

3 Ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule: Spezifische Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern

Barbara Schober, Julia Klug, Monika Finsterwald, Petra Wagner & Christiane Spiel

1 Problemanalyse

Ergebnisorientierte Steuerung als ein Element der Qualitätssicherung im Schulsystem ist international ebenso wie in Österreich schon seit Mitte der 1990er Jahre ein zentrales Thema des bildungspolitischen Diskurses (siehe auch den Abschlussbericht der Zukunftskommission, Zukunftskommission, 2005). Im Zentrum stehen dabei als Ergebnis bzw. Richtgröße durch die Schule zu erwerbende Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen sowie das Ausmaß, in dem diese erreicht werden (Bonsen & Bos, 2010). Die intensiven Diskussionen dazu sind nicht zuletzt eine Folge der immer wieder sehr ernüchternden Resultate in Monitoring-Studien wie TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) oder PISA (Programme for International Student Assessment; vgl. hierzu Eder & Altrichter, 2009; Schreiner, 2009). Diese lassen vermuten, dass die bisher dominierende Form der primär *inputorientierten* Steuerung des Bildungswesens (u. a. durch einen Fokus auf detaillierte Vorgaben zu Lehrplänen und Unterrichtsinhalten) in ihrer erwünschten Wirkung in Frage zu stellen ist. Schon seit einigen Jahren gibt es daher verschiedene Initiativen, neue Steuerungsmodelle im Sinne von Ergebnis- oder Outputorientierung (vgl. z. B. Klieme, 2004; Specht, 2007) zu realisieren und konkrete Instrumente zu entwickeln, um diese zu implementieren (in Österreich z. B. die Erarbeitung von Bildungsstandards, die Zentralmatura, die Arbeit an kompetenzorientierten Lehrplänen und einer neuen Leistungsbeurteilungsverordnung, in der Kompetenzkataloge eine zentrale Rolle spielen). Insbesondere am Projekt der Bildungsstandards wird deutlich (z. B. Altrichter, 2008; Grabensberger, Freudenthaler & Specht, 2008, Kap. 4; Grillitsch, 2010, Kap. 3), dass die Haltung der Lehrkräfte zu dieser neuen Steuerungsform durchaus heterogen und im Mittel keineswegs vorwiegend positiv ist. Es besteht z. B. große Skepsis dahingehend, inwiefern aus den derzeitigen Feedbacks Informationen zur Weiterentwicklung des Unterrichts abzuleiten sind. Darüber hinaus fühlen sich viele Lehrkräfte verstärkt kontrolliert. Die grundlegend skeptische Haltung der Lehrkräfte hat eine Reihe nachvollziehbarer Gründe, zu denen nicht zuletzt der nur schwer fühnbare Nachweis der per se höheren Effektivität dieser Steuerungsform zählt (vgl. Fend, 2011). Auch ist die Definition eines „Ergebnisses“ oder „Outputs“ notwendigerweise mit normativen Setzungen verbunden, die kaum von allen Beteiligten gleichermaßen geteilt werden. Überdies hängt die Skepsis auch mit der unvermeidlichen Limitiertheit der empirischen Messverfahren von Bildungoutput zusammen. Es können nie alle Ergebnisaspekte erfasst werden, vielmehr sind Schwerpunktsetzungen nötig. Schließlich spielt hier zweifellos auch eine Rolle, dass konsequent umgesetzte Ergebnisorientierung weitreichende Folgen für den Unterricht haben sollte und für die unmittelbare Arbeit der Lehrkräfte unter Umständen mit großen Veränderungen verbunden ist (so z. B. wenn Ergebnisse externer Evaluationen aufzeigen, dass zentrale Unterrichtsziele bisher nicht erreicht wurden). Veränderungen lösen oft Bedrohungsgefühle aus (vgl. z. B. Wottawa, 2001) und können nur unter bestimmten persönlichen wie umgebungsbezogenen Bedingungen als Chance gesehen werden. Dazu zählen u. a. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, diese Veränderungen auch erfolgreich bewältigen zu können und ein organisationales System, das die Veränderungen unterstützt. Für die Etablierung der genannten neuen Steuerungsformen in der Schule müssen jedoch nicht nur *Einstellungen*, sondern auch *Kompetenzen von Lehrkräften* eine entsprechende Neuorientierung erfahren. Die Frage, welche spezifischen Kompetenzen ins Basisprofil der Lehrkräfteprofessionalisierung ergänzend aufzunehmen sind und wie diese ins System von Aus-, Fort- und Weiterbildung implementiert werden können, ist daher ein hochaktuelles schulpolitisches Desiderat. Korrespondierend stellen die notwendige Neugestaltung von Organisationsabläufen, die

Ergebnisorientierte Steuerung als Element der Qualitätssteigerung im Schulsystem

B

Nötige Kopplung neuer Steuerungsformen an veränderte Kompetenzen und Rahmenbedingungen

erforderlichen Spielräume für Schulen, die nötige *Qualifizierung von Leitungspersonen* sowie die Anpassung von Schulleitungsmodellen eine große Herausforderung dar, wenn ergebnisorientierte Steuerung zu wirklicher Qualitätsverbesserung führen soll. Die Brisanz dieses Themas wird insbesondere mit Blick auf die Neukonzeption der Pädagogenbildung evident.

Kapitelüberblick

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zunächst im Rahmen einer *Situationsanalyse (Abschnitt 2)* zu diskutieren, was unter ergebnisorientierter Steuerung und ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung verstanden wird und worauf sie sich beziehen. Dabei wird u. a. verdeutlicht, dass Qualitätssteigerung durch Ergebnisorientierung und -monitoring von der Qualität und Verarbeitung der Rückmeldung auf allen Systemebenen abhängt. Nicht die Messung per se, sondern daran gekoppelte Veränderung und Qualitätsentwicklung bilden den Zielpunkt des Bemühens. Das Konzept der *ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung* wird konkret definiert und es werden sechs damit verbundene Aufgaben- bzw. Kompetenzbereiche für die Akteurinnen und Akteure im System Schule vorgestellt (Abschnitt 2.1). Diese spezifischen Kompetenzen werden in Abschnitt 2.2 in Beziehung zu *aktuellen Professionalisierungsmodellen* gesetzt und spezifiziert, wobei deutlich wird, dass sie bisher in diese Literatur allenfalls teilweise bzw. implizit Eingang gefunden haben. Abschnitt 2.3. widmet sich einer Ist-Stand-Analyse und arbeitet den Forschungsstand zur Umsetzung ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung im österreichischen Schulsystem auf. Ein *Forschungsausblick (Abschnitt 3)* leitet darauf aufbauend vier zentrale Wissenslücken und Forschungsdesiderata ab: Die explizitere Einbindung des Themas in Kompetenzmodelle, fundiertere Analysen zum Ist-Stand der Kompetenzen in Österreich und der einschlägigen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen, die Entwicklung von Förderkonzepten sowie die Erarbeitung eines evidenzbasierten Gesamtkonzepts der Schulentwicklung werden hier diskutiert. Abschließend werden in *Abschnitt 4 zentrale Entwicklungsoptionen* formuliert, die u. a. die konsequente Ausrichtung an einem ganzheitlichen Konzept von Ergebnisorientierung betreffen, aber auch die verstärkte Orientierung an Entwicklungen im Ausland empfehlen.

2 Situationsanalyse

2.1 Spezifikation des Konzepts der ergebnis- bzw. outputorientierten Qualitätsentwicklung

Hintergründe des Wandels von Input- zu Outputsteuerung

In den letzten Jahrzehnten wurde das österreichische Bildungssystem primär durch Regelwerke, Haushaltspläne, Lehrpläne, Ausbildungsrichtlinien für Lehrkräfte, Curricula etc. gesteuert (sog. „Inputsteuerung“). Dies folgte der Logik, dass dadurch schulische Prozesse soweit standardisiert werden könnten, dass die gewünschten Bildungsergebnisse erzielt würden, ohne dass Letzteres einer systematischen Prüfung unterzogen wurde (z. B. Specht, 2007). Die Effektivität dieser Steuerungsform wird schon seit Längerem diskutiert und spätestens die Ergebnisse verschiedener jüngerer Monitoring-Studien machten deutlich, dass hier Handlungsbedarf besteht. Es erfolgte ein Wandel hin zu Steuerungsmodellen, die vielmehr die Ergebnisse bzw. den *Output* im Sinne von resultierenden Leistungen der Schulen und Schulsysteme fokussieren (z. B. Klieme et al., 2003). Der entscheidende Maßstab für die Qualität von Schule sowie für notwendige Maßnahmen ihrer Verbesserung und Entwicklung ist dabei das Ausmaß, in dem diese Ergebnisse erreicht werden. Konkret beinhaltet dieser Output nicht nur die Vergabe von Zertifikaten, sondern letztlich die erzielten Lernergebnisse im Sinne von Einstellungen, Wissensstrukturen und Kompetenzen der Schüler/innen. Das Begriffsverständnis von Kompetenzen orientiert sich dabei im vorliegenden Kapitel an Weinerts Definition der Handlungskompetenz (2001, S. 51), die all jene kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen beinhaltet, die nötig und/oder verfügbar sind, um erfolgreich zu lernen und zu handeln.

Diese neuen *Steuerungsmodelle der Output- oder Ergebnisorientierung* lassen sich durch vier *zentrale Leitideen* charakterisieren, die sich auf einzelne Schulen ebenso wie auf Bildungs-

systeme beziehen (z. B. Böttcher, 2007; Specht, 2007; Terhart, 2000): 1) Die bereits genannte Effektivität (Fokus auf das Erreichen von Bildungszielen durch das Explizieren dieser Ziele im Sinne von Standards), 2) Effizienz (Versuche eines optimierten Aufwand-Nutzen-Verhältnisses für die Zielerreichung), 3) Evidenz (kontinuierliche Evaluation der Zielerreichung und Ausrichtung der Schulentwicklung an den Ergebnissen dieser) und 4) die Idee der Unterstützung und Belohnung für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in Organisationen im Sinne einer optimierten Zielerreichung (wird z. T. als „Schaffung von Leistungsanreizen“ bezeichnet). Auch wenn die durchaus zahlreichen Definitionen von Ergebnis-/Outputorientierung als neue Basis der Qualitätssteuerung und -entwicklung im Detail variieren (vgl. z. B. Altrichter, 2010, S. 221; Avenarius, et al., 2003, S. 39 ff.; Ditton, 2000, S. 75; Klieme, 2004, S. 626), finden sich diese Prinzipien grundlegend überall wieder. Deutlich wird dabei, dass das Konzept der Evaluation ins Zentrum der Betrachtung rückt und der Idee der *Evidenzbasierung* in der Bildungspolitik als Steuerungsrahmen ein neuer Stellenwert zukommt. Dies spiegelt sich – in Österreich wie in Deutschland – auch darin wider, dass der derzeit v. a. in der Praxis umgesetzte Kern der neuen Steuerung die Formulierung von Bildungsstandards sowie deren (externe) Überprüfung und Rückmeldung sind, gekoppelt mit etwas größerer Autonomie der Schulleitungen und verstärkter Kontrolle dieser durch externe Evaluation (Heinrich, 2007).

