

Arbeitstitel – Forum für Leipziger Promovierende // Gegründet 2009 Herausgegeben von Stephanie Garling, Susanne Bunzel, Franziska Naether, Christian Fröhlich, Felix Frey Meine Verlag, Magdeburg

Schulentwicklung und ihre Folgen für die Lehrkräfte

Kathleen Herzog

Zitationsvorschlag: Kathleen Herzog: Schulentwicklung und ihre Folgen für die Lehrkräfte. In: Arbeitstitel – Forum für Leipziger Promovierende Bd 4, Heft 2 (2012). S. 1–12. urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-169612

Abstract

- deutsch -

Der vorliegende Beitrag im Rahmen der Leipziger Promotionsvorträge stellt das Promotionsvorhaben der Autorin vor, in dem die Rezeptionsprozesse von Daten resultierend aus der externen Evaluation an Schulen untersucht werden. An das Instrument der externen Evaluation zur wissensbasierten Steuerung von Schule werden hohe Wirkungserwartungen seitens der Bildungsverwaltung geknüpft. Gegenüber diesen Erwartungen gibt es trotz erster Untersuchungen immer noch wenige Erkenntnisse über die (nicht-) intendierten Reaktionen und Effekte von externen Evaluationen (vgl. Ehren/Visscher 2006). In diesem Beitrag werden in einer einleitenden theoretischen Kontextualisierung der Dissertation die Fokussierung auf die Einzelschule und das externe Schulbesuchsverfahren vorgestellt. Anschließend werden die neuen Anforderungen an Lehrkräfte, die aus den Schulentwicklungsprozessen resultieren, herausgearbeitet. Sodann wird der Aufbau der Untersuchung dargelegt. Danach werden erste Ergebnistendenzen präsentiert. Nach einem abschließenden Resümee wird ein Ausblick gegeben.

- englisch -

This article presents part of the author's doctoral dissertation, which deals with the reception of data resulting from external evaluations at schools. The educational administration holds high expectations as to the instrument of external evaluations. Despite first studies, however, there still is little knowledge on intended or unintended reactions and effects of external evaluations in the evaluated schools (cf. Ehren/ Visscher 2006). Introductorily, this article presents, as theoretical contextualization of the author's dissertation, the concentration on single schools as objects of evaluations and the method of external school visitations. Then the new requirements on teachers, which result from the processes of school development, will be elaborated on. Subsequently, first tendencies in the interpretation of the results of the dissertation will be pointed out. After the concluding summary an outlook will be given.

Die Einzelschule als Ausgangspunkt für Entwicklungsprozesse

Gegen Mitte bis Ende der 1990er Jahre verpflichtete die Bildungsverwaltung Schulen in Deutschland als Folge der schlechten Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien zur verstärkten Rechenschaftslegung durch die Teilnahme an Evaluationen. Die bis heute allmählich ausgeweiteten Evaluationsstrukturen in Deutschland gehen einher mit der Dezentralisierung staatlicher Steuerung von Schule. Unterstützt wurde diese Entwicklung durch Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung. Die Einzelschule ist danach nicht durch Detailregelungen zu steuern und die Ausgestaltung von Entwicklungsprozessen kann nicht verordnet werden, sondern zentrale Vorgaben werden von der jeweiligen Einzelschule mit ihren Akteuren ausgestaltet und umgesetzt (vgl. Rolff 1998). Die Perspektive verlagerte sich zunehmend von der Konzentrierung des Schulsystems als Ganzheit hin zur Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit (vgl. Fend 1986), um diese als Ausgangspunkt von Schulentwicklung zu betrachten. Die einzelne Schule wurde nunmehr als "Motor der Entwicklung" (Dalin/Rolff 1990) in den Mittelpunkt von Schulentwicklungsprozessen gestellt. Der Begriff "Schulentwicklung" hat derzeit Hochkonjunktur. Es gibt verschiedene Versuche der Wissenschaft, ihn zu definieren. Nach Hans-Günter Rolff (Rolff 1998) setzt sich Schulentwicklung zusammen aus der Trias der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Unter Organisationsentwicklung versteht man u.a. die Schulprogrammarbeit, die Schulkultur, die Evaluation aber auch die Teamentwicklung. Lehrerfeedback. Supervision und Hospitation fasst man in den Bereich der Personalentwicklung zusammen. Die Unterrichtsentwicklung umfasst die Schülerorientierung, erweiterte Unterrichtsformen und das überfachliche Lernen. Die Entwicklung der einzelnen Schule ist verbunden mit der Entwicklung des gesamten

