

Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften  
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Prof. Dr. Klaus Beck

Sommersemester 2004

DIPLOMARBEIT

Thema:

**Kriterien und Messung von Dimensionen der  
Schulqualität – Eine kritische Literaturanalyse  
unter der Frage nach der Anwendbarkeit auf  
berufsbildende Schulen**

Marion Bores  
10. Semester Wirtschaftspädagogik  
Abgabetermin: 13.09.2004

## Inhaltsverzeichnis

|  | Seite |
|--|-------|
| 1 Problemstellung  | 1     |
| 2 Die Schülerschaft als Input-Kriterium                          | 8     |
| 3 Throughput-Kriterien   | 11    |
| 3.1 Der Unterricht   | 11    |
| 3.2 Die Lehrer   | 24    |
| 3.3 Die Schüler  | 36    |
| 3.4 Der Lehrplan   | 43    |
| 3.5 Die Schulleitung   | 45    |
| 3.6 Das Schulklima   | 58    |
| 4 Die Leistungen der Schüler als Output-Kriterium                | 63    |
| 5 Systemkriterien  | 71    |
| 5.1 Qualitätsmanagementsysteme                                   | 71    |
| 5.2 Rechtliche Aspekte   | 79    |
| 5.3 Die Autonomie der Schule                                     | 83    |
| 5.4 Die Eltern   | 87    |
| 5.5 Die Kosten   | 89    |
| 5.6 Die Gesellschaft   | 91    |
| 6 Relevanz der Kriterien für die berufsbildenden Schulen         | 93    |
| 7 Ein graphisches Modell zur Schulqualität                       | 98    |
| 8 Folgerungen für die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schulen | 107   |
| Literaturverzeichnis   | 111   |
| Anhang   | 124   |

## Abbildungsverzeichnis

|               |  | Seite |
|---------------|--|-------|
| Abbildung 1:  | Lernmotivationsvarianten   | 125   |
| Abbildung 2:  | Fragebogen Lernmotivation  | 126   |
| Abbildung 3:  | Zuordnung der Items des Fragebogens zu den Einschätzskalen   | 129   |
| Abbildung 4:  | Bewertungsbogen für die Teamfähigkeit  | 132   |
| Abbildung 5:  | Struktur des Fragebogens   | 133   |
| Abbildung 6:  | Wahrgenommene Lehrerkompetenzen  | 134   |
| Abbildung 7:  | Wahrnehmung des Feedbackverhaltens der Lehrenden   | 135   |
| Abbildung 8:  | Wahrnehmung von Mitbestimmung im Unterricht, Autonomie im Unterricht und Problemhaftigkeit des Unterrichts | 136   |
| Abbildung 9:  | Wahrnehmung von Grundmerkmalen des Unterrichtsmanagements  | 136   |
| Abbildung 10: | Wahrgenommene Praxisrelevanz des Unterrichts   | 137   |
| Abbildung 11: | Regressionsmodell zur Vorhersage des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses                                     | 137   |
| Abbildung 12: | Fragebogen für Lehrer zum Kommunikations- und Kooperationsverhalten im Kollegium                           | 138   |
| Abbildung 13: | Fragebogen für Lehrer zur Teamentwicklung  | 140   |
| Abbildung 14: | Fragebogen für Lehrer zum Klima im Kollegium   | 141   |
| Abbildung 15: | Indikatoren für Lehrerkooperation  | 143   |
| Abbildung 16: | Fragebögen für die Kompetenzbereiche „Werte“ und „Persönlichkeit“ von Lehrenden                            | 146   |
| Abbildung 17: | Fragebogen zur Selbstevaluation des Lehrerverhaltens im Unterricht   | 147   |
| Abbildung 18: | Indikatoren für Unterricht   | 148   |
| Abbildung 19: | Beobachtungsbogen: Umgang mit Schülerantworten   | 155   |
| Abbildung 20: | Effekt-Stärke und Schiefe der einzelnen Skalen   | 158   |

### III

|               |   |     |
|---------------|---|-----|
| Abbildung 21: | Selbst- / Fremdevaluation von Gruppenarbeit                         | 160 |
| Abbildung 22: | Fragebogen für Schüler zur Analyse von Gruppenprozessen             | 161 |
| Abbildung 23: | Evaluationsbogen für kooperatives Lernen                            | 162 |
| Abbildung 24: | Evaluationsbogen Physikunterricht                                   | 164 |
| Abbildung 25: | Lernjournal für Schüler   | 165 |
| Abbildung 26: | Evaluation des mündlichen Vortrages                                 | 166 |
| Abbildung 27: | Unterrichtsfeedback von Schülern                                    | 168 |
| Abbildung 28: | Fragebogen für Schüler zum Verhalten und zum Unterricht des Lehrers | 169 |
| Abbildung 29: | Fragebogen für Schüler zum Unterricht und zur Leistungsüberprüfung  | 171 |
| Abbildung 30: | Unterrichtsbewertung im Fach Deutsch                                | 173 |
| Abbildung 31: | Qualitätsevaluation des Unterrichts                                 | 175 |
| Abbildung 32: | Schülerbefragung (IFS-Schulbarometer)                               | 178 |
| Abbildung 33: | Elternfragebogen (IFS-Barometer)                                    | 180 |
| Abbildung 34: | Fragebogen zur Leitung der Schule                                   | 185 |
| Abbildung 35: | Fragebogen zur Schulleitung   | 186 |
| Abbildung 36: | Indikatoren für Schulleitungshandeln                                | 190 |
| Abbildung 37: | Fragebogen zum Schulklima   | 193 |
| Abbildung 38: | Die Kriterien des EFQM-Modells                                      | 202 |
| Abbildung 39: | Die Modellelemente von EFQM und ihre Gewichtung                     | 203 |
| Abbildung 40: | Elternfragebogen zur Qualitätsentwicklung in der Schule             | 215 |
| Abbildung 41: | Schulqualität – <i>Gesamtdarstellung</i>                            | 217 |
| Abbildung 42: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Unterricht</i>         | 218 |
| Abbildung 43: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Lehrer</i>             | 219 |
| Abbildung 44: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Schulleitung</i>       | 220 |

|               |   |     |
|---------------|---|-----|
| Abbildung 45: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Schulklima</i>                 | 221 |
| Abbildung 46: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Leistungen der Schüler</i>     | 222 |
| Abbildung 47: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Schüler</i>                    | 223 |
| Abbildung 48: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Autonomie</i>                  | 224 |
| Abbildung 49: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Lehrplan</i>                   | 225 |
| Abbildung 50: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Eltern</i>                     | 226 |
| Abbildung 51: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Ausbildungsbetriebe</i>        | 227 |
| Abbildung 52: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Qualitätsmanagementsysteme</i> | 228 |
| Abbildung 53: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Rechtliche Aspekte</i>         | 229 |
| Abbildung 54: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Gesellschaft</i>               | 230 |
| Abbildung 55: | Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium <i>Kosten</i>                     | 231 |

## Abkürzungsverzeichnis

|        |  |
|--------|--|
| 2Q:    | Qualität plus Qualifizierung                                       |
| bzw.:  | beziehungsweise  |
| d. h.: | das heißt  |
| DIN:   | Deutsche Industrie-Norm  |
| EFQM:  | European Foundation for Quality Management                         |
| EQA:   | European Quality Award   |
| etc.   | et cetera  |
| ggf.:  | gegebenenfalls   |
| IFS:   | Institut für Schulentwicklung                                      |
| IHK    | Industrie- und Handelskammer                                       |
| ISO:   | International Organization for Standardization                     |
| LSFK   | Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima                      |
| LUM:   | Lektions-Unterbrechungs-Methode                                    |
| PISA   | Programme for International Student Assessment                     |
| QM:    | Qualitätsmanagement  |
| QMS:   | Qualitätsmanagementsysteme   |
| QUABS: | Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen                        |
| Quess: | Qualitätssicherung und -entwicklung von Schule durch Schulaufsicht |
| sog.:  | sogenannte(r)  |
| TIMSS: | Third International Mathematics and Science Study                  |
| TQM:   | Total-Quality-Management   |
| TQMS:  | Total-Quality-Management-System                                    |
| u. a.: | unter anderem  |
| usw.:  | und so weiter  |
| v. a.: | vor allem  |
| z. B.: | zum Beispiel   |

## 1 Problemstellung

Schulen sind subsidiäre Einrichtungen, die überall dort entstehen, wo die reine Teilnahme am sozialen Leben der Familie nicht mehr ausreicht, um das zu erlernen, was zur Reproduktion der Gesellschaft erforderlich ist (vgl. Fend 1980, 6). Schule ist zum zentralen Lernort geworden, der es der heranwachsenden Generation ermöglicht, gemeinschaftliche Erfahrungen zu machen und so gemeinsame Werte, Normen und Orientierungen vermittelt zu bekommen (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 40). Als pädagogische Institution bezieht sich der Kern der Schularbeit auf Aspekte der Erziehung bzw. Bildung (vgl. Sandfuchs 2001, 14). Obwohl Schule Teile der Erziehungsaufgaben des familiären Umfeldes übernimmt und sich so nicht mehr nur auf ihre traditionellen Aufgaben beschränkt, kann sie nicht alle familiären und gesellschaftlichen Probleme lösen und schon gar nicht die Familie ersetzen, deren Bedeutung für eine positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auch heute noch ungebrochen ist (vgl. Dubs 1993, 101).

Die Aufgaben und Funktionen von Schule<sup>1</sup> richten sich also auf die Reproduktion der Gesellschaft. Gesellschaftliche Veränderungen führen zum Wandel von Inhalten und Zielen der Schule. Bildung muss sich also in der Gegenwart der Aufgabe stellen, einen „Spagat“ zwischen der Vermittlung von relevanten Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Vergangenheit und den Anforderungen der Zukunft zu leisten. Schule muss lernen, sich zeitnah auf sich verändernde Rahmenbedingungen einzustellen und auf ungewisse Herausforderungen flexibel zu reagieren (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 30). Der Unterricht ist sowohl auf die Berufsvorbereitung als auch auf die Lebensbe-

---

<sup>1</sup> Schulen haben folgende Funktionen:

1. Qualifikationsfunktion: „Schule soll das gesellschaftlich für notwendig erachtete Wissen und Können vermitteln, um die Absolventen zur erfolgreichen Teilnahme am Berufs- und Beschäftigungssystem zu befähigen (vgl. Sandfuchs 2001, 15). So trägt Schule zur Reproduktion des Beschäftigungssystems bei (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 27).
2. Selektions- und Allokationsfunktion: „Selektion meint Auslese, Allokation ist die Zuweisung eines gesellschaftlichen Ortes“ (Sandfuchs 2001, 16). Selektion und Allokation geschieht durch die Vergabe von Laufbahnberechtigungen, indem Schülerleistungen bewertet werden. Somit dient diese Funktion von Schule der Reproduktion der Sozialstruktur, indem sie über die Bewertungen die Einordnung in die gesellschaftliche Stathierarchie vollzieht (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 28).
3. Integrations- und Legitimationsfunktion: „Integration meint, dass die Schüler in das jeweilige kulturelle und gesellschaftliche System eingeführt werden. Damit sie es als sinnvoll erfahren und erkennen können, muss das System ihnen gegenüber legitimiert werden. [...] All dies geschieht durch Erziehung, durch den Versuch der Vermittlung von Normen und Werten. Jedes Schulsystem soll Werte, Einstellungen und Haltungen vermitteln und damit die jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisieren [...]“ (Sandfuchs 2001, 17).

wältigung auszurichten (vgl. Dubs 1993, 65). „Weil es aber angesichts des raschen Wandels in Gesellschaft, Technologie und Wirtschaft nicht möglich ist, künftige Anforderungen mit genügender Präzision vorauszusagen, muss sich die Schule vermehrt auf die Erarbeitung eines gut strukturierten Grundlagenwissens und auf das Erlernen von grundlegenden Fertigkeiten und Fähigkeiten konzentrieren (ohne in möglichst integrierter Form das Affektive, Soziale und Volutative zu vernachlässigen)“ (Dubs 1993, 65).

Die Forderungen nach höchster Qualität der Leistungen von Schule werden von allen Seiten – Unternehmen, Eltern, Jugendliche – immer lauter, da die veränderten Bedingungen des Arbeitsmarktes sehr gut ausgebildete Arbeitskräfte erfordern, um im internationalen Konkurrenzkampf bestehen zu können (vgl. Dubs 1994, 264). Eine ‚gute‘ Schule kann allerdings Verschiedenes sein, je nachdem, welche Rahmenbedingungen und Teilnehmer gegeben und welche Erwartungen an sie gerichtet sind (vgl. Thonhauser 1997, 698).

Aber was macht das System Schule eigentlich aus? Zum einen gibt es den formalen Aufbau der Institution mit hierarchischer Struktur, in der Verantwortlichkeiten, Aufgaben und Zuständigkeiten durch Gesetze, Verordnungen und Regelungen festgeschrieben sind. Zum anderen prägen die Menschen, also Lehrer und Lehrerinnen<sup>2</sup>, Schüler, Schulleiter und außerschulische Kooperationspartner, mit ihren Erwartungen, Werten und Einstellungen den Kern von Schule und bilden einen jeweils subjektiven Handlungsrahmen. Zu erkennen ist, dass das System Schule komplex ist und die Einflussgrößen sehr vielfältig sind (vgl. Nicklis 2000, 55).

Qualitätsnormen werden „nicht nur von scheinbar objektiven Qualitäts-, Effektivitäts- und Effizienzkriterien bestimmt, sondern auch von Interessen und Zielen, die sich teilweise widersprechen können“ (Rützel 2000a, 8). Beschreibende Kriterien, Faktoren und Indikatoren reichen nicht mehr alleine für die Festlegung von Qualitätsnormen aus. Auch bewertende Maßstäbe gehen immer wieder mit ein und sind als solche transparent zu machen (vgl. Rützel 2000a, 8). Qualität ist keine stabile Eigenschaft, die ein Objekt besitzt, sondern eine zugeschriebene Eigenschaft bzw. Eigenschafts-

---

<sup>2</sup> Werden einmal nicht beide Geschlechter genannt, so sind doch immer beide gemeint. Gleiches gilt auch für andere Personen wie beispielsweise Schülerinnen und Schüler oder Schulleiterinnen und Schulleiter.



kombination, die sich auf eine Beurteilung, sei sie explizit oder implizit, stützt (vgl. Terhart 2000, 815). Deshalb bleibt Qualität immer ein relativer Begriff, der individuell gedeutet werden kann. Die unterschiedlichen Erwartungen an Qualität bedingen, dass es keinen einheitlichen Qualitätsbegriff gibt bzw. geben kann (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 113). Wird Qualität durch die subjektive Zuschreibung von Eigenschaften definiert, dann bleibt die Definition von Qualität präskriptiv, der entweder zugestimmt werden kann oder nicht. Sie ist also konsensbedürftig<sup>3</sup>. Wahrheitsfähige Aussagen über die Qualität sind nur dann möglich, wenn Qualität über objektivierbare Eigenschaftsbeschreibungen definiert wird. Die Auswahl der Eigenschaften an sich bleibt nach wie vor normativ, d. h. sie ist von der Entscheidung desjenigen oder derjenigen abhängig, der bzw. die die Auswahl trifft. Dies hat aber nichts damit zu tun, dass objektsprachliche Aussagen über diese Eigenschaften, die mittels empirischer Verfahren getroffen werden, wahrheitsfähig sind, was bedeutet, dass sie sich vorläufig bewähren oder falsifiziert werden können<sup>4</sup>.

Notwendig wird die Analyse der Schulqualitätsbedingungen, da im öffentlichen Schulsystem nicht auf regulierende Marktmechanismen gesetzt werden kann, die unter Marktbedingungen dafür Sorge tragen, dass die weniger leistungsfähigen Einheiten eliminiert und dadurch die Durchschnittsleistungen gesteigert werden. Aufgabe des Staates ist es somit, überall und in ausreichender Quantität und möglichst hoher und kontrollierter Qualität Schulen vorzuhalten. Das bedeutet aber auch, dass schlechte Schulen nicht einfach ohne Ersatz geschlossen werden können. Daher sollte versucht werden, diese Schulen in bessere Schulen umzuwandeln, wozu man die Informationen über die Kontextbedingungen von Schulqualität benötigt (vgl. Terhart 2002, 92). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Qualität einer der leitenden Begriffe des Bildungsdiskurses ist (vgl. Terhart 2000, 809).

Da schulische Entwicklungen immer individuell sind, ist die Qualitätsgleichheit von Schulen nicht herstellbar. Die jeweilige Qualität von Schule hängt immer davon ab, inwieweit Anforderungen und Leistungen zusammenpassen. Qualitätsentwicklung ist daher mit der Ausprägung eines individuellen Profils der Schule verbunden, durch

---

<sup>3</sup> Diese Qualitätsdefinition steht dem Forschungsparadigma des Konstruktivismus nahe, da sich jeder seine eigene Sicht von Qualität schafft (vgl. Beck / Krapp 2001, 70).

<sup>4</sup> Das hier zugrunde liegende Forschungsparadigma ist der Kritische Rationalismus, der sich dadurch auszeichnet, dass es keine endgültige empirische Wahrheit gibt, sondern alle Annäherungsversuche an die Wahrheit fallibel sein können (vgl. Beck / Krapp 2001, 69).

den der Bildungs- und Erziehungsauftrag am besten realisiert werden kann (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 126). „Die Qualität des Bildungswesens ergibt sich letztlich daraus, ob es gelingt, die Schule für möglichst alle Schüler zu produktiven Räumen des Lernens und ihrer längerfristigen Entwicklung werden zu lassen“ (Fend 2000, 56). Daher kann man Qualitätsstandards, die für alle Schulen gültig sind, auch nicht einfach in Büchern nachschlagen (vgl. Hameyer / Wissinger 1998, 107).

Qualitätsaspekte der Einzelschule können auf verschiedenen Ebenen festgemacht werden. So liefert eine Input-Analyse Aussagen über die eingesetzten Ressourcen. Eine Effekt-Analyse beschreibt die Ergebnisse und die Prozess-Analyse beleuchtet die Abläufe innerhalb des Systems. Als viertes kommt noch eine Struktur-Analyse hinzu, die die Rahmenbedingungen untersucht. So ist Qualität weder alleine mit einer hohen Effizienz noch ausschließlich mit einer hohen Effektivität gleichzusetzen (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 119 und 128). „Vielmehr beschreibt Qualität die typische Beschaffenheit eines Systems in der Einheit von Ergebnisqualität (Effekte), Prozessqualität (Effizienz) und Strukturqualität (funktionale Arbeitsbedingungen, Leistungsvoraussetzungen der Arbeitskräfte)“ (Riecke-Baulecke 2001, 119). Die Qualität der Schule lässt sich also nicht summativ als Kenngröße beschreiben, sondern entsteht aus dem Zusammenwirken von vielen qualitätsrelevanten Merkmalen. Was nun für die Einzelschule Qualität bedeutet, das muss sie vor dem Hintergrund ihrer Zielsetzungen selbst klären (vgl. Nicklis 2000, 59-60). Dabei sind die Zielsetzungen nicht beliebig, sondern werden durch gesellschaftliche Anforderungen, Lehrpläne und Richtlinien auf der einen Seite und von den spezifischen Bedingungen der Schule auf der anderen Seite bestimmt (vgl. Buhren u.a. 2001, 29). „Das Problem dieser Merkmale liegt darin, dass ihre Erfassung und Bestimmung im Normalfall eine komplexe Angelegenheit ist, denn jedes dieser Merkmale besteht aus einer Vielzahl von Indikatoren<sup>5</sup>, die im Prinzip von der einzelnen Schule als für sie gültig oder passend bestimmt werden muss“ (Buhren u.a. 2001, 8). Operationalisierungen der Qualitätskriterien sind notwendig, damit man sich über sie verständigen kann (vgl. Heid 2000, 45). Hinter allen Qualitätsinitiativen steht die Überzeugung, dass Qualität messbar und durch Maßnahmen verbesserbar ist (vgl. Altrichter / Posch 1999a, 17). „Die Frage – ob Schule leisten kann, was sie soll – verschiebt sich [...] zu dem systematischen Problem, wie man die Wirkung von Schule präzise und genau messen kann, und zwar

---

<sup>5</sup> Ein Indikator ist das kleinste beobachtbare oder beschreibbare Element eines Qualitätsmerkmals, welches sich auf ein konkretes Problem bezieht (vgl. Buhren u.a. 2001, 8).

so, dass nicht irgendwelche Lerneffekte, die im Lebenslauf auftreten, der Schule zugerechnet werden, sondern möglichst nur solche, von denen man wirklich weiß, dass wir sie in der Schule, nur dort und wegen der Arbeit der Schule lernen“ (Tenorth, 2001, 256). Über diese Wirkungen fehlen bisher noch präzise Kenntnisse und so sind die proklamierten Wirkungen teilweise sehr unterschiedlich (vgl. Tenorth 2001, 256 – 257).

Da die Diskussionen um Qualität – ihre Entwicklung und Sicherung – auch die Schulen nicht ausnehmen, ist es für sie und ihre Mitglieder wichtig, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen (vgl. Hagmann / Ebner 2002, 233). Dazu kommt, dass die deutschen Schulen in vielen Teilbereichen noch nicht so gut sind, wie sie eigentlich sein müssten (vgl. Weinert. 2001, 69). Verschiedene Kriterien, die auf den unterschiedlichen Ebenen einer Schule angesiedelt sind und die Qualität der Schule beeinflussen, werden daher in den folgenden Kapiteln eingehender vorgestellt. Anwendung findet hier die Prozesssicht, indem die Bereiche des Inputs, des Throughputs und des Outputs unterschieden werden. Hinzu kommen Aspekte, die sich auf das System Schule als solches bzw. auf deren Rahmenbedingungen beziehen.

Bezüglich der Input-Kriterien wird das Kriterium Schüler und Schülerinnen (Kapitel 2) näher betrachtet. Dieses Kriterium steht am Anfang des Prozesses und löst den Prozess erst aus, indem die Heranwachsenden die Schule besuchen. Daher können die Lernenden auch noch nichts über die Effektivität und Effizienz der Schule und ihrer Prozesse aussagen. Aber die Voraussetzungen wie Intelligenz, Vorwissen, Einstellung zu Schule und zum Lernen, sozialer Hintergrund usw., die die Schüler mitbringen, sind insofern wichtig, da sie das Verhalten und Handeln in der Schule beeinflussen und so einen großen Einfluss auf den Unterricht ausüben und ihren Lernerfolg mitbestimmen. Für die Lehrer ist die Kenntnis dieser anthropogenen und sozialen Voraussetzungen von Bedeutung, da sie nur so individuell auf die Lerner eingehen und den Lehr-Lern-Prozess adäquat gestalten können.

Die dem Throughput-Bereich (Kapitel 3) zugeordneten Aspekte betreffen den eigentlichen Lehr-Lern-Prozess einschließlich der unmittelbar beteiligten Personen und Einflussgrößen sowie das Leben in der Schule. Da die Kriterien veränderbar sind, ist ihre Gestaltung entscheidend für die Qualität. Hierzu zählen der Unterricht in seinen

verschiedenen Formen und Ausgestaltungen (Kapitel 3.1), die Lehrer (Kapitel 3.2), die Schüler (Kapitel 3.3), der Lehrplan (Kapitel 3.4) sowie der Schulleiter<sup>6</sup> (Kapitel 3.5) und das Schulklima (Kapitel 3.6). Der Unterricht konstituiert sich durch die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern, wobei die übrigen drei Aspekte den Rahmen definieren, in dem der Unterricht stattfindet.

Ein wichtiges und weithin akzeptiertes Kriterium für die Schulqualität ist die Leistung der Schüler (Kapitel 4), welches den Output-Bereich kennzeichnet. Die Lehrer definieren durch die Bewertung der Schülerhandlungen, was in der Schule als Leistung gilt und was nicht. Hier spielen besonders die kognitiven Leistungen eine Rolle, da vornehmlich auf ihrer Grundlage Berechtigungen in Form von Zeugnissen und Abschlüssen für die weitere Schul- oder Berufszukunft vergeben oder verweigert werden.

Hinsichtlich der Aspekte, die sich auf das ganze System (Kapitel 5) beziehen, werden Qualitätsmanagementsysteme (Kapitel 5.1) vorgestellt, die bei Anwendung in den Schulen Qualitätsmängel aufdecken und beheben helfen sowie zur Qualitätssicherung beitragen sollen. In diesem Rahmen werden die Konzepte nach DIN EN ISO 9000 ff, EFQM und 2Q vorgestellt. Es gibt noch eine Vielzahl solcher Systeme, die aber hier nicht erläutert werden, da nur ein Einblick in verschiedene Konzepte gewährt wird, die einen besonderen Bezug zur Schule aufweisen. Zu den Rahmenbedingungen zählen rechtliche Bestimmungen, Schulaufsicht und Standardsetzungen (Kapitel 5.2) genauso wie die gewährte Autonomie (Kapitel 5.3), die den Rahmen für die Ausübung des Berufes der Schulleiter und der Lehrer darstellen. Auch die Eltern (Kapitel 5.4), die gewisse Erwartungen an die Institution Schule stellen, die bei den Schulzielen berücksichtigt werden können, werden diesem Bereich zugeordnet. Zum Schluss wird noch ein kurzer Blick auf die Kostenaspekte von Schule (Kapitel 5.5) und die Einflüsse der Gesellschaft (Kapitel 5.6) geworfen, die ebenfalls dem Bereich der Systemkriterien zuzurechnen sind.

Die Zuordnung der verschiedenen Merkmale zu den Einteilungsgesichtspunkten ist nicht immer für alle Aspekte des betreffenden Merkmals einzuhalten, da sich Funktionen überschneiden oder Handlungen auch in anderen Bereichen relevant sind. So

---

<sup>6</sup> Schulleitung und Schulleiter werden als synonyme Begriffe verwendet.

könnten die Qualitätsmanagementsysteme beispielsweise auch dem Throughput zugeordnet werden, da sie das System Schule näher beleuchten. Ihre Zuordnung zur Systemebene erfolgt hier aufgrund dessen, dass sie nicht unabdingbarer Teil der Schule sind. Auch die Eltern könnten dort ihren Platz haben, wenn man annimmt, dass sie durch Aktionen die Schule mitgestalten und den Unterricht bereichern können. Aber da dies nicht die Regel ist und in jeder Schule anders gehandhabt wird, werden sie hier bei den Systemfaktoren aufgeführt. Ebenso gut könnte die Schulleitung der Systemebene zugeordnet werden, da sie die Rahmenbedingungen für den Unterricht schafft, aber den Prozess an sich nicht oder nur selten selbst gestaltet. Trotzdem wird sie bei den Throughput-Kriterien einsortiert, da sie einen ganz wesentlichen Einfluss auf das Funktionieren und die Gestaltung von Schule hat. Bei den Input-Kriterien könnte man auch noch die Schulform und die Ausstattung der Schule anführen einordnen. Da aber die Schulform und die Ausstattung an sich keinen Einfluss auf das Lernen nehmen, sondern erst in der Anwendung im Unterricht Relevanz erlangen, sind sie in das Throughput-Kriterium Unterricht integriert. Der Lehrplan gehört eigentlich zu den rechtlichen Aspekten. Aber aufgrund seiner Bedeutsamkeit für den Unterricht wird ihm ein eigenes Kapitel gewidmet, das wegen der Affinität zum Unterricht dem Throughput zugeordnet wird. Eine Sonderposition nehmen die Schüler ein. Sie tauchen in den Input-, Throughput- und Output-Kriterien auf. Das ist auf ihre Sonderstellung in der Schule zurückzuführen, da sie auf der einen Seite Kunden sind, aber auf der anderen Seite auch aktiv an der „Produktherstellung“ mitwirken (müssen), um die Ziele zu erreichen, und sie der Zweck der Schule sind. Ihretwegen, d. h. ihrer Bildung wegen, findet Schulgeschehen statt.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, die gesamte, sehr umfangreiche Fach- und Forschungsliteratur zum Thema Schulqualität in die Analyse miteinzubeziehen. Auch die Berücksichtigung aller möglichen Einflussfaktoren auf die Schulqualität – angefangen beispielsweise bei der Farbe der Schulgebäude oder Schulhofbegrünung bis hin zu dem Belag der Pausenbrote – ist nicht möglich und auch nicht intendiert. Stattdessen wird eine Auswahl getroffen, die eine Vielzahl zentraler Aspekte berücksichtigt bzw. auf solche hinweist, die für die berufsbildenden Schulen besonderes Gewicht haben. Wo möglich, werden zu den einzelnen Aspekten Messinstrumente vorgestellt, die die Kriterien erfassbar machen. Allerdings sind nicht überall solche

Instrumente vorhanden bzw. wurden in der dieser Arbeit zugrunde liegenden Literatur nicht dargestellt.

Kapitel 6 stellt einen Bezug zwischen den vorgestellten Schulqualitätsansatzpunkten aus Kapitel 2 – 5 und den berufsbildenden Schulen her. Hier wird das Potenzial der Merkmale für die berufsbildenden Schulen herausgestellt und eine Bewertung vorgenommen, welche Merkmale besonders wichtig und welche eher vernachlässigbar sind. Danach werden die Merkmale in ein Ablauf- bzw. Einflusschema überführt und graphisch dargestellt (Kapitel 7). Die Beschreibung der Zusammenhänge rundet dieses Kapitel ab. Zum Schluss wird eine Bilanz der Ergebnisse und Erkenntnisse gezogen und dargelegt, was für die Schulbeteiligten bei der Qualitätsdiskussion vor Ort wichtig ist (Kapitel 8).

## **2 Die Schülerschaft als Input-Kriterium**

Zu den Eingangsvoraussetzungen, die die Schüler in die Schule mitbringen gehören:

- die soziale Herkunft / die familiären Verhältnisse,
- die allgemeine Leistungsfähigkeit der Schüler („Intelligenz“),
- relevante Vorkenntnisse sowie
- relevante affektive Merkmale (vgl. Thonhauser 1996, 399).

Die soziale Herkunft und die familiären Verhältnisse kann jede Schule mit individuell entworfenen Fragebögen erfassen, je nach Interessenslage. Beispielsweise kann nach den Bildungsabschlüssen der Eltern, dem Stand des Schülers in der Geschwisterreihenfolge, Vereinszugehörigkeiten oder ehrenamtlichen Tätigkeiten bzw. dem Freizeitverhalten der Schüler oder der Wohnsituation gefragt werden. Diese Kenntnisse sind für die Lehrer von Bedeutung, damit sie den Unterricht adressatenadäquat ausrichten und an der Lebenswirklichkeit der Schüler anknüpfen können.

Vorkenntnisse können über Wissenstests abgeprüft werden. Für das wirtschaftskundliche Wissen liegt z. B. mit dem Wirtschaftskundlichen Bildungs-Test nach Beck / Krumm (1991) ein hierfür geeignetes Instrument vor.

Die Intelligenz kann mit Hilfe von Intelligenztests erfasst werden. Für die Schulleistung kommt der Intelligenz nicht die große Bedeutung zu, wie oft vermutet wird. Der Zusammenhang zwischen Intelligenz und Leistung wird auf höheren Schulstufen geringer, was auf die Bedeutung von anderen Faktoren hinweist. So kann ein Schüler bei guter Arbeitshaltung und / oder Motivation auch eine gute Schulleistung erbringen, obwohl er eine geringere gemessene Intelligenz hat (vgl. Dubs 1993, 25 – 26).

Das Selbstkonzept von Schülern, verstanden als bewertetes Set von Wahrnehmungen und Attributen, hat einen starken Bezug zum Selbstwertgefühl der Schüler und ist eine der stärksten affektiven Einflussvariablen auf die Schulleistungen. So kann man annehmen, dass Maßnahmen – beispielsweise Individualisierung, Förderung von Lern- und Arbeitstechniken, Delegation von Verantwortung – zur Förderung dieses Konzeptes auch die Leistungen positiv beeinflussen (vgl. Waibel 1995, 388). Auf die affektiven Merkmale Interesse und Motivation soll im Folgenden näher eingegangen werden, da sie die eigenständige und aktive Auseinandersetzung mit Themen dauerhaft wecken, aufrechterhalten und fördern und so ganz entscheidend für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht sind.

„Motivation ist [...] das, was einem Menschen die Energie zu seinem Tun verleiht und die Ausrichtung seiner Tätigkeit bestimmt“ (Gage / Berliner 1996, 337). Motivation wird beeinflusst von Bedürfnissen, Werten, Einstellungen, Interessen, Hoffnungen und Ansporn (vgl. Gage / Berliner 1996, 337). Dieses hypothetische Konstrukt spiegelt keine homogene Einheit wider, sondern versucht, als Sammelkategorie menschliches Verhalten zu erklären (vgl. Rheinberg 1997, 13). Wichtig ist, dass man bei der Erklärung der verschiedenen Verhaltensweisen neben der Richtung (Zielbezug), der Intensität und Ausdauer des Verhaltens auch personenbezogene und situationsbezogene Variablen beachtet (vgl. Wegge 1998, 25). Im Weiteren wird der Teilaspekt der Lernmotivation näher betrachtet, da sie das für die Schule entscheidende Konzept ist. Die Lernmotivation ist die treibende Kraft, die Lernprozesse initiiert, aufrechterhält und steuert (vgl. Kramer u.a. 2000, 207). Daher ist es für die Verantwortlichen in der Ausbildung wichtig zu wissen, welche Motivationsvariante und welche Faktoren sich günstig auf das Interesse der Auszubildenden auswirken.

Im Hinblick auf die Lernmotivation in der Berufsausbildung sollen besonders zwei Gesichtspunkte betrachtet werden. Zum einen der Aspekt der Selbstbestimmung und zum anderen der Aspekt des Inhaltsbezuges. Diese Unterscheidung stammt zum einen aus der „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ von Deci und Ryan und zum anderen aus der „Pädagogischen Interessentheorie“ von Krapp und Prenzel. Die Selbstbestimmung stellt fest, in wieweit das Lernen der Auszubildenden selbst- (d. h. im Selbst des Individuums begründet) oder fremdbestimmt (d. h. durch äußere Einflüsse) ist. Der Aspekt des Inhaltsbezuges spiegelt die Motivation von Lernen in Abhängigkeit der Inhalte der Berufsausbildung wider. Den beiden Aspekten können sechs Varianten von Lernmotivation (siehe Anhang, Abbildung 1, Seite 125) zugeordnet werden (vgl. Prenzel u.a. 1996, 108 – 109), die im Anhang, Seite 124 – 125, näher erläutert werden. Anzustreben sind die Lernmotivationsvarianten, die zu einem hohen Grad selbstbestimmt übernommen werden. Empirische Befunde haben gezeigt, dass die Qualität von Lernprozessen und Lernergebnissen durch die Qualität der Lernmotivation beeinflusst wird. So unterstützen identifizierte, intrinsische und interessierte Motivation die kognitiven Prozesse und Ergebnisse des Lernens, die Identitätsentwicklung, die Berufszufriedenheit, die Weiterbildungsbereitschaft und die Identifikation mit der Berufsausbildung. Darüber hinaus bewirken diese Motivationsformen positive Gefühlserlebnisse (Freude) beim Lernen (vgl. Prenzel / Drechsel 1996, 219 – 220).

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan benennt drei Rahmenbedingungen, die für die Ausprägung und Förderung von selbstbestimmten Motivationsvarianten relevant sind. Dabei handelt es sich um die angeborenen psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (vgl. Deci / Ryan 1993, 229). Prenzel u.a. unterscheiden aufgrund des Forschungsstandes sechs theoretische Bedingungskomplexe, die die selbstbestimmten Motivationsvarianten günstig beeinflussen (vgl. Prenzel u.a. 1996, 110 – 111):

- „Wahrgenommene inhaltliche Relevanz“ des Lernstoffs, z. B.: Anwendungsbezüge
- „Wahrgenommene Instruktionsqualität“, z. B.: Handlungsorientierung
- „Wahrgenommenes inhaltliches Interesse beim Lehrenden“, z. B.: Engagement



- „Wahrgenommene soziale Einbindung“, z. B.: kollegialer Umgang
- „Wahrgenommene Kompetenzunterstützung“, z. B.: informierendes Feedback
- „Wahrgenommene Autonomieunterstützung“, z. B.: Wahlmöglichkeiten

Um diesen Bedingungskomplex zu erheben, wurde ein Fragebogen erstellt, der insgesamt 80 Items<sup>7</sup> (siehe Anhang, Abbildung 2, Seite 126 – 128) umfasst, welche sich aufteilen in 46 Items zu *Motivationsrelevanten Bedingungen*, 18 Items zu *Ausprägungen von Lernmotivation* und 16 Items zu *Empfindungen beim Lernen*. Die Schüler beurteilen anhand einer sechsstufigen Skala (von 0 = *nie* bis 5 = *sehr häufig*), wie häufig die Merkmale aufgetreten sind (vgl. Prenzel u.a. 1996, 113 – 114). Die Aufteilung der Items zu den einzelnen Bedingungskomplexen findet sich ebenfalls im Anhang (Abbildung 3, Seite 129 – 130).

Sind diese motivationsrelevanten Bedingungen hoch ausgeprägt, so geht man davon aus, dass sie interessiert, intrinsisch und identifiziert motiviertes Lernen unterstützen. Sind sie dagegen gar nicht oder nur schwach ausgeprägt, so erfolgt das Lernen introjiziert, external oder sogar amotiviert. Diese Zusammenhangsvermutungen konnten Prenzel u.a. in ihrer Studie bestätigen (vgl. Prenzel u.a. 1996, 111 und 124).

### 3 Throughput-Kriterien

#### 3.1 Der Unterricht

Allgemein könnte man sagen, dass Qualität im Bildungswesen – bezogen auf die Schüler – dann vorliegt, wenn

„im Lern- und Lebensraum Schule möglichst viele Schüler an etwas Sinnvollem ‚dran sind‘, wenn sie also etwas tun, das sie im Hinblick auf die [...] Ziele voranbringt, wenn sie etwas tun, was ihr Verständnis erweitert, was ihre Erfahrungshorizonte vergrößert, was ihre Fertigkeiten schult, was sie mit anderen zusammenbringt, was ihnen hilft, mit ihren inneren Nöten fertig zu werden und sich anderen zu öffnen. Kinder und Jugendliche sind dann mit der größ-

---

<sup>7</sup> „Diese Skalen waren unter Rückgriff auf vorliegende Erhebungsverfahren [...] entwickelt und in Pilotstudien an zukünftigen Bank- und Bürokaufleuten erprobt worden. Die durchgeführten Faktoren- und Itemanalysen belegen, dass die Erhebungsverfahren die Konstrukte in konsistenten Teilskalen erfassen“ (Prenzel u.a. 1996, 114).

ten Wahrscheinlichkeit produktiv, wenn sie aktiv an ihrem eigenen Lernprozess beteiligt sind, wenn sie im Laufe der Schuljahre zunehmend zu eigenverantwortlichen Gestaltern ihrer eigenen Lerngeschichte werden“ (Fend 2000, 57).

Da Unterrichten und Erziehen sehr komplexe menschliche Tätigkeiten sind, ist auch die Beurteilung ihrer Qualität sehr anspruchsvoll. Gefragt werden muss einerseits, welche Kriterien zur Beurteilung der Qualität herangezogen werden sollen, und andererseits, welche Art von Unterricht am ehesten den Kriterien genügt (vgl. Patry 1996, 59). Daher sollten bei Untersuchungen zur Qualität von Unterricht neben deskriptiven Komponenten<sup>8</sup> auch normative Komponenten<sup>9</sup> einbezogen werden.

Die Unterrichtsqualität macht einen großen Anteil der Schulqualität aus. Die gesamte Schulkultur ist ein wichtiger Lern- und Sozialisationshintergrund für Schüler- und Lehrerschaft, aber der qualitativ hohe Unterricht ist der bedeutendste Bereich. Die Qualität der Lehrpersonen entscheidet über die Qualität ihres Unterrichts (vgl. Terhart 2002, 99). Geordnete Lernverhältnisse und eine effektive Unterrichtszeitnutzung scheinen Grundlagen für eine erfolgreiche Lernleistung der Schüler zu sein (vgl. Stefens / Bargel 1993, 41). Die Unterrichtsqualität richtet sich auf das Lehr- und Lerngeschehen in der Schule und dazu gehören „Aspekte wie Methodenvielfalt, Teamteaching, Lebensbedeutsamkeit der Lernangebote, die Flexibilität des Curriculums, die Sicherung einer Grundbildung für alle, das Lernarrangement, die Differenzierung durch Medien, die Qualität der Lernmittel und Lernhilfen“ (Hameyer / Wissinger 1998, 117).

War die Lerntheorie bis zu den 70er Jahren von behavioristischen Auffassungen geprägt, so hielten seitdem immer mehr kognitivistische und konstruktivistische Modelle Einzug in die Lerntheorie. Lernen wird als sehr aktiver und vielschichtiger Prozess beschrieben, wobei der Lernende mittels verschiedener Denkopoperationen und -strategien (z. B. selektives Wahrnehmen, Elaborieren, Organisieren, Vergleichen, Beurteilen) und nach Möglichkeit auch durch praktisches Handeln sein deklaratives (Wissen was), prozedurales (Wissen wie) und konditionales (Wissen unter welchen Bedingungen) Wissen konstruiert. Der Aufbau des Wissens erfolgt zielorientiert, re-

---

<sup>8</sup> „Wenn-Dann-Aussagen: Wenn der Unterricht so und so gestaltet wird, dann bewirkt er (mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit) dieses oder jenes“ (Patry 1996, 85).

<sup>9</sup> Ziele des Unterrichts benötigen eine Legitimierung und ethische Reflexion, damit die Verantwortung gegenüber den Beteiligten gewahrt bleibt (vgl. Patry 1996, 85 – 86).

flektiert und eigenverantwortlich, indem das neue Wissen mit dem Vorwissen verknüpft und dadurch erweitert und differenziert wird (vgl. Metzger 1997, 522).

Damit die kognitive Entwicklung der Schüler nicht defizitär verläuft, müssen folgende Kompetenzbereiche aufgebaut werden, da diese sich nicht spontan entfalten und nicht in hinreichendem Ausmaße in der natürlichen Entwicklung erworben werden:

- eine inhaltlich vielfältige Allgemeinbildung,
- Strategien zur praktischen Nutzung dieses Wissens,
- Kompetenzen zum permanenten selbstständigen Lernen und
- ein System von Wertorientierungen, die dafür verantwortlich sind, dass aus den kognitiven Fähigkeiten gesellschaftlich wertvolle und individuell reflexive Handlungskompetenzen entstehen können (vgl. Weinert 2001, 76).

Neben den kognitiven Prozessen werden auch affektiv-emotionale und volutive Faktoren wichtig, die ebenfalls durch die Lehrkräfte gefördert werden sollen. Darüber hinaus stellt die Förderung der Metakognition ein fächerübergreifendes Ziel beim Umgang mit Wissen und im Lernprozess dar (vgl. Metzger 1997, 523 und 533). „Die große Mangelressource organisierten Lernens ist häufig Sinn“ (Bönsch 2000, 30). Häufig wissen Schüler nicht, warum sie was wozu lernen. Sie sehen den Sinn von Inhalten, Arbeitsanliegen, der praktizierten Leistungsbeurteilung oder Lernbemühungen nicht<sup>10</sup>. Als Lernender kann man in dem Ausmaß eine positive Beziehung zum Lernablauf und zum Lerngegenstand aufbauen, in dem man über die Planung und Realisierung des Lernens mitgestalten kann (vgl. Bönsch 2000, 28 und 30). Sinn macht etwas für Schüler, wenn sie es subjektiv für wichtig halten oder wenn es durch andere – durch deren Engagement, Darstellung oder Interesse – sinnvoll geworden ist. In der Regel wird Sinn kommunikativ vermittelt oder existiert nicht (vgl. Bönsch 1990, 20 – 21). Um die Wichtigkeit und Nützlichkeit des zu erwerbenden Wissens den Lernenden deutlich zu machen, sind die Situationen, in denen es erworben wird, entscheidend (vgl. Metzger 1997, 522). „Lernen soll [...] durch eine höhere Komplexität der Lehr-Lern-Arrangements unterstützt werden, sodass die Schüler von Anfang an realistische Situationen erleben und letztere ergiebig genug sind, damit die Ler-

---

<sup>10</sup> Im Anhang, Seite 131, findet sich eine Zusammenstellung von Sinnfindungsbemühungen für den Unterricht.

nenden höhere Denkoperationen einsetzen und angemessen komplexe Wissensstrukturen bilden können“ (Metzger 1997, 523).

Komplexe Lehr-Lern-Arrangements beispielsweise in Form von Planspielen, Fallstudien oder Leittexten sind eine Möglichkeit, solche realistischeren Situationen in den Lehr-Lern-Prozess einzubinden (vgl. Achtenhagen 1992, 64). Bei der Bearbeitung der situativen Aufgabenstellung und ihren wechselnden Problemperspektiven können die Lernenden ihr Vorwissen und ihre Berufs- und Alltagserfahrungen einbringen und als Resultat ihres Lernhandelns neue authentische Erfahrungen sammeln. Auch ein Lernen am Modell wird hier ermöglicht. Durch wechselnde Arbeitsformen wie Gruppen- oder Einzelarbeit können soziale Kooperation, Differenzierung und Individualisierung gefördert werden (vgl. Klauser 1997, 581). Bei computergestützten Planspielen (z. B. Jeansfabrik) hat die Lehrperson darüber hinaus die Möglichkeit, über die Benutzeroberfläche den Grad der Komplexität zu steuern. So können die Schüler über die Konstruktion von Subnetzen und die Verknüpfung von Fakten Schritt für Schritt die Komplexität bewältigen (vgl. Achtenhagen 1992, 64).

„Ziel des Planspieleinsatzes [hier beispielsweise für das Planspiel Jeansfabrik, M. B.] ist es damit, bei den Schülerinnen und Schülern ein betriebswirtschaftliches Denken aufzubauen, das Anforderungen, wie sie beim komplexen Problemlösen auftreten, gerecht zu werden vermag. Natürlich wird nicht der Anspruch erhoben, dass mit diesem Planspieleinsatz allein, der sich über sechs bis acht Wochen erstreckt, dieses Ziel bereits erreicht wird. Es sollen aber Voraussetzungen hierfür geschaffen werden, die über die nachfolgenden Lehr-Lern-Arrangements zu sichern und auszubauen sind“ (Achtenhagen 1992, 72).

Mit der Einführung komplexer Lehr-Lern-Arrangements ist ein erheblicher Aufwand verbunden, weshalb sie oft nur als Sondermaßnahme in die Ausbildung integriert werden können, obwohl sie von Lehrerschaft und Schülerschaft eingefordert werden (vgl. Kremer / Sloane 2000, 144). Sollen diese komplexen Lehr-Lern-Arrangements erfolgreich sein, so muss ihr Einsatz expertenhaft erfolgen, da sie keine Selbstläufer sind (vgl. Achtenhagen 1992, 76).

Berufsanfänger sehen sich ständig steigenden Anforderungen gegenüber. Sie sollen vernetzt denken, Gesamtzusammenhänge verstehen und überblicken, selbstständig arbeiten und kreative Problemlösungen erarbeiten. Gleichzeitig wird vom Schulunterricht die Einbeziehung des Erfahrungsbereiches der Schülerschaft und die Verwend-

barkeit des Gelernten in verschiedenen Anwendungsbereichen im Alltag gefordert. Dies führt zu einer verstärkten Forderung nach fächerübergreifendem Unterricht (vgl. Schoch / Seitz 1997, 634).

Die Verknüpfung von Lerninhalten im fächerübergreifenden Unterricht sollte sich nicht nur auf die verschiedenen Schulfächer und deren Denkweisen und Prinzipien erstrecken, sondern auch Inhalte der Lehrbetriebe berücksichtigen. Im Vordergrund steht das Verstehen der Gesamtzusammenhänge, die von den Lehrern aufgezeigt oder von den Schülern erarbeitet werden können. Letzteres fördert die Teamfähigkeit und Selbstständigkeit des einzelnen Lerner (vgl. Schoch / Seitz 1997, 639). „Die Realisierung einer fächer- und lernortübergreifenden Ausbildung kann als ein komplexer gemeinsamer Lernprozess von Lehrenden und Lernenden interpretiert werden“ (Kremer / Sloane 2000, 144). Um den interdisziplinären Unterricht interessant und abwechslungsreich zu gestalten ist ein großes Methodenrepertoire notwendig, wobei offene Unterrichtsformen eine wichtige Rolle spielen. Der Grad der Öffnung des Unterrichtsverfahrens bestimmt die Rolle des Lehrers. So sind von direktem bis zum indirekten Verhalten der Lehrpersonen alle Stufen denkbar, wobei schülerzentrierte und handlungsorientierte Verfahren dominieren sollten. Je offener die Form, desto mehr ist der Lehrer als Moderator gefragt. Ziel dieser offenen Unterrichtsformen ist es, die Verantwortung für das Lernen auf die Lernenden zu übertragen. Neben der Vermittlung von Inhalten steht auch die Förderung und Weiterentwicklung von Kompetenzen wie der Sozial- und Selbstkompetenz auf dem Programm (vgl. Schoch / Seitz 1997, 640 – 642). Dennoch sind die damit einhergehenden neuen Lernformen keine Selbstläufer, da die Öffnung des Unterrichts und die Freisetzung der Selbsttätigkeit noch keine Garantie dafür bietet, dass die Schüler dies auch sinnvoll nutzen, um sich mit verschiedenen Inhalten auseinanderzusetzen. Dies geschieht erst durch die Begleitung und Herausforderung des Lernens bei jedem einzelnen Lerner. Des Weiteren gibt es eine Tendenz der Neugewichtung der Methodenkompetenz im Sinne einer Schlüsselqualifikation. Aber Methodenlernen darf nicht zum Selbstzweck werden und sich von den Inhalten ablösen (vgl. Messner 2001, 21). Problematisch ist, dass viele Lehrkräfte mit den neuen Unterrichtsformen wie offener Unterricht, Wochenplanarbeit, Projektarbeit usw. noch nicht ausreichend vertraut sind. Gezielte Maßnahmen zur Vermittlung von grundlegenden Qualifikationen im sozialen, methodischen und kommunikativen Bereich werden ebenfalls – besonders von der Wirt-

schaft – gefordert. Die Lehrkräfte beklagen auch in diesem Bereich beträchtliche Defizite und Unsicherheiten, da sie damit in ihrer Ausbildung kaum konfrontiert wurden. Gerade die Moderation und Organisation selbstgesteuerter Lernprozesse ist eine zentrale Aufgabe der Lehrpersonen hinsichtlich der offenen Unterrichtsformen und dies bereitet vielen Lehrkräften noch Schwierigkeiten (vgl. Klippert 2000, 15 – 16). „Wer sich um die Einführung von schülerzentrierten Unterrichtskonzeptionen bemüht, der stößt ständig an Grenzen; an Grenzen der eigenen Fähigkeiten, an Grenzen in der Fähigkeit zur Kooperation und an institutionelle Grenzen“ (Best u.a. 1997, 25). So ist die Bereitschaft der Lehrer und Schulleiter zu einer engen Kooperation sowie der flexible Einsatz von zeitlichen, inhaltlichen, personellen und örtlichen Ressourcen eine unabdingbare Voraussetzung für die Umsetzung des interdisziplinären Unterrichts (vgl. Schoch / Seitz 1997, 643).

Eine stärkere Schülerorientierung und eine gewisse Öffnung des Unterrichts zeichnet die curricular-didaktische Entwicklung der letzten Jahre aus. Allerdings sind bei den Verfahren der Leistungsfeststellung von Schülern durchweg geschlossene Formen im Einsatz (vgl. Schratz 1995, 281). So wird im Zuge dieser kognitivistisch-konstruktivistischen Sichtweise des Lernens nach einer anderen Gestaltung und Stellung der Beurteilung der Schülerschaft gefragt. Beurteilungen haben die Funktion der Selektion und des Qualifikationsnachweises, aber sie dienen außerdem der Lenkung des Lern- bzw. Lehrprozesses für die Lehrpersonen. Die formative Schülerbeurteilung gewinnt hier große Bedeutung, da sie mit dem Lernprozess verknüpft wird und nicht nur am Ende eines Lernschrittes zu finden ist (vgl. Metzger 1997, 523 – 525).

Damit die Schülerbeurteilungen ihren Zweck erfüllen können, sollen sie den Anforderungen nach Objektivität, Reliabilität, Validität, Ökonomie (günstige Aufwand-Nutzen-Relation) und Chancengerechtigkeit genügen. Um diesen Gütekriterien gerecht zu werden, ist es notwendig, solche Methoden zur Beurteilung heranzuziehen, die eine starke Prozessorientierung<sup>11</sup> aufweisen (vgl. Metzger, Christoph 1997, 526 – 527 und 530). „Denn die Prozesshaftigkeit ist für eine qualitativ differenzierte summative und besonders für eine formative Schülerbeurteilung sowie auch für die neue

---

<sup>11</sup> „Mit Prozessen sind dabei praktisches Handeln, verschiedene kognitive Prozesse einschließlich der Selbstreflexion (Metakognition), aber auch kooperative Prozesse und Interaktionen sowohl zwischen den Schülern und der Lehrkraft als auch zwischen den einzelnen Schülern gemeint“ (Metzger 1997, 530).

Lehr-Lern-Kultur charakteristisch“ (Metzger 1997, 530). Den Lehrkräften stehen vier wesentliche methodische Entscheidungsparameter zur Gestaltung einer Überprüfung der Schüler zur Verfügung, die ihrerseits wechselseitig miteinander verknüpft sind. Dies sind:

- die Durchführungsmodi: schriftliche, mündliche und praktische Prüfung;
- die Bearbeitungsformen: Auswahl- und Bearbeitungsaufgaben;
- die Zeitspanne: zeitpunkt- und zeitraumbezogene Prüfungen;
- die Einzel- und Gruppenprüfung<sup>12</sup> (vgl. Metzger 1997, 530 – 532).

Vor dem Hintergrund der Gültigkeit von Beurteilungen ist es notwendig, auch nicht-kognitive Aspekte, die ebenfalls Ziele von Lernprozessen sind, mit in die Schülerbeurteilung einfließen zu lassen. Aber dies ist nicht einfach, da erstens die Entscheidung, welche nicht-kognitiven Lernziele erstrebenswert sind, normativ sehr umstritten ist, und zweitens die Operationalisierung solcher Konstrukte so zu gestalten ist, dass die Schüler- und die Lehrerschaft weiß, welche konkreten Verhaltensweisen die Erreichung der entsprechenden Ziele anzeigen (vgl. Metzger 1997, 535). „Aus Sicht der Zuverlässigkeit und Ökonomie ist zudem zu berücksichtigen, dass die Beurteilung sehr differenziert und vorwiegend mittels Beobachtungen in zahlreichen Situationen zu verschiedenen Zeitpunkten bzw. über längere Zeiträume hinweg erfolgen muss“ (Metzger 1997, 536). Innerhalb der üblichen Strukturen ist dies in Berufsschulen nur eingeschränkt möglich. Aufgrund komplexerer Prüfungsinhalte, Bearbeitungsformen und Durchführungsmodi wird auch eine mehrdimensionale Beurteilung notwendig, was nicht bedeutet, dass anhand eines Gesamteindruckes bewertet wird. Vielmehr ist stattdessen eine Beurteilung durchzuführen, die verschiedene, zusammenhängende Aspekte einer komplexen Leistung betrachtet. Dazu sind unterschiedliche Kriterien zu formulieren und deren Gewichtung festzulegen, nach denen bewertet wird. Außerdem werden qualitativ verschiedene Ausprägungen der Kriterien festgelegt, die als Standards fungieren (vgl. Metzger 1997, 536 – 537).

---

<sup>12</sup> In der neuen Lehr-Lern-Kultur wird das kooperative Lernen betont, weshalb auch die Beurteilung solche kooperativen Formen miteinbeziehen sollte. Das heißt beispielsweise, dass mehrere Schüler gemeinsam eine Leistung erbringen, die dann als Gruppenergebnis bewertet werden soll, egal ob die Prüfung formativer oder summativer Natur ist. Hier ist neben den individuellen Leistungen auch die Qualität der Gruppenprozesse bedeutsam. Es wäre aber nicht richtig, aufgrund konstruktivistischer Überlegungen die Einzelprüfungen in den Hintergrund zu drängen. Zum einen sollte den individuell unterschiedlichen Lernverläufen und Lernergebnissen genügend Raum eingeräumt werden und zum anderen zielt besonders die summative Beurteilung auf die Vergabe von Qualifikationsnachweisen aufgrund individueller Leistungen (vgl. Metzger 1997, 532 – 533).

So kann die Teamarbeit von Schülern im Schulalltag beispielsweise mit Hilfe des im Anhang (Abbildung 4, Seite 132) abgedruckten Beurteilungsbogens ermittelt werden. Wichtig ist, dass der Beurteilung klare und für die Schüler transparente Kriterien zugrunde liegen (vgl. Klippert 2000, 168). „Kennzeichnend für die Beurteilung [...] der Teamfähigkeit der Schüler [...] ist, dass in erster Linie auf Beobachtung und gezielte Reflexionen gesetzt wird, da schriftliche Leistungsnachweise in diesen Bereichen wenig sinnvoll sind“ (Klippert 2000, 168). Teamkompetenz wird durch die kriteriumsorientierte und differenzierte Beobachtung des Gruppengeschehens erfasst. Das hier zugrunde liegende Raster verlangt eine dreifache Bewertung in Form von Selbst-, Fremd-<sup>13</sup> und Lehrerbewertung. Durch das Zusammenwirken mehrerer Beurteilungen wird der subjektive Beobachtungsfehler verringert und es liegt am Ende eine recht fundierte Bewertung vor. Die letztliche Entscheidung über die Noten, die die Schüler bekommen, liegt bei der Lehrkraft. Die Schüler haben hier die Aufgabe von Hilfsbeurteilern, die als Informanten, Impulsgeber und Korrektive fungieren (vgl. Klippert 2000, 168 – 170).

„Werden Neugier und Interesse in der Schule aufgegriffen, so können sich die kindlichen und jugendlichen ‚Eigenkräfte‘ zum Lernen, zur geistigen Auseinandersetzung, zum kritischen Befragen und tastenden Ausprobieren entfalten“ (vgl. Steffens / Barge 1987, 5). Dazu ist eine innovationsfördernde Lernumgebung aufzubauen. Das fängt bei der Sitzordnung an, geht über eine anregende Gestaltung der Klassenräume bis hin zu Aufbewahrungsmöglichkeiten für Arbeitsmaterialien<sup>14</sup>. Engpässe bei teuren technischen Geräten wie Computern oder fehlende Raumreserven für Freiarbeitsplätze sind noch nachvollziehbar, aber an einfachen Arbeitsmitteln und gängigen Verbrauchsmaterialien sollte kein Mangel herrschen – auch nicht in Zeiten knapper Finanzmittel (vgl. Klippert 2000, 163 und 166). „Das grundsätzliche Ja zu Computer, neuen Medien, Internet und Lap-top in der Schule wird [...] vom Bemühen begleitet sein müssen, diese für die schuleigenen Bildungsziele, etwa für die Entwicklung des selbstständigen Handelns der Schüler und für ein sinnlich-bildend gestaltetes gegenständliches Lernen zu nutzen“ (Messner 2001, 25). Die empfundene Wohnlichkeit der Klassenräume ist für die Zufriedenheit und den Lernerfolg der Schülerschaft ent-

---

<sup>13</sup> Gemeint ist hier die Beurteilung durch die anderen Gruppenmitglieder (vgl. Klippert 2000, 170).

<sup>14</sup> Zur Ausstattung gehören neben den erwähnten Aufbewahrungsmöglichkeiten auch Verbrauchsmaterialien wie Plakate, Stifte usw. und Pinnwände oder Wandflächen für die Präsentation der Ergebnisse. Auch Computer und separate Arbeitsplätze für Freiarbeit oder Differenzierungsmaßnahmen sind wünschenswert (vgl. Klippert 2000, 166).



scheidender, als die Größe und Ausstattung der Räume. Auch die Klassengröße (etwa zwischen 18 und 26 Schülern) hat keine bemerkenswerten Auswirkungen auf die Leistungen. Unterrichtsmaterialien, die von den Schülern verwendet werden können, sind effektiver als teure Installationen, die kaum zum Einsatz kommen. Bei den Lehrern sind zweckmäßige und funktionstüchtige Arbeitsmittel entscheidender als die technische Perfektion der Geräte (vgl. Dubs 1994, 141).

Eine gute Schule wird sich um einen qualitativ anspruchsvollen Unterricht bemühen. Die im Folgenden beschriebene Studie hat das Ziel, die Qualität des Unterrichts zu untersuchen, und zwar vor allem hinsichtlich der Faktoren und Merkmale der Prozessgestaltung, was aber keine Unterbewertung oder Unterschätzung der Lernleistungen darstellen soll. Um dies zu untersuchen, wurden im Juli 2001 circa 9500 Schüler in 460 Klassen an acht berufsbildenden Einrichtungen in Berlin, die sich zu circa 60 Prozent im dualen System der Berufsausbildung und zu circa 40 Prozent in vollzeitlichen Bildungsgängen des beruflichen Schulwesens befanden, nach ihrer Wahrnehmung der Qualität des berufsschulischen Unterrichts befragt (vgl. Seeber / Squarra 2002, 157 – 158). Für die Analyse der Faktoren und Merkmale der Unterrichtsprozessgestaltung wurde die Sicht eines gemäßigten Konstruktivismus<sup>15</sup> zugrunde gelegt. Die Schaffung von Lernumgebungen, die für den Aufbau von Wissen bei den Lernenden möglichst optimale Voraussetzungen bieten, ist eine zentrale Aufgabe der Lehrerschaft. „Lernumgebungen als Entwicklungsräume für die Lernenden bereit zu stellen aber heißt letztendlich für den Lehrenden, verschiedene didaktische Konzepte in ihrer wechselseitigen Verschränkung zu realisieren, und tendenziell die Anteile einer eher lehrerzentrierten Unterrichtsgestaltung zu Gunsten des selbstständigen (selbstregulierten) Lernens der Schüler und Schülerinnen zu verringern“ (Seeber / Squarra 2002, 159). Weitere Bedingungsfaktoren beeinflussen darüber hinaus die Wirksamkeit von solchen Lernumgebungen und damit auch die Unterrichtsqualität. Zu diesen Faktoren zählen:

- hohe Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz der Lehrenden,

---

<sup>15</sup> Letztendlich gehen die Leiter dieser Untersuchung davon aus, „dass Wissen nicht einfach von einer Person auf eine andere Person übertragen werden kann, sondern dass die Lernenden Konstrukteure ihres subjektiven Wissens sind. Als ‚gemäßigt‘ betrachten [...] [sie] eine solche Sichtweise insofern, als dass sie nicht – wie es der ‚radikale Konstruktivismus‘ tut – die objektive Existenzform menschlichen Wissens (z. B. in Lehr- und Fachbüchern) leugnet und damit auch nicht den Lehrenden völlig frei spricht von seiner Instruktionsfunktion“ (Seeber / Squarra 2002, 158 – 159).

- transparente, anschauliche und klar strukturierte Präsentation der Lehrinhalte,
- effektives Unterrichts- und Klassenmanagement,
- ausgeprägte diagnostische Sensibilität der Lehrenden sowie
- affektive Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung.

Für die vorliegende Studie wurden derartige Faktoren noch durch Variablen wie *Praxisrelevanz des Unterrichts*, *motivationsförderliche Gestaltung des Unterrichts*, *wahrgenommener Kompetenzzuwachs*, *allgemeine Unterrichtszufriedenheit* und *Rahmenbedingungen des Unterrichts* ergänzt (vgl. Seeber / Squarra 2002, 159). Die Struktur des Fragebogens findet sich im Anhang (Abbildung 5, Seite 133).

Die Auswertung zeigt, dass die Schüler die Fach- und Methodenkompetenz<sup>16</sup> der Lehrenden hoch bis sehr hoch einschätzen (siehe Anhang, Abbildung 6, Seite 134). Dies belegen die Antworten von zwei offenen Fragen, in denen die Schülerschaft die drei wichtigsten Eigenschaften und ihre Rangfolge benennen sollten, die aus ihrer Sicht eine Lehrperson haben sollte bzw. die einen guten Unterricht ausmachen. So sehen 35 Prozent der Schüler in der Methodenkompetenz der Lehrer sowie in der Methodenvielfalt des Unterrichts die wichtigste Komponente. Den zweiten Platz nimmt die Fachkompetenz der Lehrpersonen ein, wobei für 23 Prozent der Schüler dies das zentrale Merkmal der Lehrkräfte ist. 22 Prozent der befragten Schüler vergeben den ersten Platz an die sozialen Kompetenzen der Lehrpersonen und 20 Prozent sehen in den personalen Kompetenzen die entscheidende Schlüsseleigenschaft des Lehrkörpers. Fokussiert man die Sozial- und Humankompetenz, so lässt sich festhalten, dass sich auch hier eine positive Bewertungstendenz durch die Lernenden zeigt, die allerdings nicht ganz an die Werte der Fach- und Methodenkompetenz heranreicht. Besonders gut wird die Unterstützung durch die Lehrer bei Unterrichtsproblemen wahrgenommen, der partnerschaftliche Umgang miteinander wird dagegen eher kritisch gesehen (vgl. Seeber / Squarra 2002, 159 – 160).

Weitere Befunde beziehen sich auf die diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen und auf die Gerechtigkeit in der Leistungsbewertung<sup>17</sup>. Zu den Grundfunktionen des pädagogischen Handelns der Lehrenden gehört die Bewertung und Rückmeldung des

---

<sup>16</sup> Eine genauere Beschreibung der Skalen Fach- und Methodenkompetenz sowie Sozial- und Humankompetenz findet sich im Anhang, Seite 134.

<sup>17</sup> Weitere Erläuterungen hierzu finden sich im Anhang, Seite 135.

individuellen Leistungsstandes an die Schülerschaft. Leistungsrückmeldungen üben eine handlungsregulierende Funktion im Lernprozess für die Lernenden aus. Eine gerechte Bewertungsleistung in Bezug zur Klasse wird den Lehrkräften hier von Schülerseite aus bescheinigt. Weniger gut werden dagegen die leistungsdiagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte eingeschätzt (siehe Anhang, Abbildung 7, Seite 135) (vgl. Seeber / Squarra 2002, 160 – 161).

Des Weiteren wurden ausgewählte Merkmale des Unterrichts betrachtet. Aufgrund der stärkeren Berücksichtigung des Konzepts der Handlungsorientierung im berufsschulischen Unterrichtsalltag und der wachsenden Bedeutung des lebenslangen Lernens, wird es für die Schulen zunehmend wichtiger, die Verantwortung für das Lernen von den Lehrkräften auf die Schüler zu übertragen. So sollten die lehrerzentrierten Anteile des Unterrichts zu Gunsten des selbstregulierten Lernens vermindert werden. In dieser Studie werden die Einräumung von Autonomie für die Schüler, also das Gewähren von gebührenden Handlungsspielräumen, die Ermöglichung von Mitbestimmung im Unterricht sowie die problemhafte Gestaltung des Unterrichts in den Blick genommen (vgl. Seeber / Squarra 2002, 161). „Aus lernpsychologischer Sicht kommt den Freiheitsgraden im Handeln der Lernenden, aber auch den Mitbestimmungs- und Entscheidungsmöglichkeiten insofern eine wichtige Funktion zu, als sie die Aufrechterhaltung und Förderung von Lernmotivation unterstützen, die Entwicklung von Lernstrategien fördern und damit letztendlich zur notwendigen unterrichtlichen Voraussetzung für die Ausprägung und Verfügbarkeit von Handlungskompetenzen der Schüler und Schülerinnen werden“ (Seeber / Squarra 2002, 161). Die Schüler, die hier befragt wurden, beurteilen sowohl die Mitbestimmung im Unterricht als auch die Wahrnehmung von Handlungsspielräumen eher kritisch (siehe Anhang, Abbildung 8, Seite 136) (vgl. Seeber / Squarra 2002, 161).

Weitgehender Konsens besteht in der Alltagspraxis des Unterrichts und in der didaktischen Literatur darüber, dass der flexible Einsatz verschiedener didaktischer Konzepte für eine effiziente Unterrichtsgestaltung notwendig ist. Dieser Studie liegen die von der empirischen Forschung als qualitätssichernde Unterrichtsmerkmale für die Unterrichtsführung diagnostizierten Dimensionen *klar strukturierte und zielgerichtete Unterrichtsführung*, *effizienter Umgang mit der Unterrichtszeit* und *flexibler Umgang mit differenzierten Schülervoraussetzungen* zugrunde. Die deskriptiven Befunde las-

sen erkennen, dass den Lehrkräften von etwa drei Viertel der Befragten eine straffe, störungspräventive Unterrichtsführung eingeräumt wird. Ein Viertel dagegen äußert sich diesbezüglich negativ. Im Hinblick auf eine zielgerichtete Unterrichtsführung bescheinigen die Schüler den Lehrkräften ein ähnliches, etwas positiveres Ergebnis. Deutlich andere Aussagen bringen die Resultate zur Adaptivität durch Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Lernfortschritte innerhalb einer Lerngruppe. So erhält der Umgang mit den individuell verschiedenen Voraussetzungen der Schülerschaft von den Befragten nur niedrige Ausprägungen im zustimmenden Bereich und die Nutzung adaptiver Unterrichtsstrategien weist eine linksgipflige Verteilung auf (siehe Anhang, Abbildung 9, Seite 136) (vgl. Seeber / Squarra 2002, 161 - 162).

„Ausgehend vom zentralen Ziel beruflicher Bildung, der Entwicklung und Ausprägung beruflicher Handlungskompetenzen bei den Lernenden, wird untersucht, inwiefern Lernbedingungen geschaffen werden, die den Aufbau von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz in beruflichen Handlungssituationen fördern“ (Seeber / Squarra 2002, 162). So ist beispielsweise der Berufs- und Lebensbezug des Unterrichts in der Berufsschule ein wichtiges didaktisches Mittel, das den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz unterstützt. Darüber hinaus wird hierdurch auch die Motivation der Lernenden zur Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen gefördert. Dieser Befragung liegt eine Skala zur Praxisrelevanz des Unterrichts zugrunde, die aus vier Items besteht und die folgenden Dimensionen beinhaltet: a) Anknüpfen an die Erfahrungen der Schülerschaft, b) Hervorhebung der praktischen Bedeutsamkeit der Lerngegenstände durch die Lehrpersonen, c) Einbeziehung praxisrelevanter Beispiele. Die Ergebnisse bescheinigen den Lehrkräften, dass es ihnen sehr gut bis gut gelingt einen solchen Praxisbezug im Unterricht herzustellen (siehe Anhang, Abbildung 10, Seite 137). Um den wahrgenommenen Kompetenzzuwachs der Lernenden zu erfassen, wurde eine Skala erstellt, die aus fünf Items besteht und die Beurteilung über die Verwendbarkeit des erworbenen Wissens enthält. Der wahrgenommene Kompetenzzuwachs ist hier unterrichtsfachspezifisch beschränkt ermittelt worden. Mittels einer Regressionsanalyse wurden ausgesuchte Variablen auf ihren Einfluss hinsichtlich des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses untersucht (siehe Anhang, Abbildung 11, Seite 137) (vgl. Seeber / Squarra 2002, 162 – 163).

„Als stärkster Prädiktor für die Anwendbarkeit des erworbenen Wissens und Könnens erweist sich die fachbezogene Schülermotivation und ebenso erwartungsgemäß die Praxisrelevanz des

Unterrichts. Aber auch die Zielgerichtetheit des Unterrichts und die Mitbestimmungsoptionen sind signifikante und pädagogisch bedeutsame Größen bezüglich der subjektiven Kompetenz-zuwachseinschätzungen der Lernenden“ (Seeber / Squarra 2002, 163).

Ein Unterricht, der diese Prädiktoren berücksichtigt, wird von den Schülern als effektiver Unterricht für ihren Kompetenzerwerb wahrgenommen (vgl. Seeber / Squarra 2002, 163). Damit stützen die ermittelten Einflussgrößen die in Kapitel 2 vorgestellte Studie von Prenzel u.a. (1996).

Einschränkend ist anzumerken, dass die Untersuchungen sich in einer Klasse immer nur auf ein Fach und damit auf einen Fachlehrer beziehen, wodurch eine Abhängigkeit der Unterrichtsqualität vom Verhalten und der Persönlichkeit der jeweiligen Lehrperson gegeben ist (vgl. Seeber / Squarra 2002, 163).

Unterricht ist situationsspezifisch und diese Situationsspezifität spielt auch beim Theorie-Praxis-Problem eine Rolle, da die Theorie sie in der Regel nicht berücksichtigt. So wäre es wichtig, dass die Situationsspezifität in der Theorie stärker in den Blick genommen und in bestehende Theorien eingearbeitet würde. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Generalisierbarkeit von Forschungsergebnissen im Rahmen der Situationsspezifität (vgl. Patry 1996, 88). „Aufgrund von Untersuchungen in bestimmten Klassen mit bestimmten [...] Lehrer[n] zu einem bestimmten Thema kann nur beschränkt etwas ausgesagt werden über erfolgreiches Unterrichten im Allgemeinen, da die untersuchten Unterrichtssituationen nur sehr beschränkt mit anderen, nicht untersuchten Situationen mit anderen [...] Lehrern, anderen Themen, anderen [...] Schülern vergleichbar sind“ (Patry 1996, 88). Die Qualität des Unterrichts wird sich nie vollständig beschreiben lassen. Daher können Wissenschaftler immer nur einzelne Aspekte darstellen, sie aber nicht für eine konkrete Praxis ausarbeiten. Die Entscheidung über die Unterrichtsgestaltung bleibt letztendlich bei den Lehrkräften (vgl. Patry 1996, 88 – 89).

„Kern der pädagogischen Qualität ist die Unterrichtsqualität. Zwar kann die Frage ‚Was ist guter Unterricht?‘ nicht formelhaft oder gar rezeptologisch ‚geklärt‘ werden, doch besteht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass ‚guter‘ Unterricht durch eine variantenreiche Methodik, eine Aktivierung der Lerner (‚Handlungsorientierung‘) sowie soziale und selbstgesteuerte Lernphasen gekennzeichnet ist“ (Arnold / Faber 2000, 23).

### 3.2 Die Lehrer

Soll die Schule wirksam verändert werden, so sollte man beim Unterricht, dem Kern der Schule, selbst ansetzen oder zumindest in dem direkten Umfeld des Unterrichtes. Verhaltensänderungen der Lehrer gehören zu solchen wirksamen Veränderungen. Aber wie kann man eine solche Änderung anstoßen (vgl. Eugster 1997, 269)?

„Die Schultheorie geht implizit oder explizit von der Annahme aus, dass das Vermitteln von Kenntnissen das Verstehen fördere, dass Vermitteln von Weltanschauungen die Persönlichkeiten bilde und diese Bildung zusammen mit den Kenntnissen und Fertigkeiten Haltungen schaffe, welche sich auch im Verhalten niederschlagen. Die daraus abgeleitete Strategie könnte mit einer Fortbildung für die Lehrkräfte beginnen, welche nicht die fachlichen Qualitäten, sondern die psychologisch-pädagogischen Kompetenzen erweitert“ (Eugster 1997, 269 – 270).

Vier pädagogisch-psychologische Kompetenzbereiche der Lehrpersonen haben sich als sehr wichtig und zwingend notwendig für einen guten Unterricht erwiesen. Sie ermöglichen es den Lehrern, sich in unterschiedlichen Situationen bei variierenden Zielen gegenüber den einzelnen Schülern angemessen zu verhalten. Hierzu gehören:

- Sachkompetenzen: Gemeint ist hier die Beherrschung der fachlichen Lehrinhalte samt ihrer didaktischen Strukturierbarkeit.
- Diagnostische Kompetenzen: Beschreibt die Fähigkeit, den Kenntnisstand und den Leistungsfortschritt der Schüler beurteilen zu können.
- Didaktische Kompetenzen: Hierunter fällt der souveräne Einsatz verschiedener Unterrichtsformen zur Erreichung der pädagogischen Zielsetzungen.
- Klassenführungskompetenzen: Die Motivation der Schülerschaft sowie die möglichst störungsarme Gestaltung des Unterrichts fällt in diese Kategorie (vgl. Weinert 2001, 82 – 84).

Pädagogische Kompetenz besitzt erforschbare und unterscheidbare Dimensionen, die man als Bündel von erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreiben kann. Sie sind in der schulischen Arbeit umsetzbar und man kann Differenzen bei ihrer Handhabung feststellen, was Konsequenzen für die Leistungen und die Wahrnehmung der Schülerschaft hat (vgl. Diederich / Tenorth 1997, 180). Misst man beispielsweise die Qualität der Lehrerarbeit an den Lernfortschritten der Schüler, so kann man empirisch

eine Differenz von guten und schlechten Lehrern abbilden. Hier fungieren relativ pragmatische Kriterien als Qualitätsmaßstäbe, die allesamt von den Lehrkräften erworben werden können, nämlich:

- Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts,
- individualisierende Unterstützung der Lernenden,
- effektive Klassenführung,
- Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten und
- variable Unterrichtsformen.

Kriterien dagegen, die von festen Persönlichkeitsmerkmalen – dazu gehört beispielsweise die natürliche Autorität oder der Enthusiasmus – ausgehen, sind nicht als wichtige Variablen identifiziert worden (vgl. Diederich / Tenorth 1997, 178).

Dennoch ist die andauernde Berufsfreude ein wichtiger Faktor, den es zu sichern gilt. Allerdings werden nur zwei Strategien verfolgt, die sie sichern sollen, nämlich einerseits eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen und andererseits die Verbesserung des sozialen Status (vgl. Diederich / Tenorth 1997, 178 – 179). Für die Freude am Beruf ist für die Lehrer die souveräne Beherrschung ihres Faches, die Faszination an Wissen und die Fähigkeit zur Begeisterung junger Menschen entscheidend (vgl. Kleinschmidt 2001, 18). Können die Lehrpersonen bei der Entscheidungsfindung in der Schule mitwirken, dann hat dies meist positive Auswirkungen auf ihre Berufszufriedenheit<sup>18</sup>. So ist die Entwicklung der Schulpolitik gemeinsam mit dem Schulleiter bedeutsam für Einstellungen und Enthusiasmus der Lehrkräfte. Außerdem besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Motivation der Lehrkräfte und ihrer Arbeitszufriedenheit. Lehrer arbeiten besser, wenn sie glauben, dass dies zu einer angemessenen Belohnung – materiell und immateriell – durch die Schule führt. Die Zufriedenheit ihrerseits wirkt wiederum positiv auf die Anstrengungsbereitschaft der jeweiligen Lehrkraft und auf das Schulklima zurück (vgl. Dubs 1994, 94, 176 und 179).