Zentrale Leitideen von ergebnisorientierter Steuerung

An einigen Stellen wird in diesem Kontext jedoch eher kritisch von einer Umstellung der Schulgovernance auf „outputorientierte Inputsteuerung“ gesprochen (Berkemeyer, Feldhoff & Brüsemeister, 2008, S. 152; Specht, 2007). Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die Idee einer neuen Steuerung oder gar systematischen Qualitätsentwicklung sicher nicht alleine dadurch umzusetzen ist, dass Standards als neue Regelvorgabe und Input für das System zu sehen sind und Kompetenzen als Indikator ihrer Erreichung gemessen oder neue Begriffe (wie jener der Kompetenz) eingeführt werden (vgl. z. B. Neuweg, 2011). Dies stellt lediglich eine Form des Bildungsmonitorings dar, d. h. eine empirische Beobachtung, die jedoch nur dann zu Veränderungen führen kann, wenn sie eingebettet ist in entsprechende Rückmeldungs- und Unterstützungsstrukturen sowie flexible Reaktionsmöglichkeiten des Systems. In der bisher eher einseitigen Umsetzung der neuen Steuerung liegt fraglos einer der Kernkritikpunkte, die in der Governance-Literatur vorgebracht werden (vgl. z. B. Berkemeyer et al., 2008; Fend, 2011; Klieme, 2004; Neuweg, 2007).

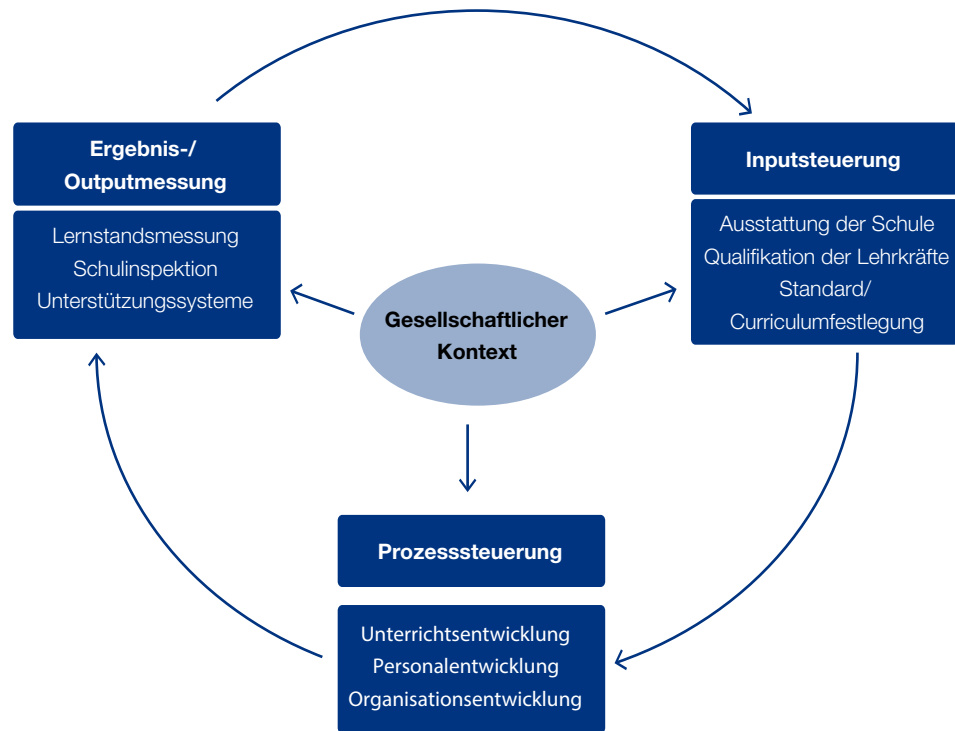
Kritik an einseitiger Umsetzung neuer Steuerungsformen

Wenn *Qualitätsentwicklung* im Sinne der Stärkung von mehr Fairness und Chancengleichheit im Bildungssystem als Leitidee ins Zentrum gestellt werden soll, und nicht nur als eine – wie manche Kritiker/innen formulieren – v. a. stark ökonomisch motivierte Suche nach Indizes für Leistung (z. B. Messner, 2004) dienen soll, ist dies unabdingbar damit verbunden, dass alle Ebenen des Bildungssystems mitbedacht werden müssen. Es muss um die Etablierung eines *Qualitätsmanagementzyklus* gehen, d. h. ein Ineinandergreifen von Erfolgskontrolle und Weiterentwicklung, und zwar auf allen Systemebenen (Bildungssystem, Schule, Schulaufsicht, Schulleitung und Unterricht), nicht um die bloße Etablierung einer Testkultur. Akteurinnen und Akteure brauchen die nötigen Ressourcen und Kompetenzen für Veränderung. Schulische Qualität kann letztlich nur systemisch, d. h. durch ein Ineinandergreifen von Ergebnis-/Outputmessung und daran gekoppelte Input- und Prozesssteuerung entwickelt werden (siehe Abbildung 3.1).

Abstimmung aller Ebenen und Zyklus des Qualitätsmanagements als Voraussetzung für Qualitätsentwicklung

B

Abb. 3.1: Qualitätsmanagementzyklus der ineinandergreifenden Parameter von Qualitätsentwicklung im Schulwesen



Anmerkung: Adaptiert nach Bonsen & Bos (2010, S. 396).

Ein wichtiges Moment ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule, das für das Verständnis der folgenden Ausführungen nochmals dezidiert zu betonen ist, besteht darin, dass sie sich auf drei Ebenen und damit je auf verschiedene Hauptakteurinnen und -akteure bezieht: (A) Auf der *Ebene des Unterrichts* sind die Lehrkräfte zentral. (B) Auf der *Ebene der Schule* sind v. a. die Schulleitung und auch Schulinspektionen im Fokus, während C) auf der *Ebene des Bildungssystems* z. B. Bildungsmonitorings anzusiedeln sind und die Bildungspolitik bzw. -verwaltung zum zentralen Akteur wird. Obwohl diese drei Ebenen im Detail sehr unterschiedlichen Logiken folgen und unterschiedliche Maßnahmen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung nötig sind, gilt die Grundidee des beschriebenen Qualitätsmanagementzyklus, der sich in diesem Konzept durch den Fokus auf Ergebnisse schließt, gleichermaßen für alle.

Spezifikation
der Bestandteile
ergebnis-, output- oder
kompetenzorientierter
Qualitätsentwicklung

Im vorliegenden Beitrag liegt der Schwerpunkt auf den Kompetenzen der primären Akteurinnen und Akteure der Ebene Unterricht und Schule, wobei diese immer wieder in Relation zu den Bedingungen des Systems gestellt werden müssen, um sinnvoll diskutiert zu werden (dies wird insbesondere in den Abschnitten 3 und 4 evident). Versucht man ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung auf diesen Ebenen ganz konkret zu definieren, kommt man zum Ergebnis, dass bisher keine Modelle existieren, die die dazu nötigen Kompetenzen von Lehrkräften und Schulleiterinnen und Schulleitern explizit beschreiben. Eine Definition lässt sich daher sinnvollerweise aus den oben beschriebenen konzeptuellen Überlegungen zu den Bestimmungsstücken von Ergebnisorientierung ableiten. In einer Integration dieser Ansätze und ausgehend von den zuvor erläuterten Grundprämissen als Basis des Konzepts der „ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung“, wird in diesem Kapitel von folgendem *Begriffsverständnis* ausgegangen: *Ergebnis-, Output- oder Kompetenzorientierte Qualitätsentwicklung* der Schule (vgl. auch Neuweg, 2011; Schott & Azizi Ghanbari, 2009) meint die Optimierung von Schule als Ganzes durch eine Ausrichtung des Unterrichts sowie der gesamten schulischen Arbeit an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler (d. h. z. B.

an ihren Kompetenzen). Diesem primären Fokus der Kompetenzerweiterung bei den Schülerinnen und Schülern sollten alle organisationalen, strukturellen und pädagogischen Maßnahmen der verschiedenen Akteurinnen und Akteure letztlich zuzuordnen sein. Grundlegend dabei sind die konsequente Umsetzung von Ergebnisverantwortlichkeit (im Sinne einer Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für das Erreichen gemeinsam getragener Ziele) sowie eine evaluative Grundhaltung (vgl. Atria, Reimann & Spiel, 2006; Zukunftskommission, 2003), d. h. die handlungsleitende Maxime ist, sich explizit zu fragen, welche Lernziele werden aktuell verfolgt, werden diese erreicht, warum und wie bzw. warum nicht und was sollte verändert werden, um sie zu erreichen? Dazu zählt auch die Grundhaltung, möglichen Veränderungen per se nicht negativ gegenüberzustehen (vgl. das Merkmal der „Openmindedness“ z. B. bei Hare, 1993, oder die „Offenheit für Erfahrungen“, wie sie im Persönlichkeitsmodell der *Big Five* spezifiziert wird; siehe im Überblick dazu Asendorpf, 2007). Besonders mit der Integration dieses Verständnisses von evaluativer Grundhaltung und der wirklichen Verantwortlichkeit für die Ergebnisse grenzt sich das Konzept von der Lehrzielbewegung der 1960er- und 1970er-Jahre ab. Auf der Ebene einzelner Personen (Lehrkräfte wie Schulleiter/innen) sind dafür spezifische Qualifikationen und Kompetenzen erforderlich, die in diesem Kapitel im Zentrum stehen sollen. Dazu gehören jedenfalls:

Grundlegende Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung:

1) (Lern-)Ziele definieren können, 2) gezielte Maßnahmen der Zielerreichung setzen können, 3) messen und überprüfen können, ob und wie weit die Zielerreichung erfolgt ist, 4) Maßnahmen als Konsequenzen daraus ableiten können, 5) interne Evaluationen (d. h. Wirksamkeitsanalysen) einleiten und durchführen können, 6) mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können.

Grundlegende
Kompetenzen für
ergebnisorientierte
Qualitätsentwicklung

Dabei fokussieren die ersten vier der genannten Kompetenzbereiche eher auf jene, die sich relativ spezifisch und unmittelbar auf ergebnisorientiertes Unterrichten bzw. Leiten und dessen (unterrichts- und führungsbezogene) Entwicklung beziehen, die Kompetenzbereiche fünf und sechs betreffen dagegen grundlegend den Umgang mit expliziten Prozessen der Evaluation (intern wie extern). Die konkrete Ausformung der genannten Kompetenzen variiert fraglos je nach Personengruppe bzw. Ebene (Schulleiter/innen, Lehrkräfte etc.; siehe hierzu die Abschnitte 2.2.1 und 2.2.2), die Kompetenzbereiche gelten jedoch für alle gleichermaßen (unabhängig davon, ob es sich um den konkreten Unterricht oder die Führung der Schule als Ganzes handelt).

