbarkeit standortbezogener Evaluationsergebnisse. Gleichzeitig müssen aber Spielräume für die Berücksichtigung schulstandortspezifischer Charakteristika und (sozioökonomischer) Kontextbedingungen bestehen bleiben, z.B. wird die Kleinstschule im ländlichen Raum in der Regel unter anderen Ausgangsbedingungen arbeiten als eine große städtische Mittelschule. Primäre Zielsetzung einer externen Evaluation sollte immer bleiben, dass Schulen bzw. die Schulaufsicht eine nützliche und fundierte Analyse erhalten, welche zielgerichtet für die Qualitätsentwicklung am Standort herangezogen werden kann.

Einschränkungen der Standardisierung sind auch in Hinblick auf das kleinteilig organisierte österreichische Schulsystem zu sehen, in welchem rund ein Drittel aller Standorte maximal vier Klassen umfasst. Datengewinnungsinstrumente können dort an methodische Grenzen kommen und erfordern entsprechende Anpassung.

## **Rollenklarheit, Übergabeprozesse und Kooperation sicherstellen**

Nach Abschluss einer externen Evaluation und Übergabe des Evaluationsberichts beginnt an der Schule in der Logik des Qualitätskreislaufs die Arbeit mit den Ergebnissen. Es ist daher noch einmal auf die Frage der Rollenabgrenzung und Übergabepunkte zwischen den Qualitätsverantwortlichkeiten im Schulsystem und nach Voraussetzungen für eine effektive Nutzung der Evaluationsergebnisse einzugehen.

Der österreichische Gesetzgeber hat im Zuge der Bildungsreform 2017 die notwendigen rechtlichen Bedingungen geschaffen, um eine strukturell in die neue datengestützte Steuerungsstrategie integrierte externe Schulevaluation etablieren und wirksam einsetzen zu können.

Damit aber auch in der Praxis die unterschiedlichen Verantwortlichkeiten an den jeweiligen Übergabepunkten möglichst nahtlos übergehen können, muss zum einen sichergestellt werden, dass sich alle Akteur/innen und Qualitätsentwicklungsinstrumente jeweils auf dieselben Qualitätsvorstellungen beziehen: Dies scheint in Österreich durch den „Qualitätsrahmen für Schulen“ als verbindliche gemeinsame Bezugsgröße für das gesamte Qualitätsmanagement gut abgesichert zu sein.

Zum anderen braucht es klare Rollendefinitionen und institutionell abgesicherte Schnittstellen: Die externe Schulevaluation analysiert die Qualität jener schulischen Prozesse und Merkmale guten Unterrichts, die als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen gelten. Sie gibt am Ende des Verfahrens mit der Übermittlung ihres Berichts datengestützte Befunde über Stärken und Entwicklungspotenziale – die Verantwortung für die Umsetzung wirksamer Maßnahmen am Schulstandort zur Erhöhung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern ist hingegen anderen Akteuren im Schulsystem zugewiesen: der Schulleitung im Zusammenwirken mit der regionalen Schulaufsicht.

Auf die sorgfältige Entwicklung und kontinuierliche „Pflege“ von Schnittstellen und Übergabeprozessen wird im Rahmen des Aufbaus der externen Schulevaluation hohes Augenmerk zu legen sein. Für die externe Schulevaluation bedeutet dies, dass sie Ergebnisse und Analysen im Sinne der DeGEval-Standards möglichst nachvollziehbar und nutzbringend aufzubereiten und in geeigneten Foren des fachlichen Austausches zu erläutern hat. Wertschätzende Kommunikation sowie hohe Professionalität und Verlässlichkeit in Bezug auf die

bereitgestellten Evaluationsergebnisse auf Standort- wie auf Systemebene werden wesentliche Bedingung dafür sein, dass sich die externe Schulevaluation im Schulsystem rasch Akzeptanz und eine nachhaltige Rolle verschaffen kann.

Schulleitung und regionale Schulaufsicht wiederum müssen – sofern sie nicht bereits darüber verfügen – auf (extern) angebotene Expertise zur Interpretation der bereitgestellten Daten zurückgreifen können. Schulentwicklungsberatung, die im Umgang mit Daten vertraut ist, wird dabei eine Schlüsselrolle zukommen, Schulen dabei zu unterstützen, die für zielgerichtete Qualitätsentwicklung erforderlichen Prozesse einzuleiten.

Für einen wirksamen Beitrag der externen Schulevaluation zu datengestützter Qualitätssicherung und -entwicklung im österreichischen Schulwesen braucht es Verantwortungsklarheit, Kooperation sowie ein offenes Aufeinanderzugehen. Nur durch das effektive Zusammenwirken aller Verantwortlichen kann letztlich im österreichischen Schulsystem nachhaltig das verankert werden, was die OECD als „evaluative Grundhaltung“ bezeichnet.

## ANMERKUNGEN

- 1 Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung betreffend das Schulqualitätsmanagement (SQM-VO) BGBl. II Nr. 158/2019
- 2 Die „DeGEval Gesellschaft für Evaluation e.V.“ mit mehr als 800 institutionellen und persönlichen Mitgliedern fördert im deutschsprachigen Raum die Professionalisierung von Evaluation insbesondere durch die Entwicklung von Standards für Evaluation, [www.degeval.org](http://www.degeval.org)
- 3 Erläuterungen zum Ministerialentwurf zum sog. „Pädagogikpaket 2018“ [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME\\_00083/fname\\_712221.pdf](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00083/fname_712221.pdf)