„Die eigentliche Arbeit des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens vollziehen Lehrer im Klassenzimmer, und sie ist dort weder vollständig reglementierbar noch

---

<sup>18</sup> Der Lehrerfragebogen im Anhang A (grün) kann zur Erhebung der Berufszufriedenheit dienen. Hier werden darüber hinaus noch verschiedene Qualitätsmerkmale und eine generelle Beurteilung der Schule erhoben.

annähernd standardisierbar. [...] Der Preis für die Autonomie ist allerdings die erwähnte, der Lehrtätigkeit selber innewohnende Erfolgsunsicherheit und die permanente Ungewissheit, ob erzieherisch richtig oder falsch gehandelt wird. Unsicherheit und Ungewissheit sind nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation zu mildern [...]“ (Rolff 2001, 39 – 40).

Eine zentrale Erkenntnis der Schulqualitätsforschung ist, dass die Kooperation im Lehrerkollegium eine wesentliche Voraussetzung für die Schulqualität ist. Steht dem Kollegium ein Mindestmaß an Eigenverantwortlichkeit und Gestaltungsfreiheit zu, dann sollte vorher eine Verständigung bezüglich der fachlichen und pädagogischen Leitlinien unter der Lehrerschaft stattgefunden haben. So besteht in guten Schulen zum Beispiel ein Konsens über Ziele, Arbeitsstile, Unterrichtsmaterialien und Kriterien der Leistungsmessung, wobei diese gemeinsame Basis zu einer größeren Kontinuität des pädagogischen Handelns beiträgt. Die Kooperation im Kollegium führt dazu, dass didaktisches und methodisches Handeln der einzelnen Lehrpersonen reflektiert wird und dass sich das Erfahrungsspektrum der einzelnen Lehrer hinsichtlich des Unterrichts erweitert. Ein weiterer positiver Effekt kann darin gesehen werden, dass das Engagement für Innovationen in der Schule durch eine gegenseitige Ermutigung gestärkt wird. Wichtig ist darüber hinaus die informelle Kommunikation unter den Lehrern in der Schule und auch außerhalb der Arbeitszeit (vgl. Buhren u.a. 2001, 21). Allerdings ist die Kooperation und auch die Teamentwicklung aufgrund der individualistischen Berufskultur der Lehrerschaft besonders schwierig in der Praxis zu erreichen, da die Lehrer das Hauptgewicht ihrer Arbeit in die völlige Isolation der einzelnen Schulklasse verlegen können (vgl. Fend 1987, 76). So haben die Formen der kollegialen Zusammenarbeit die besten Erfolgchancen, die freiwillig gewählt werden und die Autonomie im Unterricht nicht beschneiden (vgl. Altrichter 1996, 162). Im Anhang, Seite 138 – 142 finden sich drei Fragebögen, mit deren Hilfe das Kommunikations- und Kooperationsverhalten der Lehrer (Abbildung 12), der Stand der Teamentwicklung (Abbildung 13) und das Klima im Kollegium (Abbildung 14) erhoben werden können.

„Formen und Intensität der Lehrerkooperation an einer Schule hängen sicherlich auch mit der Organisation und Gestaltung von Konferenzen als dem institutionalisierten Ort schulischer Kooperation zusammen“ (Buhren u.a. 2001, 21). Vor diesem Hinter-



grund sind Indikatoren<sup>19</sup> zur Lehrerkooperation entwickelt worden, die sich erstens auf eine gemeinsame *pädagogische Grundorientierung*, zweitens auf die *Innovationsbereitschaft*, drittens auf eine adäquate *Konferenzkultur* und viertens auf gute *kollegiale Beziehungen* beziehen. Dabei wurden besondere Kooperationsformen (z. B. Jahrgangsteams) nicht berücksichtigt (vgl. Buhren u.a. 2001, 21). Kommt es zu häufigen Wechsellern im Kollegium oder zu hohen Fehlzeiten von Lehrern, dann funktionieren Schulen nicht gut, weil ein stabiles Kollegium eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung von Verbesserungen oder Innovationen und für ein Klima ist, dass von Kontinuität, Sicherheit und Ordnung geprägt ist (vgl. OECD 1991, 169).

Bei einem anderen Ansatz sind die subjektiven Theorien der Schüler über emotional positiv und negativ besetzte Unterrichtssituationen mit Hilfe von offenen Interviews erhoben worden. Ergebnis ist hier, dass sich die emotional unterschiedlich besetzten Unterrichtssituationen nicht durch dieselben Faktoren auszeichnen. Basierend auf hypothesengenerierenden Pilotstudien<sup>20</sup> wird vermutet, dass positive Urteile vor allem die fachdidaktische Kompetenz fokussieren und negative Urteile überwiegend die fehlende Zuwendung durch die Lehrer betreffen. Testet man die Aussagen zu den positiv besetzten Situationen gegen die Gleichverteilung, so sind Aussagen mit fachdidaktischen Aspekten signifikant häufiger vertreten. Bei den negativen Situationen kann kein signifikanter Unterschied festgestellt werden, was bedeutet, dass in negativ besetzten Unterrichtssituationen sowohl Beziehungsaspekte als auch fachdidaktische Aspekte von Bedeutung sind (vgl. Schneider 1995, 363 und 367 – 368). „Der Anteil der Aussagen zum Beziehungsaspekt nimmt jedoch bei der Beschreibung emotional negativ besetzter Unterrichtssituationen im Vergleich zur Beschreibung emotional positiv besetzter Unterrichtssituationen signifikant zu“ (Schneider 1995, 368). Einwände zu diesen Ergebnissen bestehen dahingehend, dass unklar bleibt, ob sich diese Verhältnisse auch in Durchschnittssituationen einstellen würden, da hier nur Extremsituationen untersucht werden (vgl. Schneider 1995, 369). Zusammenfassend kann folgendes festgehalten werden:

---

<sup>19</sup> Die Indikatoren erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und finden sich im Anhang, Seite 143 – 145 (Abbildung 15).

<sup>20</sup> In Anlehnung an die Zweifaktoretheorie von Herzberg wurden folgende Hypothesen aufgestellt: „1. Für emotional positiv besetzte Unterrichtssituationen gilt: Fachdidaktik wichtiger als Beziehungsaspekt [...], 2. Für emotional negativ besetzte Unterrichtssituationen gilt: Verletzungen des Beziehungsaspektes wichtiger als fachdidaktische Defizite [...], 3. Nennungen von Faktoren, die dem Beziehungsaspekt zuzurechnen sind, sind in emotional negativ besetzten Situationen häufiger als in emotional positiv besetzten“ (Schneider 1995, 367).

„Soweit affektive Minimalstandards eingehalten werden, beurteilen Schüler [...] Unterricht [...] dann als emotional ansprechend, wenn die fachdidaktischen Aspekte des Lehrerverhaltens professionellen Anforderungen entsprechen. Verstöße gegen fachdidaktische Professionalität führen genauso wie Verstöße gegen affektive Minimalstandards zu emotional negativ beurteilten Situationen“ (Schneider 1995, 371).

Die affektive Komponente des Lehrerverhaltens ist die Schülerorientierung, die in optimistischen und verständnisvollen Einstellungen der Lehrer den einzelnen Schülern gegenüber sowie in der Errichtung eines angenehmen Unterrichtsklimas zum Tragen kommt. Das Eingehen auf die Schülerschaft ist bei effektiven Lehrkräften größer, ohne dabei einzelne Schüler zu bevorzugen oder bloßzustellen. Die Rückmeldungen der Schülerschaft haben für effektive Lehrer große Bedeutung und sie versuchen, diese im Unterricht zu berücksichtigen. Während des Lernprozesses möchten die Schüler immer wieder Informationen darüber, wo sie stehen und wie sie sich noch weiter verbessern können (vgl. Haenisch 1989, 40). „Die dazu erforderliche systematische Diagnose und Kontrolle hat dann eine größere Chance, sich fruchtbar auf den Lernprozess auszuwirken, wenn gleichzeitig Erfolgserlebnisse verschafft werden“ (Haenisch 1989, 40). Hier erweist sich der gezielte und kontingente Einsatz von Lob als bedeutsam. Darüber hinaus kann versucht werden, über eine Veränderung der Bezugsnorm hinsichtlich der Beurteilung das Selbstwertgefühl der Schüler – vor allem das der Schwächeren unter ihnen – zu heben (vgl. Haenisch 1989, 40 – 41).

Was für die Schulebene die klare Bekanntmachung des Lehrplanes ist, stellt für die Unterrichtsebene die Strukturiertheit des Lehr-Lern-Prozesses dar. Beide Merkmale haben sich als wichtig herausgestellt, da nicht nur die Lehrpersonen Klarheit über die Aussagen des Lehrplans benötigen, sondern auch die Schüler hinsichtlich der Anforderungen im Unterricht. Hier sind die Lehrer effektiver, die häufiger Perspektiven für die kommenden Unterrichtsinhalte anbieten, die oft wichtige Inhalte nochmals zusammenfassen und die genaue Hausaufgabenanleitungen geben. Zum Aspekt der guten Organisation auf Schulebene gibt es ebenfalls Pendant für die Unterrichtsebene, nämlich zum einen die Zeitnutzung und zum anderen den Überblick über das Klassengeschehen. Die Art und Weise der Zeitnutzung im Unterricht spielt eine wichtige Rolle, da Lernzeit und Lernerfolg in einem direkten Zusammenhang stehen (vgl. Haenisch 1989, 41). „Effektive Lehrer [haben] beispielsweise höhere Zeitanteile für die Besprechung von Hausaufgaben, für das entwickelnde Unterrichtsgespräch, für

Gesamtklassenunterricht oder für schülerinitiierte Interaktionen aufzuweisen, [verwenden] jedoch geringere Zeitanteile für Lehrervortrag und instruktional nicht genutzte Stillarbeit“ (Haenisch 1989, 41 – 42). Zu beachten ist, dass die beschriebenen Verhaltensweisen nicht als Instrumentaltechniken gelten können, da sie nicht für alle Schüler in allen Situationen die gleichen günstigen Wirkungen haben (vgl. Haenisch 1989, 39). Das Kernkriterium für die Qualität des Unterrichtsverhaltens der Lehrerschaft liegt in dem Gelingen, für möglichst viele Schüler Unterstützungen für das Erreichen eines höheren Lernniveaus bereitzuhalten, wobei keine eindeutige Festlegung des richtigen Unterrichtens möglich ist (vgl. Fend 2000, 56 – 57).

Bisher gibt es wenige Instrumente und auch wenig Erfahrungen mit Lehrerselbstevaluation, obwohl sie für die Weiterqualifikation der Lehrerschaft eine wichtige, wenn nicht sogar entscheidende Grundlage bildet. Mittels eines Fragebogens zum Thema *Welche Kompetenzen braucht eine Lehrperson?* sind zwölf Kompetenzbereiche<sup>21</sup> herausgearbeitet worden, für die anschließend Skalen entwickelt worden sind, mit deren Hilfe sich die Lehrkräfte selbst einschätzen können und das sowohl auf die Ist- als auch auf die Soll-Situation bezogen. Diese Skalen sind von der schweizerischen Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrerpersonen im Jahre 1997 entwickelt worden. Für zwei Kompetenzbereiche sind im Anhang, Seite 146, die Fragebögen abgedruckt (Abbildung 16) (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 43). „Wenn man davon ausgeht, dass hier die 12 für das Lehrerhandeln wichtigen Kompetenzen annäherungsweise identifiziert werden, wofür vieles spricht, dann ist dies[es] Instrument gut geeignet, den Lehrpersonen zu helfen, herauszufinden, ob bzw. wie weit sie dieses Spektrum abdecken und wie weit ihre Kompetenzen ausgeprägt sind“ (Kempfert / Rolff 1999, 43). Einen anderen Fragebogen zur Lehrerselbstevaluation (siehe Anhang, Abbildung 17, Seite 147) hat ein Hauptschulkollegium im Rahmen des Quess-Projektes in Nordrhein-Westfalen erstellt. Im Fokus steht der Unterricht und auch hier schätzen sich die Lehrpersonen hinsichtlich des Ist-Zustandes und des Soll-Zustandes ein, wobei sie den Soll-Zustand selbst definieren (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 44).

---

<sup>21</sup> Die Kompetenzbereiche sind: Fachkompetenz, fachdidaktische Kompetenz, Methodenkompetenz, Erziehungskompetenz, Umgang mit Werten, Praxisreflexion, Beratungskompetenz, Arbeit an der eigenen Person, soziale Kompetenz, Nutzung von Informationstechnologien, Evaluationskompetenz und Schulentwicklungscompetenz (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 43).

Für geplante Lehrerhandlungen sind Indikatoren<sup>22</sup> des fachübergreifenden Lernens für die Bereiche *Unterrichtsorganisation, Arbeitstechniken und Methoden, Unterrichtsgestaltung und Lernatmosphäre* sowie *Leistungsbewertung und Förderung von Schülern* erarbeitet worden, die methodische, didaktische und atmosphärische Aspekte des Lehrerhandelns in konkreten Unterrichtssituationen im Blick haben. Für diese Aspekte gibt es keine von außen festgelegten Vorgaben. Fachspezifische Zielsetzungen sind nicht berücksichtigt, wohl aber fachübergreifende Kompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen. Diese werden nicht nur in der Schule vermittelt, sondern werden (müssen aber nicht) zu einem großen Teil in der außerunterrichtlichen Erziehung angelegt. Aufgrund des Erziehungsauftrages sind die Schulen dazu angehalten, auch in diesen Bereichen den Schülern Kompetenzen zu vermitteln. Das Messen dieser Kompetenzen ist schwierig und auch die Bestimmung des Anteils, den Schule an der erfolgreichen Vermittlung hat, ist nicht einfach festzustellen. Das liegt an den fehlenden zuverlässigen Indikatoren und zudem daran, dass man nicht generell von Kausalzusammenhängen ausgehen kann (vgl. Buhren u.a. 2001, 11 – 12). „Eine Veränderung im Sozialverhalten der Schüler kann viele Gründe haben und ist nicht zwangsläufig auf eine bestimmte Maßnahme der Schule zurückzuführen“ (Buhren u.a. 2001, 12). Die Indikatoren werden sowohl für Lehrer als auch für Schüler dargestellt. Der Ausgangspunkt ist das geplante Lehrerverhalten und so sind die Schülerindikatoren darauf ausgerichtet, mit ihrer Hilfe eine Aussage über die Umsetzung und Zielerreichung des Lehrerhandelns zu treffen. Der Beitrag der Schülerschaft zum Unterricht ist hier nicht relevant, obwohl er in einigen Indikatoren implizit auch enthalten ist. Aus dieser Indikatorensammlung können Evaluationsinstrumente für Lehrer- und Schülerbefragungen erstellt werden, wobei die Indikatoren auf das jeweilige Ziel der Untersuchung hin zusammengestellt werden müssten (vgl. Buhren u.a. 2001, 11 – 12).

Eine andere Möglichkeit, den Unterricht zu analysieren besteht darin, gezielte Beobachtungen durchzuführen, deren Ergebnisse in einem Beobachtungsbogen festgehalten werden. Diese Beobachtungen können durch die Lehrkraft selbst geschehen oder auch durch Dritte. Lehrkräfte beobachten zwar ständig ihren Unterricht, aber diese Beobachtungen sind meist nicht systematisch und werden weder protokolliert noch analysiert. Folge ist, dass diese Eindrücke mit der Zeit verwischen oder vergessen

---

<sup>22</sup> Die Indikatorenliste (siehe Anhang, Abbildung 18, Seite 148 – 154) erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und kann schulspezifisch ergänzt und angepasst werden (vgl. Buhren u.a. 2001, 12).

werden. Wichtig bei den Beobachtungsmethoden ist, dass sie einfach handhabbar sein sollten, besonders dann, wenn die Lehrkraft die Beobachtungen selbst macht, da sie sich in erster Linie auf den Unterricht konzentrieren muss. Daher sollte man sich immer nur einen Aspekt für die Beobachtung herausgreifen, um sich nicht zu überfordern und den Unterrichtsfluss zu stören. Ein Beispiel für einen Beobachtungsbogen, der den Beobachtungsfokus auf den Umgang mit Schülerantworten lenkt, ist im Anhang, Seite 155, zu finden (Abbildung 19) (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 53 – 55).

Da unterschiedliches Handeln der Lehrpersonen in verschiedenen Situationen die Qualität des Unterrichts bestimmt, ist die Adaption der Lehrer an die situativen Gegebenheiten der Kern des Lehr-Lern-Prozesses. Bei diesen situationsabhängigen Handlungen geht es immer wieder darum, einen Mittelweg zwischen Zuviel und Zuwenig zu beschreiten, wobei das Optimum von Situation zu Situation variiert. Das bedeutet wiederum für die Bewertung des Lehrerverhaltens, dass es keinen absoluten Maßstab für richtiges, zielführendes Verhalten gibt, sondern dass die Situation das angemessene Verhalten bestimmt. Dadurch wird die Beurteilung der Unterrichtsqualität erschwert, da immer auch die Situation im Blick behalten werden muss (vgl. Patry 1996, 71 – 72). „Aus wissenschaftlicher Sicht [ist] kaum bekannt, in welchen Unterrichtssituationen welche Handlungen im Hinblick auf welche Ziele angemessen (zielführend) sind, weil sich die pädagogische Forschung bislang nur marginal mit Fragen der Situationsspezifität befasst hat; in der Praxis ist dieses Problem den meisten Lehrerinnen und Lehrern aber wohl bekannt“ (Patry 1996, 72). Die Situationsspezifität ist nicht für alle Merkmale des Lehrerhandelns relevant. Je nachdem, welche Charakteristika des Handelns zum Tragen kommen, kann das Handeln situationsabhängig oder situationsunabhängig sein, wobei die Situationsabhängigkeit und das Prinzip „Nicht zuviel und nicht zuwenig“ zusammengehören. Situationsunabhängigkeit zeichnet sich durch die Prinzipien „Je mehr, desto besser“ oder „Je weniger, desto besser“ aus (vgl. Patry 1996, 72 – 73).

Die im Folgenden beschriebene Untersuchung benutzt als normatives Kriterium die Beurteilung einer idealen Lehrperson durch die Betroffenen, wobei die Verhaltensmerkmale der untersuchten Dimensionen auf ihre Situationsspezifität hin untersucht werden können. Grundlage der Prüfung bildet die Sekundäranalyse von Daten einer Befragung von 3529 Rekruten in einer schweizerischen militärischen Rekrutenschule.

Jeder Befragte soll eine ideale Lehrperson anhand ihrer Handlungen beschreiben sowie die beste und die schlechteste Lehrperson, die er selbst in der Schule erlebt hat (vgl. Patry 1996, 74 – 77).

Die Gruppen der idealen und die der besten Lehrperson<sup>23</sup> sind zusammengefasst worden, da sich hier keine Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben haben. Ist eine gute Lehrperson am Ende einer Skala zu finden, so hat sie sehr viel von diesem Merkmal und es gilt das Prinzip „Je mehr, desto besser“. Es kommt zu einem Ceiling-Effekt, wobei die Verteilung rechtsschief sein muss, wenn sich der positive Pol am rechten Ende der Skala befindet. Kommt das Prinzip „Nicht zuviel und nicht zuwenig“ zum Tragen, so befindet sich die gute Lehrperson in der Mitte der Ausprägungen. Darüber hinaus müssen die Merkmale des Typs „Je mehr, desto besser“ deutlichere Unterschiede zwischen der guten und der schlechtesten Lehrperson aufweisen als beim Typ „Nicht zuviel und nicht zuwenig“. Dies wird über die Effektstärke erfasst. So konnten dem Typ „Nicht zuviel und nicht zuwenig“ die Merkmale *Lenkung*<sup>24</sup>, *Strenge* und *logotrope Orientierung* zugeschrieben werden, die auch die geringsten Effektstärken aufwiesen. Eine große Effektstärke und eine große Schiefe weisen die Merkmale *zusätzliche Anregungen*, *Gerechtigkeit*, *empfindendes Verstehen*, *Agreeableness* und *paidotrope Orientierung* auf und werden demnach dem Prinzip „Je mehr, desto besser“ zugeordnet. Das Merkmal *Kultur* nimmt eine Sonderstellung ein. Es besitzt eine mittlere Effektstärke, weist aber eine sehr große Schiefe auf, was bedeutet, dass zwischen dem guten und dem schlechtesten Lehrer keine großen Unterschiede festzustellen sind, eine hohe Ausprägung des Merkmals aber aus Betroffensehensicht erwünscht ist. Die übrigen untersuchten Merkmale lassen sich nicht eindeutig einem der beiden Typen zuordnen (siehe Anhang, Abbildung 20, Seite 158) (vgl. Patry 1996, 78 – 79). Zusammenfassend lässt sich für die Qualitätsfeststellung des Unterrichts festhalten:

„Als Hinweis auf Qualität von Unterricht, falls dieser situationsunabhängig erfasst wird, kommen die Merkmale, die dem Prinzip ‚Nicht zuviel und nicht zuwenig‘ folgen, nicht in Frage: Erst unter Berücksichtigung des Kontextes kann beurteilt werden, ob ein bestimmtes lenkendes Verhalten, eine logotrope Ausrichtung oder ein Ausmaß an Strenge angemessen ist. Qualität von Unterricht manifestiert sich für diese Merkmale dann darin, dass die [...] Lehrer ihr Verhalten im Hinblick auf diese Merkmale entsprechend den Bedürfnissen der Situation

<sup>23</sup> Im Folgenden wird die ideale bzw. beste Lehrperson als gute Lehrperson bezeichnet.

<sup>24</sup> Eine genauere Betrachtung der Lenkung und ihrer Messung findet sich im Anhang, Seite 156 – 157.

bzw. der Beteiligten und in Funktion ihrer Ziele variieren. [...] Die Merkmale, die oben dem Prinzip ‚Je mehr, desto besser‘ zugeordnet wurden, können als Indikatoren für Qualität von Unterricht verwendet werden. Die Betroffenen sind der Auffassung, [...] Lehrer könnten nie genug zusätzliche Anregungen bieten, einführendes Verstehen aufweisen, im sozialen Umgang angenehm sein (Agreeableness) sowie paidotrop orientiert und gerecht sein. [...] Insgesamt kann aufgrund der Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass die Frage, ob ein Merkmal dem Prinzip ‚Je mehr, desto besser‘ folgt (und damit ein situationsunabhängiger Indikator von Qualität von Unterricht ist) oder dem Prinzip ‚Nicht zuviel und nicht zuwenig‘ (und damit nur situationsabhängig als Beurteilungskriterium verwendet werden darf), nicht trivial ist, sondern in jedem Falle einzeln zu prüfen ist“ (Patry 1996, 80 – 81).

Variabilität von Unterrichtsverhalten ist notwendig, aber zugleich auch schwierig. Keine Theorie wird das Optimum für die Situation je genau angeben können. Die Lehrkräfte werden immer Freiräume haben und situationsbezogen entscheiden müssen, welches Handeln sie zeigen. Theorien können ihnen lediglich einen Anhaltspunkt geben, durch welche Tätigkeiten sie größere Chancen auf Erfolge haben. Die Lehrer bleiben damit für ihren Unterricht selbst verantwortlich (vgl. Patry 1997, 578).

Auch die Konzepte Verantwortung und Effizienz sind für den Unterricht von Bedeutung und lassen sich gegenüberstellen. Jeder, der Kontrolle über andere Personen ausübt, hat auch Verantwortung ihnen gegenüber. Geben Instanzen wie die Eltern oder die Gesellschaft einen Teil der Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder an die Lehrkräfte ab, so ist die Verantwortung hier formal geregelt. Verantwortung kann aber auch persönlich und ethisch gedeutet werden, als die Verpflichtung in Übereinstimmung mit moralischen Prinzipien zu handeln. Beide Ansätze schreiben den Lehrpersonen eine hohe Verantwortung zu, wobei ein guter Unterricht immer verantwortungsbewusst und effizient ist. Effizienz und Verantwortungsbewusstsein hängen voneinander ab und schließen sich nicht gegenseitig aus. In unabhängigen Untersuchungen hat sich herausgestellt, dass die Effizienz steigt, wenn Schüler verantwortlich für ihr Lernen sind, das heißt, dass sich die Lehrer aus der Verantwortung zurückziehen bzw. andere Arten der Verantwortung übernehmen. Verantwortung bedeutet auch, dass nicht ohne die Schüler über Dinge, die sie betreffen, entschieden wird. Den Schülern werden Entscheidungsräume eingeräumt, die die Voraussetzung darstellen, Verantwortung übernehmen zu können. Verantwortungsabgabe an die Schüler bedeutet nicht die völlige Verantwortungsaufgabe auf Lehrerseite. Niemand kann die Lehrer von der Verantwortung entbinden, die sie für die Entwicklung der

Jugendlichen tragen. Würden die Lehrkräfte die Verantwortung vollständig aufgeben, würden sie ihrem Auftrag nicht gerecht werden (vgl. Patry 1996, 81 – 82).

Die Verantwortungsübergabe an die Schülerschaft führt zu mehreren Problemen, da die Lehrer weniger Kontrolle über die Unterrichtssituationen haben und weniger am Unterricht präeterminiert werden kann (vgl. Patry 1996, 83). „Die Lehrerinnen und Lehrer müssen darauf gefasst sein, dass der Unterricht ganz anders abläuft, als sie ihn geplant haben, dass Themen angesprochen werden, in denen sie nicht völlig sattelfest sind, [oder] dass soziale Situationen entstehen, die schwierig zu bewältigen sind“ (Patry 1996, 83). Und das verunsichert viele von ihnen, da Kontrollverlust bedeutet, dass eine Detailplanung nicht mehr ausreichend ist, sondern eine Vorbereitung auf die unterschiedlichsten Situationen vonnöten ist. So müssen Lehrkräfte über ein großes, schnell abrufbares Repertoire an Verhaltensreaktionen verfügen. Darüber hinaus müssen sie im thematischen Bereich sicher sein und doch sollten sie darauf vorbereitet sein, dass Situationen eintreten können, in denen sie dennoch stofflich überfordert sind. Das erfordert einen souveränen Umgang mit Wissenslücken, was nicht einen Autoritätsverlust nach sich ziehen muss. Durch die größeren Freiräume für die Schüler kann auch die Leistung anders aussehen, als die Lehrpersonen erwartet hatten. Hier ist ein flexibler und angemessener Umgang mit diesen Leistungen hinsichtlich der Beurteilung gefragt (vgl. Patry 1996, 83 – 84). „Zuwenig Kontrolle der Lehrerinnen und Lehrer führt zu Chaos und Verzicht auf die Wahrnehmung der notwendigen Verantwortung, zuviel Kontrolle zu Beschränkung der Freiräume und Autonomie der Schülerinnen und Schüler und verringert so u.a. ihre Lernchancen (Verringerung der Effizienz)“ (Patry 1996, 85). Es gilt auch hier wieder das Prinzip „Nicht zuviel und nicht zuwenig“, wobei das Optimum von Situation zu Situation variiert (vgl. Patry 1996, 85).

Große Freiräume besitzen die Lehrpersonen bei ihrer unmittelbaren Arbeit am Organisationszweck der Schule (vgl. Lüders 1998, 85). „Freiräume setzen eine hohe Identifikation mit der Schule voraus“ (Dubs 1993, 87). Sie haben Spielräume

- bei der Auswahl von Inhalten und Methoden des Unterrichts,
- bei der Erstellung von Tests und Prüfungen,
- bei der Festlegung der Anforderungsniveaus für den Unterricht und



- bei der Gewichtung von formellen und informellen Leistungen und bei der Ausgestaltung der Zwischenräume zwischen den Notenstufen.

So können die Lehrkräfte ihren Beruf relativ autonom ausüben und haben die Möglichkeit, professionell zu handeln. Die Professionalisierung der Lehrer ist eine Bedingung für die Qualitätssicherung der Schule (vgl. Lüders 1998, 85 – 86). „Es hängt von der professionellen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ab, ob sich eine Schule zunächst programmatisch und dann auch pädagogisch effektiv auf die Bedürfnisse ihrer Klientel, auf heterogene Problemlagen und neue Herausforderungen einstellen kann oder nicht“ (Lüders 1998, 86). Lehrer haben zwar eine wissenschaftliche Ausbildung erhalten, was sie aber nicht automatisch in die Lage versetzt, die schulpädagogische Praxis wissenschaftlich zu durchdringen. Die gewährte Autonomie wird kaum zur Rationalisierung der Praxis genutzt, sondern der Alltag wird noch immer von einer unsystematischen Diagnostik und methodischen Monostrukturen dominiert. Damit kann die Qualitätssicherung in Schulen kaum auf vorhandene professionelle Kompetenzen der Lehrerschaft bauen (vgl. Lüders 1998, 86 – 87).

Zunehmend werden Diskrepanzen zwischen unzureichender Qualifikation der Lehrer und den fortlaufend neuen Ansprüchen an die Lehrerschaft festgestellt. Dem universitären Ausbildungssystem werden von den Ausbildern, der Schulbehörde und den Absolventen einige Mängel bescheinigt, die sich vor allem auf die Dominanz fachlicher Aspekte unter Vernachlässigung praktisch-pädagogischer Aspekte beziehen (vgl. Kroath 1996, 224 – 229). „So wird ein Berufsverständnis begünstigt, das primär durch die Fähigkeit bestimmt ist, Fachwissen im Unterricht weiterzugeben“ (Klafki 2002, 156). Eine detaillierte Liste der Mängel findet sich im Anhang, Seite 159.

„Die Vorschläge zu einer berufsorientierten Erweiterung der sozial-pädagogischen und selbstreflexiven Erfahrungsmöglichkeiten in der Studieneingangsphase würden Studierenden eine effektivere Selbstüberprüfung der Eignung zum Lehrberuf ermöglichen“ (Kroath 1996, 230). Die inhaltlichen Reformvorschläge befassen sich damit, dass den gesellschaftlichen Anforderungen nur durch eine Professionalisierung des Lehrerberufs begegnet werden kann. Neben Maßnahmen zur Steigerung des Prestiges

und der Attraktivität des Lehrerberufes<sup>25</sup> steht die Ausbildung eines neuen professionellen Selbstverständnisses – weg vom Wissensvermittler hin zum Gestalter der selbstgesteuerten Lernprozesse der Schüler – im Vordergrund (vgl. Kroath 1996, 241 – 242). „Professionelle Bildung wird heute [...] immer mehr als kontinuierlicher, lebenslanger Prozess der Qualifizierung für kompetentes Handeln verstanden, d. h. für ein reflektiertes, theoriegeleitetes Handeln in komplexen, neuartigen Situationen innerhalb einer Vielfalt von spezialisierten Berufsfeldern“ (Kroath 1996, 247).

### 3.3 Die Schüler

Nur weil es Schüler gibt, gibt es auch die Schule, deren ultimatives Ziel die Lernfortschritte der Schülerschaft sind. Die Schüler sind aber gleichzeitig auch das Subjekt der Arbeit der Schule. Wenn die Schülerschaft mitarbeitet und selbst etwas zum Unterricht beiträgt, dann macht sie Lernfortschritte. Daher kommt den Schülerelbstevaluationen eine große Bedeutung zu. Außerdem sind sie wohl die wirkungsvollste Möglichkeit der Qualitätsverbesserung des Unterrichts und die Schüler lernen gleichzeitig noch die Selbststeuerung ihres Lernprozesses. Im Folgenden werden einige Beispiele von Instrumenten der Schüler-Selbstevaluation angeführt. So liegt ein Instrument vor, mit dessen Hilfe die Schüler ihre Arbeitshaltungen und Arbeitsaktivitäten während einer Gruppenarbeit analysieren können (siehe Anhang, Abbildung 21, Seite 160 und Abbildung 22, Seite 161). Zu beachten ist, dass das Instrument aus Abbildung 18 gleichzeitig auch eine Fremdeinschätzung durch die Lehrpersonen oder durch Mitschüler berücksichtigt. Durch den Vergleich mit der Fremdeinschätzung können realistische Maßstäbe bei den Schülern heranwachsen und blinde Flecken der eigenen Wahrnehmung aufgeheilt werden. Ein anderes Instrument hat die Evaluation kooperativen Lernens im Blick. Hier erfolgt die Bewertung anhand einer sechsstufigen Skala (siehe Anhang, Abbildung 23, Seite 162 – 163). Instrumente zur Schüler-Selbstevaluation, die die Stoff- und Inhaltsseite des Unterrichtes abdecken, fehlen bisher. Im Anhang, Seite 164, findet sich ein erstes Beispiel aus Österreich (Abbildung 24), das sich auf den Physikunterricht bezieht und den Schülern ermöglicht, ihre

---

<sup>25</sup> Hierzu gehört beispielsweise eine höhere Bezahlung bei höheren inhaltlichen Erwartungen, die Freistellung für die Weiterbildung sowie Anreizsysteme für Engagement und innovative Tätigkeiten (vgl. Kroath 1996, 242).

Lernfortschritte selbst einzuschätzen (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 34 – 37). „Schülerlernjournale, mit denen etliche Schulen bereits gute Erfahrungen gesammelt haben, sind ein weiterer und besonders viel versprechender Versuch, zur Evaluation von Lerninhalten durch Schüler“ (Kempfert / Rolff 1999, 40). Ein Muster ist im Anhang, Seite 165, angeführt (Abbildung 25) Auch für die Evaluation der Fähigkeiten eines mündlichen Vortrages von Lernergebnissen findet sich ein Beispiel für ein Erhebungsinstrument im Anhang, Seite 166 (Abbildung 26) (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 40).

Schüler beurteilen ständig – gefragt oder ungefragt – den Unterricht und das Lehrerverhalten (vgl. Micken 1998, 27). Viele empirische Befunde sprechen daher auch für die Durchführung einer Lehrerevaluation durch die Lernenden<sup>26</sup>. In der Regel werden positive Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Lehrerevaluation und den Lernerfolgen der Lernenden festgestellt. Dahinter steht die theoretische Annahme, dass gute Lehrer die Unterrichtslehrziele (meist Wissenszuwachs oder Kompetenzerwerb) in hohem Maße erreichen. So wurde der Lernerfolg als Außenkriterium für die Unterrichtsgüte herangezogen und mit der Beurteilung der Lehrkräfte durch die Lerner korreliert. Die Effekte der meisten Biasvariablen wie Geschlecht, Alter, Rang sind schwach (vgl. Greimel 2002, 198 und 218 – 219). „Interesse, Motivation und Sympathie, bei denen stärkere Zusammenhänge gefunden werden, könnten Unterrichtsprodukte sein und würden dann keine Verzerrung der Beurteilungen bedeuten“ (Greimel 2002, 219).

Eine Evaluation durch die Lernenden sollte gut vorbereitet sein. Dazu gehört die Auswahl des für die jeweilige Unterrichtsform adäquaten Evaluationsinstrumentes genauso wie die Information der Lernenden. Die Schüler sollten dazu motiviert werden, an der Beurteilung teilzunehmen und sie überlegt und gewissenhaft durchzuführen. Ein Argument für solche Beurteilungen ist, dass alle Lernenden sich ein Bild von ihrem Lehrer machen, und dieses Bild sollte doch für die betreffende Lehrkraft von Bedeutung sein, um sich weiterzuentwickeln (vgl. Greimel 2002, 220). „Zweifellos sollten jedoch für ein umfassendes Bild zur Beurteilung einer Lehrkraft auch noch andere Beurteilungsquellen herangezogen werden, und zwar nicht, weil die Beurteilungen der Lernenden eine schlechte Quelle wären, sondern weil sie für ein allumfas-

---

<sup>26</sup> Im Anhang, Seite 167, werden Gründe für die Durchführung einer Lehrerevaluation durch die Schüler aufgeführt.

sendes Bild der Leistungen einer Lehrkraft eine wertvolle, aber nicht ausreichende, weil ‚notwendigerweise einseitige‘ Quelle darstellen“ (Greimel 2002, 220).

Schüler sind ausgesprochene Experten für die Qualitätsbeurteilung des Unterrichts bezüglich didaktischer und pädagogischer Belange. Um sich ein Feedback von den Schülern in Bezug auf den Unterricht geben zu lassen, können die im Anhang, Seite 168 - 172, abgebildeten Fragebögen (Abbildung 27, 28 und 29) eingesetzt werden. Die Beurteilungskompetenz der Schüler erstreckt sich allerdings nicht auf Fachinhalte und kaum auf die Fachdidaktik. Trotzdem kann man fächerbezogene Instrumente sinnvoll zur Qualitätsentwicklung einsetzen. Ein Beispiel für den Deutschunterricht findet sich auf Abbildung 30 (Anhang, Seite 173 – 174). Die Schülerschaft gibt hier meist Auskunft über allgemeindidaktische Elemente, wobei sich einige Fragen direkt auf das Fach beziehen, wodurch die Schüler nicht überfordert werden (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 47).

Auch qualitative Methoden spielen bei der Evaluation eine Rolle, da „qualitative Instrumente eine größere Datenvielfalt versprechen und auch eher unerwartete Ergebnisse erbringen als quantitative, die durchweg hochstandardisiert sind“ (Kempfert / Rolff 1999, 51). Hier überwiegen Instrumente, die offene Fragen beinhalten. Für die Unterrichtsbewertung durch die Schülerschaft sind folgende Fragen empfehlenswert:

- Was findet ihr an meinem Unterricht gut, was soll beibehalten werden?
- Was findet ihr an meinem Unterricht nicht so gut, was soll anders werden?
- Was vermisst ihr an meinem Unterricht (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 51)?

Im Anhang C (gelb) und D (blau) findet sich jeweils ein Fragebogen, der sowohl geschlossene standardisierte als auch offene Fragen enthält, und von den Schülern ausgefüllt wird. Der Fragebogen des Anhangs C dient zur Beurteilung der Lehrkraft, der Klasse bzw. der Mitschüler und der Schule. Die Person des Lehrers und sein Unterricht stehen im Bewertungsfokus des Fragebogens im Anhang D.

Die Schüler werden zwar ständig durch die Lehrpersonen bewertet, aber die Lehrpersonen selbst werden kaum beurteilt. Daher ist die Unterrichtsbeurteilung durch die Schüler nicht nur für die Schülerschaft heikel, sondern erst recht für die Lehrer. Da eine solche Bewertung für die Lehrerschaft ungewohnt ist, entstehen häufig unter-

schwellige Ängste und Befürchtungen vor diesen Beurteilungen (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 51). „Qualitätsentwicklung, die auf diesem Gebiete wirksam sein will, muss es den Lehrern leicht machen, d. h. sie muss Unerfahrenheit und Ängste der Lehrer erkennen, ernst nehmen und berücksichtigen“ (Kempfert / Rolff 1999, 51). Somit ist es wichtig, dass sich die Beurteilungen anfangs auf den Unterricht und nicht auf die Lehrkraft als Person beziehen. Im Anhang, Seite 175 (Abbildung 31), findet sich ein Fragebogen, der für den Beginn der Qualitätsevaluation des Unterrichtes geeignet ist. Hier wird zwischen einer Ist-Zustands-Einschätzung und Schülerwünschen differenziert. Übereinstimmungen zwischen beiden lassen sich als Erfolg der Lehrkraft deuten und Diskrepanzen können als Anlass genommen werden, mit den Schülern darüber zu diskutieren und gemeinsam nach Verbesserungen zu suchen und diese auch anzustreben (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 51).

Guter Unterricht wird für die Schüler durch zwei große Themen bestimmt. Auf der einen Seite befindet sich das „Mastery Theme“ und auf der andern das „Love Theme“. Das „Mastery Theme“ beschreibt die Leistungsorientiertheit mit den Unterfaktoren *fachliche Beschlagenheit des Lehrers, Disziplin und Durchsetzungsfähigkeit* und *Qualität des Unterrichts* (dieses Kriterium beinhaltet Merkmale wie Abwechslung, Motivation, Verständlichkeit usw.). Die größten Divergenzen zwischen Lehrer- und Schülerperspektive ergeben sich wohl im „Love Theme“, das aus den Unterfaktoren *Wärme, Menschlichkeit, Verständnis und Zuneigung, soziale Kompetenz* und *Wunscherfüllung* besteht (vgl. Patry 1996, 69). Handlungen sind mit Emotionen verbunden, wobei positive Emotionen eine Anforderung an schülergerecht entworfene Lernprozesse darstellen. Begleiten negative Emotionen den Lernprozess, so wenden sich meistens die Lernenden außerschulischen Aktivitäten zu und die schulorientierten Interessen verringern sich (vgl. Schneider 1995, 359). „Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass positive Emotionen genauso wenig wie die Berücksichtigung von Schülerinteressen unbedingt zu besseren Lernerfolgen führen müssen“ (Schneider 1995, 359).

Im schulischen Verhalten der Schüler spiegeln sich teilweise die unausgesprochenen Erwartungen wider, die die Schule an sie stellt. Sie lernen, sich so zu verhalten, wie es die Personen ihres Umfeldes, die ihnen wichtig sind, erwarten (vgl. Austin / Holowenzak 1990, 50 – 51). „Demnach erkennen Schüler Normen, Erwartungen, Werte

und Grundsätze, die für sie als wichtig erachtet werden, indem sie mit anderen im Sozialsystem Schule interagieren“ (Austin / Holowenzak 1990, 51). Durch diesen interaktiven Prozess werden auch die Schülerleistungen signifikant beeinflusst. Wenn die Erwartungen der Schülerschaft bekannt und von ihr als fair akzeptiert sind, dann sind ihre schulischen Erfolge im Allgemeinen besser. So bewirken höhere Erwartungen ein besseres Verhalten und weniger Schulabsenzen. Niedrige Erwartungen dagegen führen zu Gefühlen der Hoffnungslosigkeit und Zwecklosigkeit. Bewusst oder unbewusst verraten Lehrer eine niedrige Erwartungshaltung dadurch, dass sie negative Bemerkungen machen, wenig Unterstützung und Zuspruch geben und wenig hilfsbereit sind. Die Folge einer solchen Erwartungshaltung ist ein niedriges Selbstwertgefühl auf Schülerseite, was sich wiederum negativ auf den Glauben an die eigenen Fähigkeiten und den Schulerfolg auswirkt (vgl. Austin / Holowenzak 1990, 51).

Schulverdrossenheit der Schüler äußert sich zum einen in rücksichtslosem, aggressivem Verhalten und in wachsender Disziplinlosigkeit, also einer augenfälligen Leistungs- und Schulverweigerung. Zum anderen geht das Engagement für die Sache verloren und es wird nur noch auf gute Noten in Klassenarbeiten hin gelernt und nicht mehr aus Interesse an den Themen. Diese Tendenz ist nicht so direkt beobachtbar, da vordergründig den schulischen Anforderungen entsprochen wird. Diese Schulverdrossenheit korrespondiert mit einer zurückgehenden Verantwortlichkeit der Lehrpersonen, die sich in einem langweiligen Unterricht ohne Eigeninteresse des Lehrers oder in einem lieblosen Unterricht, der durchgezogen wird, egal wie die Schülervoraussetzungen sind, dokumentiert. Dazu kommt ein unpersönlicher Unterrichtsstil, der die Schüler als soziale Wesen ignoriert (vgl. Steffens / Bargel 1987, 4). Meiner Meinung nach äußert sich Schulverdrossenheit darüber hinaus auch in Desinteresse und Teilnahmslosigkeit am Unterricht und am Schulleben. Die Schüler schalten ab und wenden sich Beschäftigungen zu, die ihnen Spaß machen.

„Gerade Schüler mit Lernproblemen, die für eine erfolgreiche Lernentwicklung auf Anleitung und Ermunterung, auf persönliche Nähe und Hilfe eher angewiesen sind, erfahren unter solchen Verhältnissen Schule als einen anonymen, Angst machenden, überfordernden und sie negativ aussortierenden Ort, den es zu sabotieren oder zu meiden gilt“ (Steffens / Bargel 1987, 4 – 5). In guten Schulen dagegen fühlen sich die Schüler als Person anerkannt (vgl. Schratz 1995, 269).

Die Schüler bringen ihre eigenen Erwartungen in die Schule mit, wie sie sich Schule vorstellen und unter welchen Bedingungen sie die Schule als qualitativ empfinden (vgl. Eder 1996, 320). Das Erleben der Schule wurde 1995 in einer österreichweiten Befragung<sup>27</sup> über die Befindlichkeit der Schüler erfasst. Die erfassten Merkmale des Befindens sind:

- das unmittelbare Wohlbefinden in der Schule,
- die Zufriedenheit mit der Schule sowie
- die Schulangst und andere psychische und psychosomatische Belastungen durch die Schule (vgl. Eder 1996, 321 – 322).

Zusätzlich wurden *Selbstkonzept und Selbstwertgefühl der Schüler, Merkmale der individuellen Lage in ihrer Schulumwelt* (die Qualität des Arbeitsplatzes, die zeitliche Beanspruchung durch die Schule, die soziale Integration bei den Mitschülern und die Bewältigung der Anforderungen) erhoben. Die Art und Weise, wie der Schüler die Schule individuell bewältigt, ist wahrscheinlich ausschlaggebend für dessen schulisches Befinden (vgl. Eder 1996, 322 und 327).

„Psychische Belastungen durch die Schule resultieren vor allem aus fehlender Orientierung im Unterricht, geringer Integration bei den Lehrkräften, Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Anforderungen, und niedriger Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen. Wohlbefinden in der Schule ergibt sich vor allem aus guter Integration bei den Lehrkräften und bei den Mitschülern, leichter Bewältigung der schulischen Anforderungen und guten Noten. Auch eine günstige Sitzposition in der Klasse trägt zum Wohlbefinden bei. Ein positives Selbstwertgefühl hängt einerseits stark mit der Integration bei den Mitschülern zusammen; zugleich tragen aber auch die Orientierung im Unterricht, die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung und die leichte Bewältigung der Anforderungen dazu bei“ (Eder 1996, 327).

Für die Merkmale der Schul- und Klassenumwelt, die auch Determinanten der erlebten Schulqualität sind, wird als Indikator das Schulinvolvement<sup>28</sup> der Schüler herangezogen. Die Beschreibung der schulischen Umwelt erfolgt mittels des Klimakonzep-

---

<sup>27</sup> „Die Untersuchungsstichprobe bestand aus 4408 Schülern aus 213 Schulklassen von der 4. bis zur 12. Schulstufe, die repräsentativ für Österreich ausgewählt wurden“ (Eder 1996, 321).

<sup>28</sup> „Schulinvolvement wird [...] als Kombination aus Schulzufriedenheit, Bereitschaft zur intensiven Mitarbeit im Unterricht und Verzicht auf Störungen operationalisiert“ (Eder 1996, 333).

tes<sup>29</sup>, dass die Lernumwelt in der Schule beschreibt (vgl. Eder 1996, 333). So ist in qualitativ hochwertigen Schulen der Umgang der Lehrer mit den Schülern freundlich und wenig restriktiv. Die Lehrer räumen den Schülern Mitsprache- und Aktivitätsmöglichkeiten ein, bewerten gerecht und bemühen sich um die einzelnen Schüler. Sie achten eher auf Intensität des Unterrichtes denn auf Quantität, praktizieren ein gemäßigtes Unterrichtstempo und überfordern ihre Schüler nicht. Der Umgang der Schüler untereinander ist von guten sozialen Kontakten geprägt. In einer Klasse mit positiver Lernhaltung und geringer Störneigung entsteht leichter ein hohes Schulinvolvement der einzelnen Schüler (vgl. Eder 1996, 335). „Je günstiger die Ausprägung der einzelnen Klima-Aspekte, desto höher liegt jeweils das Schulinvolvement der Schülerinnen. [...] Die einzelnen Elemente des Klimas können also direkt als Zieldimensionen für Schul- und Unterrichtsqualität angesehen werden“ (Eder 1996, 335).

Schüler sehen als wichtigste Ziele der Schule Selbstständigkeit und Selbstverwirklichung, Qualifikationserwerb, Gemeinschaft sowie Leistung an. Darüber hinaus besteht für die Schüler aber auch der Wunsch, sich in der Schule mit ihren Freunden zu treffen. Es stellt sich die Frage, wie eine Schule aussehen sollte, die in der Lage ist, diese Ziele zu erreichen. Im Rahmen einer offenen Frage der oben beschriebenen Befindensuntersuchung wurden die Veränderungswünsche der Schüler erfasst. Die benannten Kategorien (die explizite Liste der Nennungen ist im Anhang, Seite 176, einzusehen) betreffen erstens die allgemeine Qualität des Arbeits- und Lebensortes Schule, was sich in zahlreichen Nennungen widerspiegelt, die die Gestaltung und Ausstattung der Schulen betrifft. Zweitens wird die Unterrichtsebene angesprochen, wo es vor allem um Fragen der Anforderungsmenge, der Unterrichtszeit und der Methodik geht. Ein dritter Bereich bezieht sich auf die Leistungsfeststellung und Beurteilung. So wünschen die Schüler sich eine bessere Vorbereitung und weniger Prüfungen. Als vierter Bereich wird die Interaktion zwischen Schülern und Lehrern angesprochen. Hier stehen vor allem die Wünsche nach besseren Lehrern und mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten im Vordergrund (vgl. Eder 1996, 337 – 340). „Die [...] beschriebenen direkten Wünsche der SchülerInnen haben gegenüber den statistischen

---

<sup>29</sup> „Zur Erfassung wurde für die 8. – 12. Schulstufe der Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima verwendet, für die 4. – 7. Stufe ein analog dazu konstruiertes, verkürztes Verfahren. Der LFSK erfasst vier Dimensionen des Klimas auf Schulebene (Wärme, Strenge, Vielfalt, Betonung von Leistung) sowie – aus der Zusammenfassung von 14 Einzelaspekten – 5 Dimensionen des Klimas auf Klassenebene (Leistungsdruck, Sozialer Druck, Schülerzentriertheit, Kohäsion, Disziplin). In der Kurzform werden 14 Einzelelemente des Klimas erfasst“ (Eder 1996, 333).



Analysen eine deutlich stärkere Betonung der Ausstattungsfaktoren im weitesten Sinn gebracht, die darauf verweisen, dass Schule nicht nur den Unterrichtserfordernissen gerecht werden muss, sondern auch als alltäglicher Lebensort für Schüler eine gewisse Qualität aufweisen sollte“ (Eder 1996, 341). Diese Sammlung schafft den Eindruck, dass für viele Schüler Basisbedürfnisse nicht erfüllt sind (vgl. Eder 1996, 340). Unterstützende Maßnahmen zur Umsetzung dieser Wünsche können im Anhang, Seite 177, nachgelesen werden.

Schülern sollten genau geregelte Mitwirkungsrechte in der Schulorganisation gewährt werden. Doch die praktischen Erfahrungen sind zwiespältig (vgl. Dubs 1994, 67 – 69). „An Vollzeitschulen ließ sich immer wieder beobachten, wie die Mitwirkungsrechte je nach prägenden Kräften in der Schülerschaft von Jahr zu Jahr sehr unterschiedlich interpretiert und genutzt wurden. An Teilzeitschulen bereitet es oft Mühe, eine gute Form der Schülermitwirkung aufzubauen“ (Dubs 1994, 67 – 69).

### **3.4 Der Lehrplan**

In erfolgreichen Schulen spielt im Gegensatz zu weniger erfolgreichen Schulen die Artikulation des Lehrplanes eine bedeutende Rolle. Hier wird der Lehrplan als Herausforderung angesehen, in dem Sinne, dass er eine Aufforderung darstellt, ihn schulspezifisch auszugestalten und ihn in Aktionen umzusetzen. Ergebnis könnte dann ein schulinterner Lehrplan sein, der mit einem Schulprogramm verbunden ist, und systembezogene Vorgaben für die Schule konkretisiert. Er wird hier nicht nur als ein Instrument unter vielen anderen verstanden, über das kaum gesprochen wird und „mit dem man klar kommen muss“ (vgl. Haenisch 1987, 46).

Im Jahre 1996 hat die Kultusministerkonferenz festgelegt, dass neue Rahmenlehrpläne für Berufsschulen nicht mehr nach der Fachsystematik, sondern nach Lernfeldern zu strukturieren sind, das heißt, nach handlungssystematischen Einheiten. Grundlage sind die beruflichen Handlungen des jeweiligen Ausbildungsberufes. Die Strukturierung erfolgt anhand einer handlungs- bzw. prozesslogischen Ordnung, die sich ebenfalls auf die Stundentafeln auswirkt. An die Stelle der detaillierten Inhaltskataloge in den Lehrplänen treten nun exemplarische, übergreifende und abstrakte Inhaltsanga-

ben (vgl. Binstadt 2000, 63). „Im Unterricht werden die Lernfelder in Form von Lernsituationen in der Weise konkretisiert, dass die zu erlernende Fachtheorie in einen beruflichen Anwendungszusammenhang gebracht wird, der es den Lernenden ermöglicht, relevante Fachinhalte und -methoden im Kontext von Geschäfts- und Arbeitsprozessen exemplarisch zu erlernen“ (Binstadt 2000, 63). Die Akzeptanz und die Adaption der Ideen des Lernfeldkonzeptes durch die Lehrpersonen der Berufsschulen ist entscheidend für die Qualität des Unterrichtes (vgl. Binstadt 2000, 64).

Ein Qualitätskriterium für curriculare Ausarbeitungen ist die inhaltliche Stimmigkeit (vgl. Binstadt 2000, 65). „Diese konkretisiert sich z. B. in der Auswahl und Schneidung der Lernfelder sowie der Konsistenz und sprachlichen Entsprechung von übergeordneter Zielsetzung [...], Lernziel und Inhalt“ (Binstadt 2000, 65). Die unmittelbare Umsetzbarkeit ist ein weiteres Qualitätsmerkmal der Lehrpläne. Hier ist die Offenheit für die vielfältige Ausgestaltung der Lernsituationen und -aufgaben sehr bedeutsam. In den Fachkonferenzen werden die Rahmenlehrpläne schulnah ausgestaltet, was zur Profilbildung der Einzelschule beiträgt. Stark differenzierte und individuelle Lehrpläne der Einzelschulen bergen allerdings das Risiko, dass die Kontrollfunktion der Rahmenlehrpläne für die Sicherung der Qualität des Unterrichts in den Berufsschulen im Blickfeld der Berufsausbildung verloren geht (vgl. Binstadt 2000, 65). „Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, muss ein schulischer lernfeldorientierter Lehrplan die notwendige teleologische Geschlossenheit zur Sicherung der berufstheoretischen Grundlegung beruflicher Tätigkeiten beinhalten“ (Binstadt 2000, 65).

Bemerkenswert ist, dass veränderte Lehrpläne didaktische Neuerungen im Unterricht<sup>30</sup> nur selten auslösen oder beeinflussen. Die Zusammenarbeit im Kollegium bei der Entwicklung von Lernsituationen und deren Erprobung sowie bei der Interpretation der Ziele der Lernfelder ist in diesem Konzept ausdrücklich gefordert. Dadurch ist die Einführung des Lernfeldkonzeptes und damit verbunden die Qualitätsentwicklung des Unterrichtes eng verknüpft mit der Teamentwicklung des Kollegiums innerhalb der Einzelschule (vgl. Binstadt 2000, 66).

---

<sup>30</sup> Stärkeren Einfluss auf solcherart Innovationen haben die pädagogische Freiheit, das soziale Klima, die Qualität der Zusammenarbeit im Kollegium oder die Einstellungen der Lehrerschaft zum Beruf und zu der Schülerschaft. Eine Umsetzung erfahren didaktische Neuerungen darüber hinaus meist nur, wenn die damit verbundenen Ziele klar sind und die konkrete Umsetzung strukturiert und absehbar ist sowie deren Einführung für die Lehrkräfte subjektiv von Bedeutung ist. Außerdem sollen die Belastungen abschätzbar und das Aufwand-Nutzen-Verhältnis akzeptierbar sein. Wichtig ist ebenfalls, dass die Neuerungen der jeweiligen Schulsituation angepasst werden können (vgl. Binstadt 2000, 66).

Durch Evaluation sollen Ergebnisse und Erkenntnisse gewonnen werden, die auf andere Unterrichtsvorhaben transferierbar sind (vgl. Binstadt 2000, 71). „Die Forderung, dass die Evaluation als begleitendes Mittel für eine didaktische Planung dient, setzt ihre prozessbegleitende Anwendung in allen Phasen des Lernfeldunterrichtes voraus“ (Binstadt 2000, 71). Hier eignet sich die formative Evaluation, da schon während des Unterrichtsvorhabens Bewertungen stattfinden. So kann die Evaluation strukturiert werden und in verschiedene Phasen mit festgelegten Zwischenzielen unterteilt werden (vgl. Binstadt 2000, 71). „Mit Hilfe geeigneter Unterlagen zur Planung, Dokumentation und Evaluation können die für die jeweilige Schule erstellten didaktischen Materialien als Marketinginstrument der betreffenden Schule dienen“ (Binstadt 2000, 72). Der gemeinsame Konzeptions- und Evaluationsprozess der Lehrpläne kann zur Qualitätsentwicklung der Berufsschulen beitragen, wobei das Gelingen dieses Prozesses abhängig ist von der Aktivierung vorhandener Ressourcen der Schule, vom pädagogischen Diskurs in der Lehrerschaft sowie von der Kooperation der Schule mit passenden Unterstützungssystemen (beispielsweise Fortbildungsmaßnahmen). Solche Veränderungsprozesse haben stets eine langfristige Perspektive und können zur stetigen Qualitätsentwicklung der Schulen beitragen (vgl. Binstadt 2000, 72 – 73).

### **3.5 Die Schulleitung**

Die Hauptaufgabe der Schulleitung ist nicht mehr die Ausübung der Lehrerrolle – also das Unterrichten –, sondern die Leitung und Führung der Schule (vgl. Buchen / Burkard 2000, 233). „Zur Führung einer Schule zählen alle Maßnahmen, die nötig sind, damit sie die ihr von außen vorgegebenen Ziele und die sich selbst gesetzten Ziele effizient und effektiv erreicht“ (Dubs 1994, 20). Die Führungskonzeption soll die Voraussetzungen schaffen, damit sich erstens eine schuleigene Kultur entwickelt, zweitens über eine gute Aufbau- und Ablauforganisation alle Arbeitsabläufe ohne übermäßige Beanspruchung der Schulmitglieder ausgeführt werden können und drittens über eine gute Kommunikation Entscheidungen transparent werden sowie Mitgestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten sichergestellt werden (vgl. Dubs 1994, 23). Damit verbunden ist auch die Festlegung von Erfolgskriterien sowie Leistungs- und Qualitätsindikatoren, ohne die keine glaubwürdige Evaluation und Rechen-

schaftslegung stattfinden kann (vgl. Buchen / Burkard 2000, 233). Allerdings ist eine solche Führungskonzeption erst dann sinnvoll, wenn die Schule über eine gewisse Autonomie verfügt, in deren Rahmen die Schulleitung tätig werden kann (vgl. Dubs 1994, 27).

Das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) in Dortmund hat ein Schulbarometer entwickelt, das die Erfassung der Schulwirklichkeit aus mehreren Perspektiven erlaubt. So hat die Schule die Möglichkeit, unterschiedliche Schulbereiche aus Sicht von Eltern, Lehrern und Schülern zu erheben. Darüber hinaus besteht für die Schulen die Möglichkeit, ihre Daten mit den Daten eines repräsentativen Bundesdurchschnittes<sup>31</sup> zu vergleichen. Dieses IFS-Barometer kann zur Qualitätsevaluation und als Impulsgeber für die Weiterentwicklung der Schule eingesetzt werden. Das Barometer ist ein standardisiertes Befragungsinstrument, das aus einem Elternteil mit 17 Fragenblöcken, einem Schülerteil mit 25 Fragenblöcken und einem Lehrerteil mit 23 Fragenblöcken besteht. Die Fragenblöcke decken unterschiedliche Dimensionen von Schulwirklichkeit ab. Dazu gehören – um nur einige zu nennen – Unterrichtsgestaltung, Lehrerkooperation, Elternmitarbeit, Erwartungen an Schule, Innovationsbereitschaft, Schüler-Schüler-Beziehungen, Zufriedenheit mit der Schule, Förderung von Schülern, Berufswirklichkeit von Lehrkräften. Die Items der Fragenblöcke sind als geschlossene Aussagen formuliert und werden auf Skalen (drei- bis sechsstufig) bewertet. Hinzu kommen einige offene Fragen und Angaben zur Person. In einigen Bereichen sind auch Ist-Soll-Vergleiche möglich, also Gegenüberstellungen von jetzigen Situationen mit angestrebten Zielsituationen. Teilweise lassen sich die Lehrer- und die Schülerperspektive direkt miteinander vergleichen, da verschiedene Items identisch sind. Eine Schule muss dieses Barometer nicht komplett einsetzen, sondern kann auch Teile herausgreifen, die für sie relevant sind. Außerdem kann die Schule einzelne Items verändern oder ergänzen, um die Belange der Schule adäquat abzubilden<sup>32</sup>. Im Anhang, Seite 178 - 179 (Abbildung 32), findet sich ein solch angepasster Fragebogen für eine Schülerbefragung eines schweizerischen Gymnasiums. In diesem Bogen wurden die Fragenteile S1, S2, S4 und S5 aus dem IFS-Barometer übernommen,

---

<sup>31</sup> Es existieren Daten für Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie für Gymnasien (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 71).

<sup>32</sup> Allerdings ist zu beachten, dass, wenn die Schule eine Skala zu einem Gebiet berechnen möchte, alle Items dieser Skala im Fragebogen enthalten sein sollen, damit so ein wissenschaftlich erprobtes Instrument eingesetzt werden kann, das innerschulische Vergleiche ermöglicht (135 vgl. Rolff, Hans-Günter 2001, 55).

der Teil S3 dagegen wurde selbst formuliert und hinzugefügt. Mit S6 wurde eine offene Schlussfrage angefügt, die aufgrund ihrer freien Antwortmöglichkeiten häufig ergiebiger ist als die Auswertung der standardisierten geschlossenen Fragen. Auch ein Elternfragebogen findet sich im Anhang, Seite 180 – 181 (Abbildung 33), der aus Teilen des IFS-Barometers zusammengesetzt wurde. Wichtig ist, dass die Eltern eine Rückmeldung über die Befragungsdaten erhalten, da dies die Akzeptanz der Schule steigert und die Bereitschaft, an der Qualitätsentwicklung mitzuwirken, wachsen lässt. Die Umsetzung der Ergebnisse der Befragungen ist bedeutsam, weil Evaluationen Konsequenzen nach sich ziehen sollten, um nicht als überflüssig und unbrauchbar zu gelten (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 70 – 72). Das Institut für Schulentwicklung hat darüber hinaus im Rahmen des Wettbewerbs „Qualität schulischer Arbeit“ eine Liste mit Kriterien erarbeitet, die den Schulen als Leitfaden für die eigene Bestandsaufnahme von qualitätsfördernden Prozessen dienen kann. Sie ist im Anhang, Seite 182 - 184, zu finden (Rolff 2001, 78 – 79).

Die Führung der Schule ist für deren Güte sehr entscheidend. Erfolgreiche Schulleiter haben Visionen für „ihre“ Schule, die sie kontinuierlich zu verwirklichen suchen. Darüber hinaus setzen sie Schwerpunkte in der pädagogischen Führung und sind in der Lage, vorausschauend zu planen und die Lehrkräfte in Entscheidungen miteinzu binden, was wiederum positive Wirkungen auf das Zusammengehörigkeitsgefühl, die kollegialen Beziehungen, das Schulklima und letztlich auch den Erfolg der Schule hat. Ihr Leadership wird in der Schule sichtbar, indem sie sich durch eine hohe Präsenz und leichte Ansprechbarkeit auszeichnen. Administrative Aufgaben erledigen sie wirksam und legen großen Wert auf die Schaffung guter Rahmenbedingungen, damit sich die Mitglieder der Schule unbelastet von bürokratischen Leerläufen entfalten können (vgl. Dubs 1994, 16 – 17).

Die Schulleiter nehmen im Rahmen ihres Leaderships Einfluss auf die Lehrer- und Schülerschaft und auf das Verwaltungspersonal, um „die Voraussetzungen für ein gutes Schulklima, für Zufriedenheit und für eine hohe Effektivität der Schule zu schaffen“ (Dubs 1994, 124). Der direkte Einfluss auf die Lehrerschaft ist dabei wirksamer als auf die Schülerschaft. Je mehr die Schulverwaltung so geführt ist, dass sie einen effizienten Dienstleistungsbetrieb für Schüler und Lehrer darstellt, desto mehr trägt sie zu einem guten Schulklima bei. Effizientes Management ist unabdingbare

Voraussetzung für eine erfolgreiche Führung der Schule (vgl. Dubs 1994, 124 und 242).

„Und gutes Management ist kaum sichtbar: Die elementaren administrativen Abläufe funktionieren ruhig und ohne demonstrierte Aktivitäten der Schulverwaltung oder ewige Klagen über Arbeitsüberlastung, und die Lehrerschaft spürt, dass sich die Schulleitung und die Verwaltung um die Dienstleistungserbringung für die Schulangehörigen kümmern“ (vgl. Dubs 1994, 242).

Erhält die Schulleitung das Vertrauen ihrer Schulmitglieder, so werden ihre Entscheidungen eher akzeptiert. Zu beachten ist, dass es auch Rückwirkungen von Schulklima, Lehrer- und Schülerschaft und Verwaltungspersonal auf die Schulleitung gibt, die förderlich oder hinderlich sein können, je nachdem wie die Führung der Schule erlebt wird (vgl. Dubs 1994, 124).

Im Anhang, Seite 185 – 187, finden sich zwei Fragebögen (Abbildung 34 und 35), die sich auf die Leitung der Schule beziehen. Sie können sowohl für die Selbst- als auch für die Fremdeinschätzung beispielsweise durch die Lehrerschaft verwendet werden. So hat die Schulleitung die Möglichkeit, ihr Handeln zu reflektieren. Auch die Qualitätsgrundsätze der Schulleitung können über diesen Abgleich erörtert, vereinbart und überprüft werden. Die Schulleitung kann hieraus wichtige Impulse zur Weiterentwicklung ihrer Führungsqualität ziehen (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 63).

„Jede Schulleitung wünscht sich, dass alle Lehrkräfte ein hohes Berufsethos (Berufsmoral)<sup>33</sup> haben und sich in der Schule wohl fühlen“ (Dubs 1994, 168). Das Konzept des Berufsethos ist multidimensional und verändert sich aufgrund der vielen Einflussfaktoren rasch. Für die Veränderung können auch viele zufällige Einwirkungen verantwortlich sein. So genügt es nicht, wenn man das Berufsethos verbessern will, einzelne Variablen zu beeinflussen, sondern es sollte versucht werden, alle Variablen in ein stimmiges Konzept zu integrieren. Die Einflussfaktoren, über die die Schulleitung verfügt, sind:

---

<sup>33</sup> „Berufsethos lässt sich umschreiben als berufliches Interesse und Enthusiasmus, die eine Person im Hinblick auf die Erfüllung der individuellen und der gemeinschaftlichen Ziele in einer bestimmten beruflichen Situation innerhalb einer Organisation zeigt und mit denen zum Ausdruck gebracht wird, dass man zu dieser Organisation gehören will“ (Dubs 1994, 169).

- systematische Mitwirkung der Lehrpersonen in Zonen der Sensibilität<sup>34</sup>,
- Kommunikation und interpersonelle Kontakte,
- Motivation der Lehrkräfte,
- Förderung und Unterstützung im Unterricht und im Alltag,
- bewusstes Austragen der Konflikte sowie
- systematische Rückmeldungen an alle Lehrkräfte (Feedback) (vgl. Dubs 1994, 169 – 170).

Erfolgreiche Schulleitungen nehmen auch Einfluss auf unterrichtliche Zielsetzungen und die Unterrichtsführung, d. h. sie versuchen, ihre pädagogische Vision in der Schule umzusetzen. So bemühen sie sich – auf der Grundlage eines Minimalkonsenses mit der Lehrerschaft – ein pädagogisches Leitbild<sup>35</sup> für die Schule zu entwerfen. Zur pädagogischen Führung einer Schule gehört auch, dass die Schulleitung Einfluss auf die Auswahl der Lehrpersonen haben sollte, da diese das Schulklima und die Lernerfolge maßgeblich beeinflussen. Passen sie nicht in die Schule bzw. lassen sich ihre Ansichten nicht mit den Zielen der Schulgemeinschaft in Einklang bringen, wird die Schulkultur geschwächt (vgl. Dubs 1994, 79 und 220). „Wesentlich ist indessen, dass pädagogische Leadership und Führung nicht auf der Basis von Kontrolle und Überwachung beruhen, sondern der persönlichen Entwicklung der Lehrkräfte sowie der Entwicklung der Schule dienen muss“ (Dubs 1994, 219). So sollen die Schulleiter in erster Linie den Lehrkräften bei ihrer individuellen Weiterentwicklung beispielsweise in Unterrichtsbelangen beistehen. Voraussetzung ist, dass die Schulleitung über gute theoretische und praktische pädagogische Kenntnisse und ein gewisses Maß an Einfühlungsvermögen verfügt. Beurteilungen sind die Voraussetzung für jede Förderung und bilden die Grundlage für weitere Maßnahmen, z. B. eine Fortbildung. In regelmäßigen Unterrichtsbesuchen bei möglichst vielen Lehrpersonen kann eine solche Beurteilung durch die Schulleitung, verbunden mit Lob oder aufbauender Kritik, vorgenommen werden. Hier kann die Schulleitung z. B. beobachten, ob im Einklang mit dem Leitbild unterrichtet wird oder ob Steuerungsmaßnahmen notwendig werden, wenn die Leistungen verflachen. Wichtig ist, dass Maßnahmenvorschläge diskutiert

---

<sup>34</sup> Die Zone der Sensibilität umfasst Probleme, die die Lehrerschaft betreffen und zu deren Lösung sie etwas beitragen können (vgl. Dubs 1994, 96).

<sup>35</sup> „Das pädagogische Leitbild zeigt, von welchem pädagogischen Geist eine Schule getragen sein soll. Dadurch soll einerseits für alle Schulangehörigen und Außenstehenden sichtbar werden, was die Schule ihren Lernenden [...] mitgeben will. Und andererseits sollen die Lehrenden eine Richtschnur erhalten, die sie immer wieder auf ihre Verantwortung gegenüber [...] und Schülern aufmerksam machen soll (berufsethischer Aspekt)“ (Dubs 1994, 81).

und festgelegt werden. Die Fortbildung der Lehrkräfte einer Schule sollte eine Führungsaufgabe der Schulleitung sein und nicht mehr nur den Lehrern selbst überlassen bleiben, da die Fortbildung eine entscheidende Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Lehrkraft und Schule ist (vgl. Dubs 1994, 220, 225 – 228 und 233).

Ein zentraler Punkt für eine erfolgreiche Führung ist eine gute Kommunikation unter allen Schulbeteiligten. Sie ist eine Voraussetzung für das gegenseitige Verständnis und die effektive Erfüllung der Aufgaben. Ist die Kommunikation unzureichend, so behindert dies die Entwicklung des Selbstwertgefühls von Lehrerschaft und Verwaltungspersonal. Ein Mangel an Informationen schränkt erstens die sachliche Kompetenz der Person ein, zweitens behindert er den Kontakt und die Verständigung untereinander und drittens ist er dafür verantwortlich, dass sich ein Gefühl des „Nichtswert-zu-Seins“ einstellt (vgl. Dubs 1994, 105 – 107).

Die Schulleitung hat darüber hinaus die Aufgabe, für Ordnung in der Schule zu sorgen und die Ordnungsregeln auch bekannt zu machen. Dies ist wichtig, da viele Verstöße aus Unkenntnis der Regeln geschehen und weil es einen empirisch belegten Zusammenhang zwischen Ordnung und Schuleffektivität gibt. Bedeutsam ist auch, dass die Schulleitung über Kompetenzen in der Sitzungs- und Konferenztechnik verfügt, damit diese Zusammenkünfte fruchtbare Ergebnisse bringen und von den Lehrkräften als Chancen zur Beteiligung aufgefasst werden (vgl. Dubs 1994, 188 – 189 und 209).

Möchte man die Aufgaben der Schulleitung in Bereiche einteilen, dann lassen sich administrativ-organisatorische Aufgaben, Führungs- und Leitungsaufgaben sowie (sozial-)pädagogische Aufgaben<sup>36</sup> unterscheiden. Stand bisher die reibungslose Verwaltung und effiziente Administration im Vordergrund der Bemühungen der Schulleitung, gewinnen nun auch pädagogische Führungsaufgaben in einem modernen Schulmanagement an Bedeutung (vgl. Schratz 1996, 174 und 176 – 177). Der Schulleiter wird zum Manager des Unternehmens Schule, der umfassende pädagogische, Personal-, Organisations- und Finanzkompetenzen benötigt. Für diese Tätigkeitsbe-

---

<sup>36</sup> Hierbei lassen sich die administrativ-organisatorischen Aufgaben auch als Leitung der Schule als Betriebseinheit, die Führungs- und Leitungsaufgaben als Leitung der Schule als komplexe Non-profit-Organisation und die sozial-pädagogischen Aufgaben als Leitung der Schule als Bildungsinstitution umschreiben (vgl. Schratz 1996, 185 und 187).



reiche sollte dann auch die Verantwortung auf die Schulleitung übergehen (vgl. Brackmann 2000, 20).

Legt man die anfangs aufgeführten drei Aufgabenbereiche zugrunde, so stellt die Schulleitung für ehemalige Lehrer einen neuen Beruf dar, da sich die Tätigkeitsbereiche beider erheblich unterscheiden. Neue Schulleiter sind entsprechend zu qualifizieren, wozu neben Managementkompetenzen auch die Fähigkeit gehört, die Schule in ihrem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Kontext – als Institution in einer sich rasch wandelnden Umwelt – zu betrachten (vgl. Schratz 1996, 198). Durch die Vernachlässigung von Führungsaufgaben unterbleiben häufig strategische Maßnahmen. Für ein erfolgreiches Schulmanagement ist es unerlässlich, eine Qualitätskontrolle einzuführen, die die Umsetzung der drei Schulleitungsaufgabenbereiche in der Praxis kontrolliert. Neben dieser Qualitätskontrolle erfordern die Aufgabenbereiche weitere strategische Maßnahmen, die sich zum einen auf die Schule selbst in Form von Schul- bzw. Organisationsentwicklung sowie Personalentwicklung und Elternarbeit beziehen und zum anderen auch über sie hinausreichen, nämlich in den Beziehungen zur Schulbehörde und zum Schulerhalter sowie in der Gemeinwesenorientierung und den außerschulischen Kontakten. Allerdings sind diese Bereiche in der Praxis nicht immer klar voneinander zu trennen (vgl. Schratz 1996, 185 und 187 – 189).

Das Konzept der Organisationsentwicklung<sup>37</sup> hat das Ziel, eine organisationale Innovations- und Anpassungsfähigkeit zu erreichen (vgl. Arnold / Faber 2000, 24). Also ist eine Organisation nicht starr, sondern passt sich ständig den aktuellen Erfordernissen an. Jeder, der in dieser Organisation wirkt, kann Veränderungen bewirken. Die aktiv erlebte Teilnahme an der Organisation schafft Zufriedenheit und fördert die Bemühungen der Teilnehmer. Dies gilt auch für die als Organisation begriffene Schule und ihre Teilnehmer (vgl. Eugster 1997, 271). Aber die Schule ist keine Organisation im traditionellen Sinne der Organisationstheorie, die starre Strukturen wie bei-

---

<sup>37</sup> Entstanden ist die Organisationsentwicklung in den USA als Gegenbewegung zu der nur auf formale Strukturen ausgerichteten Organisationstechnik, und zwar aus zwei Quellen, einer industriesoziologischen und einer pädagogisch-sozialpsychologischen (vgl. Rolff u.a. 1999, 27). „Moderne Management- und Führungskonzepte, die Entdeckung der Bedeutung des Betriebsklimas und der Corporate Identity, sowie die Erkenntnis, dass eine ‚mitdenkende‘ Belegschaft und Personalentwicklung Grundvoraussetzungen für die Unternehmensentwicklung sind, verdanken wir den industriesoziologischen Bemühungen. Der anderen Quelle entsprang die Erkenntnis, dass man zu demokratischem Verhalten und zu Neuerungen bzw. zur Veränderung nicht verpflichtet und gezwungen werden kann, sondern nur durch Einsicht und Klärung der Interessensgegensätze gelangen kann“ (Rolff u.a. 1999, 27).

spielsweise feste Verbindungen von Mitteln und Zielen besitzt. In der Schule sind die einzelnen Elemente lose gekoppelt und nicht streng verknüpft und hierarchisch geordnet (vgl. Diederich / Tenorth 1997, 128). „Was in traditioneller Perspektive wie Chaos aussieht, hat hier guten Sinn, ist Indiz für Aufgaben, die sich im Rahmen strenger Normierungen gar nicht richtig erkennen und vernünftig bearbeiten ließen, weil zu viele Ziele angesteuert werden müssen und zu oft Ziele [angestrebt werden], die in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen“ (Diederich / Tenorth 1997, 128). Die Organisation Schule ist also locker zusammengefügt. Sie ist einerseits von innen gestaltet und andererseits von außen normiert, auf der einen Seite systemisch gebaut und auf der anderen Seite durch Interaktionen realisiert, sie wird in Strukturen (beispielsweise dem Klassenraum) organisiert, aber situativ jeweils neu verwirklicht. Schule ist demnach gleichzeitig von Merkmalen der Organisation und der Interaktion geprägt. Daher verbietet sich auch eine strikte Steuerung und eine Punkt-zu-Punkt-Zurechnung von Zielen zu Mitteln. Egal, worum es im Einzelnen geht, ob um die Schule als Ganzes, um den Unterricht oder die Menschen in dieser Organisation, es wird immer bei Normierungsversuchen bleiben (vgl. Diederich / Tenorth 1997, 128). Jede Schule sollte ihre eigene Organisationsstruktur entwickeln, indem sie erstens die lockeren Koppelungen für den Bereich des Unterrichtes und der Schulentwicklung bewahrt und hier nur einen Rahmen festlegt, in dem die Freiheit der Lehrer garantiert bleibt. Zweitens sollten die festen Koppelungen im Bereich der Administration stärker strukturiert werden, um eine effektive Arbeitsweise und die Entlastung der Lehrer zu erreichen (vgl. Dubs 1994, 58). „Innerhalb dieses flexiblen Rahmens der Organisation muss aber die Einheitlichkeit der Führung und damit die hierarchische Strukturierung der Organisation in einer vernünftigen Form sichergestellt sein [...], [was bedeutet, dass] jede Schule [...] verantwortlicher Führungsorgane und einer hierarchischen Struktur [bedarf]“ (Dubs 1994, 59). Die Prinzipien, die die Organisationsentwicklung bestimmen, finden sich im Anhang, Seite 188.