Schulsystems (vgl. Rolff 2007: 16). Ausgangspunkt hierbei ist die Einzelschule als Einheit zielgerichteter, systematischer und reflexiver Gestaltung (vgl. ebd.). Die konkreten bildungspolitischen Reformen in den verschiedenen Ländern führen zu erheblichen Veränderungen in den Schulen. Einerseits gibt es Dezentralisierungsmaßnahmen wie beispielsweise die Stärkung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schulen. Andererseits verlaufen parallel Zentralisierungsmaßnahmen, z.B. durch verstärkte Rechenschaftspflicht der Schulen und die Qualitätsüberprüfung durch verschiedene Testverfahren. Nachstehendes programmatisches Zitat verdeutlicht die theoretische Ausgangslage: "Der Staat entwickelt Datenhunger und wandelt sich zum .evaluative state' [...], der seine gleichgültige bis selbstgewisse Zuschauerposition aufgibt und seinen Input in die Schulen unter systematische Beobachtung stellt, einmal, um aufgeschreckt durch internationale Vergleichsuntersuchungen, schulische Qualität zu verbessern, zum anderen, um den Einsatz von Steuergeldern zu rechtfertigen – "Value for money" (Kussau/Brüsemeister 2007: 184).

Externe Evaluation in Sachsen

Allgemein versteht man unter dem Begriff Evaluation, etwas zu bewerten (Ableitung aus der lateinischen Sprache "valere", Wert haben). Mit dem Instrument der Evaluation wird Wissen generiert und bewertet. Gemeinsamer Kern der Evaluationsformen ist die "[...] systematische Datensammlung, die Analyse und eine an Kriterien orientierte Bewertung der Befunde" (Böttcher/Holtappels/Brohm Hg. 2006: 7). Viele Länder haben externe Evaluationssysteme etabliert. Zu den verschiedenen externen Evaluationsformen gehören u.a. PISA, TIMSS, Kompetenztests, Orientierungsarbeiten und Schulinspektionen. Gleichzeitig haben Bildungsverwaltungen Schulen verpflichtet, an verschiedenen Evaluationen teilzunehmen. Daneben wurden weitere Novellierungen vollzogen, z.B. in den Bereichen Qualitätsstandards und deren Sicherung, erweiterte Selbstständigkeit der Einzelschule und Curriculum. Externe Evaluationen, oder auch Schulinspektionen genannt¹, stellen im Gegensatz zu den flächendeckenden Studien wie PISA und TIMSS einzelschulbezogene Rückmeldungen bereit. Ein solches Schulbesuchsverfahren wurde in Sachsen 2004 vom Sächsischen Bildungsinstitut (SBI) entwickelt und durchgeführt, einer dem Sächsischen Ministerium für Kultus und Sport (SMK) nachgeordneten Behörde. Das Verfahren wurde in den Schuljahren 2005/2006 und 2006/2007 an ca. 50 Schulen erprobt und befindet sich seit dem Schuljahr 2007/2008 im Regelverfahren an allgemeinbildenden Schulen in Sachsen (vgl. Roediger 2007). Mit der Durchführung und Etablierung externer Evaluationsverfahren können unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Nach Richard Stockmann gibt es vier mögliche Ziele von Evaluation: (1) Entwicklung der schulischen Qualität, (2) Erkenntnis über

Bedarfe, Zielerreichung oder Effizienz, (3) Legitimation und (4) Kontrolle über festgelegte schulische Qualitäten (vgl. Stockmann 2007). Im Sächsischen Evaluationsverfahren wird die "entwicklungsstützende Bewertung" der Schulen fokussiert (vgl. Böttger-Beer/Koch 2008). Die Schulevaluation soll der Entwicklung der Einzelschule dienen und das eigenverantwortliche Handeln an Schulen und deren Steuergruppen stärken. Somit versteht sich das SBI in der Rolle als Dienstleister gegenüber den Schulen und priorisiert im Evaluationsverfahren die von Stockmann unterschiedenen Ziele Entwicklung und Erkenntnis.

An die Qualität von schulischer Arbeit werden bestimmte Anforderungen gestellt. Die externe Evaluation in Sachsen orientiert sich an einer festgelegten Definition von schulischer Qualität. Die Kriterien resultieren einerseits aus dem Bildungsund Erziehungsauftrag, andererseits sind sie aus wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleitet (vgl. SBI 2010b: 4). Das definierte Qualitätsverständnis mündet in einem Rahmenmodell schulischer Qualität (siehe Abb. 1), wobei für das Schulbesuchsverfahren ausschließlich Kriterien erhoben

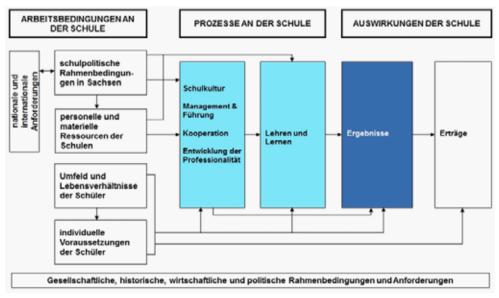


Abb. 1: Modell schulischer Qualität im Freistaat Sachsen (SBI 2010b, S. 5)

Im Folgenden wird der Begriff externe (Schul) evaluation oder Schulbesuchsverfahren verwendet.

werden, welche "die Arbeit an den Schulen als unmittelbares Umfeld für die Erziehung und Bildung der Schüler zum Gegenstand [haben] und damit im Verantwortungsbereich des Handelns an der einzelnen Schule [liegen]" (SBI 2010b: 4).