## LITERATUR

- BMBWF (2019), Steuerung des Schulsystems in Österreich – Weißbuch, 57.
- DeGEval (2017): Professionalisierung in und für Evaluation: Positionspapier 07 der DeGEval; [https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/Positionspapiere/Februar\\_2015\\_-DeGEval-Vorstand\\_Positionspapier\\_\\_Professionalisierung\\_in\\_und\\_fuer\\_Evaluation.pdf](https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/Positionspapiere/Februar_2015_-DeGEval-Vorstand_Positionspapier__Professionalisierung_in_und_fuer_Evaluation.pdf)
- Ehren, Melanie; Scheerens, Jaap (2015): Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion; in: Pietsch, Marcus et al. (Hrsg.): Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007–2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven. Waxmann 2015, 233–272.
- Landwehr, Norbert (2011): Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation [https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Dokumentenliste%20Inspektorate/V\\_Wirkung\\_ESE\\_Landwehr\\_rm.pdf](https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Dokumentenliste%20Inspektorate/V_Wirkung_ESE_Landwehr_rm.pdf)
- Maritzen, Norbert (2008). Schulinspektionen – Einige Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen im Schulwesen. Die Deutsche Schule, 100 (1), 85–96.
- OECD (2013), Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Publishing, Paris, 394.
- Tarkian, Jasmin et al. (2019): Externe Evaluation – Konzeption und Implementation in den 16 Bundesländern, in: Thiel, Felicitas et al. (Hrsg.) (2019): Datenbasierte Qualitätssicherung und -entwicklung in Schulen – Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2019, 105–183.

## ZUM AUTOR

Bernhard CHABERA, Politologe und Jurist; derzeit im BMBWF in leitender Funktion mit dem Aufbau der externen Schulevaluation in Österreich befasst; 2009–2013 nationaler Experte in der Generaldirektion Bildung der Europäischen Kommission; Mitwirkung in zahlreichen nationalen und internationalen Arbeitsgruppen und Gremien im Bildungsbereich u.a. *Governing Board des OECD Center for Educational Research and Innovation*.

Cornelia Wagner-Herrbach

## Prozessmanagement – Muss das jetzt auch noch sein?

***Summary:** Qualitätsmanagement findet in den öffentlichen Schulsystemen der deutschsprachigen Länder zunehmend Verbreitung. In jüngster Zeit werden zunehmend Komponenten des Prozessmanagements integriert, die eine systematische Beachtung von bedeutsamen Arbeitsabläufen in Schulen adressieren. Das Prozessmanagement schließt die Lücke im schulischen Qualitätsmanagement zwischen der überwiegend projektbasierten Schulentwicklungsarbeit und der Verstetigung der erreichten Erfolge im schulischen Arbeitsalltag. Im Rahmen der schulübergreifenden Steuerung soll es als Instrument der Transparenz und Rechenschaftslegung dienen. Zeitgleich verstärkt Prozessmanagement Befürchtungen einer zunehmend ökonomisierenden Perspektive auf Bildungsprozesse. Der Beitrag adressiert vor diesem Hintergrund Fragen der gelingenden Implementierung von Prozessmanagement an Schulen und betrachtet kritisch nicht-intendierte und kontra-intentionale Effekte.*

### Einleitung

Zu Beginn der 2000er Jahre werden im deutschsprachigen Raum Schulen durch gesetzliche Verordnungen verstärkt zum Qualitätsmanagement verpflichtet. In Deutschland starten diese überwiegend mit der Einführung von Referenzrahmen für Schulqualität in den jeweiligen Bundesländern sowie mit der Verpflichtung zur Erstellung von Schulprogrammen und zur Durchführung von internen Evaluationen (in Berlin z. B. im Jahr 2005: vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2013). In der Schweiz entsteht aus dem regionalen Projekt des Kantons Zug „Gute Schule“ ein umfassendes Konzept, an dem sich auch andere Kantone orientieren (vgl. Direktion für Bildung und Kultur 2012). Österreich startet im Jahr 2004 mit QIBB zunächst mit dem Qualitätsmanagement für das berufsbildende Schulwesen (vgl. Gramlinger & Jonach 2014).

Mit der Einführung des schulischen Qualitätsmanagements wurden überwiegend die Hoffnung auf Transparenz, auf die verbindliche Nutzung von Autonomiefreiräumen durch die Einzelschulen sowie auf eine bessere Steuerbarkeit des Bildungssystems verbunden. Einlösen konnte das Qualitätsmanagement die hohen Erwartungen nur in Teilen (vgl. z. B. Ittner & Zurwehne 2014, Kotthoff, Böttcher & Nickel 2015, Bischof 2017). Eine verstärkte Orientierung auf den Unterricht und dessen Weiterentwicklung, die Nutzung digitaler Transformationen für die Organisationsentwicklung sowie eine stärkere Fokussierung der Qualitätskultur werden für die Weiterentwicklung der Qualitätsmanagementsysteme gefordert. In zahlreichen empirischen Studien wird auf die Gefahr hingewiesen, Qualitätsmanagement könnte auf eine rein formal-bürokratische Ebene reduziert werden, ohne den pädagogischen Auftrag der Schule zu berücksichtigen bzw. die Schule in diesem

Sinne weiterzuentwickeln (vgl. zusammenfassend *Wagner-Herrbach* 2019, 22f.). Unklare Zielperspektiven, zu kurze Zeithorizonte, Qualifizierungsbedarfe bei Schulleitungen und Kollegium, fehlende Ressourcen und Überlastung der Beteiligten werden als Gründe angeführt, weshalb schulisches Qualitätsmanagement nicht seine Potentiale entfalten könne. So konstatiert *Euler* (2017, 25): „Die Diskussion über Qualitäts- und Schulentwicklung [...] steht noch weitgehend am Anfang.“

Viele dieser Qualitätsmanagementansätze sind in den letzten Jahren umfassend weiterentwickelt worden. Zu beobachten ist hierbei, dass verstärkt auch die Komponente des Prozessmanagements in den Blick genommen wird. In einem engeren Verständnis wird unter diesem Prozessmanagement eine bereichsübergreifende Planung, Organisation und Steuerung von Leitungs- und Arbeitstätigkeiten in einer Organisation verstanden (vgl. *Becker* 2015, 268).

Der folgende Beitrag widmet sich dem schulischen Prozessmanagement. Es sollen drei Leitfragen fokussiert werden:

- In welcher Form wird schulisches Prozessmanagement bereits durchgeführt?
- Welche Erwartungen in Bezug auf Wirkung und Wirksamkeit sind zugrunde zu legen?
- Welche Gelingensbedingungen für schulisches Prozessmanagement lassen sich identifizieren?