„Die Stärken eines Organisationsentwicklungskonzepts liegen vor allem im Aufbau von strukturellen Rahmenbedingungen, die das Funktionieren, die Selbststeuerung und die weitere Entwicklung einer Organisation fördern sollen“ (Altrichter / Posch 1999b, 230). Schulen haben hier den Vorteil, dass sie ihre Entwicklung nicht im Hinblick auf kurzfristige Zielgrößen ausrichten müssen, sondern die Möglichkeit haben, Anpassungs- bzw. Innovationsmaßnahmen kritisch zu prüfen, gründlich abzuklopfen

und zeitlich so abzuwickeln, dass nachhaltige Bildungsprozesse von Schülern gefördert werden (vgl. Arnold / Faber 2000, 25). So ermöglichen die stabilen Strukturen<sup>38</sup>, dass Qualitätsentwicklungsansätze aus einem Projektstatus in den Schulalltag übernommen werden können. Allerdings trifft die Organisationsentwicklung auf starke Widerstände in der Schule, da vorhandene Einflussbereiche verändert und organisationsbezogene Argumente und Sichtweisen betont werden und dadurch die traditionelle Beachtung der individuellen Autonomie der Lehrer in den Hintergrund tritt (vgl. Alt-richter / Posch 1999b, 231). Dagegen spricht, dass die Schulmitglieder diese Selbstorganisationsprozesse selbst entwickeln und gestalten können, so dass sie von allen akzeptiert und mitgetragen werden sollten. Die Steuerung der Schule erfolgt nun dezentral und von innen geleitet (vgl. Arnold / Faber 2000, 25).

Organisationsentwicklung wird häufig nicht als gemeinsame Aufgabe aller Organisationsmitglieder betrachtet. Aber gerade für die Berufsbildenden Schulen ist eine gemeinsame Entwicklung aufgrund ihrer Komplexität und Vielgliedrigkeit angebracht (vgl. Nicklis 2000, 57). Daher gehört auch die Teamentwicklung zu den Aufgabenfeldern der Organisationsentwicklung (vgl. Arnold / Faber 2000, 26). Die Identifikation mit der Organisation fördert das Engagement und die Zusammenarbeit und bewirkt Kohäsion. Sie weckt Arbeitsenergie, konzentriert diese Energie und gibt Arbeit und Zusammenarbeit einen Sinn (vgl. Ullmann 1994, 129).

„Schulische Organisationsentwicklung ist die notwendige Konsequenz der sich rasant wandelnden Umweltkontexte, in denen Schule heute steht. Dieser Organisationswandel lebt von den Selbstorganisationskräften in der Schule. Diese beziehen sich auf Politik- und Strategieentwicklung und Schulkultur(-entwicklung). Die professionelle Gestaltung aller Bereiche ist notwendiger Bestandteil einer zukunftsorientierten und nachhaltigen Qualitätsentwicklung“ (Arnold / Faber 2000, 27).

Organisationsentwicklung ist nie wertfrei, da sie eine klare Vorstellung von einer entwickelten Organisation hat, das heißt, dass die Organisation ein Zielsystem besitzt, das allen Organisationsmitgliedern als Orientierung dient. Dazu kommt ein normativer Rahmen, der den Menschen als mündiges, selbstverantwortliches und lernfähiges Wesen betrachtet. Organisationsentwicklung setzt auf demokratische Prozesse, die

---

<sup>38</sup> Eine Aufgabe der Organisationsentwicklung ist die Strukturgestaltung, die eine zielgerichtete Veränderung der Organisationsstrukturen (Aufbau- und Ablauforganisation) umfasst (vgl. Arnold / Faber 2000, 26).

helfen, Machtverhältnisse neu zu ordnen. Neben dem Humanisierungsaspekt hat die Organisationsentwicklung immer auch den Leistungsfähigkeitsaspekt im Auge (vgl. Rolff u.a. 1999, 26).

Eines der wichtigsten Felder der Qualitätssicherung ist die Personalentwicklung. Dazu gehört neben der Weiterbildung auch die Personalrekrutierung, -qualifizierung und der -einsatz (vgl. Terhart 2002, 98 – 99). Ziel der Personalentwicklung ist die Stärkung, Ermächtigung und Befähigung der Lehrer, damit sie ihre Aufgaben eigenständig und selbstverantwortlich erledigen können (vgl. Arnold / Faber 2000, 28).

„Personalentwicklung ist ein wesentliches Element qualitätsorientierter Schulentwicklung. Die Fähigkeiten, Personal begründet auszuwählen, auf der Basis von Zielvereinbarung und Feedback zu führen, das Kollegium weiterzubilden und dabei das Führungsverhalten kontinuierlich zu reflektieren, konstituieren das Anforderungsprofil von qualitätsorientierter Schulleitung“ (Arnold / Faber 2000, 29).

Daneben ist festzustellen, dass im Zuge der Öffnung der Schulen auch die Außenpolitik neben der traditionellen Innenpolitik mehr Gewicht erhält. Neben zentralistischen Tendenzen in Europa, die sich in EU-Richtlinien manifestieren, gibt es Autonomiebestrebungen der Schulen zur Festigung der nationalen Identität. Darüber hinaus macht die Globalisierung nicht vor der Bildung halt. Hier hat die Schulleitung neue Aufgaben zu erfüllen und sie erhält die Chance, die neuen interkulturellen Aufgabenstellungen als Herausforderung in die eigene Schule miteinzubeziehen und sie für die Weiterentwicklung der Schule fruchtbar umzubiegen. Durch eine größere Autonomie der Schule wird der Handlungsspielraum für die Schulleiter für den Umgang mit diesen Aufgaben erweitert. Entscheidungskompetenz wird hierdurch an die Basis abgegeben, die dann dafür verantwortlich ist, wie an der jeweiligen Schule mit dieser Autonomie umgegangen wird (vgl. Schratz 1996, 178 – 179 und 190). Die Öffnung der Schule trägt ebenfalls zu einer Steigerung der Präsenz in der Presse und zum Aufbau von Public Relations bei (vgl. Dubs 1994, 192).

Schulen gelten als wenig veränderungsfreudig<sup>39</sup> (vgl. Dubs 1994, 276). Und so kommt Schulleitungen in schulischen Innovations- und Veränderungsprozessen eine Schlüsselrolle zu, was jedoch nicht meint, dass alle Veränderungen von der Schullei-

---

<sup>39</sup> Die Gründe hierfür sind im Anhang, Seite 189 nachzulesen. Wie dagegen eine veränderungsfreundliche Umgebung aussieht, findet sich ebenfalls im Anhang, Seite 189.

tung ausgehen müssen. Allerdings sind solche Entwicklungsprozesse immer nur mit der Schulleitung zu verwirklichen. Innovationsfreudige Schulen haben in der Regel eine Schulleitung, die sich durch folgende Merkmale auszeichnet:

- Entscheidungsfähigkeit und Organisationstalent,
- Berücksichtigung der Meinungen von Kollegen,
- Ziele, Visionen und Veränderungsbereitschaft,
- das Bemühen um eine gute soziale Infrastruktur und
- gute Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Buhren u.a. 2001, 25).

Gefragt ist also die Führungs- und Beratungskompetenz des Schulleiters (vgl. Haenisch 1989, 38). Zu den oben aufgeführten Bereichen sind eine Reihe von Indikatoren gesammelt worden<sup>40</sup>, die es dem Schulleiter ermöglichen, sein Handeln einer Bewertung zu unterziehen. Neben dieser Möglichkeit der Selbsteinschätzung und Selbstreflexion können sie auch für eine Bewertung des Schulleitungshandelns durch das Kollegium herangezogen werden. So können Selbst- und Fremdeinschätzung miteinander verglichen werden und wertvolle Hinweise für die Weiterentwicklung des Schulleiters gewonnen werden. Zu beachten ist, dass die Indikatoren nicht als zusätzliche Belastung aufgefasst werden sollten und die Schulleitung sich nicht in allen Aspekten bewähren muss (vgl. Buhren u.a. 2001, 25).

Für die Umsetzung von Innovationen in der Schule kann man drei Verhaltensstile der Schulleiter unterscheiden:

1. Initiator: Innovationen werden zielorientiert angestrebt.
2. Manager: Innovationen werden möglichst ohne Reibungen abgewickelt.
3. Responder: Innovationen werden reaktiv entstehen gelassen.

Der Umsetzungserfolg von Innovationen durch die Lehrkräfte steht in einem hohen Zusammenhang mit der Art des Leitungsstils. Nicht nur die Quantität, sondern vor allem auch die Qualität des Interventionsverhaltens der Schulleitung, spielt eine bedeutsame Rolle (vgl. Seitz 2000, 197). Responder sehen ihre Hauptaufgabe in der Abwicklung des reibungslosen Schulbetriebs – in erster Linie bezogen auf die Admi-

---

<sup>40</sup> Die Indikatorenliste (Anhang, Abbildung 36, Seite 190 - 192) erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und muss an die jeweilige Schule situativ angepasst werden (vgl. Buhren u.a. 2001, 25).

nistration – und wollen den Lehrern die Möglichkeit geben, selbst Führungsfunktionen zu übernehmen, da sie sie als qualifizierte Berufstätige ansehen, die nur wenig Führung von ihrer Seite her bedürfen. Sie treffen Entscheidungen meist aufgrund aktueller Umstände und nicht in Bezug auf die langfristigen Ziele der Schule. Reagierendes Handeln steht bei der Schulleitung im Vordergrund. Manager dagegen zeigen neben dem reagierenden Verhalten auch Verhaltensweisen, die Handlungen in Gang bringen und Wandlungsbemühungen unterstützen. Auch Manager wollen die Ordnung in der Schule bewahren und einen reibungslosen Ablauf sicherstellen. Den Lehrkräften gewähren sie bei der Umsetzung von Innovationen eine grundlegende Unterstützung. Die Ausrichtung aller Handlungen in die gleiche Richtung und die konsequente Arbeit der Umsetzung ihrer Visionen zeichnet die Initiatoren aus. Sie erwarten, dass alle Beteiligten daran mitwirken, die Schule besser zu machen. Daher verfügen sie über langfristig orientierte, eindeutige Strategien und Ziele, die einen breiteren Horizont beschreiben als die aktuellen Innovationen, die aber ihrerseits in den langfristigen Zielen aufgehen. Initiatoren haben mehr Erfolg bei der Implementation von Innovationen als die beiden anderen Leadership-Stile (vgl. Seitz 2000, 203 – 204).

Man sollte nicht vergessen, dass der Schulleiter trotz seiner formalen Macht auf die Mitwirkung des Kollegiums angewiesen ist. Die Qualität der ablaufenden Prozesse hängt ganz entscheidend vom individuellen Engagement der einzelnen Lehrer ab (vgl. Wirries 1998, 72). Entwicklungen können nicht aufoktroiert werden, sondern bedürfen der Ausbildung eines Qualitätsbewusstseins auf schulischer und individueller Ebene. Auf der anderen Seite hat die Schulleitung eine Schlüsselposition inne, da sie den beteiligten Lehrern in Zeiten der Veränderung Beständigkeit und Verlässlichkeit anzeigen kann (vgl. Altrichter / Posch 1999b, 236). Die formale Macht des Schulleiters wird aber durch die lose Organisationsstruktur der Schule (loosely coupled systems) begrenzt. Häufig kann er nur reagieren statt zu agieren, was die zielorientierte Entwicklungsarbeit erschwert (vgl. Steffens / Bargel 1993, 125). „Seine Macht ist also begrenzt, begrenzt durch kodifizierte Rechte der Lehrer, durch Mitbestimmungsregeln und durch einen bestimmten gesellschaftlich und beruflich etablierten Stil des gegenseitigen Umgangs“ (Steffens / Bargel 1993, 126). Zur Aufgabe einer guten Schulleitung gehört in Innovationsprozessen ebenfalls, „dass auf verbindliche Absprachen bzw. Vereinbarungen geachtet und entsprechend nachgehakt wird, wenn getroffene Vereinbarungen nicht eingehalten werden“

getroffene Vereinbarungen nicht eingehalten werden“ (Klippert 2000, 143). Problematisch an Schulentwicklungsprozessen in vielen Schulen ist nämlich, dass Aktionen viel zu unverbindlich, punktuell und planlos durchgeführt werden. Wichtig ist, dass die Schulleitung dazu beiträgt, die notwendigen Ressourcen für eine effektive Innovationsarbeit zu beschaffen. Häufig scheitert beispielsweise die Implementierung von neuen Lernformen an fehlenden Arbeitsmitteln (Pinnwände, Stifte, Kopien usw.) und die Lehrkräfte geraten schnell an die Grenzen der Machbarkeit und verlieren dann die Motivation zum Weitermachen (vgl. Klippert 2000, 143 und 145).

Schulleitungen können sich nicht auf Erreichtem ausruhen, denn sie werden ständig mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Zukünftig ist mit einer allgemeinen Anspruchsinflation in den Schulen bei knapperen finanziellen Ressourcen zu rechnen. Die Anspruchsinflation geht in erster Linie von der Lehrerschaft aus, die gerne kleinere Klassen, mehr Unterrichtsmittel, bessere Räumlichkeiten usw. hätte. Aber auch Eltern stellen Ansprüche wie beispielsweise ein breiteres Betreuungsangebot. Die Realisierung dieser Ansprüche benötigt finanzielle Mittel und die sind begrenzt. Nur durch eine Effektivitätssteigerung der finanziellen Führung der Schule können sie erfüllt werden, wozu ein internes Controlling (Budgetbearbeitung und -überwachung) aufgebaut werden muss. Auch die Qualitätsansprüche an die Leistungen der Schule werden in Zukunft steigen. Besonders Eltern und die Jugendlichen fordern höchste Qualität der Leistungen der Schule, da unter den veränderten Bedingungen des Arbeitsmarktes nur gut ausgebildete Menschen die Chance haben, den gewünschten Beruf bzw. die gewünschte Stelle zu erhalten. Auch die Wirtschaft stellt höhere Anforderungen an die Schulausbildung, weil sie im internationalen Konkurrenzkampf nur bestehen kann, wenn sie über sehr gut ausgebildete Beschäftigte verfügt. Hierauf sollte die Schule mit einem Qualitätsmanagement reagieren, das sicherstellt, dass sich die Beteiligten der Schule ständig um die Erbringung von Leistungen bemühen, die eine sehr gute Qualität aufweisen (vgl. Dubs 1994, 264).

Die Schulleitungen sind aufgrund ihrer vielfältigen Aufgaben und Einflussmöglichkeiten eine zentrale Größe von Schule und damit auch ein Hauptkriterium für die Schulqualität. Wenn Schulleiter sich nicht für die Qualität ihrer Schule verantwortlich fühlen, unterbleiben viele Maßnahmen, die sie fördern würde. Durch ihr Verhalten und ihre Einstellungen beeinflussen sie maßgeblich das Verhalten anderer Schulmit-

glieder, was sich dann fördernd oder hemmend auf deren Bemühungen um Qualität auswirken kann. Notwendig für die Bewältigung der in sie gesetzten Anforderungen ist ein umfassendes Leitungs- und Führungsverständnis von Schule sowie eine Offenheit gegenüber Neuem.

### 3.6 Das Schulklima

Wenn man eine Schule betritt, spürt man, dass jede Schule etwas Einmaliges ist. Diese Einmaligkeit ist die schuleigene Kultur bzw. das schuleigene Klima<sup>41</sup>, das heißt, der Charakter der Schule, „wie er sich aus der Entwicklungsgeschichte aufgrund der Traditionen, der Visionen, den angestrebten und gelebten Werten sowie den Beziehungen der Angehörigen der Schule mit ihren Gefühlen untereinander herausgebildet hat“ (Dubs 1994, 40). Ist das Klima in einer Schule gut, so wirkt sich dies positiv auf die Zufriedenheit der Schulangehörigen aus, wodurch letztlich auch die Effektivität der Schule gesteigert werden kann. Zu beachten ist, dass die Effektivität wiederum positive Rückwirkungen auf die Zufriedenheit und diese auf das Schulklima hat (vgl. Dubs 1994, 48).

Dem Aspekt des Schulklimas – man spricht auch vom Geist bzw. Ethos der Schule – liegt die Hypothese zugrunde, „dass sich eine gute oder schlechte pädagogische Stimmung in Wahrnehmungen von Schülern und Lehrern niederschlägt, was an der jeweiligen Schule ‚los ist‘, was man hier tut und tun kann, wie man miteinander umgeht, wie man sich liebt oder hasst, wer sich für was verantwortlich fühlt bzw. wem was gleichgültig ist“ (Fend 1989, 20). Ein Instrument zur Evaluation des Schulklimas in Form eines Fragebogens ist im Anhang, Seite 193, zu finden (Abbildung 37). Ausgefüllt werden kann der Fragebogen von der Schüler- und Lehrerschaft oder von den Eltern. Füllen ihn mehrere Gruppen aus, so kann man interessante Vergleiche anstellen, die Impulse für die Qualitätsentwicklung liefern können (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 68).

---

<sup>41</sup> Die Begriffe Schulklima und Schulkultur werden im Folgenden synonym verwendet. Schulkultur meint eigentlich den „Charakter der Schule“ und Schulklima ein „überdauerndes Muster der Wahrnehmung der Charakteristik einer Schule und ihrer Angehörigen durch sie selbst und durch Dritte“ (Dubs 1994, 48).



Aus praktischen Erfahrungen haben sich die Variablen Offenheit, Freiräume, Innovationsfähigkeit, Kommunikationskultur und Miteinander („gemeinsam statt einsam“) als klimarelevant herauskristallisiert. Sie manifestieren sich beispielsweise darin, dass Schüler Feste organisieren an denen auch Lehrer teilnehmen oder darin, dass es ein durchgängiges Feedback auf allen Ebenen gibt, das auch ernst genommen wird (vgl. Eugster 1997, 275). Hier stehen die Wertschätzung und die Zufriedenheit der Mitglieder sowie die erreichten Ergebnisse im Mittelpunkt (vgl. Nicklis 2000, 57). Schulklima wird durch die innerschulische Gestaltung – also durch Binnenmerkmale der Schule – geprägt (vgl. Steffens / Bargel 1993, 42).

Im Feld der inneren Schulgestaltung wurden vier Komponenten – bezogen auf die Schule als Ganzes – identifiziert, die sich als Konstituenten der Schulkultur verstehen lassen. Diese Komponenten bilden die Basis für die Entwicklung von Schulqualität und Schulerneuerung. Die erste Komponente ist die Grundverständigung über Erziehungsauffassungen im Kollegium. Hier geht es darum, wie das Verhältnis Schule – Schüler ausgestaltet ist. Vorteilhaft ist, wenn die Schule nicht gleichgültig gegenüber ihren Schülern ist, sondern Zutrauen und optimistische Erwartungen in sie setzt und ihre Leistungen und personale Entwicklung anerkennt. Als zweite Komponente kommt die Zusammenarbeit im Kollegium zum tragen (vgl. Steffens / Bargel 1993, 28). „Die Lehrerkooperation kann als Gelenkstück der Schulqualität wie Schulerneuerung gelten“ (Steffens / Bargel 1993, 28). Dabei ist eine gelegentliche und formale Zusammenarbeit nicht ausreichend, sondern es gehört immer eine gegenseitige Unterstützung und ein sozial-emotional positives Klima unter den Lehrkräften dazu. Hinzu kommt noch ein Austausch auf fachlicher und didaktischer Ebene. Das Verhalten und die Kompetenz der Schulleitung ist die nächste Komponente. Zielgerichtetheit und Kompetenzen bezüglich Anregung und Strukturierung sind bedeutsam und ein partizipativer Führungsstil hat eine unterstützende Wirkung hinsichtlich des Schulklimas. Die vierte Komponente ist das Berufs- und Schulengagement von Lehrern und Schulleitung, das sich im Bemühen um didaktische und fachliche Kompetenzen sowie in einer professionellen Grundhaltung ausdrückt. Erfahrbar wird es in der Identifikation mit der eigenen Schule und in der Mitgestaltung des Schullebens (vgl. Steffens / Bargel 1993, 28). „In solchem Schulethos und Schulengagement ist jene grundlegende Kraft zu identifizieren, die in vielfältiger und verzweigter Weise

eine gute Schule ausmacht und in vielen Bereichen günstige erzieherische Wirkungen erzielt“ (Steffens / Bargel 1993, 28).

„Die Ergebnisse von Rutter u.a. (1980) verweisen auf einen ursächlichen Zusammenhang, bei dem die innerschulischen Gegebenheiten, namentlich das Schulethos, nicht als Reaktion auf die Schüler, sondern als Bedingung des Schulerfolges zu begreifen sind“ (Steffens / Bargel 1993, 41). Das Ethos der Schule, verstanden als Grundstruktur von für die Schule charakteristischen Einstellungen, Verhaltensmustern und Wertorientierungen, entsteht aus dem Zusammenwirken verschiedener Situationselemente (vgl. Rutter u.a. 1980, 211). Zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass die zwölf untersuchten Schulen auch unter vergleichbaren Rahmenbedingungen eine deutlich unterscheidbare Individualität besitzen, die unterschiedliche Auswirkungen auf ihre Mitglieder hat. Zur Individualität, verstanden als ein zusammenhängendes Muster von Struktur- und Prozessvariablen der Schule, gehören beispielsweise ein klar strukturierter Unterricht oder die Möglichkeiten der Mitsprache und der Übernahme der Verantwortung für die Schüler. Hinsichtlich der Auswirkungen auf die untersuchten Bereiche des Schülerverhaltens<sup>42</sup> ergibt sich, dass die Wirkungen nicht mit Merkmalen der Schulausstattung oder sonstigen äußerlichen Aspekten der Schulorganisation zusammenhängen, sondern mit Merkmalen, die durch Lehrkräfte oder die Schulleitung innerhalb der Schule zu verändern sind (vgl. Specht 1994, 23 – 25). Die Studie von Mortimore (1987), die einen erweiterten Untersuchungsansatz wählte, konnte die Ergebnisse von Rutter bestätigen (vgl. Aurin 1990b, 67 und 70).

Da Konstellationen der inneren Persönlichkeitsstruktur – beispielsweise pädagogische Sichtweisen oder das Selbstverständnis als Lehrer – sich nur schwer verändern lassen, konzentrieren sich Purkey & Smith in ihrer Untersuchung auf arbeits- und lernorganisatorische Binnenverhältnisse, die einer Beeinflussung einfacher zugänglich sind, und von denen man sich Wirkungen auf das Schulklima und auf die Qualität der Problemlösungsprozesse im Kollegium verspricht (vgl. Steffens / Bargel 1993, 123). Durch die Perspektive der Schulkultur wird die Schule nicht als statisches Konstrukt diskreter Variablen gesehen, sondern als dynamisches soziales System, deren Faktoren miteinander in Wechselbeziehung stehen. Da die Zusammensetzung dieser Charakteristika in jeder Schule einmalig ist, besitzt jede Schule eine individuelle Gestalt und ein

---

<sup>42</sup> Die Bereiche sind: Anwesenheit der Schüler in der Schule, normgerechtes Verhalten in der Schule, delinquentes Verhalten innerhalb und außerhalb der Schule, Schulleistungen (vgl. Specht 1994, 25).

spezifisches Klima. Der Prozess der Entwicklung und Aufrechterhaltung eines wünschenswerten Schulklimas ist für die Schulen sehr bedeutsam, da vom Schulklima positive Einflüsse auf die Schülerleistungen ausgehen sollen (vgl. Purkey / Smith 1990, 32 – 33). Beim Schulkulturmodell wird vorausgesetzt,

„dass Veränderungen in der Schule von Veränderungen im Verhalten und in den Einstellungen der Menschen sowie in der Organisation der Schule und ihren Normen abhängig sind. Auch wird angenommen, dass Konsens im Kollegium einer Schule wirksamer ist als offene Kontrolle, ohne dabei die Notwendigkeit der Leitung zu ignorieren. Die Bildung von Konsens im Kollegium hinsichtlich spezifischer Normen und Ziele rückt folglich ins Zentrum jeder Schulverbesserungsstrategie. [...] Zwar ist Konsens im Kollegium wichtig, doch sind wir der Auffassung, dass er nicht unkritisch sein darf“ (vgl. Purkey / Smith 1990, 34).

Purkey & Smith unterscheiden Struktur- und Prozessvariablen (vgl. Steffens / Bargel 1993, 123). Die Prozessmerkmale müssen sich selbst in der Schule entwickeln und sind nicht direkt durch bürokratische Maßnahmen beeinflussbar. Die neun Strukturmerkmale

- schulische Autonomie bzw. Leitung,
- unterrichtsbezogene Führung,
- Kollegiumsstabilität,
- vernetzte Curriculumorganisation,
- Kollegiumsfortbildung,
- Zusammenarbeit Schule – Elternhaus,
- Anerkennung von Schülerleistungen,
- effektive Zeitnutzung im Unterricht und
- Unterstützung und Förderung der schulischen Bemühungen durch die Schulaufsicht vor Ort

sind dagegen administrativ durch Lenkungsmaßnahmen steuerbar (vgl. Steffens / Bargel 1993, 123 – 124). Die Strukturmerkmale bilden den Rahmen für die Prozessmerkmale, innerhalb dessen die Prozessmerkmale dann funktionieren. Die Entwicklung der Prozessmerkmale wird durch die vorgelagerten Strukturmerkmale erleichtert. Beide Variablengruppen definieren das Klima einer Schule (vgl. Purkey / Smith 1990, 36). Die Prozessmerkmale sind hierbei die tragenden Charakteristika der Schulkultur. Diese sind:

- kooperative Planung und kollegiale Arbeitsbeziehungen,
- Gemeinschaftssinn,
- Zielklarheit und gemeinsam getragene hohe Erwartungen sowie
- Ordnung und Disziplin (als Voraussetzungen ziel- und aufgabenbezogener schulischer Arbeit).

Es bleibt noch darauf hinzuweisen, dass die Schulkultur auf verschiedene Inhalte und Ziele ausgerichtet sein kann, deren Entwicklung durch begleitende Maßnahmen, die prozessfördernde Hilfen zur Verfügung stellen und hemmende Bedingungen vermindern, unterstützt werden kann. Die Initiierung solcher Entwicklungsprozesse geht in der Regel von der Schulleitung und dem Lehrerkollegium aus (vgl. Steffens / Bargel 1993, 125).

Das Zugehörigkeitsgefühl ist eine entscheidende Voraussetzung für die Schaffung eines positiven Klimas. Positive Ergebnisse werden wahrscheinlich dann erzielt, wenn Lehrer und Schüler das Gefühl haben, ein wichtiger Teil der Schule zu sein, und wenn sie hohe Erwartungen haben. In solchen Schulen herrscht ein Klima vor, in dem die Lehrer es als ihre Pflicht ansehen, einen wirksamen Unterricht für alle Lerner anzubieten, was wiederum die erwünschten Lernerfolge fördert. Das Klima einer Schule zu verändern, ist nicht leicht, da es Veränderungen in den Menschen selbst voraussetzt. Aber möglich ist es (vgl. Austin / Holowenzak 1990, 58).

„Handeln ist in der Regel zielgerichtet. Die Auseinandersetzung mit dem Schulklima basiert in der Schulpraxis nicht auf einer deskriptiven Neugierde, sondern auf der Erwartung, dass Schule verbessert werden kann. [...] Damit ist der normative Aspekt ins Zentrum gesetzt. [...] Daher muss sich die Darstellung des Schulklimas mit der Beschreibung von theoretischen Denk- und Wahrnehmungsmustern, darauf basierenden Handlungen, erwarteten und tatsächlich beobachteten Wirkungen beschränken. Abschließend festzustellen, das Schulklima sei nun gut und werde es bleiben, verkennt die dynamische Realität. Das Klima und die schulische Wirklichkeit werden immer wieder neu geschaffen. Der Begriff ‚gut‘ verleitet zu gerne, einem unrealistischen Harmoniebedürfnis nachzurrennen. [...] Das Entscheidende ist vielleicht das Entwickeln einer Fähigkeit, Probleme zu erkennen und nach Lösungen zu suchen“ (Eugster 1997, 276).

## 4 Die Leistungen der Schüler als Output-Kriterium

Die empirische Kontrolle der Leistungen eines Schulsystems ist integrativer Bestandteil des Qualitätsmanagements. Ständig sollen Prozesse und Effekte untersucht und bewertet werden, um eine kontinuierliche Verbesserung der Abläufe und Arbeitsweisen zu erlangen (vgl. Terhart 2002, 91). Dabei hat sich gezeigt, dass es viele Faktoren gibt, die zwar einen bedeutsamen Einfluss auf das Lernen haben, aber nicht leicht und vor allem nicht kurzfristig zu ändern sind, wie beispielsweise der familiäre Hintergrund. Leicht zu ändernde Variablen wie kleinere Klassen, neue Schulgebäude, mehr und neueste Bücher oder höhere Lehrergehälter haben dagegen eine geringe Bedeutung für die Leistungen der Schüler (vgl. Purkey / Smith 1990, 14).

Lehrer treffen eigenständig die Entscheidung, wie sie ihren Unterricht gestalten und sind damit auch für ihren Unterricht selbstverantwortlich und somit faktisch normbildend. Die Erziehungsziele der Lehrpersonen können zwei allgemeinen Zielkomplexen zugeordnet werden, nämlich der Leistung und der Persönlichkeitsrelevanz (vgl. Patry 1996, 61 – 62). „Auf einer allgemeinen Ebene (die Lehrerinnen und Lehrer werden z. B. gefragt: ‚Für wie erstrebenswert halten Sie Ziel x?‘) werden die Erziehungsziele aus dem Persönlichkeitsbereich, etwa Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortung, soziale Kompetenz, Autonomie, etc., höher bewertet [...] als solche aus dem Leistungsbereich (Wissen und dessen Anwendung, Analyse, Synthese, etc.)“ (Patry 1996, 62). Wird dagegen die konkrete Umsetzung abgefragt, so dominieren die leistungsbezogenen Lehrziele. Wirksam werden also vor allem Ziele, die sich auf den Lehrplan beziehen. Der erfolgreiche Erwerb eines kognitiven Lehrzieles lässt sich in verschiedenen Situationen vergleichbarer Art abprüfen. In der Schule sind die Situationen meist in der Weise gestaltet, dass die Schüler eine Antwort auf eine Frage geben sollen. Wenn sie das Lehrziel erreicht haben, die jeweilige Kompetenz besitzen, dann können nur noch außerordentliche Umstände – beispielsweise Prüfungsangst – verhindern, dass sie die Frage richtig beantworten. Das Abprüfen von sozialen Dispositionen, Kritikfähigkeit usw. gestaltet sich demgegenüber recht schwierig, da Schüler sich in unterschiedlichen Situationen verschieden äußern. Menschen verhalten sich in sozialen Situationen situationsspezifisch. Die Fähigkeit der Schüler, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, führt nicht notwendigerweise dazu, dass sie dieses Verhalten

auch in den Situationen äußern, in denen es angebracht wäre (vgl. Patry 1996, 63 und 67 – 68).

„Kognitive Lehrziele (Sachkompetenz) sind als Kriterien für Qualität von Unterricht gut zu erfassen. Die sozialen Ziele, die einen wesentlichen Teil von Unterricht ausmachen bzw. ausmachen sollten, können demgegenüber nur mit Schwierigkeiten erfasst werden, und es gibt denn auch relativ wenig Untersuchungen, in denen Qualität von Unterricht im Hinblick auf das Kriterium ‚soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern‘ thematisiert wird“ (Patry 1996, 68).

Lehrpersonen betrachten das kognitive Lernen als das zentrale Anliegen von Schule. Darüber hinaus manifestiert sich dieser Schwerpunkt auch in der Lehrerausbildung, in den Lehrbüchern und Lehrplänen sowie in den spezifischen Unterrichtszielen der Lehrkräfte. Ein weiterer Grund bezieht sich auf die Situationsspezifität (vgl. Patry 1996, 70).

Viele Untersuchungen machen die Wirksamkeit der Schule ausschließlich an den fachlichen Lernleistungen fest und engen damit die Kriterien zur Bestimmung der Qualität von Schule von vornherein ein. So können zwar effektive Schulen ermittelt werden, aber außerfachliche Aspekte, die auch Ziele der Schule sind, bleiben unberücksichtigt. Daher ist es notwendig, keine einseitigen Einengungen vorzunehmen, sondern mehrere Komponenten zu berücksichtigen. Dies können sein:

- fachliche Lernleistungen und Lernhaltungen,
- Allgemeinbildung und kulturelle Interessen,
- soziale und partizipative Kompetenzen und
- personale Mündigkeit und Urteilsfähigkeit.

Ein Kriterium für die Qualität der Schule liegt damit darin, keine dieser Komponenten zu vernachlässigen, sondern sie ausbalanciert zu verwirklichen. Zwei weitere Komponenten sind außerdem bedeutsam, die beide in ihrer Definition und Messung schwierig sind. Es handelt sich dabei um die Verringerung von ungleichen Bildungschancen und die Gerechtigkeit der schulischen Selektion auf der einen Seite und um den Nutzen des Gelernten für das weitere Leben der Schüler auf der anderen Seite. Beide Komponenten sind für das Individuum und für die Gesellschaft wichtig, wes-

halb sie bei der Schulqualitätsbestimmung nicht ausgeklammert werden sollten (vgl. Steffens / Bargel 1993, 26 – 27).

Die Betrachtung des Kriteriums Fachleistungen ist legitim und auch aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen begründbar (vgl. Jürgens 2001, 6). „Fachleistungen und Unterrichtsqualität korrespondieren miteinander im Kontext einer ‚ganzheitliche‘ Lernkompetenz ermöglichenden Lern- und Unterrichtskultur“ (Jürgens 2001, 6). Neben anderen Kriterien sind die Fachleistungen ein wichtiger Indikator für die Schulqualität. So können Vergleichsstudien von Fachleistungen – auch in ihrem ausschnitthaften Charakter – wichtige Erkenntnisse für die pädagogische Schulentwicklung liefern. Wer allerdings die Schulqualität mit der Fachleistung gleichsetzt, verfügt über ein rudimentäres Schulqualitäts- und Forschungsverständnis (vgl. Jürgens 2001, 9 – 10).

In den internationalen Evaluationen (z. B. TIMSS) werden vor allem die fachlichen Lernleistungen abgeprüft und als Kriterium für die Qualität der Schule<sup>43</sup> herangezogen (vgl. Fend 2000, 60). Das Festmachen der Qualität von Schule an den kognitiven Outputleistungen der Schülerschaft ist nicht ungewöhnlich. Allerdings wird damit weder eine Aussage zur Objektivität noch zur Validität der Leistungsmessungen getroffen. Outputindikatoren in Form von Schülerleistungen sind ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Schule, da sie, aufgeführt in den Zeugnissen, einen maßgeblichen Einfluss auf die späteren Berufs- und Lebenschancen von Schülern ausüben. Aber die Qualität von Schule ist mehr als die kognitive Lernleistung der Schüler, die sich in den Noten widerspiegeln (vgl. Buhren u.a. 2001, 6). Fachliche Leistungen alleine machen noch keine gute Schule aus, da die „Leistung immer gekoppelt ist mit anderen Faktoren, zum Beispiel mit [dem] pädagogische[n] Engagement der Lehrer und deren Zuwendung zu [den] Schülern oder mit einem hohen pädagogischen Ethos des Kollegiums“ (Steffens / Bargel 1993, 39). Die Leistungsfähigkeit einer Schule und ihrer Lehrer lässt sich nur dann genauer beschreiben, wenn bekannt ist, ob die einzelnen Schüler, die ein unterschiedliches Leistungsniveau aufweisen, gemäß ihren mitgebrachten Lernvoraussetzungen optimal gefördert werden. So können relativ

---

<sup>43</sup> Damit steht die Effizienz des Bildungssystems im Blickpunkt der Analysen. Bildungssysteme sollen neben einem hohen Leistungsniveau auch ein günstiges Verhältnis von eingesetzten Ressourcen zu den Resultaten aufweisen. Daneben sind auch überfachliche Qualifikationen – gemeint sind Schlüsselkompetenzen für eine erfolgreiche Lebensbewältigung – von großer Bedeutung, da das Bildungswesen eine langfristige Lebensplanung für alle Schüler bereithalten soll (vgl. Fend 2000, 60 – 61).

schlechte Leistungen auf der einen Seite ein Hinweis auf eine schlechte Förderung der Lernenden sein und auf der anderen Seite das optimale Ergebnis darstellen (vgl. Steffens / Bargel 1993, 39). Wirksame Faktoren für den Lernerfolg der Schülerschaft sind die individuellen Schülermerkmale, die Qualität des Unterrichts sowie der familiäre und außerschulische Kontext der Schüler und auf Schulebene die Schulkultur und das curriculare Design (vgl. Ditton 2000, 86).

In zwei repräsentativen Untersuchungen aus den Jahren 1996 und 1998 sind jeweils 3000 Schüler zwischen zehn und 17 Jahren zum Thema „Gewalt in der Schule“ an sächsischen Sekundarschulen befragt worden. Analysiert wird, unter welchen sozialisationistischen Bedingungen die Schülerschaft, sowie daraus resultierend, die Schule erfolgreich bezüglich der Fachleistungen sowie der Sozial- und Selbstkompetenz ist. Ein wichtiges Kriterium für die Schulqualität und eine Voraussetzung für den Bildungserfolg<sup>44</sup> von Schülern ist die umfassende und zielgerichtete pädagogische Arbeit in den Bereichen Fachleistung, Sozial- und Selbstkompetenz, da diese Bereiche sich wechselseitig beeinflussen und bedingen. Das heißt dann auch, dass sich eine Schule nach dem Erfolg in der Ausübung dieser Aufgabenbereiche beurteilen lassen muss. Für die Schüler stellt sich dies in einer komplexen Anforderungsstruktur dar, deren Bewältigung zum Schulerfolg führt (vgl. Melzer / Al-Diban 2001, 38 und 40).

„Welches sind die Voraussetzungen der primären Sozialisation in der Familie, wie wirkt sich das Freizeit- und Medienverhalten aus, welche Verstärkungseffekte zeigen die Peers, welchen Einfluss kann die Schule darauf nehmen, dass die Heranwachsenden (1) die schulischen Leistungsanforderungen erfolgreich bewältigen, (2) prosoziales Verhalten zeigen und (3) über ein Austarieren von Anforderungs- und Bewältigungsstruktur zu einem intakten Selbstkonzept gelangen? Empirisch gemessen werden der Leistungsstatus durch die (angegebenen) Noten in den Hauptfächern (Mathematik, Deutsch, Englisch), das prosoziale Verhalten durch Ablehnung von devianten und delinquenten Verhaltensweisen und Nichtbeteiligung an schulischer Gewalt (psychische und physische Formen) sowie die Selbstkompetenzen durch mehrere Skalen, in denen die Selbstsicherheit und die Wertschätzung der eigenen Person erfragt wurde. Eine Second-Order-Analysis hat ergeben, dass diese drei Faktoren einen Oberfaktor ‚Bildungserfolg‘ bilden, bei dem der Notendurchschnitt die höchste, das prosoziale Verhalten eine

---

<sup>44</sup> „In den Begriffen der Evaluationsforschung ausgedrückt stellt die Fachleistung – gemessen durch Noten und Abschlüsse – den ‚Output‘ dar und steht allenfalls für kurz- und mittelfristige Erfolge, während Bildung als ‚Outcome‘ eine umfassendere Kompetenz und Prädisposition für eine langfristig erfolgreiche biografische Bewältigung von Entwicklungs- und Lebensaufgaben beinhaltet.“ (Melzer / Al-Diban 2001, 38).



sehr hohe und das Selbstbild eine etwas niedrigere Ladung aufweist“ (Melzer / Al-Diban 2001, 40).

Festgehalten werden kann, dass der Bildungserfolg der Schüler zunächst von den außerschulischen Sozialisationsbedingungen beeinflusst wird<sup>45</sup>. Auch das Herkunftsmilieu der sozialen Schicht spielt eine Rolle, weil sich die für die jeweilige Schicht typischen Verhaltensmuster im Zuge der Selektionsprozesse in den Schulformen verstärken und aggregieren, was auf Schulebene von Bedeutung ist. In den Individualdaten dieser Studie sind sie nicht nachweisbar gewesen. Des Weiteren stellt die Schulkultur einen weiteren wichtigen Einflussfaktor dar. Die Kompetenz der Lehrer hat die stärkste Bedeutung für den Bildungserfolg der Schüler (vgl. Melzer / Al-Diban 2001, 43). „Die didaktische und Förderkompetenz der Lehrer wirkt sich nach unseren beiden Befragungen (1996/1998) überraschenderweise sogar stärker auf die Sozialkompetenz und das allgemeine Selbstkonzept als auf die Fachleistungen aus“ (Melzer / Al-Diban 2001, 43). Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass verstärkte Bemühungen erfolgen müssen, um die Lehrerschaft für diese Zusammenhänge zum einen zu sensibilisieren und zum anderen zu qualifizieren. Entscheidend für die Professionalität der Lehrer ist eine umfassende Handlungskompetenz, die neben sehr guten Fach- und Methodenkenntnissen auch den adäquaten Einsatz verschiedener Lehrmethoden im Berufsalltag und die Fähigkeit zur jeweils angemessenen individuellen Förderung der einzelnen Schüler einschließt. Wichtig sind hier sinnstiftende, problemorientierte und situationsadäquate Bezüge zwischen gesellschaftlicher Realität und Unterrichtsstoff (vgl. Melzer / Al-Diban 2001, 43 – 44). „Unsere Grundannahme dabei ist, dass Maßnahmen zur Förderung der Motivation, zum Aggressionsabbau oder zur Stabilisierung des Selbstvertrauens auch dem Fachleistungsstatus zugute kommen können, während umgekehrt durch eine fachspezifische Förderung auch Sozialverhalten und Selbstkonzept positiv beeinflusst werden können“ (Melzer / Al-Diban 2001, 44). Die Grundannahme des Synergismus zwischen den drei Kompetenzbereichen scheint sich vorläufig bewährt zu haben, da auch andere Studien diese Zusammenhänge bestätigen. Daher kann man annehmen, dass Kompetenzdefizite auch mittel- und langfristige Folgen haben können. Im Lebenslauf der Schüler kommen die Kompetenzen und andere Einflussfaktoren zusammen und bilden so die spezifische Persönlichkeitsstruktur des Individuums. Erfolg oder Misserfolg in der Schu-

---

<sup>45</sup> Auch die Voraussetzungen der Schüler wie beispielsweise die Intelligenz und die biophysische Entwicklung spielen in diese Konfiguration mit herein. Sie waren aber nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchungen (vgl. Melzer / Al-Diban 2001, 43).

le ist entscheidend für die zukünftigen Lebenschancen. Durch das Erreichen eines Abschlusses werden Berechtigungen vergeben, die die Weichen für die spätere Positionierung in der Gesellschaft stellen (vgl. Melzer / Al-Diban 2001, 44, 46 und 60). „In Folge dieser Entwicklungen haben sich die Minimalstandards formaler Bildungsabschlüsse sowie der diesbezügliche gesellschaftliche und familiäre Erwartungsdruck, der auf den Heranwachsenden lastet, erhöht – es ist auf allen Ebenen zu einer Einengung der Lernziele durch eine Intensivierung der Qualifikations- und Selektionsfunktion von Schule gekommen“ (Melzer / Al-Diban 2001, 60 – 61).

Die Fachleistungen und die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule stehen heute im Vordergrund, was zu Lasten der Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerschaft geht. Dass die Verknüpfung der drei Kompetenzen Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenz mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule möglich ist, zeigen diese Studien. Fachleistungen sind ein wichtiges, aber nicht das alleinige Kriterium für den Bildungserfolg (vgl. Melzer / Al-Diban 2001, 61). „Konstellationen des Bildungserfolges, bei denen ein äußerst negatives Sozialverhalten bei gleichzeitigem Erfolg in Bezug auf die Fachleistungen und einem damit verbundenen Statusgewinn auftritt, dürften in unserer Gesellschaft, die letztlich ohne Solidarität, Teamfähigkeit und Kooperation nicht auskommen wird, langfristig individuell und auch gesellschaftlich zu größeren Problemen führen“ (Melzer / Al-Diban 2001, 61). Die Rahmenbedingungen für den Bildungserfolg zu verbessern und pädagogisch zu nutzen, ist deshalb Aufgabe der Schule, da sich Qualitätssteigerungen der Institution Schule und die persönliche Erfolgsbilanz der Schüler wechselseitig bedingen (vgl. Melzer / Al-Diban 2001, 61 – 62).

Aufgabe der Schule ist die optimale Förderung der ihr anvertrauten Schüler. Diese Aufgabe wird von ihr an dem größten Teil der Schülerschaft optimal, gut oder zufriedenstellend erfüllt, wofür als Indikator die Zahl der höheren Schulabschlüsse angeführt werden kann. An dem übrigen Teil der Schüler allerdings, die keinen Schulabschluss erreichen, versagt die Schule (vgl. Sandfuchs 2001, 23). „Unabhängig von schulorganisatorischen Regelungen (!) gelingt es der Schule nicht, einem Teil der Schülerschaft ein zum Erfolg führendes Lernangebot zu machen“ (Sandfuchs 2001, 23). So erreicht diese im Wachsen begriffene Gruppe nicht den Eintritt in eine berufliche Ausbildung oder in das Beschäftigungssystem. Ihnen fehlen die Perspektiven

und sie haben im Kampf um Sozialchancen schon verloren, bevor sie ihn wirklich begonnen haben (vgl. Sandfuchs 2001, 23). „Die im internationalen Vergleich geringe Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland wird häufig auf den Erfolg des dualen Ausbildungssystems zurückgeführt“ (Schneider / Pilz 2001, 108). Da es allerdings erhebliche Probleme bei der Messung der Jugendarbeitslosigkeit gibt, erscheint die Jugendarbeitslosenquote zum Vergleich der Qualität von beruflichen Bildungssystemen kaum geeignet (vgl. Schneider / Pilz 2001, 108).

Betrachtet man die Berufsschule, so liegt hier der Schwerpunkt auf der Vermittlung von beruflicher Handlungskompetenz. Das Ziel beruflicher Bildung darf also nicht allein darin bestehen, den Auszubildenden nur spezialisierte Tätigkeiten des jeweiligen Berufes zu vermitteln, sondern ein weiteres Ziel soll darin gesehen werden, allgemeine Fähigkeiten wie das Erkennen von Zusammenhängen, selbstständiges Handeln oder auch Kooperations- und Verantwortungsfähigkeit in der Berufsausbildung erlangen zu können (vgl. Wilsdorf 1991, 40). Komplexe und vernetzte Arbeitsabläufe treten in das Zentrum der Berufstätigkeit. Die veränderten Arbeitsaufgaben bedingen auch neue Qualifikationsanforderungen. So reichen isoliertes Faktenwissen und die Beherrschung von einzelnen speziellen praktischen Fertigkeiten alleine nicht mehr aus, da für ein flexibles Agieren in sich schnell wandelnden Situationen zusätzlich funktionsungebundene Kompetenzen notwendig sind (vgl. DIHT 1995, 11). „Letztlich muss er (der Auszubildende/Arbeitnehmer, M. B.) in der Lage sein, ein breites Spektrum beruflicher Aufgaben- bzw. Problemstellungen zu bewältigen, indem er – unter Anwendung von Fachwissen, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen – sein Vorgehen plant, den Plan ausführt und die erzielten Ergebnisse kontrolliert.“ (DIHT 1995, 11) Gemäß den neuen Ausbildungsordnungen sollen also berufliche Handlungskompetenz und berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen verstärkt vermittelt und gefördert werden, was eine Anpassung der Prüfungen nach sich ziehen muss (vgl. Hensgen u.a. 1997, 135), vor allem weil die Qualität der Berufsausbildung meist anhand der Prüfungsergebnisse der IHK-Prüfungen bestimmt wird (vgl. DIHT 1996, 11). Daher besteht die Grundidee der neuen Prüfungen darin, Abfragen von isoliertem Faktenwissen sowie die Prüfung von stark funktionsgebundenen Einzelfertigkeiten durch komplexere und realitätsnähere Aufgaben abzulösen, die es ermöglichen sollen, berufliche Handlungskompetenz zu erfassen (vgl. DIHT 1995, 29). Als Leitlinien für die neugestalteten beruflichen Prüfungen werden Handlungsorientierung, Praxisorien-

tierung, Ganzheitlichkeit und die Einbeziehung von Schlüsselqualifikationen genannt (vgl. DIHT 1995, 28 – 29). Allerdings muss genau definiert werden, was unter dem Begriff berufliche Handlungskompetenz verstanden werden soll und aus welchen Komponenten sich dieses Konstrukt zusammensetzt<sup>46</sup>. Zu beachten ist, dass berufliche Handlungskompetenz dabei nicht unabhängig von dem zur Bewältigung beruflicher Aufgaben notwendigen Wissen, das einerseits durch die Ausbildungsordnung und andererseits durch das schulische Curriculum festgelegt wird, betrachtet werden kann. Da in Berufsabschlussprüfungen das gesamte notwendige Wissen respektive eine repräsentative Auswahl daraus enthalten sein muss, bedeutet das auch, dass die Abschlussprüfungen nur in dem Ausmaß praxisnah gestaltet werden und berufliche Handlungskompetenz erfassen können, in dem die jeweilige Ausbildungs- und Prüfungsordnung dies zulässt<sup>47</sup> (vgl. Schierholt 2000, 15). In Deutschland steht die berufliche Bildung im Schnittpunkt von Bildungs- und Beschäftigungssystem. So liefern die Abschlussprüfungen der Berufsausbildung ein Übergangszertifikat, das zum einen ein Abschlusszertifikat für einen beruflichen Bildungsgang und zum anderen ein Berufseingangszertifikat ist (vgl. Reisse 1992, 284). Da dieses Zertifikat einen zentralen Stellenwert in unserem Beschäftigungssystem besitzt, sollte man darauf achten, dass eine Prüfung, deren Bestehen die Grundlage für den Erhalt eines solchen Zertifikates darstellt, auch das Merkmal misst, über das man eine Aussage erhalten möchte. Ziel der Abschlussprüfungen ist demnach, eine valide Aussage über die Eignung des Prüflings für den erlernten Beruf, sprich, für seine berufliche Handlungskompetenz zu erhalten (vgl. DIHT 1996, 52).

---

<sup>46</sup> Eine Erläuterung hierzu findet sich im Anhang auf Seite 194 – 195.

<sup>47</sup> An dieser Stelle kann nicht weiter auf die Konstruktion dieser Prüfungsaufgaben für die Kammerprüfungen eingegangen werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde und es die Schulqualität nur insofern berührt, dass sie auf die Abschlussprüfungen vorbereiten soll, wobei zu beachten ist, dass die berufliche Handlungskompetenz, die dort geprüft werden soll, auch Ziel der schulischen Ausbildung ist. Genaueres zur Konstruktionsansätzen kann man in den beiden Publikationen des DIHT nachlesen, die im Literaturverzeichnis aufgeführt sind.

## 5 Systemkriterien

### 5.1 Qualitätsmanagementsysteme

„Qualitätsmanagement [...] ist die planvolle und systematische Entwicklung und Anwendung eines konzeptionellen Rahmens zur Ermöglichung nachhaltiger Bildungsprozesse von [...] Schülern“ (Arnold / Faber 2000, 16).

Systematisch eingesetzte Verfahren und Konzepte sollen die Qualität der Schule verbessern und sichern (vgl. Seitz 2000, 207). „Durch Qualitätsmanagementsysteme wird versucht, neue Kooperations- und Steuerungsformen in die zellulare Struktur der Schule einzuführen“ (Altrichter / Posch 1999b, 211). Es existiert eine Vielzahl von Qualitätsmanagementsystemen, die unterschiedliche Schwerpunkte fokussieren. Die Hervorhebung eines Systems als „das Beste“ ist nicht möglich, da unterschiedliche Qualitätsaspekte im Zentrum stehen und jeweils andere Anforderungsstrukturen verlangt werden. Der Wert des einzelnen Systems ist von der Zielsetzung der Anwender abhängig (vgl. Gonon u.a. 2001, 86). Das Konzept kann von der Schule selbst entwickelt werden oder sie kann ein bereits existierendes Konzept, das von externen Dritten erstellt wurde, nutzen (vgl. Seitz 2000, 208). Letztere haben den Vorteil, dass sie systematisch und meist vollständig sind und in der Öffentlichkeit häufig leichter akzeptiert werden, wenn die Schule das System einführt. Qualitätsmanagementsysteme können eine große Hilfe darstellen, da sie Orientierungen bieten – z. B. hinsichtlich der Ablaufreihenfolge –, die ansonsten eines langwierigen Aushandlungsprozesses bedürften. Da ein solches System festlegt, was wie zu machen ist, kann die Anfangsphase der Qualitätsprojekte entlastet und die Durchführungsphase vor zu großen Ungewissheiten oder zu vielen Freiheitsgraden geschützt werden, was sonst zu demoralisierenden Richtungsdiskussionen führen könnte, die die Motivation der Beteiligten schwinden ließe. Allerdings bergen diese umfassenden Systeme die Gefahr, dass Verantwortung abgelehnt wird und eigenen Entscheidungen ausgewichen wird, da die Befriedigung des Systems wichtiger werden kann als die inhaltlichen Qualitätsbemühungen. Die Vorgaben der fertigen Qualitätsmanagementsysteme binden viel Energie, weil die Starrheit der Systeme Diskussionen hervorruft und weil hier Arbeiten zu erledigen sind, die die Lehrer nicht immer als sinnvoll erachten. Für die Schulen empfiehlt es sich, sich nicht zu eng auf ein einzelnes System zu fixieren, sondern wo notwendig, Korrekturen vorzunehmen oder andere Konzepte hinzuzuziehen. Außerdem

ist das Finden des richtigen Tempos zwischen der Überforderung der Beteiligten und dem Versanden der Bemühungen für die Einführung, Durchführung und Aufrechterhaltung eines solchen Systems wichtig (vgl. Altrichter / Posch 1999b, 222 – 224).

„Trotz aller Spezifitäten des Bildungsbereichs ist es [...] nicht einzusehen, warum die Erkenntnisse und Erfahrungen, die in ‚schulferneren‘ Anwendungsbereichen gewonnen worden sind, für einen pädagogischen Prozess der Qualitätsentwicklung nicht zumindest sorgfältig geprüft und beurteilt werden können, um sie sodann in einer auf die schulischen Belange ‚zugeschnittenen‘ und an die besonderen Bedingungen ‚angepassten‘ Form für die Schulentwicklung nutzbringend anwenden zu können“ (Arnold / Faber 2000, 9).

Dies betrifft auch die Frage, ob die Bildungsangebote als „Produkte“ und die Lernenden als „Kunden“ angesehen werden können (vgl. Arnold / Faber 2000, 9).

Um die Qualitätssicherung in Schulen zu etablieren, benötigt Schule eine größere Öffnung gegenüber Anliegen um mehr Transparenz und Evaluation. Evaluation sollte zu einem Wert werden, der von allen anerkannt und fester Bestandteil der Aufgaben aller Beteiligten wird (vgl. Gonon u.a. 2001, 93). Sie dient neben der Rechenschaftslegung und Kontrolle auch der Selbstreflexion und Standortbestimmung der Schule, wobei Selbstevaluation für die Einführung einer nachhaltigen Schulentwicklung geeigneter scheint. Anzustreben ist dennoch eine Verzahnung von Fremd- und Selbstevaluation (vgl. Arnold / Faber 2000, 32).

Im Folgenden werden nun beispielhaft drei Konzepte vorgestellt.

#### Das Modell DIN EN ISO 9000 ff

ISO ist die Abkürzung für „International Standard Organisation“. Sie ist ein weltweiter Zusammenschluss von nationalen Normungsorganisationen. Das in 58 Ländern eingeführte System der Normenreihe DIN EN ISO 9000 – 9004 ist ein Qualitätssicherungssystem, das Rahmenbedingungen für Aufbau und Überprüfung von Qualitätsmanagement festlegt (vgl. Krainz-Dürr 1999, 27). Der im Kern ingenieurwissenschaftliche Ansatz strebt die Vermeidung von Fehlern schon bei ihrer Entstehung an. Hierzu werden alle Prozesse, die an der Erzeugung des Produktes bzw. der Dienstleistung beteiligt sind, genau beschrieben und dokumentiert. Ursprünglich wurde dieses Konzept für Produktionsbetriebe erstellt, dann aber auch für die Anwendung in

Dienstleistungsunternehmen erweitert, so dass es in dieser Form für Schulen nutzbar wird. Die Qualitätsverbesserung erfolgt hier im Gegensatz zur klassischen Endprodukt-Qualitätsprüfung prozessorientiert (vgl. Gonon u.a. 2001, 18). Ziel ist die Zertifizierung durch eine externe Zertifizierungsorganisation (vgl. Krainz-Dürr 1999, 28).

Dieses Qualitätsmanagementsystem regelt den Normalablauf und ist stark in der Optimierung der alltäglich ablaufenden Prozesse (vgl. Krainz-Dürr 1999, 40). „Eine nach ISO 9000 ff zertifizierte Einrichtung bekommt nicht bescheinigt, dass sie eine bestimmte Qualität anbietet, sondern dass sie Verfahren und Verantwortlichkeiten zur Qualitätssicherung festlegt und einhält“ (Rützel 2000a, 8). Um Qualität zu erzeugen und zu sichern, ist die Zertifizierung nur ein Schritt unter vielen anderen (vgl. Rützel 2000a, 8). Durch dieses Qualitätsmanagementsystem sollen Abläufe transparent und überprüfbar gemacht werden. So verlangt ein solches System neben der Festlegung von Verantwortlichkeiten und Abläufen auch klare Ziele (vgl. Krainz-Dürr 1999, 34). Erfolgreich ist DIN EN ISO 9000 ff in den Bereichen, wo bestimmte Abläufe, die relativ unüberschaubar sind und deren Erfolg durch eine Anweisung prognostiziert werden kann, zur Routine gehören und immer wieder vorkommen (vgl. Altrichter / Posch 1999b, 224). „Je genauer er [der Erfolg, M.B.] vorausgesagt werden kann, desto präziser können die Anweisungen formuliert werden und desto hilfreicher sind sie auch. In diesen Fällen können Richtlinien eine erhebliche Entlastung darstellen“ (Altrichter / Posch 1999b, 224).

Die Hauptarbeit besteht in der differenzierten Beschreibung des Ist-Zustandes der Ablauf- und Aufbauorganisation in systematisierten Ablaufdiagrammen. Die Bewusstmachung der Ablaufstrukturen bietet die Möglichkeit, Schwachstellen der Organisation zu identifizieren (vgl. Gonon u.a. 2001, 21). Allerdings liefert das System keine ausdrücklichen Hinweise zu Verfahren, die für die Evaluation eingesetzt werden können (vgl. Arnold / Faber 2000, 53). Dokumentation und Einhaltung der beschriebenen Prozesse reichen aus, um ein externes Audit zu bestehen. Das heißt aber auch, dass es nicht zwingend erforderlich ist, auf die Suche nach Schwachstellen zu gehen und die dabei gefundenen zu eliminieren. Durch die Zertifizierung wird lediglich bescheinigt, dass das Qualitätsmanagementsystem mit den ISO-Normen in Einklang steht. Der Nutzen für die Unterrichtsqualität ist aufgrund der ungeklärten Be-

deutung von standardisierten Prozessen im Unterricht umstritten (vgl. Gonon u.a. 2001, 21).

„Neben klar positiven Bereichen gibt es auch Gebiete, bei denen ISO weniger gute Noten erhält: So [wird] ISO [...] in den Bereichen Bürokratie, Klima und Verbesserung der Unterrichtsqualität als eher ungeeignet bewertet“ (Waser / Felber 2002, 266). Kritisiert wird die zunehmende Bürokratisierung aufgrund der Regelungen, die während der Ist-Analyse im Handbuch festgehalten worden sind (vgl. Gonon u.a. 2001, 21). Wichtig ist es, beim Erstellen der Richtlinien für die Verfahrensabläufe das richtige Maß zwischen der Vereinheitlichung und Regelung wesentlicher Bereiche und der Erstarrung in Bürokratie zu finden (vgl. Krainz-Dürr 1999, 36).

„Zudem wird bemängelt, dass die Normen zur Qualitätssicherung die Qualität nicht verbessern, sondern Innovationen behindern und die Selbstverantwortung der [...] Mitarbeiter einschränken, weil sich alle im Unternehmen an die niedergeschriebenen Abläufe halten müssen“ (Gonon u.a. 2001, 21). DIN EN ISO 9000 ff ist für die Mitarbeiter weder motivierend noch herausfordernd, um sich mit der ständigen Optimierung der Leistungserstellung zu identifizieren, sondern verhindert lediglich Negatives (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 122).

Da dieses Konzept sich durch die Nähe zur Wirtschaft auszeichnet, wird seine Umsetzung vor allem in der beruflichen Bildung bzw. in den Berufsschulen diskutiert, wobei allerdings noch keine anerkannte Auslegung der Normenformulierung existiert, wohl aber Umsetzungsbeispiele in verschiedenen beruflichen Schulen (vgl. Gonon u.a. 2001, 19). Betrachtet man die Qualität unter (berufs-)pädagogischen Aspekten, so ist eine unmodifizierte Übertragung des Modells DIN EN ISO 9000 ff kritisch, da der verwendete industrielle Qualitätsbegriff der Komplexität der Berufsbildung nicht gerecht wird. Es werden zwar Abläufe und Verantwortlichkeiten geregelt, Inhalte, Methoden und die Resultate der pädagogischen Prozesse finden dagegen keine Berücksichtigung (vgl. Rützel 2000a, 8).

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9000 ff als umfassendes System für die Anwendung im Bildungsbereich nicht geeignet erscheint, da nur ein Teil der Qualitätsaspekte abgedeckt wird. So för-



dert es die Kreativität und die Flexibilität wenig und hat die Tendenz zu erstarren. Für bestimmte Aufgabenbereiche kann jedoch die Erstellung von solchen Richtlinien sinnvoll und zweckmäßig sein und zu einer Entlastung der Beteiligten führen (vgl. Altrichter / Posch 1999b, 226). Für die Zukunft kann davon ausgegangen werden, dass das Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9000 ff im Berufsbildungsbereich weiter besteht, da unter Entscheidungsträgern ein großer Glaube an die Zukunft dieses Systems vorherrscht (vgl. Waser / Felber 2002, 266).<sup>48</sup>

### Das Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM)

EFQM ist ein Qualitätsmanagementsystem, das dem Bereich des Total Quality Management (TQM)<sup>49</sup> zugerechnet wird. Im Mittelpunkt dieses Modells steht die kontinuierliche Überprüfung der Qualität sowie die aktive Beteiligung aller Organisationsmitglieder an den Qualitätsbemühungen. Dieser Ansatz geht damit explizit über Managementkonzepte wie beispielsweise DIN EN ISO 9000 – 9004 hinaus (vgl. Hagmann / Ebner 2002, 236). Initiiert wurde das Modell von der europäischen Stiftung European Foundation for Quality Management, und zwar als Antwort europäischer Unternehmen auf die ostasiatischen Herausforderungen in den 80er Jahren. Zielsetzung der Stiftung ist die Motivation von Firmen, sich mit Methoden eines umfassenden Qualitätsmanagements auseinanderzusetzen und die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Unternehmen zu stärken (vgl. Gonon u.a. 2001, 27).

---

<sup>48</sup> Im Anhang, Seite 196 - 201, finden sich weitere, detailliertere Ausführungen zu diesem Konzept.

<sup>49</sup> TQM bedeutet, dass alle Organisationsmitglieder – Führungskräfte, Mitarbeiter, aber auch Zulieferer und Kunden – in den Qualitätserzeugungs- und Qualitätssicherungsprozess einbezogen werden. Die gesamte Wertschöpfungskette ist auf die Erstellung und Erhaltung von Qualität ausgerichtet, wobei sich Qualität hier als Führungs- und Leitungsaufgabe darstellt, die durch Teamarbeit realisiert wird. Damit einhergehen systemische Rationalisierungskonzepte, die sich auf den Gesamtprozess beziehen, flache Hierarchien und dezentralisierte Organisationsstrukturen (vgl. Rützel 2000a, 7). „Das TQM-Konzept ist auch als Reaktion auf wissenschaftlich-technische Erneuerungen zu verstehen, durch die die tayloristische Arbeitsteilung relativiert oder aufgehoben und zersplitterte Arbeitsabläufe integriert werden können. Durch Prozessorientierung als zentrales Prinzip im TQM-Konzept sollen unterschiedliche, jedoch zusammengehörige Tätigkeiten zu ganzheitlichen Geschäftsprozessen gebündelt werden“ (Riecke-Baulecke 2001, 120). Hohe Produktivität wird hier nicht ergebnisbezogen gemessen, sondern nur durch fortwährende Verbesserung der Produktionsprozesse herbeigeführt. Die Erhöhung der Prozessqualität führt darüber hinaus zu Kostenreduzierungen sowie zur Sicherung von Arbeitsplätzen und des Unternehmens im Markt. Langfristiges Ziel dieses Konzeptes ist die Zufriedenstellung der internen und externen Kunden und damit der Geschäftserfolg und der Nutzen für Organisationsmitglieder und Gesellschaft (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 120).

Das EFQM-Modell<sup>50</sup> besteht aus neun Kriterien mit über 30 Unterkriterien<sup>51</sup> (vgl. Nicklis 2000, 61). „Jedes dieser [...] Kriterien ist in eine Vielzahl detaillierter Merkmalsbeschreibungen unterteilt, anhand derer die Einschätzung der Situation in der Organisation erfolgt. [...] Damit werden bei dem Verfahren insgesamt über 250 Qualitätsaspekte ermittelt“ (Hagmann / Ebner 2002, 237). So bietet dieses Modell eine Methodik, die das gesamte Organisationssystem analysiert, und eine komplexe Datenbasis entstehen lässt (vgl. Nicklis 2000, 61). Im Rahmen dieser Selbstdiagnose (Self Assessment) spezifiziert die Schule die Modellbereiche, sucht Indikatoren und entwickelt daraus passende Messgrößen. Das Ergebnis der Messung wird durch speziell geschulte Mitarbeiter (Assessoren) bewertet (vgl. Gonon u.a. 2001, 29).

Fünf dieser Kriterien sind sogenannte Befähiger-Kriterien, die angeben, in welcher Stärke die jeweilige Bedingung in der Organisation ausgeprägt ist. Diese Bedingungen stellen die Voraussetzungen für gute Ergebnisse dar (vgl. Hagmann / Ebner 2002, 236 – 237). Die Befähiger-Kriterien sind:

- Führung (10 Prozent),
- Mitarbeiterorientierung (9 Prozent),
- Politik und Strategie (8 Prozent),
- Ressourcen (9 Prozent) und
- Prozesse (14 Prozent) (vgl. Gonon u.a. 2001, 29).

Dazu kommen vier Ergebnis-Kriterien, die abbilden, was die Organisation im Hinblick auf diese Aspekte leistet (vgl. Hagmann / Ebner 2002, 237). Hierzu gehören:

- Mitarbeiterzufriedenheit (9 Prozent),
- Kundenzufriedenheit (20 Prozent),
- Gesellschaftliche Verantwortung, Image (6 Prozent) und
- Geschäftsergebnisse (15 Prozent) (vgl. Gonon u.a. 2001, 29).

„Die Assessoren [bewerten] bei den Befähiger-Kriterien zu gleichen Teilen das ‚Vorgehen‘ und die ‚Umsetzung‘, bei den Ergebnis-Kriterien bewerten sie [...] zu gleichen Teilen die ‚Qualität‘ und den ‚Umfang‘“ (Gonon u.a. 2001, 30). Mit diesen neun

---

<sup>50</sup> siehe Abbildung 38 im Anhang, Seite 202.

<sup>51</sup> siehe Abbildung 39 im Anhang, Seite 203.

Kriterien kann das Unternehmen den Ist-Zustand ganzheitlich erfassen. Seine volle Wirkung entfaltet das Modell dann, wenn alle Zusammenhänge zwischen den Elementen vollständig verstanden werden. Die Zusammenhänge lassen sich kurz wie folgt beschreiben: Durch die Führung werden die Elemente Mitarbeiter- und Kundenzufriedenheit sowie gesellschaftliche Verantwortung erzielt. Die Führung treibt auch Politik und Strategie, Mitarbeiterorientierung, Ressourcen und Prozesse voran, was in der Gesamtheit dann zu sehr guten Geschäftsergebnissen führt (vgl. Gonon u.a. 2001, 28). „Aufbauend auf einem durch einen solchen Bewertungsprozess sich ergebenden (Stärken/Schwächen-)Profil können qualitätsfördernde Maßnahmen priorisiert, fokussiert und in den Rahmen eines Organisationsentwicklungskonzepts eingebunden werden“ (Arnold / Faber 2000, 85).

Im Zentrum dieses Modells steht die umfassende Selbstbewertung der gesamten Schule anhand des Unterkriterienkataloges für jedes Modellelement. Allerdings sind sowohl die Elemente als auch die Unterkriterien rein formal und stellen keine Reflexionshilfen für die inhaltliche Ebene dar. EFQM gibt lediglich den Rahmen vor, in dem Schulentwicklung geschehen kann (vgl. Gonon u.a. 2001, 31). Eine Stärke des EFQM-Modells besteht darin, „dass breit angelegte Schulrecherchen – der gemeinsame Wissenserwerb über die Situation der Schule – zu einem erweiterten Problembewusstsein über schulische Zusammenhänge beitragen und in manchen Fällen Veränderungen quasi automatisch bewirken können“ (Altrichter / Posch 1999b, 228). Die Reflexion des Ist-Zustandes durch interne Assessoren ist am wirkungsvollsten, weil hier die gesamte Unternehmung, verbunden mit einer Bewertung, in den Blick genommen wird (vgl. Gonon u.a. 2001, 31). Schwächen zeigt das Modell in seinem starren Aufbau und in der zeitaufwendigen Ist-Analyse, die dazu führen kann, dass an deren Ende die Kraft fehlt, um konkrete Verbesserungen in Angriff zu nehmen (vgl. Altrichter / Posch 1999b, 228).

„Stärke und gleichzeitig Schwäche ist die Tatsache, dass jede Unternehmung in der Spannweite von der Industrie über Dienstleistung und Verwaltung bis hin zur Bildung genau die gleiche Gewichtung im Modell erfährt. Es gibt keine Differenzierung der Gewichtungsfaktoren nach Branche. Dadurch wird zwar eine branchenübergreifende Sicht auf ein Unternehmen möglich. Gleichzeitig muss aber bezweifelt werden, ob sich diese Gleichschaltung sowohl theoretisch wie praktisch verifizieren lässt. Keine wissenschaftliche Untersuchung stützt bislang diese recht willkürlich anmutende Vorgabe“ (Gonon u.a. 2001, 31).

Das Konzept ist sehr komplex, da es das gesamte Unternehmen abzudecken beansprucht. Aus diesem Grund ist es unwahrscheinlich, dass eine Schule das Modell ohne externe Beratung umsetzen kann. Beratung wird vor allem für die Operationalisierung der neun Modellelemente und der über 30 Unterkriterien benötigt, weil die Übertragung der wirtschaftlichen Terminologie auf die Schule großer Denk- und Interpretationsarbeit bedarf (vgl. Gonon u.a. 2001, 33).<sup>52</sup>

### Das Modell 2Q

Das 2Q-Verfahren wurde von Professor Karl Frey für die Lehrerqualifikation entwickelt. 2Q steht für Qualität plus Qualifizierung. Es handelt sich um ein Verfahren, das durch die Qualifizierung der Mitarbeiter bezüglich berufsbezogener Fähigkeiten die Qualität der Institution verbessern will. Dieses Instrument dient einerseits der Personalentwicklung, da die fachlichen und persönlichen Kompetenzen der Lehrkräfte gefördert werden, und andererseits der Ermöglichung einer Beurteilung für ein lohnwirksames Beförderungssystem (vgl. Gonon u.a. 2001, 55).

Hier geht es um die selbstgesteuerte Verbesserung der eigenen Handlungen, das heißt, dass im Zentrum menschliche Tätigkeiten stehen, die optimiert werden sollen. Dazu wird in einer Anfangsbesprechung zwischen einem Berater (meist der Schulleiter) und der Lehrkraft ein Vertrag abgeschlossen, der ein klar definiertes Ziel enthält, das mit einer bestimmten Maßnahme in einem festgelegten Zeitrahmen erreicht werden soll. In der Schlussbesprechung wird die Erreichung des Ziels kontrolliert und reflektiert (vgl. Hanzer 1999, 59 – 60). Damit ist dieses Verfahren einer zielorientierten Personalführung zuzurechnen (vgl. Gonon u.a. 2001, 56).

Wichtig ist für das 2Q-Konzept die Hervorhebung der Selbstführung. So werden Ziele und Vorhaben, die angestrebt werden, nicht von oben, von der Schulleitung, vorgegeben, sondern von den Lehrkräften selbst gewählt und erarbeitet. Dadurch identifizieren sich die Lehrpersonen stärker mit den Zielen und den Entwicklungsplänen. Dies ist vor allem im Lehrerberuf wichtig, da den Lehrkräften ein großer Handlungsspielraum für die individuelle Ausgestaltung des Berufes eingeräumt wird (vgl. Gonon u.a. 2001, 56).

---

<sup>52</sup> Im Anhang, Seite 204 – 208, finden sich weitere, detailliertere Ausführungen zu diesem Konzept.

Mit diesem Konzept ist keine systematische Qualitätsevaluation vorgesehen, da es ein Personalentwicklungs- und Personalführungsinstrument ist und kein Evaluationssystem. Durch die individuellen Entwicklungsprozesse der Lehrkräfte soll die Schulqualität gefördert werden. Das Modell zeigt einen realisierbaren Weg der Mitarbeiterführung und -beurteilung auf, der auch für den hochkomplexen pädagogischen Bereich geeignet ist. Die empfohlenen Schritte und Verfahren sind plausibel und ohne Schwierigkeiten umsetzbar, sofern die Motivation der Lehrer gegeben ist (vgl. Gonon u.a. 2001, 59 und 61).

Da das 2Q-Verfahren eigens für die Schule entwickelt worden ist, ist seine Kompatibilität mit den schulischen Rahmenbedingungen gut. Einschränkungen gibt es lediglich dahingehend, dass in der Schule ein pädagogisches Schulführungsverständnis vorherrschen sollte, damit eine erfolgreiche Umsetzung gelingen kann. 2Q ist kopiergeschützt und darf nicht ohne Beteiligung des Systemanbieters, der Frey-Akademie, eingeführt werden (vgl. Gonon u.a. 2001, 62).<sup>53</sup>

## 5.2 Rechtliche Aspekte

Qualität kann nicht nur unter Berücksichtigung der Mikroebene der Lernprozesse und der Ebene der Lernorte und Bildungsträger erzeugt und gesichert werden, sondern wird ebenfalls durch Einflüsse von regionaler Ebene, Landes- und Bundesebene und zunehmend auch europäischer und internationaler Ebene mitbestimmt (vgl. Rützel 2000b, 101-102). „Insbesondere Gesetze und Verordnungen, in denen auch Zuständigkeiten, Kompetenzen und Beteiligungsstrukturen geregelt werden, setzen Standards und Rahmenbedingungen für die Erzeugung und Sicherung von Qualität“ (Rützel 2000b, 102). Solche rechtlichen Regelungen haben zwei Funktionen: Erstens haben sie eine konservierende Rolle, indem sie erreichte Entwicklungen sichern und dauerhaft erhalten, und zweitens üben sie eine reformierende Funktion aus, wobei als notwendig oder wünschenswert erachtete Änderungen politisch durchgesetzt werden. Ziel solcher Regelungen ist es, Ordnung zu schaffen. Darüber hinaus bedarf es noch eines neuen Verständnisses von Ordnungspolitik, das die Regelungen als Gestaltungsraum auffasst, der eine große Transparenz ermöglicht (vgl. Rützel 2000b, 102).

<sup>53</sup> Im Anhang, Seite 209 – 213, finden sich weitere, detailliertere Ausführungen zu diesem Konzept.

Eine Kompetenzverlagerung von der zentralen auf die dezentrale Ebene ist in der letzten Zeit zu beobachten. Dies führt zu einer geringeren Regulierungsdichte und zu einer höheren Selbstverantwortung und Selbstregulation der Einzelschule. Damit geht das Aufkommen von neuen Regelungsbedarfen und neuen Kooperationsformen einher (vgl. Rützel 2000b, 114). Konsens in der Diskussion um die größere Selbstständigkeit der Einzelschule herrscht in der Auffassung, dass staatliche Kontrollen zur Qualitätssicherung notwendig bleiben. Dennoch muss sich im Zuge der erweiterten Autonomie die Rolle der Schulaufsicht ändern, da

„von einem schulinternen Qualitätsmanagement [...] größere Wirkungen für die Verbesserung der schulischen Arbeit und ihrer Ergebnisse erwartet [werden] als von externen Verfahren zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Der Schulaufsicht wird deshalb eine ‚zurückhaltende Rolle‘ zugewiesen, die ihre Arbeit statt durch direkte Eingriffe im Sinne der ‚Steuerung auf Abstand‘ organisieren sollte“ (Buchen / Burkard 2000, 239).

So sollen zuerst die Beratungs- und Unterstützungstätigkeiten der Schulaufsicht zu Lasten kontrollierender und verwaltender Tätigkeiten ausgeweitet werden. Die Schulen können beispielsweise eine Beratung in Sachen Durchführung einer schulinternen Evaluation durch die Schulaufsicht in Anspruch nehmen. Die Schulaufsicht soll dann die externe Evaluationen übernehmen, um Standards<sup>54</sup> schulübergreifend zu sichern. Für die Initiierung von Qualitätsentwicklungsprozessen in einer Schule kommt der Schulaufsicht als externer Impulsgeber eine wichtige Rolle zu (vgl. Buchen / Burkard 2000, 239 – 240). Schulaufsicht hat also die Aufgabe, „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung ‚auf die Tagesordnung‘ zu setzen, ihre Bedeutung zu klären, bereits in Schulen vorhandene Ansätze zu unterstützen und ggf. Fortbildung zu vermitteln“ (Buchen / Burkard 2000, 241). Hierunter fällt beispielsweise, dass die Qualitätserwartungen, die in Lehrplänen, Richtlinien und Erlassen angeführt werden, den Schulen deutlich gemacht werden und dann als Orientierungsrahmen in die internen Prozesse der Schule einfließen. Die Schulaufsicht kann darüber hinaus einen schulübergreifenden Austausch in Gang bringen, da sie die Kenntnis der verschiedenen Praxen der Einzelschulen hinsichtlich der jeweiligen Qualitätsentwicklungsprozesse hat. Aufgrund dessen sollte die Schulaufsicht eine Metaevaluation durchführen, um so zur Qualitätssicherung des Schulsystems beizutragen (vgl. Buchen / Burkard 2000,

---

<sup>54</sup> „Dies setzt voraus, dass es ‚Gütekriterien‘ für die Gestaltung von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zumindest in Form von Leitlinien gibt, beziehungsweise entsprechende Verfahrensstandards von der Schulaufsicht begründet und gegenüber den Schulen offengelegt werden“ (Buchen / Burkard 2000, 241).