Zur Erfassung und Beurteilung dieser Arbeit gibt es in Sachsen sechs Qualitätsbereiche. Die in der Abbildung 1 im hellgrauen Kasten aufgeführten Qualitätsbereiche (Schulkultur, Management und Führung, Kooperation, Entwicklung der Professionalität, Lehren und Lernen) beziehen sich auf die Prozessebene der Schule und werden durch die Evaluator/ innen im Schulbesuchsverfahren erhoben. Der Qualitätsbereich mit dunkelgrauem Hintergrund (Ergebnisse) erstreckt sich auf die Ergebnisebene und deren Qualität. Diese Daten werden von Erhebungen anderer Institutionen übernommen (vgl. SBI 2010a). In der abgebildeten Modellierung wird deutlich, dass keine Rückkopplung auf die Bedingungsebene der Einzelschule vorgenommen wird. Dadurch wird die Verantwortung für die Qualität der Ergebnisse ausschließlich auf die Prozesse an Schulen zurückgeführt.

Der Ablauf der externen Evaluation verläuft in Sachsen in drei Phasen. Nachdem die Schule über die bevorstehende Evaluation informiert wurde, werden Daten aus den Fragebögen von Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen erhoben sowie die Daten zu den Ergebnissen der Schule an die Evaluator/innen weitergereicht. Es schließt sich in der zweiten Phase der dreitägige Schulbesuch an. Hierbei werden Unterrichtsbesuche, ein Schulrundgang, drei Gespräche mit ieweils Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen sowie ein Interview mit der Schulleitung durchgeführt (vgl. SBI 2010a). Die letzte Phase bildet die Übergabe des Berichts, der ca. zwei Monate nach der Durchführung der externen Evaluation fertiggestellt und an die Schule übergeben wird. Diese Berichtsübergabe ist in eine halbstündige Präsentation eingebunden. In

der Präsentation werden der Aufbau und die Funktion des Berichts erläutert und die Ergebnisse im Überblick, aber auch exemplarisch an einem Kriterium, dargestellt. Die verschiedenen Methoden gehen mit unterschiedlichen Anteilen in die Ergebnisse ein. Ausschlaggebend sind die Daten aus der Fragbogenerhebung, die mit ca. 60–80% in die Auswertung eingehen.

Neue Anforderungen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen

Nachdem die diskursive Ausgangslage und der Aufbau der Studie dargestellt wurden, werden nachstehend die Folgen der neuen Schulsteuerung diskutiert, um Kompetenzbereiche für Lehrkräfte theoretisch zu bestimmen.

Aufgrund der oben beschriebenen, umfassenden Entwicklungen sprechen Wissenschaft und Praxis von einem Paradigmenwechsel, der sich von der herkömmlichen Input-Orientierung hin zur Output-Orientierung der Schulsteuerung vollzogen hat. Innerhalb der Output-Orientierung bestehen die Steuerungsmöglichkeiten in dem Ertrag eines Bildungswesens. Hierbei legt die Bildungsverwaltung die Ziele fest und schulisches Arbeiten soll danach ausgerichtet sein. Die Adressaten der veränderten Steuerung sind Teile der Bildungsverwaltung selbst, die Schulaufsichtsbehörde und die Einzelschule. Innerhalb des Schulsystems erfolgt eine neue Behördenorganisation, in der Qualitätsreferate eingerichtet werden müssen, die Qualität definieren und evaluieren. Für die Schulaufsichtsbehörde verlagert sich der Aufgabenschwerpunkt von der Kontrolle auf die beratende Tätigkeit und eine ressourcenorientierte, unterstützende Funktion gegenüber den einzelnen Schulen. Letztere sind von der veränderten Steuerung und den damit einhergehenden Anforderungen erheblich betroffen, denn während die Umstellung von der Bildungspolitik initiiert wurde, liegen die operative Umsetzung und damit die Konsequenzen hauptsächlich bei der Schule und ihren Akteuren. Innerhalb der Einzelschule müssen Arbeitsgruppen bzw. Steuergruppen auf die verschiedenen Evaluationsformen mit den jeweils spezifischen Rückmeldeformaten reagieren und damit arbeiten. Schulische Steuergruppen, bestehend aus Lehrkräften, sollen Schulprogramme erstellen und die Schulleitung nach Absprachen mit der Schulgemeinschaft Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht vereinbaren, die wiederum auf den Evaluationsergebnissen basieren sollten. Voraussetzung für die Zielformulierungen sind die Rezeption der Daten und eine Entscheidungskultur, in der Entscheidungen nicht ausschließlich von Funktionsträgern, dem Schulleitungsteam, vorgegeben werden. Damit wird die einfache Hierarchie an Schulen tangiert, denn die Rolle der Schulleitung wird neu definiert und Lehrkräfte müssen sich aus der Schule heraus selbst zu formellen und informellen Führungskräften entwickeln (vgl. Huber 2011). Auf diese Weise wird die Gestaltung interner Organisationsprozesse in die Schule verlagert und Aufgaben auf die schulischen Akteure übertragen, welche die traditionellen Handlungsfelder Unterrichten, Erziehen, Beraten und Beurteilen überschreiten (vgl. Deutscher Bildungsrat 1969) und eine Aufgabenwahrnehmung auf der Ebene der Organisation erfordern. Anhand der Schulprogrammarbeit lassen sich notwendige Fähigkeiten ableiten, die Lehrkräfte für diesen neuen Aufgaben- und Handlungsbereich benötigen. Das Schulprogramm ist ein Instrument der Schulentwicklung und ist auf der Ebene der Organisation Schule angesiedelt. Die nachfolgende Grafik verdeutlicht, welche Bedeutung die externe Evaluation und das Schulprogramm als Instrumente in der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen einnehmen. Der Qualitätskreislauf (Abb. 2) illustriert den zyklischen Prozesscharakter von Qualitätsmanagement und besteht aus den vier Phasen der