## Prozessmanagement: Begriffsbestimmung und Wirkungserwartungen

Prozessmanagement ist im Unternehmensbereich bereits seit den 1980er und 1990er Jahren populär (vgl. *Zollondz* 2016, 829). In den meisten Fällen zielt es darauf ab, die Effizienz bzw. die Effektivität in der Bearbeitung von wiederkehrenden Aufgaben sowie in der Bündelung von gleichartigen Tätigkeiten (häufig Routine- oder Standardaufgaben) zu erhöhen. Überwiegend wird dabei mit Handlungsanleitungen und Verfahrensvorgaben gearbeitet, die von den Prozess-Ausführenden entweder direkt umgesetzt werden können oder solche Ereignisse markieren, an denen die ausführenden Entscheidungsträger involvieren bzw. eigene Entscheidungen treffen (vgl. *Gaitanides* 2015, 290).

Als Prozess wird eine Menge von Aufgaben verstanden, die in einer bestimmten Ablauffolge zu erledigen sind (vgl. *Brecht & Schallmo* 2009). Mit Prozessen werden wiederkehrende bzw. dauerhafte Aktivitäten adressiert; im Gegensatz dazu haben Projekte einen festgelegten und eingegrenzten Zeitraum, in dem bestimmte Handlungsabfolgen ausgeführt und vorgegebene Meilensteine erreicht werden (vgl. *Haushalter, Mayer & Schwalm* 2008, 4). Im Qualitätsmanagement werden üblicherweise zunächst Projekte aufgesetzt, um bestimmte Entwicklungen anzustoßen. Deren Ergebnisse sollen idealtypisch häufig in stabile und wiederkehrende Prozesse umgesetzt werden.

Relevante Prozesse im Sinne des Prozessmanagements sind solche, bei denen verschiedene handelnde Personen auf unterschiedlichen Ebenen bzw. in unterschiedlichen Teileinheiten einer Organisation komplexe und aufeinander abgestimmte Tätigkeiten ausführen. Je wichtiger die standardisierte Ausführung dieser Tätigkeiten ist, je mehr Personen beteiligt sind und je größer die Zeitabstände zwischen dem Wiederausführen der Tätigkeit sind (Vergessen), desto stärker kann sich der Nutzen des Prozessmanagements entfalten.

Ziele und Wirkungserwartungen des Prozessmanagements beziehen sich auf (vgl. *Brecht & Schallmo* 2009, *Harms* 2009, *Zollondz* 2016, 830):

- die Formalisierung und nachhaltige Dokumentation von Wissen über die erfolgreiche Bewältigung von Aufgaben bzw. Ausführung von Tätigkeiten,
- die Verbesserung der Informationstransparenz sowie der Zugänglichkeit von Informationen,
- die gezieltere Vorbereitung von Vorgängen und Abläufen,
- die Vermeidung von Mehrarbeit durch Fehler, unnötige Arbeitsschritte oder Redundanzen bei der Aufgabebearbeitung,
- das verbesserte Controlling der Abläufe und die gezielte strategische Steuerung von Veränderungen sowie
- Effizienz in der Aufgabendelegation und der Erstellung von Anforderungsprofilen, bei personellen Wechseln und/oder Einarbeitung neuer Mitarbeitender.

In den betriebswirtschaftlichen Betrachtungen dominieren häufig Zielperspektiven im Zusammenhang mit der Steigerung von Effizienz und Effektivität (u. a. Kostenaspekte, Wettbewerbsfähigkeit, Kundenorientierung). Ebenso werden Prozessmanagementlösungen häufig mit IT-gestützten Anwendungen – z. B. im Bereich des Controllings, der Disposition – in Verbindung gebracht (vgl. *Schmelzer & Sesselmann 2020, 6*).

## Schulisches Prozessmanagement: Hoffnungen und Befürchtungen

Wird Prozessmanagement im schulischen Bereich diskutiert, findet häufig eine Akzentverschiebung in der Potentialanalyse statt. In der OES Handreichung 8 – Prozessmanagement werden folgende Ziele aufgeführt (vgl. *Althoff et al. o. J., 10*):

- lernenden- bzw. mitarbeiterorientierte Gestaltung und Steuerung der Prozesse,
- Ausrichtung der Prozesse an den Zielen der Schule (Leitbild, Qualitätsmanagement),
- Unterstützung der Arbeit im Team,
- Förderung des Engagements und der Kreativität sowie
- Effektivität der Arbeit.

Im Prozessleitfaden SV Plus werden Vereinheitlichung, Transparenz, Sicherung von Wissen sowie Überprüfbarkeit von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen als zentrale Zielkomponenten benannt (vgl. *Möller, Russow & Singer 2009, 7*). Das EQUIL-Handbuch zum Prozessmanagement stellt ergänzend noch „Rechtssicherheit“ als Zielperspektive in Aussicht (vgl. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2019, 3).

Damit findet eine Verschiebung gegenüber der betriebswirtschaftlichen Perspektive statt. Nicht die Entwicklungsziele und die Performance des Unternehmens nach außen werden in den Fokus des Prozessmanagements genommen. Vielmehr werden Ziele postuliert, die entweder für den Arbeitsalltag bzw. die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen relevant sind und/oder die für das Wohl und den Erfolg der Lernenden relevant sind (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020, 24). Jedoch werden diese Zielperspektiven selten losgelöst von dem Durchsetzungsanspruch zentraler Steuerungsansprüche diskutiert: In diesem Kontext ist von den Schulbehörden mit dem Prozessmanagement häufig die Durchsetzung von Minimalstandards und Rechenschaftslegung in selbstverantworteten Qualitätsprozessen von Einzelschulen intendiert. Dabei werden einerseits Handlungsempfehlungen und -anleitungen für das schulische Qualitätsmanagement bereitgestellt, z. B. in Form einer Checkliste zur internen Evaluation (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2016). Andererseits werden Dokumentationsysteme verbindlich vorgeschrieben, mit denen die Schulen ihre Qualitätsaktivitäten nachweisen (vgl. HIBB 2015).