242 und 244). „Schulen, so könnte ein Fazit lauten, sind unter den Bedingungen erweiterter Verantwortung schwieriger zu planen. Das ist eine Herausforderung an jene, die sich mit solchen Aufgaben und Prozessen professionell zu befassen haben“ (Rösner 2000, 226).

„Durch das Berufsbildungsgesetz und die Schulgesetze der Länder versucht der Staat in der beruflichen Erstausbildung, der schulischen Berufsbildung und der Fachschulbildung durch detaillierte Input-Steuerung, zum Beispiel über Lehrpläne, Ausbildungsordnungen, Leistungsbewertung, Vorgaben für das Personal etc. das System zu gestalten und zu organisieren sowie die Qualität der (Aus-)Bildung und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu sichern“ (Rützel 2000b, 102). Da dieses System zu unbeweglich ist, kann auf Reformbedarf nicht zeitnah reagiert werden (vgl. Rützel 2000b, 102). Dennoch sind im Zuge der geänderten Rahmenbedingungen mittlerweile viele Ausbildungsordnungen dahingehend geändert worden, dass sie nun aktuelle Entwicklungen, Kundenorientierung, vertriebsorientierte Inhalte, handlungskompetente und flexibel einsetzbare Mitarbeiter sowie einheitliche Maßstäbe für Ausbildung und Prüfung stärker in den Fokus der Ausbildung rücken<sup>55</sup> (vgl. DIHT 1996, 11).

Was von den Lehrern gelehrt werden und von den Schülern gelernt werden soll, wird zunächst in großen Zielen und dann in einer Zusammenstellung der Inhalte von der Öffentlichkeit diskutiert. Die Ziele finden sich in den Schulverfassungen als Zwecke der Schule und in den Schulgesetzen als Aufgaben wieder. Breiter ausgearbeitet sind sie den Lehrplänen vorangestellt und werden mit dem Lehrstoff, der im Rahmenlehrplan aufgeführt ist, zu Unterrichtsthemen verbunden. Der eigentliche Rahmen des Unterrichts wird durch die Stundentafeln abgesteckt (vgl. Diederich / Tenorth 1997, 73 – 74).

Standards<sup>56</sup> für die zu erbringenden Leistungen von Schülern bzw. Schule bundesweit durchzusetzen, ist ein schwieriges Unterfangen und oft ist nur eine Sicherung von

---

<sup>55</sup> Im Verordnungstext wird dies folgendermaßen ausgedrückt: „Die in dieser Verordnung genannten Fertigkeiten und Kenntnisse sollen so vermittelt werden, dass der Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit im Sinne des § 1 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes befähigt wird, die insbesondere selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Diese Befähigung ist auch in den Prüfungen nach den §§ 7 und 8 nachzuweisen“ (Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann 1997, § 4, Abs. 2).

<sup>56</sup> Weitere Ausführungen zu den Standards finden sich im Anhang, Seite 213 – 214.

Mindeststandards möglich (vgl. Diederich / Tenorth 1997, 130). Da ihre flächendeckende Evaluation lediglich mit einfachen Kriterien und Methoden zu bewerkstelligen ist, geht damit meist eine Tendenz zur Qualitätsminderung einher. So wird die Schule auf wenige Aspekte reduziert, die dem Umfang des Wesens und der Leistung der Schule nicht entsprechen (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 127). In Deutschland sind die Bundesländer für die Setzung und Prüfung von Standards zuständig, die sich in der Kultusministerkonferenz untereinander abstimmen (vgl. Klieme 2003, 10). Am 25. Juni 2002 hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, „nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten“ (Klieme 2003, 10).

In diesen nationalen Bildungsstandards soll festgelegt werden, welche Kompetenzen den Schülern zu vermitteln sind. Sie beschreiben zunächst, welche Lernergebnisse (Wissen, Haltungen, Interessen, Einstellungen, grundlegende Fähigkeiten) die Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt (Klassenstufe oder Altersstufe) erreichen sollen. Solche Standards werden curriculare Standards oder content standards genannt. Hier sind nicht wie in Lehrplänen die einzelnen Lernziele aufgelistet und zeitlich angeordnet, sondern die zentralen Kompetenzbereiche werden herausgearbeitet, die es zu erreichen gilt (vgl. Klieme 2003, 11). „Standards müssen daher die Grundprinzipien des Lernens und die Leitbilder der Fächer klar darlegen“ (Klieme 2003, 11). Mit Leistungsstandards (performance standards) wird festgelegt, welches Maß für eine bestimmte Schülergruppe in einer bestimmten Klasse oder in einem bestimmten Alter an Kompetenzerreichung vorgesehen ist. Diese Normen können bezüglich ihrer Erreichung oder Nichterreichung durch Testverfahren überprüft werden. Sie beziehen sich nur auf die Ergebnisse des Lernens und nicht auf den Lernprozess oder die Ausstattung der einzelnen Schule (vgl. Klieme 2003, 11). „’Bildungsstandards’ in diesem Sinne standardisieren gerade nicht den Prozess der Bildung, das heißt Lehren und Lernen; sie definieren hingegen eine normative Erwartung, auf die hin Schule erziehen und ausbilden soll“ (Klieme 2003, 11). Der Weg hin zu diesen Erwartungen ist für jedes Bundesland bzw. für jede Schule individuell gestaltbar. Da Standards meist als Mindeststandards formuliert sind, bleibt es den Schulen bzw. den Bundesländern unbenommen, weitergehende Ziele zu formulieren oder ergänzende pädagogische Ideen zu integrieren, um ein individuelles pädagogisches Profil zu erhalten. So verstandene Standards, die auf Ergebnisse verpflichten, lösen keine Ängste vor einer



Gleichmacherei aus, sondern sind die Grundlage für die Gewährung von Autonomie, also für eine erweiterte Verantwortung der Einzelschule (vgl. Klieme 2003, 11 – 12).

Sollen auch weiche Kriterien wie beispielsweise das Schulklima als Standards festgelegt werden, so ist es schwierig hier Stufen zu definieren und eine Stufe als verbindlichen Standard festzuschreiben. Dieses Problem wird meist damit gelöst, dass man soziale Vergleichsnormen einführt. Die Schule wird dann mit den Ergebnissen anderer, besonders erfolgreicher Schulen verglichen (Benchmarking) (vgl. Klieme 2003, 15). Diese Standards sind Bildungsstandards im erweiterten Sinne, „bei denen es sich jedoch nicht bzw. nicht ausschließlich um (aggregierte) Leistungsstandards handelt, sondern im allgemeineren Sinne um Qualitätsstandards für die Schulentwicklung.“ (Klieme 2003, 15). Bei einer professionellen Schulevaluation ist es heute üblich, dass bei den Kriterien die Rahmenbedingungen der Schule Berücksichtigung finden und die Schuldaten adjustiert rückgemeldet werden. Dies führt zu valideren Aussagen über die Wirkungen der betreffenden Schule (vgl. Klieme 2003, 15).

### **5.3 Die Autonomie der Schule**

Die Debatte um mehr Autonomie für die einzelnen Schulen steht zur Zeit im Blickfeld der teilweisen Neuordnung des Verhältnisses Staat – Schule. Die Einzelschule soll mehr Verantwortung in pädagogischen Angelegenheiten und damit einhergehend auch für die Einhaltung und Kontrolle von Standards übernehmen. Hierfür soll eine schulrechtlich gesicherte Basis geschaffen werden, vor deren Hintergrund die Schulen flexibel auf die jeweiligen Umgebungskonstellationen reagieren können. Es wird erwartet, dass die Schulen pädagogische Programme entwickeln und sich ein spezifisches Profil geben. Dieser Aspekt ist den Schulen nicht fremd, da die Lehrerschaft schon jetzt für die Güte des Lehrens und Lernens verantwortlich ist und das Kollegium für die Qualitätssicherung einen pädagogischen Auftrag besitzt. Neu ist dagegen, dass die Verantwortung auch auf andere Bereiche – beispielsweise den personellen Bereich – ausgeweitet werden soll, um der Schule eine steuerungspolitisch motivierte Entwicklungsperspektive zu bieten (vgl. Hameyer / Wissinger 1998, 115).

Festzustellen bleibt, dass nicht für eine umfassende Autonomie der Schule geworben wird, die die Schule zu einem selbstständigen Wirtschaftsunternehmen werden ließe. Plädiert wird für eine Teilautonomie, die sich vor allem auf Lehrplan-, Organisations- und Investitionsautonomie bezieht. Ausgeschlossen bleibt die Finanzautonomie, das heißt, dass an den für die Bezahlung der Lehrer zuständigen Stellen nichts geändert werden soll (vgl. Krumm 1997, 449). „Die Befürworter von Schulautonomie wünschen sich Freiheit für ihr Planen und Handeln in der Schule, d. h. die weitgehende Unabhängigkeit von der bisherigen Steuerungs- bzw. Kontrollinstanz, sie sind aber nicht bereit, jenes Risiko auch persönlich auf sich zu nehmen, das wirkliche Selbstständigkeit und damit Verantwortlichkeit mit sich bringt: das Risiko des Scheiterns“ (Krumm 1997, 449). Schulen haben zudem vorgegebene Ziele höherer Instanzen<sup>57</sup> zu erreichen und können daher nie eine totale Autonomie in basisdemokratischer Form besitzen. Diese umfassende Autonomie wäre nur dann möglich, wenn sich alle Schulangehörigen zu 100 Prozent mit der Schule identifizieren und ihr ganzes Handeln in ihren Dienst stellen würden, was in den Schulen kaum der Fall sein wird. Daher kann die Autonomie der Schule immer nur eine Teilautonomie sein. Freiräume bestehen innerhalb vorgegebener Ziele, deren Erreichung überprüft wird, da es sonst zu Ziellosigkeit in Folge von kurzfristigem Denken und zu Ineffektivität aufgrund endloser Diskussionen kommt (vgl. Dubs 1994, 29). Allerdings ist noch nicht klar, wieweit die Autonomie der Schule gehen darf, kann oder soll. Auch die Nebenfolgen einer größeren Autonomie der Schulen – beispielsweise die Sicherung eines gleichwertigen Bildungsangebotes – sind noch nicht abschätzbar (vgl. Ditton 2000, 74). „Immerhin hat sich inzwischen die Einsicht gefestigt, dass mehr Autonomie für die einzelnen Schulen nur in Verbindung mit begleitenden Evaluationsprogrammen verantwortbar ist, wenn quasi im Sinne einer Nachweispflicht eine Überprüfung [anhand von vorher verbindlich definierten Zielen, M. B.] vorgenommen wird“ (Ditton 2000, 74). Des Weiteren stellen sich die Fragen, ob erstens Autonomie überhaupt eine entscheidende Voraussetzung für mehr Schulqualität ist (vgl. Krumm 1997, 446) und ob zweitens nicht „Elemente aus dem Marktsystem“<sup>58</sup> das Lenkungsproblem in teilautonomen Staatsbetrieben besser lösen als deren ‚Selbstevaluation‘ oder ‚Selbstregulierung‘ und auch besser als das herkömmliche zentralistisch-bürokratische System“ (Krumm

---

<sup>57</sup> Gemeint sind Bildungs- und Erziehungsziele der Gesellschaft (vgl. Dubs 1994, 29).

<sup>58</sup> „Der Markt erfüllt fast immer seine Lenkungsfunktion besser als es die Selbstkontrolle in privaten oder öffentlichen Unternehmen vermag, und zwar unabhängig davon, ob diese Institutionen zentral oder dezentral gesteuert werden“ (Krumm 1997, 454).

1997, 455). Wenn es richtig ist, dass die Leistungen einer Schule vor allem abhängig von der Schulleitung und der Lehrerschaft sind, dann stellt sich eine dritte Frage: Welche institutionellen Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit Schulleitung und Lehrerschaft das tun, was man von ihnen erwartet (vgl. Krumm 1997, 455)?

Wenn sich durch eine größere Handlungsfreiheit für die Kollegien die Schulleistungen verbessern, dann muss man die Freiräume vergrößern. Wenn sich erweiterte Freiräume nicht negativ auf die Leistungen auswirken, dann sollte ebenfalls eine Ausweitung vorgenommen werden, da größere Handlungsspielräume positiv auf die Zufriedenheit der Lehrer wirken. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich nach dem ersten Enthusiasmus über die erweiterten Möglichkeiten bei vielen Lehrern der alte Trott wieder einschleicht, weil der Elan der Anfangszeit nachlässt (vgl. Krumm 1997, 455 – 456). „Wenn die intrinsische Motivation nachlässt, der Hawthorne-Effekt verpufft ist, dann stellt sich die Frage nach jenen – *horribile dictu* – Anreizen, die die intrinsische Motivation aufrechterhalten oder beleben könnten, auf jeden Fall aber die Werk-tätigen in der Schule veranlassen könnten, zu tun, was sie sollen (und was sie vor und mit der Reform ja auch wollten)“ (Krumm 1997, 456). Hier kann das Marktsystem weiterhelfen und Anreize zur Steigerung der Motivation bereitstellen. Zu nennen ist beispielsweise die leistungsabhängige Entlohnung, die Wahlmöglichkeit der Kunden oder auch die Entlohnungsvergabe durch die Kunden. Daher ist es notwendig, solche Evaluationsverfahren zu entwickeln, die erwünschtes Lehrerverhalten identifizieren, welches konsequent belohnt werden kann (vgl. Krumm 1997, 456 und 462).

Empirisch ist noch nicht eindeutig belegt, dass eine autonome Schule auch eine gute Schule ist (vgl. Hameyer / Wissinger 1998, 115). Für den Zusammenhang zwischen Schulautonomie und Schulqualität gibt es einige logische Argumente:

- Professionalität<sup>59</sup> ist eine Voraussetzung für Handlungsqualität und Autonomie ist ein Merkmal für solche Professionalität.
- Die Zunahme der Autonomie der Schüler ist ein wichtiges Ziel der Schule (vgl. Thonhauser 1997, 703 – 704).

---

<sup>59</sup> Hier wird von einer positiven Korrelation zwischen Professionalität und Qualität beruflichen Handelns ausgegangen (vgl. Thonhauser 1997, 705).

Inhaltsanalytisch wurde untersucht, ob Autonomie als ein Merkmal von Schulqualität gegeben ist. Grundlage der Analyse war ein neuer Sammelband (Specht / Thonhauser 1996) zur Autonomiedebatte. 42 Variablen wurden aus den Texten dieses Sammelbandes herausgefiltert, die in einem positiven Zusammenhang zur Schulqualität stehen sollen (vgl. Thonhauser 1997, 706). Interpretiert wird das Ergebnis wie folgt:

„Einerseits: Autonomie ist eine wichtige Bedingung für Schulqualität. Ein erheblicher Anteil an Variablen, die als Merkmale guter Schulen identifiziert worden sind, stehen mit Autonomie in einem mehr oder minder engen Zusammenhang. Andererseits: Autonomie ist zwar eine günstige, keineswegs aber die einzige und höchstwahrscheinlich keine notwendige Voraussetzung, um Schulqualität zu steigern“ (Thonhauser 1997, 706 – 707).

Darüber hinaus liegen die Ergebnisse einer Evaluation vor, die sich auf einen großen Datensatz beziehen, der aus schriftlichen Befragungen von Schulleitung, Lehrerschaft, Schülerschaft und Elternschaft aus Schulen ohne und mit größerer Autonomie zusammensetzt. So lassen sich auch Vergleiche zwischen den Schulen vornehmen<sup>60</sup> (vgl. Thonhauser 1997, 707). Es hat sich gezeigt, dass eine erweiterte Autonomie für die Schule eine Möglichkeit darstellt, neue Wege der Schulgestaltung auszuprobieren. Wie sich solche Veränderungen auf die Schulqualität auswirken, hängt in erster Linie davon ab, wie gut sie geplant und inhaltlich ausgestaltet sind. Eine Umkehr des Weges hin zu mehr Autonomie wird durch die Befunde nicht unterstützt und wäre wohl auch nicht realisierbar, da Handlungsspielräume eine essentielle Rahmenbedingung für das Handeln von Menschen darstellen. Mit erhöhter Autonomie geht eine Erhöhung der Kompetenz und Verantwortung einher. Und hierum geht es ebenfalls der Bildungspolitik. Sie will den Lehrern sowie den Schulleitungen einen Motivations Schub zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen mit auf den Weg geben und Verantwortung für das Geschehen an den Einzelschulen abgeben. Der Erfolg einer erweiterten Autonomie der Schulen ist deutlich geringer, als erwartet worden ist (vgl. Thonhauser 1997, 709). Egal, welche Autonomiebestrebungen zum Tragen kommen, es ist darauf zu achten, „dass die Gewährung von Schulautonomie nur ein Baustein für Schulqualität und Schulkultur darstellt und dass sie ohne eine Kompetenzerweiterung der Lehrer zum verantwortlichen Umgang mit ihr nicht gedeihen kann“ (Stef-

<sup>60</sup> Die „Aussagen [...] [sind] mit Einschränkungen zu versehen: (a) Die Evaluation bezieht sich nicht auf alles, was Autonomie bedeuten kann, sondern auf [...] die Möglichkeit der Schulen ‚ihre materiellen und personellen Ressourcen flexibler einzusetzen, standortangemessene Angebotsschwerpunkte und Schulprofile zu schaffen und dadurch letztendlich auch Probleme des Standorts besser bewältigen zu können‘. (b) Die Evaluation erfasst Beurteilungen nach den Erfahrungen von knapp zwei Jahren“ (Thonhauser 1997, 707).

fens / Bargel 1993, 140). Vor diesem Hintergrund werden Schulberatung und die Fort- und Weiterbildung zu wichtigen Säulen der Schulqualität (vgl. Steffens / Bargel 1993, 140).

Notwendige Bedingung für eine gute Schule ist, wie die Theorie und Forschung zur Schulqualität betont, ein Optimum an Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit für die handelnden Personen in der Schule. Wo dieses Optimum zwischen lokaler Autonomie und zentraler Lenkung liegt, ist nur empirisch zu entscheiden, wobei es von folgenden zwei Parametern abhängig sein dürfte (vgl. Specht 1994, 36):

- a) „von den gesellschaftlichen und schulischen Traditionen, in denen Schulen, Schulleiter und Lehrer stehen, d. h. vom konkreten Ausmaß, in dem sie in der Vergangenheit zu Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ermutigt wurden und entsprechende Erfahrungen und Handlungsmuster ausbilden konnten, sowie
- b) von den Bedingungen der Ausbildung und vom Grad der Professionalisierung der beruflichen Tätigkeit von Lehrern und Schulleitern“ (Specht 1994, 36 – 37).

Allerdings ist die Autonomie keine hinreichende Bedingung für das Entstehen pädagogisch wünschenswerter Schulkulturen (vgl. Specht 1994, 37).

#### **5.4 Die Eltern**

„Das Interesse an der guten Schule ist bei Eltern durch ihre Vorsorge für Entwicklung und Zukunftssicherung ihrer Kinder motiviert“ (Aurin, Kurt 1990a, 9). Die Eltern wurden von der Schule bisher nur selten als Erwartungsträger von pädagogischen Qualitätsansprüchen wahrgenommen. Die Berücksichtigung von Elternwünschen gilt eher als Gefährdung der allgemeinen Bildungsqualität und wird als unverträglich mit dem Postulat der Chancengleichheit angesehen (vgl. Ackermann 1998, 121). „Gerade die Befürchtung, Elternwünsche könnten schulferne Gesichtspunkte in die Schule tragen oder durch ihre Wertmaßstäbe die Universalität von Allgemeinbildung untergraben, hat eine Auseinandersetzung mit Vorstellungen der Eltern bisher behindert“

(Ackermann 1998, 133). Von Seiten der Schule dagegen bestehen hohe Erwartungen an das Elternhaus, was familiäre Unterstützungsleistungen betrifft, die zum Erreichen schulischer Leistungsanforderungen beitragen sollen. Die Zusammenarbeit zwischen den beiden pädagogischen Realitäten Schule und Eltern wird zur Förderung der schulischen Lern- und Lehrprozesse, sowie den Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler notwendig werden. Eltern bringen ihren Kindern als selbstständige Erzieher grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei, auf die die Schule aufbauen kann. Ziel ist es also, einerseits die Eltern für die Erfahrungen ihrer Kinder in und mit der Schule zu sensibilisieren und andererseits die Schule für die Lebenswirklichkeit der Schüler zu öffnen (vgl. Ackermann 1998, 122 und 133). Die Eltern sollten kontinuierlich über die Ziele der Schule und ihre Arbeit, aber auch über die Pflichten der Schüler informiert werden. Darüber hinaus ist es für die Lehrer wichtig, Kenntnis über die familiären Verhältnisse zu haben, um eine optimale Förderung der jeweiligen Schüler zu gewährleisten. Diese beiden Aspekte lassen sich nur über regelmäßige Kontakte zwischen Eltern und Lehrerschaft umsetzen. Darüber hinaus sollten diese Kontakte dazu genutzt werden, die Eltern für eine Beteiligung am schulischen Leben sowie für eine Unterstützung der Arbeit der Schule zu gewinnen (vgl. Haenisch 1987, 46). Stehen Veränderungen bzw. Innovationen in der Schule an, ist es wichtig, die Eltern frühzeitig zu informieren und um ihre Unterstützung zu werben, um eine Lobby für die neuen Projekte aufzubauen und unnötigen Missstimmungen von nicht informierten Eltern aus dem Weg zu gehen<sup>61</sup> (vgl. Klippert 2000, 147).

In den Landesschulgesetzen werden den Eltern kollektiv verschiedene Rechte eingeräumt. So haben sie Mitwirkungsrechte in Fragen der Schul- und Hausordnung sowie der Schulwegsicherung. Anhörungs- und Beratungsrechte werden ihnen gewährt, wenn es um Unterrichtsplanung und -gestaltung geht (vgl. Ackermann 1998, 122). „Die bloß formalen Kollektivrechte der Eltern [...] haben eine umgreifende Demokratisierung und Erneuerung der Schule verhindert“ (Ackermann 1998, 122). Im Zuge der inneren Schulreformbemühungen wird den Eltern wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Sie sollen in die Verantwortung des Schulgeschehens eingebunden werden, um sie vom Zuschauer zum aktiv Beteiligten zu machen und so die Identifikation der Eltern mit der Schule ihrer Kinder zu stärken. Da die Eltern die Schuwahlentscheidungen ihrer Kinder entweder selbst treffen oder zumindest stark beein-

---

<sup>61</sup> Im Anhang, Seite 215 – 216 (Abbildung 40), und im Anhang B (rosa) findet sich jeweils ein Fragebogen für die Eltern, der deren Sicht zu zentralen Qualitätsmerkmalen von Schulen erfasst.

flussen, entsteht eine Konkurrenzsituation zwischen den Schulen. Somit steigt die Relevanz der Eltern, die dadurch einen bildungspolitischen Einfluss auf die Schulentwicklung nehmen, indem sie entscheiden, welche Schule welche Klientel bekommt. Entscheidungsparameter für oder gegen eine Schule sind die Erreichbarkeit der Schule im regionalen Umfeld und der zu erreichende Schulabschluss. Ziel der Eltern ist es, die Bildungswege, das heißt, die Entwicklungs- und Zukunftschancen ihrer Kinder, möglichst lange offen zu halten und so die Möglichkeit für eine gute Schulausbildung zu sichern, die der heutige Lehrstellen- und Arbeitsmarkt verlangt (vgl. Ackermann 1998, 123 – 124). „Die Offenheit der Bildungswege hat sich als wichtige Voraussetzung der Bereitschaft von Eltern erwiesen, in der Schule aktiv mitzuwirken“ (Ackermann 1998, 125). Dabei ist ihre Beteiligung zu Beginn der Schullaufbahn und bei Übergangentscheidungen besonders hoch (vgl. Ackermann 1998, 125).

Es ist allerdings davon auszugehen, dass die Interessen von Eltern und Schule voneinander abweichen. Zwischen Fördern und Auslesen besteht ein Widerspruch, der überformend wirkt und aus den gesellschaftlichen Funktionen der Schule herrührt (vgl. Ackermann 1998, 134).

## **5.5 Die Kosten**

Möchte man in der Schule größere Effekte im Hinblick auf die Qualität erzielen, dann liegt es nahe, die Ausgaben für die Schulen bzw. für die Bildung zu erhöhen. Aber bringen höhere Bildungsausgaben den Nutzen, den man erwartet? Um dies zu überprüfen ist eine Verzahnung von Ausgaben und der damit angestrebten Ziele, ablaufenden Prozesse und schließlich erreichten Effekte notwendig (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 41). „Vieles deutet darauf hin, dass weder Schulqualität noch Schülerzufriedenheit mit den Kosten pro Schüler korrelieren“ (Buschor 1997, 165). Dies bedeutet, dass sich Ausgaben nicht pädagogisch rechtfertigen lassen. Da die Leistungen der Lehrpersonen wohl viel bedeutsamer für die Lernleistungen der Schüler sind, sollte die Verbesserung der Schule bei den Lehrpersonen ansetzen. Wie jedoch die Qualität der Lehrkräfte mit finanziellen Mitteln verbessert werden kann, ist noch offen. Nicht ganz unwirksam scheint ein gut konzipiertes Leistungslohnsystem zu sein (vgl. Dubs

1994, 141). Gerade in personalintensiven Branchen macht es Sinn, die Mitglieder durch finanzielle Anreize auf das Erreichen der Ziele hin auszurichten (vgl. Böttcher 2001, 897). „Trotz der hohen Bedeutung monetärer Anreize bewirken offenbar Strategien, die extrinsische Belohnungen mit intrinsischen kombinieren, die höchsten Grade der Einbindung und eröffnen die größten Chancen, leistungsfördernd zu wirken“ (Böttcher 2001, 899), da Motivation und Zufriedenheit durch mindestens fünf Merkmale bestimmt werden, nämlich durch Spaß, Geld, Sinn, Zeit und Status (vgl. Böttcher 2001, 898). Höhere Löhne führen zwar dazu, dass sich mehr Menschen für diesen Beruf interessieren, aber über deren Eignung sagt das natürlich noch nichts aus (vgl. Dubs 1994, 141). Die Anwendbarkeit einer leistungsabhängigen Bezahlung setzt voraus, dass man gute und schlechte Lehrer unterscheiden und identifizieren kann (vgl. Böttcher 2001, 906).

Hinsichtlich der Unterhaltung der Gebäude und der Ausstattung der Schule ist eine gewissenhafte Unterhalts- und Reparaturplanung wichtig. Als langfristig billiger erweisen sich solche Schulen, die gut unterhalten sind und in denen alles beständig repariert wird (vgl. Dubs 1994, 140). Da kein Merkmal der Schulausstattung eine konsistent positive Beziehung zu den Schulleistungen hat, stellen sie selten wichtige Determinanten für die Schulleistungen dar. Problematisch sind finanzielle Ausgaben als direkte Wirkungsfaktoren, da sich Lernleistungen nicht direkt mit Geld kaufen lassen (vgl. Fend 1980, 278 und 288).

„Der kluge Einsatz grundsätzlich limitierter Mittel wird zur zentralen Aufgabe, denn auf absehbare Zeit wird es vermutlich keine durchschlagenden finanziellen Zuwächse geben – wohl aber einen Zuwachs an Rechtfertigungsdruck auf den Bildungsbereich insgesamt sowie auf die einzelnen Einrichtungen innerhalb dieses Bereichs“ (Terhart 2000, 811). Daher werden sich Schulen hinsichtlich des produktiven Einsatzes unter Berücksichtigung der jeweiligen Umfeldbedingungen vergleichen lassen müssen (vgl. Terhart 2000, 811).



## 5.6 Die Gesellschaft

Die Schule ist die Sozialisationsinstanz, in der Lernen als gesellschaftliche Veranstaltung mit festgelegten Regeln und Zielen erfolgt (vgl. Sandfuchs 2001, 15). „Gesellschaft und Staat streben für ihre Bürger, nicht zuletzt auch im eigenen Interesse, die bestmögliche Förderung des einzelnen und – damit verbunden – die Vermittlung einer möglichst breit angelegten Allgemeinbildung aller an, die den Anforderungen unseres wissenschaftsbestimmten Lebens und den Herausforderungen unserer Zeit gerecht wird“ (Aurin 1990a, 9). Diese Forderung gründet auf dem Wissen, dass der Bildung für die Selbstverwirklichung und Persönlichkeitsentwicklung sowie für die Lebens- und Berufschancen der Individuen eine besondere Bedeutung zukommt. Außerdem besitzt Bildung eine entscheidende Funktion für die aktive und verantwortliche Mitgestaltung des freiheitlichen demokratischen Gemeinwesens durch die Bürger. Für die Erhaltung, Weiterentwicklung und Leistungsfähigkeit der Gesellschaft ist Bildung in allen Lebensbereichen unerlässlich. Besondere Bedeutung erlangt sie im Hinblick auf die Bewältigung der Herausforderungen, mit denen die Gesellschaft heute im Zuge des schnellen sozio-kulturellen und wissenschaftlich-technologischen Wandels in Berührung kommt (vgl. Aurin 1990a, 9). Schule soll auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten, was dazu führt, dass sie zu gesellschaftlichen Problemen und Fragen Antworten anbieten und sich auf die Erwartungen der sozialen Umwelt beziehen können sollte (vgl. Steffens / Bargel 1993, 49). Die Gesellschaft trägt immer umfangreichere Aufgaben an die Schule heran. Schule soll jedes gesellschaftliche Problem, das die Jugendlichen irgendwie tangiert – ob Jugendkriminalität oder Drogenproblematik –, lösen. Sie wird so zum „Reparaturbetrieb“ für die gesellschaftlichen Probleme. Problematisch ist, dass die Schule sich dieser Aufgabe nicht entziehen kann, obwohl sie weiß, dass sie nicht in der Lage ist, alle diese Probleme zu lösen (vgl. Sandfuchs 2001, 21).

Schule hat einerseits die Aufgabe, Traditionen zu bewahren und die damit verbundenen Kenntnisse und Werte an die nachwachsende Generation weiterzugeben, um eine gewisse Stabilität in der Gesellschaft zu produzieren und sie so zu reproduzieren. Auf der anderen Seite muss sie auch den Veränderungen in der Gesellschaft Rechnung tragen und Schülern die Qualifikationen vermitteln, die sie handlungsfähig in der Gesellschaft werden lassen (vgl. Schratz 1995, 273). Diese neuen Anforderungen rühren

vor allem von den verschärften Wettbewerbsbedingungen und von der Globalisierung der Märkte her und geben der Qualifikation einen neuen Stellenwert innerhalb des Arbeitsmarktes (vgl. Peters 1997, 583). Qualifikationen werden zu einer äußerst wichtigen nationalen Ressource im internationalen Vergleich. Hier zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Qualifikationsniveau und den individuellen Bildungsprozessen, wobei schon jetzt Diskrepanzen zwischen ihnen sichtbar sind (vgl. Weinert 2001, 66). „Die Tatsache, dass es zur gleichen Zeit eine wachsende Zahl von Arbeitslosen und eine zunehmende Anzahl von freien, nicht besetzbaren Stellen für Mitarbeiter mit spezialisierten, anspruchsvollen Kompetenzen gibt, zeigt den schnell wachsenden Qualifikationsbedarf“ (Weinert 2001, 66). Zukünftig wird es wichtig, dass das Bildungssystem für alle – unabhängig von Rasse, Herkunft, Weltanschauung – einen Zugang zu Lernen und Wissen ermöglicht (vgl. Fend 2000, 61).

Die Schlussfolgerung aus den Prozessen des Wandels, dass sich der Wandel auch auf die Inhalte zu beziehen hätte – sie sich permanent wandeln und modischen Trends folgen sollen – verfehlt den gesetzlichen Auftrag von Schule zur umfassenden Bildung und Erziehung (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 35). „Die Bedeutung der Schule als Lernort der Stabilität und Kontinuität wächst, um systematisches Lernen sowohl in den zentralen Wissensdomänen als auch in der Gestaltung sozialer Beziehungen zu ermöglichen, um den Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zur aktiven Gestaltung ‚des Wandels‘ zu vermitteln“ (Riecke-Baulecke 2001, 35).

Das Bildungswesen hat zudem die Aufgabe, die moralische Urteilsfähigkeit der einzelnen Schüler zu fördern und hier besonders den Sinn für Gerechtigkeit und soziale Mitverantwortung zu stärken. So sollen die Schüler z. B. lernen, Konflikte durch eine vernünftige, diskursive Auseinandersetzung zu lösen. Die Einübung von Formen des demokratischen Zusammenlebens sollte durch die Schaffung von Mitwirkungs- und Entscheidungsmöglichkeiten für die Schüler und die damit einhergehende Verantwortungsübernahme schon in der Schule praktiziert werden (vgl. Steffens / Bargel 1993, 49).

## 6 Relevanz der Kriterien für die berufsbildenden Schulen

Alle in den vorherigen Kapiteln vorgestellten Kriterien der Schulqualität finden sich auch in berufsbildenden Schulen wieder. Allerdings fallen sie hier teilweise anders ins Gewicht und erlangen so mehr oder weniger Potenzial, um positiv auf die Schulqualität einzuwirken.

Die Schüler berufsbildender Schulen sind bezüglich ihrer Vorkenntnisse, die sie in die Schule mitbringen, viel heterogener als das in den Regelschulen der Fall ist. Hier kommen Schüler mit und ohne Abschluss zusammen. Man findet Schüler mit Haupt-, Real- oder Gymnasialabschluss, welche, die schon einen Beruf erlernt haben oder auch solche, die nach einem Studium noch eine weitere Ausbildung machen. Auch Umschüler mit Berufserfahrung und solche, die erst gerade in einen Betrieb eingetreten sind oder auf dem Weg zu einer Ausbildungsstelle sind, gehören der Schülerschaft in berufsbildenden Schulen an. „Beim Blick auf die schulische Vorbildung fällt auf, dass immer mehr [Schüler] über einen höheren [Bildungsabschluss] verfügen [...]; der Anteil der Schüler ohne Hauptschulabschluss bleibt jedoch mit 6 % immer noch recht hoch“ (Zedler 1999, 81).

Die erreichbaren Abschlüsse unterscheiden sich in berufsbildenden Schulen ebenfalls, da sie viele verschiedene Schulformen beinhalten – Wirtschaftsgymnasium, Berufsschule, Fachoberschule, Berufsvorbereitungsjahr usw. Dadurch, dass hier Vollzeit- und Teilzeitschulen nebeneinander in einer Schule angesiedelt sind, variiert die Schülerschaft von Tag zu Tag, d. h., die Schülerschaft setzt sich jeden Tag neu zusammen. Innerhalb der Teilzeitschulformen – in der Regel betrifft das nur die Berufsschule – gibt es die Möglichkeit, dass die Schüler bestimmte Tage in der Woche in der Schule sind oder einige Wochen am Stück und dann längere Zeit überhaupt nicht. Gerade bei diesen Teilzeitformen ist es für die Schüler schwierig, sich am Schulleben zu beteiligen und das Schulklima auf diese Weise mitzuprägen, da sie nicht ständig präsent sind und Entwicklungen nicht kontinuierlich miterleben können. Außerdem ist der Bezug dieser Schüler zur Schule – also ihre Identifikation mit der Schule – weniger ausgeprägt, weil sie sich durch ihre sporadische Anwesenheit in der Schule nicht so integrieren können oder vielleicht auch wollen, wie dies in Vollzeitschulen der Fall ist. Darüber hinaus ist für die Berufsschule festzuhalten, dass sich die Schüler eher in

ihrem Ausbildungsbetrieb engagieren als in der Schule, da im Unternehmen letztlich die Entscheidung getroffen wird, ob eine Beschäftigung fortgesetzt wird oder nicht. In der Schule ist es für sie vor allem wichtig, sich relevantes Wissen anzueignen, um die Abschlussprüfung der Kammern mit einem guten Ergebnis zu bestehen. Die Bedeutung des Berufsschulzeugnisses spielt für die Betriebe bei der Frage einer Weiterbeschäftigung oder Einstellung meist eine untergeordnete Rolle. Daher ist es auch kaum verwunderlich, dass die Motivation der Berufsschüler in der Schule geringer ist und eher extrinsisch motiviert ist als im Betrieb. Diese Tatsache erschwert es den Lehrern, Schüler für Aktivitäten außerhalb und teilweise auch innerhalb des Unterrichts zu begeistern.

Gerade in berufsbildenden Schulen ist Offenheit, Transparenz und eine gute Informationskultur zwischen Schule (Schulleitung, Lehrer) und Schülern und ein damit zusammenhängendes positives Schulklima wichtig, damit sich jeder Schüler akzeptiert und gut aufgehoben fühlt, sowie sofort erkennt, wo er welche Informationen bekommt, welche Regeln gelten, welche Angebote es in der Schule gibt und wo er sich wie einbringen kann. Durch ein offenes, faires und freundschaftliches Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern wird auch die Basis für eine angstfreie, aktive Teilnahme am Unterricht durch die Schüler sowie für gute Lernleistungen gelegt. Besonders für die Berufsschüler, die nicht jeden Tag die Schule besuchen, ist es wichtig, unmittelbar das Schulklima als angenehm zu erfahren, damit positive Emotionen bezüglich der Schule aufkommen und negative Einstellungen zur Schule keine Chance haben. Die Verantwortung für ein gutes Schulklima liegt in den Berufsschulen in erster Linie bei den Lehrern und der Schulleitung. Wichtig ist, dass die Schüler der Vollzeitschulformen in diese Arbeit eingebunden werden. Für die Teilzeitschulformen ist diese Einbindung ungleich schwieriger.

Auch die Lehrerschaft setzt sich jeden Tag neu zusammen. So ist beispielsweise der Lehrer, der den angehenden Kfz-Mechanikern die Technik der Kraftfahrzeuge vermittelt, nur mittwochs und donnerstags in der Schule und arbeitet daneben noch in seinem Beruf. Das führt dazu, dass nicht jeder Lehrer ständig für die Kollegen aber auch für die Schulleitung greifbar ist, wodurch der Aufbau von kollegialen Beziehungen und die Teamentwicklung erschwert wird. Auch die Kommunikation untereinander sollte hier besonders gut organisiert sein, um Kommunikationsasymmetrien zwi-

schen den Lehrern, die tagtäglich da sind und denen, die nur zu bestimmten Zeiten in der Schule sind, zu vermeiden, die das Verhältnis untereinander belasten können. Hierfür hat die Schulleitung in erster Linie Sorge zu tragen, indem sie Kommunikationswege aufbaut, die allen transparent und zugänglich sind. Für die Lehrer – vor allem für die, die nicht jeden Tag Unterricht haben – ist es bedeutsam, dass sie von Schulleitung und Kollegen akzeptiert werden und die Möglichkeit haben, die Schule mitzugestalten.

Eine wichtige Aufgabe der Schulleitung ist es, den administrativen Mehraufwand aufgrund der Vielzahl der Schulformen und Unterrichtszeitmodellen sowie die Stundenplan- und Raumplanung straff zu organisieren, damit genügend Zeit für die übrigen Führungsaufgaben bleibt. Hierzu ist die Förderung von Innovationen, Kommunikationskultur, Personal- und Teamentwicklung genauso zu rechnen, wie die Schaffung eines Konsenses über die pädagogische Ausrichtung der Schule. Diese Aufgaben sind für die Ausprägung des Klimas in der Schule von großer Bedeutung.

Da die berufsbildenden Schulen in einer engen Beziehung zur Wirtschaft stehen, sind schnell wechselnde Unterrichtsinhalte beispielsweise in Berufsfeldern der Informationstechnologie an der Tagesordnung. Um immer auf dem neuesten Stand zu sein und diesen auch unterrichten zu können, kommt der ständigen Weiterbildung der Lehrerschaft eine herausragende Bedeutung zu. Auf die Aktualität der Unterrichtsinhalte wird besonders von Seiten der Ausbildungsbetriebe Wert gelegt, die darauf angewiesen sind, gut ausgebildete Mitarbeiter zu haben, um wettbewerbsfähig zu bleiben. Hier sind veraltete Kenntnisse nicht von Vorteil.

Die Schulleitung sollte sich um eine intensive Pflege der Beziehungen zu den Ausbildungsbetrieben bemühen und eine enge Kooperation anstreben. Durch die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben sind leichter direktere Bezüge zur Praxis für die berufsbildenden Schulen herzustellen und Lernortkooperationen aufzubauen. Wechselseitiger Informationsaustausch kann helfen, die Ausbildungsinhalte von Schule und Betrieb stärker zu verzahnen und damit Anknüpfungspunkte für das Lernen zu schaffen, die den Sinn des zu Erlernenden sofort deutlich und plausibel machen. Darüber hinaus kann durch solche Kooperationen das erworbene Wissen in vielfältigen Kontexten sofort angewendet und umgesetzt werden. Dadurch wird das

Wissen vielfältig im Gehirn verankert und träges Wissen vermieden, was die berufliche Handlungsfähigkeit erhöht, die letztlich Ziel der Ausbildung ist. Hierzu trägt auch die Umformung der Lehrpläne von der Fachsystematik in Lernfelder bei. Festzuhalten bleibt, dass für die berufsbildenden Schulen ein Unterricht von besonderer Wichtigkeit ist, der es den Schülern ermöglicht, auf der Grundlage von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz eine gut ausgebaute und strukturierte Wissensbasis aufzubauen, die sie in die Lage versetzt, in Gesellschaft, Beruf und Freizeit handlungsfähig zu sein. Hierzu tragen offene Lernformen genauso bei wie motivierte und kompetente Lehrer. Besonders computergestützte Planspiele sind für den Einsatz in berufsbildenden Schulen sehr interessant, da sie die Möglichkeit schaffen, die Komplexität der Unternehmen und ihrer Umgebung in die Klasse zu holen und Geschäftsprozesse interaktiv zu simulieren, was in dieser Anschaulichkeit sonst schwer möglich wäre. Von Vorteil ist, dass die Lehrer die Komplexität steuern können und so die Schüler die Möglichkeit haben, nach und nach die ganzen Beziehungen des komplexen Unternehmenssystems kennen und verstehen zu lernen. Der Einsatz solcher Lernarrangements und die abwechslungsreiche und anregende Unterrichtsgestaltung erfordert von den Lehrern, dass sie souverän diese Lernformen einsetzen können. Auch in diesem Bereich ist eine andauernde Weiterqualifizierung der Lehrkräfte erforderlich.

Problematisch ist, dass viele Abschlussprüfungen der Kammern die neuesten Entwicklungen nicht berücksichtigen können, weil sie weit im Vorfeld der Prüfung erstellt werden, und so die Schüler sowohl neue als auch alte Elemente erlernen müssen, um zum einen im Unternehmen handlungsfähig zu sein und zum anderen die Prüfung zu bestehen und den Abschluss zu erlangen. Gute Kontakte zwischen Kammern und Schulen sind hier für die Abstimmung und Abwicklung der Berufsabschlussprüfungen von Vorteil.

Nicht nur die Aktualität der Inhalte, sondern auch das Abweichen von Lehrplaninhalten und Prüfungsanforderungen führt in der Berufsschule dazu, dass quasi nach zwei Lehrplänen unterrichtet wird. Die Ausbildungsbetriebe erwarten nämlich, dass die Schule ihre Auszubildenden auf die Kammerprüfungen vorbereitet.

Die Beziehungen zwischen Schule und Schulbehörden sollten nicht vernachlässigt werden. Sie sind nach wie vor äußerst bedeutsam, besonders im Hinblick des Austau-

sches von Informationen, der Prüfung der Schule durch die Schulaufsicht und der Klärung von Problemen sowie der Genehmigung von Maßnahmen oder Projekten in der Schule.

Auch in den berufsbildenden Schulen sind die Kontakte zu den Eltern nach wie vor bedeutsam, aber sie spielen nicht mehr die Rolle wie in anderen Schulformen (z. B. der Grundschule). Dies hängt zum einen mit dem Alter zusammen (viele Schüler der berufsbildenden Schulen sind volljährig) und zum anderen, dass die Eigenverantwortung für das Leben der Schüler wächst und sich die Eltern nach und nach zurückziehen. So ist der Beitrag der Eltern zu Schulklimaentwicklung und Schulunterstützung eher gering, was sich auch an einer geringen Beteiligung an Elternsprechtagen ablesen lässt.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen und die gewährte Autonomie definieren – wie bei allen anderen Schulen auch – den Rahmen, in dem Schule funktioniert. Sie haben daher hier die gleiche Bedeutung. Bildungsstandards sind für die berufsbildenden Schulen noch nicht formuliert worden. Für die Berufsschulen könnten die Kammerprüfungen solche bundesweiten Standards ersetzen. Die Gesellschaft richtet auch an die berufsbildenden Schulen Erwartungen, die inhaltlich allerdings anders ausgestaltet sind als bei anderen Schulformen. Gehört beispielsweise in der Grundschule eine Grundbildung (Lesen, Schreiben, Rechnen) zu den Erwartungen, so ist das in der Berufsschule beispielsweise die Erwartung, dass die Schüler nach dem Schulbesuch in den Unternehmen ihre Aufgaben erfüllen können.

Qualitätsmanagementsysteme haben in den berufsbildenden Schulen eine größere Chance, von allen Seiten schneller akzeptiert und mitgetragen zu werden, da hier eine größere Affinität zur Wirtschaft besteht, die diese Systeme schon länger anwendet. Durch die breite Verwendung der Systeme in der Wirtschaft sind viele Schüler in ihrem Ausbildungsbetrieb schon mit ihnen in Berührung gekommen, so dass ihre Mitwirkung unproblematischer ist. Auch die Schulleitung und die Lehrerschaft können sich von den Betrieben wichtige Hinweise bezüglich Implementierung, Umsetzung und Anwendung eines solchen Systems geben lassen.

## 7 Ein graphisches Modell zur Schulqualität

Die Wirkungen auf die Schulqualität sind vielschichtig und vielfältig. Merkmale der Schule und ihrer Umgebung beeinflussen die Qualität direkt oder indirekt und haben auch Wirkungen untereinander. Lineare Wirkungen sowie einseitige Wirkungsrichtungen sind selten. Im komplexen und lose gekoppelten System Schule hängt fast alles mit allem zusammen und die Wirkungen sind nur in einer Berücksichtigung aller Wirkungsbereiche in etwa abschätzbar. In dem vorliegenden Modell der Schulqualität für eine Berufsschule (siehe Abbildung 41, Anhang, Seite 217, die Legende zu den Graphiken findet sich im Anhang, Seite 232) werden die in den vorhergehenden Kapiteln betrachteten Kriterien auf drei Ebenen angeordnet. Jedes Kriterium ist durch bestimmte Merkmale charakterisiert. Kriterien können auf andere Kriterien oder auf deren Merkmale wirken. Die Merkmale der Kriterien können sich untereinander beeinflussen oder auf andere Kriterien bzw. deren Merkmale wirken.

Die erste Ebene enthält fünf Kriterien. Sie stellen die entscheidenden Konstituenten für die Schulqualität dar und an ihnen kann die Qualität einer Schule festgemacht werden. Die Kriterien *Unterricht*, *Lehrer*, *Schulleitung*, *Leistung* und *Schulklima* haben meines Erachtens eine direkte Verbindung zur Schulqualität. Sie wirken sich unmittelbar auf die Qualität von Schule aus und sind damit die Kriterien, die am relevantesten sind und auf die die Schule, die sich um eine Qualitätsverbesserung bemüht, vor allem ihr Augenmerk richten sollte. Diese Kriterien haben Wirkungen auf Kriterien derselben und auf Kriterien der zweiten und dritten Ebene. Allerdings ist die Wirkungsrichtung der Ebenen zwei und drei auf die erste Ebene stärker als das umgekehrt der Fall ist.

Auf der zweiten Ebene sind die Kriterien *Schüler*, *Eltern*, *Lehrplan*, *Autonomie* und *Ausbildungsbetriebe* angesiedelt. Sie beeinflussen die Qualität nicht unmittelbar, sondern mittelbar über die Kriterien der ersten Ebene. Diese Kriterien wurden hier eingeordnet, da sie eine Affinität zu den Merkmalen auf der ersten Ebene haben – sei sie inhaltlich oder durch ihre Teilnahme an der Schule begründet. Sie besitzen eine gewisse Eigenaktivität und können so vielfältige Wirkungen verursachen.



Die dritte Ebene beeinflusst Kriterien der zweiten oder ersten Ebene und wirkt damit indirekt auf die Schulqualität. Hierhin gehören die Merkmale *Gesellschaft, Kosten, rechtliche Aspekte*, und die *Qualitätsmanagementsysteme*. Die Elemente dieser Ebene stellen den Rahmen der Schule dar bzw. beziehen sich auf Hilfsmittel, derer sich die Agierenden auf den vorgelagerten Ebenen bedienen können.

Im Folgenden werden die Wirkungsrichtungen<sup>62</sup> beschrieben, die von den einzelnen Kriterien ausgehen – das Kriterium ist also die Ursache. Zu jedem Kriterium ist im Anhang eine Abbildung zu finden, die diese Wirkungsrichtungen graphisch erfasst. In den Graphiken sind darüber hinaus noch die Zusammenhänge erfasst, die Wirkungen auf das jeweilige Kriterium beschreiben. So lässt sich für jedes Kriterium verfolgen, auf was es wirkt und von wo es beeinflusst wird.

Der *Unterricht* (siehe Abbildung 42, Anhang, Seite 218) mit seinen Merkmalen Zielgerichtetheit, Strukturiertheit, effiziente Zeitnutzung, Methodenvielfalt, Schülerorientierung, Chancengleichheit, Lebensbedeutsamkeit, Situationsspezifität, Lernmittel und Lehrplanumsetzung wirkt in erster Linie auf die Schüler, für die er letztlich auch stattfindet. Die Wirkungen manifestieren sich in den Leistungen, die die Schüler erbringen. Die Gestaltung des Unterrichtes hat Einfluss auf die Lernmotivation und auf die Aktivität der Schüler im Unterricht. Sie fördert oder verhindert Schulverdrösenerheit und schafft oder verweigert die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme für das Lernen der Schüler. Durch die Art des Unterrichtes wird auch das Schulklima mitgeprägt. Unterricht wirkt sich insofern auf die Kosten aus, dass erstens die Materialien, die benötigt werden, finanziert werden und auch entsprechende Räumlichkeiten vorgehalten werden müssen, die der Unterhaltung bedürfen. Zweitens müssen die Lehrer, die den Unterricht initiieren, entlohnt werden. Auf die Lehrer selbst hat der Unterricht nur indirekte Wirkungen, und zwar über das Feedback, das die Schüler den Lehrern explizit oder implizit geben.

Die *Lehrer* (siehe Abbildung 43, Anhang, Seite 219) gehören zu den zentralen Akteuren in der Schule, von denen vielfältige Impulse ausgehen. Sie inszenieren den Unterricht und ihre Qualifikation, ihre Motivation, Berufsfreude und Zufriedenheit wirken sich auf die Unterrichtsgestaltung aus. Auch das Wohlfühlen in der Schule beeinflusst

---

<sup>62</sup> Grundlage für die Annahme der Wirkungen sind die Ergebnisse von Studien, die in den Kriterienbeschreibungen im ersten Teil der Arbeit aufgeführt sind.

die Art, wie sie den Unterricht angehen, gestalten und durchführen. Im Unterricht interagieren sie mit den Schülern und geben diesen während des Unterrichtes Rückmeldungen über ihr Verhalten und ihre Leistungen. Außerdem entscheiden sie in Form von Noten über die Leistungen der Schülerschaft. Um den Unterricht adressatengerecht zu gestalten, benötigen sie Kenntnis über die Eingangsvoraussetzungen der Schüler. Sie setzen den Lehrplan in ihrem Unterricht um und gestalten ihn so schul- und situationspezifisch aus. Ihr Wirken in der Schule und ihre Beiträge zum Schulleben beeinflussen das Klima der Schule. Mit dem Schulleiter stehen sie ebenfalls in ständiger Interaktion, um beispielsweise Informationen zu erlangen, oder Genehmigungen für spezielle Aktionen zu bekommen oder auch, um über pädagogische Probleme zu beraten. Sie entscheiden auch, ob und wie sich Eltern und Ausbildungsbetriebe im Unterricht einbringen können und geben diesen beiden Partnern der Schule Feedback über das jeweilige Schülerverhalten. Sind Qualitätsmanagementsysteme in der Schule eingeführt, so prägen die Lehrer die Akzeptanz, den Verlauf und die Ergebnisse durch ihre Mitwirkung entscheidend mit. Beim 2Q-Konzept beispielsweise sind sie notwendiger Bestandteil zur Durchführung der Zielvereinbarungen und führen die Weiterbildung selbst durch. Die Aktivitäten und das Verhalten der Lehrer in der Schule wirken auf die Ausgestaltung des Schulklimas. Klappt die Kooperation im Kollegium, so hat dies auch Auswirkungen auf die Teamarbeit und die Kommunikationskultur der Schule und beeinflusst damit auch das Schulklima positiv. Ebenfalls günstig für ein angenehmes Schulklima und für die Identifikation mit der Schule sind Lehrer, die mit ihrem Beruf zufrieden sind und ihn gerne ausüben. Die Merkmale des Kriteriums Lehrer stehen auch untereinander in Beziehung. So besteht beispielsweise eine Wechselwirkung zwischen der Motivation der Lehrkräfte und ihrer Weiterbildung. Sind die Lehrer motiviert für ihren Beruf, dann achten sie auch darauf, sich beständig fortzubilden. Sind sie gut ausgebildet und fühlen sie sich kompetent für die Ausübung ihres Berufes, dann gehen sie ihre Aufgaben auch motiviert an. Die Berufsfreude wirkt sich positiv auf die Anstrengungsbereitschaft aus und eine funktionierende Kooperation im Kollegium hat günstige Wirkungen auf das Wohlfühlen in der Schule – um noch zwei weitere Beispiele zu nennen.

Die *Schulleitung* (siehe Abbildung 44, Anhang, Seite 220) ist in besonderer Weise für die Qualitätsentwicklung und –sicherung in der Schule verantwortlich, da sie Maßnahmen initiiert und unterstützt. Ohne ihre Zustimmung wird sich wohl kaum etwas

Neues in der Schule erfolgreich durchsetzen können. Sie ist es auch, die die Entscheidung über die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems trifft. Die Führung der Schule ist ihre zentrale Aufgabe, wodurch sie Schulklima, Lehrer, Unterricht und Schüler beeinflussen kann. Sie unterhält Kontakte zur Schulbehörde und zur Schulaufsicht, zu den Eltern und auch zu den Ausbildungsbetrieben. Außerdem kann sie die Beteiligung der Eltern am Schulleben aktiv fördern. Ist die Schulleitung Innovationen gegenüber aufgeschlossen und fördert diese, so hat das positive Wirkungen auf das Schulklima. Durch die Schaffung von Mitwirkungsmöglichkeiten und Entscheidungskompetenzen für Lehrer gewährt sie den Lehrern Handlungsspielräume und fördert damit deren Motivation. Eine offene und transparente Kommunikationskultur, für die die Schulleitung die Voraussetzungen schaffen und für deren Umsetzung sie sorgen sollte, hat positive Auswirkungen auf das Schulklima und auf die Teamentwicklung in der Schule im Allgemeinen und auf die Kooperation im Kollegium im Besonderen. Die Unterstützung der Teambildungen an sich hat ihrerseits ebenfalls positive Wirkungen auf das Schulklima und auf die Lehrerkooperation. Personalentwicklungsmaßnahmen beziehen sich vornehmlich auf die Weiterbildung der Lehrkräfte und damit auf ihre Qualifikationsverbesserung. Sie haben aber auch förderliche Wirkungen auf die Motivation der Lehrkräfte, da diese dadurch als Person ernst genommen werden und in ihrem Tun Unterstützung erfahren. Die Einstellung der Schulleitung zur Schule und ihren Mitgliedern wirkt sich im Umgang mit den Lehrern förderlich oder hindernd aus und hat auch Wirkungen auf die Klimafaktoren der Schule. Fühlen sich die Schulleiter in der Schule wohl, so ist die Identifikation mit der Schule größer und ihr Einsatz steigt, was wiederum das Klima positiv beeinflusst. Die Aufgaben der Schulleitung sind nicht immer scharf voneinander abzugrenzen und beeinflussen sich daher in vielfältiger Weise. Stellvertretend sei hier die Wechselwirkungen zwischen Teamentwicklung und Kommunikationskultur genannt.

Das *Schulklima* (siehe Abbildung 45, Anhang, Seite 221) ist die zentrale Basis für das Wohlfühlen aller Beteiligten in der Schule. Ein positiv empfundenes Klima beeinflusst die Empfindungen, Einstellungen und Aktivitäten von Lehrern, Schulleitung und Schülern in einer positiven und anregenden Weise und führt damit zu größerer Identifikation mit der Schule und zu höherem Engagement für die Schule. Es hat aber auch maßgeblichen Einfluss auf den Unterrichtsprozess und die Leistungen der Schüler. Die Merkmale des Schulklimas – Zugehörigkeitsgefühl / Identifikation, Offenheit

/ Transparenz, Freiräume, Kommunikationskultur, Teamarbeit, Innovationsfähigkeit und Schulleben – stehen alle in Wechselbeziehungen zueinander, d. h. jedes Merkmal beeinflusst das andere.

Die *Leistungen* (siehe Abbildung 46, Anhang, Seite 222), die Schüler in der Schule erbringen, sind natürlich in erster Linie wichtig für die Schüler selbst. Sie determinieren zu einem großen Teil ihre zukünftigen Berufs- und Lebenschancen. Gute Leistungen fördern ihr Selbstwertgefühl, ihre Lernmotivation und Beteiligung im Unterricht sowie ihre Zufriedenheit und wirken sich auch positiv auf das Wohlfühlen in der Schule aus. Sie beeinflussen aber auch die Lehrer, da sie ihnen eine Rückmeldung über ihre Arbeit geben. So wirken gute Leistungen positiv auf deren Berufsfreude, Zufriedenheit und Motivation. Damit tragen sie dann auch zum Wohlfühlen in der Schule bei und beeinflussen die Einstellungen gegenüber ihren Schülern. Die Ausbildungsbetriebe interessieren sich für die Leistungen, da sie gut ausgebildete Menschen benötigen, um erfolgreich im Wettbewerb zu sein. Interessant sind sie auch für die Eltern, die die Entwicklung ihrer Kinder verfolgen und für ihre Kinder eine möglichst gute und erfolgreiche Ausbildung wünschen. Zudem sind die Leistungen für die Gesellschaft bedeutsam, da sie ein Indiz dafür sind, ob die Erwartungen der Gesellschaft an die Aufgabenerfüllung von Schule sich erfüllt haben. Leistungen beeinflussen ebenfalls das Schulklima, vor allem dann, wenn sie auf einer gerechten und objektiven Beurteilung gründen. Wenn möglichst alle Schüler den Schulabschluss erlangen, steigert das die Zufriedenheit der Schulleitung, da eines ihrer Ziele, nämlich die Schule zu einem Raum zu machen, in dem den Lernenden das Rüstzeug für das spätere Leben mitgegeben wird, erreicht wurde. Das Leistungsmerkmal der beruflichen Handlungskompetenz hat Auswirkungen auf die Leistungsmerkmale Übernahmen, Jugendarbeitslosigkeit und Schulabschluss. Ist die berufliche Handlungskompetenz hoch ausgeprägt, so wird der Schüler den Schulabschluss erreichen, wahrscheinlich in seinem Ausbildungsunternehmen oder in einem anderen Unternehmen Beschäftigung finden und nicht arbeitslos werden. Nur bedingten Einfluss übt die berufliche Handlungskompetenz auf das Bestehen der Kammerprüfung, da dort meist lediglich Fachwissen abgeprüft wird und diese Kompetenz eigentlich nur in der praktischen (teilweise auch in der mündlichen) Prüfung zum Tragen kommt.

Die *Schüler* (siehe Abbildung 47, Anhang, Seite 223) konstituieren zusammen mit den Lehrkräften den Unterricht, mit denen sie dort interagieren. Durch diese Interaktion geben sie ständig Feedback über die Arbeit der Lehrperson, und zwar in impliziter oder expliziter Art und können so das Verhalten der Lehrer teilweise mitbeeinflussen. Sie sind es auch, die die Leistungen erbringen, die ebenfalls ein Indikator für die Schulqualität sind. Die Leistungen werden vor allem durch ihre Eingangsvoraussetzungen, durch ihre Lernmotivation, ihre Aktivität im Unterricht, ihre Einstellung zur Schule und zum Lernen und durch ihr Selbstwertgefühl beeinflusst. Außerdem kann sich das Wohlfühlen in der Schule positiv auf die Leistungen auswirken. Sind die Schüler der Schule überdrüssig, dann hat dies häufig negative Folgen für die Ordnung in der Schule, weil sich ihr Frust an Gebäuden, Einrichtungsgegenständen oder Mitgliedern von Schule entlädt. Durch ihre Handlungen in der Schule prägen sie das Schulklima mit und tragen durch ihre Teilnahme am Schulleben zur Gestaltung der Schule bei. Schüler beeinflussen durch ihre Berichte aus der Schule die Einstellungen von Eltern und Ausbildungsbetrieben zur Schule. Darüber hinaus können die Lernenden an in der Schule etablierten oder einzuführenden Qualitätsmanagementsystemen beteiligt werden, um so Aspekte von Schule aus Schülersicht zu erfassen. Durch ihre Mitarbeit beeinflussen sie außerdem den Erfolg dieser Systeme. Auch hier hängen die Merkmale dieses Kriteriums in vielfältiger Weise zusammen. Wechselseitig beeinflussen sich z. B. Schulverdrossenheit und Wohlfühlen in der Schule. Fühlt sich ein Schüler in der Schule wohl, ist er zufrieden und identifiziert sich mit der Schule, wird bei ihm keine Schulverdrossenheit aufkommen. Ist dies aber nicht der Fall, so wird er sich von der Schule abwenden, was sich wiederum negativ auf sein Wohlbefinden auswirkt.

Die Teilautonomie, die die Schule durch gesetzliche Regelungen übertragen bekommen kann, ermöglicht es, dass die Schulleitung neue Wege in der Führung der Schule gehen kann. Sie schafft die Voraussetzung, dass Organisationsentwicklungsbemühungen in der Schule stattfinden können. Die Einrichtung eines internen Controllings wird durch die Gewährung von Investitionsautonomie gefördert. Durch die Gewährung der Autonomie für Investitionen, kann die Schule über die Anschaffung von Materialien und über Unterhaltungsmaßnahmen für Gebäude selbst entscheiden. Die *Autonomie* (siehe Abbildung 48, Anhang, Seite 224) eröffnet auch Entscheidungsmöglichkeiten für die Lehrer und ermöglicht eine schulspezifische Ausgestaltung des

Lehrplanes. Sie bedingt aber auch, dass Kontrollinstanzen eingerichtet werden, und das sowohl intern in Form des Controllings als auch extern durch die Schulaufsicht.

Der *Lehrplan* (siehe Abbildung 49, Anhang, Seite 225) gibt die Inhalte für den Unterricht und damit auch für die Schulprüfungen vor. Dadurch, dass die Inhalte des Lehrplans und die Inhalte der Kammerprüfungen nicht vollständig identisch sind, gehen zwei „Lehrpläne“ in den Unterricht mit ein. Die schulspezifische Ausgestaltung des Lehrplanes wird somit durch die Lernfelder und durch die Prüfungsinhalte beeinflusst. Die Inhalte des Lehrplans sind die Gegenstände der Leistungsfeststellungen bei den Schülern.

Die *Eltern* (siehe Abbildung 50, Anhang, Seite 226) beeinflussen durch ihre Erziehung und ihre Lebensweise (Einstellungen, sozialer Status usw.) die Eingangsvoraussetzungen ihrer Kinder – also der Schüler. Ihre Erwartungen an die Schule können in den Zielen der Schule, die durch die Schulleitung möglichst in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen festgelegt werden, Berücksichtigung finden. Ihre Rechte, die ihnen durch gesetzliche Regelungen eingeräumt werden, betreffen Aspekte, die dem Aufgabenbereich der Schulleitung zugeordnet sind. Hier geht es beispielsweise um Fragen des Schulweges. Wird eine Beteiligung der Eltern von Seiten der Schule gewünscht und zugelassen, so können sie das Schulleben mitgestalten, indem sie Innovationen unterstützen, bei Schulfesten helfen oder auch Unterricht mitgestalten, indem sie beispielsweise Einblicke in ihr Berufsleben gewähren. Hierdurch beeinflussen sie dann auch direkt bzw. indirekt das Schulklima. Die Erwartungen, die die Eltern an die Schule stellen, wirken sich auf ihre Bereitschaft zur Mitwirkung am Schulleben aus. Diese Wirkungsrichtung besteht auch in umgekehrter Richtung. Beteiligen sich Eltern am Schulleben, so wird dies ihre Erwartungen und Einstellungen der Schule gegenüber beeinflussen.

Erwartungen der *Ausbildungsbetriebe* (siehe Abbildung 51, Anhang, Seite 227) richten sich an die Schüler bzw. die Auszubildenden und deren Leistungen, an die Lehrer, die Schulleitung und den Unterricht. So erwarten sie von den Schülern ein entsprechendes Engagement im Unterricht sowie gute Leistungen in der Schule und in der Abschlussprüfung der Kammern. Durch die betriebliche Ausbildung beeinflussen sie die Berufschancen der Auszubildenden maßgeblich mit. Vom Unterricht bzw. den

Lehrern erwarten die Betriebe, dass die notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden, die die Schüler benötigen, um im Beruf und in der Abschlussprüfung bestehen zu können. Besonderen Wert legen sie dabei darauf, dass der Unterricht den Bezug zur Praxis herstellt. Darüber hinaus verlangen sie, dass die Lehrer bzw. die Schulleitung sie über Probleme der Schüler informiert. Außerdem fordern sie von der Schulleitung, dass die Schule so geführt wird, dass sie offen für neue Entwicklungen ist und möglichst auf die Wünsche der Betriebe, was Stundenplangestaltung, Lehrereinsatz usw. betrifft, eingeht. Beteiligen die Betriebe sich an der Schule, so kann dies zum einen im Unterricht beispielsweise im Rahmen von Lernortkooperationen geschehen. Zum anderen können sie sich bei Innovationsprojekten einbringen oder am Tag der offenen Tür mitwirken und so das Schulklima mitprägen.

Die *Qualitätsmanagementsysteme* (siehe Abbildung 52, Anhang, Seite 228) wirken sich bei ihrer Anwendung auf die Handlungen der Schulleitung, der Lehrer und Schüler in der Schule und im Unterricht aus. Besonders die Führung der Schule wird durch sie beeinflusst. Jedes Qualitätsmanagementsystem setzt andere Schwerpunkte und löst somit auch andere Wirkungen aus.<sup>63</sup>

Die *rechtlichen Aspekte* (siehe Abbildung 53, Anhang, Seite 229) setzen den Rahmen, innerhalb dessen Schule abläuft. Sie benennen die Grenzen für das schulische Wirken und definieren über die gewährten Autonomiebereiche den Raum, in dem sich Schule entfalten kann. Die Kenntnis dieser Rahmenvorgaben ist für die Ausübung der Arbeit von Lehrern und Schulleitung wichtig, da hier die Bedingungen für ihre Arbeit festgelegt sind. Durch Gesetze und Verordnungen wird die Basis geschaffen, auf der Unterricht stattfindet. Für die Ausbildung im Dualen System kommen neben diesen Vorschriften für die Schule auch Regelungen für die Ausbildungsdurchführung in den Betrieben und Vorgaben für die Kammerprüfungen hinzu. Die Gesetze geben aber nicht nur die Rahmenbedingungen vor, sondern sie sichern auch Mitwirkungsrechte für Eltern und Schüler. Von Staatsseite können Standards vorgegeben werden, die als Mindestvorgaben die Leistungen festlegen, die jeder Schüler erbringen muss, um einen bestimmten Abschluss zu erhalten. Die Schulaufsicht als staatlich

---

<sup>63</sup> Aufgrund der Exemplarizität der ausgewählten Qualitätsmanagementkonzepte werden die ausgehenden Wirkungen der drei Konzeptbeispiele nicht in der Graphik erfasst, da sie ja für jedes System anders sind.

eingesetzte Organisation kontrolliert die Einhaltung der rechtlichen Vorschriften in der Schule und prüft die Arbeitsweise von Schulleitung und Lehrern. Durch Unterrichtsbesuche wird die Arbeit der Lehrer und durch Schulbesuche die Arbeit der Schulleitung nach außen hin durch die Schulaufsicht legitimiert. Der Lehrplan, der zu den staatlich vorgegebenen Regelungen zu zählen ist, wird in diesem Modell aufgrund seiner besonderen Bedeutung für die Durchführung des Unterrichtes als eigener Indikator aufgeführt.

Die *Gesellschaft* (siehe Abbildung 54, Anhang, Seite 230) hat ganz bestimmte Erwartungen an die Schule, deren Erfüllung die Beschäftigten der Schule – Lehrer und Schulleiter – erreichen sollen. Die Übertragung der Verantwortung von der Gesellschaft auf die Schule zur Erziehung der Jugendlichen zu handlungsfähigen und verantwortungsbewussten Bürgern innerhalb der Gesellschaft, beeinflusst das Handeln und die Ziele von Schulleitung und Lehrern. Auch die Ausbildungsbetriebe bekommen hier einen Teil der Verantwortung übertragen, womit die gesellschaftlichen Erwartungen – wie beispielsweise eine geringe Jugendarbeitslosigkeit – auch an sie gerichtet sind. In die gesetzlichen Regelungen fließen diese Erwartungen ebenfalls mit ein. So gehen beispielsweise die Kenntnisse und Fähigkeiten, die ein Bürger erlangen sollte, im Lehrplan auf. Die Gesellschaft ist außerdem an den Kosten des Schulwesens interessiert, da sie die Schule mit ihren Steuergeldern finanziert.

Die *Kosten* (siehe Abbildung 55, Anhang, Seite 231) beinhalten die Gehälter der Lehrer und der Schulleitungen sowie die Materialien für den Unterricht und die Ausstattung der Schulgebäude. Material- und Unterhaltungskosten sind für das interne Controlling interessant, sofern die Schulleitung autonom Entscheidungen über die Geldverwendung treffen kann. Die finanzielle Ausstattung der Schule entscheidet darüber mit, welche Unterrichtsformen im Unterricht eingesetzt werden können. Computergestützte Planspiele z. B. finden nur dann Anwendung im Unterricht, wenn die Schule über die notwendige Hard- und Software verfügt. Über die Höhe der Lehrerbezüge können Anreize für ein größeres Engagement und eine höhere Motivation der Lehrer geschaffen werden.

Möchte man nun in der Schule eine Veränderung bewirken, so kann man diese Graphiken zu Hilfe nehmen, um mit ihnen zu analysieren, wo Ansatzpunkte für eine er-



folgreiche Veränderung liegen und in welchen Bereichen die Auswirkungen zu erwarten sind. Hat man dies ermittelt, kann man für die betreffenden Merkmale entsprechende Messinstrumente heraussuchen oder entwerfen, die es erlauben, den Ist-Stand der Ausprägung zu erheben und nach Durchführung geeigneter Maßnahmen die Erfolge zu kontrollieren.

Vollkommen wird man die Zusammenhänge wohl nie aufdecken können, da hier Individuen handeln und jede Situation anders ist und so ein situationsadäquates Handeln verlangt, das je individuell ausfallen wird, da kein Mensch wie der andere ist. Jede Maßnahme wird bei jedem Individuum spezifische Wirkungen auslösen, die sich nicht mit den vermuteten Wirkungen decken müssen.

## **8 Folgerungen für die Qualitätsentwicklung der einzelnen Schulen**

Wenn Schule als Lebens- und Erfahrungsraum verstanden wird, findet Lernen in der gesamten Schule und im Zusammenleben mit den Schulmitgliedern statt und nicht nur im Unterricht, so dass die Basis für die Qualität die Gestaltung der einzelnen Schule ist (vgl. Rolff u.a. 1999, 14). Qualität in der Schule bezieht sich dennoch nicht nur auf ihre Produkte, sondern verlangt eine umfassende Betrachtungsweise (vgl. Gonon u.a. 2001, 8). Außerdem hat sich gezeigt, dass Qualität im Bildungswesen nicht von alleine entsteht, sondern von den Mitgliedern der Institution Schule hergestellt werden muss (vgl. Fend 2000, 56). Die Kollegien und die Schulleitung haben trotz Lehrplanvorgaben, Schulaufsicht und Organisationsrahmen einen erheblichen Gestaltungsspielraum, den sie zur Erneuerung der Schule nutzen können (vgl. Bargel 1992, 30). Qualität ist vor allem eine Aufgabe des Managements, die sich insbesondere auf die Festlegung der Qualitätsgrundsätze und –ziele sowie auf die Schaffung eines transparenten Konzepts für Planung, Diagnose und Sicherung von Qualität bezieht (vgl. Gonon u.a. 2001, 8).

Da Qualität weder angeordnet noch konserviert werden kann, sondern täglich neu geschaffen werden muss, wird Schule nur dort verbessert, wo sie auch stattfindet und wo die Beteiligten sie mittragen und die Verantwortung für die Prozesse übernehmen (vgl. Kempfert / Rolff 1999, 18). Basis der Qualitätssicherung ist die Evaluation und

ein datenorientiertes Feedback. Dazu kommt eine kontinuierliche Fehlerelimination, die die Problemwahrnehmung und die Bereitschaft, Probleme kreativ und sachgerecht zu lösen, voraussetzt (vgl. Gonon u.a. 2001, 8 – 9). „Evaluation soll der Schule helfen, die Erfahrungen der eigenen Praxis wirkungsvoller zu nutzen, um auf diese Weise zu einer ‚lernenden Schule‘ zu werden“ (Kubina / Vaupel 2001, 153). Damit wird die Evaluation zum entscheidenden Instrument für die Weiterentwicklung der Schule (vgl. Haindl 2003, 24). Im Rahmen der Selbstevaluation sollen Schulen ihre Arbeit eigenverantwortlich überprüfen und reflektieren. Die externe Evaluation hat dann danach die Aufgabe, diese Aktivitäten der Einzelschule kritisch zu beleuchten, um die Vergleichbarkeit der Schulen zu sichern und Betriebsblindheit zu korrigieren (vgl. Burkard 1997, 11 – 12). Aber es bleibt die Frage des Legitimationsproblems: Wer definiert, was als wünschenswert angesehen werden soll (vgl. Gonon u.a. 2001, 13)?

Verschiedenste Einflüsse und Faktoren kommen zusammen, die Schulqualität entstehen lassen. Nur durch das Zusammenspiel und das Ausbalancieren der Einflussfaktoren kann eine optimale Qualität entstehen. Diese Balance zu erreichen und zu sichern, ist Aufgabe der Schulentwicklung.

Schulentwicklungsprozesse sollten überschaubar sein und dort ansetzen, wo die meisten Mitglieder Probleme haben und Innovationsbedarf signalisieren. Unterstützende Rahmenbedingungen, die Mut machen und ein wirksames Handeln ermöglichen, sind genauso notwendig für die Schulentwicklung wie die Bereitschaft der Schulmitglieder zur Mitwirkung und Fortbildung. Außerdem sollten die Entwicklungsprozesse so angelegt sein, dass die Beteiligten schnell Erfolgserlebnisse verbuchen und so einen Beitrag zur Effektivitätssteigerung der schulischen Arbeit leisten können (vgl. Klippert 2000, 15). Erreichen die Schulentwicklungsbemühungen den Unterricht nicht, dann bleiben sie hohl, weil der Unterricht das Zentrum der Schule ist. Hier werden meist die Defizite erlebt, die den Anlass zu Verbesserungen geben, und Lösungen für die erkannten Probleme gesucht (vgl. Bastian 1997, 6).

Die Ansatzpunkte zur Verbesserung der Qualität der Schule sind genauso vielschichtig wie die Einflussfaktoren und ihre Wirkungen. Wichtig ist, dass man immer das gesamte System Schule im Blick hat und es nicht auf Teilbereiche reduziert, da sonst an einer anderen Stelle Wirkungen auftauchen können, die kontraproduktiv zu den

intendierten Wirkungen sind. So ist es für alle Beteiligten von Vorteil zu wissen, welche Merkmale welche wie beeinflussen. Da jede Schule anders ist – ob man die Zusammensetzung der Schülerschaft, die Lehrerschaft, die Person des Schulleiters, das Umfeld oder die Zielsetzungen der Schule nimmt –, wirken die Maßnahmen immer ein bisschen anders, situationspezifisch eben. So ist es auch schwierig, Messinstrumente aufzustellen, die für alle Schulen Gültigkeit besitzen. Gerade, wenn es um die Erhebung von Merkmalen geht, die in der Schule selbst entstehen oder von den Zielen der Schule abhängen, sind individuelle Evaluationsinstrumente gefragt. Sie müssen für jede Schule einzeln konzipiert und zugeschnitten werden, damit die Validität der Messungen gewährleistet bleibt. Daher findet man wenige fertige Messinstrumente, die Schulen eins zu eins übernehmen können. Meist müssen auch solche vorgefertigten Instrumente an die Schulsituation angepasst werden. Hilfreich sind Sammlungen von möglichen Items, die bestimmte Indikatoren abbilden. Hier kann dann jede Schule das für sie passende Repertoire auswählen.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, dass Schulen über die Kompetenzen verfügen, solche Messinstrumente selbst zu entwickeln. Sie sollten also Mitglieder haben, die in der Testtheorie und Instrumentenentwicklung über gute Kenntnisse verfügen und dann auch die Validität von individuell entwickelten Skalen überprüfen können. Daher sollten die Schulleitungen und die Lehrkräfte auch in dieser Richtung eine Weiterbildung erhalten.

Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass die Erfolge der Schule aufgrund der Grenzen der Technologisierbarkeit des pädagogischen Prozesses nur schwer festzustellen sind (vgl. Rolff 2001, 39). Schulqualität muss anders gemessen und beurteilt werden als die Qualität von Produktionsbetrieben. Das pädagogische Geschehen ist zu vielfältig und der Prozesscharakter zu komplex, als dass man die Leistungen von Schule anhand erledigter Akten, gebuchter Geschäftsvorfälle oder ähnlichem festmachen könnte (vgl. Holtappels 2003, 34). Ziele, die die reine Wissensvermittlung betreffen, lassen sich noch am einfachsten überprüfen. Allerdings entziehen sich die anspruchsvollen Bildungsziele einer eindeutigen Erfolgskontrolle. Erst im Erwachsenenalter zeigt sich, ob die Schule erfolgreich war und auch dann können die Erfolge nicht eindeutig der Schule zugeschrieben werden, da auch andere Instanzen in der Kindheit diese Wirkungen hätten auslösen können (vgl. Rolff 2001, 39).