Die hier dargestellte Begriffsverwendung folgt klar der oben erläuterten Idee der Kopplung von Messung und Veränderung und macht deutlich, dass Lehrkräfte und Schulleiter/innen wichtige Akteurinnen/Akteure sind, die selbst spezifische Kompetenzen, Ressourcen und Fort- und Weiterbildung brauchen, um eine kompetenzorientierte oder – wie Schott und Azizi Ghanbari (2009) es bezeichnen – „zielvalide“ Schule real werden zu lassen. Die aktuelle Literatur zeigt jedoch gerade mit Blick auf die Kompetenzen, dass Lehrkräfte wie Schulleiter/innen selbst hier nach eigenen Angaben noch ein klares Defizit wahrnehmen (vgl. z. B. Altrichter, 2008). So wird u. a. immer wieder ein Fehlen von Kompetenzen z. B. zum Umgang mit Evaluationsdaten und zu kompetenzorientierter Unterrichts- und Curriculumsentwicklung formuliert. Viele Lehrkräfte sehen ihren Fort- und Weiterbildungsbedarf, finden jedoch derzeit nur sehr wenig einschlägige Angebote.

Subjektives
Kompetenzdefizit bei den
Akteurinnen und Akteuren

Bevor jedoch auf eine systematische Analyse der aktuellen österreichischen Situation zur Frage der Sicherung von Kompetenzen bei Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern bezüglich der Umsetzung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung eingegangen wird, sollen diese Kompetenzen im Folgenden nochmals differenzierter spezifiziert und in aktuelle Professionalisierungsmodelle eingebettet werden.

2.2 Theoretische Einordnung und Spezifikation nötiger Lehrkräfte- und Schulleiterkompetenzen für eine ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule

2.2.1 Verortung in aktuellen Ansätzen zu Lehrer- und Schulleiterkompetenzen

Da bisher keine expliziten Modelle zu spezifischen Kompetenzen bzgl. ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule vorliegen, sollen die in der Definition dargestellten Kompetenzbereiche in einem ersten Schritt mit generellen Lehrer- und Schulleiterkompetenzmodellen zu allgemeinen Kompetenzbereichen in Verbindung gebracht werden. In den Tabellen 3.1 und 3.2 werden Gemeinsamkeiten allgemeiner Spezifikationen von Lehrer- und Schulleiterkompetenzen mit den spezifischen Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung veranschaulicht. Dies geschieht nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern hier Handlungsbedarf besteht bzw. ob – wenn auch nicht mit diesem Etikett – die hier nötigen Kompetenzen ohnehin als präsent in den Konzepten der derzeitigen Aus- und Weiterbildung angenommen werden können.

Die Lehrerkompetenzforschung ist ein noch junges Forschungsfeld, in dem es bisher bzgl. genereller Kompetenzbereiche nur relativ wenige etablierte Modelle und entsprechende Instrumente zur Messung von *Lehrerkompetenzen* gibt (Klieme & Leutner, 2006). Vier der prominentesten Modelle werden im Folgenden mit dem eben beschriebenen Anliegen vorgestellt.

Expertiseforschung
als Ursprung von
Lehrerkompetenzmodellen

(1) Lehrerkompetenzmodelle haben ihren Ursprung in der *Expertiseforschung*. Deren Vertreter/innen haben zuerst für den Lehrerberuf nötige Expertise-Bereiche definiert, die in Forschungen noch heute Verwendung finden, in den ursprünglichen Ansätzen jedoch noch nicht als Kompetenzen benannt wurden. Diese sind z. B. fachwissenschaftliche, fachdidaktische, allgemeine pädagogische, Klassenführungs- und diagnostische Kompetenzen (vgl. Bromme, 1997; Shulman, 1986). Ergebnisorientierung bzw. die zuvor definierten sechs Kompetenzbereiche von Lehrkräften werden bei diesen Ansätzen noch nicht explizit thematisiert. Die diagnostische Expertise enthält jedoch einige Aspekte unserer zuvor definierten Kompetenzbereiche (siehe Tabelle 3.1).

Außerdem ist der Gedanke der Ergebnisorientierung und Qualitätsentwicklung bei der generellen Bestimmung wichtiger Expertise-Bereiche von Lehrerinnen und Lehrern bereits enthalten. Lehrkräfte benötigen diese Expertise, um definierte Lernergebnisse bei ihren Schülerinnen und Schülern anstreben zu können. Sie werden als mitverantwortlich für das Lernergebnis angesehen und sollten daher in den genannten Bereichen Expertise aufbauen.

(2) In Österreich arbeitet die *Arbeitsgruppe EPIK* (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) an internationalen Perspektiven der Professionalität von Lehrkräften (vgl. auch Empfehlungen der Expertinnen- und Expertengruppe zur LehrerInnenbildung NEU; BMUKK, 2010) und verfolgt dabei eine ähnliche Konzeption wie die Expertise-Ansätze. Sie sieht fünf fachunabhängige Kompetenzfelder als zentral an, um die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig zu verbessern: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kollegialität und Differenzfähigkeit im Sinne der Fähigkeit zum Umgang mit Unterschieden (Schratz et al., 2008). Von diesen stehen insbesondere die Differenzfähigkeit, die Reflexionsfähigkeit und das Professionsbewusstsein in Verbindung mit ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule (siehe Tabelle 3.1).

Tab. 3.1: Zuordnung genereller Lehrerkompetenzbereiche zu den spezifischen Kompetenzbereichen der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule (siehe Kasten in Abschnitt 2.1) – abgeleitet aus bisherigen Ansätzen

Spezifische Kompetenzbereiche der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule und grundlegende Einstellungen	Spezifikationen genereller Lehrerkompetenzen			
	Expertiseforschung	EPIK	COACTIV	ComTrans
(1) Kompetenzen, um (Lern-)Ziele definieren und setzen zu können	Fachwissenschaftliche Kompetenz	Differenzfähigkeit	Selbstregulation Fachwissen	Präzisierung von Lehrzielen zu den angestrebten Kompetenzen
(2) Kompetenzen für das Setzen gezielter Maßnahmen zur Zielerreichung	Fachwissenschaftliche Kompetenz Diagnostische Kompetenz Fachdidaktische Kompetenz Allgemeine pädagogische Kompetenz	Differenzfähigkeit	Selbstregulation Fachwissen Fachdidaktisches Wissen Pädagogisch-psychologisches Wissen Beratungswissen	Kompetenzorientiertes Unterrichten
(3) Kompetenzen zur Prüfung der Zielerreichung	Diagnostische Kompetenz	Differenzfähigkeit Reflexionsfähigkeit	Selbstregulation	Kompetenzorientierte Lernerfolgskontrolle
(4) Kompetenzen für die Ableitung von Konsequenzen aus Zielerreichung oder -nichterreichung	Diagnostische Kompetenz Fachdidaktische Kompetenz Allgemeine pädagogische Kompetenz	Differenzfähigkeit Reflexionsfähigkeit	Selbstregulation Fachdidaktisches Wissen	–
(5) Interne Evaluationen (d. h. Wirksamkeitsanalysen) einleiten und durchführen können	–	–	–	–
(6) Mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können	–	–	–	–
Evaluative Grundhaltung	–	–	Überzeugungen, Werthaltungen, Ziele	–
Verantwortungsübernahme	–	Professionsbewusstsein	Motivationale Orientierungen	–
Selbstwirksamkeit	–	Professionsbewusstsein	Motivationale Orientierungen	–

Anmerkungen: Die Terminologie und das Begriffsverständnis der Kompetenzbereiche und Einstellungen in der Tabelle entsprechen dem Originalverständnis der Autorinnen und Autoren der jeweiligen Ansätze und wurden dementsprechend den spezifischen Kompetenzbereichen zugeordnet. EPIK: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, COACTIV: COACTIV-Studie zu professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften, ComTrans: Competence Transfer.

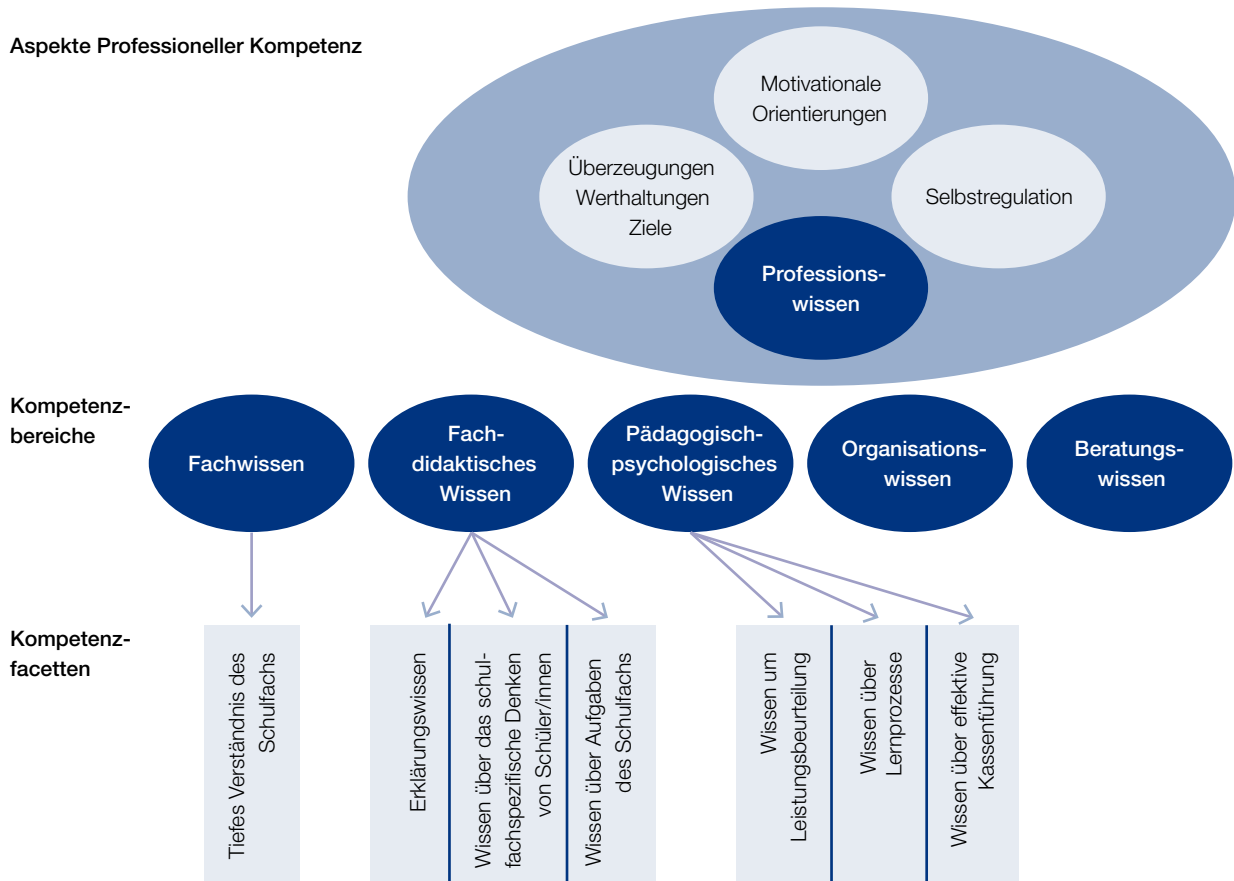
(3) Das Modell der *COACTIV-Studie* (siehe Abbildung 3.2; Baumert & Kunter, 2011, S. 32) ist das derzeit meistzitierte Modell der Lehrerkompetenzforschung.