Für diese innerinstitutionelle Perspektive gibt es durchaus nachvollziehbare Hoffnungen. Studien zur Arbeitsbelastung von Lehrpersonen zeigen, dass u. a. administrative Aufgaben einen hohen Anteil der Arbeitszeit einnehmen und als Quelle von Stress im Lehrberuf bedeutsam sind (vgl. TALIS 2018a, 34, *Hardwig & Mußmann* 2018). Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch aus der Perspektive von Schulleitungen: Ein hoher Anteil von Verwaltungsarbeit wird als ein Belastungsfaktor in der Ausübung der Funktionstätigkeit angesehen (vgl. TALIS 2018b, 126, *forsa* 2019, 10). Das Prozessmanagement zielt in diesem Fall auf die Optimierung unterrichtsnaher Prozesse wie Prüfungsabläufe, Lernstandserhebungen und Ergebnisrückmeldungen, Curriculum-Arbeit, Eltern- und Gremienarbeit aber auch Führungsprozesse wie Aufnahme und Begrüßung von Lernenden, Begrüßung und Einarbeitung von Lehrpersonen, Erstellung von Leitvorstellungen und Schulqualitätszielen, das Durchführen von kollegialen Hospitationen oder Mitarbeitendengesprächen.

Prozessmanagement wird überwiegend durch Verordnungen im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements umgesetzt. Eher selten geschieht dies durch die Schulen selbst. Gerade mit der Neueinführung von Prozessmanagement wird aus diesem Grund viel häufiger die rechenschaftslegende Funktion verbunden. Z. T. gehen damit auch Befürchtungen einher, dass quasi „durch die Hintertür“ eine Ökonomisierung von Schule durch Standardisierung und Kosteneffizienz durchgesetzt werden solle. Diese Lesart ist mit Blick auf die betriebswirtschaftlichen Ziele des Prozessmanagements naheliegend, lässt sich jedoch bisher nicht in den Zielsetzungen der entsprechenden bildungspolitischen Verlautbarungen und rechtlichen Grundlagen erkennen.

## Prozessarten und Prozesstypen

Im hessischen Positionspapier in Anlehnung an Q2E zwischen 1) technischen Prozessen und 2) pädagogisch-kommunikativen bzw. sozial-kommunikativen Prozessen unterschieden (vgl. *Möller, Russov & Singer* 2009, 8). Unter technischen oder auch hoch standardisierten Prozessen werden solche verstanden, bei denen es eindeutig festgelegte sowie gut beschreibbare und reproduzierbare Abläufe gibt. Hierunter fallen z. B. die Aufnahme von Lernenden, Prüfungen und Zeugnisse. Demgegenüber sind pädagogisch-kommunikative bzw. sozial-kommunikative Prozesse solche, die eine hohe situationsspezifische Variabilität aufweisen und bei denen die Beteiligten individuelle Entscheidungen treffen (z. B. Umgang mit Feedbackergebnissen, Elterngespräche). Zwischen diesen Polen können verschiedene teilstandardisierte Prozesse eingeordnet werden.

Für die Prozessbeschreibungen ist diese Unterscheidung durchaus relevant. Technische Prozesse lassen sich zentral vorgeben. Ziel der Prozessbeschreibungen ist es in diesem Fall, das Vorgehen zu optimieren bzw. so zu beschreiben, dass diese auch von Kolleginnen bzw. Kollegen durchgeführt werden können, die neu an der Schule sind oder selten in diese Prozesse ausführen. Die Dokumentation (teil)standardisierter Prozesse ist in solchen Fällen sinnvoll, wenn diese sich auf komplexe Abläufe beziehen und/oder die Einhaltung bestimmter Verfahrensvorschriften bzw. rechtlicher Grundlagen zwingend erforderlich ist. Die schriftliche Darstellung pädagogisch-kommunikativer bzw. sozial-kommunikativer Prozesse ist dann zielführend, wenn diese entweder eine Orientierung bei sehr komplexen Handlungen geben oder wenn Einigung über ein gemeinsames Vorgehen an der Schule besteht, welches mit Hilfe der Prozessdarstellungen gewährleistet werden soll.

Typischerweise wird unterschieden in Unterrichtsprozesse (Kernprozesse), unterrichtsnahe Prozesse (Unterstützungsprozesse) sowie Führungsprozesse (Verwaltungs-, Qualitäts-

management- und Personalprozesse). Die Darstellung der verschiedenen Prozesse erfolgt über Prozesslandkarten (vgl. Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz 2019, 5). Während dem Qualitätsmanagement häufig eine mangelnde Wirkung in den Unterricht bzw. in den Arbeitsalltag der Lehrkräfte hinein zugeschrieben wird, gelingt es dem Prozessmanagement eher, die Arbeitsbedingungen und/oder den Unterricht direkt zu erreichen. Es zeigt sich jedoch auch, dass die Menge solcher relevanten schulischen Prozesse sehr groß ist und sich bestimmte Prozesse häufig im Detail unterscheiden, z. B. wenn sie in unterschiedlichen Schulformen, Jahrgangsstufen oder Unterrichtsformen angewendet werden. So füllt z. B. die Prozessübersicht der Schlüsselprozesse für bayrische Gymnasien bereits zwei DIN A4 Seiten (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2007, 10f.).

## Qualitätshandbuch (Q-Handbuch): Funktion und Bestandteile

Dem Q-Handbuch kommt im Prozessmanagement eine zentrale Bedeutung zu (vgl. *Seghezzi* 2007, 7). Nach dem Verständnis der DIN EN ISO 9001ff. erfasst es 1) alle wichtigen Dokumente einer Organisation und 2) alle wichtigen Prozesse einer Organisation. Ziele des Q-Handbuchs können wie folgt zusammengefasst werden (vgl. *Zollondz* 2016, 832ff.):

- Vereinheitlichung und Bündelung der internen Dokumentation,
- Klarheit über Vorgehensweisen und Verfahrensregeln,
- Aufzeigen von Schnittstellen und Wechselwirkungen,
- Verstetigung von Erfolgen aus Innovation und Entwicklung durch Dokumentation,
- Grundlage für strategische Entscheidungen und Steuerung und
- Bereitstellung von Arbeitshilfen.