- (1) Zieldefinierung und -vereinbarung,
- (2) der Maßnahmenplanung und -umsetzung,
- (3) der Zielerreichung und -überprüfung und der Phase, in der
- (4) Schlussfolgerungen gezogen werden.

Für die Schulprogrammarbeit mussdie Schule die gesetzlichen Vorgaben (§ 1 Abs. 3 Schulgesetz für den Freistaat Sachsen) und die Handreichung zur Schulprogrammarbeit für sächsische Schulen (Comenius Institut 2004) beachten. Sodann muss die Schule ihre Rahmenbedingungen und schulische Qualität analysieren, was in eine Bestandsaufnahme

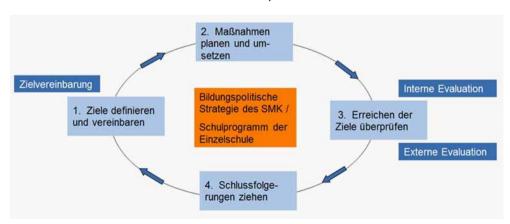


Abb. 2: Regelmäßiger Kreislauf der Qualitätsentwicklung (SBI 2008, S. 7)

mündet. Dieser Schritt wird auch durch das Schulbesuchsverfahren bedient, wobei die Erhebung und Auswertung extern und mithilfe wissenschaftlicher Methoden durchgeführt wird. Die Überprüfung kann also sowohl durch eine interne als auch durch eine externe Evaluation erfolgen (3). Die aus der internen oder externen Evaluation gewonnenen Ergebnisse müssen interpretiert werden und bilden die Grundlage für die Ableitung von Schlussfolgerungen (4). Aus den Schlussfolgerungen müssen von der Schule Qualitätsvorstellungen und Ziele unter Berücksichtigung der analysierten Standortbedingungen formuliert und ins Schulprogramm aufgenommen werden (1). Anschließend sollten Realisierungsmöglichkeiten erörtert werden und schließlich in einem Maßnahmenplan mit Terminierung münden (2). Nach der Umsetzung dieser Schulprogrammziele und -maßnahmen müssen die Inhalte und ihre Realisierung überprüft werden (3). Hier beginnt erneut der Prozess der Bestandsaufnahme und die Schulprogrammarbeit durchläuft den nächsten Zyklus. Die Verbesserung der schulischen Qualität stellt also einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess dar und geschieht in Abhängigkeit von den sich verändernden Rahmenbedingungen und Anforderungen (vgl. Huber/ Büeler 2009: 582). Nach dieser Grafik wird das Qualitätsmanagement der Schule verstanden als das Zusammenwirken von Entwicklung und Sicherung schulischer Qualität. Lehrkräfte werden selbst zu Akteuren des Bildungswesens, indem sie Entwicklungsprozesse gestalten (vgl. Altrichter et al. 2007). Diese Arbeitsschritte sind relativ neu für Lehrkräfte und erfordern implizit folgende Fähigkeiten und Wissensbestände: die Kontextbedingungen wahrzunehmen, also Kenntnisse über das Schulsystem und Wissen über das sächsische Qualitätsentwicklungs- und -sicherungssystem mit dazugehörigen Unterstützungssystem.

Ferner müssen die Kontextbedingungen in die schulischen Bedingungen transformiert werden. Für die Bestandsaufnahme und Zielüberprüfung sind methodische und statistische Kenntnisse unabdingbar, um eine Datenerhebung und -auswertung durchführen zu können. Für diese Fähigkeiten und Wissensbereiche bedarf es der Übernahme neuer Rollen, der Bereitschaft zur Kooperation und schließlich der Innovationsbereitschaft.