Auch in diesem Modell, in dem Motivationale Orientierungen, Überzeugungen, Selbstregulation (bzw. Selbstreguliertes Lernen [SRL]) und Professionswissen zentral sind, wird die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule nicht explizit miteinbezogen. Relevante Voraussetzungen von Lehrerinnen und Lehrern für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung werden darin jedoch thematisiert (siehe Tabelle 3.1).

Modell der COACTIV-Studie zu professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften

Abb. 3.2: Modell der COACTIV-Studie zu professionellen Handlungskompetenzen von Lehrkräften

Aspekte Professioneller Kompetenz



Quelle: Baumert & Kunter (2011, S. 32).

(4) Azizi Ghanbari und Schott (2009) beschäftigen sich in ihrem *Ansatz ComTrans* (steht für Competence Transfer) u. a. mit der Kompetenz, lehrzielorientiert zu unterrichten (KLU). Diese Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, damit ihre Schüler/innen während des Unterrichts die Chance haben, die Kompetenzen zu erwerben, die sie nach dem Unterricht beherrschen sollen. Die KLU setzt sich in ihrem Modell aus drei Modulen zusammen: 1) Präzisierung von Lehrzielen zu den angestrebten Kompetenzen, 2) kompetenzorientiertes Unterrichten und 3) kompetenzorientierte Lernerfolgskontrolle. Die drei Module entsprechen den ersten drei spezifischen Kompetenzbereichen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung (siehe Tabelle 3.1).

Gänzlich unberücksichtigt bleibt in den genannten Modellen der Lehrerkompetenzen bisher die Durchführung und Verwertung interner und externer Evaluationen.

Notwendigkeit von Schulleiterkompetenzen

Wie bereits in Abschnitt 2.1 deutlich wurde, nehmen *Schulleiterinnen und Schulleiter* eine zentrale Rolle in einem System ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule ein. Dies wird auch in zahlreichen Schulentwicklungsansätzen sowie Befunden der Schuleffektivitätsforschung deutlich (vgl. z. B. Bonsen & Bos, 2010; Huber, 2008; Schmich & Breit, 2009; Wissinger, 2011). Eingebunden in ein Kompetenzprofil zur „pädagogischen Führung bzw. Leitung“ (vgl. z. B. Murphy, 1990; zusammenfassend Huber, 2008) sollten sie über Kompetenzen zur Umsetzung ergebnisorientierter Leitung der Organisation Schule verfügen. Im Folgenden werden vier prominente Spezifikationen von Schulleiterkompetenzen unter diesem Fokus betrachtet und generelle Kompetenzbereiche bestehender Ansätze den sechs spezifischen Kompetenzbereichen und Einstellungen aus der Definition ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung zugeordnet.

(a) *Bonsen und Bos* (2010) definieren vier *Komponenten effektiver unterrichtsbezogener Führung* durch die Schulleitung: 1) Schulleiter/innen sollen eine begrenzte Anzahl klar definierter Ziele entwickeln und diese kommunizieren, 2) schulische Bildungsprozesse managen (d. h. koordinieren und überwachen), z. B. im Sinne von Unterrichtsbeobachtung, Sicherstellung von Zeitnutzung, Koordination von Curricula, Evaluationen realisieren, 3) ein lernfreundliches und akademisches Klima (mit angemessenen Anforderungen und Unterstützung bei der Erreichung dieser) pflegen und 4) ein für Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen unterstützendes Lernklima aufbauen und sichern. Insbesondere die ersten beiden Komponenten beinhalten spezifische Aspekte der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule (siehe Tabelle 3.2).

Unterrichtsbezogene Führung und Ergebnisverantwortung



Tab. 3.2: Zuordnung genereller Schulleiterkompetenzbereiche zu den spezifischen Kompetenzbereichen der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule (siehe Kasten in Abschnitt 2.1) – abgeleitet aus bisherigen Ansätzen

Spezifische Kompetenzbereiche der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule und grundlegende Einstellungen	Spezifikationen genereller Schulleiterkompetenzen			
	Bonsen & Bos (2010)	Studien zur Rolle der Schulleitung in Österreich	TALIS	Leadership Academy
(1) Kompetenzen um (Lern-)Ziele definieren und setzen zu können	Begrenzte Anzahl klar definierter Ziele entwickeln und diese kommunizieren	Leadership im Sinne von Ziele formulieren	Pädagogische Leitung im Sinne von Ziele festlegen	Zielsetzung
(2) Kompetenzen für das Setzen gezielter Maßnahmen zur Zielerreichung	Schulische Bildungsprozesse managen (d. h. koordinieren und überwachen)	Leadership im Sinne von andere motivieren, gemäß der Ziele zu handeln	Pädagogische Leitung im Sinne von Probleme lösen und Unterricht entwickeln	Lehrkräfteprofessionalisierung entwickeln und unterstützen
(3) Kompetenzen zur Prüfung der Zielerreichung	Schulische Bildungsprozesse managen (d. h. koordinieren und überwachen)	–	Administrative Leitung im Sinne von Kontrollieren	Messung
(4) Kompetenzen für die Ableitung von Konsequenzen aus Zielerreichung oder -nichterreichung	–	–	Pädagogische Leitung im Sinne von Probleme lösen und Unterricht entwickeln	Lehrkräfteprofessionalisierung entwickeln und unterstützen
(5) Interne Evaluationen (d. h. Wirksamkeitsanalysen) einleiten und durchführen können	Schulische Bildungsprozesse managen (d. h. koordinieren und überwachen)	Management im Sinne von Kontrolle der Schule	Administrative Leitung im Sinne von Kontrollieren	Messung, Lehrkräfteprofessionalisierung evaluieren
(6) Mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können	–	–	–	–
Evaluative Grundhaltung	–	–	–	–
Verantwortungsübernahme	–	–	–	Verantwortung
Selbstwirksamkeit	–	–	–	–

Anmerkungen: Die Terminologie und das Begriffsverständnis der Kompetenzbereiche und Einstellungen in der Tabelle entsprechen dem Originalverständnis der Autorinnen/Autoren der jeweiligen Ansätze und wurden dementsprechend den spezifischen Kompetenzbereichen zugeordnet. TALIS: Teaching and Learning International Survey.

(b) *Studien zur Rolle der Schulleitung in Österreich* (z. B. Pool, 2007) zeigen, dass *Management* und *Leadership* zwei nötige Kernkompetenzen von Schulleiterinnen und Schulleitern darstellen. Die Begriffe *Leadership* und *Management* werden häufig synonym verwendet, können jedoch voneinander abgegrenzt werden: *Leadership* meint vor allem, Ziele zu formulieren und andere zu motivieren, gemäß dieser Ziele zu handeln, um Veränderung und

Management und Leadership als wichtige Kernkompetenzbereiche für Schulleiter/innen

Entwicklung herbeizuführen. Management hingegen bezeichnet eher die Organisation und Kontrolle der Schule. Beide sind nötig, um eine Schule effektiv zu führen. Beide überschneiden sich mit spezifischen Aspekten ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule (siehe Tabelle 3.2).

(c) Den einzigen und daher besonders zu würdigenden Ansatz zur Spezifikation von Schulleiterkompetenzen, in dem empirisch vorgegangen wurde, liefert die *TALIS-Studie* (Teaching and Learning International Survey; siehe Abschnitt 2.3). Auf Basis der Daten dieser Studie konnten zwei übergeordnete Funktionen von Schulleiterinnen und Schulleitern identifiziert werden. Diese sind „Pädagogische Leitung“ mit den Aufgabenfeldern „Ziele festlegen, Probleme lösen und Unterricht entwickeln“ und „Administrative Leitung“ mit den Aufgabenfeldern „Kommunizieren und Kontrollieren sowie Verwalten und Gestalten“. Der Bereich „Pädagogische Leitung“ beinhaltet einige spezifische Kompetenzbereiche der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule, während im Bereich der „Administrativen Leitung“ vor allem das Kontrollieren mit ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung verwandt ist (siehe Tabelle 3.2).

(d) Die *Leadership Academy* (Fort- und Weiterbildungsangebot für Schulleiter/innen, gefördert durch das BMUKK) bezieht sich auf die vier Verantwortungsbereiche von Schulleiterinnen und Schulleitern resultierend aus der „School Leadership“-Studie (Pont, Nusche & Moorman, 2008, S. 10), in denen viele der spezifischen Kompetenzbereiche ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule repräsentiert sind (siehe Tabelle 3.2): 1) Lehrkräfteprofessionalisierung unterstützen, evaluieren und entwickeln, 2) Zielsetzung, Messung und Verantwortung, 3) Finanzen und Ressourcenmanagement und 4) Kooperation mit anderen Schulen.

Kompetenzansätze für
Schulleiter/innen noch nicht
umfassend genug

In den derzeitigen Ansätzen zu generellen Schulleiterkompetenzen werden zusammenfassend betrachtet die spezifischen Kompetenzbereiche ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung umfassender berücksichtigt als in den Ansätzen zu Lehrerkompetenzen. Allerdings werden auch hier keineswegs alle relevanten Bereiche abgedeckt. Insbesondere Aspekte der Motivation und Einstellung sowie der Umgang mit Ergebnissen externer Evaluationen bleiben unberücksichtigt. Interne Evaluationen werden ebenfalls nicht explizit erwähnt, sondern lediglich durch Begriffe wie Überwachung und Kontrolle abgebildet. Prozesse der internen Selbstevaluation von Schule zählen jedoch mit zum Kern schulischer Qualitätsentwicklung (vgl. Bonsen & Berkemeyer, 2011). Der Einleitung und Durchführung interner Evaluationen, dem Umgang mit Ergebnissen externer Evaluationen sowie den nötigen grundlegenden Einstellungen von Schulleiterinnen und Schulleitern, aber auch von Lehrkräften sollten zukünftig mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

2.2.2 Spezifizierung nötiger Lehrkräfte- und Schulleitungskompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule (KoEQS)

Die zusammenfassende Erkenntnis der oben dargestellten Analyse relevanter Kompetenzmodelle und -spezifikationen ist, dass auch konzeptuell noch klarer Handlungsbedarf besteht, wenn die Umsetzung *ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung* von Schule explizit und konsequent verfolgt werden soll. Es findet sich bisher keine ausreichend spezifizierte Gesamtkonzeption, die man systematisch in die Schulleitungsbildung bzw. in die Lehrkräfteaus-, Fort- und Weiterbildung in Form von Modulzielen o. ä. übertragen könnte. Ausgehend von diesem Defizit sollen im folgenden Abschnitt – in einer ersten Ausdifferenzierung der obigen Modelle und der in Abschnitt 2.1 spezifizierten grundlegenden Kompetenzbereiche – erstmals zentrale individuelle Kompetenzen konkretisiert werden, die als „Gesamtpaket“ in der Schulleitungs- bzw. in der Lehrkräftebildung vermittelt werden sollten.

Diese Zusammenstellung erfolgt u. a. basierend auf der Integration verschiedener Forschungsrichtungen, deren Relevanz auch in den vorigen Abschnitten schon deutlich wurde. Beispiele dafür sind die Unterrichtsforschung, die Expertiseforschung, die klassisch bildungspsychologische Selbstregulationsforschung (z. B. Zimmerman, 2000), die aktuelle Evaluations- (vgl. z. B. Patton, 2008) oder die Schuleffektivitäts- (vgl. z. B. Scheerens & Bosker, 1997; Scheerens, 1990; Scheerens, Glas & Thomas, 2003) bzw. Governanceforschung (vgl. z. B. Altrichter & Maag Merki, 2010; Heinrich, 2007).