Im schulischen Kontext werden Q-Handbücher in verschiedener Weise genutzt: Im Q-Handbuch von Rheinland-Pfalz heißt es hierzu, dieses diene der „Dokumentation von Evaluationen, Entwicklungsmaßnahmen und Entwicklungsberichten“ (EQUL-Handbuch, 2019, S. 13). Es gehe darum, schulspezifische Vorgehensweisen im Umgang mit schulischen Verbesserungskonzepten zu dokumentieren. Dies betreffe vor allem Darlegungen zu Strukturen, Rollen, Aufgaben, Verfahren, Vorgehensweisen, Informationswegen und Zuständigkeiten im schulischen Qualitätsmanagement. Im Konzept „Gute Schule“ des Kantons Zug heißt es in ähnlicher Weise: „Das Qualitätshandbuch dokumentiert die Aufgaben, Prozesse, Ergebnisse oder Verantwortlichkeiten, die im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements relevant sind“ (vgl. Direktion für Bildung und Kultur 2012, 32). Auch das Hamburger Q-Handbuch soll zur Strukturierung der Dokumentationen schulischer Qualitätsprozesse dienen (HiBB 2015, 3).

Im Land Baden-Württemberg hingegen ist vorgesehen, dass ein Überblick über Aufbau und Funktionsweise der Schule dokumentiert werden solle, sowie eine Übersicht über wiederkehrende zentrale Prozesse (vgl. OES-Handreichung 12, 2010, 8). Im Saarländischen Q-Handbuch sollen insbesondere Rahmenbedingungen für die alltägliche Arbeit festgeschrieben werden (QBS-Saarland 2013, 12).

Es sind somit zentral zwei Zielrichtungen bestehender Q-Handbücher im deutschsprachigen Raum zu identifizieren: 1) Schulische Q-Handbücher dokumentieren ausschließlich die schulische Qualitätsarbeit, 2) Schulische Q-Handbücher dokumentieren die alltägliche Arbeit der Schulen.

So unterschiedlich Funktionsweise und Zuschnitt der schulischen Q-Handbücher ist, so stark unterscheiden sich die gesichteten Vorlagen auch in Struktur, Umgang und Inhalten.

In allen betrachteten Fällen geht es auch darum, zentrale Vorgaben zur Qualitätssteuerung dezentral durch Schule auslegen zu lassen. Mit Hilfe des Q-Handbuchs legen die Schulen wiederum Rechenschaft über diese Auslegungsarbeit ab.

## Befunde zur Wirksamkeit von Prozessmanagement

Eine Wirksamkeit von Prozessmanagement wird in der einschlägigen betriebswirtschaftlichen Literatur vielfach unterstellt und mit praktischen Erwägungen zur Unternehmensorganisation, zum Kommunikationsfluss sowie zur zielführenden Gestaltung von Arbeitsaufträgen und Begründungen gestützt. Weitere Begründungsmuster orientieren sich an den Herausforderungen, denen Unternehmen aktuell begegnen und an die sie sich anpassen müssen, wie u. a. Personalmangel, Mangel an Fachkräften und/oder Ressourcen sowie demografischer Wandel (vgl. Netzwerk Prozessmanagement 2018, 2). Schließlich wird die Durchdringung der Organisation mit digitalen Kommunikations- und Informationssystemen und damit die stärkere Vernetzung von Arbeitsabläufen als wirkungsrelevant für das Prozessmanagement beschrieben: „Prozesse können nur ordnungsgemäß funktionieren, wenn sowohl die enthaltenen Aktivitäten, die ausführenden Stellen und die technischen Mittel als auch die verschiedenen Prozesse untereinander sinngemäß koordiniert werden“ (Becker, 2015 267).

Empirische Befunde zum Prozessmanagement liegen in deutlich geringerem Umfang vor. Zum schulischen Prozessmanagement zeigt sich insbesondere ein großes Forschungsdesiderat.

Eine Studie der unabhängigen Management- und Technologieberatung BearingPoint GmbH erfasste im Rahmen einer Online-Befragung von 336 Expertinnen und Experten aus Unternehmen verschiedener Branchen im deutschsprachigen Raum folgende Aussagen zum Nutzen von Prozessmanagement (vgl. BPM 2021):

- Die Studie stellt einen Anstieg der Wichtigkeit des Prozessmanagements für die Unternehmen fest, verstärkt durch die Erfahrungen aus der Corona-Pandemie.
- Dies gilt insbesondere für große Unternehmen der Post & Transport sowie der Telekommunikationsbranche wie auch für die öffentlichen Verwaltungen.
- Kostenoptimierung/Effizienzsteigerung, digitale Transformation, Qualitätssicherung und Kundenanforderungen, Harmonisierung/Standardisierung sowie Erfüllung gesetzlicher Anforderungen sind die wichtigsten Treiber im Prozessmanagement.
- Die Erfüllung von (gesetzlichen) Anforderungen, die Verbesserung von Qualität und die Steigerung der Kundenzufriedenheit sind Ziele, die sich aus Sicht der Befragten am besten mit dem Prozessmanagement erfüllen lassen. Kosteneinsparungen und Automatisierungen ließen sich nur in den seltensten Fällen erreichen.
- Am stärksten von Prozessmanagement würden Unternehmen von folgenden Aspekten profitieren: Bedingt durch die Steigerung der Transparenz von Arbeitsprozessen gelänge die bereichsübergreifende Zusammenarbeit in stärkerem Maße und das Aufgaben- und Rollenverständnis der Mitarbeitenden würde gestärkt.