Die Anforderungen an das Qualitätsmanagement von Schulen und die daraus abgeleiteten Fähigkeiten sind neu und werden nicht durch die formale Oualifikation in der Lehrerbildung, also der ersten und zweiten Phase, abgedeckt. Die operative Ebene als bisher alleinige Aufgabe von Lehrer/innen erweitert sich um Handlungsprozesse auf der strategisch-administrativen Ebene der Schule, was vermehrt kooperative Strukturen in Schulen verlangt. Diese Veränderungen tangieren die Qualifikation der Lehrerbildung, die sich jedoch nur sukzessive und mit erheblichen Verzögerungen verändert. Auf die inhaltlichen Veränderungen der Anforderungen erfolgen also nicht ebenso schnell formale Änderungen innerhalb der lehrerausbildenden Universitäten, die einen Teil der Input-Qualität abbilden. Dennoch besteht Handlungsdruck durch eine öffentliche Beobachtung, die sich selten zuvor so intensiv auf das Bildungssystem gerichtet hat.

Aufbau der Teilstudie

Die an die Schulen rückgemeldeten Daten beschreiben die Qualität der schulischen Arbeit und stellen somit die Beschreibung des Ist-Zustands dar. Die Aufgabe der Schule ist es, diese wissenschaftlichen Daten vor dem Hintergrund der schulspezifischen Bedingungen zu deuten und für die Schulentwicklung nutzbar zu machen, indem sie Ziele und entsprechende Maßnahmen ableitet. Über die Wirksamkeit der externen Evaluation als neues Steuerungsinstrument im Schulwesen gibt es nur wenige empirische

Erkenntnisse (vgl. Stamm 2003). Vor dem Hintergrund dieses Defizits wurde die RuN-Studie unter Leitung von Barbara Drinck an der Universität Leipzig konzipiert. Die RuN-Studie untersucht die Rezeption und Nutzung der Berichte der externen Evaluation an sächsischen allgemeinbildenden Schulen². Im Rahmen eines Teilprojektes habe ich Gruppendiskussionen mit verschiedenen Akteuren der Schulgemeinschaft - Lehrkräfte, Eltern und Schüler/ innen - durchgeführt. Die Grundlage hierfür war ein halbstandardisierter Leitfragen, um einerseits bisher nicht berücksichtigte Aspekte des Untersuchungsgegenstands zu erfassen und andererseits die interessierenden Forschungsfragen abzudecken sowie eine Vergleichbarkeit der gewonnenen Daten zu erreichen (vgl. Seipel/Rieker 2003: 135). Erkenntnisleitend war hierbei die Frage nach der Rezeption der Ergebnisse; also die Frage danach, wie der Bericht und die Ergebnisse innerhalb der Schulgemeinschaft verbreitet und angeeignet werden. Weiter wird eruiert, in welchen Gremien bzw. informellen Konstellationen von Akteuren dies erfolgt. Schließlich werden Bedingungen identifiziert, die den Umgang mit den Ergebnissen fördern bzw. behindern. Für die Untersuchung wurde ein qualitativ-exploratives Forschungsdesign verwendet. Der Erhebungszeitraum für die Gruppendiskussion begann im April 2010 und endete zum Jahreswechsel 2011/2012. Alle Schulen, die während des Erhebungszeitraums evaluiert werden sollten, wurden postalisch angeschrieben und um Teilnahme gebeten. Die Schulen, die zugesagt hatten, wurden in einem weiteren Schritt nach der Region ausgewählt. Die Stichprobe sollte sich auf die fünf Regionalstellen der Sächsischen Bildungsagentur (Chemnitz, Bautzen, Dresden, Leipzig, Zwickau) und auf die Schulformen Grundschule, Mittelschule und Gymnasium verteilen. Ebenso sollte die Teilnahme an der Studie auf Freiwilligkeit beruhen. Die Stichprobe umfasst 29 Schulen, die sich auf 10 Grundschulen, 11 Mittelschulen und 8 Gymnasien in Sachsen aufteilt. Die geplante Stichprobenzusammensetzung von einer Aufteilung von 10 Schulen aus jeder Schulform konnte nicht realisiert werden, weil sich nicht genügend Gymnasien zur Teilnahme bereit erklärten. Der Feldzugang erfolgte zwei bis acht Wochen nach der Berichtsübergabe, um die akuten Reaktionen an den Schulen zu erheben. Die Erarbeitung des halbstrukturierten Leitfadens und die Durchführung der Gruppendiskussion übernahm die Autorin dieser Arbeit. Nach der Einverständniserklärung der Teilnehmer/innen wurde jede Gruppendiskussion mit einem Audiogerät aufgenommen und anschließend vollständig transkribiert. Das Datenmaterial wurde mit dem Softwareprogramm MAXQDA verwaltet. Die Software wurde außerdem für die Auswertung verwendet. Da das Materialkonvolut aus fast 1000 Seiten besteht und damit sehr umfangreich ist, wurde eine zusammenfassende Auswertungsmethode angewandt. Hierfür wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2010) in der Weiterentwicklung durch Steigleder (vgl. Steigleder 2008) angewandt, die eine systematische und textnahe Auswertung ermöglicht. Aus dem vorliegenden Datenmaterial wurden Kategorien gebildet, die wesentliche Aspekte zum Umgang mit evaluationsbasierten Daten zusammenfassen.