Forderung nach Integration verschiedener Forschungsrichtungen für Konkretisierung der Kompetenzbereiche

Tabelle 3.3 stellt diese Konkretisierung wesentlicher *Kompetenzen einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule* (KoEQS) im Überblick dar, wobei die Zuordnung zwischen den Kompetenzbereichen und den Spezifizierungen mehr im Sinne einer jeweiligen Schwerpunktsetzung zu sehen ist denn als exklusive Kategorisierung (daher kommen manche Kompetenzen mit Fokus auf verschiedene Subkompetenzen mehrmals vor). Überdies umfasst diese Liste auch in dieser Form noch einige Kompetenz- und Wissensbereiche, die im Einzelnen noch konkreter ausdifferenzieren wären (z. B. ist es für die Gestaltung von Fördermaßnahmen – siehe Kompetenzbereich 2 – sicher elementar, Wirksamkeitshypothesen bilden zu können und wissenschaftsorientiert zu denken).

B

Jenseits der spezifischen Zuordnung zu konkreten Kompetenzbereichen finden sich in Tabelle 3.3 als übergreifende Determinanten (1) Evaluative Grundhaltung, (2) Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sowie (3) Selbstwirksamkeit /Selbstwert. Die grundlegende Bedeutung der *evaluativen Grundhaltung* für alle anderen Bereiche wurde u. a. in Abschnitt 2.1 bereits deutlich. Die evaluative Grundhaltung setzt jedoch voraus, dass Personen überhaupt bereit sind, *Verantwortung* zu übernehmen, sich den Zielen ihrer Schule verbunden fühlen und auch glauben, diese erreichen zu können. Anders formuliert: In der Diskussion um ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung muss es ganz basal auch darum gehen, Lehrkräfte in ihrem *Selbstwert* und ihrer *Selbstwirksamkeit* (Self-Efficacy; Bandura, 1997) zu fördern und die (u. a. gesellschaftliche) Wertschätzung ihrer Tätigkeit zu erhöhen. Professionalisierung und Veränderung in Kernbereichen des eigenen Selbstverständnisses, wie sie hier nötig sind, können Personen kaum ohne Berücksichtigung dieser Parameter bewältigen (vgl. Wottawa, 2001). Aufbauend darauf ist aber fraglos die grundlegende Kompetenz zur Selbstregulation ebenso wie das Wissen darüber, wie selbstreguliertes Lernen bei anderen zu stützen ist, nötig (vgl. z. B. Brunstein & Spörer, 2010; Zimmerman, 2000), daher werden Aspekte der Selbstregulation bei vielen einzelnen Kompetenzbereichen explizit nochmals genannt. Die „Fertigkeit, bestehende Spielräume für die selbständige Aneignung neuen Wissens“ (Brunstein & Spörer, 2010, S. 752) nutzen zu können, ist für viele der genannten Bereiche unabdingbar.

Voraussetzungen für eine evaluative Grundhaltung

Ein zusätzlicher Bereich, der sowohl Einstellungen als auch Kompetenzen von Lehrkräften sowie Schulleiterinnen und Schulleitern betrifft, und dem in einer ergebnisorientierten Schullogik besondere Bedeutung zukommt, ist der *Umgang mit Diversität*. Diesem Bereich wird im vorliegenden Bildungsbericht insgesamt und explizit eine ganz besondere Rolle zuteil, da er aktuell fraglos eine große Herausforderung für das Schulsystem darstellt (siehe Kapitel zur „Situation mehrsprachiger Schüler/innen“ in diesem Band: Herzog-Punzenberger & Schnell, 2012). Wenn Lehrkräfte und Schulen die Aufgabe ernst nehmen, sich an den Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern zu messen, wird es unabdingbar sein, auch den Umgang mit Unterschiedlichkeit im Bildungswesen zu verändern: vom Defizitfokus zu einer Chancenperspektive (vgl. Österreichische Forschungsgemeinschaft, 2012). Unterschiedlichkeit und individuelle Ausgangsniveaus müssen für Zielsetzungen erkannt und kompetent in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden, wenn man sich an der Zielerreichung messen soll. Dies betrifft insbesondere die Themenbereiche *Multikulturalität* (vgl. z. B. Cochran-Smith, Davis & Fries, 2003), *Gender* und *besondere Begabungen/Bedürfnisse*. Verbunden damit gilt es auch, ein viel breiteres Spektrum an Kompetenzen explizit als Ressource und Potenzial anzusehen und nicht nur wenige ausgewählte (z. B. entsprechend dem Fächerkanon in Schulen). Die auch in anderen Kontexten geforderten

Diversität und Multikulturalität als Zielsetzung

Kompetenzen zur Individualisierung als Grundparadigma in der Schule sind daher auch im Sinne der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung notwendig.

Tab. 3.3: Kompetenzen ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule (KoEQS)

Kompetenzbereiche	Konkretes Wissen/spezifische Kompetenzen	
	Lehrkräfte	Schulleiter/in
Kompetenzen, um (Lern-)Ziele definieren und setzen zu können	<ul style="list-style-type: none"> SRL-Kompetenzen bezogen auf sich und den eigenen Unterricht Fachwissen und Kenntnisse von Curricula für Auswahl von Zielen 	<ul style="list-style-type: none"> SRL-Kompetenzen bezogen auf sich und die Leitung der Schule Wissen über Curricula und den Unterricht Wissen über Organisationsentwicklung Führungskompetenzen (v. a. im Sinne pädagogischer Führung)
Kompetenzen für das Setzen gezielter Maßnahmen zur Zielerreichung	<ul style="list-style-type: none"> Wissen über Motivations- und SRL-Förderung Fachwissen und (Fach-)Didaktisches Wissen inkl. Wissen über Diversität Diagnostische Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> Wissen über Motivations- und SRL-Förderung bei Mitarbeiterinnen/ Mitarbeitern Fachwissen und (Fach-)Didaktisches Wissen inkl. Wissen über Diversität Diagnostische Kompetenzen Managementkompetenzen
Kompetenzen zur Prüfung der Zielerreichung	<ul style="list-style-type: none"> SRL-Kompetenzen Diagnostische Kompetenzen Rückmeldeprozesse gestalten können 	<ul style="list-style-type: none"> Diagnostische Kompetenzen Rückmeldeprozesse gestalten können
Kompetenzen für die Ableitung von Konsequenzen aus Zielerreichung oder -nichterreichung	<ul style="list-style-type: none"> SRL-Kompetenzen (Fach-)Didaktisches Wissen zur Methodenanpassung Kompetenzen zum Umgang mit Feedback 	<ul style="list-style-type: none"> SRL-Kompetenzen (Fach-)Didaktisches Wissen Führungskompetenzen (v. a. im Sinne pädagogischer Führung)
Interne Evaluationen (d. h. Wirksamkeitsanalysen) einleiten und durchführen können	<ul style="list-style-type: none"> Gemeinsame Logik der Evidenzbasierung als Handlungsgrundlage annehmen können Kompetenzen zur Teamarbeit und Unterrichtsfeedback Methodenkompetenzen (zur Gestaltung von Evaluationen) Kompetenzen zum Umgang mit Feedback/Openmindedness 	<ul style="list-style-type: none"> Evidenzbasierung als grundlegende Handlungslogik von Schule annehmen können Kompetenzen zur Teamarbeit und Förderung dieser Methodenkompetenzen (zur Gestaltung von Evaluationen) Kompetenzen zur Feedbackgebung Mit Veränderungen umgehen können/ Openmindedness* Fehlerkultur schaffen können Wissen über (partizipative) Evaluationsmodelle
Mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten können	<ul style="list-style-type: none"> Kompetenzen zur Teamarbeit Kompetenzen zum Umgang mit Feedback Statistische Grundkenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> Kompetenzen zur Teamarbeit Kompetenzen zum Umgang mit Feedback Statistische Grundkenntnisse Fehlerkultur schaffen können Openmindedness

Anmerkung: *Hier wird nicht explizit auf die in Abschnitt 2.1 genannte, eng verwandte „Offenheit für Erfahrungen“ Bezug genommen, da diese eher als stabiles Persönlichkeitsmerkmal konzipiert ist. SRL: Selbstreguliertes Lernen.

Insgesamt macht die tabellarische Zusammenstellung nochmals deutlich, dass die Umsetzung von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung nur eingebettet in ein generell hohes Expertise- und Professionalisierungsniveau funktionieren kann und letztlich eine an vielen Stellen veränderte Kultur des schulischen Lehrens und Lernens bedeutet.

B

1 Evaluative Grundhaltung
2 Verantwortungübernahme
3 Selbstwirksamkeit/Selbstwert

2.3 Ist-Stand zur Ausprägung relevanter Lehrer- und Schulleitungskompetenzen und zu Förderinitiativen bzw. -angeboten in Österreich

Ausgehend von der Spezifizierung der nötigen Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung bei Lehrkräften und Schulleitungen stellt sich im nächsten Schritt die Frage, wie diese in Österreich derzeit ausgeprägt sind bzw. inwiefern sie systematisch vermittelt werden.

Zu dieser Frage liegen für Österreich derzeit keine empirischen Befunde vor. So hat Österreich beispielsweise auch nicht an der internationalen Vergleichsstudie *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M) teilgenommen, die systematisch die Wirksamkeit der Lehrerbildung mit Blick auf die zu vermittelnden Kompetenzen bei angehenden Mathematiklehrkräften untersucht.

In Österreich liegen ausschließlich Forschungsergebnisse in Form von Befragungen vor, die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung nur insofern berücksichtigen, als sie die subjektive Einschätzung von unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen (Lehrpersonen, Schulleitungen, Schulaufsichtsorgane) zu dieser Thematik erfassen. Dies muss bei der Interpretation der im Folgenden dargestellten Befunde stets berücksichtigt werden. Konkret werden jene Forschungsaktivitäten beschrieben, die einen Aufschluss über den Entwicklungsstand zum ergebnisorientierten Qualitätsmanagement an österreichischen Schulen geben und somit zumindest auch indirekt über entsprechende Kompetenzen von Lehrpersonen bzw. Schulleitungen: (1) die OECD-Studie TALIS, (2) Begleitstudien zu den Bildungsstandards sowie (3) eine Zusatzstudie zur PISA-2009-Erhebung. Danach werden (4) Ergebnisse einer Studie zum Ist-Stand berichtet, die vom Autorinnenteam aufgrund der dürftigen Datenlage im Rahmen eines Zusatzprojekts zum vorliegenden Nationalen Bildungsbericht durchgeführt wurde. Ziel war es, Informationen darüber zu bekommen ob und inwiefern Angebote zur Entwicklung nötiger Kompetenzen hinsichtlich einer Realisierung von Ergebnisorientierung und -verantwortung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte und Schulleiter/innen zu finden sind.