In einer Online-Befragung mit 150 deutschen und internationalen Unternehmen identifiziert *Komus* (2012) als Hauptanliegen für die Umsetzung von Aktivitäten im Prozessmanagement die fachliche Gestaltung von Arbeitsvorgängen (52 %). Die Studie verdeutlicht, dass Prozessmanagement vor allem dann gelingt, wenn die entsprechenden fachverantwortlichen Personen Verantwortung für die Prozessbeschreibungen übernehmen, wenn diese Verantwortlichen gut vorbereitet bzw. geschult sind und wenn der Arbeitsauftrag klar

umrissen ist: Welcher Prozess soll in welcher Weise beschrieben werden? Meist gelänge es den Unternehmen nicht, in einem Erstaufschlag Geschäftsprozesse vollständig und fehlerfrei zu beschreiben; in rund 37 % der Fälle müssten erhebliche Nach- und Überarbeitungen geleistet werden. Diese könnten minimiert werden, wenn Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen bei der Prozessarbeit vorab klar definiert sind und eine begleitende Qualitätssicherung gewährleistet werden könnte.

Einer Studie im Bereich Marketing mit zwölf Schweizer Expertinnen und Experten aus Industrie-, Konsumgüter- und Dienstleistungsunternehmen zufolge nimmt die Prozessorientierung im Bereich der Industrie- und Konsumgüter einen höheren Stellenwert ein als im Bereich der Dienstleistungen (vgl. *Ivens* 2007). Die Studienergebnisse verweisen auf eine besondere Relevanz bestimmter Geschäftsfelder für die Standardisierung von Prozessen: die Geschäftsfelder Angebotserstellung und Beschwerdemanagement im Güterbereich sowie das Geschäftsfeld Preisanpassungen im Dienstleistungsbereich. Der Studie zufolge existieren positive Effekte zwischen Prozessorientierung sowie Effektivität (Grad der Zielerreichung) und Effizienz der Unternehmen (Kosten- und Zeitersparnis).

Im Rahmen einer Studie befragte die Wirtschaftsberatung pwc (2014) insgesamt 227 Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger der öffentlichen Verwaltung der Bundes-, und Landesbehörden sowie der kommunalen Verwaltungen in Deutschland. Als Gründe für die Einführung von Prozessmanagement werden von diesen Führungskräften überwiegend organisatorische und wirtschaftliche Notwendigkeiten benannt. Es gehe vor allem darum, das vorhandene Personal optimal einzusetzen und somit personelle Engpässe auszugleichen, Bearbeitungszeiten zu verkürzen, das Qualitätsmanagement zu stärken und Prozesse zu vereinheitlichen bzw. sicherer zu machen. Durch die Umsetzung des Prozessmanagements würden vor allem folgende Ziele erreicht: Die Abstimmung innerhalb der Verwaltungen und zwischen den Verwaltungen würde sich verbessern, die Prozesse selbst würden weiterentwickelt und die Transparenz der Organisation steige. Das Prozessmanagement würde gelingen, wenn Ansprechpersonen klar benannt, die Beschäftigten ausreichend beteiligt und informiert sowie entsprechend geschult bzw. fortgebildet sind. In den seltensten Fällen würde Prozessmanagement eingesetzt, um direkt Kosten zu minimieren oder Vorgänge kennzahlenbasiert zu steuern.

## Prozessmanagement und Q-Handbuch im QMS Österreich

Das im Januar 2021 in Österreich eingeführte QMS, Qualitätsmanagement für Schulen, vereinheitlicht die bisherigen Qualitätsmanagementsysteme SQA für die allgemeinbildenden Schulen und QiBB für die berufsbildenden Schulen. Das im QMS wesentliche QMS-Modell richtet sich an drei Gruppen von Akteurinnen und Akteuren: Schulleitungen, Lehrenden-Teams, Lehrerinnen und Lehrer. Diesen Funktionsgruppen werden Qualitätsinstrumente auf drei Ebenen zugeordnet: Ebene 1) Wofür wir stehen – Ziele und Werte, Ebene 2) Wie wir arbeiten – Projekte und Prozesse sowie Ebene 3) Woran wir erkennen, was wir erreicht haben – Ergebnisse und Wirkungen. Es versteht sich als pädagogisches Qualitätsmanagementsystem, welches die Lernenden und das Lernen in den Mittelpunkt stellt (vgl. [www.qms.at](http://www.qms.at)). Mit der Einführung der Prozessmanagementebene wird ein bisher „blinder Fleck“ im schulischen Qualitätsmanagement gefüllt. Alltägliche Routinen und Arbeitsweisen werden in den Fokus genommen, die hohe Bedeutung für die Qualität einer Schule haben. Durch das Prozessmanagement soll es gelingen, Erfolge aus Projekten und Aktivitäten der Schulentwicklung langfristig im Schulalltag zu etablieren.

Das Q-Handbuch ist als zentrales Instrument für die Dokumentation für die Schulen vorgesehen. Die Ersteinführung ist im reduzierten Basisumfang für das Schuljahr 2023/24 geplant. Für das Q-Handbuch muss das „Rad nicht immer neu erfunden“ werden (vgl. [www.iqes-online.net](http://www.iqes-online.net)). Im Dokumententeil werden die vorhandenen Dokumente der Schule (z. B. Schulentwicklungsplan, Pädagogische Leitvorstellungen) an einer Stelle gesammelt. Für den Prozessteil werden auf der QMS Website ausgewählte Prozessübersichten und Checklisten zum Download bereitgestellt, die von den Schulen übernommen, ergänzt und/oder überarbeitet werden können (z. B. für das Onboarding von Neulehrkräften, für die datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung, iKM<sup>PLUS</sup>). Diese stellen die Abläufe idealtypisch dar, enthalten Hinweise auf rechtliche Grundlagen und bieten Hilfestellungen. Zudem besteht die Möglichkeit, eigene Prozesse zu ergänzen. Die Speicherung des Q-Handbuchs erfolgt dezentral, d. h. die Datenhoheit liegt allein bei den Schulen. Eine Nutzung des Q-Handbuchs für Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch mit der Schulaufsicht ist intendiert.