Ergebnistendenzen

Aus dem vorliegenden Datenmaterial wurden bisher zwölf Gruppendiskussionen³ inhaltsanalytisch ausgewertet. Die nachfolgenden Ergebnisse stellen also vorläufige Tendenzen dar. Die Ergebniskategorien wurden deduktiv auf das Material ange-

² Weitere Informationen zur RuN-Studie sind unter www.uni-leipzig.de/~runstud/ abrufbar.

B Da die Datenauswertung bis dato nicht abgeschlossen ist, wurden die Kategorien auf vier Grundschulen, vier Mittelschulen und vier Gymnasien angewendet, die jeweils zufällig ausgewählt wurden.

wandt, wozu die Kategorien "Verbreitung der Berichte" und "Umfang mit Handlungsoptionen" gehören. Zudem wurden Kategorien im Auswertungsprozess induktiv aus dem Material abgeleitet. Dazu gehören die Kategorien "Unsicherheiten gegenüber dem Schulbesuchsverfahren", "Kritik am Aggregationsniveau der Daten", "Verständnis von schulischen Entwicklungsprozessen" und "Entscheidungsstrukturen an Schulen". Die hier aufgeführten Kategorien sind beispielhaft für die Teilstudie. Die Ergebnistendenzen sind in Aussagen formuliert und teilweise mit Zitatbeispielen verdeutlicht.

Unsicherheit seitens der Schulen gegenüber dem Schulbesuchsverfahren

Im Vorfeld der Evaluation setzen sich Schulen aufgrund von Unsicherheit und mangelndem Wissen mit dem Schulbesuchsverfahren auseinander. Eine Lehrerin beschreibt exemplarisch, wie Unwissenheit Ängste im Kollegium verbreitet: "Aw(L) Wo es hieß die Eva kommt (-) das ist der Termin. Ja, da war Zittern eigentlich in der Schule, und weil man ja auch eigentlich so richtig gar keine Ahnung hat, was kommt auf einen zu. /Dw(L)/ Wir werden zwar sehr viel hospitiert, ob das jetzt Referendare oder Praktikanten oder wer auch immer, ja (.) Aber das ist doch was ganz anderes" (GS01_C_BwL_19, vgl. dazu auch GS10 C DwL 7).

Verbreitung der Berichte

Die Berichte werden den Schulen dreifach in Printform ausgehändigt. Darüber hinaus wird den Schulen ebenfalls eine digitale Version des Berichts übergeben. Dennoch wird für die Verbreitung der Ergebnisse dominierend die haptische Form gewählt. Auffällig ist, dass der Bericht an einigen Schulen bei der Schulleitung zur Einsichtnahme verbleibt und nicht im Lehrerzimmer oder anderen Aufenthaltsorten von Lehrkräften an Schulen zur Verfügung gestellt wird: "Der liegt bei mir aus und ist

für jeden Lehrer zugänglich und die Quintessenzen, die Zusammenfassung, habe ich kopiert für jeden Kollegen" (MS10 L FwSL 20). An dieser Schule werden nur Kopien der für die Schulleitung wichtigsten Bestandteile verbreitet. Eine andere Schulleitung begründet die fehlende Verbreitung damit, dass "[...] man aus Erfahrungen nicht weiß, wie wird das interpretiert, was in dem Bericht drin steht. Jeder, der das lesen möchte, kann das erhalten" (MS03 B DmSL 61). Daneben gibt es Schulen, die eigene verbale, also mündliche Zusammenfassungen als Form der Verbreitung verwenden (vgl. GS03 D EwSL 44, GS08 B FwE 14). Die Kategorie Verbreitung der Berichte stellt sich insgesamt an den Schulen sehr unterschiedlich dar. Allen gemeinsam ist aber, dass nicht der gesamte Bericht, sondern bewusst nur ausgewählte Teile des Berichts weitergegeben werden.

Kritik am Aggregationsniveau der Daten

Die an die Schulen zurückgemeldeten Daten befinden sich je nach Berichtsbestandteil auf einem unterschiedlichen Aggregationsniveau, d.h. die einzelnen Daten werden zu verschiedenen Einheiten zusammengefasst. Allen Daten gemeinsam ist, dass diese keine Informationen über die einzelne Lehrkraft oder andere Beteiligte der Schulgemeinschaft geben. Aufgrund des fehlenden individuellen Bezugs stellen die Daten keine Handlungsorientierung für die einzelne Lehrkraft dar (vgl. GY03 D AwL 22, GY01 C CwE 53, GY03_D_CmE_7, GY07_C_ImE_26). Eine andere Schule schätzt die Ergebnisse aufgrund der Datenaggregation als verfälscht ein (GY06_Z_CmL_34).