2.3.1 Ist-Stand-Information aus der internationalen Monitoring-Studie TALIS

Im Fokus von *TALIS 2008* (siehe Schmich, Schreiner & Toferer, 2009) standen Lehrer/innen, die auf ISCED-Level 2 unterrichten sowie deren Schulleiter/innen¹. Konkret wurden im Rahmen von TALIS 2008 Lehrkräfte und Schulleitungen zu vier Themenbereichen befragt (Schmich et al., 2009): a) Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen/Lehrern, b) Lehreinstellungen, -methoden und -haltungen, Kooperationsverhalten und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften, c) Schulevaluation, Lehrerbeurteilung und Feedback, d) Schulleitung. Einige für den vorliegenden Beitrag relevante Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

In Österreich sind es Schulaufsichtsorgane, die die Aufgabe übernehmen *externe Evaluation* durchzuführen, wobei – wie bereits Altrichter, Messner und Posch (2006) konstatierten – diese aber lediglich die Qualität der internen Evaluationen bzw. Selbstevaluationen prüfen. Im Sinne einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung ist es von Interesse, wie häufig interne bzw. externe Evaluationen stattfinden, was rückgemeldet wird sowie was Lehrkräfte durch das erhaltene Feedback verändern. TALIS 2008 zeigte, dass Evaluationen in Schulen noch zu wenig verbreitet sind: Innerhalb der letzten fünf Jahre fand im OECD-Schnitt bei 31 % der befragten Lehrer/innen keine *externe Schulevaluation* statt sowie bei 20 % keine *interne Evaluation* bzw. Selbstevaluation (Rieß, Meließnig & Laimer, 2009). In Österreich

Dürftige empirische Datenlage zu Kompetenzen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung in Österreich

B

Ergebnisse aus TALIS 2008 zu Evaluationen in Schulen

¹ ISCED-Level 2 in Österreich: Hauptschulen, Unterstufen der allgemeinbildenden höheren Schule sowie Schulen mit eigenem Statut (z. B. Waldorf-Schulen), an denen Schüler/innen auf den Schulstufen 5 bis 8 unterrichtet werden.

war die Lage laut den Lehrkräften noch düftiger: 58 % hatten in dem genannten Zeitraum keine externe Evaluation, 42 % keine interne.

Interne Bewertung und externe Beurteilung von österreichischen Schulen

Qualitätsentwicklung kann auch durch regelmäßige *Unterrichtsbeobachtungen und Feedback* durch Schulleiter/innen und/oder Inspektorinnen/Inspektoren angeregt werden, wobei in Österreich die Kontrolle und Berichterstattung über die Leistungen der einzelnen Lehrerin/des einzelnen Lehrers primär Aufgabe der Schulleitung ist. Im OECD-Schnitt gaben 22 % der Lehrkräfte an, nie eine *interne Rückmeldung* und/oder Beurteilung ihrer Arbeit seitens der Schulleitung bekommen zu haben – in Österreich waren dies 18 %. Zumeist wurden die Lehrkräfte, die angaben, Feedback zu erhalten, einmal jährlich beurteilt. Am meisten bekamen österreichische Lehrkräfte laut Selbstbericht Feedback zum Lehrer-Schüler-Verhältnis (86 % von den genannten 18 %, die angaben, ein Feedback erhalten zu haben) bzw. direkt zum beobachteten Unterricht und/oder zur Klassenführung (jeweils 78 %). Vergleichsweise wenig Feedback erhielten sie jedoch zu Testergebnissen (45 %) bzw. anderen Lernergebnissen ihrer Schüler/innen (52 %) oder zu ihren eigenen Fortbildungsaktivitäten (45 %). Eine *externe Beurteilung* kam noch seltener vor als eine interne: Im Schnitt berichtete die Hälfte aller befragten Lehrkräfte nie extern beurteilt worden zu sein, in Österreich waren dies 43 % aller Befragten. Die Auswirkungen auf den Unterricht lagen in Österreich durchwegs niedriger als im OECD-Schnitt: Diejenigen österreichischen Lehrkräfte, die eine Beurteilung bzw. Rückmeldung erhielten, gaben im Selbstbericht Auswirkungen v. a. auf Veränderungen hinsichtlich des Wissens über Lehrmethoden (25 %), Methoden der Klassenführung (22 %) bzw. Disziplin und Verhalten (20 %) an.

In TALIS 2008 wurden auch die Schulleiter/innen hinsichtlich ihrer Einstellung bzw. Erfahrungen als „*pädagogische Leitung*“ (entspricht dem Leadership-Konzept im Sinne von „Veränderung und Entwicklung“) bzw. „*administrative Leitung*“ befragt (entspricht dem Management-Konzept im Sinne von „Organisationen effizient und effektiv führen“). Beide Konzepte zu verfolgen wird als wichtig erachtet, wenn Schulen erfolgreich geführt werden sollen (vgl. Kapitel 2.2.1). TALIS 2008 machte deutlich, dass in Österreich laut Aussagen der Schulleiter/innen Aktivitäten im Sinne einer administrativen Leitung häufiger vorkommen als im Sinne einer pädagogischen Leitung (Schmich & Breit, 2009). Die Wichtigkeit der pädagogischen Leitung, die nahe am Konzept der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung ist, lag deutlich unter dem OECD-Schnitt, die der administrativen Leitung nur geringfügig. Darüber hinaus war es auffällig, dass österreichische Schulleiter/innen im OECD-Vergleich deutlich seltener sicherstellten, dass ihre Lehrkräfte für das Erreichen der Lehr- und Lernziele an der Schule verantwortlich gemacht wurden (69 % im Vergleich zu 93 % im OECD-Schnitt) bzw. dass sich die Unterrichtskompetenzen ihrer Lehrkräfte stetig verbessern (76 % im Vergleich zu 91 %). Bezüglich der pädagogischen Leitung ist interessant, dass besonders häufig „Probleme gelöst werden“ (z. B. „Wenn eine Lehrerin/ein Lehrer ein Problem in einer Klasse anspricht, lösen wir das Problem gemeinsam“) – hier lag Österreich mit 91 % im OECD-Schnitt. Jedoch legten österreichische Schulleiter/innen seltener Ziele für die Schule fest (70 % im Vergleich zu 89 %) und setzten auch weniger häufig Aktivitäten zur Unterrichtsentwicklung (62 % im Vergleich zu 73 %). Schmich und Breit (2009) resümierten, dass bei österreichischen Schulleiterinnen und Schulleitern v. a. Leadership und Aspekte der pädagogischen Leitung betreffend „Potenzial für Intensivierung“ vorhanden wäre. Dieses Resümee kann generell für alle hier dargestellten Ergebnisse aus TALIS 2008 in Bezug auf Österreich gezogen werden: Eine ergebnisorientierte Steuerung, so wie wir sie anfänglich definiert haben, findet in österreichischen Schulen nur in sehr geringem Ausmaß statt.

Wichtigkeit der „pädagogischen Leitung“ in Österreich deutlich unter dem OECD-Durchschnitt

2.3.2 Ist-Stand-Information aus Begleitstudien zu den Bildungsstandards

Bildungsstandards und nachhaltige Ergebnisorientierung

Im Jänner 2009 wurde mit einer Verordnung des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (siehe § 3 Abs. 1 BGBl. II Nr. 1/2009) die Einführung der *Bildungsstandards* im österreichischen Schulwesen gesetzlich verankert. Die Bildungsstan-

dards verfolgen u. a. das Ziel einer nachhaltigen Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht sowie die Gewährleistung einer bestmöglichen Diagnostik als Grundlage individueller Förderung durch die Bereitstellung konkreter Vergleichsmaßstäbe (siehe Amtmann, Grillitsch & Petrovic, 2011, Kap. E). Schwerpunktmäßig beschäftigt sich das Kapitel „Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen“ (in diesem Band: Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012) mit der Thematik der Bildungsstandards. Im vorliegenden Kapitel sind die Bildungsstandards dahingehend von Relevanz, da sich die Frage stellt, ob und in welcher Form sie tatsächlich ihrer Zielsetzung gerecht werden und zur Förderung von Lehrer- bzw. Schulleiterkompetenzen hinsichtlich einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung beitragen. Zu dieser Frage wurden einige Begleitstudien mit Lehrkräften, Schulleitungen sowie Schulaufsichtsorganen durchgeführt. Grabensberger, Freudenthaler und Specht (2008, Kap. 4; Pilotierungsphase) kamen mit Blick auf die Akzeptanz der Bildungsstandards zu folgenden Ergebnissen (siehe auch Amtmann, Grillitsch, & Petrovic, 2011, Kap. E; Grillitsch, 2010, Kap. 3; Baselinetestung in der 8. Schulstufe): 70 % jener Lehrkräfte, die eine Rückmeldung zu ihren Klassenergebnissen erhielten, setzten sich damit auch konkret auseinander. Die dazu angebotenen Rückmeldegespräche fanden eine hohe Akzeptanz. Darüber hinaus berichteten sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulleitungen über einen Erkenntnisgewinn aufgrund der Rückmeldungen dahingehend, dass sie dadurch mehr über die Kompetenzbereiche ihrer Schüler/innen bzw. das Leistungsniveau der gesamten Klasse erfahren haben und damit auch ihre eigene Selbstreflexion angeregt wurde. Die praktische Verwertbarkeit sowie der Nutzen für den Unterricht wurden von den befragten Lehrkräften jedoch als gering eingeschätzt. Im Vergleich dazu bewerteten dies die Schulleitungen etwas positiver. Insgesamt leiteten die befragten Personen weder auf individueller Ebene noch auf Ebene der Schulen einen nennenswerten Veränderungsbedarf ab, d. h. die Konsequenzen für die Schulen wurden als gering erachtet. Auch stehen die befragten Personen der Weitergabe der Ergebnisse an ihre jeweiligen Vorgesetzten geteilt gegenüber.

Amtmann, Grillitsch und Petrovic (2011, Kap. E) befragten ergänzend zu den Lehrkräften und Schulleitungen auch die Schulaufsichtsorgane. Diese Personengruppe erachtet die Bildungsstandards als grundsätzlich geeignetes Instrument zur Qualitätsentwicklung an den Schulen. Die dazu erforderlichen Maßnahmen müssten jedoch innerhalb der einzelnen Schulen gesetzt werden und würden in den Verantwortungsbereich der Schulleitungen fallen. Ihre Aufgabe sehen sie primär darin, die Schulen in diesem Prozess zu unterstützen, zu beraten und zu begleiten.

Bewertung des Unterrichts
an Schulen

Das Projekt „Schule BEWUSST“ (Akronym für „Bewertung des Unterrichts an Schulen der Steiermark“) knüpfte im Sinne der Umsetzung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule an Schwächen und Desideraten der Bildungsstandards an. Es wurde von 2005 bis 2007 an Hauptschulen (7. Schulstufe) in der Steiermark durchgeführt (siehe Specht, 2006, 2007) und zielte auf eine systematische Stärken-Schwächen-Analyse von Schulen und Schulklassen ab, die den teilnehmenden Schulen und Lehrkräften Aufschluss darüber geben sollte, in welchen Bereichen sie mit ihrer Arbeit erfolgreich sind und wo Schwerpunkte zukünftiger Entwicklungen gelegt werden sollten bzw. könnten. Dieses Projekt verlangte somit von den teilnehmenden Personen die Fähigkeit, mit Ergebnissen externer Evaluationen umgehen und diese verwerten zu können (siehe Tabelle 3.3). Zentrale Ergebnisse der Evaluation dieses Projekts waren u. a., dass man sich heute stärker um einen besseren Unterricht bemühte, dass die Kommunikation über Qualitätsfragen im Kollegium angeregt wurde und die Ergebnisse mehr oder weniger intensiv in der Gesamtkonferenz diskutiert wurden. Es gaben jedoch nur 50 % der betroffenen Schulleiter/innen an, dass aufgrund der Rückmeldungen Beschlüsse zu Veränderungsmaßnahmen getroffen wurden. Ob diese umgesetzt wurden, wurde nicht überprüft.