Die Erwartungen an die Theorieentwicklung für die Schulqualität sollten aufgrund der Komplexität des Gegenstandes nicht zu hoch angesetzt werden. In eine umfassende Theorie sind mehrere Ebenen und Theorieansätze zu integrieren (vgl. Ditton 2000, 76). Schulische Prozesse, die pädagogische Wirkungen zeigen, sollten weiter erforscht werden, da bis heute noch keine hinreichende Sicherheit dahingehend herrscht, auf welchen Prozessen und Faktoren Schulqualität exakt beruht (vgl. Reynolds 1990, 96).

## Literaturverzeichnis

ACHTENHAGEN, Frank (1992): Zur Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements als neue Formen des Lehrens und Lernens in beruflichen Schulen. In: GONON, Philipp (Hrsg.): Evaluation in der Berufsbildung. Aarau: Sauerländer, 57 – 83. [Berufspädagogik bei Sauerländer, Band 18]

ACKERMANN, Heike(1998): Eltern – Ratgeber für Schulqualität? Über die Rolle der Eltern im Prozess der Schulentwicklung. In: ACKERMANN, Heike / WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand, 120 – 134. [Beiträge zur Schulentwicklung]

ALTRICHTER, Herbert (1996): Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität. In: SPECHT, Werner / THONHAUSER, Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 96 – 172. [Studien zur Bildungsforschung & Bildungsplanung, Band 14]

ALTRICHTER, Herbert / POSCH, Peter (1999a): Der Aufbau von Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Zur Einführung in den vorliegenden Band. In: ALTRICHTER, Herbert / POSCH, Peter (1999): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 15 – 21. [Innovationen in der Berufsbildung, Band 2]

ALTRICHTER, Herbert / POSCH, Peter (1999b): Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In: ALTRICHTER, Herbert / POSCH, Peter (1999): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 193 – 245. [Innovationen in der Berufsbildung, Band 2]

ARNOLD, Rolf / FABER, Konrad (2000): Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule. Einführung und Überblick. Seelze / Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. [Fortbildung und Beratung für die Schulen in Rheinland-Pfalz, Reihe: Schulisches Qualitätsmanagement]

AURIN, Kurt (1990a): Das Interesse an der ‚guten Schule‘. In: AURIN, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 9 – 12.

AURIN, Kurt (1990b): Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In: AURIN, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 64 – 87.

AUSTIN, Gilbert R. / HOLOWENZAK, Stephen B. (1990): Erwartungen – Führung – Schulklima – Sichtung der Untersuchungen über beispielhafte Schulen. In: AURIN, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 46 – 63.

BARGEL, Tino (1992): Gesellschaftliche Zukunftsszenarien und die Qualität von Schule – Ein Essay zur Schulentwicklung. In: STEFFENS, Ulrich / BARGEL, Tino (Hrsg.): Schulentwicklung im Umbruch. Analysen und Perspektiven für die zukünftige inhaltliche Gestaltung von Schule. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 23 – 34. [Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 6]

BASTIAN, Johannes (1997): Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. Pädagogik, Heft 2, 6 – 11.

BECK, Klaus / KRAPP, Andreas (2001): Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. In: KRAPP, Andreas / WEIDENMANN, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie – Ein Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage, München / Weinheim: Psychologie Verlags Union / Urban & Schwarzenberg, 32 – 73.

BEST, Heike / KÜHNEL, Manfred / KWOSSEK, Georg (1997): Über EVA im SCHILF. Oder: Von der Unterrichtsreform zur Schulentwicklung. Pädagogik, Heft 2, 23 – 26.

BINSTADT, Peter (2000): Qualitätsentwicklung durch die schulnahe Ausgestaltung von Lernfeldern. In: RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 63 – 73. [Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung, Band 17]

BÖNSCH, Manfred (1990): Schule verbessern. Begründungshorizonte und praktische Realisierungsvorschläge. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.

BÖNSCH, Manfred (2000): Praxishandbuch gute Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. [Grundlagen der Schulpädagogik, Band 37]

BÖTTCHER, Wolfgang (2001): Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich? Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen und Schulentwicklung. Zeitschrift für Pädagogik, 47, Heft 6, 893 – 911.

BRACKMANN, Hans-Jürgen (2000): Schule folgt Wirtschaft: Qualitätskontrolle und Personalentwicklung. Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 9, 18 – 20.

BUCHEN, Herbert / BURKARD, Christoph (2000): Wird Schulmanagement zum Qualitätsmanagement? Handlungsbereiche von Schulleitung und Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule. In: FROMMELT, Bernd / KLEMM, Klaus / RÖSNER, Ernst / TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim und München: Juventa Verlag, 227 – 247.

BUHREN, Claus G. / KILLUS, Dagmar / KIRCHHOFF, Dietmar / MÜLLER, Sabine (2001): Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Ein Arbeitsbuch für Kollegien und Schulleitungen. Dortmund: IFS-Verlag, 3., Auflage. [Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung, 9]

BURKARD, Christoph (1997): Externe Evaluation: Rückenwind oder Motivationskiller? Pädagogik, Heft 5, 10 – 14.

BUSCHOR, Ernst (1997): New Public Management und Schule. In: DUBS, Rolf / LUZI, Richard (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 147 – 176.

DECI, Edward L. / RYAN, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, Heft 2, 223 – 238.

DIEDERICH, Jürgen / TENORTH, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen Scriptor.

DIHT – Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH (1995): Forschungsprojekt. Erfassung von Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern. Abschlußbericht. Bielefeld: Bertelsmann.

DIHT – Gesellschaft für berufliche Bildung – Organisation zur Förderung der IHK-Weiterbildung mbH (1996): Forschungsprojekt. Entwicklung und Qualitätssicherung von praxis- und handlungsorientierten schriftlichen Abschlussprüfungen in kaufmännischen Ausbildungsberufen am Beispiel des neugeordneten Ausbildungsberufs Versicherungskaufmann / Versicherungskauffrau. Abschlußbericht. Bielefeld: Bertelsmann.

DITTON, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 73 – 92.

DUBS, Rolf (1993): Bildungspolitik, Schule und Unterricht. Eine persönliche Standortbestimmung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Hochschule St. Gallen.

DUBS, Rolf (1994): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

EDER, Ferdinand (1996): Die Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern als Indikator von Schulqualität. Aktuelle empirische Befunde. In: SPECHT, Werner / THONHAUSER, Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 320 – 343. [Studien zur Bildungsforschung & Bildungsplanung, Band 14]

EUGSTER, Willi (1997): Schulklima – in der Praxis studiert. In: DUBS, Rolf / LUZI, Richard (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 267 – 277.

FEND, Helmut (1980): Theorie der Schule. München u.a.: Urban und Schwarzenberg.

FEND, Helmut (1987): „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: STEFFENS, Ulrich / BARGEL, Tino (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 55 – 79. [Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 1]

FEND, Helmut (1989): Was ist eine gute Schule? In: TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag, 14 – 25. [PB-Bücher, 13]

FEND, Helmut (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 55 – 72.

FREY, Andreas (1999): Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium. Empirische Pädagogik, 13, Heft 1, 29 – 56.

GAGE, Nathaniel L. / BERLINER, David C. (1996): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 5., vollständig überarbeitete Auflage.

GONON, Philipp / HÜGLI, Ernst / LANDWEHR, Norbert / RICKA, Regula / STEINER, Peter (2001): Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung. Aarau: Bildung Sauerländer, 3., aktualisierte Auflage. [Pädagogik bei Sauerländer, Band 5, Schwerpunkt: Schulentwicklung]

GREIMEL, Bettina (2002): Lehrerevaluation durch Beurteilungen der Lernenden – eine Analyse des Standes. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 98, Heft 2, 197 – 224.

HAENISCH, Hans (1987): Was ist eine „gute“ Schule? Empirische Forschungsergebnisse und Anregungen für die Schulpraxis. In: STEFFENS, Ulrich / BARGEL, Tino (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 41 – 54. [Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 1]

HAENISCH, Hans (1989): Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Sozialforschung. In: TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag, 32 – 46. [PB-Bücher, 13]

HAGMANN, Stefan / EBNER, Hermann G. (2002): Qualitätskonzepte auf dem Weg in die beruflichen Schulen – erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: ECKERT, Manfred / HORLEBEIN, Manfred / LISOP, Ingrid / REINISCH, Holger / TRAMM, Tade (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 233 – 243.

HAIDER, Günther (1999a): Wie gut ist unsere Schule? Lehrerfragebogen zur Qualitätsentwicklung in der Schule. [http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/2531\\_ModellFragebogenLehrer.pdf](http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/2531_ModellFragebogenLehrer.pdf) (aufgerufen am 08.09.2004 über <http://www.qis.at>).



HAIDER, Günther (1999b): Wie gut ist unsere Schule? Elternfragebogen zur Qualitätsentwicklung in der Schule. [http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/243\\_FragebogenEltern.pdf](http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/243_FragebogenEltern.pdf) (aufgerufen am 08.09.2004 über <http://www.qis.at>).

HAIDER, Günther (1999c): Wie gut ist unsere Schule? Schülerfragebogen zur Qualitätsentwicklung in der Schule. [http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/2331\\_FeedbackKSSchlerfragebogen.pdf](http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/2331_FeedbackKSSchlerfragebogen.pdf) (aufgerufen am 08.09.2004 über <http://www.qis.at>).

HAIDER, Günther (1999d): Wie zufrieden bist du mit mir? [http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/11311\\_MFeedbackbogen/FSchueler\(weiblpers\).pdf](http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/11311_MFeedbackbogen/FSchueler(weiblpers).pdf) (aufgerufen am 08.09.2004 über <http://www.qis.at>).

HAINDL, Maria (2003): „Total Quality Management“ in Schulen. Ein Modell für die Evaluation von Schulqualität? Innsbruck u.a.: Studienverlag.

HAMEYER, Uwe / WISSINGER, Jochen (1998): Schulentwicklungsprozesse. In: ACKERMANN, Heike / WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand, 107 – 119. [Beiträge zur Schulentwicklung]

HANZER, Harald (1999): 2Q an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: ALTRICHTER, Herbert / POSCH, Peter (1999): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 49 – 79. [Innovationen in der Berufsbildung, Band 2]

HEID, Helmut (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 41 – 51.

HENSGEN, Anne u.a. (1997): Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei angehenden Bürokaufleuten: Bericht über ein Pilotprojekt und einen darauf aufbauenden Modellversuch. In: SCHMIDT, Jens U. (Hrsg.): Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex!? Konzepte und Aufgabenbeispiele für die Neugestaltung kaufmännischer Prüfungen. Bielefeld: Bertelsmann, 135 – 164. [Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 204]

HOFER, Manfred (1982): Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler. Unterrichtswissenschaft, 10, Heft 3, 240 – 251.

Holtappels, Heinz Günter (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte Forschungsbefunde Instrumente. München: Luchterhand.

JÜRGENS, Eiko (2001): Alle reden von Qualität und Leistung. Was soll Bildungsqualität sein und was kann Schule leisten? Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 1, 3 – 13.

KEMPFERT, Guy / ROLFF, Hans-Günter (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz. [Reihe: Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung]

KLAFKI, Wolfgang (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim und Basel: Beltz. [Studien zur Schulpädagogik und Didaktik, Band 19]

KLAUSER, Fritz (1997): Die duale Berufsausbildung im Spannungsfeld von Kostenkontrolle und Qualitätssicherung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93, Heft 6, 562 – 586.

KLEINSCHMIDT, Gottfried (2001): Durch Tradition zum Fortschritt. Schulpädagogik – Unterricht – Innere Schulentwicklung. Erziehungswissenschaft und Beruf, Heft 1, 14 – 34.

KLIEME, Eckhard (2003): Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. Die deutsche Schule, 95, Heft 1, 10 – 16.

KLIPPERT, Heinz (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeits-hilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel: Beltz, 2. Auflage.

KRAINZ-DÜRR, Marlies (1999): Einführung eines Qualitätsmanagement nach ISO 9000 an einer Abteilung einer Höheren technischen Lehranstalt. In: ALTRICHTER, Herbert / POSCH, Peter (1999): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 22 – 48. [Innovationen in der Berufsbildung, Band 2]

KREMER, H.-Hugo / SLOANE, Peter F. E. (2000): Lern- und Maßnahmeerfolg fächer- und lernortübergreifender Unterrichtsarrangements. Wirtschaft und Erziehung, Heft 4, 142 – 145.

KRAMER, Klaudia / PRENZEL, Manfred / DRECHSEL, Barbara (2000): Lernmotivation in der kaufmännischen Ausbildung aus der Perspektive von Auszubildenden unterschiedlicher Berufe. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96, Heft 2, 207 – 227.

KROATH, Franz (1996): Schulqualität unter dem Aspekt der Lehrerbildung. In: SPECHT, Werner / THONHAUSER, Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 223 – 254. [Studien zur Bildungsforschung & Bildungsplanung, Band 14]

KRUMM, Volker (1997): Arbeiten Lehrer in autonomen Schulen pädagogisch besser? Einige unzeitgemäße Anmerkungen zur Diskussion über „Schulqualität“, „Schulautonomie“ und „Evaluation“. In: DUBS, Rolf / LUZI, Richard (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 445 – 464.

KUBINA, Christian / VAUPEL, Dieter (2001): Schulprogrammarbeit als Qualitätsentwicklung. In: KUBINA, Christian / VAUPEL, Dieter (Hrsg.): Qualitätsentwicklung von Schule. Praktische Wege und konkrete Strategien der Schulprogrammarbeit. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 151 – 155. [Praxishilfen Schule: Pädagogik]

LÜDERS, Manfred (1998): Die Bedeutung der Professionalisierung des Lehrers für die Qualitätssicherung von Schule. In: ACKERMANN, Heike / WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand, 77 – 87. [Beiträge zur Schulentwicklung]

MELZER, Wolfgang / AL-DIBAN, Sabine (2001): Vermittlung von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe von Schule. In: MELZER, Wolfgang / SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim, München: Juventa Verlag, 37 – 64. [Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung]

MESSNER, Elgrid (1999): Total Quality Management an einer Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. In: ALTRICHTER, Herbert / POSCH, Peter (1999): Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 80 – 99. [Innovationen in der Berufsbildung, Band 2]

MESSNER, Rudolf (2001): Schulen in Bewegung. In: KUBINA, Christian / VAUPEL, Dieter (Hrsg.): Qualitätsentwicklung von Schule. Praktische Wege und konkrete Strategien der Schulprogrammarbeit. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 9 – 27. [Praxishilfen Schule: Pädagogik]

METZGER, Christoph (1997): Schülerbeurteilung in einer neuen Lehr-Lern-Kultur. In: DUBS, Rolf / LUZI, Richard (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 519 – 544.

MICKEN, Bernward (1998): Wir machen uns ein Bild von unserem Unterricht. Pädagogik, Heft 11, 25 – 29.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2003a): Fragebogen für Schülerinnen und Schüler zur Analyse von Gruppenprozessen. <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/unterricht/docs/u18.doc> (aufgerufen am 08.09.2004 über [http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index\\_html](http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index_html)).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2003b): Fragebogen für Schülerinnen und Schüler zum Verhalten und zum Unterricht der Lehrerin / des Lehrers. <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/unterricht/docs/u6.doc> (aufgerufen am 08.09.2004 über [http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index\\_html](http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index_html)).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2003c): Fragebogen für Schülerinnen und Schüler zum Unterricht und zur Leistungsüberprüfung. <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/unterricht/docs/u7.doc> (aufgerufen am 08.09.2004 über [http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index\\_html](http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index_html)).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2003d): Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer zur Teamentwicklung. <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/professionalitaet/docs/pl8.doc> (aufgerufen am 08.09.2004 über [http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index\\_html](http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index_html)).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2003e): Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer zum Kommunikations- und Kooperationsverhalten im Kollegium. <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/professionalitaet/docs/pl9.doc> (aufgerufen am 08.09.2004 über [http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index\\_html](http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index_html)).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2003f): Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer zum Klima im Kollegium. <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/professionalitaet/docs/pl1.doc> (aufgerufen am 08.09.2004 über [http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index\\_html](http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index_html)).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2003g): Fragbogen zur Schulleitung. <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/schulmanagement/docs/schm1.doc> (aufgerufen am 08.09.2004 über [http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index\\_html](http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index_html)).

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2003h): Elternfragebogen für Eltern zur Qualitätsentwicklung in der Schule. <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/aussenbeziehung/docs/au1.doc> (aufgerufen am 08.09.2004 über [http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index\\_html](http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/index_html)).

NICKLIS, Herbert (2000): Qualitätsstandards an Berufsbildenden Schulen durch Organisations- und Teamentwicklung. In: RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 53 – 62. [Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung, Band 17]

OECD (1991): Schulen und Qualität. Ein internationaler OECD-Bericht. Frankfurt am Main u.a.: Lang. [Bildungsforschung internationaler Organisationen, Band 2]

PATRY, Jean-Luc (1996): Qualität des Unterrichts als Komponente von Schulqualität. In: SPECHT, Werner / THONHAUSER, Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 58 – 94. [Studien zur Bildungsforschung & Bildungsplanung, Band 14]

PATRY, Jean-Luc (1997): Die Variabilität von Lenkung im Unterricht am Beispiel der Berufsschulen. In: DUBS, Rolf / LUZI, Richard (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 561 – 580.

PETERS, Sibylle (1997): Entwicklungstendenzen in der Pädagogik als Folge veränderter Anforderungen: eine deutsche Sicht. In: DUBS, Rolf / LUZI, Richard (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 581 – 596.

PRENZEL, Manfred / DRECHSEL, Barbara (1996): Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. Unterrichtswissenschaft, Heft 3, 217 – 234.

PRENZEL, Manfred / KRISTEN, Alexandra / DENGLER, Petra / ETTLE, Roland / BEER, Thomas (1996): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, 108 – 127.

PURKEY, Stewart C. / SMITH, Marshall S. (1990): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: AURIN, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13 – 45.

REISSE, Wilfried (1992): Wie kann man mit schriftlichen Prüfungen Qualifikationen erfassen, die für eine Tätigkeit im Berufsfeld I „Kaufmännisch-verwaltende Berufe“ entscheidend sind? Wirtschaft und Erziehung, 9, 284 – 287.

REYNOLDS, David (1990): Forschung zu Schulen und zur Wirksamkeit ihrer Organisation – das Ende des Anfangs? – Eine kritische Bilanz aus der Sicht britischer Erfahrungen. In: AURIN, Kurt (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 88 – 100.

RHEINBERG, Falko (1997): Motivation. In: SELG, Herbert / ULICH, Dieter (Hrsg.): Grundriss der Psychologie. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, Band 6, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.

RIECKE-BAULECKE, Thomas (2001): Effizienz von Lehrerarbeit und Schulqualität. Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung – Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

ROLFF, Hans-Günter (2001): Schulentwicklung konkret: Steuergruppe. Bestandsaufnahme. Evaluation. Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. [Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz, Reihe: Schulisches Qualitätsmanagement]

ROLFF, Hans-Günter / BUHREN, Claus G. / LINDAU-BANK, Detlev / MÜLLER, Sabine (1999): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim und Basel: Beltz, 2., neu ausgestattete Auflage.

RÖSNER, Ernst (2000): Ist kommunale Schulentwicklung noch planbar? In: FROMMELT, Bernd / KLEMM, Klaus / RÖSNER, Ernst / TILLMANN, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim und München: Juventa Verlag, 211 – 226.

RÜTZEL, Josef (2000a): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung – Einführende Überlegungen. In: RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 5 – 16. [Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung, Band 17]

RÜTZEL, Josef (2000b): Ordnungspolitische Rahmenbedingungen zur Entwicklung und Sicherung von Qualität. In: RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 101 – 117. [Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und offener Umsetzung, Band 17]

RUTTER, Michael / MAUGHAN, Barbara / MORTIMORE, Peter / OUSTEN, Janet (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim, Basel: Beltz.

SANDFUCHS, Uwe (2001): Was Schule leistet. Reflexionen und Anmerkungen zu Funktionen und Aufgaben der Schule. In: MELZER, Wolfgang / SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim, München: Juventa Verlag, 11 – 36. [Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung]

SCHIERHOLT, Ulrike (2000): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung – das Beispiel Prüfungen. *Wirtschaft und Erziehung*, 2, 13 – 17.

SCHMIDT, Jens U. (1997): Handlungsorientierung, Komplexität, Schlüsselqualifikationen: Schlagworte oder wissenschaftliche Konstrukte. In: SCHMIDT, Jens U. (Hrsg.): Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex!? Konzepte und Aufgabenbeispiele für die Neugestaltung kaufmännischer Prüfungen. Bielefeld: Bertelsmann, 7 - 18. [Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 204]

SCHNEIDER, Susan / PILZ, Matthias (2001): Jugendarbeitslosigkeit als Gütekriterium für berufliche Bildungssysteme? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97, Heft 1, 108 – 124.

SCHNEIDER, Wilfried (1995): Was motiviert Schüler an Wirtschaftsschulen wirklich? – Affektive Lehrer- Schülerbeziehung oder kognitive Unterrichtsqualität? In: METZGER, Christoph / SEITZ, Hans (Hrsg.): Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 357 – 373. [Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Band 22]

SCHOCH, Elvira / SEITZ, Hans (1997): Interdisziplinärer Unterricht – Anspruch und Wirklichkeit. In: DUBS, Rolf / LUZI, Richard (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 633 – 645.

SCHRATZ, Michael (1995): Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: ROLFF, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 267 – 295.

SCHRATZ, Michael (1996): Die neue Qualität von Schulleitung. Schule als lernende Organisation. In: SPECHT, Werner / THONHAUSER, Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 173 – 222. [Studien zur Bildungsforschung & Bildungsplanung, Band 14]

SEEBER, Susan / SQUARRA, Dieter (2002): Wie beurteilen Berufsschüler und -schülerinnen die Qualität ihres Unterrichts? Wirtschaft und Erziehung, Heft 5, 157 – 164.

SEITZ, Hans (2000): Führung, Management und Qualitätssicherung für berufliche Schulen. Konzepte und Erfahrungen zur Reform der Berufsbildung, zur Schulführung und zum Qualitätsmanagement in der Schweiz. In: VON RÜDEN, Christa (Hrsg.): Berufsschule zwischen Reform und Restauration. Schulentwicklungsprozesse in berufsbildenden Schulen. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 186 – 212. [Praxishilfen Schule: Pädagogik]

SEMBILL, Detlef (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe. [Ergebnisse der Pädagogischen Psychologie]

SPECHT, Werner (1994): Die vier Fallstudien im Kontext der Debatte um die Qualität von Schulen. In: ALTRICHTER, Herbert / RADNITZKY, Edwin / SPECHT, Werner: Innenansichten guter Schulen. Portraits von Schulen in Entwicklung. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 18 – 42.

SPECHT, Werner / THONHAUSER, Josef (Hrsg.) (1996): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag. [Studien zur Bildungsforschung & Bildungsplanung, Band 14]

STEFFENS, Ulrich / BARGEL, Tino (1987): „Qualität von Schule“ – Ein neuer Ansatz der Schulentwicklung. In: STEFFENS, Ulrich / BARGEL, Tino (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 1 – 20. [Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 1]

STEFFENS, Ulrich / BARGEL, Tino (1993): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied u.a.: Luchterhand. [Praxishilfen Schule]

TENBERG, Ralf (2001): Problemanalyse in der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs. Aus der Anfangsphase des MV Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen (QUABS). Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, Heft 1, 6 – 12.

TENBERG, Ralf (2003): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München. <http://www.lrz-muenchen.de/~tenbergpublikationen/pdf/abschlussbericht.pdf> (aufgerufen am 07.01.2004 über <http://www.quabs.de/start.htm>).

TENORTH, Heinz-Elmar (2001): Kann Schule leisten, was sie leisten soll? In: MELZER, Wolfgang / SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim, München: Juventa Verlag, 255 – 270. [Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung]

TERHART, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Schulwesen. Hintergründe – Konzepte – Probleme. Zeitschrift für Pädagogik, 46, Heft 6, 809 – 829.

TERHART, Ewald (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? Zeitschrift für Pädagogik, 48, Heft 1, 91 – 110.

THONHAUSER, Josef (1996): Neuere Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität. In: SPECHT, Werner / THONHAUSER, Josef (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 394 – 425. [Studien zur Bildungsforschung & Bildungsplanung, Band 14]

THONHAUSER, Josef (1997): Autonomie als Bedingung von Schulqualität. In: DUBS, Rolf / LUZI, Richard (Hrsg.): 25 Jahre IWP. Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 695 – 711.

ULLMANN, René (1994): Organisationsentwicklung für den besonderen Organisationstyp „Schule“ – Erfahrungen und Überlegungen eines Organisationsberaters. In: BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG: Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Bonn-Buschdorf: Köllen Verlag, 117 – 137.

VERORDNUNG ÜBER DIE BERUFAUSBILDUNG ZUM BANKKAUFMANN vom 8. Februar 1979. In der Fassung vom 30.12.1997.

WAIBEL, Roland (1995): Die Förderung des Schulischen Selbstkonzeptes. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, Heft 4, 388 – 406.

WASER, Rudolf / FELBER, Armin (2002): Qualitätskonzepte an beruflichen Schulen in der Schweiz. In: ECKERT, Manfred / HORLEBEIN, Manfred / LISOP, Ingrid / REINISCH, Holger / TRAMM, Tade (Hrsg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 257 – 268.

WEGGE, Jürgen (1998): Lernmotivation, Informationsverarbeitung, Leistung. Zur Bedeutung von Zielen des Lernenden bei der Aufklärung motivationaler Leistungsunterschiede. Münster u.a.: Waxmann.

WEINERT, Franz E. (2001): Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: MELZER, Wolfgang / SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim, München: Juventa Verlag, 65 – 85. [Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung]



WILSDORF, Dieter (1991): Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung. München: Lexika Verlag.

WIRRIES, Ingeborg (1998): Die Verantwortung des Schulleiters für gute Schulqualität – Möglichkeiten und Grenzen im Rahmen der Schulverfassung(en). In: ACKERMANN, Heike / WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand, 61 – 76. [Beiträge zur Schulentwicklung]

ZABECK, Jürgen (1991): Schlüsselqualifikationen. Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsbildung? In: TWARDY, M. (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln: Botermann, 47 – 64. [Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Sonderband 4]

ZEDLER, Reinhard (1999): Die Beruflichen Schulen als Partner der wirtschaftsberuflichen Bildung: Erwartungen – Probleme – Perspektiven. In: DORENKAMP, Ludger / LAUKS, Kathrin (Hrsg.): Schulentwicklung durch Bildungsinnovationen. Ergebnisse eines internationalen Symposiums zum Modellversuch DOPKAU. Rostock: Universität Rostock, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Forschungsgruppe Mecklenburg-Vorpommern, 79 – 94. [Rostocker Arbeitspapiere zu Wirtschaftsentwicklung und Human Resource Development, 13]

# Anhang

## Anhang

### Erläuterung der Lernmotivationsvarianten

Hilflose, chaotische oder gleichgültige bis apathische Zustände und Zustände ohne gerichtete Lernmotivation bezeichnet man als amotiviert (vgl. Prenzel u.a. 1996, 109). Hierzu kann man Verhaltensweisen ohne erkennbares Ziel, wie z. B. dösen, herumlungern, oder Verhaltensweisen mit unkontrolliertem Handlungsimpuls, z. B. ein Wutanfall, verstehen. Hinter amotiviertem Verhalten steht keine Intention, d. h. es verfolgt keinen bestimmten Zweck (vgl. Deci / Ryan 1993, 224).

Unter externaler Lernmotivation versteht man extrinsisch motiviertes Lernen in einem engeren Sinn. Das Individuum lernt nur durch äußere, sachfremde Anreize, d. h. um eine Belohnung oder Bekräftigung zu erhalten oder um eine drohende Bestrafung abzuwenden (vgl. Prenzel u.a. 1996, 109). Lernen erfolgt hier zwar intentional, aber weder nach dem Prinzip der Freiwilligkeit, also ohne äußeren Druck, noch nach dem Prinzip der Autonomie, d. h. selbstbestimmt (vgl. Deci / Ryan 1993, 227).

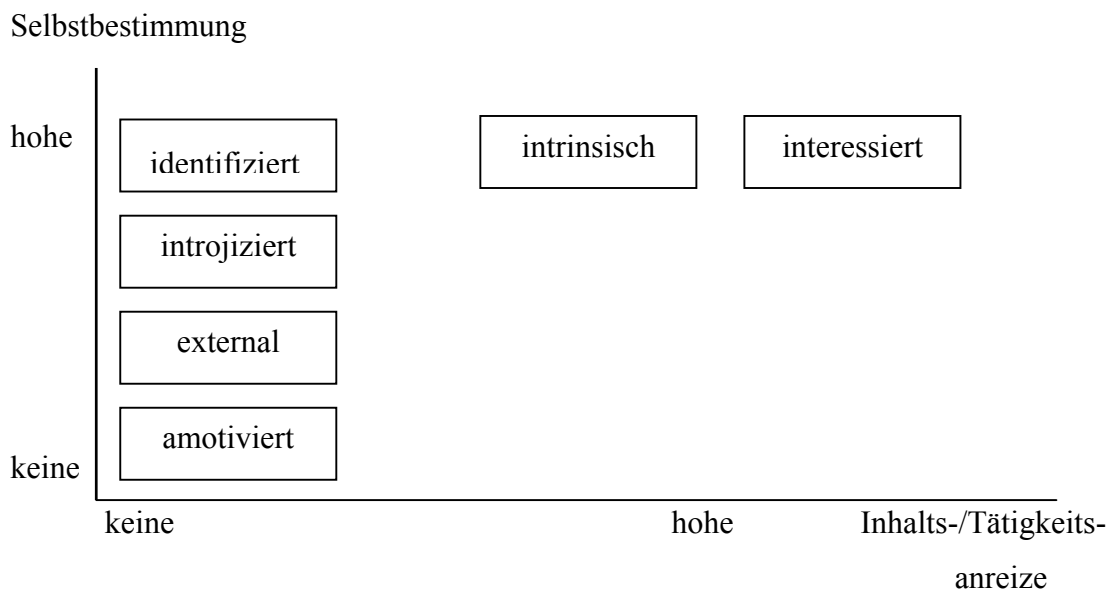
Verhaltensweisen, die einem inneren Druck oder internen Anstößen folgen, gehen auf introjizierte Lernmotivation zurück (vgl. Deci / Ryan 1993, 227). Das Individuum hat das äußere Bekräftigungssystem verinnerlicht und zwingt sich selbst zum Lernen, um ein schlechtes Gefühl zu vermeiden. Da das Lernen hier auf zwanghaften inneren Druck erfolgt, gilt es als noch nicht selbstbestimmt (vgl. Prenzel u.a. 1996, 109).

Lernen bezeichnet man als identifiziert motiviert, wenn Inhalte und Tätigkeiten gelernt werden, weil sie für das Individuum wichtig und wertvoll sind und mit dem Erlernten selbstgesteckte Ziele erreicht werden können (vgl. Prenzel u.a. 1996, 109). „Diese persönliche Relevanz resultiert daraus, dass man sich mit den zugrunde liegenden Werten und Zielen identifiziert und sie in das individuelle Selbstkonzept integriert hat“ (Deci / Ryan 1993, 228).

Intrinsisch motiviertes Lernen erfolgt selbstbestimmt und wird durch wahrgenommene Anreize in der Sache selbst bedingt (z. B. Neugierde an bestimmten Dingen) und erfolgt somit ohne äußere Anstöße (vgl. Prenzel u.a. 1996, 109).

Die Variante mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung und Inhaltsbezug bezeichnet man als interessierte Lernmotivation. Lernen wird neben den Anreizen aus der Sache selbst auch durch die allgemeine Bedeutung des Gegenstandes veranlasst. Das Individuum will noch mehr über die Sache erfahren und sich mit ihr beschäftigen, als es für die aktuelle Situation notwendig ist (vgl. Prenzel u.a. 1996, 109 – 110).

Abbildung 1: Lernmotivationsvarianten



(Eigene Darstellung, nach Prenzel u.a. 1996, S. 109)

Abbildung 2: Fragebogen Lernmotivation

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Beim Lernen in der Schule ...</b></p> <p>... war die Atmosphäre freundschaftlich entspannt .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... hatte ich das Gefühl dazuzugehören .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... hatte ich den Eindruck, ernst genommen zu werden .....0 1 2 3 4 5</p> <hr/> <p>... hatte ich ausreichend Gelegenheit, das Gelernte zu üben .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... fanden meine Leistungen/Arbeiten Beachtung .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... fanden meine Leistungen/Arbeiten Anerkennung .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... wurde ich sachlich über meine Fortschritte informiert .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... wurde mir sachlich mitgeteilt, was ich noch verbessern kann .....0 1 2 3 4 5</p> <hr/> <p>... wurden mir auch schwierige Aufgaben zugetraut .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... durfte ich Aufgaben auf meine Art erledigen .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... konnte ich mir meine Zeit selbst einteilen .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... wurde ich ermuntert selbstständig vorzugehen .....0 1 2 3 4 5</p> <hr/> <p>... hatte ich das Gefühl, stark kontrolliert zu werden .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... konnte ich anspruchsvolle Aufgaben selbstverantwortlich erledigen .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... hatte ich Gelegenheit, mich mit interessanten Aufgaben oder Inhalten eingehender zu beschäftigen .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... hatte ich die Möglichkeit, neue Bereiche eigenständig zu erkunden .....0 1 2 3 4 5</p> | <p><b>Beim Lernen ...</b></p> <p>... war mir alles egal .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... habe ich mich nur angestrengt, damit ich keinen Ärger bekomme .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... hätte ich ohne Druck von außen nichts getan .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... habe ich nur das getan/gelernt, was ausdrücklich von mir verlangt wurde .....0 1 2 3 4 5</p> <hr/> <p>... versuchte ich, alles so zu erledigen, wie es von mir erwartet wird .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... habe ich mich angestrengt, wie sich das für ordentliche Auszubildende gehört .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... habe ich mich selbst unter Druck gesetzt, um alles möglichst richtig/gut zu machen .....0 1 2 3 4 5</p> <hr/> <p>... war mir klar, daß ich das für meinen Beruf können muß .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... wollte ich selbst den Stoff verstehen/beherrschen .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... habe ich mich eingesetzt, weil ich meinen eigenen Zielen ein Stück näher kommen konnte .....0 1 2 3 4 5</p> <hr/> <p>... machte das Lernen/Arbeiten richtig Spaß .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... war ich neugierig/wißbegierig .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... verging die Zeit wie im Flug .....0 1 2 3 4 5</p> <hr/> <p>... hat mich die Sache so fasziniert, daß ich mich voll einsetzte .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... befaßte ich mich mit anregenden Problemen, über die ich mehr erfahren will .....0 1 2 3 4 5</p> <p>... stieß ich auf anregende Themen, über die ich mit anderen sprechen will .....0 1 2 3 4 5</p> |
|---|---|

**Beim Lernen in der Schule ...**

nie ..... sehr  
Häufig

- ... haben die Lehrer betont, daß der Stoff (das zu Lernende) für Prüfungen wichtig ist ..... 0 1 2 3 4 5
- ... wurde darauf hingewiesen, daß der Stoff für die berufliche Praxis wichtig ist ..... 0 1 2 3 4 5
- ... wurde deutlich, daß dieser Stoff Voraussetzung ist für andere wichtige Inhalte/Tätigkeiten ..... 0 1 2 3 4 5
- ... wurde an Beispielen bzw. Problemen gezeigt, wie wichtig der Stoff ist ..... 0 1 2 3 4 5

---

- ... wurde ich in Situationen gebracht, wo ich selbst merken konnte, wie wichtig der Stoff ist ..... 0 1 2 3 4 5
- ... habe ich erfahren, daß ich das Gelernte auch in anderen Fächern brauchen kann ..... 0 1 2 3 4 5
- ... wurde verdeutlicht, welche Rolle das zu Lernende in betrieblichen Abläufen/ Zusammenhängen spielt ..... 0 1 2 3 4 5
- ... habe ich gemerkt, daß ich mit dem zu Lernenden auch außerhalb des Berufs etwas anfangen kann ..... 0 1 2 3 4 5

---

- ... wurde ich über die Lernziele (das, was ich können soll) informiert ..... 0 1 2 3 4 5
- ... habe ich einen Überblick über die geplante Vorgehensweise erhalten ..... 0 1 2 3 4 5
- ... wurde von Beispielen / der Praxis ausgegangen ..... 0 1 2 3 4 5
- ... wurde mit der Theorie begonnen ..... 0 1 2 3 4 5
- ... haben die Lehrkräfte den Stoff selbst vorgetragen/dargestellt ..... 0 1 2 3 4 5
- ... wurde der neue Stoff gemeinsam mit dem Lehrer erarbeitet ..... 0 1 2 3 4 5

**Beim Lernen in der Schule ...**

nie ..... sehr  
Häufig

- ... habe ich mir den Stoff gemeinsam mit anderen Auszubildenden erarbeitet ..... 0 1 2 3 4 5
- ... habe ich mir den Stoff alleine erarbeitet ..... 0 1 2 3 4 5
- ... ging mir alles zu schnell ..... 0 1 2 3 4 5
- ... war der Stoff zu viel ..... 0 1 2 3 4 5
- ... war der Stoff zu schwierig ..... 0 1 2 3 4 5

---

- ... wurde der Stoff anhand von Beispielen veranschaulicht ..... 0 1 2 3 4 5
- ... standen Hilfsmittel (z.B. Lerntexte, Arbeitsblätter, Abbildungen, Medien, ...) zur Verfügung ..... 0 1 2 3 4 5
- ... waren Darstellungen und Erklärungen klar und verständlich ..... 0 1 2 3 4 5
- ... haben die Lehrkräfte vorgeführt, wie sie selbst Aufgaben/Probleme lösen ..... 0 1 2 3 4 5

---

- ... hat mein Lehrer gezeigt, daß ihm seine Arbeit Freude macht ..... 0 1 2 3 4 5
- ... hat mich die Begeisterung meines Lehrers richtig angesteckt ..... 0 1 2 3 4 5
- ... hat mein Lehrer zum Ausdruck gebracht, daß ihm die Inhalte persönlich wichtig sind ..... 0 1 2 3 4 5
- ... war meinem Lehrer anzumerken, daß er sich gerne mit der Sache beschäftigt ..... 0 1 2 3 4 5

---

- ... wurde ich von den Personen um mich herum wie ein Kollege behandelt ..... 0 1 2 3 4 5
- ... fühlte ich mich von meinem Lehrer verstanden/unterstützt ..... 0 1 2 3 4 5
- ... hatte ich das Gefühl, daß meine Kollegen auf mich eingehen und mich verstehen ..... 0 1 2 3 4 5

**Das Lernen empfand ich als ...**

|  | nie ..... | sehr<br>Häufig |
|--|-----------|----------------|
| ... unangenehm .....   | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... frustrierend .....   | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... langweilig .....   | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... anstrengend .....  | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... schwierig .....  | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... belastend .....  | 0         | 1 2 3 4 5      |
| <hr/>  |           |                |
| ... wichtig für Prüfungen .....                                | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... wichtig für meine weitere Ausbildung .....                 | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... wichtig für meinen Beruf .....                             | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... wichtig für mich persönlich / mein zukünftiges Leben ..... | 0         | 1 2 3 4 5      |
| <hr/>  |           |                |
| ... reizvoll .....   | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... anregend .....   | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... spannend .....   | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... herausfordernd .....                                       | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... faszinierend .....   | 0         | 1 2 3 4 5      |
| ... interessant .....  | 0         | 1 2 3 4 5      |

(nach Prenzel u.a. 1996)

### Abbildung 3: Zuordnung der Items des Fragebogens zu den Einschätzskalen

#### 1. Bedingungen von Lernmotivation

inv.: bedeutet invertieren, d.h. die Skala umpolen (0⇒5, 1⇒4, 2⇒3, 3⇒2, 4⇒1, 5⇒0)

| Beim Lernen/Arbeiten .... (0 = nie .... 5 = sehr häufig)                                       |   |
|--|---|
| <b>Wahrgenommene inhaltlich Relevanz (<math>\alpha = .89</math>)</b>                           |   |
| 1.   | ... wurde darauf hingewiesen, daß der Stoff für die berufliche Praxis wichtig ist                     |
| 2.   | ... wurde deutlich, daß dieser Stoff Voraussetzung ist für andere wichtige Inhalte/Tätigkeiten        |
| 3.   | ... wurde an Beispielen bzw. Problemen gezeigt, wie wichtig der Stoff ist                             |
| 4.   | ... wurde ich in Situationen gebracht, wo ich selbst merken konnte, wie wichtig der Stoff ist         |
| 5.   | ... habe ich erfahren, daß ich das Gelernte auch in anderen Fächern/Bereichen brauchen kann           |
| 6.   | ... wurde verdeutlicht, welche Rolle das zu Lernende in betrieblichen Abläufen/ Zusammenhängen spielt |
| 7.   | ... habe ich gemerkt, daß ich mit dem zu Lernenden auch außerhalb des Berufs etwas anfangen kann      |
| <b>Wahrgenommene Instruktionsqualität<br/>Klarheit/Transparenz (<math>\alpha = .79</math>)</b> |   |
| 1.   | ... wurde ich über die Lernziele (das, was ich können soll) informiert                                |
| 2.   | ... habe ich einen Überblick über die geplante Vorgehensweise erhalten                                |
| 3.   | ... wurde von Beispielen / der Praxis ausgegangen   |
| 4.   | ... wurde der Stoff anhand von Beispielen veranschaulicht   |
| 5.   | ... standen Hilfsmittel (z.B. Lerntexte, Arbeitsblätter, Abbildungen, Medien, ....) zur Verfügung     |
| 6.   | ... waren Darstellungen und Erklärungen klar und verständlich   |
| <b>Überforderung vs. Anpassung an Lernvoraussetzungen (<math>\alpha = .93</math>)</b>          |   |
| 7.   | ... ging mir alles zu schnell   |
| 8.   | ... war der Stoff zu viel   |
| 9.   | ... war der Stoff zu schwierig  |
| <b>Einzelvariable</b>  |   |
| 1.   | ... haben die Ausbilder/Lehrer betont, daß der Stoff (das zu Lernende) für Prüfungen wichtig ist      |
| 2. inv.  | ... wurde mit der Theorie begonnen  |
| 3.   | ... haben die Ausbilder/Lehrkräfte den Stoff selbst vorgetragen/dargestellt                           |
| 4.   | ... haben die Ausbilder/Lehrkräfte vorgeführt, wie sie selbst Aufgaben/Probleme lösen                 |
| 5. inv   | ... wurde der neue Stoff gemeinsam mit dem Ausbilder/Lehrer erarbeitet                                |
| 6. inv   | ... habe ich mir den Stoff gemeinsam mit anderen erarbeitet   |
| 7. inv   | ... habe ich mir den Stoff selbst erarbeitet  |
| <b>Wahrgenommenes inhaltliches Interesse beim Lehrenden (<math>\alpha = .83</math>)</b>        |   |
| 1.   | ... hat mein Lehrer/Ausbilder gezeigt, daß ihm seine Arbeit Freude macht                              |
| 2.   | ... hat mich die Begeisterung meines Lehrers/Ausbilders richtig angesteckt                            |
| 3.   | ... hat mein Lehrer/Ausbilder zum Ausdruck gebracht, daß ihm die Inhalte persönlich wichtig sind      |
| 4.   | ... war meinem Lehrer/Ausbilder anzumerken, daß er sich gerne mit der Sache beschäftigt               |
| <b>Wahrgenommene soziale Einbindung (<math>\alpha = .93</math>)</b>                            |   |
| 1.   | ... wurde ich von den Personen um mich herum wie ein Kollege behandelt                                |
| 2.   | ... fühlte ich mich (von meinem Ausbilder) verstanden / unterstützt                                   |
| 3.   | ... hatte ich das Gefühl, daß meine Kollegen auf mich eingehen und mich verstehen                     |
| 4.   | ... war die Atmosphäre freundschaftlich entspannt   |
| 5.   | ... hatte ich das Gefühl dazuzugehören  |
| 6.   | ... hatte ich den Eindruck, ernst genommen zu werden  |
| <b>Wahrgenommene Kompetenzunterstützung (<math>\alpha = .88</math>)</b>                        |   |
| 1.   | ... hatte ich ausreichend Gelegenheit, das Gelernte zu üben   |
| 2.   | ... fanden meine Leistungen/Arbeiten Beachtung  |
| 3.   | ... fanden meine Leistungen/Arbeiten Anerkennung  |
| 4.   | ... wurde ich sachlich über meine Fortschritte informiert   |
| 5.   | ... wurde mir sachlich mitgeteilt, was ich noch verbessern kann                                       |
| 6.   | ... wurden mir auch schwierige Aufgaben zugetraut   |



| Wahrgenommene Autonomieunterstützung ( $\alpha = .81$ ) |  |
|---|--|
| 1.  | ... durfte ich Aufgaben auf meine Art erledigen  |
| 2.  | ... konnte ich mir meine Zeit selbst einteilen   |
| 3.  | ... wurde ich ermuntert selbständig vorzugehen   |
| 4. inv.   | ... hatte ich das Gefühl, stark kontrolliert zu werden   |
| 5.  | ... konnte ich anspruchsvolle Aufgaben selbstverantwortlich erledigen                                |
| 6.  | ... hatte ich Gelegenheit, mich mit interessanten Aufgaben oder Inhalten eingehender zu beschäftigen |
| 7.  | ... hatte ich die Möglichkeit, neue Bereiche eigenständig zu erkunden                                |

## 2. Ausprägungen von Lernmotivation

| Beim Lernen/Arbeiten .... (0 = nie .... 5 = sehr häufig) |  |
|--|--|
| Amotivation ( $\alpha = .89$ )                           |  |
| 1.   | ... versuchte ich mich zu drücken  |
| 2.   | ... war ich mit meinen Gedanken woanders   |
| 3.   | ... war mir alles egal   |
| Externale Motivation ( $\alpha = .79$ )                  |  |
| 1.   | ... habe ich mich nur angestrengt, damit ich keinen Ärger bekomme                          |
| 2.   | ... hätte ich ohne Druck von außen nichts getan  |
| 3.   | ... habe ich nur das getan/gelemt, was ausdrücklich von mir verlangt wurde                 |
| Introjierte Motivation ( $\alpha = .73$ )                |  |
| 1.   | ... versuchte ich, alles so zu erledigen, wie es von mir erwartet wird                     |
| 2.   | ... habe ich mich angestrengt, wie sich das für ordentliche Auszubildende gehört           |
| 3.   | ... habe ich mich selbst unter Druck gesetzt, um alles möglichst richtig/gut zu machen     |
| Identifizierte Motivation ( $\alpha = .85$ )             |  |
| 1.   | ... war mir klar, daß ich das für meinen Beruf können muß                                  |
| 2.   | ... wollte ich selbst den Stoff verstehen/beherrschen                                      |
| 3.   | ... habe ich mich eingesetzt, weil ich meinen eigenen Zielen ein Stück näher kommen konnte |
| Intrinsische Motivation ( $\alpha = .86$ )               |  |
| 1.   | ... machte das Lernen/Arbeiten richtig Spaß  |
| 2.   | ... hat mich die Sache so fasziniert, daß ich mich voll einsetzte                          |
| 3.   | ... verging die Zeit wie im Flug   |
| Interesse ( $\alpha = .83$ )                             |  |
| 1.   | ... war ich neugierig/wißbegierig  |
| 2.   | ... befaßte ich mich mit anregenden Problemen, über die ich mehr erfahren will             |
| 3.   | ... stieß ich auf anregende Themen, über die ich mit anderen sprechen will                 |

| Das Lernen/Arbeiten empfand ich als... (0 = nie ... 5 = sehr häufig) |   |
|--|---|
| Negative Empfindungen ( $\alpha = .86$ )                             |   |
| 1.   | .. unangenehm   |
| 2.   | .. frustrierend                                       |
| 3.   | .. langweilig   |
| 4.   | .. anstrengend  |
| 5.   | .. schwierig  |
| 6.   | .. belastend  |
| Empfindung von Wichtigkeit ( $\alpha = .76$ )                        |   |
| 1.   | .. wichtig für Prüfungen                              |
| 2.   | .. wichtig für meine weitere Ausbildung               |
| 3.   | .. wichtig für meinen Beruf                           |
| 4.   | .. wichtig für mich persönlich/mein zukünftiges Leben |
| Positive Empfindungen ( $\alpha = .92$ )                             |   |
| 1.   | .. reizvoll   |
| 2.   | .. anregend   |
| 3.   | .. spannend   |
| 4.   | .. herausfordernd                                     |
| 5.   | .. faszinierend                                       |
| 6.   | .. interessant  |

(nach Prenzel u.a. 1996)

## Sinnfindungsbemühungen für den Unterricht

### 1. „Planungstransparenz

- Lehrer/-innen begründen und erläutern Unterrichtsstunden → Unterricht beginnt mit Metaphasen!
- Lehrer/-innen stellen die Solls der jeweils nächsten Unterrichtsphasen vor; der Plan der Bearbeitung wird mit Alternativen gemeinsam entwickelt → Planungsarbeit geht vor Bearbeitung von Inhalten
- Lehrer/-innen veröffentlichen ihre Planung [...] → Schüler/-innen bekommen damit die Chance zu verantwortlicher Mitarbeit, zu selbstständiger Arbeit.

### 2. Sinnfindungsprozeduren

- Lehrerorientierte Sinnvermittlung: → können Lehrer/-innen durch ihr Engagement / Interesse Lernanliegen wichtig machen?
- Schülerorientierte Sinnfindung: → kann Unterricht immer wieder durch Lernintentionen von Schüler/-innen bestimmt sein?
- Kommunikative Sinnfindung: → können in der gemeinsamen Reflexion der Sinn, die Bedeutung, die Wichtigkeit von Unterrichtseinheiten gefunden werden?
- Angebotsorientierte Sinnvermittlung: → können Zeit-, Aufgaben- und Materialangebote zu selbstständiger Lernarbeit anregen?
- Handlungsorientierte Sinnvermittlung: → können Handlungszusammenhänge (Projekte z.B.) begründete Lernarbeit anregen?

### 3. Indikatoren /Minima sinnbestimmten Unterrichts

- Erläuterung der Unterrichtsplanung
- Begründung von Lernanforderungen
- Angebot von Alternativen
- Angebot von Freiräumen für selbstbestimmtes Lernen
- Offene Leistungsbeurteilung
- Institutionalisierte Unterrichtsbesprechung
- Transparenz von Pflichten und Rechten
- Bemühungen um Kompromiss- und Konsensfindung
- Ergänzung der fachlichen Unterrichtsinhalte durch kommunikations- und verfahrensrelevante Themen“ (Bönsch 2000, 31).

Abbildung 4: Bewertungsbogen für die Teamfähigkeit

| Raster zur Bewertung der Teamfähigkeit               |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
|--|----------------------------|----|---|-------|----|---|----------|----|---|--------|----|---|---------|----|---|----|----|---|
| Verhalten in der Gruppe                              | Name der Gruppenmitglieder |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
|  | Katja                      |    |   | Simon |    |   | Frederic |    |   | Miriam |    |   | Kerstin |    |   |    |    |   |
|  | Sb                         | Fb | Ø | Sb    | Fb | Ø | Sb       | Fb | Ø | Sb     | Fb | Ø | Sb      | Fb | Ø | Sb | Fb | Ø |
| hilft anderen geduldig und geschickt                 |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
| bringt gute Ideen und Vorschläge ein                 |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
| achtet darauf, dass zügig gearbeitet wird            |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
| sorgt dafür, dass alle Gruppenmitglieder mitarbeiten |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
| kann gut zuhören und auf andere eingehen             |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
| ist sachkundig und kann gut argumentieren            |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
| arbeitet in der Gruppe aktiv und interessiert mit    |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
| versteht es, bei Konflikten geschickt zu vermitteln  |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
| spricht »Missstände« in der Gruppe offen an          |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |
| toleriert andere Meinungen und Vorschläge            |                            |    |   |       |    |   |          |    |   |        |    |   |         |    |   |    |    |   |

(Klippert 2000, 169)

Abbildung 5: Struktur des Fragebogens

|                         |   |  |               |   |                                   |                     |                       |
|-------------------------|---|--|---------------|---|-----------------------------------|---------------------|-----------------------|
| Eingangsvoraussetzungen | ▶ | Ausgewählte sozio-biographische Daten der Lernenden z. B. Alter, Geschlecht, Schulabschluss, Bildungsgang... |               | Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden:<br>Selbstwirksamkeit<br>Attributionsmuster<br>Schülermotivation |                                   |                     |                       |
| Lehrender               | ▶ | Lehrerkompetenzen:<br>Fach- und Methodenkompetenz<br>Sozial- und Humankompetenz                              |               | Feedbackverhalten:<br>Diagnostik<br>Gerechtigkeit   |                                   |                     |                       |
| ▲                       |   |  |               |   |                                   |                     |                       |
| Sozialstrukturen        | ▶ | Interaktion Lehrer – Schüler   |               | Interaktion Schüler – Schüler (Klassenklima)  |                                   |                     |                       |
| Unterrichtsprozess      | ▶ | Handlungsfreiräume und Problemhaftigkeit   | Mitbestimmung | Praxisrelevanz  | Motivationsförderliche Gestaltung | Kooperatives Lernen | Unterrichtsmanagement |
| Effekte/Lernende        | ▶ | Kompetenzzuwachs   |               | Unterrichtszufriedenheit  |                                   |                     |                       |
| Rahmenbedingungen       | ▶ | Ausstattung, Ordnung und Sauberkeit  |               | Zusatzangebote  |                                   |                     |                       |

(eigene Darstellung nach Seeber / Squarra 2002, 159)

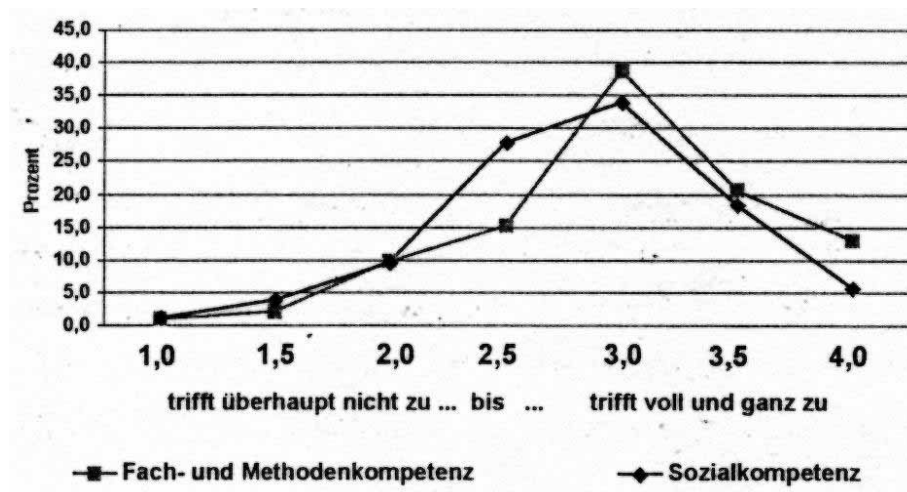
### Skala der Fach- und Methodenkompetenz:

Die zugrunde liegende Skala der Fach- und Methodenkompetenz hält die Wahrnehmung der Sicherheit und Kompetenz der Lehrkraft im jeweiligen Fach aus Schülersicht fest. Gleichzeitig wird gemessen, ob die Lehrperson das Fachwissen im Unterricht vermitteln kann und ob sie die Lernumgebungen so gestalten kann, dass der Kompetenzaufbau bei der Schülerschaft wirksam gefördert wird (vgl. Seeber / Squarra 2002, 159).

### Skala der Sozial- und Humankompetenz:

Die Skala der Sozial- und Humankompetenz erfasst, in wie weit die Lehrperson in der Lage ist, die Schüler aktiv in die Unterrichtsgestaltung miteinzubeziehen und gleichzeitig ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerschaft zu bewahren. Kann also die Lehrkraft eine soziale Beziehung zu den Schülern aufbauen, die über ein distanziertes Verhältnis zwischen beiden hinausgeht (vgl. Seeber / Squarra 2002, 159)?

Abbildung 6: Wahrgenommene Lehrerkompetenzen

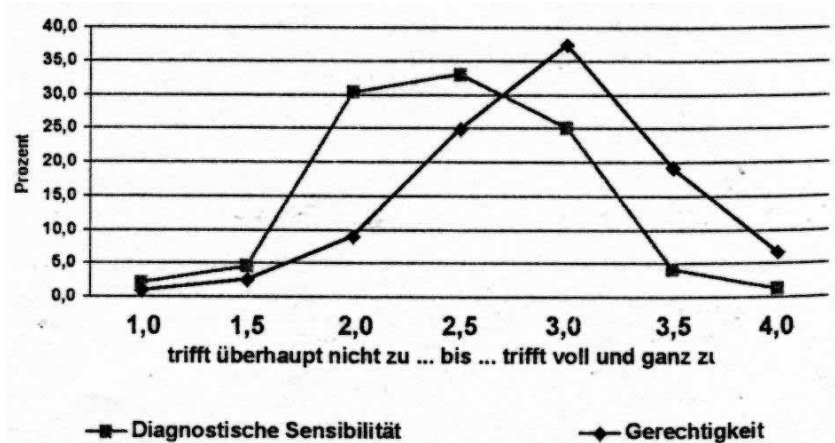


(Seeber / Squarra 2002, 160)

### Skala der diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen und Gerechtigkeit in der Leistungsbewertung

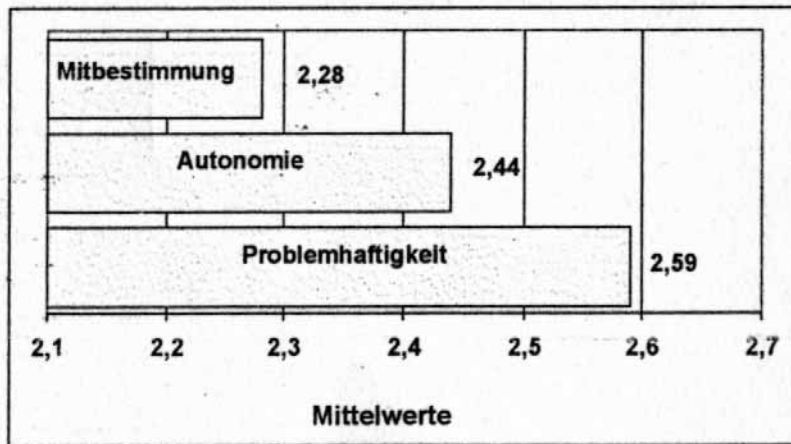
Im Fokus dieser Untersuchung stehen die von den Schülern wahrgenommene diagnostische und wertende Funktion der Lehrenden. Nicht betrachtet wurden messmethodische Aspekte. Durch das Merkmal diagnostische Kompetenz der Lehrpersonen wird erfasst, in welchem Umfang Leistungsveränderungen bei den Lernenden mit Hilfe des intraindividuellen Vergleichsmaßstabes diagnostiziert werden (vgl. Seeber / Squarra 2002, 160). „Theoretischer Hintergrund [...] [der] Fragestellung ist die Annahme, dass eine von den Lernenden wahrgenommene individuelle Bezugsnormorientierung zu einer positiven Entwicklung selbstbezogener Kompetenzüberzeugungen und zu geringerer Leistungsängstlichkeit führt“ (Seeber / Squarra 2002, 160). Außerdem sind diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften für die Binnendifferenzierung von Lerngruppen unerlässlich. Bezüglich des Merkmals der Gerechtigkeit werden in dieser Untersuchung zwei Aspekte beleuchtet: zum einen die Gegenstände der Leistungsbewertung und zum anderen die Fähigkeit der Lehrenden, innerhalb der Gruppe zu allen Mitgliedern fair zu sein (vgl. Seeber / Squarra 2002, 160).

Abbildung 7: Wahrnehmung des Feedbackverhaltens der Lehrenden



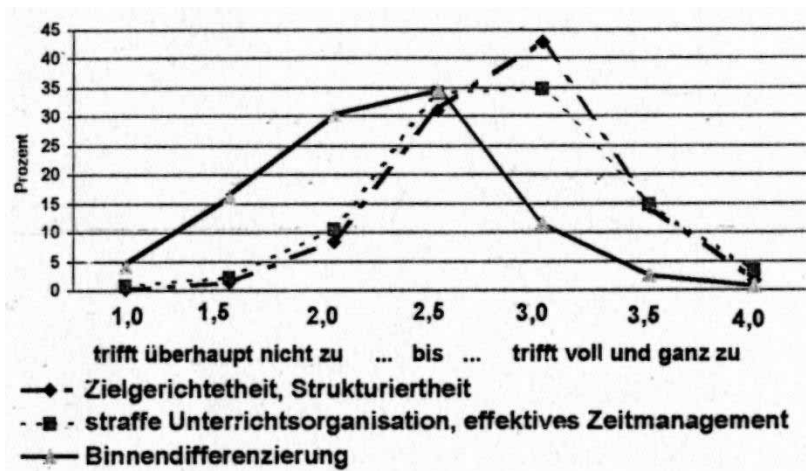
(Seeber / Squarra 2002, 160)

Abbildung 8: Wahrnehmung von Mitbestimmung im Unterricht, Autonomie im Unterricht und Problemhaftigkeit des Unterrichts



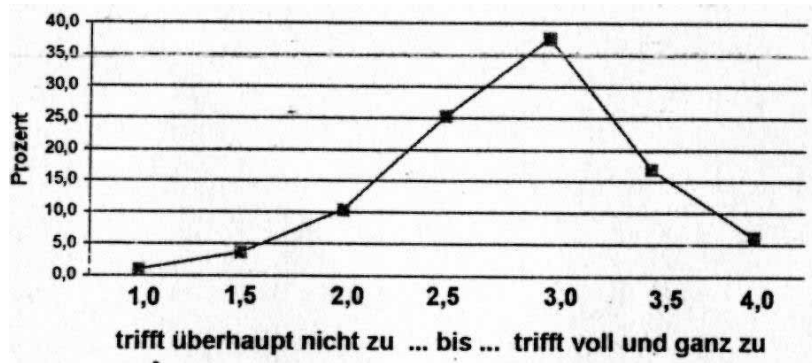
(Seeber / Squarra 2002, 161)

Abbildung 9: Wahrnehmung von Grundmerkmalen des Unterrichtsmanagements



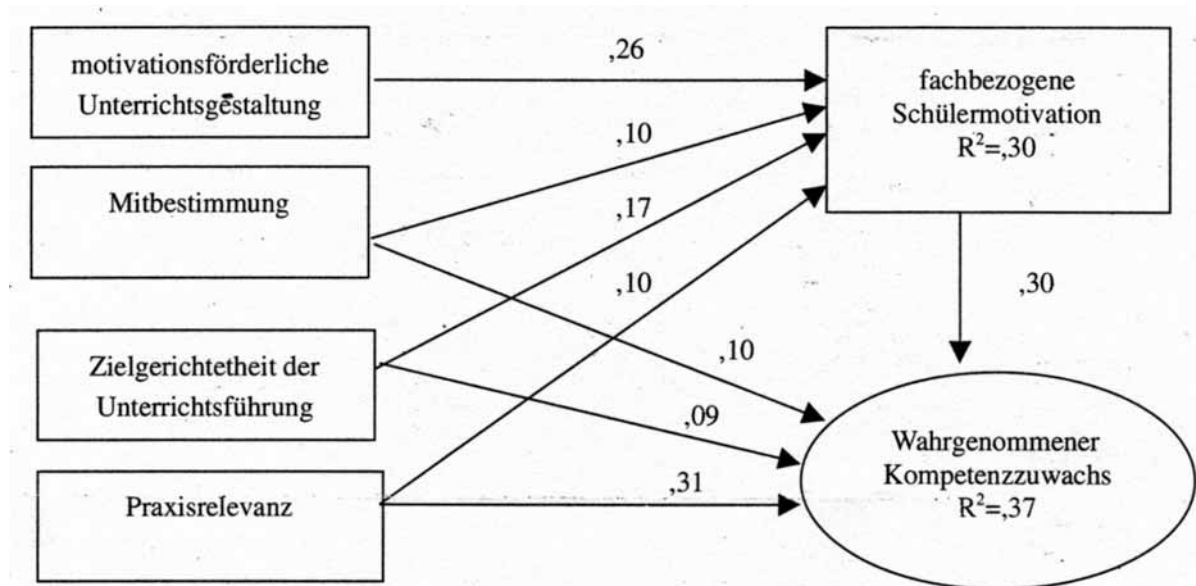
(Seeber / Squarra 2002, 162)

Abbildung 10: Wahrgenommene Praxisrelevanz des Unterrichts



(Seeber / Squarra 2002, 162)

Abbildung 11: Regressionsmodell zur Vorhersage des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses



(Seeber / Squarra 2002, 163)



Abbildung 12: Fragebogen für Lehrer zum Kommunikations- und Kooperationsverhalten im Kollegium

*Den Aussagen stimme ich zu:*

|   | <i>ja</i>                | <i>eher ja</i>           | <i>eher nein</i>         | <i>nein</i>              |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Das Gesamtklima im Kollegium ist gut.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Das Kollegium vertraut sich gegenseitig.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Die Kolleginnen und Kollegen unterstützen sich gegenseitig bei auftretenden Schwierigkeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Der Umgang im Kollegium ist wertschätzend.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Gemeinsame Entscheidungen werden im Dialog herbeigeführt.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Alle Kolleginnen und Kollegen können offen ihre Meinung sagen.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Konflikte können offen angesprochen werden.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Neue Kolleginnen und Kollegen werden schnell aufgenommen.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Die Entscheidungsstrukturen sind transparent.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Die Schulleitung erkennt die Arbeit der Kolleginnen und Kollegen an.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Die Kolleginnen und Kollegen erkennen die Arbeit der anderen an.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Über pädagogische Fragen herrscht ein Grundkonsens.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Der Unterricht wird in Fachkonferenzen geplant.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Über fachliche Standards herrscht ein Grundkonsens.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Unterrichtsmaterialien werden ausgetauscht.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|  | <i>ja</i>                | <i>eher ja</i>           | <i>eher<br/>nein</i>     | <i>nein</i>              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16. Es werden kollegiale Unterrichtsbesuche durchgeführt.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Inhalte von Fortbildungsveranstaltungen werden ausgetauscht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2003e, <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/professionalitaet/docs/pl9.doc>)

Abbildung 13: Fragebogen für Lehrer zur Teamentwicklung

Bitte kreuzen Sie an, inwieweit Sie einer Aussage zustimmen können.

|  | <i>stimmt</i>            | <i>stimmt<br/>z. T.</i>  | <i>stimmt<br/>nicht</i>  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| In unserem Team gibt es gemeinsam vereinbarte Regeln.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Projekte, Aktionen etc. wurden im Team gemeinsam geplant.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die meisten Planungen / Ideen konnten umgesetzt werden.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Zusammensetzung des Teams wurde im Vorfeld geplant.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Schulleitung unterstützt die Teamarbeit.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Teamarbeit brachte mir Entlastungen für meinen Unterricht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Erwartungen an die Teamarbeit wurden erfüllt.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Benennen Sie bitte mindestens drei Stärken und drei Schwächen Ihres Teams.

-----

-----

-----

-----

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2003d, <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/professionalitaet/docs/pl8.doc>)

Abbildung 14: Fragebogen für Lehrer zum Klima im Kollegium*Teil 1: So erlebe ich das Klima im Kollegium*

Das Klima in unsrem Kollegium ist geprägt durch:

|  | <i>sehr<br/>stark</i>    | <i>stark</i>             | <i>wenig</i>             | <i>über-<br/>haupt<br/>nicht</i> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| 1. Einen offenen Meinungs austausch        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |
| 2. Klare Informationsstrukturen            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |
| 3. Fehler werden als Lernchance betrachtet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |
| 4. Eine faire Konfliktbewältigung          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |
| 5. Persönliche Gespräche                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |
| 6. Konstruktive Zusammenarbeit             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |
| 7. Einen respektvollen Umgang              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |
| 8. Innovationsbereitschaft                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |
| 9. Toleranz                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>         |

*Teil 2: So sollte es sein*

|  | <i>oft</i>               | <i>ab und zu</i>         | <i>selten</i>            | <i>nicht notwendig</i>   |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Inhaltliche Diskussion über die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Zusammenarbeit in Klassen- und Fachteams                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Möglichkeit, etwas Neues auszuprobieren                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Faire Auseinandersetzung bei auftretenden Konflikten                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Besserer Informationsfluss  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Mehr Verantwortungsübernahme für die Schule seitens des Kollegiums          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Mehr Austauschmöglichkeiten/ Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Mehr Innovationsbereitschaft  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Mehr Unterstützung durch die Schulleitung                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2003f, <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/professionalitaet/docs/pl1.doc>)

Abbildung 15: Indikatoren für Lehrerkooperation

**(A) Pädagogische Grundorientierung**

- Im Kollegium besteht Konsens im Hinblick auf didaktische und methodische Grundüberzeugungen.
- Die Anschaffung der Lehrbücher wird zwischen den Fachkollegen abgestimmt.
- Im Kollegium besteht Konsens bezüglich der Unterrichtsziele.
- Unterrichtsstunden werden gemeinsam vorbereitet.
- Die Reflexion der pädagogischen Arbeit erfolgt in kleinen Gruppen von Lehrern, die eng (z.B. in Parallelklassen) zusammenarbeiten.
- Die Reflexion der pädagogischen Arbeit erfolgt in kleinen Gruppen von Lehrern, die sich persönlich gut verstehen.
- Es gibt Absprachen im Hinblick auf die Kriterien und Verfahren der Leistungsbewertung der Schüler.
- Gemeinsam beschlossene Ziele werden eingehalten.
- Es gibt Gremien bzw. Arbeitsgruppen, in denen mehrere Lehrer die pädagogische Arbeit gemeinsam reflektieren.
- Es besteht für einzelne Fächer bzw. einzelne Jahrgänge ein verbindliches schulinternes Curriculum (das über einen Stoffverteilungsplan hinausgeht).
- Lehrer entwickeln gemeinsam schulinterne Curricula.
- An der Schule hospitieren Lehrer im Unterricht ihrer Kollegen.

**(B) Innovationsbereitschaft**

- Das Kollegium bringt neue Ideen hervor.
- Das Kollegium ist in der Lage, pädagogische Ideen auch praktisch umzusetzen.
- Es werden auch neue, vom Altbewährten weit wegführende Ideen hervor gebracht.
- Ideen und Anregungen werden konstruktiv aufgenommen.

**Fortsetzung:****(B) Innovationsbereitschaft**

- Neuen Ideen und Entwicklungen der pädagogischen Diskussion gegenüber ist das Kollegium aufgeschlossen.
- Das Kollegium sucht den Erfahrungsaustausch mit außerschulischen Institutionen (z.B. Einrichtungen der Jugendhilfe, wissenschaftliche Institute).
- Fortbildungen besitzen im Kollegium einen hohen Stellenwert.

**(C) Konferenzplanung, -inhalte, -ablauf**

- In Konferenzen hören die Kollegen einander zu.
- Die Planung der Konferenzen erfolgt rechtzeitig.
- Konferenzen finden regelmäßig statt.
- Konferenzen beginnen pünktlich.
- Protokolle werden geschrieben und Beschlüsse festgehalten.
- Es wird festgelegt, wer die Beschlüsse auf welche Weise umsetzt.
- Auf die Einhaltung der Absprachen wird geachtet.
- Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung der Absprachen sind festgelegt.
- Zu jeder Konferenz gibt es eine Tagesordnung.
- Konferenzen werden moderiert.
- Ein zeitliches Limit wird gesetzt und eingehalten.
- Pädagogische Themen haben in Konferenzen Vorrang vor organisatorischen Themen.
- Die Kollegen sprechen zum Thema und schweifen nicht ab.
- Alle Konferenzteilnehmer haben die Möglichkeit, im Vorfeld der Konferenz die Tagesordnung mit zu prägen.

**Fortsetzung:****(C) Konferenzplanung, -inhalte, -ablauf**

- Die Planung von Konferenzen bzw. die Festlegung der Tagesordnung erfolgt im Team.
- Konferenzen bzw. deren Ablauf und Ergebnis werden von den Konferenzmitgliedern gemeinsam ausgewertet (z.B. in Form von Blitzlichtern, Prozessanalysen oder Stimmungsbarometern).

**(D) Kollegialität**

- Die Lehrer im Kollegium gehen offen und ehrlich miteinander um.
- Arbeitsleistungen werden im Kollegium gegenseitig anerkannt.
- Das Kollegium ist kompromißbereit.
- Wir unterstützen uns gegenseitig.
- Lehrer halten sich auch nach Schulschluss noch in der Schule auf.
- Lehrer treffen sich auch außerhalb des Unterrichts in der Freizeit.
- Kollegen beteiligten sich an Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts.
- Das Kollegium bemüht sich um die Integration neuer Kollegen.
- Erfolge werden im Kollegium gefeiert.