Verständnis von schulischen Entwicklungsprozessen

Schulentwicklung muss auf der Ebene der Organisation angesiedelt werden, was ein Umdenken vom Ich zum Wir erfordert. Schulentwicklung kann somit nicht von jeder Lehrkraft im eigenen Unterricht vorangetrieben werden, weil dadurch die Organisationsebene von Entwicklungsprozessen nicht tangiert werden würde. Dennoch wird von den Schulen der Prozess der Rezeption und Ableitung von Handlungsschritten auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft verortet: "Kann jeder einsehen, im Internet und kann dann vergleichen: "Oh, so schlecht sind wir gar nicht oder auch bei diesem Punkt, da müssten wir mal persönlich nachschauen, woran liegt's'. Also das kann dann schon auch dem einzelnen Kollegen zum Anregen dienen" (MS11_Z_EmL_52, vgl. dazu auch GY03_D_AwL_32).

Entscheidungsstrukturen an Schulen

Bei den Entscheidungen für Zielformulierungen und daraus abgeleiteten Planungen über Maßnahmen zur Zielerreichung werden die unterschiedlichen Akteure der Schulgemeinschaft kaum berücksichtigt. Entscheidungen werden hauptsächlich durch die Schulleitung und den erweiterten Arm der Schulleitung⁴ getroffen: "Ja, da ist die Auftaktdienstberatung für das neue Schuljahr und dort werde ich dann die Marschrichtung vorgeben" (MS05_C_YwSL_54).

Umgang mit Handlungsoptionen

Die an die Schulen rückgemeldeten Daten stellen empirisch fundierte Daten dar, die nun in der Schule in konkrete Handlungsoptionen transferiert werden müssen. Es wird von den Schulen der Wunsch formuliert, dass die Evaluationsbehörde, also das Sächsische Bildungsinstitut, nicht nur die Ergebnisse zurückmeldet, sondern auch Maßnahmen zur Verbesserung von attestierten Defiziten an Schulen übergibt: "Die können uns zwar sagen, dass wir dort ein Defizit haben [...]. Aber jetzt mal an diesem

Kritikpunkt ansetzen und zu sagen, wir haben da folgende Erfahrungen gemacht und es gibt folgende Erfahrungen (.) so und so muss ich es machen, um dieses Defizit zu bekämpfen. Also das kommt nicht. Das (!) ist dann wiederum scheinbar unsere Aufgabe, an diesen Stellen dann anzusetzen" (MS05 C AmL 117). Eine andere Schule wünscht sich neben dem Aufzeigen konkreter Handlungsoptionen auch eine Unterstützung bei der Auswahl, an welchen schulischen Aspekten zukünftig gearbeitet werden soll: "Der Bericht ist jetzt da, aber (.) Papier ist geduldig. Es geht nicht weiter. Und das ist eigentlich meine Hoffnung gewesen. Es kommt eine Evaluation, es kostet einen Haufen Aufwand und einen Haufen Geld und da geht dann mal was los. Da wird gesagt, ,Sie und dann und los. Aber es ist so, es ist nicht unsere Aufgabe. Wir haben Sie evaluiert, wir haben Ihnen gesagt, was wie ist. Aber Ihnen Sachen zu benennen, wie man es anders machen könnte, wo man hingehen könnte, das ist nicht unsere Aufgabe: Und es ist sogar uns überlassen zu sagen, wir picken uns den Punkt aus den gelben Flecken heraus. Oder ob wir überhaupt bei gelb anfangen oder nicht lieber bei hellgrün, weil es leichter ist" (GY07 C DwL 100).

Resümee und Ausblick

Die vorgetragene Studie untersucht, ob das in Sachsen eingeführte Instrument zur Qualitätssicherung, also die externe Evaluation und der anschließende Ergebnisbericht von Schulen rezipiert werden. Da derzeit noch keine umfassende Gesamtauswertung vorliegt, sind die Ergebnisse lediglich als Tendenzen aufzufassen. Auf der Grundlage des bisher ausgewerteten Materials können folgende Schlüsse gezogen werden: Die Gesamtentwicklung der Qualitätssicherung und -entwicklung nimmt ihren Ausgangspunkt bei den Lehrkräften, die bislang nicht auf Prozesse im Rahmen von Schulentwicklung vorbereitet sind. Die neue Steuerung und damit einhergehen-

⁴ Zur erweiterten Schulleitung gehören neben der Schulleitung selbst, die ständige Vertretung der Schulleitung, die Inhaber/innen von Funktionsstellen (bspw. Fachleiter/in) und teilweise eine begrenzte Anzahl von Lehrkräften, die durch die Lehrerkonferenz gewählt wurden.