2.3.3 Ist-Stand-Information aus der nationalen Zusatzstudie zu PISA 2009

PISA 2009 –
Zusatzerhebung:
Schulleiterangaben
zur Durchführung von
Qualitätsentwicklungs-
maßnahmen

Im Rahmen der PISA-2009-Erhebungen wurde in Österreich eine Zusatzstudie zur Thematik „Systemsteuerung, Schul- und Qualitätsentwicklung“ durchgeführt (siehe Altrichter, Kemethofer & Leitgöb, 2012). Für den vorliegenden Beitrag ist diese Studie insofern interessant, als sie Einblick in den Entwicklungsstand von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen an österreichischen Schulen im Sinne von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung gibt. Berücksichtigt wurden alle 282 Schulen des PISA-2009-Gesamtsamples (d. h. inkludiert sind verschiedene Schultypen), befragt wurden die jeweiligen Schulleitungen. Diesen wurde eine Liste an Qualitätsentwicklungsmaßnahmen vorgelegt, bei denen sie angeben sollten, ob diese in diesem Schuljahr durchgeführt wurden bzw. früher bereits einmal oder noch überhaupt nicht.

Laut Darstellung der Schulleiter/innen scheint ein gutes Fundament für Qualitätsentwicklung in der Schule generell gegeben zu sein (z. B. wurden Diskussionen im Kollegium über Leitziele bzw. Wertvorstellungen in fast allen befragten Schulen geführt, Leitbilder bzw. das Schulprofil verschriftlicht und/oder Pädagogische Konferenzen bzw. Tagungen zum Thema Qualitätsentwicklung durchgeführt). Deutlich weniger werden jedoch Maßnahmen genannt, die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung im engeren Sinne betreffen: Qualitätsindikatoren, deren Messung künftig Auskunft über die Erreichung der Ziele der Schule geben können, werden bisher nur zu 30 % schriftlich festgelegt, Leistungsstandards, die es an der Schule von den Schülerinnen/Schülern zu erreichen gilt, zu 39 %. Dass Bildungsstandards als Orientierung für die Unterrichtsplanung verwendet werden, wird von 53 % der Schulleiter/innen berichtet, standardisierte Leistungstests werden in 38 % der Schulen eingesetzt. Neben der Festlegung von Zielen/Standards sowie der Orientierung des Unterrichts an diesen ist für ergebnisorientiertere Qualitätsentwicklung auch das Ableiten von Konsequenzen aus den Ergebnissen wichtig: Dies ist eher weniger verbreitet (Ziehen von Konsequenzen aus den Ergebnissen standardisierter Tests: 35 %; Neufassungen des Schulprogramms auf Grundlage der Evaluationsergebnisse: 32 %). Auch eine umfassende Qualitätsprüfung durch externe Expertinnen/Experten findet selten statt (19 %).

Ergebnisse zu Instrumenten
ergebnisorientierter
Qualitätsentwicklung

Zusätzlich wurde den Schulleiterinnen und Schulleitern eine Liste von gängigen Instrumenten für die Qualitätsentwicklung von Schule vorgelegt. Die Ergebnisse zeigten, dass sie fast alle als mindestens „eher geeignet“ sehen, Kernelemente der neueren, evidenzbasierten Steuerung finden jedoch etwas weniger Anklang (Bildungsstandards als Kompetenzziele: 75 %; Tests, bezogen auf Bildungsstandards: 70 %; Externe Schulevaluation: 53 %; Nationaler Bildungsbericht: 25 %) als z. B. Maßnahmen der Mitarbeiterqualifizierung. Interessant ist zudem, dass jene Schulleiter/innen, die Maßnahmen der evidenzbasierten Steuerung für geeignet erachten, häufiger von Individual-Feedback an ihre Lehrkräfte sowie von vergleichenden Schularbeiten und der Verwendung von Bildungsstandards für die Unterrichtsplanung berichten.

Altrichter et al. (2012) merken in ihrem Beitrag jedoch für die Interpretation der Ergebnisse zur Verwendung der Qualitätsmaßnahmen an, dass diese nicht als Faktum für die tatsächliche Realität an österreichischen Schulen gesehen werden können, sondern eher als eine Abbildung von Trends, die Schulleiter/innen als aktuell, angemessen und erstrebenswert ansehen. Somit zeigen sie aber Entwicklungsrichtungen auf und sind durchaus relevant.

Zwischenresümee zum Ist-Stand

Für Österreich liegen keine objektiven Befunde zur Ausprägung von Lehrer- bzw. Schulleiterkompetenzen zu ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung vor. Die wenigen bisher durchgeführten Forschungsaktivitäten fokussieren primär auf die subjektive Einschätzung von relevanten Akteurinnen und Akteuren in diesem Bereich. Laut Angabe der Lehrkräfte sind an österreichischen Schulen (interne und externe) Evaluationen im Vergleich zu anderen

Ländern noch wenig verbreitet (siehe TALIS 2008). Finden interne Evaluationen statt, haben diese zudem kaum Auswirkung auf z. B. eine Erhöhung des Methodenrepertoires der Lehrkräfte und somit auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Auch die Ergebnisse der Begleitstudien zu den Bildungsstandards machen deutlich, wie wichtig es ist, Rückmeldungen zu begleiten und für Schulen kompetente Unterstützung und Fort- und Weiterbildung anzubieten, damit Evaluationen nicht Gefahr laufen, reiner Selbstzweck zu sein. Dies steht auch in Einklang mit den Befunden der Zusatzstudie von PISA 2009, die zeigt, dass Schulleiter/innen es für die Qualitätsentwicklung von Schule als besonders zentral sehen, auf die Ausbildung bzw. Qualifikationen von Lehrkräften (und Schulleiterinnen/Schulleitern) zu achten. Es wird aber auch deutlich, dass Kernelemente der evidenzbasierten Steuerung bei den Schulleiterinnen und Schulleitern als etwas weniger hilfreich angesehen werden: Insbesondere das Ableiten von Konsequenzen aus den Ergebnissen ist – laut Bericht der Schulleiter/innen – eher weniger verbreitet. Hier wird ein besonderer Entwicklungsbedarf gesehen, denn wenn es nur bei der Zielsetzung und Implementierung von Maßnahmen bleibt, aber die Durchführung weder überwacht (Monitoring) noch Konsequenzen aus den Ergebnissen gezogen werden, wird das innovative Potenzial, das Evaluationen bieten können, nicht genutzt. Die Schulleiter/innen brauchen hierbei offensichtlich Unterstützung – auch vor dem Hintergrund, dass sie dem Anspruch gerecht werden können, nicht nur eine administrative Leitung sein zu können, sondern auch eine pädagogische.

2.3.4 Ist-Stand-Daten aus einer aktuellen Erhebung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung hinsichtlich ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung

In diesem Abschnitt der Situationsanalyse werden die Ergebnisse einer eigenen Studie (Erhebungszeitraum: Februar bis Mai 2012) berichtet, die aufgrund der dürftigen Datengrundlage explizit für dieses Kapitel erfolgte. Ziel der Studie war es zu analysieren, ob und inwiefern Angebote zur Förderung von Kompetenzen einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung in der derzeitigen Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrer/innen und der Schulleiterfortbildung in den entsprechenden Bildungsinstitutionen zu finden sind. Diese Ist-Stand-Analyse erfolgte (explizit für diesen Bericht) entlang folgender Fragestellungen: (1) Im Rahmen welcher Angebote findet die Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule statt? (2) Wie sind die Angebote in die Ausbildungscurricula eingebettet (Pflicht-, Wahlfächer)? (3) Wie und von wem werden sie genutzt? (4) Welche Kompetenzen zur Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung werden derzeit vermittelt? (5) Sind in diesem Bereich Veränderungen geplant bzw. welche werden angestrebt?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Informationen von insgesamt 26 relevanten österreichischen Bildungsinstitutionen (12 Universitäten, 14 Pädagogische Hochschulen [PH]) sowie von der Leadership Academy analysiert (siehe Anhang A3.1). Die Studie bestand methodisch aus zwei Elementen: (1) Dokumentenanalyse, (2) Experteninterviews.

Für die *Dokumentenanalyse* (Analyse der Curricula der Aus-, Weiter- und Fortbildungen, Lehrveranstaltungsbeschreibungen) war ein Großteil der relevanten Dokumente auf den Homepages der untersuchten Institutionen sowie des BMUKK und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF) verfügbar. Ergänzend dazu wurden Dokumente von interviewten Expertinnen und Experten zur Verfügung gestellt. Als erster Schritt wurde anhand der aktuellen Literatur und der Definition von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung (siehe Abschnitt 2.1) eine Liste von Schlüsselbegriffen (Keywords) erstellt, die als Indikatoren für die Relevanz der jeweiligen Angebote dienen (z. B. Output, Ergebnisverantwortung, Indikator, PISA, Kompetenzmessung). Die Keywords (siehe Anhang A3.2) wurden sowohl in den Titeln als auch Beschreibungen der Lehrangebote anhand eines individuell entwickelten Algorithmus in elektronischer Form systematisch ausgezählt. In einem zweiten Schritt wurden die identifizierten Lehrangebote gesichtet und mittels eines Expertenratings als „(1) passendes Angebot“, „(2) nicht passendes Angebot“ bewertet.

Ist-Stand-Analyse auf Basis von Dokumentenanalysen und Experteninterviews

Vorgehen bei der Dokumentenanalyse

Nur die als passend (im Sinne der ausreichenden Fokussierung von Kompetenzen zur ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung) bewerteten Angebote wurden im Weiteren genauer analysiert. Als Qualitätskriterium für die Bewertung der Lehrangebote liegt eine zufriedenstellende Interrater-Reliabilität von .80 vor.

Vorgehen bei den
Experteninterviews

Der zweite Baustein der Studie waren die *Experteninterviews*. In Summe wurden 18 Expertinnen und Experten an Universitäten und 24 an PHs mittels eines Leitfadenterviews telefonisch befragt. 43 % hatten die Position einer (stellvertretenden) Instituts-/Bereichsleitung inne sowie 29 % die einer (Vize-)Rektorin/eines (Vize-)Rektors bzw. einer Dekanin/eines Dekans. Je 14 % waren (stellvertretende) Leitung der Studien-/Prüfungskommission oder in anderen Positionen tätig. Im Mittel waren diese Personen 10,8 Jahre an der jeweiligen Institution tätig (Standardabweichung [SD] = 7,42; Minimum: 1 Jahr; Maximum: 29 Jahre). Die Interviews dienten einerseits dazu, die in der Dokumentenanalyse gewonnenen Daten zu prüfen, zu verdichten und zu ergänzen und andererseits im Speziellen die fünfte Forschungsfrage zu beantworten.