(Buhren u.a. 2001, 22 – 24)



Abbildung 16: Fragebögen für die Kompetenzbereiche „Werte“ und „Persönlichkeit“ von Lehrenden

| <b>5. Themenkreis: Werte</b>                            | Ist       | Soll      |
|---|-----------|-----------|
| reflektiert und kommuniziert eigene Wertvorstellungen   | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| kann Wertäußerungen anderer wahrnehmen und respektieren | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| geht mit Wertkonflikten konstruktiv um                  | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

| <b>8. Themenkreis: Persönlichkeit</b>   | Ist       | Soll      |
|---|-----------|-----------|
| nutzt Methoden der Selbstorganisation (Burn-out Prophylaxe)   | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| kennt seine eigene Lernbiografie und zieht daraus Nutzen für die Gestaltung des Unterrichts                         | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| erweitert durch Einblick in andere Berufsfelder die eigene Professionalität   | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| steuert seinen psychischen Energiehaushalt  | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| kennt die veränderten Rollenerwartungen an Lehrpersonen und kann mit der Macht als Lehrperson rollengerecht umgehen | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| reflektiert eigenes Handeln und zieht daraus Schlüsse   | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| bemüht sich, ganzheitlich zu denken und zu handeln  | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| praktiziert lebenslanges Lernen   | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |
| nutzt Formen kooperativer Beratung und kann sich selber professionelle Beratung holen                               | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |

(Kempfert / Rolff 1999, 44)

Abbildung 17: Fragebogen zur Selbstevaluation des Lehrerverhaltens im Unterricht

| Abb. II.1.3.2: Fragebogen zur Selbsteinschätzung des Lehrerverhaltens im Unterricht    |  | Wie es ist |  |  |  |  | Wie ich es mir wünsche |  |  |  |  |  |
|--|--|------------|--|--|--|--|------------------------|--|--|--|--|--|
| 1.   | Die Schülerinnen und Schüler können im Unterricht viele Fragen stellen.                                  |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 2.   | Im Unterricht müssen die Schülerinnen und Schüler lange Zeit der Lehrerin bzw. dem Lehrer zuhören.       |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 3.   | Die Schülerinnen und Schüler diskutieren oft darüber, wie sie eine Aufgabe/ein Problem lösen können.     |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 4.   | Im Unterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler häufig in Gruppen oder mit einem Partner.            |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 5.   | Wenn die Schülerinnen und Schüler in einer Gruppe arbeiten, fühlen sie sich wohl.                        |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 6.   | Die Schülerinnen und Schüler können mit dem, was sie im Unterricht lernen, etwas anfangen.               |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 7.   | Die Fragen der Schülerinnen und Schüler werden oft von mir beantwortet.                                  |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 8.   | Im Unterricht fordere ich die Schülerinnen und Schüler oft auf, dass sie ihre Meinung sagen.             |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 9.   | Ich sage den Schülerinnen und Schülern immer ganz genau, wie sie die Aufgabe(n) lösen müssen.            |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 10.  | Im Unterricht beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler häufig selbstständig mit Aufgaben.          |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 11.  | Die Fragen der Schülerinnen und Schüler werden oft gemeinsam in der Klasse besprochen.                   |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 12.  | Die Schülerinnen und Schüler können (häufig) Unterrichtsthemen vorschlagen.                              |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 13.  | Die Wünsche der Schülerinnen und Schüler finden Berücksichtigung.  |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 14.  | Ich entscheide über die Unterrichtsthemen.   |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 15.  | Die Schülerinnen und Schüler haben Einfluss auf den Unterrichtsablauf.                                   |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 16.  | Ich entscheide, mit wem die Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten.                                   |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 17.  | Die Schülerinnen und Schüler können sich die Arbeit selber einteilen.                                    |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 18.  | Die Schülerinnen und Schüler können zwischen verschiedenen Angeboten wählen.                             |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 19.  | Die Schülerinnen und Schüler können entscheiden, welche Hilfsmittel sie zur Lösung der Aufgabe benutzen. |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| 20.  | Die Schülerinnen und Schüler wissen vorher, für welche Leistung sie eine gute Note bekommen.             |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |
| Quelle: Lewe, H. In: Landesinstitut (Hrsg.): Lernfall externe Evaluation. Soest, 1997. |  |            |  |  |  |  |                        |  |  |  |  |  |

(Kempfert / Rolff 1999, 45)

Abbildung 18: Indikatoren für Unterricht

| <b>(A) Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung</b>  |   |
|---|---|
| <b>Indikatoren für Lehrer</b>   | <b>Indikatoren für Schüler</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• bereitet seinen Unterricht gründlich vor.</li> <li>• plant seinen Unterricht in größeren Zusammenhängen bzw. Unterrichtseinheiten.</li> <li>• informiert die Schüler regelmäßig über die kommenden Unterrichtsinhalte.</li> <li>• bezieht, wenn möglich, die Lebenswelt seiner Schüler in den Unterricht ein.</li> <li>• greift Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung der Schüler auf.</li> <li>• sorgt dafür, dass seine Unterrichtsstunden einen klaren Aufbau aufweisen.</li> <li>• gestaltet den Unterricht so, dass die Schüler gut folgen können.</li> <li>• baut den Unterrichtsstoff in komplexe Zusammenhänge ein.</li> <li>• unterteilt seinen Unterrichtsstoff in überschaubare Lernschritte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• haben den Eindruck, dass der Lehrer gründlich auf den Unterricht vorbereitet ist.</li> <li>• arbeiten über mehrere Stunden hinweg an einem Thema.</li> <li>• wissen, was in der nächsten Stunde durchgenommen wird.</li> <li>• können mit den Unterrichtsthemen etwas anfangen und haben den Eindruck, etwas Wichtiges für ihr Leben zu lernen.</li> <li>• bringen eigene Vorschläge in die Unterrichtsgestaltung mit ein.</li> <li>• können im Ablauf der Unterrichtsstunde eine klare Struktur erkennen.</li> <li>• können dem Unterricht gut folgen.</li> <li>• verfügen über die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen.</li> <li>• lernen in überschaubaren Schritten.</li> </ul> |

| <b>Fortsetzung:</b>   |  |
|---|--|
| <b>(A) Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung</b>  |  |
| <b>Indikatoren für Lehrer</b>   | <b>Indikatoren für Schüler</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• gibt klare Arbeitsanweisungen und kontrolliert auch deren Ausführung.</li> <li>• achtet darauf, dass die Unterrichtsergebnisse am Ende der Stunde schriftlich festgehalten werden.</li> <li>• fordert die Schüler auf, ihren Arbeitsprozess zu dokumentieren.</li> <li>• gibt den Schülern die Möglichkeit, ihre Arbeit selbst zu kontrollieren.</li> <li>• lässt verschiedene Lösungswege zu.</li> <li>• überlässt es den Schülern, mit wem sie zusammen arbeiten wollen.</li> <li>• gibt den Schülern ausreichend Gelegenheit, sich mit dem Unterrichtsstoff auseinanderzusetzen.</li> <li>• kontrolliert regelmäßig und sorgfältig die Hausaufgaben.</li> <li>• kontrolliert regelmäßig die gestellten Aufgaben.</li> <li>• fordert die Schüler auf, Ergebnisse zu dokumentieren.</li> <li>• schafft Gelegenheiten für die Präsentation von Arbeitsergebnissen.</li> <li>• sorgt für eine übersichtliche Aufbewahrung der Arbeitsmaterialien im Klassenraum. Alles hat seinen Platz.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erhalten klare Anweisungen, deren Ausführung auch kontrolliert wird.</li> <li>• halten die Unterrichtsergebnisse am Ende der Stunde schriftlich fest.</li> <li>• dokumentieren ihren Arbeitsprozess.</li> <li>• kontrollieren ihre Arbeit selbst.</li> <li>• finden eigene Lösungswege.</li> <li>• sind in der Lage, selbständig Gruppen zu bilden.</li> <li>• haben ausreichend Zeit, sich mit Unterrichtsthemen zu beschäftigen.</li> <li>• machen regelmäßig und sorgfältig ihre Hausaufgaben.</li> <li>• erledigen ihre Aufgaben zuverlässig und pünktlich.</li> <li>• halten ihre Ergebnisse fest.</li> <li>• können die Ergebnisse ihren Mitschülern präsentieren (verbal/schriftlich/zeichnerisch).</li> <li>• bringen Arbeitsmaterialien an den vorgesehenen Ort zurück.</li> </ul> |

| <b>(B) Arbeitstechniken und Methoden</b>   |  |
|--|--|
| <b>Indikatoren für Lehrer</b>  | <b>Indikatoren für Schüler</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzt verschiedene Arbeitsformen und -methoden ein.</li> <li>• bietet Partner- und Gruppenarbeit in seinem Unterricht an.</li> <li>• sorgt dafür, dass der Unterrichtsstoff in Übungsphasen vertieft und gefestigt werden kann.</li> <li>• sorgt für einen abwechslungsreichen Medieneinsatz.</li> <li>• stellt Aufgaben zur Verfügung, an denen die Schüler weitgehend selbständig arbeiten können.</li> <li>• gliedert den Unterricht in einzelne Themenschwerpunkte, die die Schüler (in Gruppen) selbständig auswählen können.</li> <li>• regt die Schüler dazu an, selbst Initiative zu ergreifen.</li> <li>• sorgt für häufige Abwechslung in den Lernaktivitäten.</li> <li>• erprobt für ihn neue Unterrichtsmethoden und experimentiert damit.</li> <li>• stellt Aufgaben, die arbeitsteilig gelöst werden können.</li> <li>• gibt Arbeitsaufträge, die für die Gruppengröße angemessen sind.</li> <li>• gibt Schülern Hinweise, wie schriftliche Ausarbeitungen zu strukturieren und zu formulieren sind.</li> <li>• gibt den Schülern ausreichend Gelegenheit, Sachverhalte mündlich darzulegen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeiten mit verschiedenen Arbeitsformen und -methoden.</li> <li>• sind in der Lage, mit einem Partner/in einer Gruppe zu arbeiten.</li> <li>• haben ausreichend Gelegenheit, das neu Gelernte in Übungsphasen zu vertiefen.</li> <li>• arbeiten im Unterricht auch mit unterschiedlichen Medien.</li> <li>• arbeiten selbständig an Unterrichtsaufgaben.</li> <li>• haben die Gelegenheit, eigene (Unter-)Themen auszuwählen.</li> <li>• können selbst die Initiative ergreifen.</li> <li>• empfinden den Unterricht als abwechslungsreich.</li> <li>• empfinden den Unterricht als abwechslungsreich.</li> <li>• gehen arbeitsteilig vor.</li> <li>• beziehen alle Gruppenmitglieder in die Arbeit ein.</li> <li>• können Sachverhalte schriftlich klar strukturieren und formulieren.</li> <li>• können Sachverhalte mündlich darlegen.</li> </ul> |

| <b>(C) Lernatmosphäre</b>  |  |
|--|--|
| <b>Indikatoren für Lehrer</b>  | <b>Indikatoren für Schüler</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• gibt den Schülern Rückmeldungen über ihre Lernfortschritte.</li> <li>• bezieht möglichst alle Schüler in das Unterrichtsgeschehen ein.</li> <li>• sorgt für eine positive und angenehme Atmosphäre.</li> <li>• macht in seinem Verhalten keine unnötigen Unterschiede zwischen den Schülern.</li> <li>• begegnet den Schülern im Verhalten und im Sprachgebrauch mit Respekt.</li> <li>• schafft es, die Schüler mit Begeisterung und Engagement zu motivieren.</li> <li>• gibt positive Rückmeldungen auf Fragen, Bemerkungen und Antworten der Schüler.</li> <li>• bemüht sich um eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens.</li> <li>• achtet in seinem Unterricht auf die Einhaltung von Verhaltensnormen und Regeln.</li> <li>• äußert positive Erwartungen darüber, was er seinen Schülern zutraut.</li> <li>• ermutigt die Schüler, eigene Lernwege zu erproben.</li> <li>• erarbeitet mit den Schülern Regeln für Partner-/Gruppenarbeit.</li> <li>• vereinbart Gesprächsregeln mit den Schülern.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erhalten Rückmeldungen über ihre Lernfortschritte.</li> <li>• fühlen sich ins Unterrichtsgeschehen einbezogen.</li> <li>• empfinden die Unterrichtsatmosphäre als positiv und angenehm.</li> <li>• hat keine Lieblinge und behandelt alle Schüler gleich.</li> <li>• fühlen sich respektiert und ernst genommen.</li> <li>• haben Spaß am Unterricht und lassen sich vom Lehrer mitreißen.</li> <li>• erhalten positive Rückmeldungen auf Fragen, Bemerkungen und Antworten.</li> <li>• haben Vertrauen zu ihrem Lehrer.</li> <li>• halten im Unterricht Verhaltensnormen und Regeln ein.</li> <li>• haben den Eindruck, dass der Lehrer ihnen etwas zutraut.</li> <li>• erproben eigene Lernwege.</li> <li>• halten die Regeln für Partner-/Gruppenarbeit ein.</li> <li>• lassen sich gegenseitig ausreden.</li> </ul> |

| <b>Fortsetzung:</b><br><b>(C) Lernatmosphäre</b>   |   |
|--|---|
| <b>Indikatoren für Lehrer</b>  | <b>Indikatoren für Schüler</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• hält die Schüler an, sich gegenseitig zu helfen.</li> <li>• achtet darauf, dass in Diskussionsprozessen ein Konsens gefunden wird.</li> <li>• lässt den Schülern genügend Zeit, ein gemeinsames Ergebnis zu finden.</li> <li>• stärkt die Hilfsbereitschaft der Schüler untereinander.</li> <li>• sorgt in der Klasse für ein Klima der Toleranz.</li> <li>• erkennt auch Leistungen an, die unterhalb des Klassendurchschnitts liegen.</li> <li>• gibt den Schülern die Möglichkeit, ihre Arbeitsergebnisse wechselseitig zu korrigieren.</li> <li>• fordert die Schüler, die schon mit ihrer Arbeit fertig sind, auf, ihren Mitschülern zu helfen.</li> <li>• mischt sich nicht unmittelbar in die Konflikte der Schüler ein.</li> <li>• übt Verfahren der Streitschlichtung mit den Schülern ein.</li> <li>• gibt allen Schülern die Gelegenheit, sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.</li> <li>• gestaltet den Unterricht interessant und anregend.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterstützen sich gegenseitig.</li> <li>• diskutieren, bis ein Konsens gefunden ist.</li> <li>• erarbeiten Ergebnisse, mit denen sich alle identifizieren können.</li> <li>• helfen sich gegenseitig (leihen z.B. Arbeitsmaterial an Mitschüler aus).</li> <li>• tolerieren andere Meinungen.</li> <li>• erkennen Leistungen von Mitschülern an.</li> <li>• korrigieren wechselseitig ihre Arbeitsergebnisse.</li> <li>• Schüler, die schon fertig sind, helfen ihren Mitschülern.</li> <li>• sind in der Lage, aufkommende Konflikte weitgehend unter sich zu lösen.</li> <li>• sind in der Lage, Konflikte auf der Sachebene zu klären.</li> <li>• beteiligen sich aktiv am Unterrichtsgeschehen.</li> <li>• sind mit Begeisterung bei der Sache.</li> </ul> |

| <b>Fortsetzung:<br/>(C) Lernatmosphäre</b>  |   |
|---|---|
| <b>Indikatoren für Lehrer</b>   | <b>Indikatoren für Schüler</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• führt Konzentrationsübungen mit den Schülern durch.</li> <li>• überträgt den Schülern Verantwortung.</li> <li>• hilft den Schülern, mit Fehlern und Schwächen umzugehen.</li> <li>• schafft eine Atmosphäre des Vertrauens, in dem die Schüler Fehler und Schwächen zugeben können.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lassen sich nicht ablenken.</li> <li>• können Verantwortung übernehmen.</li> <li>• können mit eigenen Fehlern und Schwächen umgehen.</li> <li>• können eigene Fehler und Schwächen zugeben.</li> </ul> |

| <b>(D) Leistungsbewertung und Förderung der Schüler</b>  |  |
|--|--|
| <b>Indikatoren für Lehrer</b>  | <b>Indikatoren für Schüler</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• berücksichtigt durch differenzierte Lernangebote die unterschiedlichen Leistungsstände und Fähigkeiten der Schüler.</li> <li>• fördert schwache Schüler, indem er ihnen zusätzliche Unterstützung gibt.</li> <li>• gibt guten Schülern, wenn nötig, zusätzliche Aufgaben.</li> <li>• überprüft die Lernfortschritte der Schüler durch eine kontinuierliche Leistungskontrolle.</li> <li>• macht seine Leistungsanforderungen und -bewertungen für Schüler transparent und nachvollziehbar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben und kommen daher im Rahmen ihrer Möglichkeiten gut mit.</li> <li>• schwache Schüler erhalten zusätzliche Unterstützung.</li> <li>• gute Schüler erhalten, wenn nötig, zusätzliche Aufgaben.</li> <li>• Lernfortschritte werden durch eine kontinuierliche Leistungskontrolle vom Lehrer überprüft.</li> <li>• wissen, was von ihnen erwartet wird, und verstehen, wie ihre Noten zustande kommen.</li> </ul> |



| <b>Fortsetzung:</b><br><b>(D) Leistungsbewertung und Förderung der Schüler</b>  |  |
|---|--|
| <b>Indikatoren für Lehrer</b>   | <b>Indikatoren für Schüler</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• kontrolliert sorgfältig das Erreichen von Lernzielen seiner Schüler.</li> <li>• bespricht verschiedene Unterrichtsleistungen mit den Schülern.</li> <li>• berücksichtigt auch mündliche Leistungen.</li> <li>• fragt die Schüler nach der eigenen Einschätzung ihrer Leistung.</li> <li>• gibt den Schülern Gelegenheit, ihre Stärken und Schwächen herauszufinden.</li> <li>• gibt ein Feedback zu den schulischen Leistungen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• das Erreichen von Lernzielen wird sorgfältig kontrolliert.</li> <li>• verschiedene Unterrichtsleistungen werden mit den Schülern besprochen.</li> <li>• auch mündliche Leistungen werden berücksichtigt.</li> <li>• können die eigenen Leistungen richtig einschätzen.</li> <li>• kennen ihre persönlichen Stärken und Schwächen.</li> <li>• erhalten ein Feedback über ihre Leistungen.</li> </ul> |

(Buhren u.a. 2001, 13 – 19)

Abbildung 19: Beobachtungsbogen: Umgang mit Schülerantworten

| <b>Abb. II.1.5.1: Beobachtungsfokus: Umgang mit Schülerantworten</b> |                         |                   |
|--|-------------------------|-------------------|
| Lehrer:  | Klasse:                 | Datum:            |
| <b>Kriterium</b>   | <b>Kurzbeschreibung</b> | <b>Häufigkeit</b> |
| Keine Reaktion   |                         |                   |
| Nonverbale Reaktion  |                         |                   |
| Positive Reaktion  |                         |                   |
| Negative Reaktion  |                         |                   |
| Antwort löst Diskussion zwischen Lehrer und Schüler aus              |                         |                   |
| Antwort löst Gespräch zwischen Lehrer und Klasse aus                 |                         |                   |
| Antwort führt zu Diskussion unter Schülern                           |                         |                   |
| Antworten werden interpretiert                                       |                         |                   |
| Antworten werden wiederholt  |                         |                   |
| Quelle: Kempfert   |                         |                   |

(Kempfert / Rolff 1999, 57)

### Lenkung im Unterricht

Nachfolgend wird das Unterrichtsmerkmal der Lenkung näher betrachtet, da sie eine wichtige Variable des Unterrichts darstellt. Die Lehrkräfte sind dafür verantwortlich, dass im Unterricht gelernt wird, wozu ein bestimmtes Maß an Lenkung – an Beeinflussung und Kontrolle – notwendig ist. Die Frage ist nur wie viel davon (vgl. Patry 1997, 562)?

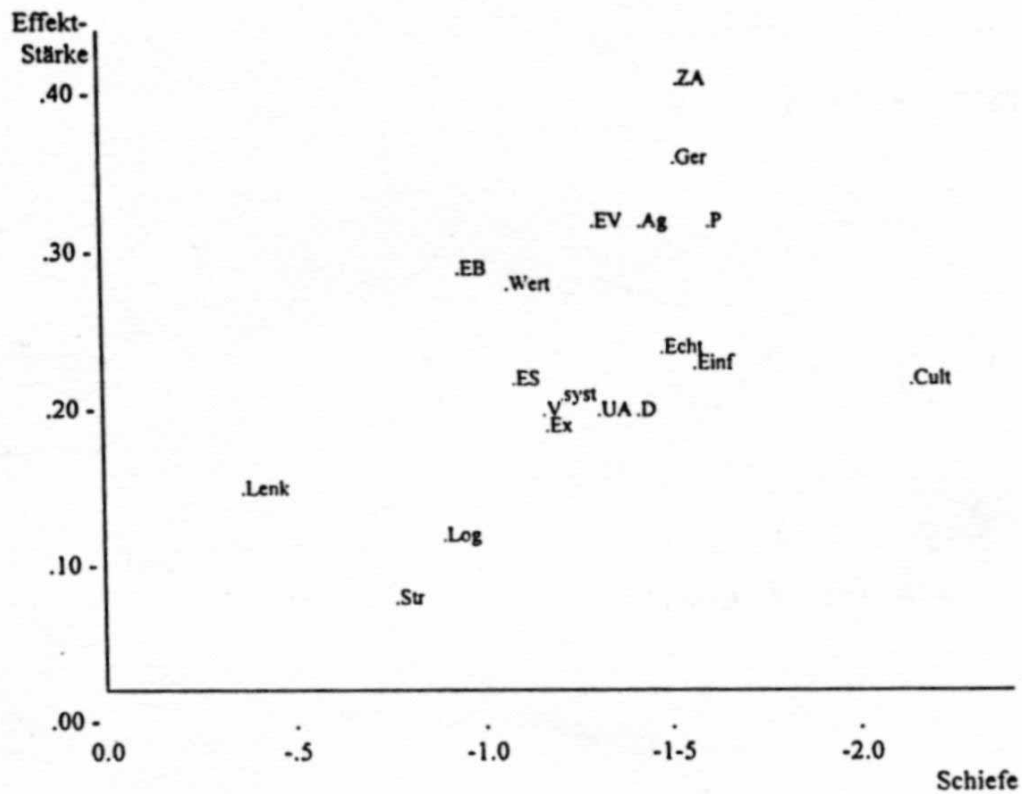
Wie oben bereits erwähnt ist Lenkung situationsspezifisch. Mit Hilfe der sogenannten Lektions-Unterbrechungs-Methode (LUM) soll nun gezeigt werden, dass die Lehrkräfte im Unterricht wirklich situationsangemessen mit Blick auf die Lenkung handeln. Bei dieser Methode wird eine Unterrichtslektion zu bestimmten oder zufälligen Zeitpunkten unterbrochen, damit die Schüler mittels eines Fragebogens ihre Beobachtungen der zurückliegenden Unterrichtszeit (beispielsweise der letzten 15 Minuten) einschätzen können. Diese Methode lässt sich auch bei jüngeren Schülern einsetzen und stört den Unterricht kaum. In der vorliegenden Studie wurden über 40 Klassen von 16 Lehrpersonen an kaufmännischen Berufsschulen und Handelsschulen in der Schweiz in maximal zehn Lektionen erfasst (vgl. Patry 1997, 568). „Da die Schülerinnen und Schüler in den Berufsschulen jeweils nur ein oder zwei Tage pro Woche Unterricht erhalten, wurde dort jeweils eine wöchentliche Lektion berücksichtigt; innerhalb der gewählten Lektion wurde der Unterbrechungszeitpunkt zufällig ausgewählt, um eine repräsentative Stichprobe an Situationen zu erhalten“ (Patry 1997, 568). Der Fragebogen wurde in zwei Versionen verteilt, wobei die erste Version in der einen Hälfte der Klasse und die zweite Version in der anderen Hälfte der Klasse eingesetzt wurde. Jeder Fragebogen enthält insgesamt zwölf Items, die anhand einer fünfstufigen Skala von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ eingeschätzt werden. Die Items zum Thema Lenkung sind in jedem Fragebogen enthalten. Die erste Version beinhaltet darüber hinaus noch Items für die Disziplin und die Verständlichkeit, die zweite Version für die Zusammenarbeit und die Schwierigkeit (vgl. Patry 1997, 568).

Situationsspezifität kommt auch im Erziehungsbereich vor – wie hier bei der Lenkung – und wird von der Schülerschaft wahrgenommen, so ein Ergebnis der Untersuchung. Zwischen den einzelnen Lehrkräften gibt es wesentlich Unterschiede, wenn man die Mittelwerte über die LUM-Situationen betrachtet. Von 13 Lehrpersonen, die in mehreren Klassen beurteilt wurden, zeigen zehn (das entspricht 77 Prozent) Lehr-

personen keine signifikanten (bei  $p < .05$ ) Unterschiede zwischen den einzelnen Klassen bei den aggregierten LUM-Lenkungswerten (vgl. Patry 1997, 570 – 571). „Offenbar sind die Durchschnittswerte der LUM-Situationen recht verlässliche Angaben über das allgemeine Verhalten der betreffenden Lehrperson, oder mit anderen Worten die Lehrerinnen und Lehrer differenzieren für die Lenkung relativ wenig nach Klassen“ (Patry 1997, 571). Wenn die zehn untersuchten LUM-Situationen repräsentativ für den Unterricht sind, so wird das Ausmaß an Lenkung bei einer allgemeinen Beurteilung eher überschätzt, was bedeutet, dass die Lehrkräfte gar nicht so lenkend sind, wie uns die globalen Einschätzungen glauben machen wollen (vgl. Patry 1997, 573).

Sowohl für als auch gegen Lenkung gibt es gute Gründe, die durch wissenschaftliche Untersuchungen jeweils belegt wurden. Während die beiden Lager in der Wissenschaft sich bekämpfen, wird in der Praxis ein Kompromiss in der Form „Nicht zuviel und nicht zuwenig“ realisiert (vgl. Patry 1997, 576).

Abbildung 20: Effekt-Stärke und Schiefe der einzelnen Skalen



(Patry 1996, 79)

Legende:

|                                  |   |      |
|----------------------------------|---|------|
| Emotionale Beziehung             | = | EB   |
| Kognitiv-didaktische Fähigkeiten | = | D    |
| Unterrichtsatmosphäre            | = | UA   |
| Logotrop                         | = | Log  |
| Paidotrop                        | = | P    |
| Wissenschaftlich-systematisch    | = | syst |
| Agreeableness                    | = | Ag   |
| Culture                          | = | Cult |
| Emotionale Stabilität            | = | ES   |
| Extraversion                     | = | Ex   |
| Achtung-Wärme-Rücksichtnahme     | = | Wert |
| Echtheit                         | = | Echt |
| Einfachheit                      | = | Einf |
| Einführendes Verstehen           | = | EV   |
| Lenkung                          | = | Lenk |
| Zusätzliche Anregungen           | = | ZA   |
| Verstehen                        | = | V    |
| Strenge                          | = | Str  |
| Gerechtigkeit                    | = | Ger  |

(vgl. Patry 1996, 77)

### Mängel der universitären Lehrerbildung

- „Es fehlt ein zeitgemäßes, berufsorientiertes Ausbildungskonzept für den Lehrberuf aufgrund des Desinteresses der meisten Fachwissenschaftler an der Lehrerbildung.
- Es fehlen Erfahrungsmöglichkeiten zu einer möglichst frühen Selbstbewertung der Eignung zum Lehrberuf.
- Die fachwissenschaftliche Ausbildung ist zu lang, zu spezialisiert und zu wenig berufsorientiert, d. h. zu wenig lehrplanbezogen.
- Die fachdidaktische Ausbildung ist zu kurz, zu wenig schulbezogen und nicht in die Fachwissenschaft integriert.
- Die schulpraktisch-pädagogische Ausbildung ist viel zu kurz, zu isoliert und auf ein bis zwei Semester konzentriert, anstatt über die gesamte Ausbildung verteilt. Es fehlt die Möglichkeit, bereits in der Ausbildung grundlegende Unterrichtskompetenzen zu erwerben, die aus einem kontinuierlichen Wechsel von eigener schulpraktischer Erfahrung und theoretisch-kritischer Reflexion über das eigene Handeln aufgebaut werden können“ (Kroath 1996, 225 – 226).
- Die fachwissenschaftliche Ausbildung soll in Zukunft statt punktuell Spezialwissen ein breit angelegtes Basiswissen über die Fachgrenzen hinaus vermitteln, bei dem Schwerpunktbereiche angeboten werden und ein Bezug zu berufspraktischen Themen hergestellt wird. Die Vermittlung des berufsrelevanten Spezialwissens sollte sich in die Lehrerfortbildung verlagern (vgl. Kroath 1996, 229). Somit ist die fachliche Qualifikation nach wie vor von großer Bedeutung, sie reicht jedoch alleine nicht mehr für ein kompetentes und erfolgreiches Lehrerhandeln aus. Hinzukommen müssen methodische und soziale Kompetenzen, Fähigkeiten der Planung, des Management und der Kommunikation. Die Lehrer sollten darüber hinaus für die Notwendigkeit von Veränderungsprozessen sensibilisiert werden. Damit einher geht auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion und der Umgang mit Selbst- und Fremdbeurteilungen in einer offenen und konstruktiven Weise (vgl. Arnold / Faber 2000, 32).

Abbildung 21: Selbst- / Fremdevaluation von Gruppenarbeit

| <b>Abb. II.1.2.1: Selbst-/Fremdeinschätzung von Gruppenarbeit</b>  |                    |  |
|--|--------------------|--|
| Name: _____ Datum: _____   |                    |  |
| Schätze deine eigenen Arbeitsaktivitäten und Arbeitshaltungen innerhalb der Gruppenarbeit ein.<br>3 = So mache ich es in der Regel<br>2 = So mache ich es manchmal<br>1 = So mache ich es selten |                    |  |
|  | Selbsteinschätzung | Einschätzung der Lehrperson bzw. der Gruppenmitglieder |
| 1. Ich befolge die Arbeitsanweisungen.   |                    |  |
| 2. Ich beteilige mich an der Planung der Gruppenarbeit.  |                    |  |
| 3. Ich nehme Meinungen anderer in der Gruppe ernst.  |                    |  |
| 4. Ich leiste meinen Beitrag zur Gruppenarbeit.  |                    |  |
| 5. Ich arbeite gut ohne Beaufsichtigung.   |                    |  |
| 6. Ich übernehme Verantwortung für die Fertigstellung einer Projektaufgabe.  |                    |  |
| 7. Ich arbeite mit den anderen in der Gruppe zusammen.   |                    |  |
| 8. Ich plane und beteilige mich an der Präsentation der Gruppenarbeit.   |                    |  |
| 9. Besondere Leistungen<br>(1 Punkt zusätzlich)  |                    |  |
| <i>Maximal 25 Punkte</i>   |                    |  |
| Quelle: Rolheiser 1996, S.83/Buhren/IFS 1999   |                    |  |

(Kempfert / Rolff 1999, 37)

Abbildung 22: Fragebogen für Schüler zur Analyse von Gruppenprozessen

|   | <i>ja</i>                | <i>meistens</i>          | <i>eher<br/>selten</i>   | <i>nein</i>              |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Die gestellte Aufgabe wurde in der Gruppe zügig bearbeitet.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Wir planten unsere Lösungsstrategien.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Alle in der Gruppe brachten ihre Vorschläge / Ideen mit ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Wir unterstützen uns gegenseitig.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Unser Umgang miteinander war wertschätzend.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Niemand dominierte die Gruppe.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Ich hörte den anderen zu.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Mir wurde zugehört.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Gegenseitige Störungen versuchten wir zu vermeiden.          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Wir überprüften unser Arbeitsergebnis.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*Das möchten wir bei der nächsten Gruppenarbeit genauso machen:*

-----

-----

*Das möchten wir bei der nächsten Gruppenarbeit anders machen:*

-----

-----

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2003a, <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/unterricht/docs/u18.doc>)



Abbildung 23: Evaluationsbogen für kooperatives Lernen

| Abb. II.1.2.2: Evaluationsbogen für kooperatives Lernen |                    |                        |                    |                        | Blatt 1 |
|---|--------------------|------------------------|--------------------|------------------------|---------|
|   | Selbsteinschätzung |                        | Lehrereinschätzung |                        | Punkte  |
|   | Immer              | Verbesserungsbedürftig | Immer              | Verbesserungsbedürftig |         |
| <b>Fähigkeit: Mitschüler beachten</b>                   |                    |                        |                    |                        |         |
| 1. Übernimmt Aufgaben                                   |                    |                        |                    |                        |         |
| 2. Bespricht sich mit Mitschülern                       |                    |                        |                    |                        |         |
| 3. Spricht leise  |                    |                        |                    |                        |         |
| 4. Gibt Unterstützung                                   |                    |                        |                    |                        |         |
| 5. Gibt anderen Zeit zu überlegen                       |                    |                        |                    |                        |         |
| 6. Achtet auf den, der redet                            |                    |                        |                    |                        |         |
| <b>Fähigkeit: Selbstkontrolle</b>                       |                    |                        |                    |                        |         |
| 1. Hört aufmerksam zu                                   |                    |                        |                    |                        |         |
| 2. Arbeitet ruhig                                       |                    |                        |                    |                        |         |
| 3. Zeigt eine gute Arbeitshaltung                       |                    |                        |                    |                        |         |
| 4. Arbeitet gut mit anderen zusammen                    |                    |                        |                    |                        |         |
| 5. Befolgt Anweisungen                                  |                    |                        |                    |                        |         |
| 6. Zappelt nicht herum                                  |                    |                        |                    |                        |         |
| <b>Fähigkeit: Aufgabenbezogenheit</b>                   |                    |                        |                    |                        |         |
| 1. Befolgt Anweisungen                                  |                    |                        |                    |                        |         |
| 2. Arbeitet ohne andere zu stören                       |                    |                        |                    |                        |         |
| 3. Bezieht sich auf das Thema                           |                    |                        |                    |                        |         |
| 4. Nutzt seine Arbeitszeit effektiv                     |                    |                        |                    |                        |         |
| 5. Beschäftigt sich mit der Aufgabe                     |                    |                        |                    |                        |         |
| 6. Ist nicht leicht ablenkbar                           |                    |                        |                    |                        |         |

| Abb. II.1.2.2: Evaluationsbogen für kooperatives Lernen  |                    |                        |                    |                        | Blatt 2 |
|--|--------------------|------------------------|--------------------|------------------------|---------|
|  | Selbsteinschätzung |                        | Lehrereinschätzung |                        | Punkte  |
|  | Immer              | Verbesserungsbedürftig | Immer              | Verbesserungsbedürftig |         |
| <b>Fähigkeit: Zusammenarbeit</b>   |                    |                        |                    |                        |         |
| 1. Arbeitet gut mit anderen zusammen   |                    |                        |                    |                        |         |
| 2. Übernimmt Aufgaben  |                    |                        |                    |                        |         |
| 3. Nimmt Rücksicht auf andere  |                    |                        |                    |                        |         |
| 4. Zeigt Sozialverhalten   |                    |                        |                    |                        |         |
| 5. Bietet anderen Hilfe an   |                    |                        |                    |                        |         |
| 6. Achtet darauf, dass sich alle beteiligen können   |                    |                        |                    |                        |         |
| <b>Fähigkeit: Arbeitshaltung</b>   |                    |                        |                    |                        |         |
| 1. Hält seinen Arbeitsbereich in Ordnung   |                    |                        |                    |                        |         |
| 2. Betätigt sich beim Aufräumen in der Klasse  |                    |                        |                    |                        |         |
| 3. Achtet auf seine Bücher, sein Material und seine Sachen   |                    |                        |                    |                        |         |
| 4. Achtet auf Bücher, Materialien und Sachen anderer   |                    |                        |                    |                        |         |
| 5. Geht sorgfältig mit Arbeitsmaterial um  |                    |                        |                    |                        |         |
| 6. Beachtet Klassenregeln  |                    |                        |                    |                        |         |
| Meine Ziele für die Zukunft:   |                    |                        |                    |                        |         |
| <p>Auswertungsschlüssel</p> <p>6 = Übertreffend<br/> 5 = Tüchtig<br/> 4 = Kompetent<br/> 3 = Angemessen<br/> 2 = Eingeschränkt<br/> 1 = Andere müssen helfen</p> |                    |                        |                    |                        |         |
| Quelle: Rolheiser 1996/Buhren/IFS 1999   |                    |                        |                    |                        |         |

(Kempfert / Rolff 1999, 38 – 39)

Abbildung 24: Evaluationsbogen Physikunterricht

| Abb. II.1.2.3: Licht und Schatten (Physikunterricht)   |                     |           |          |                     |           |          |
|--|---------------------|-----------|----------|---------------------|-----------|----------|
| Themen / Begriffe  | Vorher              |           |          | Nachher             |           |          |
|  | Ich kenne mich aus: |           |          | Ich kenne mich aus: |           |          |
|  | gut                 | teilweise | schlecht | gut                 | teilweise | schlecht |
| Was ist Licht?   |                     |           |          |                     |           |          |
| Lichtgeschwindigkeit   |                     |           |          |                     |           |          |
| Geradlinige Lichtausbreitung   |                     |           |          |                     |           |          |
| Kern- oder Halbschatten  |                     |           |          |                     |           |          |
| Mondphasen<br>(Voll-, Halb-, Neumond)  |                     |           |          |                     |           |          |
| Mond- und Sonnenfinsternisse   |                     |           |          |                     |           |          |
| Wechsel von Tag und Nacht  |                     |           |          |                     |           |          |
| Wechsel der Jahreszeiten   |                     |           |          |                     |           |          |
| Quelle: Stern, Th.: Lernzielreflexion und Selbstbeurteilung. PFL-Naturwissenschaften. Nr. 28. IFF, Klagenfurt 1966, Anhang |                     |           |          |                     |           |          |

(Kempfert / Rolff 1999, 40)

Abbildung 25: Lernjournal für Schüler

|   |
|---|
| <b>Abb. II.1.2.5: Lernjournal</b>   |
| <b>Lernjournal</b><br>Woche vom _____ bis zum _____   |
| <b>Was habe ich Neues diese Woche gelernt, was ist mir aufgefallen?</b><br>in Bezug auf die Inhalte fachlicher und übergreifender Art (meine inhaltliche Kompetenz):<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>in Bezug auf mich als Person (meine personale und soziale Kompetenz): |
| <b>Woran werde ich inhaltlich noch weiterarbeiten? Wann? Wo? Wie?</b>   |
| <b>Was möchte ich in den nächsten Tagen einmal anwenden?</b>  |
| <b>Was will ich noch nachholen, was noch klären?</b>  |
| Quelle: Kempfert/Rolff  |

(Kempfert / Rolff 1999, 42)

Abbildung 26: Evaluation des mündlichen Vortrages

| <b>Abb. II.1.2.4: Evaluation des mündlichen Vortrags</b>   |              |
|--|--------------|
| Name: _____  | Datum: _____ |
| Thema/Fach: _____  |              |
| <b>Ausgezeichnet</b>   |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Thema ist klar erfasst</li> <li>❖ Sehr deutliche Aussprache</li> <li>❖ Benutzt keine oder kaum schriftliche Notizen</li> <li>❖ Visuelle Hilfen werden effektiv eingesetzt</li> <li>❖ Sehr gut vorbereitet</li> </ul>              |              |
| <b>Sehr gut</b>  |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Thema ist angemessen erfasst</li> <li>❖ Angemessene Aussprache</li> <li>❖ Benutzt einige schriftliche Notizen</li> <li>❖ Visuelle Hilfen werden ansprechend eingesetzt</li> <li>❖ Gut vorbereitet</li> </ul>                      |              |
| <b>Mittelmäßig</b>   |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Thema ist angemessen erfasst</li> <li>❖ Aussprache ist uneinheitlich</li> <li>❖ Liest überwiegend schriftliche Notizen vor</li> <li>❖ Visuelle Hilfen werden gelegentlich eingesetzt</li> <li>❖ Schweift vom Thema ab</li> </ul>  |              |
| <b>Verbesserungsbedürftig</b>  |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Thema erfordert zusätzliche Erklärungen</li> <li>❖ Aussprache ist schwer verständlich</li> <li>❖ Liest ausschließlich schriftliche Notizen vor</li> <li>❖ Schwache Visualisierung</li> <li>❖ Kaum strukturiertes Thema</li> </ul> |              |
| <b>Entspricht nicht den Anforderungen</b>  |              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Thema verfehlt</li> <li>❖ Aussprache ist nicht verständlich</li> <li>❖ Liest ausschließlich schriftliche Notizen vor</li> <li>❖ Keine Visualisierung</li> <li>❖ Keine Struktur im Thema</li> </ul>                                |              |
| <b>Kommentar (Stärken und Schwächen):</b>  |              |
|  |              |
| Quelle: Rolheiser 1996, S. 90/Buhren/IFS 1999  |              |

### Einbeziehung von Schülerurteilen für die Bewertung von Unterricht

Bei der Suche nach Kriterien für einen guten Unterricht sollten die Aussagen der Schüler über die wünschenswerten Lehrerverhaltensweisen berücksichtigt werden.

Hofer führt für diese Einbeziehung der Schülerurteile vier Gründe an:

1. In Schülerurteilen können Informationen über die Wirkungen des Lehrerverhaltens enthalten sein, die für die subjektive Sicht, die eigenen Werte und die persönliche Entwicklung von Bedeutung sind, die aber in Tests nicht mitbedacht wurden.
2. Die Aussagen der Schüler über die Effektivität und die Lernwirkungen von Lehrerhandeln können direkter, einfacher und unmittelbarer sein, als dies Tests leisten können.
3. Die Erforschung des Schul- und Unterrichtsklimas berücksichtigt ebenfalls Schülerurteile bezüglich von Aspekten der schulischen Umwelt und von kognitiven Variablen der Lern- und Leistungsbereitschaft der Schülerschaft (vgl. Hofer 1982, 241 – 242).
4. „Das Verständnis von Prozessen der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern im Unterricht erfordert Einsichten in die subjektive Sicht der Schüler, in ihre Erlebens- und Urteilsprozesse. [...] Der Begriff der Erziehung als Interaktion, als Austausch sozialer Verhaltensweisen, enthält neben der Wirkungsrichtung Lehrer-Schüler auch die Wirkungsrichtung vom Schüler zum Lehrer“ (Hofer 1982, 242).

Abbildung 27: Unterrichtsfeedback von Schülern

| Abb. II.1.4.1: Fragebogen für Schülerinnen und Schüler einer Berufsbildenden Schule |           |                        |                     |                 |
|---|-----------|------------------------|---------------------|-----------------|
|   | Stimme zu | Stimme größtenteils zu | Stimme teilweise zu | Stimme nicht zu |
| <b>Ich meine zum Unterricht bei diesem Lehrer/dieser Lehrerin:</b>                  |           |                        |                     |                 |
| Dieser Lehrer/diese Lehrerin ist auf den Unterricht vorbereitet.                    |           |                        |                     |                 |
| Die verwendeten Unterrichtsmaterialien sind aktuell (Bücher, Kopien ...).           |           |                        |                     |                 |
| Der Lehrer/die Lehrerin ermöglicht selbstständiges Arbeiten.                        |           |                        |                     |                 |
| Im Unterricht wird zu viel von mir verlangt.  |           |                        |                     |                 |
| Ich lerne, mit anderen zusammenzuarbeiten.  |           |                        |                     |                 |
| Das, was ich im Unterricht lerne, ist praxisbezogen.                                |           |                        |                     |                 |
| <b>Ich meine zum Verhältnis Lehrer/in – Schüler/in:</b>                             |           |                        |                     |                 |
| Der Lehrer/die Lehrerin traut mir etwas zu.   |           |                        |                     |                 |
| Der Lehrer/die Lehrerin nimmt mich ernst.   |           |                        |                     |                 |
| Der Lehrer/die Lehrerin schafft ein gutes Unterrichtsklima.                         |           |                        |                     |                 |
| Fehler oder abweichende Meinungen werden im Unterricht zugelassen.                  |           |                        |                     |                 |
| <b>Ich meine zur Leistungsbewertung:</b>  |           |                        |                     |                 |
| Mir ist die Notengebung verständlich.   |           |                        |                     |                 |
| Meine mündliche und sonstige Mitarbeit geht zu stark in die Note ein.               |           |                        |                     |                 |
| Schriftliche Leistungsnachweise gehen zu stark in meine Note ein.                   |           |                        |                     |                 |
| <b>Ich finde folgende Unterrichtsformen zu häufig vertreten:</b>                    |           |                        |                     |                 |
| Ausführungen des Lehrers/der Lehrerin   |           |                        |                     |                 |
| Schüler/Schülerinnen erarbeiten selbstständig Lösungen.                             |           |                        |                     |                 |
| Referate  |           |                        |                     |                 |
| <b>Ich finde diese Befragung gut.</b>   |           |                        |                     |                 |
| Bemerkungen:  |           |                        |                     |                 |
| Quelle: Berndt/Prangemeier 1998.  |           |                        |                     |                 |

(Kempfert / Rolff 1999,48)

Abbildung 28: Fragebogen für Schüler zum Verhalten und zum Unterricht des Lehrers

**Bereich: Verhalten der Lehrperson**

| Die Lehrerin / der Lehrer                             | <i>ja</i>                | <i>eher ja</i>           | <i>eher nein</i>         | <i>nein</i>              |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. tritt sicher auf.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. kann Fehler eingestehen.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. bemüht sich objektiv zu sein.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ist an der Meinung der Schüler/innen interessiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. kann sich durchsetzen.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. "erlaubt" im Unterricht Fehler.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. geht auf Probleme ein.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Bereich: Unterricht / Unterrichtsmethoden**

| Die Lehrerin / der Lehrer                                  | <i>ja</i>                | <i>eher ja</i>           | <i>eher nein</i>         | <i>nein</i>              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. lässt Mitsprache bei der Wahl der Unterrichtsthemen zu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. verwendet aktuelle Unterrichtsmaterialien.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. bietet Informationen anschaulich dar.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ermöglicht selbstständiges Arbeiten in der Gruppe.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. gibt Tipps für die Zusammenarbeit.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. zeigt den Alltagsbezug der Themen auf.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. gibt verständliche Arbeitsaufträge.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



### Bereich: Leistungsanforderungen / Leistungsbewertung

| Die Lehrerin / der Lehrer   | <i>ja</i>                | <i>eher ja</i>           | <i>eher nein</i>         | <i>nein</i>              |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. stellt angemessene Anforderungen an uns.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. bezieht Klassenarbeiten auf den Unterricht.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. macht die Notengebung bei den schriftlichen Noten transparent. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. macht die Notengebung bei den mündlichen Noten transparent.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. gibt vom Umfang her angemessene Hausaufgaben.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. gibt vom Schwierigkeitsgrad her angemessene Hausaufgaben.      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2003b, <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/unterricht/docs/u6.doc>)

Abbildung 29: Fragebogen für Schüler zum Unterricht und zur Leistungsüberprüfung

**Bereich: Unterricht**

|   | <i>trifft zu</i>         | <i>trifft eher zu</i>    | <i>trifft eher nicht zu</i> | <i>trifft nicht zu</i>   |
|---|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 1. Ich kann neue Lerninhalte gut verstehen.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 2. Meine Lehrerin / mein Lehrer zieht Querverbindungen zu anderen Fächern.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ich kann im Unterricht Fragen zum Thema stellen.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 4. Im Unterricht werden unterschiedliche Medien (Filme, Arbeitsblätter etc.) verwendet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 5. Die Unterrichtsformen sind unterschiedlich (Gruppenarbeit, Stillarbeit etc.).        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 6. Die Hausaufgaben werden regelmäßig überprüft.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 7. Unsere Ideen zum Unterrichtsthema werden von der Lehrerin /dem Lehrer aufgegriffen.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 8. Wir können selbstständig nach Lösungen suchen.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 9. Unsere Lehrerin / unser Lehrer ermutigt uns kritische Nachfragen zu stellen.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 10. Wir lernen unterschiedliche Arbeitstechniken kennen.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 11. Wir bekommen ausreichend Zeit für Diskussionen.                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 12. Konflikte werden bei uns offen angesprochen.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |

**Bereich: Leistungsanforderungen**

|  | <i>trifft zu</i>         | <i>trifft<br/>eher zu</i> | <i>trifft eher<br/>nicht zu</i> | <i>trifft<br/>nicht zu</i> |
|--|--------------------------|---------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| 1. Die Prüfungen sind über das Jahr gleichmäßig verteilt.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>   |
| 2. Wir werden auf Prüfungen / Klassenarbeiten gut vorbereitet.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>   |
| 3. Ich habe den Eindruck, wir werden fair beurteilt.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>   |
| 4. Meine Lehrerin / mein Lehrer versucht, uns vor Prüfungen die Angst zu nehmen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>   |
| 5. Ich verstehe die Aufgabenstellungen in den Klassenarbeiten.                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>   |
| 6. In den Klassenarbeiten wird mehr verlangt als nur Dinge auswendig zu lernen.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>        | <input type="checkbox"/>   |

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2003c, <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/unterricht/docs/u7.doc>)

Abbildung 30: Unterrichtsbewertung im Fach Deutsch

| Abb. II.1.4.2: Konstruktive Unterrichtskritik im Fach Deutsch                                      |    | Blatt 1 |        |      |  |
|--|----|---------|--------|------|--|
|  | Ja | (Ja)    | (Nein) | Nein |  |
| <b>1. Die Lehrperson</b>   |    |         |        |      |  |
| nimmt ihr Fach zu wichtig im Vergleich zu anderen Fächern  |    |         |        |      |  |
| lässt die Schüler genügend zu Wort kommen  |    |         |        |      |  |
| bevorzugt einige Schüler   |    |         |        |      |  |
| achtet zu wenig auf Disziplin in der Klasse  |    |         |        |      |  |
| beeinflusst einseitig  |    |         |        |      |  |
| ist launisch   |    |         |        |      |  |
| maßt sich falsche Autorität an   |    |         |        |      |  |
| hat ein partnerschaftliches Verhältnis zu den Schülern   |    |         |        |      |  |
| behandelt gerecht  |    |         |        |      |  |
| <b>2. Die Schüler arbeiten in diesem Fach</b>  |    |         |        |      |  |
| besser mit als in sonstigen Fächern  |    |         |        |      |  |
| sind bei der Planung des Unterrichts genügend beteiligt  |    |         |        |      |  |
| müssten im Unterricht stärker aktiviert werden   |    |         |        |      |  |
| <b>3. Unterrichtsmethoden</b>  |    |         |        |      |  |
| Zu viel Frontalunterricht (Lehervortrag mit gelegentlichen Fragen)                                 |    |         |        |      |  |
| Es sollte häufiger in kleinen Gruppen gearbeitet werden.   |    |         |        |      |  |
| Freies Unterrichtsgespräch (Schüler nehmen sich gegenseitig dran) sollte öfter praktiziert werden. |    |         |        |      |  |
| Die Unterrichtsmethoden sollten öfter wechseln.  |    |         |        |      |  |
| Schüler sollten häufiger Stunden leiten.   |    |         |        |      |  |
| <b>4. Hausaufgaben</b>   |    |         |        |      |  |
| Sind zu umfangreich  |    |         |        |      |  |
| Könnten ruhig etwas klarere Aufträge haben   |    |         |        |      |  |
| <b>5. Zensurenggebung</b>  |    |         |        |      |  |
| Ist gerecht  |    |         |        |      |  |
| Ist zu streng  |    |         |        |      |  |
| Ist zu milde   |    |         |        |      |  |
|  |    |         |        |      |  |

| Abb. II.1.4.2: Konstruktive Unterrichtskritik im Fach Deutsch  |    | Blatt 2 |        |      |
|--|----|---------|--------|------|
|  | Ja | (Ja)    | (Nein) | Nein |
| <b>6. Unterrichtsthemen</b>                                    |    |         |        |      |
| Es werden <i>zu wenig</i> behandelt:                           |    |         |        |      |
| Klassische Dichtung  |    |         |        |      |
| Moderne Dichtung   |    |         |        |      |
| Gedichte   |    |         |        |      |
| Theaterstücke  |    |         |        |      |
| Linguistik   |    |         |        |      |
| Diskussion über aktuelle Themen                                |    |         |        |      |
| Aufsatzerziehung   |    |         |        |      |
| Die Behandlung folgender Themen war zu                         |    |         |        |      |
| oberflächlich Themen:  |    |         |        |      |
| schwierig Themen:  |    |         |        |      |
| einseitig Themen:  |    |         |        |      |
| <b>7. Weitere Kritik und Vorschläge zum Deutschunterricht:</b> |    |         |        |      |
|  |    |         |        |      |
| Quelle: unbekannt / IFS  |    |         |        |      |

(Kempfert / Rolff 1999, 49 – 50)

Abbildung 31: Qualitätsevaluation des Unterrichts

| Abb. II.1.4.3: Schüler beurteilen die Qualität des Unterrichts   |   |   |
|--|---|---|
| <p>Liebe Schülerinnen und Schüler</p> <p>ich hätte gern von euch eine Rückmeldung über die Qualität meines Unterrichts. Bitte füllt diesen Fragebogen durch Ankreuzen aus. Beachtet, dass in der oberen Zeile immer der Istzustand bewertet wird und in der unteren eure Wunschvorstellungen eingetragen werden. Ich werde die Ergebnisse mit euch besprechen. Die Anonymität eurer Antworten gewährleiste ich selbstverständlich.</p> <p><input type="checkbox"/> Ich bin männlich      <input type="checkbox"/> Ich bin weiblich</p> |   |   |
| <p><b>Der Unterricht ...</b> <span style="float: right;"><input type="checkbox"/> Istzustand    <input type="radio"/> Sollzustand</span></p>   |   |   |
| 1.   | ... ist stark auf Stoffvermittlung ausgerichtet | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... ist wenig auf Stoffvermittlung ausgerichtet   |
| 2.   | ... fördert mich über Stoffvermittlung hinaus   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... fördert mich nicht über Stoffvermittlung hinaus   |
| 3.   | ... ist interessant aufbereitet                 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... ist nicht interessant aufbereitet   |
| 4.   | ... hat erkennbare Ziele                        | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... hat keine erkennbaren Ziele   |
| 5.   | ... ist verständlich angelegt                   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... ist nicht verständlich angelegt   |
| 6.   | ... spricht schöpferische Fähigkeiten an        | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... spricht schöpferische Fähigkeiten nicht an  |
| 7.   | ... bereitet die Klassenarbeiten gut vor        | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... bereitet die Klassenarbeiten nicht gut vor  |
| 8.   | ... überfordert                                 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... überfordert nicht   |
| 9.   | ... lässt eigene Arbeitsweisen zu               | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... lässt eigene Arbeitsweisen nicht zu   |
| 10.  | ... behandelt Jungen und Mädchen gleich         | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... behandelt Jungen und Mädchen nicht gleich   |
| 11.  | ... ist problemorientiert                       | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... ist nicht problemorientiert   |
| 12.  | ... hilft bei der Berufsorientierung            | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/><br><input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> |
|  |   | ... hilft nicht bei der Berufsorientierung  |
| 13.  | Mein Kommentar:                                 |   |
| Quelle: Gymnasium Liestal / IFS  |   |   |

Kategorien von Veränderungswünschen:

1. „bessere Ausstattung der Klasse
2. bessere Unterrichtsgestaltung
3. passende Sitzmöbel
4. Verkürzung der Schulzeit
5. bessere Versorgung mit Nahrungsmitteln in der Schule
6. bessere Ausstattung und Ausgestaltung der Schule
7. Lehrkräfte mit mehr Verständnis für die SchülerInnen
8. Mitsprachemöglichkeiten für SchülerInnen
9. weniger Stoff, Streichung von veraltetem Lehrstoff
10. Notengebung
11. weniger Prüfungen
12. Zugänglichkeit der Schule
13. bessere Gemeinschaft in der Schule und Klasse
14. Sonstiges“ (Eder 1996, 339).

### Maßnahmen zur Umsetzung der Schülerwünsche

Die Umsetzung der Wünsche kann durch spezifische Maßnahmen unterstützt werden.

Dazu gehören:

- Schulen benötigen eine eigene Philosophie der Verantwortlichkeit, damit sich aus dieser Verantwortungsübernahme Eigeninitiativen entwickeln können, die Ressourcen aus dem lokalen Umfeld für die Schule nutzbar machen können.
- Das Angebot von Wahlmöglichkeiten gilt als eine relativ zuverlässige Maßnahme zur Steigerung von Schulqualität, da die Schüler die Möglichkeit erhalten, für sich subjektiv zufrieden stellende Unterrichtsverhältnisse selbst auszusuchen.
- Die Entwicklung einer Rückmeldekultur innerhalb der Schulen dient der Aufrechterhaltung der alltäglichen Unterrichtsqualität.
- Als viertes tragen institutionelle Sicherungen zur Umsetzung der oben aufgeführten Wünsche bei. So sollten organisatorische Maßnahmen und Regelungen in den Schulen an die Zustimmung der Schüler bzw. der Eltern gebunden sein (vgl. Eder 1996, 341 – 343).



Abbildung 32: Schülerbefragung (IFS-Schulbarometer)

| Abb. II.2.3.1: IFS-Schulbarometer/Schülerbefragung  |              | Blatt 1       |                |                 |                 |  |
|---|--------------|---------------|----------------|-----------------|-----------------|--|
| (Vorbemerkungen zum Zweck der Befragung)  |              |               |                |                 |                 |  |
| <b>S1</b> <i>Wie viel in der Schule von den Schülerinnen und Schülern verlangt wird, wird unterschiedlich beurteilt. Wenn du jetzt an deine Klasse denkst, was trifft auf euch am ehesten zu?</i> |              |               |                |                 |                 |  |
| Die Leistungsanforderungen sind für die meisten in der Klasse ...   | viel zu hoch | ziemlich hoch | gerade richtig | eher zu niedrig | viel zu niedrig |  |
| ... in den sprachlichen Fächern   |              |               |                |                 |                 |  |
| ... in den naturwissenschaftlichen Fächern  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... in Musik oder Kunst   |              |               |                |                 |                 |  |
| ... in den Fächern Arbeitsehre, Wirtschaft, Technik   |              |               |                |                 |                 |  |
| <b>S2</b> <i>Wenn jemand bei euch in der Schule gar nicht klarkommt, wie sehr helfen die Lehrer ihm und unterstützen ihn dann?</i>  |              |               |                |                 |                 |  |
| Die Lehrer geben sich dann ...  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... sehr große Mühe   |              |               |                |                 |                 |  |
| ... große Mühe  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... etwas Mühe  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... kaum Mühe   |              |               |                |                 |                 |  |
| ... gar keine Mühe  |              |               |                |                 |                 |  |
| <b>S3</b> <i>In der Schule möchte ich lernen ...</i>  |              |               |                |                 |                 |  |
|   | Prozente     |               |                |                 |                 |  |
|   | wichtig      |               |                | nicht wichtig   |                 |  |
| ... gut reden können  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... gewandt meinen Körper einzusetzen   |              |               |                |                 |                 |  |
| ... mich leicht entspannen zu können  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... Fremdsprachen fließend zu sprechen  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... die Grundlagen der Naturwissenschaften zu verstehen   |              |               |                |                 |                 |  |
| ... die Grundlagen der Mathematik zu verstehen  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... korrekt zu schreiben  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... interessante Texte zu schreiben   |              |               |                |                 |                 |  |
| ... die Grundlagen von Philosophie / Religion zu verstehen  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... mit anderen Menschen ein gutes Gespräch zu führen   |              |               |                |                 |                 |  |
| ... mit anderen Menschen wirkungsvoll zusammenzuarbeiten  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... in schwierigen Momenten heiter und gelassen zu bleiben  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... mein Leben besser in den Griff zu bekommen  |              |               |                |                 |                 |  |
| ... meine Arbeit besser zu planen   |              |               |                |                 |                 |  |
| ... die Grundlagen der Computertechnik zu verstehen   |              |               |                |                 |                 |  |
| ... etwas für den Umweltschutz tun zu können  |              |               |                |                 |                 |  |

| Abb. II.2.3.1: IFS-Schulbarometer/Schülerbefragung   |           |          |                          | Blatt 2         |          |                          |
|--|-----------|----------|--------------------------|-----------------|----------|--------------------------|
| <p><b>S4</b> <i>Erinnere dich an den Unterricht, den du in den letzten ein bis zwei Jahren gehabt hast. Du hast sehr viele Lehrer gehabt und ihr habt auf sehr unterschiedliche Art und Weise gearbeitet. Wie häufig habt ihr auf die folgende Art und Weise in der Klasse gearbeitet? Und wie sollte es deiner Meinung nach sein?</i></p> |           |          |                          |                 |          |                          |
|  | So ist es |          |                          | So soll es sein |          |                          |
|  | sehr oft  | manchmal | niemals oder ganz selten | sehr oft        | manchmal | niemals oder ganz selten |
| Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet.   |           |          |                          |                 |          |                          |
| Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten.  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Der Lehrer und die Klasse diskutieren gemeinsam.   |           |          |                          |                 |          |                          |
| Die Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Die Schüler arbeiten jeder für sich an den gleichen Aufgaben.  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Die Schüler arbeiten selbstständig an selbst gewählten Aufgaben.   |           |          |                          |                 |          |                          |
| Die Schüler führen eigene Untersuchungen durch.  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Die Schüler bearbeiten Arbeitsblätter.   |           |          |                          |                 |          |                          |
| Die Schüler gucken Filme und Videos.   |           |          |                          |                 |          |                          |
| <p><b>S5</b> <i>Wie viel Wert wird deiner Meinung nach an deiner Schule auf die folgenden Dinge gelegt?</i><br/> <b>1</b> = Da wird zu viel Wert darauf gelegt.<br/> <b>2</b> = Das ist in Ordnung.<br/> <b>3</b> = Da wird zu wenig Wert darauf gelegt.</p>   |           |          |                          |                 |          |                          |
|  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Fachwissen   |           |          |                          |                 |          |                          |
| Disziplin  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Kritisches Denken  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Vernünftiger Umgang miteinander  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Allgemeinwissen  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Künstlerisches und Handwerkliches  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Fähigkeit zur Zusammenarbeit   |           |          |                          |                 |          |                          |
| Rechtschreibkenntnisse   |           |          |                          |                 |          |                          |
| Höflichkeit und gute Umgangsformen   |           |          |                          |                 |          |                          |
| Elternbeteiligung  |           |          |                          |                 |          |                          |
| Toleranz gegenüber anderen   |           |          |                          |                 |          |                          |
| <p><b>S6</b> <i>Schlusskommentar:</i></p>  |           |          |                          |                 |          |                          |
| <p>Im Übrigen möchte ich noch das Folgende anmerken:</p>   |           |          |                          |                 |          |                          |
| <p>Quelle: Gymnasium Brig/Wallis / IFS-Barometer</p>   |           |          |                          |                 |          |                          |

(Kempfert / Rolff 1999,73 – 74)

Abbildung 33: Elternfragebogen (IFS-Barometer)

| Abb. II.2.3.2: Elternfragebogen<br>(Vorbemerkungen zum Zweck der Befragung)  |                          | Blatt 1                  |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Bitte geben Sie durch Ankreuzen an, welche Aussage Sie für zutreffend halten.  |                          |                          |
| <b>E 1</b> <i>Schulklima</i>   | Richtig                  | Nicht richtig            |
| Mein Kind geht gern zur Schule.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Schule überfordert mein Kind.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Zu den meisten Lehrern meines Kindes habe ich großes Vertrauen.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>E 2</b> <i>Gewalt</i>   | Ja                       | Nein                     |
| Würden Sie sagen, dass es an der Schule Probleme mit Gewalt gibt?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| War Ihr Kind in der Schule von Formen der Gewalt betroffen?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>E 3</b> <i>Die Leistungsanforderungen der Schule sind</i>   |                          |                          |
| viel zu hoch <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> viel zu niedrig   |                          |                          |
| <b>E 4</b> <i>Bei der Schülerförderung gibt sich die Schule</i>  |                          |                          |
| sehr große Mühe <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> gar keine Mühe |                          |                          |
| <b>E 5</b> <i>In der Schule wird heute zu wenig geachtet auf ... (zweimal ankreuzen ist möglich)</i>                               |                          |                          |
| Fachwissen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Disziplin  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kritisches Denken  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Vernünftiger Umgang miteinander  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Allgemeinwissen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Künstlerisches und Handwerkliches  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Soziale Kompetenzen  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rechtschreibkenntnisse   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elternbeteiligung  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Toleranz gegenüber anderen   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sonstiges, und zwar ...  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nein, es gibt nichts, worauf zu wenig geachtet wird.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Weiß ich nicht.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Abb. II.2.3.2: Elternfragebogen   |                         | Blatt 2         |  |
|---|-------------------------|-----------------|--|
| Bitte geben Sie durch Ankreuzen an, welche Aussage Sie für zutreffend halten.           |                         |                 |  |
| <b>E 6</b> Die Eltern sollten sich beteiligen / beteiligen sich in folgenden Bereichen: | Sollten sich beteiligen | Beteiligen sich |  |
| Freizeitbereich   |                         |                 |  |
| Lehrplanarbeit  |                         |                 |  |
| Fachkonferenzen   |                         |                 |  |
| Schulprogramm   |                         |                 |  |
| Unterricht  |                         |                 |  |
| Hausaufgabenbetreuung   |                         |                 |  |
| Sonstiges, und zwar ...   |                         |                 |  |
| <b>E 7</b> Die Schule muss sich mehr kümmern um:  | Mehr                    | Weniger         |  |
| Vorbereitung auf das Berufsleben.   |                         |                 |  |
| Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen.                                      |                         |                 |  |
| Förderung von sozialen Kompetenzen und Teamfähigkeit.                                   |                         |                 |  |
| Vermittlung vertieften Fachwissens.   |                         |                 |  |
| Beschäftigung mit den Alltagsproblemen der Jugendlichen.                                |                         |                 |  |
| Vermittlung einer guten Allgemeinbildung.   |                         |                 |  |
| Förderung von Selbstdisziplin und Durchhaltevermögen.                                   |                         |                 |  |
| Hinführung zu möglichst hohen Schulabschlüssen.   |                         |                 |  |
| Schule als Lebensraum für Jugendliche mit außerschulischen Angeboten.                   |                         |                 |  |
| Vermittlung der Fähigkeit, Probleme zu erkennen und Lösungswege zu erarbeiten.          |                         |                 |  |
| Schlusskommentar:<br>Im Übrigen möchte ich noch das Folgende anmerken:                  |                         |                 |  |
| Quelle: IFS – Barometer   |                         |                 |  |

(Kempfert / Rolff 1999, 75 – 76)

## Qualitätsaspekte für den IFS-Wettbewerb „Qualität schulischer Arbeit“

### „Aspekt ‚Lernen‘

- Die Schule fördert die Lern- und Anstrengungsbereitschaft der Schülerschaft durch ‚schüleraktivierende Maßnahmen‘ (z. B. Rechenolympiade, Aufsatzwettbewerb, Beteiligung an übergeordneten Wettbewerben) und durch das Bemühen um anregende und relevante Inhalte.
- Die Schule unternimmt etwas, damit die Schülerinnen und Schüler Selbstverantwortung für das Lernen übernehmen.
- Lernfortschritte werden überdacht und überprüft.

### Aspekt ‚Unterricht‘

- Die Schule erhebt Lernstandsdiagnosen und berät sie in der Fachkonferenz.
- Sie pflegt eine Kultur der Offenheit und Kooperation im Kollegium durch wechselseitige Unterrichtshospitation.
- Die Schule entwickelt Standards / Indikatoren für qualitätvollen Unterricht.
- Kriterien der Leistungsbeurteilung werden im Kollegium abgestimmt.
- Schülerinnen und Schüler werden an der Beurteilung von Unterricht beteiligt (Schülerfeedback).

### Aspekt ‚Ergebniskontrolle‘

- Die Schule entwickelt Verfahren, die es ermöglichen, die Lernzuwächse von Schülerinnen und Schülern zu erfassen.
- Die Schule führt Kollegiumsbefragungen zu einzelnen Aspekten des Unterrichts durch und zieht Folgerungen daraus.
- Die Schule sammelt systematisch Daten und nimmt sie zum Ausgangspunkt für die Verbesserung der Unterrichtsqualität, z. B. Anmeldezahlen, Wiederholer, Abbrecherquoten, Kurswahlen, erreichte Abschlüsse oder Notendurchschnitte.
- Sie befragt die ‚Kunden‘, also Eltern, Absolventen und Firmen nach der Qualität der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen der Schülerschaft.
- Die Schule evaluiert ihre Entwicklungsarbeit.

#### Aspekt ‚Erziehen und Fördern‘

- Die Schule fördert gezielt den Erwerb unterschiedlicher Handlungskompetenzen (Lern-, Sozial- und Kommunikationskompetenz, Methoden- und Fachkompetenz).
- Die Schule fördert Talente und Neigungen, z. B. durch Zusatzangebote oder spezielle Lernanreize.
- Die Schule legt Wert auf ein förderndes ‚Leistungsklima‘. Der Leistungsbegriff wird positiv und nicht konkurrierend (im Sinne von Leistung auf Kosten Anderer) besetzt.
- Die Schule ist darauf bedacht, Lernrückstände bei Schüler / innen abzubauen.
- Die Schule entwickelt Strategien im Umgang mit lernunwilligen Schülerinnen und Schülern, Schulschwänzern.

#### Aspekt ‚Professionalität von Lehrpersonen‘

- Lehrerinnen und Lehrer pflegen und entwickeln das Methoden-Repertoire.
- Lehrerinnen und Lehrer überprüfen systematisch ihre Arbeit.
- Lehrerinnen und Lehrer verbreitern bzw. vertiefen ihr Fachverständnis.
- Lehrerinnen und Lehrer bilden sich systematisch fort und berücksichtigen dabei die Belange ihrer Schule.

#### Aspekt ‚Aktive Fachkonferenzen und / oder Jahrgangsstufenteams‘

- Lehrerinnen und Lehrer tauschen sich in Fachkonferenzen und / oder Jahrgangsstufenteams über ‚gute‘ Unterrichtsbeispiele aus.
- Lehrerinnen und Lehrer bilden Qualitätszirkel.
- Lehrerinnen und Lehrer erarbeiten gemeinsam Indikatoren für erfolgreichen Unterricht und überprüfen ihre Umsetzung.
- Lehrerinnen und Lehrer schreiben Parallelarbeiten, praktizieren wechselseitige Korrekturen und nehmen die Ergebnisse als Anlass für Unterrichtsentwicklung.

#### Aspekt ‚Schulinterne Arbeitsplanung‘

- Die Schule entwickelt Umsetzungsprogramme für mittelfristige Ziele.
- Die Schule konzipiert anspruchsvolle schuleigene Lehrpläne für den Fachunterricht und für fachübergreifendes Lernen.
- Die Schule betont in ihrem Schulprogramm bei den Entwicklungsschwerpunkten den Stellenwert der Unterrichtsqualität.

#### Aspekt ‚Zusammenarbeit mit Eltern‘

- Die Schule pflegt den regelmäßigen Erfahrungsaustausch mit Eltern über die Wahrnehmung von Unterricht und Lernfortschritten.
- Die Schule betrachtet es als gemeinsame Aufgabe von Schule und Elternhaus, erziehend zu wirken, etwa in Fragen von Pünktlichkeit, Anwesenheit, Sorgfalt bei Fragen der Aufgabenerledigung.
- Eltern werden in den Prozess der Schulprogrammentwicklung einbezogen.
- Eltern spielen eine aktive Rolle in Fachkonferenzen“ (Rolff 2001, 79 – 80).

Abbildung 34: Fragebogen zur Leitung der Schule

| Abb. II.2.2.2: Schulleitung  |  |  |
|--|--|--|
| Bitte geben Sie durch Ankreuzen (x) an, welche Aussagen Sie für zutreffend halten. |  |  |
| <b>Unsere Leitung ...</b>  |  |  |
| 1.   | ... praktiziert eine breite Information des Kollegiums       | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... praktiziert eine selektive Information des Kollegiums |
| 2.   | ... betrachtet Visionen als wichtig                          | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... betrachtet Visionen als unwichtig                     |
| 3.   | ... führt Einstellungen von Lehrkräften undurchsichtig durch | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... führt Einstellungen von Lehrkräften transparent durch |
| 4.   | ... verhindert Mitwirkung der Lehrkräfte                     | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... fördert Mitwirkung der Lehrkräfte                     |
| 5.   | ... wirkt unterstützend                                      | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... wirkt nicht unterstützend                             |
| 6.   | ... bietet Freiräume   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... engt Freiräume ein                                    |
| 7.   | ... setzt feste Normen durch                                 | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... lässt jeden/jede tun, was er/sie für gut hält         |
| 8.   | ... fördert die Kommunikation                                | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ...fördert die Kommunikation nicht                        |
| 9.   | ... fördert gegenseitige Rücksichtnahme                      | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... fördert gegenseitige Rücksichtnahme nicht             |
| 10.  | ... vermeidet Stundenausfälle systematisch                   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... ist Stundenausfällen gegenüber gleichgültig           |
| 11.  | ... ist auf Lösung anstehender Probleme bedacht              | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... ist auf Lösung anstehender Probleme nicht bedacht     |
| 12.  | ... verteilt Aufgaben nach Eignung                           | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... verteilt Aufgaben nach Beziehungskriterien            |
| 13.  | ... hat erkennbare Ziele                                     | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... hat keine erkennbaren Ziele                           |
| 14.  | ... hat ein klares Konzept für Fort- und Weiterbildung       | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... hat kein Konzept für Fort- und Weiterbildung          |
| 15.  | ... überlastet nicht   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... verursacht Überlastung                                |
| 16.  | ... gibt Rückendeckung                                       | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ... gibt keine Rückendeckung                              |
| <b>Alternative : Schulleitung (Selbsteinschätzung)</b>                             |  |  |
| Bitte geben Sie durch Ankreuzen an, welche Aussagen auf Sie zutreffen              |  |  |
| 1.   | Ich praktiziere eine breite Information des Kollegiums       | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ich praktiziere eine selektive Information des Kollegiums |
| 2.   | ...  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ...   |
| Quelle: Gymnasium Liestal / IFS  |  |  |

(Kempfert / Rolff 1999, 65)



Abbildung 35: Fragebogen zur Schulleitung

| Meine Schulleitung...  | <i>trifft zu</i>         | <i>trifft eher zu</i>    | <i>trifft eher nicht zu</i> | <i>trifft nicht zu</i>   |
|--|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 1. fördert die Kommunikation im Kollegium.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 2. sorgt für Transparenz bei anstehenden Entscheidungen.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 3. informiert umfassend.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 4. kann Konflikte konstruktiv lösen.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 5. hat eigene Visionen zur Weiterentwicklung von Schule.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 6. regt Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen an.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 7. besitzt Beratungskompetenz.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 8. unterstützt Innovationsvorhaben.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 9. kann sinnvoll anstehende Aufgaben delegieren.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 10. hat ein Konzept für gezielte Fortbildungen.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 11. unterstützt Teambildung im Kollegium.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 12. berücksichtigt Deputatswünsche.                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 13. würdigt die Leistungen der Kollegen/innen.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 14. fördert die Zusammenarbeit mit den Eltern.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 15. kann aus Fehlern lernen.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 16. hält Vereinbarungen ein.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 17. achtet auf die Umsetzung von getroffenen Entscheidungen.           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 18. schafft eine Kultur des Vertrauens.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 19. fördert eine konstruktive Fehlerkultur.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |
| 20. bezieht Schüler/innen in die Weiterentwicklung von Schule mit ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/> |

| Meine Schulleitung...   | <i>trifft zu</i>         | <i>trifft<br/>eher zu</i> | <i>trifft<br/>eher<br/>nicht zu</i> | <i>trifft<br/>nicht zu</i> |
|---|--------------------------|---------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| wicklung von Schule mit ein.  |                          |                           |                                     |                            |
| 21. hat eine konstruktive Beziehung zur Schulaufsicht.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 22. kennt die gesetzlichen Rahmenbedingungen.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 23. kann die Freiräume der gesetzlichen Rahmenbedingungen für eine Qualitätsentwicklung nutzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 24. achtet bei GLK's darauf, dass auch pädagogische Themen angesprochen werden.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 25. fördert den pädagogischen Austausch in Klassenkonferenzen.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2003g, <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/schulmanagement/docs/schm1.doc>)

### Prinzipien der Organisationsentwicklung

- **Aktive Mitbeteiligung:** Dies ist eine Voraussetzung für die Organisationsentwicklung, da das Gelingen des Veränderungsprozesses von der Beteiligung der Organisationsmitglieder abhängt.
- **Ausrichtung an Menschen und Organisationen:** Persönliche Interessen der Menschen und Sachaufgaben werden nicht als Gegensatz angesehen, sondern bedingen sich gegenseitig.
- **Bearbeitung von Komplexität:** Die Komplexität und Diversität eines Problems wird erkannt und bearbeitet und nicht einfach reduziert.
- **Ansatzpunkte sind konkrete Probleme:** Konkrete Probleme haben konkrete Lösungen und bei solchen Problemen ist die Bereitschaft zur Mitarbeit größer.
- **Lernen in Gruppen und Teamentwicklung:** Dies ist ein Kernprinzip von Organisationsentwicklungsmaßnahmen, da nicht nur der Einzelne qualifiziert wird.
- **Veränderung statt Erstarrung:** Es geht um das Aufbrechen von Strukturen, die sich nicht bewährt haben.
- **Der Weg ist so wichtig wie das Ziel:** In der als Lernprozess verstandenen Organisationsentwicklung gibt es verschiedene Wege, um ein gestecktes Ziel zu erlangen.
- **Entwicklung als kontinuierlicher Prozess:** Organisationsentwicklung findet eigentlich immer statt. Zielgerichtetes Gelingen von solchen Maßnahmen setzt aber eine bewusste und kontinuierliche Auseinandersetzung mit diesen Dingen voraus.
- **Arbeitsplatz als Ausgangsort:** Zentrum der Aufmerksamkeit sind die realen Probleme der Mitarbeiter.
- **Systemisches Denken:** Egal wo in einer Organisation etwas verändert wird, andere Bereiche sind mitbetroffen. So sollte man bei jeder Veränderung das Gesamtsystem im Blick haben (vgl. Rolff u.a. 1999, 24 – 25).

## Veränderungen in der Schule

Für die *geringe Veränderungsfreundlichkeit* kann man sechs Gründe anführen:

1. Die Angst vor dem Neuen: Stabilität wird von den meisten Menschen bevorzugt, da von ihrer Sicherheit ausgeht.
2. Persönliche Bedürfnisbefriedigung: Durch Innovation wird oft anderen als den gewohnten Bedürfnissen nachgegangen, was zu der Befürchtung führt, dass die bisherigen Bedürfnisse nicht mehr befriedigt werden.
3. Bedrohung von Einfluss und Macht: Jede Veränderung verändert auch die Einflussphären.
4. Veränderung der Anforderungen: Hier herrscht die Angst vor, dass die bisherigen Fähigkeiten einer Person an Bedeutung verlieren. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn der Wille zur Weiterbildung fehlt.
5. Beschränkte Ressourcen: Dies ist ein häufiges Argument zur Innovationsverhinderung.
6. Einflüsse von Lehrerverbänden (vgl. Dubs 1994, 276).

Eine *veränderungsfreundliche Unternehmenskultur* zeichnet sich durch folgende Faktoren aus, die als Voraussetzungen für ein erfolgreiches Management des Wandels gelten können:

- Kreative Unruhe: Sie verhindert eine bürokratische Erstarrung.
- Konfliktfähigkeit: Konflikte werden thematisiert, offen und fair ausgetragen.
- Zusammengehörigkeitsgefühl: Entwicklung eines Wir-Gefühls.
- Sinnvermittlung: Durch die Mitgestaltung des Systems Schule wird der Sinn der eigenen Arbeit ersichtlich.
- Kommunikation: Neben der formalen Kommunikation wird auch die informelle Kommunikation konsequent genutzt.

Diese Faktoren verlieren in der Schule nicht ihre Gültigkeit (vgl. Schratz 1996, 214 – 215).

Abbildung 36: Indikatoren für Schulleitungshandeln

**(A) Entscheidungs- und Organisationsfähigkeit**

- tendiert dazu, wichtige Entscheidungen so schnell wie möglich zu treffen.
- geht konfliktreichen Entscheidungen nicht aus dem Weg.
- versteht es, kritische Situationen und Probleme vorausschauend vorwegzunehmen und dadurch sachgerechte Entscheidungen zu fällen.
- erledigt Verwaltungstätigkeiten und andere alltägliche Routinen zügig.
- bezieht bei wichtigen Entscheidungen alle betroffenen Personen in den Entscheidungsprozess mit ein.
- sorgt in Entscheidungsprozessen dafür, dass alle Positionen oder Standpunkte artikuliert werden, auch solche, die nur von kleinen Gruppen des Kollegiums vertreten werden.
- versorgt die in den Entscheidungsprozess einbezogenen Personen mit umfassenden Informationen.
- behält auch in kritischen Situationen den Überblick.
- weiß genau, was an der Schule vorgeht.
- weiß genau, was an der Schule zu tun ist.

**(B) Partizipation von Kolleginnen und Kollegen**

- nimmt im Rahmen von Entscheidungsprozessen alle Diskussionsbeiträge ernst.
- plant pädagogische Innovationen unter Einbeziehung des Kollegiums.
- bezieht Kollegen in organisatorische Aufgaben mit ein (z.B. Unterrichtsverteilung).
- bindet die Kollegen in die Verantwortung für die pädagogische Entwicklung der Schule ein.

### **(C) Ziele – Visionen – Veränderung**

- hat ein eindeutiges und klares Zukunftsbild von der Schule.
- tritt für gemeinsame Ziele bzw. Visionen ein.
- macht sich stark für die Vereinbarung von Zielen.
- tritt für die Einhaltung vereinbarter Ziele ein.
- setzt sich dafür ein, die Erreichung vereinbarter Ziele regelmäßig zu überprüfen.
- steht neuen pädagogischen Ideen aufgeschlossen gegenüber.
- ist auf dem laufenden, was neue pädagogische Entwicklungen angeht.
- hat ein klares Konzept für Fort- und Weiterbildung.
- ermutigt die Lehrer zu originellen Ideen und Problemlösevorschlägen.
- übernimmt bei der Verwirklichung pädagogischer Ideen oder Vorhaben konkrete Arbeitsaufträge.
- sucht den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen.
- sucht den Erfahrungsaustausch mit außerschulischen Institutionen (z.B. Einrichtungen der Jugendhilfe, wissenschaftliche Institute).

### **(D) Soziale Beziehungen**

- hat ein offenes Ohr für die beruflichen Sorgen und Probleme der Lehrer.
- lobt Lehrer für gute Arbeit.
- gibt sich eher als Kollege denn als Autorität.
- verfügt über Einfühlungsvermögen in die persönlichen Probleme und Schwierigkeiten der Lehrer.
- hat den Anspruch, möglichst alle Lehrer auch persönlich kennenzulernen.
- macht konkrete Vorschläge für Treffen in der Freizeit, um das soziale Klima im Lehrerkollegium zu verbessern.

**(E) Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit**

- Die Eltern werden in die Entscheidungen der Schule einbezogen.
- Eltern werden als Experten für bestimmte Unterrichtsthemen eingeladen.
- Eltern begleiten Klassenfahrten.
- Es gibt klare Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern.
- Eltern nehmen ihre Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule wahr.
- Eltern werden über ihre Mitwirkungsmöglichkeiten in der Schule aufgeklärt.
- Die Eltern haben Vertrauen zu den Lehrkräften der Schule.
- Eltern engagieren sich für die Schule.
- Die Eltern organisieren außerunterrichtliche Angebote in der Schule.
- Eltern arbeiten bei Schulfesten mit.
- Eltern haben Einfluß auf die Arbeit an der Schule.
- Eltern nehmen ihr Recht auf Hospitation im Unterricht wahr.
- Die Schule hat ein Schulprogramm gemeinsam mit den Eltern entwickelt.
- In Fragen der Schulentwicklung berät sich die Schule in einem Netzwerk mit anderen Schulen.
- Die Schule hat einen besonderen Ruf (Schulprofil) im öffentlichen (sozialen) Umfeld.
- Die Schule berät sich mit anderen Institutionen (z.B. Ämter, öffentliche Einrichtungen, Schulen, Betriebe) aus dem regionalen Umfeld der Schule.
- Die Schule stellt sich in verschiedenen Medien (Printmedien, Internet) nach außen dar.
- Die Schule wirbt aktiv Ressourcen für besondere Projekte ein.