In einer Interview-Vorstudie wurden Schulleitungen verschiedener Schulformen sowie Schulaufsichtspersonen zu ihren Erwartungen an das Q-Handbuch befragt. Die Resonanz war überwiegend positiv. Alle Befragten identifizierten Prozesse, die aus ihrer Sicht im Alltag immer wieder Probleme bereiten und durch eine Dokumentation transparent geregelt werden könnten. Vor allem wünschen sich die Befragten Prozessvorlagen für komplexe Prozesse mit unübersichtlichen rechtlichen Grundlagen sowie Prozessvorlagen für neu eingeführte Reformkomponenten. Auch Prozessdarstellungen und Checklisten werden in einem partizipativen Verfahren mit ausgewählten Schulen pilotiert und revidiert.

Herausforderungen zeigen sich darin, aus der Gesamtprozessmatrix diejenigen Prozesse auszuwählen, mit denen das Q-Handbuch in die Einführung geht. Diese sollten nicht zu einfach sein, damit das Q-Handbuch nicht nur als zusätzlicher Bürokratieaufwand wahrgenommen wird. Vielmehr geht es darum, solche Prozesse zu identifizieren, deren Dokumentation eine Hilfestellung für den Alltag der Schulen anbietet bzw. die pädagogische Prozesse unterstützen. Insgesamt ist darauf zu achten, dass der Aufwand für die Einführung nicht zu hoch ist und mit angemessenen Schulungsmöglichkeiten begleitet wird.

## Fazit

Prozessmanagement ist eine vergleichsweise neue Komponente im schulischen Qualitätsmanagement. Mit der Lenkung der Aufmerksamkeit auf alltägliche Prozesse wird die Hoffnung verbunden, unmittelbar die Qualität pädagogischer Prozesse bzw. auf die flankierenden Rahmenbedingungen zu adressieren. Prozessmanagement schließt die Lücke zwischen der projektorientierten Schulentwicklungsarbeit und der Verstetigung der Erfolge und Ergebnisse in der alltäglichen Arbeit.

Die Einführung schulischen Prozessmanagements erweist sich als höchst komplex. Die Menge der identifizierbaren, für die pädagogische Arbeit relevanten Prozesse ist hoch. Die Komplexität wird noch dadurch verstärkt, dass sich bestimmte Prozesse nach Schulformen und z. T. sogar innerhalb der Schule nach Bildungsgängen unterscheiden. Die Durchdringung der Schulen mit digitalen Technologien ist immer noch wenig ausgeprägt, sodass die Nutzung von Software für die Prozessdarstellungen bzw. eine Verknüpfung mit Schulverwaltungssoftware bislang nur in Einzelfällen durch Schulen realisiert werden kann. Vielmehr erscheint es zielführend, leicht zugängliche Checklisten, Handlungsablaufpläne und Umsetzungsbeispiele bereitzustellen.

Herausforderungen werden vor allem in der Vermeidung eines unnötigen Bürokratieaufwands gesehen. Befürchtungen einer verstärkten Kontrolle bzw. Ökonomisierung von Schule quasi „durch die Hintertür“ sind ernst zu nehmen, lassen sich in den für diesen Beitrag gesichteten Verfahrensvorgaben der verschiedenen Bundesländer aus Deutschland, der Schweiz und Österreich bislang aber nicht erkennen.

## LITERATUR

- Becker, J. (2015). Einführung in Prozessmanagement). In Berglehner, F., & Wilbers, K. (2015): Schulisches Prozessmanagement. Berlin: epubli.
- Berglehner, F., & Wilbers, K. (2015). Schulisches Prozessmanagement. Berlin: epubli.
- BPM (2021). Prozesse effizient managen und nachhaltig verbessern. Prozess Management & Analytics Studie. BearingPoint Managementberatung BPM&O gmbH. Online: <https://www.bearingpoint.com/de-de/unser-erfolg/insights/process-management-analytics-studie> (04.10.2021).
- Brecht, L. & Schallmo, D. (2009). Ein Referenzmodell zu Prozessmanagement. ERP Management, 5(2), 17–20.
- Bischof, L. M. (2017). Schulentwicklung und Schuleffektivität. Wiesbaden: Springer VS.
- Euler, D. (2017). Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – bürokratisches Strohfeuer oder Grundlage für kontinuierliche Reformprozesse? In Zöllner, A. & Frey, A. (Hrsg.): Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur. Detmold: Eusl, 13–28.
- forsa (2019). Die Schule aus der Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Berufszufriedenheit von Schulleitern. Online: [https://www.vbe.de/fileadmin/user\\_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher\\_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15\\_forsa-Bericht\\_Schulleitungen\\_Bund.pdf](https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Veranstaltungen/Deutscher_Schulleiterkongress/2019/2019-03-15_forsa-Bericht_Schulleitungen_Bund.pdf) (21.02.2021).
- Gaitanides, M. (2015). Prozessmanagement – Ansätze und Anwendungen. In Berglehner, F., & Wilbers, K. (Hrsg.). Schulisches Prozessmanagement. Berlin: epubli, 280–293.
- Gramlinger, F. & Jonach, M. (2014). Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen – Überforderung, Professionalisierungschance oder Systemanachronismus? In Brauckmann, U., Dilger, B. & Kremer, H.-H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Detmold: Eusl, 193–201.
- Hardwig, T. & Mußmann, F. (2018). Zeiterfassungsstudie zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland. Göttingen: Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen.
- Harms, K. (2009). Prozessmanagement in der Schule. Erheben, verwalten und optimieren der eigenen Schulprozesse. Wirtschaft und Erziehung, 61 (6), 184–189.
- Haushalter, A., Maier, R. & Schwalm, M. (2008). Projektmanagement. [https://lehrerfortbildung-bw.de/demo2/pluginfile.php/880/mod\\_resource/content/1/material\\_QT-leiter/6\\_Projektmanagement.pdf](https://lehrerfortbildung-bw.de/demo2/pluginfile.php/880/mod_resource/content/1/material_QT-leiter/6_Projektmanagement.pdf) (04-10-20221).
- Ittner, H. & Zurwehme, A. (2014). Lernen als Wirkung schulischen Qualitätsmanagements – (k)eine Selbstverständlichkeit? bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 26, 1–21. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe26/ittner\\_zurwehme\\_bwpat26.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe26/ittner_zurwehme_bwpat26.pdf) (04-10-2021).
- Ivens, B. (2007). Prozessorientierung im Dienstleistungsmarketing. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Ergebnisse. Online: [https://www.researchgate.net/publication/225194387\\_Prozessorientiertes\\_Dienstleistungsmarketing\\_-\\_Konzeptionelle\\_Grundlagen\\_und\\_empirische\\_Ergebnisse](https://www.researchgate.net/publication/225194387_Prozessorientiertes_Dienstleistungsmarketing_-_Konzeptionelle_Grundlagen_und_empirische_Ergebnisse) (04-10-2021).
- Kotthoff, H.G., Böttcher, W. & Nikel, J. (2015) Die „Schulinspektion“ zwischen Wirkungshoffnungen und Wirksamkeit: internationale und empirische Forschungsbefunde. In Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, 325–359.
- Netzwerk Prozessmanagement (2018). Einführung in das strategische Prozessmanagement der öffentlichen Verwaltung. Online: [https://www.verwaltung-innovativ.de/SharedDocs/Publikationen/eGovernment/egov\\_leitfaden\\_prozessmanagement.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.verwaltung-innovativ.de/SharedDocs/Publikationen/eGovernment/egov_leitfaden_prozessmanagement.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (04-10-2021).
- Seghezzi, H. D. (2007). Konzepte – Modelle – Systeme. In Masing, W., Pfeifer, T. & Schmitt, R. (Hrsg.): Handbuch Qualitätsmanagement. 5. Auflage. München: Hanser, 155–171.
- Schmelzer, H. & Sesselmann, W. (2020). Geschäftsprozessmanagement in der Praxis. Berlin: Hanser.