de Schulentwicklungsprozesse ziehen ein erweitertes Aufgabenfeld für Lehrkräfte mit sich. Es lassen sich Schwierigkeiten im Umgang mit den evaluationsbasierten Daten und der fehlenden, individuellen Handlungsoptionen konstatieren. Der Umgang mit den Optionen von Handlungen verursacht Unsicherheit und mündet in dem Wunsch, dass die Evaluationsbehörde konkrete Ansätze aufzeigt. Hierbei wird deutlich, dass es des Aufbaus systematischer Unterstützungsangebote bedarf. Die neuen Aufgabenbereiche fordern zudem eine Veränderung in der Lehrerbildung; vor allem die zweite und dritte Phase könnten mit passenden Angeboten unmittelbarer auf die Veränderungen reagieren als die erste, universitäre Ausbildung. Die geforderte kooperative Führung ist in manchen Schulen nicht realisiert. Die Funktionsträger, also die Schulleitung und deren erweiterter Arm, entscheiden teilweise ohne Aushandlungsprozesse über die Verbreitung der Ergebnisse und das verwendete Medium sowie über die Zielsetzungen der Schule, Andererseits scheinen die Lehrkräfte auch nicht bereit für eine kooperative Führung, denn ihre Rolle als ein Organisationsmitglied nehmen sie kaum wahr. Schulentwicklung wird auf der Ebene des Unterrichts verstanden und nicht als eine Aufgabe auf der Organisationsebene.

Im Rahmen meiner Arbeit werde ich neben der detaillierten Beschreibung der Aneignungsprozesse der Evaluationsergebnisse auch die fördernden und hemmenden Bedingungen für Schulentwicklungsprozesse herausarbeiten. Das vorliegende Datenmaterial wird voraussichtlich bis Mitte des Jahres 2013 ausgewertet sein und anschließend im Rahmen der Dissertation publiziert werden.

Literatur

Altrichter, Herbert et al. (Hg.) (2007): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Van Ackeren, Isabell/Klemm, Klaus (2011): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. 2., überarb. und aktualis. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böttcher, Wolfgang et al. (Hg.) (2006): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim: Juventa.

Böttger-Beer, Manuela/Koch, Erik (2008): Externe Schulevaluation in Sachsen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Böttcher, Wolfgang et al. (Hg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 253–264.

Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter (1990): Der institutionelle Schulentwicklungsprozess. Bönen: Kettler.

Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Bonn.

Ehren, Melanie C. M./Visscher, Adrie J. (2006): Towards a theory on the impact of school inspections. In: British Journal of Educational Studies 54 (1), S. 51–72.

Fend, Helmut (1986): "Gute Schulen – Schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (3), S. 275–293.

Huber, Stephan Gerhard (2011): System Leadership: Bildungsgerechtigkeit durch Verantwortungsübernahme von Führungskräften im Bildungssystem. In: Ingo Kramer (Hg.): Herausforderung Bildungsgerechtigkeit. Zum fairen Umgang mit dem Leistungsprinzip. Hamburg: Murmann, S. 43–58.

Huber, Stephan Gerhard/Büeler, Xavier (2009): Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hg.): Handbuch Schule. Theorie-Organisation-Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 579–587.

Husfeldt, Vera (2010): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation. Überblick zum Stand der Forschung. http://www.argev.ch/_files/Veranstaltungen/10_Juli_Wirksamkeit/Paper_Husfeldt. pdf (zuletzt aufgerufen am 14. 02. 2011).

Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualis. u. überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz

McKinsey & Company (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.10.2012).

Roediger, Gernot (2007): Gutachter kommen in die Schule. In: Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Referat Presseund Öffentlichkeitsarbeit (Hg.): Klasse. Das Magazin für Schule in Sachsen, Nr. 2. Dresden: Papier Grimm GmbH.

Rolff, Hans Günter (2007): Studien zu Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

Rolff, Hans-Günter (1998): Entwicklung von Einzelschulen. Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, Hans-Günter et al. (Hg): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 10. Weinheim: Juventa, S. 295–326.

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung, Comenius-Institut (2004): Schulprogramme an sächsischen Schulen. Positionen – Prozesse – Praxis. Dresden: Stoba Druck.

Sächsisches Bildungsinstitut (Hg.) (2010a): Handreichung zum Verfahren der externen Evaluation Grundschule, Mittelschule und Gymnasium. 2., überarb. Aufl. Radebeul: Druckhaus Dresden GmbH.

Sächsisches Bildungsinstitut (Hg.) (2010b): Schulische Qualität im Freistaat Sachsen: Kriterienbeschreibung. 2., überarb. Aufl. Radebeul: Union Druckerei Dresden GmbH.

Sächsisches Bildungsinstitut (Hg.) (2008): Interne Evaluation an sächsischen Schulen. Positionspapier. Radebeul. Medienhaus Lißner.

Seipel, Christian/ Rieker, Peter (2003): Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim/ München: Juventa.

Stockmann, Reinhard (Hg.) (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann.

Stamm, Margrit (2003): Evaluation und ihre Folgen für die Bildung. Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. Münster: Waxmann.

Steigleder, Sandra (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Diss. Univ. Trier. Marburg: Tectum.