Abbildung 37: Fragebogen zum Schulklima

| Abb. II.2.2.4: Schulklima  |   |                          |                          |                          |                          |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte geben Sie durch Ankreuzen (x) zu jeder Aussage an, in welchem Maße Sie ihr zustimmen oder nicht zustimmen. |   |                          |                          |                          |                          |
|  |   |                          | Stimme<br>völlig zu      |                          | Stimme<br>nicht zu       |
| 1.   | Die Befindlichkeit der Menschen an unserer Schule ist gut.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.   | Die Lehrkräfte sind motiviert.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.   | Unsere Schule ist kulturell arm.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.   | In unserer Schule gibt es gute Gemeinschaftserlebnisse.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.   | Die Schule lässt allen ihre Individualität.                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.   | Die Schule ist am persönlichen Umfeld der Schüler/innen interessiert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.   | Der Konkurrenzdruck unter Lehrpersonen ist groß.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.   | Der Konkurrenzdruck unter Schülerinnen und Schülern ist groß.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.   | Wir gehen wertschätzend miteinander um.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.  | Ich fühle mich an unserer Schule wohl.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quelle: Gymnasium Liestal  |   |                          |                          |                          |                          |

(Kempfert / Rolff 1999, 69)



### Berufliche Handlungskompetenz

Der Begriff „Handlungskompetenz“ setzt sich aus den Begriffen „Handlung“ bzw. „Handeln“ und dem Begriff „Kompetenz“ zusammen. „Handeln“ kann man sich zunächst einmal im Sinne eines internen Probe-Handelns vorstellen (Handlungsplanung). Daneben kann man den Begriff „Handeln“ auch im Sinne der Durchführung von geplanten Handlungen verstehen. Dieses zweite Begriffsverständnis unterscheidet sich vom Probe-Handeln dadurch, dass die Beziehungstiftung zwischen den Handlungsteilnehmern real hergestellt wird, dass die Annahmen über die Handlungsteilnehmer aktuell und empirisch sind, und dass die Durchführung in einer begrenzten Zeitspanne erfolgt (vgl. Sembill 1992, 102). Der Begriff Kompetenz umfasst Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten einer Person auf geistigem und körperlichem Gebiet, die ihr zur Bewältigung von Aufgaben dienen (vgl. Frey 1999, 30).

Zusammenfassend kann man dann unter Handlungskompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft verstehen, in beruflichen, öffentlichen und privaten Situationen sowohl sachgerecht und reflektiert als auch verantwortlich zu handeln. Dabei werden die eigenen Handlungsmöglichkeiten stets weiterentwickelt. Spricht man nun von beruflicher Handlungskompetenz, so ist die Fähigkeit und Bereitschaft gemeint, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln (vgl. Wilsdorf 1991, 42).

Allerdings ist es sehr schwierig, Handlungskompetenz als übergeordneten Zielbegriff beruflicher Bildung präzise zu definieren. Der Begriff „berufliche Handlungskompetenz“ hat sich aus der Beobachtung veränderter Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt entwickelt und wurde so in die Berufspädagogik eingeführt. Daher ist der Begriff auch nicht als kohärentes, theorieverankertes Konzept zu finden. Darüber hinaus ist berufliche Handlungskompetenz als didaktischer Zielbegriff durch seine häufige Verwendung zu einem diffusen Begriff geworden, der vielfältige Interpretationen zulässt (vgl. DIHT 1995, 12).

Darüber hinaus spielt das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung eine große Rolle. Diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet man als Schlüsselqualifikationen, die keinen direkten Bezug zu bestimmten praktischen Tätigkeiten aufweisen, sondern sich für eine große Anzahl von Tätigkeiten als

alternative Optionen in einem Raum-Zeit-Bezug eignen oder der Bewältigung von geänderten Anforderungen dienen (vgl. Schmidt 1997, 10). Da der Begriff Schlüsselqualifikation sehr unterschiedlich verwendet wird und nahezu beliebig interpretiert werden kann, ist auch die Umsetzung in Prüfungsaufgaben ein kardinales Problem. Grundvoraussetzung für eine zuverlässige Erfassung von Schlüsselqualifikationen ist daher, die verwendeten Bezeichnungen auf eine überschaubare Anzahl zu reduzieren, die aussagekräftig und klar voneinander abgegrenzt sind (vgl. DIHT 1995, 21). Hieraus ergibt sich das sogenannte Schlüsselqualifikationen-Dilemma, welches folgendes besagt: „Je allgemeiner bzw. situationsunspezifischer die Schlüsselqualifikationen definiert werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass der Transfer misslingt, sie also die ihnen zugesprochenen Leistungen nicht zu erfüllen vermögen. Je enger bzw. je situationspezifischer die Schlüsselqualifikationen gefasst werden, desto weiter entfernen sie sich von der ihr zugesprochenen Funktion, unabhängig von der konkreten Ausprägung zu bewältigender Anforderungen, Effizienz zu entfalten“ (Zabeck 1991, 57).

### Informationen zum Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9000 ff

Die Einführung des Qualitätsmanagementsystems nach DIN EN ISO 9000 ff läuft folgendermaßen ab:

1. Zunächst trifft die Schulleitung eine Grundsatzentscheidung über das einzusetzende Qualitätsmanagementsystem. Danach geht es dann in erster Linie darum, Mitstreiter für das Projekt zu finden und zu motivieren und sie anschließend für die Arbeiten zu qualifizieren. Die qualitativen und quantitativen Differenzen zwischen Normanforderungen und Ist-Situation der Schule werden mittels einer Checkliste zur Selbstevaluation anhand des von der Schulleitung erarbeiteten Leitbildes analysiert. Auf diesen festgestellten Differenzen gründet sich der Handlungsbedarf für das Projekt (vgl. Gonon u.a. 2001, 19). Des Weiteren ist die Vorbereitungsphase durch grundsätzliche Überlegungen auf der Führungsebene bezüglich Zeitaufwand, Kosten usw. gekennzeichnet (vgl. Krainz-Dürr 1999, 28).
2. Danach erfolgt die Definition der Nachweisstufe DIN EN ISO 9000 – 9004<sup>64</sup>, wobei im Bildungsbereich meist die Norm DIN EN ISO 9001 Verwendung findet, da sie das umfassendste Modell bezüglich Umfang und Darlegungstiefe der Elemente ist. In 20 Grundelementen<sup>65</sup> werden die Mindestanforderungen dargelegt, die festlegen, was getan, aber nicht wie es getan wird. Sie können an die jeweilige Organisation nach Belieben angepasst werden (vgl.

---

<sup>64</sup> „ISO 9000 beinhaltet eine Reihe von allgemeinen Leitfäden zur Auswahl und Anwendung von ISO 9001, 9002 und 9003. ISO 9001 ist für Unternehmen mit einer Forschungs- und Entwicklungsabteilung. [...] Diese Norm hat den Schwerpunkt in standardisierbaren Abläufen. Im schulischen Bereich bezieht sich das z. B. auf die Schulführung, Pflichtenhefte, Ausbildungsangebot, Stundenpläne, Buchhaltung, Lehrpläne. Darüber hinaus gibt es Ansätze, einen Teil der Unterrichtsprozesse einer Standardisierung zugänglich zu machen (z. B. Unterrichtsplanung, Notengebung, Lernzielformulierung). ISO 9002 unterscheidet sich nur im Fehlen des Kapitels ‚Design‘ von ISO 9001. Design bedeutet auf schulische Verhältnisse übertragen ‚Entwicklung von Ausbildungsinhalten‘ und kontinuierliche ‚Verbesserung der Ausbildungs-Leistungen einer Schule‘. [...] ISO 9003 bezieht sich auf das Qualitätsmanagementsystem bei der Endprüfung von Produkten und ist für Schulen unbedeutend. Daneben gibt es Unterstützung bei der Anwendung der Normen ISO 9000 bis 9003. Diese Hilfestellung wird in Form einer Reihe von Leitfäden als ISO 9004 bezeichnet“ (Gonon u.a. 2001, 26).

<sup>65</sup> Die 20 Qualitätselemente der Norm DIN EN ISO 9001 lauten: „1. Verantwortung der Leitung, 2. Qualitätsmanagementsystem, 3. Vertragsüberprüfung, 4. Designlenkung, 5. Lenkung der Dokumente und Daten, 6. Beschaffung, 7. Lenkung der vom Kunden beigestellten Produkte, 8. Kennzeichnung und Rückverfolgung von Produkten, 9. Prozesslenkung, 10. Prüfungen, 11. Prüfmittelüberwachung, 12. Prüfstatus, 13. Lenkung fehlerhafter Produkte, 14. Korrektur und Vorbeugemaßnahmen, 15. Handhabung, Lagerung, Verpackung, Konservierung und Versand, 16. Lenkung von Qualitätsaufzeichnungen, 17. Interne Qualitätsaudits, 18. Schulung, 19. Wartung, 20. Statistische Methoden“ (Arnold / Faber 2000, 47). Im Zuge der Neuordnung der Norm für die leichtere Anwendung in anderen Branchen kommt es zu einer prozessorientierten Ausrichtung, die die Einbindung von Kunden, Lieferanten und anderen Beteiligten an der Produktrealisierung stärker berücksichtigt. Hier wird die starre Gliederung in die 20 Elemente zu Gunsten der Prozesssicht aufgehoben (vgl. Arnold / Faber 2000, 49).

Krainz-Dürr 1999, 27 – 28). Diese Elemente beziehen sich auf alle Tätigkeiten, die in Zusammenhang mit der Produkterstellung stehen. Darüber hinaus beinhalten sie auch organisatorische Maßnahmen, die sich auf diese Bereiche beziehen (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 122). Indem Aufbau- und Ablauforganisation über die charakteristischen Schlüsselprozesse dargestellt werden, wird das Qualitätssystem erarbeitet. Die Schlüsselprozesse werden anhand der 20 Qualitätselemente analysiert (vgl. Gonon u.a. 2001, 19). „Diese Dokumentation umfasst in der Regel ein Qualitätsmanagementhandbuch<sup>66</sup>, arbeitsplatzübergreifende Verfahrensanweisungen und arbeitsplatzbezogene Arbeits- und Prüfanweisungen. Da das System einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess unterzogen werden muss, ändern sich die Dokumente laufend“ (Krainz-Dürr 1999, 28). Das Handbuch stellt den Rahmen für das betriebsinterne Qualitätsmanagementsystem und die Zertifizierung dar (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 122), da erst durch die schriftliche Festlegung die Verbesserung des Systems Schule möglich wird (vgl. Gonon u.a. 2001, 20).

3. Mitglieder der Organisation führen anschließend interne Audits<sup>67</sup> durch. Am Ende steht die Zertifizierung durch eine externe Institution, wobei ein solches Zertifikat drei Jahre Gültigkeit besitzt (vgl. Krainz-Dürr 1999, 28). „Eine Zertifizierung ist die Beurteilung der Konformität eines Qualitätsmanagementsystems anhand vorgegebener Kriterien durch unabhängige Dritte“ (Arnold / Faber 2000, 49). Wird der Auditbericht von der Zertifizierungsorganisation positiv beurteilt, also erstellten Unterlagen und ihre Ausführung normkonform sind, wird das Zertifikat erteilt (vgl. Gonon u.a. 2001, 24). Jährlich ist stichprobenweise ein Überwachungsaudit durchzuführen. Nach Ablauf der drei Jahre wird das gesamte System erneut auditiert (vgl. Krainz-Dürr 1999, 28).

An einer beruflichen Schule in Österreich wurde das Qualitätsmanagementsystem nach DIN EN ISO 9000 ff im Rahmen eines Projektes eingeführt. In dieser Schule wurden neben Richtlinien für den Verwaltungsbereich auch solche erarbeitet, die sich auf die pädagogischen Bereiche beziehen. So gibt es dort beispielsweise Richtlinien

---

<sup>66</sup> In diesem Handbuch werden alle Betriebsabläufe mit den entsprechenden Qualitätsmaßnahmen und Qualitätskriterien festgehalten (vgl. Gonon u.a. 2001, 18).

<sup>67</sup> Unter einem Qualitätsaudit versteht man die systematische und unabhängige Überprüfung, ob die qualitätsbezogenen Aktivitäten den geplanten Anordnungen entsprechen und verwirklicht werden. Darüber hinaus wird untersucht, ob die Tätigkeiten geeignet sind, die geplanten Ziele zu erreichen (vgl. Arnold / Faber 2000, 49).

zur Beurteilung von Laborberichten, zur Durchführung von Projektarbeiten oder zum Förderunterricht. Allerdings enthalten diese Anweisungen häufig keine konkreten Aussagen darüber, wie die Umsetzung erfolgen soll, sondern liefern nur Anregungen und Ideen, was aber „durchaus sinnvoll [ist], da sich pädagogische Aufgaben durch größere Komplexität, Mehrdeutigkeit, unvorhersagbare Verläufe und Geprägtheit durch Wertkonflikte von vielen administrativen und technischen Vorgängen unterscheiden“ (Altrichter / Posch 1999b, 225). Es kann umso weniger Unterstützung von den Richtlinien im Hinblick auf Ablaufnormierungen erwartet werden, je unklarer die Definition des Zieles ist und je stärker der beste Weg von unvorhersehbaren Rahmenbedingungen bestimmt wird. Daher benötigen die Lehrer für die Bewältigung dieser komplexen Aufgaben neben dem allgemeinen Wissen auch situatives Verstehen, um der Spezifität der einzelnen Unterrichtssituationen gerecht zu werden. Regelsysteme sind für den Erwerb dieser situativen Kenntnisse kontraproduktiv, da sie Lösungen vorschlagen, die nicht in allen Situationen zum Erfolg führen. Darüber hinaus lenken sie die Aufmerksamkeit auf die Einhaltung von Regeln, anstatt den Aufbau von situationsspezifischem Wissen in der Praxis anzuregen (vgl. Altrichter / Posch 1999b, 225). „Wenn diese Gefahren nicht beachtet werden, kann die ISO-Strategie der Aufgabennormierung zu einer unzulässigen Simplifizierung beruflicher Aufgaben führen, deprofessionalisierende (und demoralisierende) Auswirkungen auf den Lehrberuf und langfristig auch negative Auswirkungen auf das Niveau der schulischen Leistungserstellung haben“ (Altrichter / Posch 1999b, 225). Auch eine Lehrkraft der ausführenden Schule äußert sich in diesem Sinne:

„Ich glaube, Unterricht lässt sich durch diese Systeme nicht im gewünschten Ausmaß verbessern. Ich glaube, dass ISO 9000 die Rahmenbedingungen günstiger gestaltet, aber das macht in Summe natürlich noch nicht den begeisternden Unterricht aus“ (Krainz-Dürr 1999, 41).

Das Modell nach DIN EN ISO 9000 ff bietet keine Hilfe bei der Hinterfragung der Befindlichkeiten der Schülerschaft und bei den Dingen die „das Menschliche“ einer Schule betreffen. Dafür muss man andere Methoden anwenden. Die Hoffnung der Schule in dieser Fallstudie ist es, durch die effiziente Regelung administrativer Prozesse, mehr Zeit für die Probleme und Befindlichkeiten der einzelnen Schüler zu haben, die von Jahr zu Jahr unterschiedlich sind (vgl. Krainz-Dürr 1999, 40).

Bei der Anwendung des Modells nach DIN EN ISO 9000 ff werden nicht direkt die Erfolgsfaktoren von Schulen verändert, sondern durch das Modell wird dem Management – also den Leitungsorganen der Schule – ein Führungssystem zur Seite gestellt, das sie bei der Verbesserung ihrer Schule unterstützt (vgl. Waser / Felber 2002, 263 – 264).

Der Sinn der Qualitätssicherung nach DIN EN ISO 9000 ff liegt darin, dass die Kunden darauf vertrauen können, die erwartete Qualität auch geliefert zu bekommen, wozu das Qualitätsmanagementsystem ein Hilfsmittel darstellt. Die Qualitätsmaßstäbe werden allerdings von innen her – also aus der Organisation selbst – und nicht vom Kunden her definiert. Durch die detaillierte Dokumentation werden die Voraussetzungen geschaffen, diese Abläufe ständig überprüfen und verbessern zu können (vgl. Gonon u.a. 2001, 20). „Damit soll eine gleich bleibende Qualität garantiert werden, nicht ihre Verbesserung“ (Gonon u.a. 2001, 20).

Schwerpunkt ist die Gestaltung und Dokumentation von standardisierbaren Prozessen im vorwiegend organisatorischen Bereich. Es geht weniger um methodisch-didaktische Abläufe (vgl. Gonon u.a. 2001, 21). DIN EN ISO 9000ff schematisiert und normiert also Abläufe, die zum einen in der Regel zu qualitativ hochwertigen Resultaten führen und zum anderen unter normalen Bedingungen erheblich variieren würden (vgl. Altrichter / Posch 1999b, 224). Bei den dokumentierten Prozessen handelt es sich um operative Prozesse. Nachteilig in diesem Modell ist, dass übergeordnete Geschäftsprozesse nicht beschrieben werden, wodurch sich das Qualitätsmanagementsystem nur auf einen Teil der insgesamt in einer Organisation ablaufenden Prozesse bezieht (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 122). Mit der Analyse der Abläufe ist die Selbstevaluation abgeschlossen. Von entscheidender Bedeutung ist bei diesem System die Fremdevaluation in Form der Zertifizierung. Sie erzeugt einen gewissen Druck dahingehend, das System den betrieblichen Veränderungen andauernd anzupassen. Da das ISO-Modell als Qualitätssystem in der Wirtschaft sehr bekannt ist, kann das Zertifikat marketingstrategische Bedeutung erhalten und die Schule untermauert hiermit ihr Bemühen um Qualität (vgl. Gonon u.a. 2001, 22 – 23). Im Handbuch dokumentiert die Schule ihre Qualität sowie Instrumente und Verfahren, mit denen die Qualität sichergestellt werden soll. Die Zertifizierung prüft diese Instrumente und Verfahren und bestätigt sie. So wird nicht die Qualität an sich zertifiziert, sondern die Mittel, die

zur Qualitätssicherung angewendet werden (vgl. Gonon u.a. 2001, 22). Es kommt zu einer Relativierung der Ergebnisse, da sich das Konzept auf die Prozesse fixiert. Man kann mit einer gelungenen Prozessbeschreibung erfolgreich zertifiziert werden, ohne dass eine Prüfung der Qualität der erzeugten Produkte durchgeführt wurde (vgl. Riecke-Baulecke 2001, 122).

Dieses Qualitätssystem verlangt klare Führungsstrukturen und Abläufe in der Schule, wobei für eine effektive Umsetzung des Systems die Einbeziehung der Lehrpersonen große Bedeutung hat. Die Lehrerschaft ihrerseits hat oft große Bedenken bezüglich der Bürokratisierung der pädagogischen Prozesse und des Arbeitsaufwandes. Diesen Bedenken kann mit einer frühzeitigen und umfassenden Information der Lehrkräfte sowie deren Einbindung in den Entwicklungsprozess und in die Erarbeitung des Handbuchs begegnet werden. Nur für geleitete und mit einer gewissen Autonomie ausgestattete Schulen ist dieses Konzept relevant, da nur hier die Möglichkeit besteht, erkannte Defizite auch eigenverantwortlich zu beheben (vgl. Gonon u.a. 2001, 22 – 23).

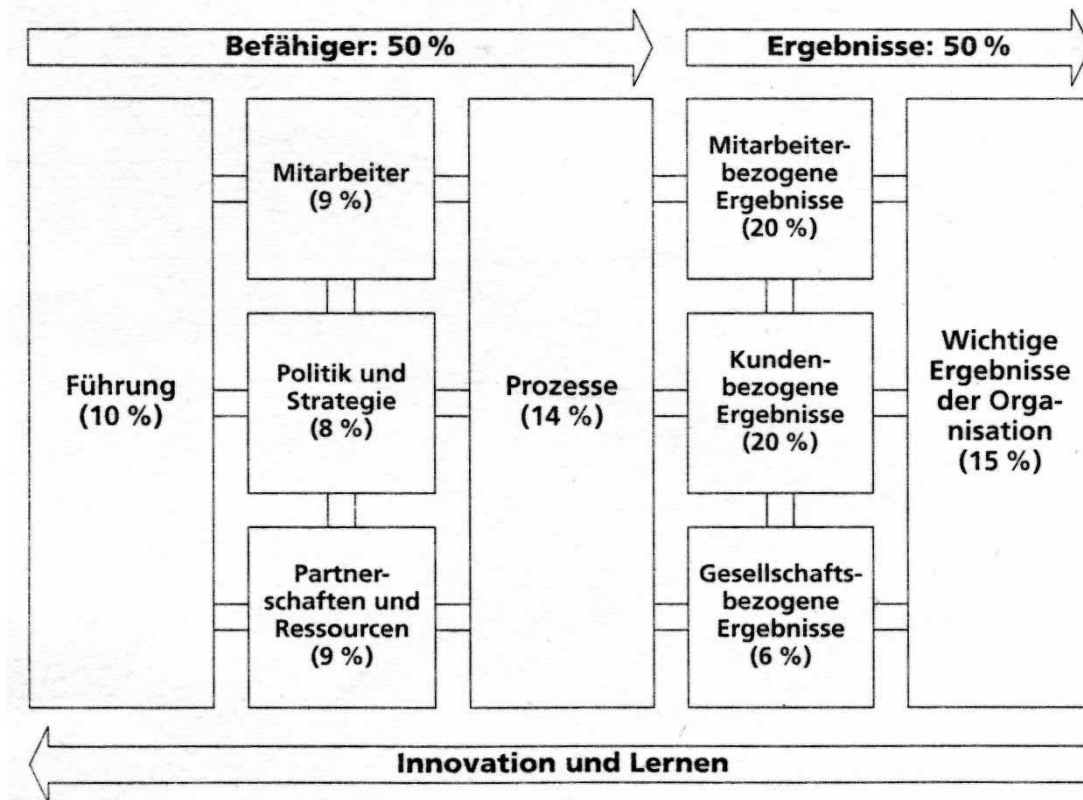
Die Implementation dieses Konzeptes ist erst möglich, wenn gewisse Voraussetzungen gegeben sind. Dazu gehört, dass die Schule über ein gewisses Qualitätsbewusstsein verfügt (Fehler werden als Lerngelegenheiten gesehen) und die Schulleitung nicht darauf bestehen sollte, alle schulischen Abläufe ausnahmslos zu dokumentieren (Gefahr der Überreglementierung, Behinderung der Flexibilität). Schwierig ist anfangs der Umgang mit der fremden Terminologie des Modells, der einen Transfer in schulische Begrifflichkeiten erfordert. Da meistens in den Schulen das notwendige Wissen für die Einführung eines solchen Qualitätsmanagementsystems nicht vorhanden ist, werden externe Berater zur Hilfe herangezogen, die die Implementationsphase begleiten (vgl. Gonon u.a. 2001, 23 – 24). „Von einer Prozessgestaltung ohne Hilfe von außen vor der ersten Zertifizierung wird eher abgeraten“ (Gonon u.a. 2001, 23). Die Schule hat die Aufgabe, sich eine akkreditierte Zertifizierungsgesellschaft für ihre eigene Zertifizierung auszuwählen. Dies sollte sehr sorgfältig geschehen, da die Schule sich in eine große Abhängigkeit von dieser Gesellschaft begibt. Momentan ist es noch schwierig, solche Auditoren zu bekommen, die sich auf die Zertifizierung von Schulen spezialisiert haben (vgl. Gonon u.a. 2001, 24).

Eine Befragung der Mitglieder einer beruflichen Schule und deren Zuliefer- bzw. Abnehmerschulen ergab, dass sich die generelle Qualität der Ausbildungsstätte in relativ kurzer Zeit deutlich erhöht hat. Vermutet wird, dass dies allein aufgrund der Beschäftigung mit Qualität und Qualitätsmanagementsystemen erfolgt ist (Hypothese der Thematisierung) (vgl. Waser / Felber 2002, 265 – 266). So kann die ISO-Zertifizierung indirekte Impulse durch Erfahrungen und Einblicke geben, die für die Weiterentwicklung der Schule förderlich sind (vgl. Arnold / Faber 2000, 52).

Bei diesem Ansatz fehlt eine weitgehend theoretische Fundierung. Die Strukturvorgaben (20 Grundelemente) stammen aus einem betriebswirtschaftlichen Ansatz, der sich an Rationalisierungsabsichten orientiert (vgl. Gonon u.a. 2001, 23). Die Höhe der Kosten für die angestrebte Zertifizierung ist stark abhängig vom Stand der Qualitätsbemühungen vor der Einführung eines solchen Systems, von der Zielsetzung, von der Größe der Schule und auch von der gewählten Zertifizierungsgesellschaft. Der anzusetzende Zeitaufwand variiert von Schule zu Schule (vgl. Gonon u.a. 2001, 25).



Abbildung 38: Die Kriterien des EFQM-Modells



(Arnold / Faber 2000, 87)

Abbildung 39: Die Modellelemente von EFQM und ihre Gewichtung

| Modellelemente und Gewichtung:  | Maximale Punktzahl: |
|---|---------------------|
| <b>1. Führung</b>   | <b>100</b>          |
| 1a Erarbeitung von Mission, Vision, Werte durch Führungskräfte und Vorbildfunktion  |                     |
| 1b Persönliche Mitwirkung an Entwicklung, Einführung und kontinuierlicher Verbesserung des Managementsystems der Organisation     |                     |
| 1c Engagement für Kunden, Partner und Vertreter der Gesellschaft  |                     |
| 1d Motivation/Unterstützung der Mitarbeiter und Anerkennung von Leistungen  |                     |
| <b>2. Politik und Strategie</b>   | <b>80</b>           |
| 2a Beruhen auf gegenwärtiger/zukünftiger Bedürfnisse/Erwartung  |                     |
| 2b Beruhen auf Informationen von Leistungsmessungen, Forschung sowie lernorientierten und kreativen Aktivitäten                   |                     |
| 2c Entwicklung, Überprüfung und Aktualisierung von Politik und Strategie  |                     |
| 2d Umsetzung von Politik und Strategie durch Struktur von Schlüsselprozessen  |                     |
| 2e Kommunikation und Einführung von Politik und Strategie   |                     |
| <b>3. Mitarbeiter</b>   | <b>90</b>           |
| 3a Planung, Management und Verbesserung von Mitarbeiterressourcen   |                     |
| 3b Ermittlung, Ausbau und Erhaltung von Wissen und Kompetenzen  |                     |
| 3c Beteiligung von Mitarbeitern und Ermächtigung zu selbstständigem Handeln   |                     |
| 3d Dialog zwischen Mitarbeitern und Organisation  |                     |
| 3e Belohnung, Anerkennung und Sorge für die Mitarbeiter   |                     |
| <b>4. Partnerschaften und Ressourcen</b>  | <b>90</b>           |
| 4a Management externer Partnerschaften  |                     |
| 4b Management der Finanzen  |                     |
| 4c Management der Gebäude, Einrichtungen und des Materials  |                     |
| 4d Technologiemanagement  |                     |
| 4e Informations- und Wissensmanagement  |                     |
| <b>5. Prozesse</b>  | <b>140</b>          |
| 5a Systematische Gestaltung und Management der Prozesse   |                     |
| 5b Prozessverbesserung und Innovation zur Steigerung der Zufriedenheit und Wertschöpfung von Kunden und anderen Interessengruppen |                     |
| 5c Entwurf und Entwicklung von Produkten und Dienstleistungen anhand der Bedürfnisse und Erwartungen der Kunden                   |                     |
| 5d Herstellung, Lieferung und Wartung von Produkten und Dienstleistungen  |                     |
| 5e Management und Vertiefung von Kundenbeziehungen  |                     |
| <b>6. Kundenbezogene Ergebnisse</b>   | <b>200</b>          |
| 6a Messergebnisse aus Sicht der Kunden  |                     |
| 6b Leistungsindikatoren   |                     |
| <b>7. Mitarbeiterbezogene Ergebnisse</b>  | <b>90</b>           |
| 7a Messergebnisse aus Sicht der Mitarbeiter   |                     |
| 7b Leistungsindikatoren   |                     |
| <b>8. Gesellschaftsbezogene Ergebnisse</b>  | <b>60</b>           |
| 8a Messergebnisse aus Sicht der Gesellschaft  |                     |
| 8b Leistungsindikatoren   |                     |
| <b>9. Wichtige Ergebnisse der Organisation</b>  | <b>150</b>          |
| 9a Wichtige leistungsbezogene Ergebnisse bei den Schlüsselleistungen  |                     |
| 9b Wichtige leistungsbezogene Indikatoren für die Schlüsselleistungen   |                     |
| <b>Summe</b>  | <b>1000</b>         |

(Arnold / Faber 2000, 89)

### Informationen zum Qualitätsmanagementsystem EFQM

„Die Zielsetzung des EFQM-Ansatzes besteht explizit darin, die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens (Business Excellence) mittels Self Assessment und Konkurrenzvergleich, dem sog. Benchmarking, zu verbessern“ (Gonon u.a. 2001, 30). In diesem Konzept spielen Begriffe des modernen Managements eine große Rolle. Es stellt einen ganzheitlichen und umfassenden TQM-Ansatz dar, der durch die Miteinbeziehung von Lieferanten und Kunden Transparenz schafft. Eine einengende Normierung geht dagegen von den fest vorgegebenen Unterkriterien und der konkreten Ausgestaltung aus. Für die Qualitätsevaluation in Schulen wird mit dem EFQM-Konzept ein relativ abstraktes Modell zur Verfügung gestellt, das sich für die Erfassung der pädagogischen und methodisch-didaktischen Prozesse in Schulen eignet (vgl. Gonon u.a. 2001, 30 – 31).

Die Konzeption des EFQM-Modells ist entwicklungs- und innovationsfördernd, was sich in der Grundhaltung widerspiegelt, andauernd Innovationen zu realisieren und sich verbessern zu wollen. Dies wird in der Benchmarking-Methode deutlich, wo man sich systematisch mit den Besten vergleicht (vgl. Gonon u.a. 2001, 31). Durch diesen Vergleich soll verhindert werden, dass „die Philosophie der ständigen Verbesserung und Anpassung in einen Leerlauf und eine hektische Betriebsamkeit mündet: Sowohl Effizienz wie auch Effektivität müssen stimmen“ (Gonon u.a. 2001, 31). Grundlage des Modells ist ein Management by facts, wobei die Entscheidungen aufgrund der erhobenen und analysierten Daten hinsichtlich der Potenzial- und Ergebnisgrößen getroffen werden (vgl. Arnold / Faber 2000, 94).

In diesem Qualitätsansatz wird kein Schwergewicht auf die Rechenschaftslegung gelegt. Das Unternehmen ist frei in der Entscheidung, ob es sich nur intern evaluieren will oder auch extern. Als eine Art Bericht kann man die Selbstbewertung verstehen, vor allem dann, wenn die Verfahren und Ergebnisse offen gelegt werden. Nach außen ist eine verbindliche Rechenschaftslegung nur über die Teilnahme am European Quality Award möglich (vgl. Gonon u.a. 2001, 32). Für das Instrumentarium des EFQM-Modells ist keine Zertifizierung vorgesehen (vgl. Gonon u.a. 2001, 35) und das Modell liefert außerdem keine konkreten Anhaltspunkte für das unterrichtliche Handeln (vgl. Arnold / Faber 2000, 93).

In diesem Konzept wird auf die Einbeziehung der Betroffenen viel Wert gelegt. So befassen sich zwei der neun Elemente direkt mit den Mitarbeitern und machen insgesamt 18 Prozent der Elemente aus. Es sind dies die Elemente Mitarbeiterorientierung und -zufriedenheit. Weitere 20 Prozent Gewichtung werden der anderen wichtigen Gruppe von Betroffenen, den Kunden, über das Element Kundenzufriedenheit eingeräumt. Betrachtet man das Vorgehen, so kann die Kunden- bzw. Mitarbeiterorientierung über die Partizipation dieser Gruppen bei der Interpretation der Modellelemente und der Erarbeitung der Messgrößen realisiert werden (vgl. Gonon u.a. 2001, 32). Dem Modell „liegt der prinzipielle Zusammenhang zugrunde, dass zufriedene, gut ausgebildete und motivierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, denen entsprechende Handlungs- bzw. Entscheidungsspielräume eingeräumt werden und die in einem leistungsförderlichen, vertrauensvollen Organisationsklima arbeiten, zwingende Voraussetzung für den Erfolg bzw. die Zielerreichung einer Organisation sind“ (Arnold / Faber 2000, 93).

In diesem Modell kommt dem Leadership eine tragende Rolle zu, wobei für die Einführung dann auch meist ein Top-Down-Ansatz angewendet wird, der sich bisher bewährt hat (vgl. Arnold / Faber 2000, 94). „Führungskräfte stellen dabei die Hauptantriebskräfte einer Organisationsentwicklung in diesem Sinne dar, übernehmen Vorbildfunktion, fördern die Organisationskultur und sind verantwortlich für die Entwicklung, Umsetzung und ständige Fortführung des auf die Organisation zugeschnittenen Managementprozesses“ (Arnold / Faber 2000, 94).

Wie bereits erwähnt stammt EFQM aus der Wirtschaft und benutzt daher wirtschaftliche Begriffe, Denkmodelle und Instrumente, die der Schule meist nicht vertraut sind (vgl. Gonon u.a. 2001, 34). „Es ist erstens eine Frage der Offenheit des Systems, zweitens eine des Verständnisses vom Organismus Schule und drittens des Transfers von Konzepten und Begriffen aus der Unternehmens- in die Schulwelt, ob eine Anwendung von EFQM im schulischen Umfeld gelingt“ (Gonon u.a. 2001, 34). Eine erfolgreiche Umsetzung des Modells bindet viel Zeit und große Ressourcen, da schon die Minimalanforderungen sehr komplex sind. Eine Erweiterung des Modells würde wahrscheinlich das Unternehmen überfordern. Der Aufwand richtet sich nach der Definition der Projektgrenzen. Der Initialaufwand des Konzeptes ist relativ groß, da viele qualitätsrelevante Elemente zu beurteilen und anzupassen sind. Darüber hinaus

müssen die auch die Fähigkeiten der Beteiligten noch entwickelt werden (vgl. Gonon u.a. 2001, 34 – 35).

„Der EFQM-Ansatz hat einen transparenten und umfassenden Aufbau, der für die Benutzer gut nachvollziehbar ist. Es handelt sich um eine klare Umsetzung des TQM-Gedankens. Obwohl das Modell auf heuristischen Annahmen beruht und keine analytisch-theoretische Fundierung aufweist, ist es in sich konsistent. Es wird selbst einem permanenten Verbesserungsprozess unterworfen: Die EFQM-Mitglieder unterhalten mehrere Arbeitsgruppen, die an der laufenden Verbesserung des Modells arbeiten. Das System wird dem gesetzten Ziel, ein umfassendes Qualitätsmanagement zu initiieren und zu unterstützen, gerecht“ (Gonon u.a. 2001, 33).

In einer Pilotstudie ist versucht worden, das EFQM-Modell im beruflichen Schulwesen einzuführen und die Implementation zu dokumentieren (vgl. Hagmann / Ebner 2002, 233). Ziele dieses Projektes sind

- a) „eine umfassende Qualitätsdiskussion an den Projektschulen einzuleiten,
- b) Erfahrungen mit dem Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems zu sammeln und
- c) einen kontinuierlichen und nachhaltigen Prozess der Qualitätsentwicklung in Gang zu setzen“ (Hagmann / Ebner 2002, 234).

Damit sind vor allem die Bereiche Effektivität, Praktikabilität und Übertragbarkeit in den Blick dieser Studie gerückt (vgl. Hagmann / Ebner 2002, 234). Vor und nach einem Implementierungsschritt sind die Funktionsgruppen Schulleitung, Kollegium und Assessoren befragt worden. Hierzu ist unter anderem ein Fragebogen erstellt worden, der das Modell abbildet, indem die Modellkriterien, Teilkriterien und Orientierungspunkte die Grundlage für die Itemformulierungen bilden. Diese Items werden auf einer mehrstufigen Skala hinsichtlich Wichtigkeit und Zutreffen beurteilt (vgl. Hagmann / Ebner 2002, 239).

„Erste Ergebnisse hinsichtlich der Kriterien Mitarbeiter, Prozesse und Schlüsselergebnisse zeigen, „dass

- a) die Lehrpersonen an den Pilotschulen die mit diesen Kriterien verbundenen Aspekte durchgängig für wichtig halten, wenn es um die Qualität von Schule

geht, wobei hinsichtlich der Stärke der Ausprägung zwischen den Kriterien differenziert wird;

- b) man in den Schulen überwiegend der Auffassung ist, dass diese Qualitätsaspekte bislang noch nicht voll entfaltet sind und
- c) die Vorstellungen und Wahrnehmungen der Akteure innerhalb der Schulen (Assessoren, Schulleitung, Kollegium) bezüglich der Qualitätskriterien deutliche Unterschiede aufweisen können“ (Hagmann / Ebner 2002, 240 – 241).

Ein weiteres Beispiel für die Einführung des EFQM-Modells in Schulen liegt in der folgenden österreichischen Fallstudie vor. Verwendet wird hier die von der Arbeitsgruppe des Landesschulrats für die Steiermark adaptierte Version, die den Namen „TQMS-Modell Steiermark“ trägt (vgl. Messner 1999, 80). Ziel ist vor allem eine Verbesserung der Unterrichtsqualität durch Verbesserung der Kommunikation (vgl. Messner 1999, 84). Diese adaptierte Version orientiert sich an den Führungsstrategien der Schule und zielt damit auf die Zufriedenstellung ihrer Kunden ab. Sie besteht aus den vier Kriterien, die sich auf die Resultate beziehen und fünf anderen Kriterien, die Methoden und Vorgehensweisen zum Thema haben, mit denen die Resultate erzielt werden sollen (vgl. Messner 1999, 85).

In der Phase der Ist-Analyse geht es darum, anhand eines Fragenkatalogs Daten für das jeweilige Kriterium zu erheben, und zwar in Form einer Selbstanalyse. Die Auswertung dieser Daten wird dann von eigens dafür geschulten Mitgliedern durchgeführt. Sie beurteilten die Resultate hinsichtlich des Erfüllungsgrades der vorgegebenen Anforderungen und stellten eine Gesamtbewertung auf. Anhand dieser werden Verbesserungspotentiale aufgezeigt. Anfangs bereitet die Übertragung der Fachtermini des Qualitätsmodells auf die Schule große Schwierigkeiten. Frustrationen stellen sich auch ein, weil die Ist-Analyse viel Zeit und Kraft in Anspruch nimmt und sich so in kurzer Zeit keine erkennbaren Fortschritte einstellen, was die Motivation stark dämpft (vgl. Messner 1999, 87, 89 und 91). „TQMS hat gezeigt, dass es zum Bewusstseinsbildungsprozess an Schulen beitragen kann. Das zugrunde liegende Organisationsmodell bietet eine breite Orientierung auf mögliche Ansatzpunkte v.a. für unterrichtsübergreifende Entwicklungsinitiativen. Die faktische Beschränkung auf Schulrecherchen und die aufwendige Phase einer anfänglichen Ist-Analyse stellen jedoch potentielle Probleme des Modells bei der Übertragung auf den Schulalltag dar“ (Altrichter / Posch 1999b, 230).

Die Erprobung von Verfahren eines umfassenden Qualitätsmanagements steht auch im Vordergrund des Modellversuches „Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen“ (QUABS)<sup>68</sup> (vgl. Tenberg 2001, 6). „In drei verschiedenen Bundesländern haben insgesamt acht Schulen Moderatorenteams gebildet, um ihre Schule in Anlehnung an privatwirtschaftliche Betriebe [...] zu analysieren, Verbesserungsbereiche festzustellen, Maßnahmen einzuleiten und damit in einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess einzutreten“ (Tenberg 2001, 6). So wird in Bayern und Rheinland-Pfalz das Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) an insgesamt sieben berufsbildenden Schulen erprobt und in Schleswig-Holstein das Modell nach DIN EN ISO 9000 ff an einer Schule (vgl. Tenberg 2001, 7). „Durch Selbstbewertung im Rahmen von Konsensgesprächen werden Stärken und Verbesserungsbereiche identifiziert. So werden Ansatzpunkte für Entwicklungsmaßnahmen und –projekte sichtbar, die dann nach selbst gesetzten Schwerpunkten und Prioritäten bearbeitet werden“ (Nicklis 2000, 61). Beispielsweise ist das Verhältnis zu den Dualpartnern überall diskutiert und als Verbesserungsbereich festgelegt worden. Als kritischer Erfolgsfaktor hat sich in allen Schulen die umfangreiche Einbindung des Kollegiums ergeben (vgl. Tenberg 2003, 9 – 10).

„QUABS hat gezeigt, dass die individualistische Arbeitsorganisation von LehrerInnen ein zentrales Reformhemmnis darstellt, indem offen gelegt wurde, dass genau an dieser Stelle QM-Instrumente ihre Wirkung verlieren. [...] QM-Ansätze [können] zwar das Defizit mangelnder Strukturierung bzw. ‚Beliebigkeit‘ herkömmlicher Schulentwicklung beheben [...], dies jedoch mit dem Verlust der eigentlichen Kernzone beruflicher Schulen ‚bezahlen‘. Daher ist das Ende von QUABS gleichzeitig der Beginn eines neuen Weges, in dem versucht werden muss, einerseits die Systematik von QM in der Entwicklung beruflicher Schulen zu etablieren, andererseits den Unterricht wieder in deren Zentrum zu rücken“ (Tenberg 2003, 4).

Die Einführung der wirtschaftlichen QM-Instrumente hat die Schulen transparenter gemacht und neue Räume für die Partizipation engagierter Lehrer geöffnet. Besonders wird auf die Verbesserung der schulinternen Kommunikation und Kooperation verwiesen. Der Modellversuch kann letztlich nicht beantworten, ob wirtschaftliche QM-Instrumente zur Verbesserung des berufsschulischen Unterrichts beitragen (vgl. Tenberg 2003, 48 und 60).

---

<sup>68</sup> Die Gesamtfragestellung lautet: „Kann durch Umsetzung von wirtschaftlichen Konzepten zur Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen eine Qualitäts- und Effizienzsteigerung beruflichen Lernens erreicht werden bzw. lassen sich daraus Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung von Berufsschulen finden“ (Tenberg 2003, 5)?

## Informationen zum Qualitätsmanagementsystem nach 2Q

Die Ziele des Verfahrens sind:

- „Das 2Q-System ermöglicht eine Leistungssteigerung in quantitativer und qualitativer Hinsicht durch die Anregung und Unterstützung von individuellen Entwicklungsprozessen.
- Das 2Q-System ermöglicht eine Motivationssteigerung bzw. eine Vermeidung des bei Lehrpersonen häufig feststellbaren Motivationsabbaues („burn-out“) durch mehrere Faktoren, unter anderem durch die Einführung eines planmäßigen Feedbacks“ (Gonon u.a. 2001, 55).

Es hat darüber hinaus viele Gemeinsamkeiten mit einem partizipativen Management by Objectives hinsichtlich Erscheinungsbild und allgemeinem Ablauf. 2Q unterscheidet von anderen Verfahren hinsichtlich der Akzentuierung der individuellen Qualifizierung (vgl. Gonon u.a. 2001, 56). So ist für 2Q „nicht die Erreichung von vorgegebenen ‚Produktivitätszielen‘ [...] das primäre Anliegen, sondern die Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen“ (Gonon u.a. 2001, 56).

Der Ablauf des 2Q-Konzepts beruht auf drei Schritten:

1. Erarbeitung und Festlegung von Entwicklungsgebieten: Ein schulspezifisch ausgearbeiteter Katalog von Entwicklungsgebieten ist die Basis dieses Verfahrens. Er wird von den Lehrpersonen erarbeitet, indem sie Merkmale festlegen, die für sie eine gute Schule bzw. guten Unterricht ausmachen. Als Anhaltspunkt kann beispielsweise das Leitbild der Schule herangezogen werden. Die Zusammenstellung dieser Entwicklungsgebiete (Optionenkatalog) für die jeweilige Schule bildet dann den Ausgangspunkt für die individuellen Schwerpunktsetzungen (vgl. Gonon u.a. 2001, 56).
2. Erarbeitung und Festlegung von individuellen Entwicklungsvorhaben: Die Lehrkraft wählt anhand des Optionenkatalogs ein Thema als Ziel aus, in dem sie sich weiterentwickeln will. Anschließend werden die Umsetzungsschritte festgehalten und die Überprüfbarkeit der Ergebnisse sichergestellt. Somit enthält der Qualitätsplan das Thema, das Ziel, die Vorgehensweise und die Art der Erfolgskontrolle (vgl. Hanzer 1999, 63). Wichtig ist, dass das Ziel reali-



sierbar ist, das heißt, es sollte realistisch sein und sich an den individuellen Fähigkeiten und dem individuellen Entwicklungsbedarf orientieren. Bei der Einführung dieses Konzeptes in einer Schule wird großer Wert auf die richtige Erarbeitung der individuellen Qualifizierungspläne gelegt, da sie das entscheidende Element für die Wirksamkeit des Verfahrens sind (vgl. Gonon u.a. 2001, 56 – 57).

3. Durchführung von Qualifizierungsgesprächen auf der Grundlage der individuellen Entwicklungsvorhaben: Die Qualifizierungsgespräche finden periodisch zwischen der Schulleitung und der betreffenden Lehrkraft statt. Das Eröffnungsgespräch (Vereinbarungsgespräch) dient der Vorstellung des Entwicklungsvorhabens samt Zielen und Schwerpunkten durch die Lehrperson. Hier werden auch Unterstützungsbedarf und Bewertungsgesichtspunkte zwischen Schulleitung und Lehrperson für die Qualifizierungsperiode vereinbart (vgl. Gonon u.a. 2001, 57). „Die größte Autonomie haben die LehrerInnen naturgemäß in der Phase der Umsetzung der Option in der Alltagspraxis, auch wenn Zusammenarbeit mit KollegInnen als wünschenswert geschildert wird. [...] Dabei sind auch die Kreativität und die individuelle Problemlösekompetenz des Einzelnen gefordert“ (Hanzer 1999, 64). Vorteilhaft an diesem Modell ist, dass kurzfristig an Schwächen der Lehrkraft gearbeitet werden kann und dass die Lehrer sich selbst mit ihren Vorschlägen und Gedanken einbringen können (vgl. Hanzer 1999, 64). Am Ende dieser Qualifizierungsperiode steht das Auswertungsgespräch (Beurteilungsgespräch), das die Erreichung des Qualifizierungsziels beleuchtet. Hier erhält die Lehrperson eine Leistungsbeurteilung durch den Schulleiter bezüglich ihres Entwicklungsvorhabens (vgl. Gonon u.a. 2001, 57). Nach dem Abschluss einer Maßnahme kann mit der nächsten begonnen werden (vgl. Hanzer 1999, 64).

Leitender Grundsatz dieses Systems ist, dass eine Institution Qualität – hier Schul- und Unterrichtsqualität – erlangt, in dem sich die fachlichen und persönlichen Leistungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verbessern. Die Qualitätsentwicklung basiert demnach auf der Ebene individueller Qualitätsanstrengungen (vgl. Gonon u.a. 2001, 57). „Es werden keine Qualitätsstandards für eine ‚gute Schule‘ vorgegeben, dafür eine Art ‚Qualifizierungsstandards‘, d. h. Umschreibungen von didaktisch und pädagogisch bedeutsamen Aufgabenbereichen und Gestaltungsräumen, deren qualitative Ausgestaltung im Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrpersonen liegt“

(Gonon u.a. 2001, 58). Diese Standards können sich auf den Unterricht, das Schulleben und auch auf die Schulkultur beziehen. Die Verantwortung für die Qualität tragen neben den ausführenden Lehrern die Schulleitungen, die für die Überprüfung der Maßnahmen zuständig sind (vgl. Gonon u.a. 2001, 58). In ihrem Ermessen liegt die Sanktionierung bei nicht realisierten Entwicklungsplänen. Für die Schulentwicklung ist dieses Konzept bedeutsam, da durch die Erarbeitung der Entwicklungsbereiche bzw. die Arbeit mit dem Optionen-katalog Anstöße gegeben werden, die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und Optimierung entdecken lassen. Durch die Qualifizierungsgespräche kommt eine gewisse Verbindlichkeit in die Entwicklungsvorhaben hinein, was sich wiederum als förderlich für die Schulentwicklung erweist, da jede Lehrkraft quasi eine Verpflichtung zum Mitmachen eingeht. Festgestellt wurde, dass als Entwicklungsgebiete häufig solche Themen aufgegriffen wurden, die bisher von den Lehrkräften noch nicht angegangen worden sind. Dadurch können neue Ideen in die Schule einfließen. Offen bleibt, inwieweit solche Entwicklungen für eine zukunftsgerichtete Organisationsentwicklung Veränderungen beinhalten (vgl. Gonon u.a. 2001, 59 – 60).

Wichtig, so wird betont, ist die Einbeziehung der Betroffenen bei der schulinternen Erarbeitung der Entwicklungsbereiche, wobei eine reine Übernahme des Optionen-katalogs nicht als sinnvoll angesehen wird (vgl. Gonon u.a. 2001, 60). „Ziel wäre es vielmehr, den Optionen-katalog als Anregung zur Auseinandersetzung mit den vielfältigen, theoretisch bedeutsamen Entwicklungsmöglichkeiten im pädagogisch-didaktischen Bereich zu verwenden“ (Gonon u.a. 2001, 60). In Bezug auf die Partizipation der Betroffenen ist weiterhin die Mitbestimmungsmöglichkeit der Lehrkräfte bei ihren individuellen Qualifizierungsplänen wichtig. Im Anspruchsniveau der ausgewählten Ziele zeigt sich die Leistungsbereitschaft der einzelnen Lehrer. Bei den Schulleitungen liegt es, auch minimalistische Ziele zu akzeptieren oder abzulehnen. Häufig verbessert sich durch die Zusammenarbeit in diesem Konzept das Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrpersonen, obwohl mit dem Modell eine Einmischung der Leitung in ein bisher uneingeschränkt selbstbestimmtes Tätigkeitsfeld der Lehrkräfte erfolgt (vgl. Gonon u.a. 2001, 60).

Die Schwäche dieses Konzeptes liegt darin, dass die Erkenntnisse aus den Maßnahmen Privaterkenntnisse sind, die nur den einzelnen Lehrer betreffen (vgl. Hanzer

1999, 77). Das Hauptaugenmerk liegt auf der Verbesserung der Unterrichtsqualität. Die Reichweite des Systems hängt allerdings von seiner konkreten Ausgestaltung ab. So können auch unterrichtsübergreifende Tätigkeiten als Entwicklungsbereich definiert oder weiteres Schulpersonal in das Verfahren eingebunden werden (vgl. Gonon u.a. 2001, 58). „Während die individuelle Förderung der einzelnen Lehrperson in der 2Q-Methode klar im Vordergrund steht, wird die gezielte Förderung der Teamkultur insofern vernachlässigt, als keine spezifischen Instrumente und Verfahrensschritte für diesen Bereich vorgesehen sind“ (Gonon u.a. 2001, 58). Obwohl die Entwicklung einer Teamkultur gemeinsam interaktiv erarbeitet werden muss und nicht als Summe von individuellen Leistungen erreicht werden kann, zeigen Ergebnisse von Schulen, die mit diesem System arbeiten, dass sich dort auch positive Auswirkungen hinsichtlich der Teamkooperation ergeben haben (vgl. Gonon u.a. 2001, 58).

Es besteht für die Schulen die Möglichkeit, sich als 2Q-Benutzer zertifizieren zu lassen, wobei über die effektive Qualität der Schule mit diesem Zertifikat wenig ausgesagt wird, da das Anliegen dieses Konzeptes keine systematische Qualitätsevaluation ist (vgl. Gonon u.a. 2001, 60). „Die Zertifizierung bezieht sich einzig auf die technisch richtige Handhabung des 2Q-Systems und kann in einem gewissen Sinne als Erfolgsnachweis für die angemessene Handhabung der 2Q-Methode verstanden werden“ (Gonon u.a. 2001, 63). In der Einführungsphase ist das Hinzuziehen eines Experten sinnvoll. Danach dürfte jede Schule dieses Modell in Eigenregie anwenden können. Das System bietet keine Qualitätsvorgaben zur Unterrichtsauswertung und keine Prozesse oder Messinstrumente, um das Qualitätsniveau feststellen zu können. Stattdessen werden verschiedene Umsetzungshilfen zur Erarbeitung der Qualifizierungspläne sowie zur Durchführung der Qualifizierungsgespräche gegeben (vgl. Gonon u.a. 2001, 61).

Hinsichtlich innerer Konsistenz und theoretischer Fundierung lässt sich das Modell folgendermaßen beurteilen:

„Das System erscheint als gut überschaubar, innerlich konsistent und empirisch fundiert, wobei vor allem auf arbeits- und motivationspsychologische Erkenntnisse Bezug genommen wird. Die zugrunde liegenden Anliegen (Motivations- und Leistungssteigerung durch Förderung und Unterstützung der individuellen Entwicklung) sind im 2Q-Konzept konsequent umgesetzt. Die Absicht, die Qualität der Schule über die persönliche und fachliche Qualifizie-

rung der Mitarbeiter zu verbessern, ist plausibel und im vorgeschlagenen Prozedere von den Systembenutzern gut nachzuvollziehen“ (Gonon u.a. 2001, 61).

### Informationen zu den Bildungsstandards

Im Zuge der PISA-Studie wurde die Forderung nach Standards unter den Bildungspolitikern laut, die verbindlich festlegen, welche Kompetenzen die Schüler in der Schule erwerben sollen. Die PISA-Studie stützt dieses Forderung nach nationalen Bildungsstandards in drei Punkten:

1. Die Leistungen der Schüler variieren in Deutschland so stark wie in keinem anderen Land, das an der Studie teilgenommen hat. Besonders im unteren Leistungsbereich fallen die deutschen Schüler deutlich ab gegenüber den anderen Ländern. Dies ist der Anlass, zu sagen, dass es in Deutschland an Mindeststandards fehlt, die das Erreichen eines Mindestmaßes an Kompetenz festlegen.
2. Auch innerhalb von Deutschland bestehen erheblich Unterschiede zwischen den Bundesländern. Diese Differenzen sollen im Sinne des Gleichheitsgebots – gleiche Bildungschancen für alle, unabhängig von Wohnort – vermindert werden.
3. Die Länder, die in der PISA-Studie sehr gute Ergebnisse erzielt haben, betreiben eine systematische Qualitätssicherung. So lässt sich vermuten, dass Qualitätssicherung, ob in Form von regelmäßigen Schulleistungstudien, zentralen Prüfungen oder durch Schulevaluationen, zu höheren Leistungen der Schülerschaft führt.

Unabhängig von Fairnessthematik und Gerechtigkeitsfrage geht es durch PISA nun auch darum, dass eine Orientierung an Standards den Lehrern hilft, die Güte des eigenen Unterrichts fortlaufend zu prüfen und zu verbessern<sup>69</sup>. Dies ist allerdings nur dann gegeben, wenn sich die Standards wirklich auf die Gestaltung der Lehr-Lern-

---

<sup>69</sup> Allerdings ist „Zurückhaltung [...] angesagt, wenn man sich von groß angelegten Schulleistungstudien konkrete Förderhinweise für einzelne Schülerinnen und Schüler erhofft. PISA [...] und andere Studien zielen auf die Schul- oder Klassenebene. Für den einzelnen Schüler sind die Messungen zu schmal und zu ungenau angelegt, um verlässlich individuelle Profile ermitteln und Prognosen stellen zu können“ (Klieme 2003, 13).

Prozesse auswirken. Qualitätssichernde Wirkungen von Standards lassen sich wie folgt denken: Der pädagogische Zielklärungsprozess wird durch die Auseinandersetzung mit Standards gefördert. So können übergreifende Standards dazu beitragen, dass sich Schüler und Lehrer realistischer einschätzen und zugleich anspruchsvollere Ziele setzen können. Eine Verbesserung des Unterrichts kann über eine professionelle Reflexion des eigenen Handelns anhand der Rückmeldung der Diskrepanz zwischen erreichten und erwarteten Leistungen ermöglicht werden (vgl. Klieme 2003, 12). „Die Nutzung von Testinstrumenten, die auf Standards abgestimmt sind, kann insbesondere die diagnostische Kompetenz der Lehrer fördern, indem diese ihren eigenen Eindruck mit den Testergebnissen abgleichen“ (Klieme 2003, 12). Die Auseinandersetzung mit Standards und Testergebnissen kann in der Schule zu verstärkter Lehrerkooperation und einem Konsens über pädagogische Konzepte führen. Diese Prozesse sind für die Schulentwicklung sehr bedeutsam (vgl. Klieme 2003, 12).

Sind die Bildungsstandards professionell herausgearbeitet, müssten sie unter anderem diesen Kriterien genügen:

- Leitvorstellungen bildungspolitischer, pädagogischer und fachlicher Art sollten explizit in die Bildungsstandards einfließen. Sie sollten so formuliert sein, dass deutlich wird, worin zentrale Kompetenzen bestehen, wie die Entwicklung vor sich geht und wo Förderansätze bestehen.
- Die Umsetzung von content standards in Leistungsstandards benötigt methodisch aufwendige und sorgfältige Testentwicklung, bei der Musteraufgaben alleine nicht ausreichen.
- Sinnvoll wäre es, einen Rahmen von Kompetenzerwartungen für alle Schulformen und Bildungsgänge aufzustellen, aus dem sich die spezifischen Niveaus für die unterschiedlichen Schulformen ableiten ließen.
- Notwendig ist eine sinnvolle Kombination und Ergänzung von verschiedenen Qualitätssicherungsinstrumenten, um die Praktiker nicht mit zu vielen Tests zu überlasten oder gar zu entmündigen (vgl. Klieme 2003, 14).

Abbildung 40: Elternfragebogen zur Qualitätsentwicklung in der Schule

Klasse des Kindes:

Geschlecht des Kindes:

weiblich

männlich

|   | <i>trifft voll<br/>zu</i> | <i>trifft zu</i>         | <i>trifft<br/>eher<br/>nicht zu</i> | <i>trifft<br/>nicht zu</i> |
|---|---------------------------|--------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| <b>Schule als Lebensraum</b>  |                           |                          |                                     |                            |
| 1. Meine Tochter / mein Sohn geht gerne zur Schule.   | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 2. Anstehende Probleme können auf Klassenpflegschaftssitzungen besprochen werden.   | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 3. Das Klassenzimmer meiner Tochter / meines Sohnes ist gut ausgestattet (z.B. Lexika, Computer etc.).                                    | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 4. Die Schule ist in einem gepflegten Zustand.  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| <b>Möglichkeiten der Elternpartizipation</b>  |                           |                          |                                     |                            |
| 5. Die Schulleitung unterstützt und fördert Aktivitäten, die vom Elternbeirat ausgehen.   | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 6. Die Schulleitung informiert den Elternbeirat umfassend über alle wichtigen Angelegenheiten.  | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 7. Bei der Schulprogrammentwicklung / Leitbilderstellung gab es einen intensiven Austausch zwischen Eltern, Lehrkräften und Schulleitung. | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |

|  | <i>trifft voll<br/>zu</i> | <i>trifft zu</i>         | <i>trifft<br/>eher<br/>nicht zu</i> | <i>trifft<br/>nicht zu</i> |
|--|---------------------------|--------------------------|-------------------------------------|----------------------------|
| 8. Anregungen, Ideen, Vorschläge von Eltern für die Schulentwicklung werden von der Schulleitung aufgegriffen.             | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| <b>Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften</b>  |                           |                          |                                     |                            |
| 9. Ich werde /wir werden regelmäßig über den Leistungsstandes meiner Tochter /meines Sohnes informiert.                    | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 10. Die Lehrkräfte machen ihre Leistungsanforderungen transparent.   | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 11. Die Lehrkräfte sind bereit, bei anstehenden Problemen bei Schülerinnen und Schülern mit den Eltern zusammenzuarbeiten. | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |
| 12. Das Vertrauensverhältnis der Eltern zu den meisten Lehrpersonen ist gut.   | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>   |

Was ich sonst noch sagen möchte:

-----

-----

-----

-----

-----

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2003h, <http://www.schule-bw.de/unterricht/schulentwicklung/eis/schulqualitaet/aussenbeziehung/docs/au1.doc>)

Abbildung 41: Schulqualität – Gesamtdarstellung

(eigene Darstellung 2004)

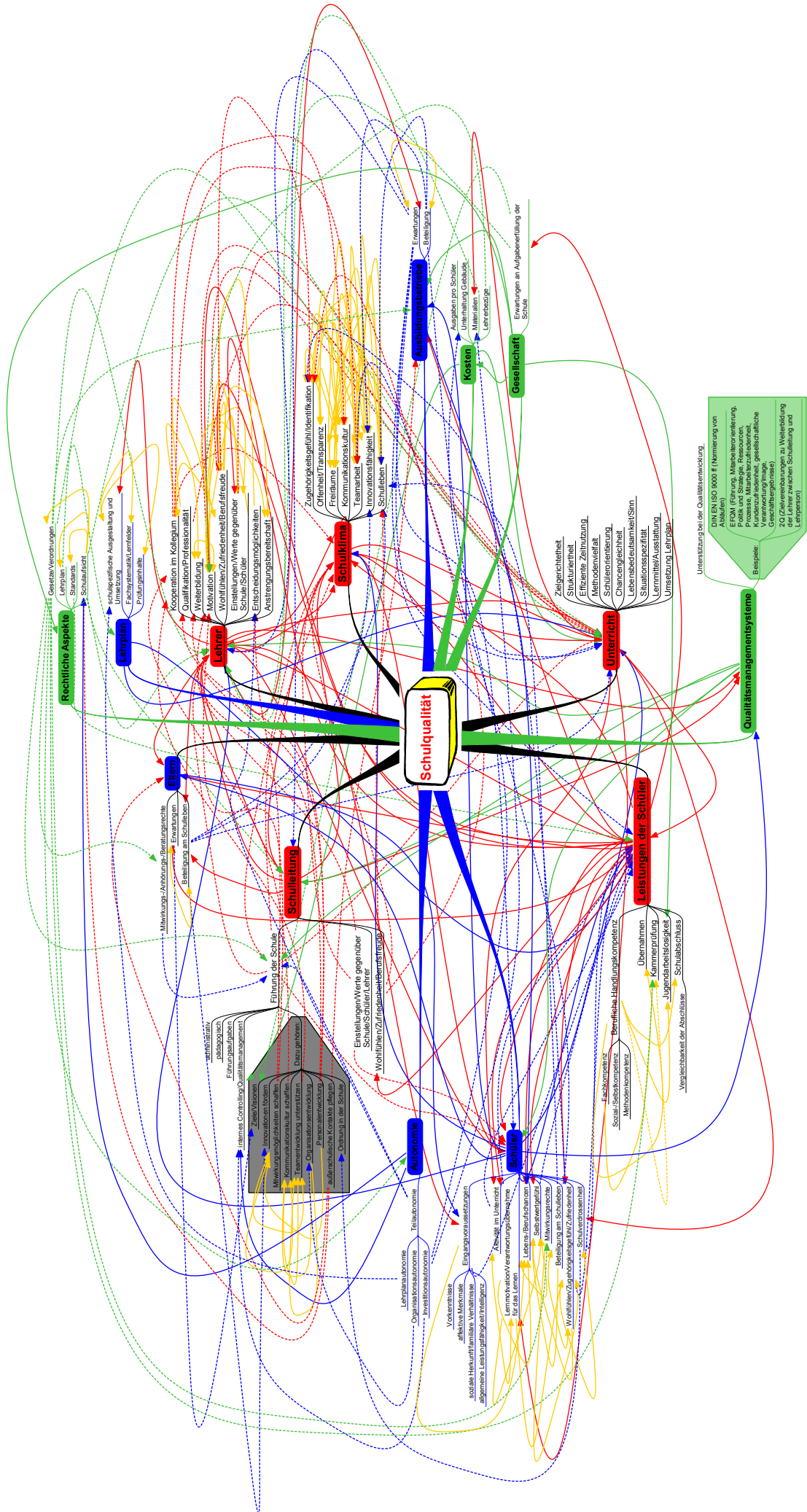




Abbildung 42: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Unterricht*

(eigene Darstellung 2004)

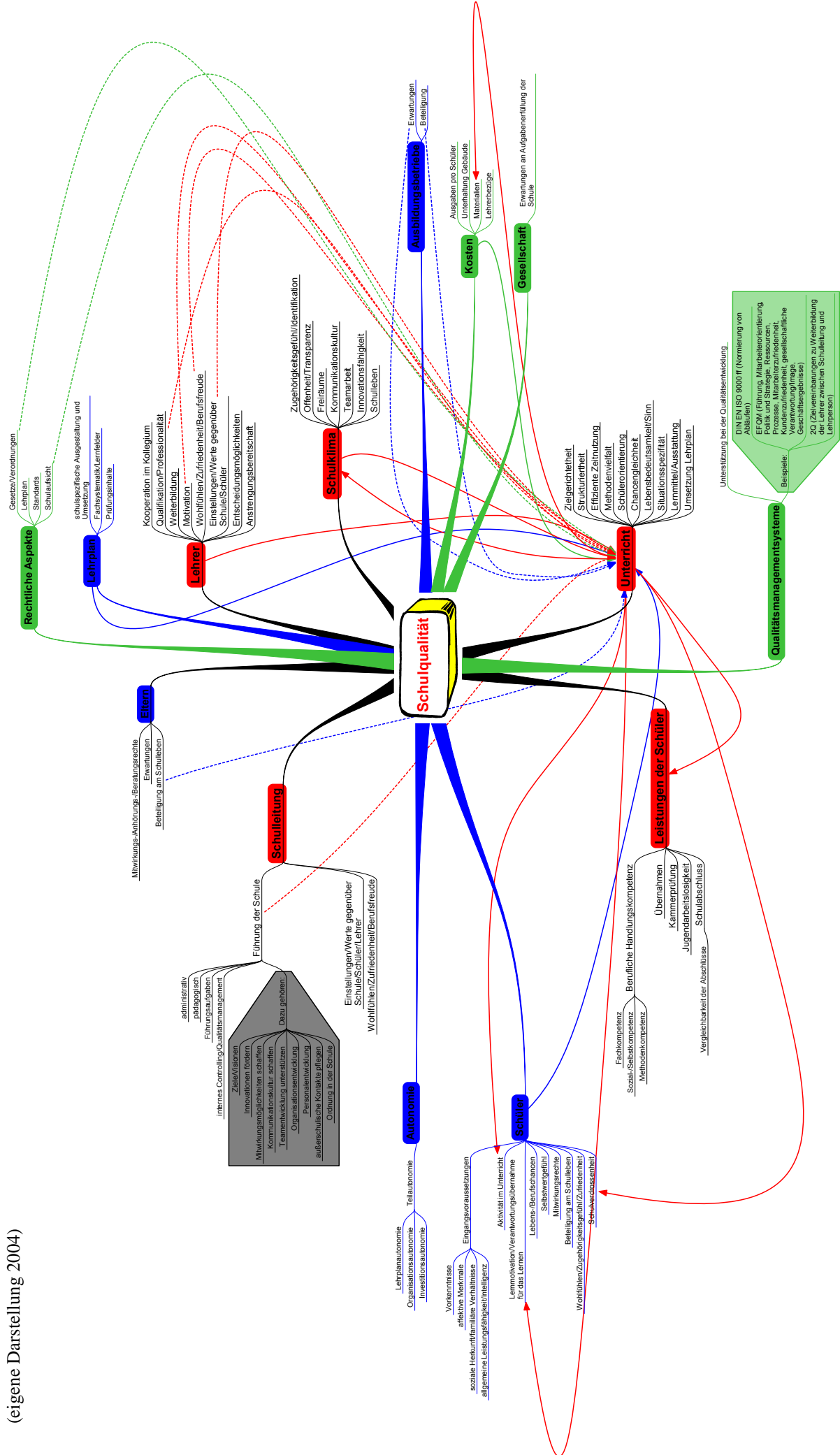
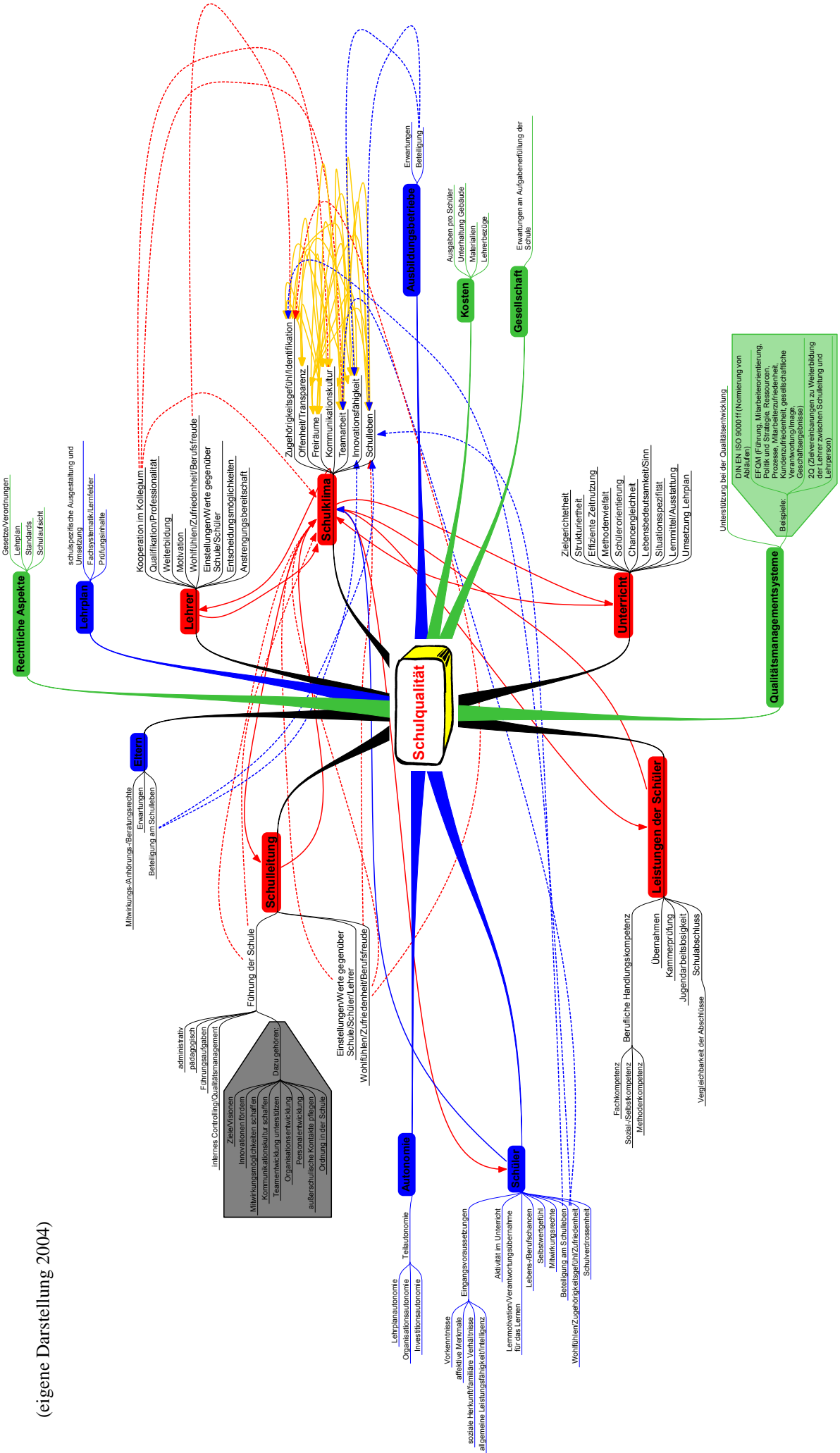






Abbildung 45: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Schulklima*

(eigene Darstellung 2004)



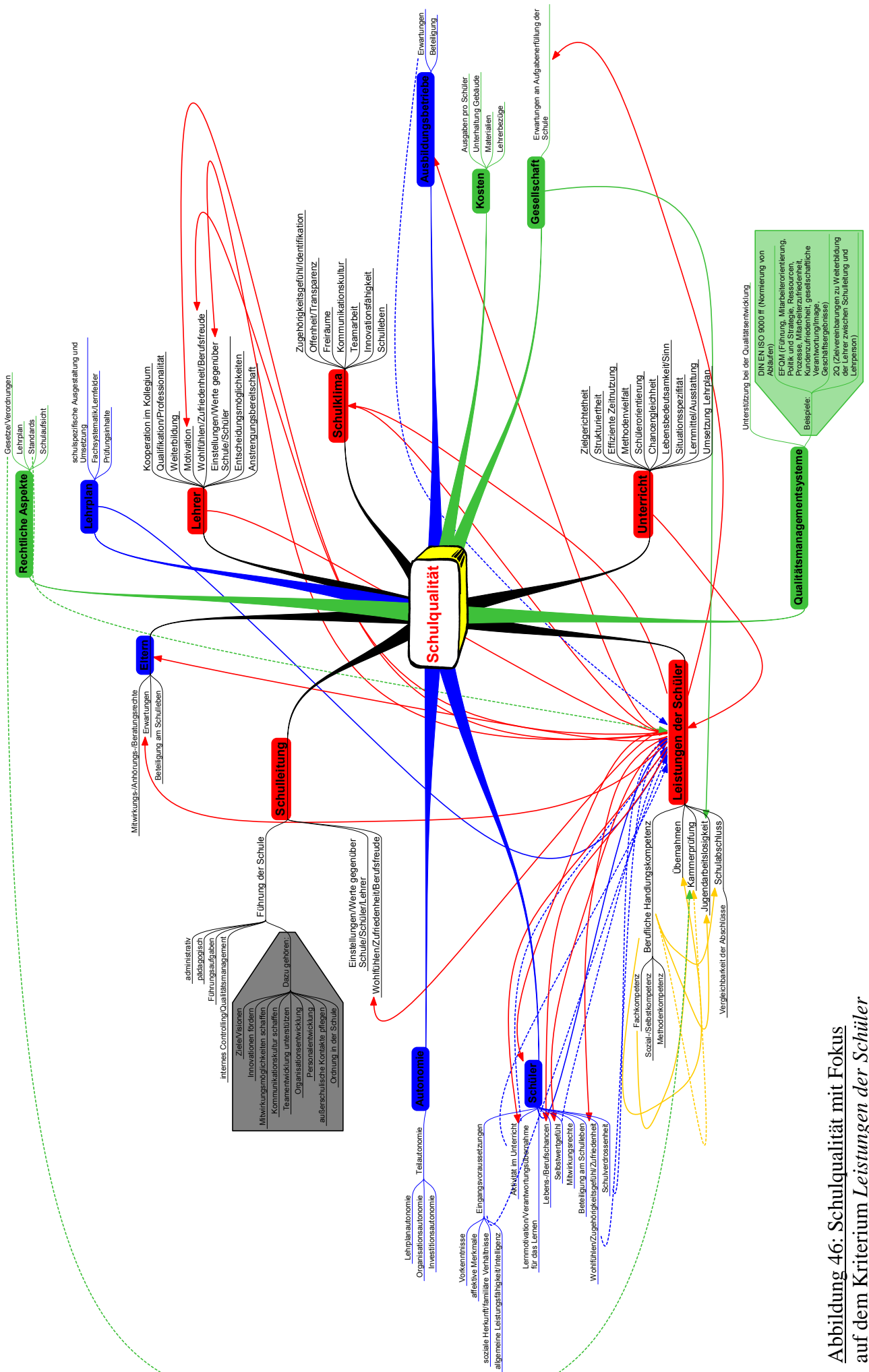


Abbildung 46: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Leistungen der Schüler*

(eigene Darstellung 2004)

Abbildung 47: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Schüler*

(eigene Darstellung 2004)

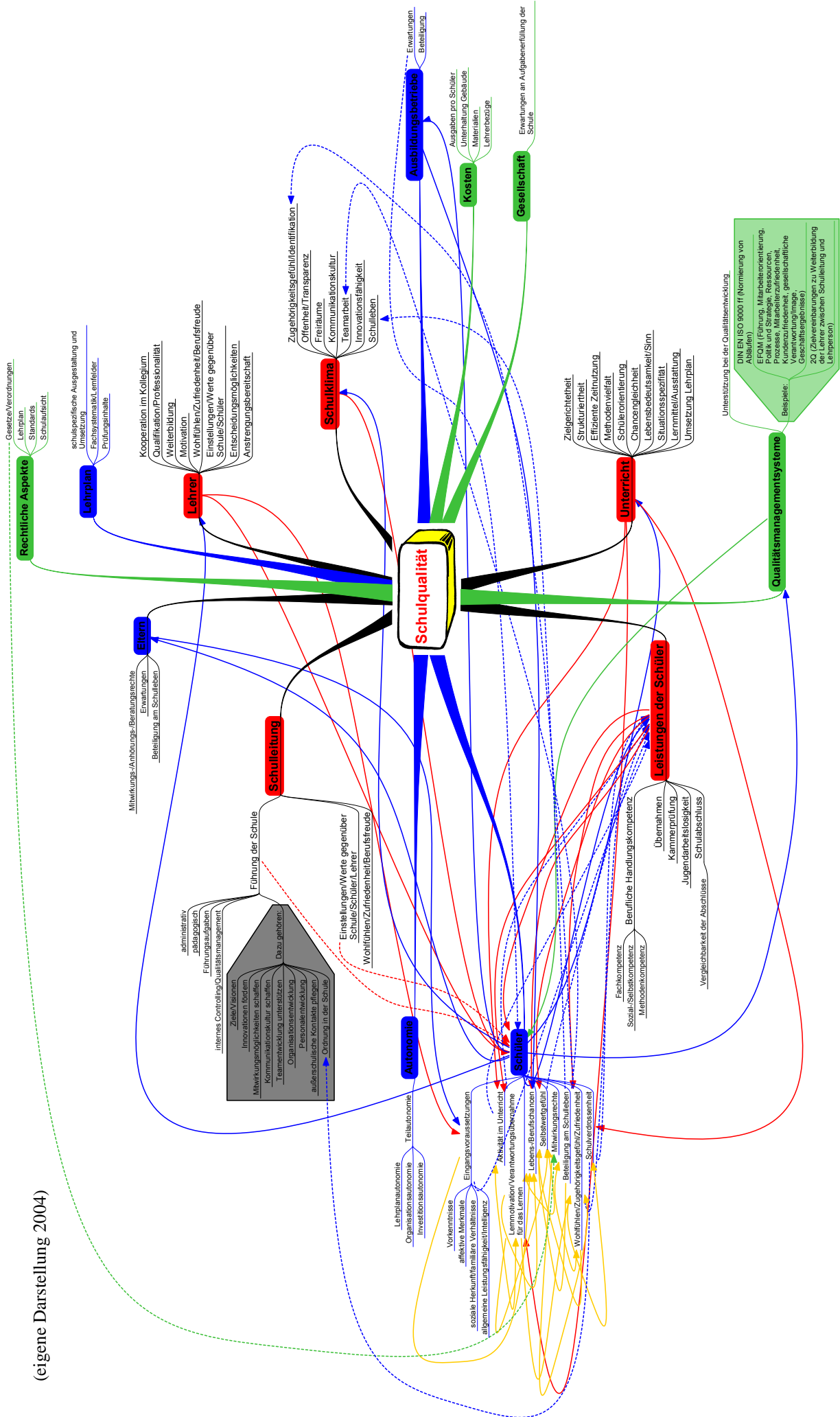


Abbildung 48: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Autonomie*

(eigene Darstellung 2004)