- TALIS (2018a). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Band 1. Online: <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/talis/talis-2018> (04.10.2021).
- TALIS (2018a). Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich. Band 2. Online: <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/talis/talis-2018> (04.10.2021).
- Wagner-Herrbach, C. (2019): Qualitätsmanagement und Evaluation in beruflichen Schulen. In T. Stricker (Hrsg.). Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg (S. 15–29). Wiesbaden: Springer VS.
- Zollondz, H.-D. (2016). Prozessmanagement. In Zollondz, H.-D., Ketting, M. & Pfundtner, R. (Hrsg.): Lexikon Qualitätsmanagement. Oldenbourg: de Gryter, 829–833.

## KONZEPTE UND LEITFÄDEN

- Althoff, F., Döbber, K., Gerstlauer, T., Hörtödörfer, H., Rüttler, M. & Wiedemann, R. (o. J.). Handbuch OES. Handreichung Prozessmanagement. Online: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/oes/handbuchOES> (04-10-2021).
- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2020). Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern. Ein Handbuch zur schulischen Qualitätsarbeit. Band 3: Prozessessteuerung. Online: [https://www.schulentwicklung.isb.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Schulentwicklung/QmbS/Downloadcenter/QmbS\\_Band\\_3.pdf](https://www.schulentwicklung.isb.bayern.de/fileadmin/user_upload/Schulentwicklung/QmbS/Downloadcenter/QmbS_Band_3.pdf) (04-10-2021).
- Direktion für Bildung und Kultur (2012). Rahmenkonzept gute Schulen – Qualitätsmanagement an gemeindlichen Schulen. Online: <https://edudoc.ch/record/28888/?ln=de> (04-10-2021).
- HIBB (2015). Mustervorlage eines Qualitätsmanagementhandbuchs für berufsbildende Schulen. Online: <https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/09/Mustervorlage-QMH.pdf> (04-10-2021).
- Möller, K. H., Russow, W. & Singer, J.-W. (2009). Prozessleitfaden. Online: <https://selbstverantwortung.plus.bildung.hessen.de/material/svPlusProzessleitfaden-090902SB-web.pdf> (04-10-2021).
- Pädagogisches Landesinstitut (2019). EQUL-Handbuch. Online: [https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Schulentwicklung\\_Qualitaetssicherung/QM-BeruflicheSchulen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Bildungsserver/Schulentwicklung_Qualitaetssicherung/QM-BeruflicheSchulen.pdf?__blob=publicationFile&v=1) (04-10-2021).
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2019). Qualitätssicherung an beruflichen Schulen. Online: [https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/schulentwicklung-und-qualitaetssicherung/qualitaetssicherungschulen/beruflicheschulen/beruflicheschulen\\_node.html](https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/schulentwicklung-und-qualitaetssicherung/qualitaetssicherungschulen/beruflicheschulen/beruflicheschulen_node.html) (04-10-2021).
- Sächsisches Bildungsinstitut (2016). Material M18. Online: [https://www.sachsen.schule/~schulprogrammarbeit/m18\\_prozessmanagement\\_interne\\_evaluation.pdf](https://www.sachsen.schule/~schulprogrammarbeit/m18_prozessmanagement_interne_evaluation.pdf) (04-10-2021).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2007). Schulische Prozesse gestalten. Online: <https://www.isb.bayern.de/download/1516/schulische-prozesse.pdf> (04-10-2021)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend & Familie (2013). Qualitätsrahmen Schule. Online: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/schulqualitaet> (04-10-2021).

## ZUR AUTORIN

Dr.<sup>in</sup> Cornelia WAGNER-HERRBACH, Studium der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Promotion 2011 zum Thema Führung und Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen, 2012–2019 Trainerin im Führungskräfte-Lehrgang VET-CERT von QIBB in Österreich, seit 2019 beratend für QMS in Österreich, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin mit den Arbeitsschwerpunkten Führungshandeln und Evaluation im Bildungsbereich.

**DEMNÄCHST IN**

**Erziehung & Unterricht**  
**1-2/2022**

**Schule und Gesundheit**

Bei Unzustellbarkeit mit  
unbeschädigter Verpackung an  
Österreichischer Bundesverlag  
Schulbuch GmbH & Co. KG,  
1020 Wien, Lassallestraße 9b  
senden.

**ERSCHEINUNGSORT WIEN**

**ISSN 0014-0325**