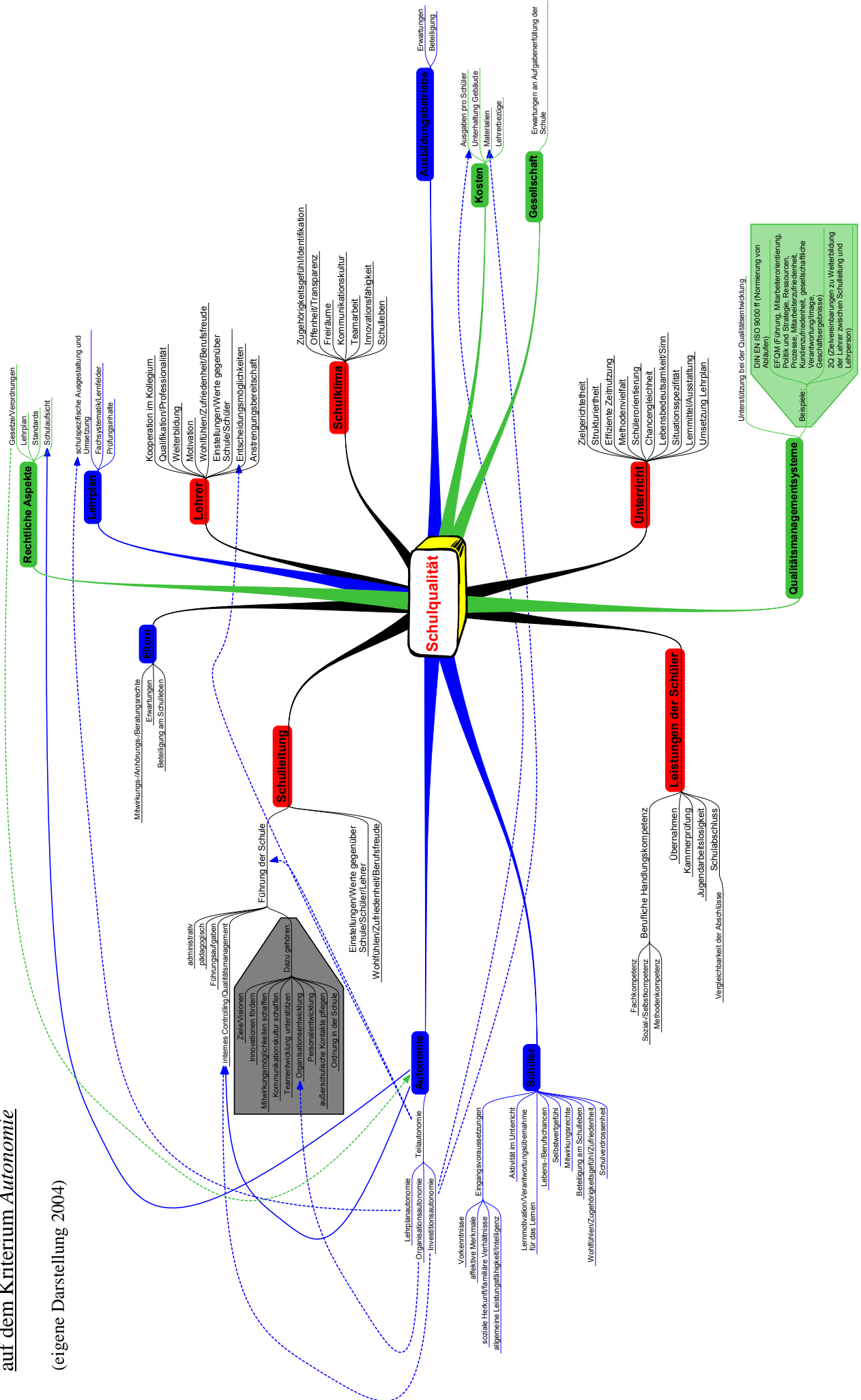


Abbildung 49: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Lehrplan*

(eigene Darstellung 2004)

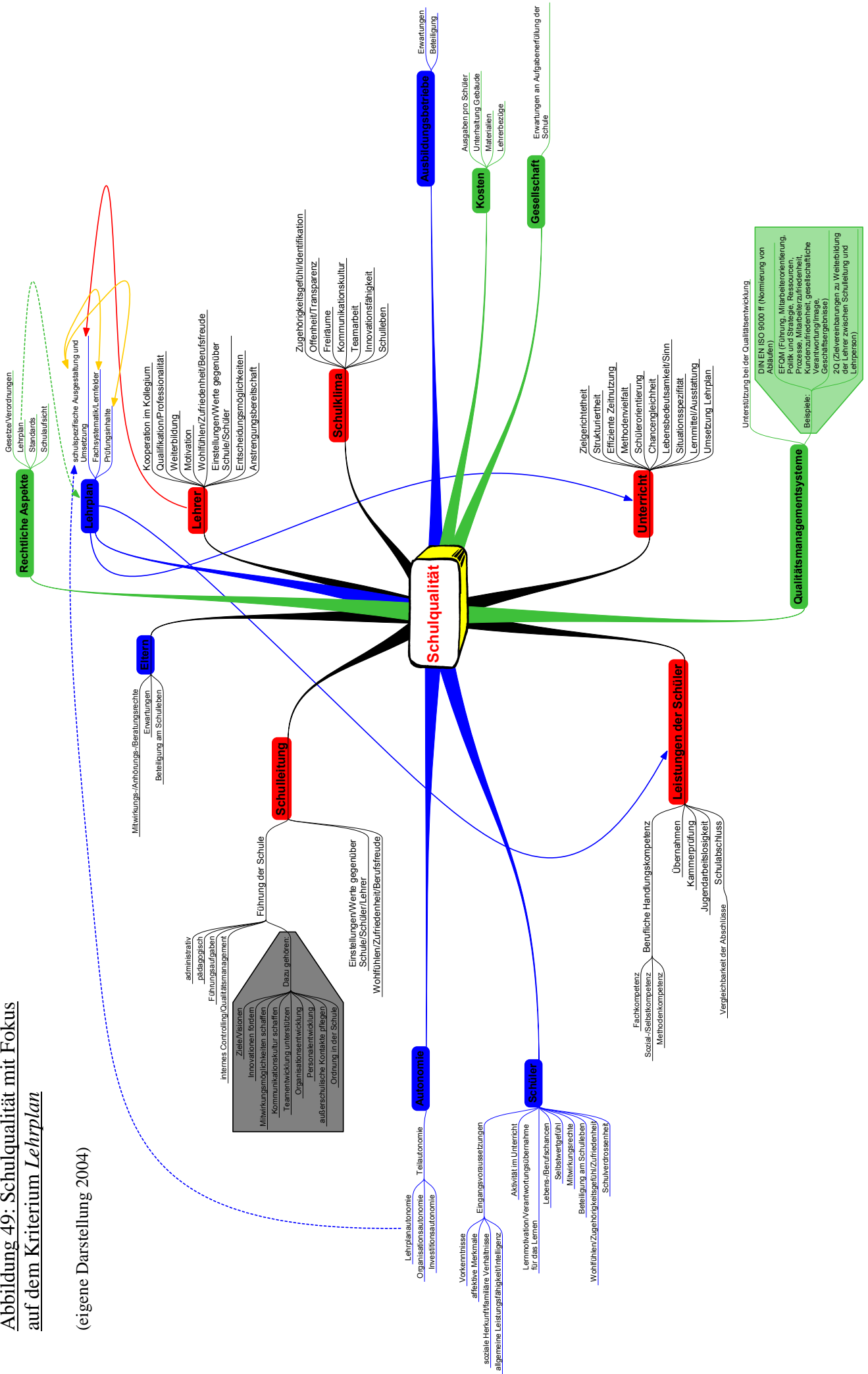




Abbildung 50: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Eltern*

(eigene Darstellung 2004)

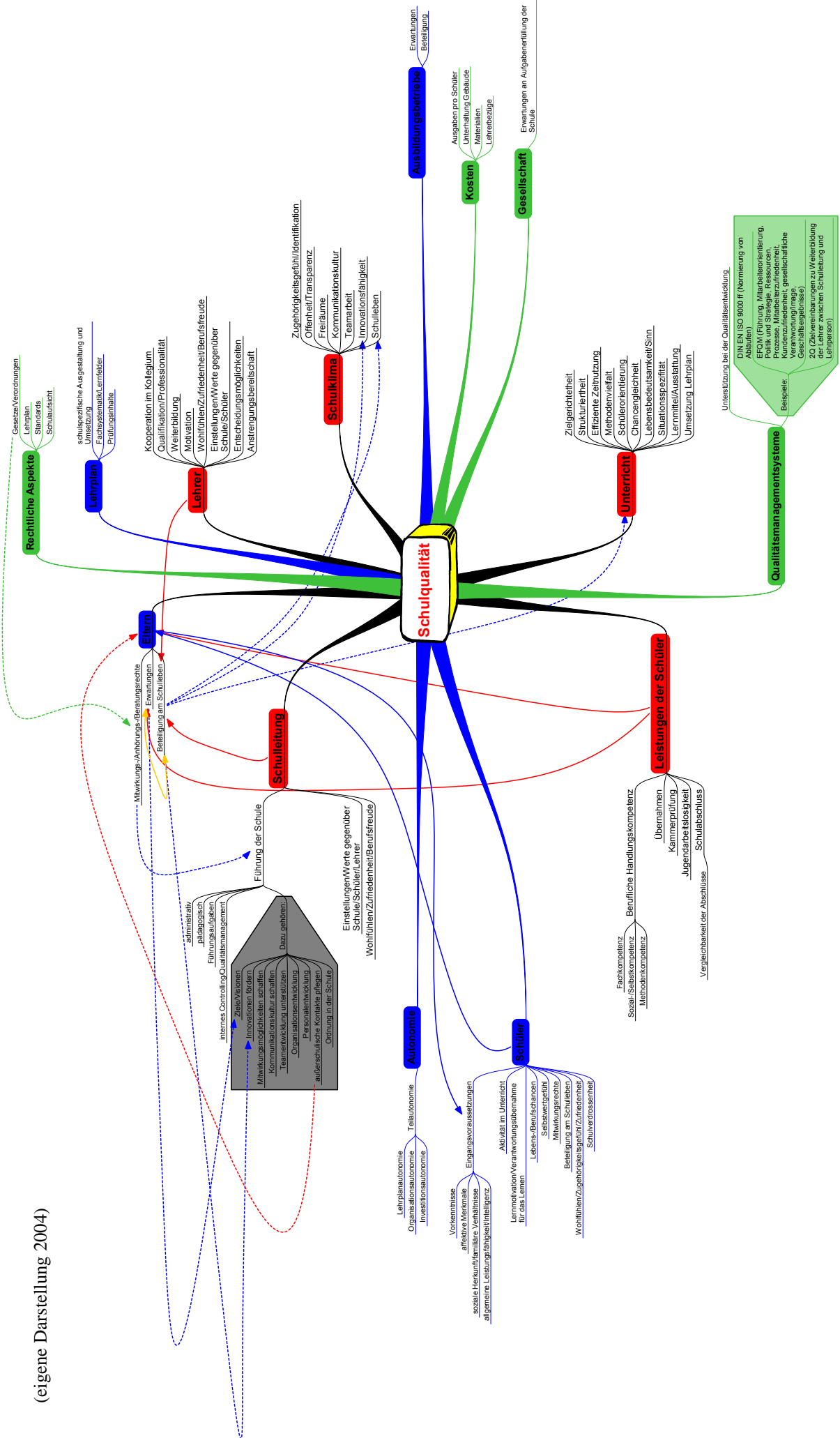


Abbildung 51: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Ausbildungsbetriebe*

(eigene Darstellung 2004)

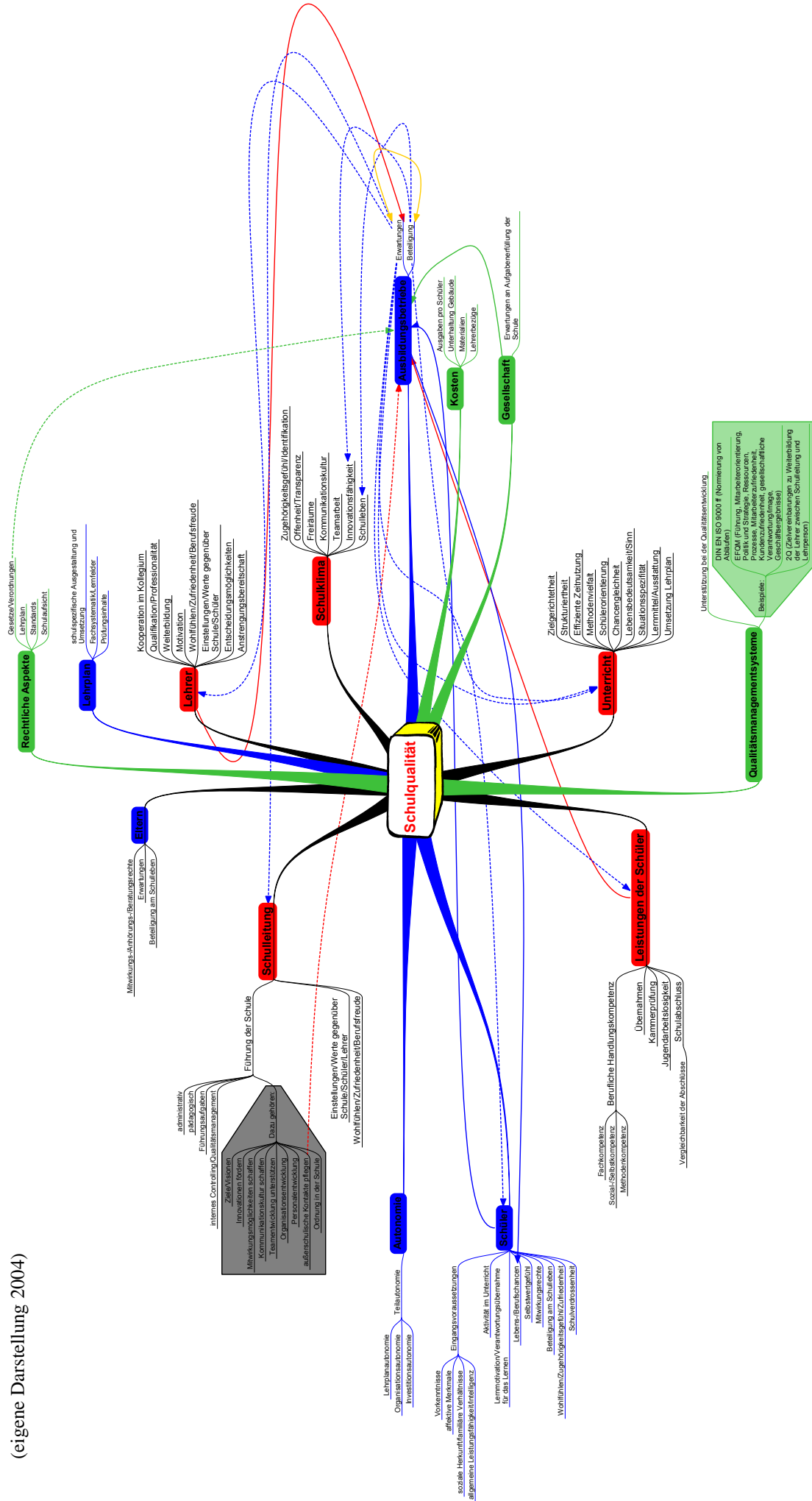


Abbildung 52: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Qualitätsmanagementsysteme*

(eigene Darstellung 2004)

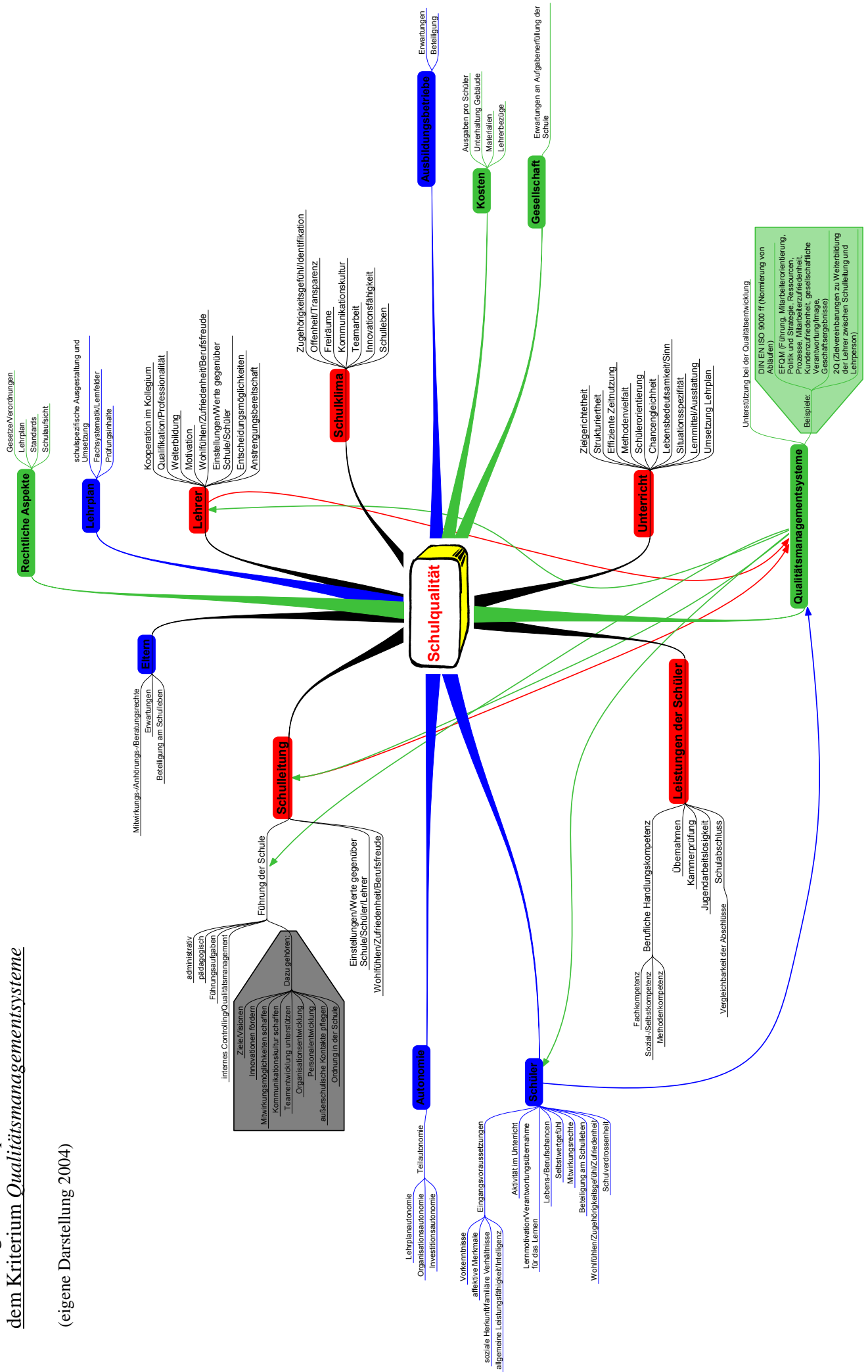


Abbildung 53: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Rechtliche Aspekte*

(eigene Darstellung 2004)

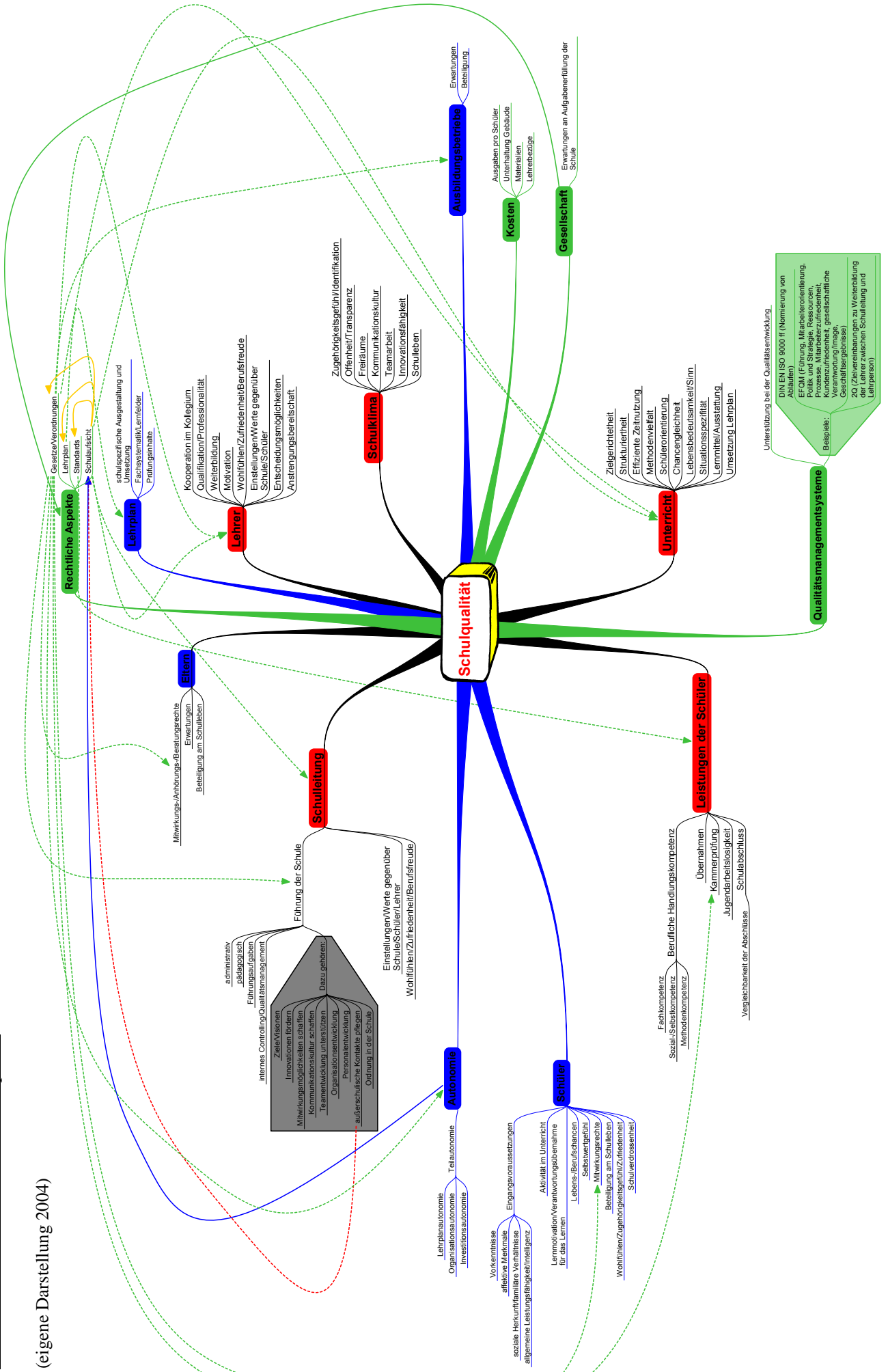


Abbildung 54: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Gesellschaft*

(eigene Darstellung 2004)

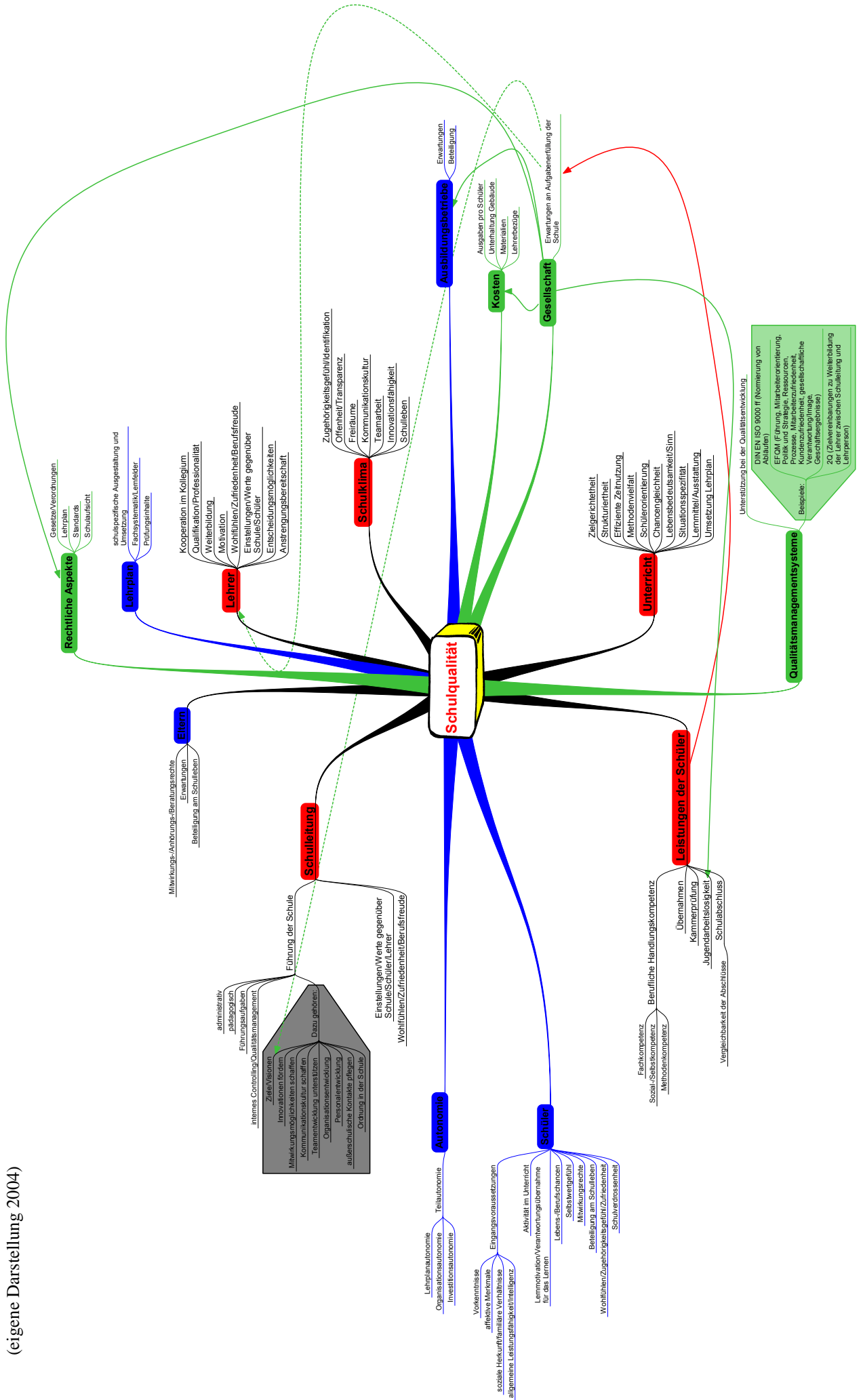
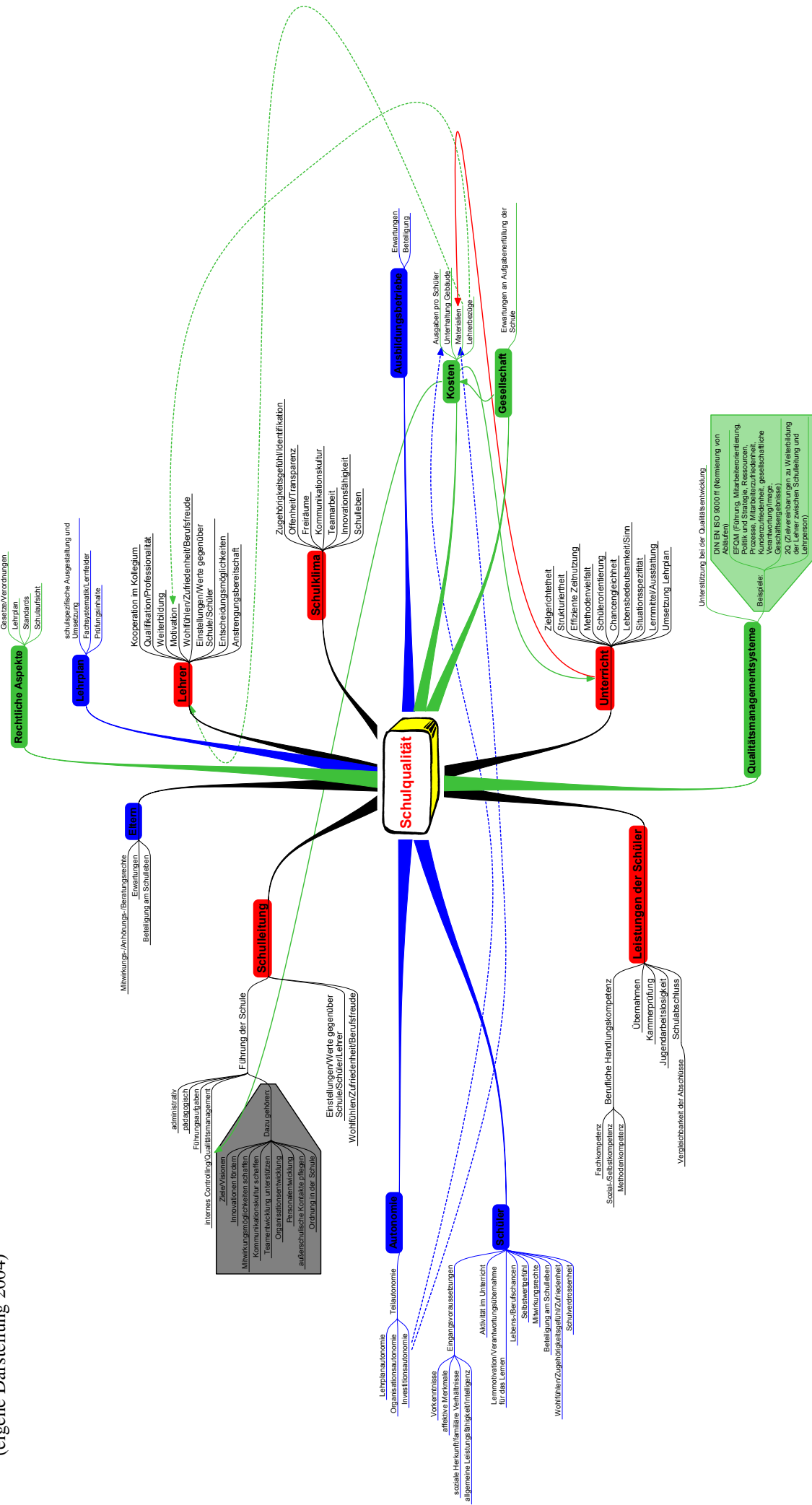


Abbildung 55: Schulqualität mit Fokus auf dem Kriterium *Kosten*

(eigene Darstellung 2004)



## Legende für die Graphiken

|            |  |  |   |
|------------|--|--|---|
|            |  |  | Kriterien der 1. Ebene (Konstituenten von Schulqualität)  |
|            |  |  |   |
|            |  |  | Kriterien der 2. Ebene  |
|            |  |  |   |
|            |  |  | Kriterien der 3. Ebene  |
|            |  |  |   |
| →          |  |  | Angabe der Wirkungsrichtung, von einem Kriterium der 1. Ebene ausgehend;<br>durchgängige Pfeile gehen vom Kriterium selbst ab, gestrichelte Pfeile von einem Merkmal des Kriteriums |
|            |  |  |   |
| →          |  |  | Angabe der Wirkungsrichtung, von einem Kriterium der 2. Ebene ausgehend;<br>durchgängige Pfeile gehen vom Kriterium selbst ab, gestrichelte Pfeile von einem Merkmal des Kriteriums |
|            |  |  |   |
| →          |  |  | Angabe der Wirkungsrichtung, von einem Kriterium der 3. Ebene ausgehend;<br>durchgängige Pfeile gehen vom Kriterium selbst ab, gestrichelte Pfeile von einem Merkmal des Kriteriums |
|            |  |  |   |
| →          |  |  | Angabe der Wirkungsrichtung zwischen Merkmalen innerhalb eines Kriteriums   |
|            |  |  |   |
| Motivation |  |  | Merkmale der Kriterien  |
|            |  |  |   |
|            |  |  |   |

# Anhang A

(HAIDER, Günther (1999a): [http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/2531\\_ModellFragebogenLehrer.pdf](http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/2531_ModellFragebogenLehrer.pdf))



# L Wie gut ist unsere Schule ?

## Lehrerfragebogen zur Qualitätsentwicklung in der Schule

### Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer!

Wie zufrieden sind Sie an dieser Schule? Bietet unsere Schule insgesamt eine angenehme und anregende Lebens- und Lernumgebung? Wie steht es um die Qualität unserer Schule? Dieser vom Unterrichtsministerium zur Verfügung gestellte Fragebogen gibt Ihnen die Möglichkeit, Ihre berufliche Zufriedenheit auszudrücken und verschiedene wichtige Aspekte von Schulqualität zu beurteilen. Ihre Meinung ist wirklich wichtig, denn Schulentwicklung und eine Verbesserung der Schulqualität setzen voraus, dass die Stärken und Schwächen einer Schule bekannt sind. Und viele dafür notwendige Informationen können wir nur von den Lehrern und Lehrerinnen unserer Schule erhalten.

Alle Antworten sind anonym, das heißt, niemand weiß, von welcher Lehrerin bzw. welchem Lehrer welche Antworten stammen. Versuchen Sie ehrlich, gerecht und selbständig zu urteilen und zu antworten. Die Antworten aller Lehrpersonen einer Schule werden zusammengefasst und nach der Auswertung bekannt gegeben. Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit.

Der Schulgemeinschaftsausschuss/Das Schulforum

## HINWEISE ZUM BEANTWORTEN

### Teil A Ihre berufliche Zufriedenheit als Lehrer/in an unserer Schule

Im ersten Teil des Fragebogens werden Sie gefragt, inwieweit Ihrer Meinung nach verschiedene Behauptungen über Ihre Schule, die Schulleitung, die Schüler/innen und Eltern zutreffen. Ein Beispiel:

|  | JA                    |                       | NEIN                  |                                  |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|
|  | trifft völlig zu      | trifft eher zu        | trifft eher nicht zu  | trifft überhaupt nicht zu        |
| 65. Wir haben zuwenig Computer an unserer Schule. .... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |

Sie können dabei aus vier Abstufungen wählen von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“. In unserem Beispiel hat der Lehrer den letzten Kreis angekreuzt, was bedeutet, dass er die Anzahl der Computer für völlig ausreichend hält.

### Teil B Qualitätsmerkmale unserer Schule – 30 Qualitätsindikatoren

Im zweiten Teil des Bogens werden Sie gebeten einzuschätzen, ob bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Zustände an unserer Schule anzutreffen sind oder nicht. Dazu werden Ihnen eine Reihe von Beschreibungen einer Schule angeboten und Sie sollen entscheiden, ob sie auf unsere Schule zutreffen – wie im folgenden Beispiel:

|  | JA                    |                       | NEIN                             |                           |
|--|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|---------------------------|
|  | trifft völlig zu      | trifft eher zu        | trifft eher nicht zu             | trifft überhaupt nicht zu |
| 75. Die Schulleitung achtet streng auf die Einhaltung der Schulordnung. .... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>     |

In unserem Beispiel hat der Lehrer "trifft eher nicht zu" angekreuzt, weil der Schulleiter sich nur selten um die Einhaltung der Schulordnung kümmert.






### Teil C Was Ihnen gefällt – was Sie stört

Wenn Sie möchten, können Sie im letzten Teil des Bogens genauer angeben, welche besonderen Stärken und Schwächen unsere Schule aus Ihrer Sicht hat.

Beginnen Sie bitte auf der nächsten Seite mit der Beantwortung.






## A) Ihre berufliche Zufriedenheit als Lehrer/in unserer Schule

Bitte kreuzen Sie an, ob die folgenden Behauptungen völlig oder eher zutreffen bzw. eher oder überhaupt nicht zutreffen.

|  | JA  |   | NEIN  |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
|  | trifft<br>völlig zu   | trifft<br>eher zu   | trifft eher<br>nicht zu   | trifft überhaupt<br>nicht zu  |   |
| 1) Unsere Schule ist mit Unterrichtsmaterialien (zumindestens in meinen Fächern) gut ausgestattet.   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 2) Die Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrer/innen funktioniert gut. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 3) Die Eltern an dieser Schule erkennen unsere Bemühungen nicht ausreichend an. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 4) Im Großen und Ganzen werde ich von meinen Schüler/innen akzeptiert. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 5) Mit der gegenseitigen Unterstützung in unserem Lehrerkollegium bin ich nicht zufrieden. ...   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 6) Meine Freizeitaktivitäten und Hobbies bieten mir mehr Befriedigung als meine berufliche Tätigkeit an dieser Schule. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 7) Ich werde mit den Schwierigkeiten, die meine Arbeit hier so mit sich bringt, sehr gut fertig.   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 8) Die materiellen Arbeitsbedingungen an unserer Schule sind für uns Lehrer/innen sehr gut. ...  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 9) Der Schulleiter/die Schulleiterin respektiert meine Meinung. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 10) Für die Eltern ist bei Problemen meist der Lehrer bzw. die Lehrerin der Sündenbock. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 11) Als Lehrer/in an dieser Schule werden einem manche Methoden verwehrt, mit denen man mit den vielen schwierigen Schüler/innen besser fertig werden könnte. .... | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 12) Mit vielen meiner Arbeitskolleg/innen möchte ich privat keinen Kontakt haben. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 13) Für mich überwiegen in meiner Arbeit an dieser Schule eindeutig die Vorteile bzw. die angenehmen Seiten. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 14) Meine Arbeit an dieser Schule ist sehr interessant und abwechslungsreich. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 15) Unsere Schule ist mit passenden Möbeln (z. B. Sesseln, Tischen) gut ausgestattet. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 16) Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin setzt auf Eigenverantwortung der Lehrer/innen. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 17) Die Eltern unserer Schüler/innen glauben oft, dass ihre Kinder von uns Lehrer/innen ungerecht behandelt werden. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 18) Ich habe zu vielen Schüler/innen auch gute persönliche Kontakte. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 19) Es gibt nur sehr wenige Kolleg/innen an unserer Schule, mit denen ich in meinen beruflichen Interessen übereinstimme. ....                                     | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 20) Ich habe mir schon mehr als einmal überlegt, ob es für mich nicht besser wäre, an eine andere Schule zu wechseln. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 21) Ich unterrichte sehr gerne an dieser Schule. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 22) An unserer Schule sind Klassenräume individuell, freundlich und hell gestaltet. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 23) Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin hält wenig von Mitsprache und Mitbestimmung in der Schule. .... <input type="checkbox"/>                                | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 24) Ich habe das Gefühl, dass die Autorität von Lehrpersonen bei Eltern immer mehr schwindet. .... <input type="checkbox"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 25) Der Umgang mit den Schüler/innen macht mir sehr viel Freude. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 26) Ich habe im Lehrerkollegium viele gute Freunde. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 27) Ich denke, ich kann auf das, was ich an dieser Schule schon geleistet habe, mit Recht stolz sein. .... <input type="checkbox"/>                                | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 28) Meine Arbeit hier bietet mir genügend Gelegenheiten, meine Fähigkeiten zu entfalten. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 29) Über die räumlichen Verhältnisse an unserer Schule kann ich nicht klagen. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 30) An dieser Schule gibt es außergewöhnlich viele schwierige Schüler/innen. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 31) Ich vermisse an unserer Schule oft das Fachgespräch mit anderen Kolleg/innen. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 32) Als Lehrer/in dieser Schule bin ich in der Öffentlichkeit sehr angesehen. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 33) Unsere Schule hat mehr Problemschüler/innen als andere Schulen in der Umgebung. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 34) Ich habe von Kolleg/innen unserer Schule schon viele gute Ratschläge und Anregungen erhalten. .... <input type="checkbox"/>                                    | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 35) Ich treffe manche Kolleg/innen meiner Schule auch regelmäßig außerhalb der Dienstzeit. ...   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 38) <b>Wie zufrieden fühlen Sie sich an dieser Schule insgesamt ?</b> .....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |
| Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am ehesten Ihre Zufriedenheit ausdrückt.   |  |  |  |  |  |
|  | sehr<br>zufrieden   |   |   |   | sehr<br>unzufrieden   |

## B) Qualitätsmerkmale unserer Schule – 30 Qualitätsindikatoren

Bitte kreuzen Sie an, ob die folgenden Behauptungen völlig oder eher zutreffen bzw. eher oder überhaupt nicht zutreffen.

|   | JA  |   | NEIN  |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
|   | trifft<br>völlig zu   | trifft<br>eher zu   | trifft eher<br>nicht zu   | trifft überhaupt<br>nicht zu  |   |
| 39) An unserer Schule orientiert man sich an überdurchschnittlich hohen fachlichen und fachübergreifenden Leistungsstandards (Lernzielen). .....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 40) Wissen und Kompetenz werden an dieser Schule sowohl bei Lehrer/innen als auch bei Schüler/innen hoch geschätzt. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 41) Hier kümmern sich die Lehrer/innen um ihre Schüler/innen – wenn notwendig, stehen die Lehrer/innen den Schüler/innen gerne zu einem persönlichen Gespräch zur Verfügung. ....                   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 42) An unserer Schule übernehmen die Schüler/innen gerne und oft Verantwortung. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 43) Zwischen Lehrern und Schüler/innenn bestehen ermutigende, wertschätzende Beziehungen. ....□   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 44) Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin führt seine/ihre Aufgaben in Zusammenarbeit mit Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern durch. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 45) Ein wichtiges Anliegen dieser Schule ist es, die Bildungschancen für Schüler/innen aus unteren sozioökonomischen Schichten zu verbessern. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 46) Die Lehrer/innen an dieser Schule halten die Erfüllung ihres Erziehungsauftrags für ebenso wichtig wie die Wissensvermittlung. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 47) In dieser Schule wird genau darauf geachtet, dass die psychische Belastung der Schüler/innen (Schulangst und Schulstress) nicht zu groß wird. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 48) Das attraktive und interessante Lehr-Angebot (mit zusätzlichen Wahlfächern, Kursen, Übungen) bietet vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für Lehrer/innen und Schüler/innen. ....               | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 49) Unser Lehrerkollegium setzt sich intensiv mit gesellschaftlichen Veränderungen und aktuellen Herausforderungen sowie ihren Konsequenzen für unsere Schule auseinander. ....                     | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 50) In regelmäßigen Diskussionen wird versucht, gemeinsame Wertvorstellungen (z. B. ein Schulprofil oder Schulprogramm) zu formulieren und weiterzuentwickeln. ....                                 | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 51) Die Eltern an dieser Schule sind intensiv am schulischen Geschehen beteiligt. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 52) An dieser Schule arbeiten wir seit langem gezielt an der Verbesserung der Unterrichtsqualität. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 53) Die Lehrer/innen an dieser Schule engagieren sich stark im Bereich der Lehrerfortbildung und in der pädagogischen und fachlichen Weiterbildung (als Teilnehmer/innen wie als Vortragende). .... | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 54) Gewalt zwischen Schüler/innen und Vandalismus stellen an unserer Schule kein Problem dar. ....□   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 55) Absolvent/innen unserer Schule sind besonders erfolgreich, in anderen weiterführenden Schulen genauso wie auch im späteren Berufsleben. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 56) Im Unterricht dieser Schule wird auf besondere Lebens- und Praxisnähe geachtet. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 57) Lehrpersonen und Schüler/innen sind innovativen Lehr- und Lernformen gegenüber aufgeschlossen und versuchen immer wieder, neue Ideen in den Unterricht einzubringen. ....                       | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 58) Unser Schulleiter/unsere Schulleiterin nimmt die pädagogischen Aufgaben an der Schule mindestens genauso wichtig wie die administrativen. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 59) Zwischen unserer Schule und unserem Umfeld (Wirtschaft, Kultur, Sport etc.) bestehen enge Beziehungen, die zu interessanten gemeinsamen Aktivitäten führen. ....                                | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 60) Unsere Schule beteiligt sich gerne an Wettbewerben und fördert gezielt besonders leistungsfähige Schüler/innen (z.B. in Musik-/Chorgruppen, für Sportmeisterschaften, für Olympiaden). ....     | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 61) Unsere Schüler/innen sind überwiegend positiv zur Schule und zum Lernen eingestellt. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 62) Unsere Schule ist für neue Schüler/innen und deren Eltern attraktiv, denn meist haben wir mehr Anmeldungen/Bewerbungen als vergleichbare Schulen in unserer Umgebung. ....                      | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 63) An dieser Schule werden Regeln für wichtige schulische Bereiche (z.B. Stundenplan, Fächerverteilung, Fünf-/Sechs-Tage-Woche) vernünftig diskutiert und demokratisch ausgehandelt. ....          | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 64) Wenn bei uns einmal Regeln gemeinsam aufgestellt wurden, dann versuchen alle Lehrer/  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 68) <b>Wie beurteilen Sie die Qualität dieser Schule insgesamt?</b> .....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am ehesten ihr Urteil ausdrückt..   |  |  |  |  |  |
|   | sehr gut  |   |   | nicht genügend  |   |

---

C) Wenn Sie möchten, können Sie hier genauer angeben, was Ihnen an dieser Schule gefällt oder missfällt bzw. was eine besondere Stärke oder Schwäche dieser Schule ist.

---

69. Mir *gefällt* / eine besondere *Stärke* dieser Schule ist es,.....

70. Mich *stört* / eine besondere *Schwäche* dieser Schule ist es, .....

71. Was gehört in dieser Schule Ihrer Meinung nach *am dringendsten* verbessert und warum?

---

Bitte kontrollieren Sie, ob Sie alle Fragen beantwortet haben.

**Herzlichen Dank für Ihre Rückmeldung.**

*Alle Antworten bleiben anonym und werden innerhalb der Schule zusammengefasst.  
Das Gesamtergebnis wird dann vom Schulgemeinschaftsausschuss/Schulforum bekanntgegeben.*

# Anhang B

(HAIDER, Günther (1999b): [http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/243\\_FragebogenEltern.pdf](http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/243_FragebogenEltern.pdf))

# E Wie gut ist unsere Schule?

Elternfragebogen zur Qualitätsentwicklung in der Schule

Klasse  
des Kindes

## Sehr geehrte Eltern!

Wie zufrieden sind Sie mit den Lehrer/innen Ihres Kindes? Entspricht das schulische Angebot und Service Ihren Erwartungen? Was gefällt Ihnen an unserer Schule und was stört Sie? Dieser vom Unterrichtsministerium zur Verfügung gestellte Fragebogen gibt Ihnen die Möglichkeit, Ihre Zufriedenheit in wichtigen pädagogischen Bereichen auszudrücken und die Qualität unserer Schule zu beurteilen. Denn Schule ist ein gemeinsames Unternehmen von Eltern, Schüler/innen und Lehrer/innen. Um optimale Ergebnisse zu erreichen, müssen wir von Zeit zu Zeit Informationen sammeln, die den bisherigen Erfolg oder Misserfolg dieser Bemühungen anzeigen. Ihre Antworten sollen helfen, die Qualität des Unterrichts und der Zusammenarbeit dort zu verbessern, wo es notwendig ist.

Alle Antworten sind anonym, das heißt, wenn Sie dieses Blatt ausgefüllt in das beigelegte Kuvert geben, weiß niemand, von wem der Fragebogen stammt. Geben Sie Ihre Antwort nur für die Lehrer/innen ihres Kindes an unserer Schule. Versuchen Sie objektiv zu urteilen und zu antworten. Nach Abschluss aller Befragungen wird das Ergebnis an der Schule bekannt gegeben. Herzlichen Dank für Ihre Beteiligung und für Ihr Bemühen.

Der Schulgemeinschaftsausschuss/Das Schulforum

Dieser Fragebogen sollte entweder von den Eltern gemeinsam oder von jenem Elternteil beantwortet werden, der im laufenden Schuljahr am meisten Kontakt mit der Schule bzw. den Lehrer/innen hatte.

### 1. Wie oft hatten Sie in diesem Schuljahr persönlichen Kontakt zu Lehrer/innen Ihres Kindes?

- a) durch Besuch eines *Elternsprechtags/-abends*     nie             einmal             zweimal             öfter  
 b) Gespräch auf Wunsch/Initiative der *Eltern* ...     nie             einmal             zweimal             öfter  
 c) Gespräch auf Wunsch/Initiative von *Lehrer/innen*     nie             einmal             zweimal             öfter

### 2. Ist die Zahl der persönlichen Gespräche mit Lehrer/innen Ihres Kindes über die Schule für Sie ...

- zu wenig (Sie wünschen mehr Gespräche)     ausreichend/genau richtig     bereits zuviel ?

### 3. Wie zufrieden sind Sie mit den LEHRER/INNEN Ihres Kindes in den folgenden Bereichen?

Bitte kreuzen Sie jenes der vier vorgegebenen Gesichter an, das Ihre Zufriedenheit am besten ausdrückt. Wenn Sie in einem Bereich die Lehrpersonen so wenig kennen, dass Sie sich kein Urteil zutrauen, dann kreuzen Sie bitte „kein Urteil“ an.

- |   | sehr<br>zufrieden | eher<br>zufrieden | eher<br>unzufrieden | sehr<br>unzufrieden | kein<br>Urteil        |
|---|-------------------|-------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| a) bei der <i>Förderung/Unterstützung</i> des Kindes (z. B. bei Schwierigkeiten) .....  |                   |                   |                     |                     | <input type="radio"/> |
| b) im <i>Umfang der gegebenen Hausübungen</i> (nicht zu viel/nicht zu wenig) .....  |                   |                   |                     |                     | <input type="radio"/> |
| c) mit der <i>Schwierigkeit der Hausübungen</i> (ob Ihr Kind normalerweise die Hausübung selbstständig/ohne Hilfe lösen konnte) ..... |                   |                   |                     |                     | <input type="radio"/> |
| d) mit der <i>Strenge und Disziplin</i> im Unterricht (nicht zu viel/nicht zu wenig) .....  |                   |                   |                     |                     | <input type="radio"/> |
| e) mit den <i>Leistungsanforderungen</i> (nicht zu hoch/nicht zu niedrig) .....   |                   |                   |                     |                     | <input type="radio"/> |
| f) bei <i>Prüfungen</i> und in der <i>Notengebung</i> (klare Kriterien, faire Benotung) .....   |                   |                   |                     |                     | <input type="radio"/> |
| g) im <i>persönlichen Umgang</i> mit dem Kind (Freundlichkeit, Geduld, Zuwendung)   |                   |                   |                     |                     | <input type="radio"/> |
| h) mit den <i>Ergebnissen</i> des Unterrichts (was und wie viel Ihr Kind gelernt hat)...  |                   |                   |                     |                     | <input type="radio"/> |
| i) wie die Lehrpersonen Ihr Kind für den Unterricht <i>motivieren/begeistern</i> konnten  |                   |                   |                     |                     | <input type="radio"/> |

### 4. Wie zufrieden sind Sie mit den LEHRER/INNEN Ihres Kindes insgesamt? .....

Bitte kreuzen Sie jenes Gesicht an, das am ehesten Ihre Zufriedenheit mit den Lehrer/innen insgesamt ausdrückt.



**5. Wie zufrieden sind Sie mit dieser Schule als „Lebensraum“ Ihres Kindes?**

Bitte kreuzen Sie jenes der vier Gesichter an, das Ihre Zufriedenheit am besten ausdrückt.

sehr  
zufrieden    eher  
zufrieden    eher  
unzufrieden    sehr  
unzufrieden    kein  
Urteil

|   |  |  |  |  |                       |
|---|--|--|--|--|-----------------------|
| a) mit der <i>sozialen Qualität</i> der Schule (Wertschätzung, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Unterstützung durch Lehrer/innen, Gemeinschaft der Schüler/innen)                |  |  |  |  | <input type="radio"/> |
| b) im Umgang mit <i>Problemen</i> (z. B. bei schwierigen Kindern) und den Maßnahmen zur <i>Konfliktlösung an der Schule</i> .....   |  |  |  |  | <input type="radio"/> |
| c) mit der Qualität der materiellen <i>Rahmenbedingungen</i> (schöne Räume, passende Möbel, technische Ausstattung, moderne Lehrmittel) .....   |  |  |  |  | <input type="radio"/> |
| d) mit der gezielten <i>Förderung der Begabungen und Interessen</i> Ihres Kindes (z. B. Wahl-/Freifächer als Interessensförderung, Wettbewerbe, Zusatzkurse) .....                    |  |  |  |  | <input type="radio"/> |
| e) mit dem <i>pädagogischen Angebot der Schule</i> (gemeinsame schulische Aktivitäten, z. B. Feste und Feiern, gemeinschaftsfördernde Schülerreisen/Sprachferien) .....               |  |  |  |  | <input type="radio"/> |
| f) mit der <i>Einbeziehung der Eltern</i> in das Schulleben, ihrer Beteiligung an der <i>Schulpartnerschaft</i> (Akzeptanz der Eltern, Berücksichtigung von Vorschlägen) .....        |  |  |  |  | <input type="radio"/> |
| g) mit der Öffnung der Schule <i>nach außen</i> (öffentliche Veranstaltungen, Kooperationen, Exkursionen, Ausstellungen, Einladung von Personen aus Wirtschaft oder Kunst) ....       |  |  |  |  | <input type="radio"/> |
| h) mit dem <i>Schulmanagement</i> , der Qualität der <i>Schulleitung</i> (Organisation und pädagogische Leitung der Schule, angemessener Führungsstil, Einhaltung von Gesetzen) ..... |  |  |  |  | <input type="radio"/> |
| i) mit dem <i>Service</i> der Schule (rechtzeitige und klare Informationen, umfassende Beratung wenn nötig) .....   |  |  |  |  | <input type="radio"/> |
| j) mit der <i>Sicherheit und Geborgenheit</i> Ihres Kindes im Schulalltag (Sicherheit vor Gewalt, Drogen, sexueller Belästigung) .....  |  |  |  |  | <input type="radio"/> |

---

**Wenn Sie möchten, können Sie hier genauer angeben,  
was Ihnen an dieser Schule insgesamt gefällt oder was Sie besonders stört**

---

6. Mir **gefällt an der Schule** (eine besondere **Stärke** dieser Schule ist es), .....

.....

.....

7. Mich **stört** (eine besondere **Schwäche** dieser Schule ist es), .....

.....

.....

8. Was gehört in dieser Schule nach Ihrer Meinung **dringend verbessert/verändert**? .....

.....

.....

**Herzlichen Dank für Ihre Rückmeldung.**

Bitte stecken Sie diesen Fragebogen in das beigegefügte Kuvert und verschließen Sie es.

Geben Sie das Kuvert Ihrem Kind mit in die Schule.

Der Fragebogen wird in der Schule anonymisiert ausgewertet. Danke.

# Anhang C

(HAIDER, Günther (1999c): [http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/2331\\_FeedbackKSSchlerfragebogen.pdf](http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/2331_FeedbackKSSchlerfragebogen.pdf))



# S Wie gut ist unsere Schule?

## Schülerfragebogen zur Qualitätsentwicklung in der Schule

### Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Wie zufrieden bist du mit den Lehrer/innen in deiner Klasse? Bietet deine Schule eine angenehme und anregende Lebens- und Lernumgebung? Dieser vom Unterrichtsministerium zur Verfügung gestellte Fragebogen gibt dir die Möglichkeit, deine Meinung über deine Lehrer/innen und deine Schule auszudrücken. Deine Meinung ist uns wichtig. Wenn wir die Schule verbessern wollen, müssen wir die Stärken und Schwächen dieser Schule und ihrer Lehrpersonen und Schüler/innen kennen. Und viele der dazu notwendigen Informationen können wir nur von den Schülerinnen und Schülern erhalten.

Alle deine Antworten sind anonym, das heißt, niemand weiß, von welchem Schüler bzw. welcher Schülerin welche Antworten stammen. Versuche ehrlich und gerecht zu urteilen und zu antworten. Antworte völlig selbständig – lass dich nicht von deinen Mitschüler/innen beeinflussen. Die Ergebnisse deiner Klasse und deiner Schule werden zusammengefasst und nach der Auswertung bekannt gegeben.

Der Schulgemeinschaftsausschuss/Das Schulforum

## HINWEISE ZUM BEANTWORTEN

### Teil A: Eigenschaften deiner Klassenlehrer/innen

Im ersten Teil des Fragebogens sollst du verschiedene Eigenschaften deiner Klassenlehrer/innen insgesamt einschätzen. Du kannst in einer Liste ankreuzen, ob die angegebenen positiven Eigenschaften auf alle deine Lehrer/innen zutreffen, auf die meisten, auf einige, nur auf eine/n oder auf gar keine/n. Ein Beispiel:

Die Lehrer/innen in meiner Klasse sind ...

geduldig



Du kannst dabei aus fünf Abstufungen wählen von „alle Lehrer/innen“ bis „keine/r“. In unserem Beispiel hat der Schüler den zweiten Kreis von links angekreuzt, was bedeutet, dass er die meisten seiner Lehrerinnen und Lehrer (aber nicht alle) als geduldig erlebt.

### Teil B: Der Unterricht deiner Klassenlehrer/innen

Im zweiten Teil des Bogens wirst du gefragt, ob verschiedene Behauptungen auf deine Lehrer/innen zutreffen. Bitte lies jede Behauptung sorgfältig durch und kreuze dann eine der fünf Antworten von „trifft auf alle zu“ bis „trifft auf keinen zu“ an.

Ein Beispiel:

51. Die Lehrer/innen kontrollieren Hausübungen

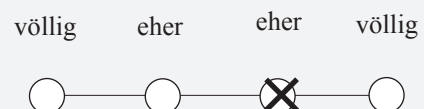


In unserem Beispiel hat der Schüler „alle“ angekreuzt, weil in dieser Klasse wirklich alle Lehrer/innen, die Hausübungen aufgeben, diese auch sorgfältig kontrollieren.

### Teil C: Deine Klasse und Teil D: Deine Schule

Im dritten und vierten Teil des Bogens wirst du gefragt, ob verschiedene Behauptungen über deine Klasse bzw. deine Schule richtig oder falsch sind. Ein Beispiel:

61. Wenn ein/e Schüler/in in Schwierigkeiten ist, bemühen sich alle in der Klasse, ihm/ihr zu helfen.



In diesem Beispiel hat die Schülerin „eher falsch“ angekreuzt, weil die Mitschüler/innen in der Klasse sich eher nicht (oder nur selten) bemühen, bei Schwierigkeiten zu helfen.

### Teil E: Was dir gefällt - was dich stört

Wenn du möchtest, kannst du im letzten Teil des Bogens angeben, was dir an deinen Lehrer/innen, deiner Klasse oder deiner Schule gefällt oder was dich stört. Schreib bitte möglichst leserlich.

Wenn du noch mehr über den Fragebogen oder die Beantwortung wissen willst, melde dich bitte und frag deine/n Lehrer/in. Beginne dann auf der nächsten Seite mit deiner Beurteilung.

## A) Die Lehrer/innen in meiner Klasse sind ...

| A) Die Lehrer/innen in meiner Klasse sind .....  |                                  | Die Eigenschaften treffen auf .... |                       |                       |                       |
|--|----------------------------------|------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <i>Bitte kreuze an, auf wie viele deiner Klassenlehrer/innen die folgenden Eigenschaften zutreffen</i> |                                  | alle zu                            | auf die meisten zu    | auf einige zu         | keine zu              |
| a)   | fair - gerecht                   | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b)   | humorvoll - fröhlich             | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c)   | hilfsbereit - unterstützend      | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d)   | freundlich                       | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e)   | engagiert - aktiv                | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f)   | verständnisvoll - rücksichtsvoll | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g)   | ehrlich - aufrichtig             | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h)   | kooperativ - kontaktfreudig      | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i)   | tolerant - lässt Kritik zu       | <input type="radio"/>              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## B) Der Unterricht deiner Klassenlehrer/

*Bitte kreuze an, auf wie viele deiner Klassenlehrer/innen die folgenden Behauptungen zutreffen.*

*Achte besonders auf deine Antworten bei den kursiv/schräg gedruckten Fragen 2, 5, 8, usw. – sie sind negativ formuliert.*

trifft auf alle zu    trifft auf die meisten zu    trifft auf einige zu    trifft nur auf einen zu    trifft auf keinen zu

|  |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Unsere Lehrer/innen können auch schwierige Fragen beantworten, weil sie sich in ihren Fachgebieten gut auskennen. ....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. <i>Für eine gute Note ist es am wichtigsten, wie sympathisch man den Lehrer/innen ist – die Leistung ist Nebensache.</i> .....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Ich denke, die Lehrer/innen kennen mich persönlich schon sehr gut, sowohl in meinen Stärken wie in meinen Schwächen. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Sie bemühen sich, uns der Leistung und dem Benehmen entsprechend zu loben oder zu ermahnen und niemanden zu bevorzugen. ....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. <i>Bei diesen Lehrer/innen ist mir oft nicht klar, worauf es bei den Prüfungen ankommt oder wie meine Noten zustande kommen.</i> .....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Ich glaube, dass ich durch den Unterricht schon viel Neues gelernt habe. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Der Unterricht ist interessant und attraktiv, weil die Lehrer/innen sich um Abwechslung und Praxisnähe bemühen. ....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. <i>Die Lehrer/innen verlangen häufig zuviel von uns, und deswegen fühle ich mich beim Lernen oft überfordert und gestresst.</i> .....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Die Lehrer/innen erklären im Unterricht so verständlich und klar, dass ich alles Wichtige gut verstehe und begreife. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. <i>Wenn ich einen Fehler mache oder mich schlecht benehme, werde ich vor der ganzen Klasse beschimpft oder lächerlich gemacht.</i> .....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Ich freue mich, wenn unsere Lehrer/innen zum Unterricht in die Klasse kommen. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Sie erklären uns oft, wie der Lehrstoff in ihrem Fach mit anderen Fächern oder mit praktischen Problemen zusammenhängt. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Wenn ich etwas richtig oder gut gemacht habe, so werde ich dafür auch entsprechend von den Lehrer/innen gelobt. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Bevor unsere Lehrer/innen Hausübungen oder etwas zu lernen aufgeben, erkundigen sie sich, ob wir schon andere Hausübungen erhalten haben oder andere Prüfungen bevorstehen. .... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Die Lehrer/innen freuen sich, wenn es ihnen gelungen ist, uns etwas Neues oder Schwieriges beizubringen. ....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. <i>Die Lehrer/innen schaffen es oft nicht, die zum Arbeiten nötige Ruhe und Ordnung in unserer Klasse herzustellen.</i> .....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Wenn ich Schwierigkeiten beim Lernen habe, kann ich auf die Hilfe und das Verständnis der Lehrer/innen zählen. ....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

- |  | trifft auf <b>alle</b> zu | trifft auf die <b>meisten</b> zu | trifft auf <b>einige</b> zu | trifft nur auf <b>einen</b> zu | trifft auf <b>keinen</b> zu |
|--|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| 18. Sie bemühen sich sehr, uns in ihren Fächern auch aktuelle, moderne und lebensnahe Informationen und Beispiele zu geben. ....           | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 19. <i>Wenn ich einen guten Einfall habe und etwas sagen will, dann beachten mich die Lehrer/innen oft gar nicht.</i> .....                | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 20. Durch Engagement und Einsatz gelingt es den Lehrer/innen, uns für ihre Fächer besonders zu interessieren und zu aktivieren. ....       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 21. Die Lehrer/innen achten darauf, dass wir Schüler/innen im Unterricht auch unsere eigenen Ideen verwirklichen können. ....              | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 22. Wenn mich an den Lehrer/innen etwas stört, so kann ich das offen sagen, ohne dass ich Nachteile befürchten muss. ....                  | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 23. <i>Die Lehrer/innen beschäftigen sich hauptsächlich mit den guten Schüler/innen in der Klasse.</i> .....                               | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 24. Wenn Lehrer/innen Hausübungen geben, dann kann ich diese normalerweise selbstständig und ohne Hilfe anderer Personen bewältigen. ....  | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 25. Wenn ich etwas falsch mache – zum Beispiel bei der Hausübung, dann erklären mir die Lehrer/innen genau, wie man es richtig macht. .... | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 26. Sie bringen mir im Unterricht etwas bei, was für mich im späteren Leben oder im Beruf wichtig sein wird. ....                          | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 27. <i>Durch die hohen Lernanforderungen der Lehrer/innen habe ich oft große Angst, bei den Prüfungen zu versagen.</i> .....               | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 28. Die Noten, die ich bei diesen Lehrer/innen bekomme, entsprechen meinen tatsächlichen Leistungen. ....                                  | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 29. Ich würde mir wünschen, dass mich diese Lehrer/innen auch im nächsten Jahr wieder unterrichten. ....                                   | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |
| 30. Meine Lehrer/innen finde ich sympathisch. ....   | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>       | <input type="radio"/>          | <input type="radio"/>       |

31) **Wie zufrieden bist du mit deinen LEHRER/INNEN insgesamt? .....**

*Bitte kreuze das Gesicht an, das am ehesten deine Zufriedenheit ausdrückt.*



### C) Deine Klasse – deine Mitschüler/innen

*Bitte kreuze an, ob diese Behauptungen richtig oder falsch sind.*






- |  | völlig                | eher                  | eher                  | völlig                |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 32) Wenn jemand aus unserer Klasse Hilfe braucht, helfen ihm die Mitschüler/innen gerne...   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33) <i>Manche Mitschüler/innen versuchen gut dazustehen, indem sie andere Schüler/innen schlecht machen.</i>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34) In unserer Klasse gibt es eine wirklich gute Klassengemeinschaft. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35) Die meisten Schüler/innen in der Klasse lernen gerne und strengen sich für die Schule an.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36) <i>Wenn jemand einen Fehler macht oder eine schlechte Note bekommt, dann freuen sich viele meiner Mitschüler/innen heimlich.</i> .....                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37) In unserer Klasse ist es allen wichtig, eine gute Leistung zu erbringen. ....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38) <i>In dieser Klasse interessiert sich kaum einer für die Probleme des anderen.</i> .....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39) <i>Es gibt in unserer Klasse häufig Streitereien zwischen den Schüler/innen.</i> .....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40) Bei uns ist es selbstverständlich, dass die besseren Schüler/innen den schlechteren helfen.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41) <b>Viele Schüler/innen in der Klasse lernen nur, weil sie Angst vor schlechten Noten haben – für die Schule selbst interessieren sie sich wenig.</b> ..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 42) <i>Einige Schüler stören immer wieder den Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten.</i> ..... <input type="checkbox"/>                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43) <i>In unserer Klasse kann man schwer miteinander reden, weil keiner dem anderen zuhören will.</i> ..... <input type="checkbox"/>                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



**Bitte umblättern**

## D) Deine Schule

Bitte kreuze an, ob diese Behauptungen richtig oder falsch sind.

|   | völlig  | eher  | eher  | völlig  |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 46) An unserer Schule gibt es klare Regeln, wie man sich als Schüler/in zu verhalten hat. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 47) An unserer Schule gibt es immer wieder Veranstaltungen, an der auch die Eltern oder andere interessierte Personen teilnehmen können. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 48) Schüler/innen, die für die Schule an Wettbewerben teilnehmen und dabei besondere Leistungen erbringen, haben an der Schule ein hohes Ansehen. ....                                | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 49) Unser Direktor / unsere Direktorin bemüht sich, auch uns Schüler/innen zu verstehen und sucht immer eine faire Lösung, wenn wir mit einem Problem einmal nicht zurechtkommen. ... | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 50) Unsere Schule ist mit passenden Möbeln (z. B. Sesseln, Tischen) gut ausgestattet. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 51) Mir wäre es am liebsten, wenn ich in eine andere Schule wechseln könnte. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 52) An unserer Schule werden viele Möglichkeiten geboten, damit Schüler/innen ihren sportlichen und künstlerischen Interessen und Hobbys nachgehen können. ....                       | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 53) In dieser Schule gibt es vieles, was mir Angst macht. ....  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 54) Schüler/innen mit guten Leistungen werden an dieser Schule von allen besonders geschätzt. □   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 55) Unsere Lehrer/innen achten sehr darauf, dass die Hausordnung auch eingehalten wird. ...   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 56) Die Schule legt Wert darauf, dass Schüler in der Schulgemeinschaft aktiv mitreden können. .... □  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
| 57) An unserer Schule sind die Räume individuell, freundlich und hell gestaltet. ....   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   |   |
|   |  |  |  |  |  |
|   | sehr zufrieden  |   |   |   | sehr unzufrieden  |

## E) Wenn du möchtest, kannst du hier genauer angeben, was dir an deiner Schule gefällt oder was dich stört.

59) An dieser Schule **gefällt mir**, .....

60) An dieser Schule **stört mich**, .....

61) Was gehört in dieser Schule nach deiner Meinung **dringend verbessert**? .....

Bitte kontrolliere, ob du alle Fragen beantwortet hast.

**Herzlichen Dank für deine Rückmeldung.**

Deine Antworten bleiben anonym und werden mit denen deiner Mitschüler/innen zu einem Gesamtergebnis zusammengefasst und dann bekannt gegeben.

# Anhang D

(HAIDER, Günther (1999d): [http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/11311\\_MFeedbackbogen/  
FSchueler\(weiblpers\).pdf](http://www.qis.at/Fragebogen/pdf/11311_MFeedbackbogen/FSchueler(weiblpers).pdf))

# Wie zufrieden bist du mit mir?

**Liebe Schülerin, lieber Schüler !**

Dieser Fragebogen gibt dir die Möglichkeit, mir eine ganz persönliche Rückmeldung (ein Feedback) über deine Zufriedenheit oder Unzufriedenheit in verschiedenen Bereichen des Unterrichts zu geben. Die Befragung gibt mir wiederum eine wichtige Chance, die Meinungen aller Schüler über mich zu erfahren. Deine Antworten sind anonym, das heißt, ich weiß nicht, von welchem Schüler ein bestimmter Fragebogen stammt. Versuche gerecht zu urteilen und antworte selbständig - lass dich nicht von anderen beeinflussen.

Herzlichen Dank für dein Feedback.

Deine Lehrerin

*Klasse*

*Fach, in dem Feedback gegeben wird*

## HINWEISE ZUM BEANTWORTEN DER FRAGEN

### **A** *Eigenschaften*

Im ersten Teil des Fragebogens sollst du verschiedene Eigenschaften von mir einschätzen. Das geschieht dadurch, dass du ankreuzt, ob die aufgezählten Eigenschaften auf mich zutreffen oder nicht.

Ein Beispiel:

*Die Lehrerin ist ...*

**Diese Eigenschaft trifft auf meine Lehrerin ...**

völlig

eher

eher

überhaupt

zu

zu

nicht zu

nicht zu



In diesem Beispiel hat der Schüler den ganz linken Kreis angekreuzt, was bedeutet, dass er die Lehrerin immer als geduldig erlebt hat.

### **B** *Die Lehrerin im Unterricht*

Im zweiten Teil des Bogens wirst du gefragt, ob verschiedene Beschreibungen meines Unterrichts stimmen oder nicht. Bitte lies jede Beschreibung sorgfältig durch und kreuze dann eine der vier Antworten von "völlig richtig" bis "völlig falsch" an. Ein Beispiel:

*31. Die Lehrerin kontrolliert die Hausübungen regelmäßig. ....*

**Diese Beschreibung ist ...**

völlig

eher

eher

völlig

richtig

richtig

falsch

falsch




In diesem Beispiel hat die Schülerin "eher falsch" angekreuzt, weil die Lehrerin die Hausübungen selten kontrolliert.

### **C** *Was gefällt dir - was stört*

Wenn du möchtest, kannst du im dritten Teil des Bogens genauer angeben, was dir an mir und meinem Unterricht gefällt oder was dich besonders daran stört.

**Wenn du jetzt noch mehr über den Fragebogen oder die Beantwortung wissen willst, melde dich bitte und frage. Beginn dann mit dem Feedback auf der nächsten Seite.**

Kreuze an, ob deiner Meinung nach die nachfolgenden Eigenschaften auf deine Lehrerin zutreffen oder nicht.

Bitte deutlich ankreuzen 

| A. Die Lehrerin ist .... |                                  | Diese Eigenschaft trifft auf meine Lehrerin .... |                       |                       |                       |
|--------------------------|----------------------------------|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                          |                                  | völlig zu  | eher zu               | eher nicht zu         | überhaupt nicht zu    |
| a)                       | fair - gerecht                   | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b)                       | humorvoll - fröhlich             | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c)                       | hilfsbereit - unterstützend      | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <hr/>                    |                                  |  |                       |                       |                       |
| d)                       | feundlich                        | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e)                       | engagiert - aktiv                | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f)                       | verständnisvoll - rücksichtsvoll | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <hr/>                    |                                  |  |                       |                       |                       |
| g)                       | ehrlich - aufrichtig             | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h)                       | kooperativ - kontaktfreudig      | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i)                       | tolerant - lässt kritik zu       | <input type="radio"/>                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**B. Der Unterricht deiner Lehrerin**

Wie sehr treffen die nachfolgenden Beschreibungen auf deine Lehrerin zu ?

*Achte besonders auf deine Antworten bei den kursiv/schräg gedruckten Fragen 2,5,8, usw. - sie sind negativ formuliert..*

|  | Diese Beschreibung ist ... |                       |                       |                       |
|--|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | völlig richtig             | eher richtig          | eher falsch           | völlig falsch         |
| 1. Sie kann auch schwierige Fragen beantworten, weil sie sich in ihrem Fachgebiet gut auskennt.....  | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Für eine gute Note ist es am wichtigsten, wie sympathisch man der Lehrerin ist - die Leistung ist Nebensache.....                                 | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Ich denke, diese Lehrerin kennt mich persönlich schon sehr gut, sowohl in meinen Stärken wie in meinen Schwächen.....                             | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Sie bemüht sich, uns der Leistung und dem Benehmen entsprechend zu loben oder zu ermahnen und niemanden zu bevorzugen.....                        | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Bei dieser Lehrerin ist mir oft nicht klar, worauf es bei ihren Prüfungen ankommt oder wie meine Noten zustandekommen.....                        | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Ich glaube, dass ich durch ihren Unterricht schon viel Neues gelernt habe.....  | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Ihr Unterricht ist interessant und attraktiv, weil sie sich um Abwechslung und Praxisnähe bemüht.....   | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Sie verlangt häufig zuviel von uns, und deswegen fühle ich mich beim Lernen oft überfordert und gestresst.....                                    | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Die Lehrerin erklärt im Unterricht so verständlich und klar, dass ich alles Wichtige gut verstehe und begreife.....                               | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Wenn ich einen Fehler mache oder mich schlecht benehme, werde ich von der Lehrerin vor der ganzen Klasse beschimpft oder lächerlich gemacht..... | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Ich freue mich, wenn diese Lehrerin zum Unterricht in unsere Klasse kommt.....   | <input type="radio"/>      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## B) Der Unterricht deiner Lehrerin

Diese Beschreibung ist .....

völlig richtig    eher richtig    eher falsch    völlig falsch

- |   |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 12. Sie erklärt uns oft, wie der Lehrstoff mit anderen Fächern oder mit ..... praktischen Problemen zusammenhängt. ....                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Wenn ich bei ihr etwas richtig oder gut gemacht habe, so werde ich dafür auch entsprechend gelobt. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Bevor sie Hausübungen oder etwas zu lernen aufgibt, erkundigt sie sich, ob wir schon andere Hausübungen erhalten haben oder Prüfungen bevorstehen. .... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Sie freut sich, wenn es ihr gelungen ist, uns etwas Neues oder Schwieriges beizubringen. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. <i>Diese Lehrerin schafft es oft nicht, die zum Arbeiten nötige Ruhe und Ordnung in unserer Klasse herzustellen. ....</i>                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Wenn ich Schwierigkeiten beim Lernen habe, kann ich auf die Hilfe und das Verständnis der Lehrerin zählen. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Sie bemüht sich sehr, uns in ihrem Fach auch aktuelle, moderne und lebensnahe Informationen und Beispiele zu geben. ....                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. <i>Wenn ich einen guten Einfall habe und etwas sagen will, dann beachtet mich die Lehrerin oft gar nicht. ....</i>                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Durch ihr Engagement und ihren Einsatz gelingt es der Lehrerin, uns für ihr Fach besonders zu interessieren und zu aktivieren. ....                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Die Lehrerin achtet darauf, dass wir Schüler im Unterricht auch unsere eigenen Ideen verwirklichen können. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Wenn mich bei dieser Lehrerin etwas stört, so kann ich das offen sagen, ohne dass ich Nachteile befürchten muss. ....                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. <i>Diese Lehrerin beschäftigt sich hauptsächlich mit den guten Schülern in der Klasse. ....</i>   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Wenn sie Hausübungen gibt, dann kann ich diese normalerweise selbständig und ohne Hilfe anderer Personen bewältigen. ....                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Wenn ich etwas falsch mache - zum Beispiel bei der Hausübung -, dann erklärt sie mir genau, wie man es richtig macht. ....                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Sie bringt mir in diesem Fach etwas bei, was für mich im späteren Leben oder im Beruf wichtig sein wird. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. <i>Durch die hohen Lernanforderungen der Lehrerin habe ich oft große Angst, bei ihren Prüfungen zu versagen. ....</i>                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Die Noten, die ich bei dieser Lehrerin bekomme, entsprechen meinen tatsächlichen Leistungen. ....   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Ich würde mir wünschen, dass mich diese Lehrerin auch im nächsten Jahr wieder unterrichtet. ....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Diese Lehrerin ist mir sympathisch. ....  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

31. Wie zufrieden bist du mit deiner LEHRERIN insgesamt ?

Bitte kreuze das Gesicht an, das am ehesten deine Zufriedenheit ausdrückt.



sehr zufrieden

sehr unzufrieden

Bitte umblättern



---

C. Wenn du möchtest, kannst du hier genauer angeben, was dir an deiner Lehrerin oder ihrem Unterricht gefällt oder was dich besonders stört.

---

An dieser Lehrerin **gefällt** mir,

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



An dieser Lehrerin **stört** mich,



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

Bitte kontrolliere, ob du alle Fragen beantwortet hast.  
**Herzlichen Dank für deine Rückmeldung.**

Dein Klassensprecher wird nun alle Bögen absammeln und der Lehrerin zur Auswertung übergeben.

## Erklärung

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder anderen Quellen (auch Internet) entnommen sind, sind als solche eindeutig kenntlich gemacht. Die Arbeit ist noch nicht veröffentlicht und noch nicht als Studienleistung zur Anerkennung oder Bewertung vorgelegt worden.

---

Datum

---

Unterschrift