Analyse der Curricula
der Aus-, Fort- und
Weiterbildung von
Lehrkräften

Analysiert man die Curricula der Aus-, Fort- und Weiterbildung von *Lehrkräften* an den PHs und Universitäten in Österreich, so findet man über alle 12 Universitäten und 14 PHs hinweg 451 thematisch unterschiedliche Lehrangebote, die einen inhaltlichen Bezug zur Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule aufweisen (d. h. im Rating als „passendes Angebot“ identifiziert wurden). Davon entfallen 154 Lehrveranstaltungen auf die *Ausbildung* der Lehrkräfte (68 % an den 14 untersuchten PHs, 32 % an den 12 untersuchten Universitäten), 297 Lehrveranstaltungen betreffen die *Fort- und Weiterbildung* von Lehrkräften (97 % an den PHs, 3 % an den Universitäten). Dies ergibt für die *Ausbildung* der Lehrkräfte ein durchschnittliches Angebot von 7,50 Lehrveranstaltungen pro PH (SD = 6,17) über alle aktuell verfügbaren Curricula hinweg sowie von vier Lehrangeboten pro Universität (SD = 2,23). Im Rahmen der *Fort- und Weiterbildung* der Lehrkräfte steht an den PHs ein Angebot von durchschnittlich 20,57 Lehrveranstaltungen (SD = 16,16) und an den Universitäten 0,69 Lehrveranstaltungen (SD = 1,70), wobei bedacht werden muss, dass die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften derzeit primär im Verantwortungsbereich der PHs liegt. Die verhältnismäßig hohen Werte in den Standardabweichungen (SD) machen bereits deutlich, dass es bei den angebotenen Lehrveranstaltungen eine beträchtliche Streuung zwischen den Institutionen gibt. Konkret schwankt die Quantität der Lehrangebote in der *Ausbildung* zwischen null und 26 Lehrveranstaltungen. In der *Fort- und Weiterbildung* schwanken die entsprechenden Angebote zwischen null und 48. Bezüglich der Einbettung dieser Lehrangebote in die *Ausbildungscurricula* zeigte sich folgendes Bild: An den PHs sind die Lehrangebote zur Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung zu 92 % als Pflichtveranstaltungen verankert, lediglich 8 % werden als Wahlfächer angeboten. An den Universitäten lautet das Angebotsverhältnis von Pflicht- und Wahlfächern 81 % zu 19 %. Einschränkend muss erwähnt werden, dass die diesbezüglichen Angaben bei 5 % der Lehrangebote an den PHs und 25 % der Angebote an den Universitäten nicht vorlagen. Zur dritten Forschungsfrage, wie und von wem sie genutzt werden, standen keine verwertbaren Daten zur Verfügung. Die für die Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung inhaltlich relevanten Lehrangebote wurden dahingehend untersucht, welche konkreten Kompetenzen dort angesprochen werden. Dazu wurde auf der Basis von sechs induktiv gebildeten Kategorien eine Inhaltsanalyse mit jenen als passend identifizierten Lehrangeboten vorgenommen, bei denen als zusätzliche Anforderung mindestens eines der relevanten Keywords dezidiert im Titel genannt wurde. Die Ergebnisse dieser Analyse sind Tabelle 3.4 zu entnehmen. In der *Ausbildung* der Lehrkräfte an den PHs zeigt sich ein klarer inhaltlicher Schwerpunkt im Bereich Maßnahmen und Interventionen zur Schulentwicklung (67 % der analysierten Lehrangebote), gefolgt vom Thema „Diagnostizieren“ (31 %). Bei den Universitäten ist in der Ausbildung die Dominanz der Maßnahmen und Interventionen zur Schulentwicklung noch deutlicher sichtbar. In der Fort- und Weiterbildung, die institutionell primär an den PHs angesiedelt sind und daher diesbezüglich analysiert wurden, liegt der Schwerpunkt bei Themen zur Umsetzung von

Inhaltsanalyse relevanter
Lehrangebote anhand von
sechs induktiv gebildeten
Kategorien

Reformen, im Speziellen der Bildungsstandards (79 %), gefolgt von Inhalten zu konkreten Maßnahmen und Interventionen im Bereich der ergebnisorientierten Schulentwicklung (35 %).

Tab. 3.4: Prozentuale Verteilung der inhaltlichen Schwerpunkte in den als „passend“ eingestuften Lehrangeboten

	Ergebnis-orientierung	Diagnostizieren und Evaluieren	Monitoring und Reflexion	Maßnahmen und Interventionen zur Schulentwicklung	Umsetzung von Reformen/ Bildungsstandards	Umgang mit Studienergebnissen/Feedback
Ausbildung: Lehrkräfte						
PHs	22 %	31 %	14 %	67 %	14 %	3 %
Universitäten	0 %	0 %	11 %	100 %	6 %	6 %
Fortbildung: PHs						
Lehrkräfte	16 %	16 %	13 %	35 %	79 %	11 %
Schulleiter/innen	31 %	31 %	8 %	62 %	54 %	23 %

Anmerkungen: Da Mehrfachnennungen möglich waren, ergänzen sich die Zeilensummen nicht auf 100 %. Beispielsweise waren in allen analysierten Titeln der Lehrangebote (als passend bewertet und mit mindestens einem Keyword im Titel) an den Universitäten Keywords zu „Maßnahmen und Interventionen zur Schulentwicklung“ zu finden. Daraus resultiert der Wert 100 % in der Tabelle. Zusätzlich hatten 11 % der Titel noch einen inhaltlichen Bezug zum Bereich „Monitoring und Reflexion“. Erkennbar ist dies in der Tabelle mit dem Wert 11 % in derselben Zeile. In dieser Leseart sind auch die anderen Werte zu interpretieren.

Da die Fort- und Weiterbildung von *Schulleiterinnen und Schulleitern* institutionell primär an den PHs verankert ist, wurde die Analyse der Curricula für Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich der Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule nur an den PHs durchgeführt. Dabei zeigten sich zusammenfassend folgende Ergebnisse: An den 14 untersuchten PHs konnten 34 Lehrangebote für Schulleiter/innen mit einem eindeutigen inhaltlichen Bezug zur ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung identifiziert werden. Daraus resultierte ein durchschnittliches Angebot von 2,43 Veranstaltungen pro PH (SD = 2,21) sowie eine Schwankungsbreite zwischen den PHs von null bis sechs Angeboten.

Hinsichtlich der Frage, welche konkreten Kompetenzen einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung derzeit in der Fort- und Weiterbildung von Schulleiterinnen und Schulleitern vermittelt werden, zeigte sich ein ausgewogeneres Verhältnis bezüglich der untersuchten inhaltlichen Kategorien (siehe Tabelle 3.4). Die häufigsten Angebote betreffen Maßnahmen und Interventionen im Bereich der ergebnisorientierten Schulentwicklung (62 %), gefolgt von Angeboten zur Umsetzung von Reformen bzw. der Bildungsstandards (54 %). Am wenigsten werden Monitoringprozesse (8 %) angesprochen.

Ergänzend zum Fort- und Weiterbildungsangebot für Schulleiter/innen an den PHs ist die Leadership Academy des BMUKK zu nennen (vgl. Abschnitt 2.2). Dabei handelt es sich um ein österreichweites, institutionenübergreifendes Professionalisierungsprogramm für Führungskräfte aus allen Bereichen des Bildungssystems (Schulaufsicht, regionale Schulverwaltung, Ministerium, PH, Schule etc.). Im Rahmen von mehrtägigen Seminaren für (zukünftige) Führungskräfte werden die unterschiedlichsten Themen zu Führung und Management im Bildungsbereich behandelt. Der kollegiale Austausch und kollegiales Teamcoaching im Kontext der Entwicklung von praxisnahen Projekten steht bei diesem Professionalisierungsprogramm im Vordergrund. Da eine Reflexion von Ergebnisorientierung als Querschnittsmaterie bei den meisten Themen zu Führung und Management unumgänglich ist (z. B. Leistungsbewertung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Zielvereinbarungen, Monitoring), leistet dieses Projekt per se einen Beitrag zur Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule.

Große Schwankungsbreite bei Lehrangeboten für Schulleiter/innen

Leadership Academy als Instrument der Förderung ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung

B

Mit Blick auf die Frage, ob im Bereich der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung Veränderungen in den Institutionen geplant bzw. angestrebt werden, wurde im Rahmen der Interviews deutlich, dass dieses Thema in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften bzw. Schulleiterinnen und Schulleitern in den Augen der Befragten vermehrt fokussiert werden sollte (Nennungen von 11 Personen). Die konkret formulierten Veränderungsansätze waren jedoch eher heterogen und zumeist noch wenig systematisch. Am häufigsten sind Inhalte zu finden, die sich auf erwartete Veränderungen durch die geplanten Reformen im Kontext der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen (Stichwort: *PädagogInnenbildung NEU*) beziehen (10 Nennungen), fünf Nennungen betreffen die Nachjustierung von Curricula und jeweils vier den Ausbau des Themenbereichs „Bildungsstandards“ sowie angestrebte, vermehrte Kooperationen zwischen den Universitäten und PHs.

Die beschriebene Studie stellt einen ersten Schritt dar, die Aus- und Weiterbildungscurricula für Lehrpersonen und Schulleitungen hinsichtlich ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung zu analysieren, um damit Aufschluss darüber zu gewinnen, welchen Stellenwert dieses Thema derzeit an den österreichischen Bildungsinstitutionen hat. Einschränkend muss erwähnt werden, dass die Qualität des vorliegenden Datenmaterials primär von der zugänglichen bzw. von den Institutionen zur Verfügung gestellten, schriftlichen Dokumentation abhängig war. Die Studie kann aufgrund ihrer Anlage keine valide Aussage darüber machen, wie diese Curricula aktuell umgesetzt werden bzw. welche Inhalte und Kompetenzen letztlich in den Lehrveranstaltungen vermittelt werden.

Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann dennoch der Schluss gezogen werden, dass das Lehrangebot an den PHs und Universitäten zur expliziten Förderung der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung in der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich deutlichen Ausbaubedarf hat. Etwas umfangreicher ist das diesbezügliche Angebot in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Sowohl in der Aus- als auch Fort- und Weiterbildung fällt jedoch die hohe Schwankungsbreite in der Quantität der Angebote zwischen den Institutionen auf. Es gibt Standorte, an denen überhaupt kein Lehrangebot zur untersuchten Thematik identifiziert wurde. Die Heterogenität zeigt sich auch dahingehend, welche konkreten Kompetenzen in den Lehrangeboten angesprochen werden. Systematik und explizite Nennung des Kompetenzbereichs ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung als Ziel fehlt. In der Ausbildung der Lehrkräfte werden mehrheitlich Maßnahmen und Interventionen zur Schulentwicklung thematisiert, die Umsetzung der Bildungsstandards, Monitoring und Reflexion sowie Umgang mit Studienergebnissen haben nur einen geringen inhaltlichen Stellenwert. Die Fort- und Weiterbildung wiederum konzentriert sich auf die Umsetzung von Reformen, im Speziellen der Bildungsstandards. Auf Ebene der Schulleiter/innen weist die diesbezügliche Fort- und Weiterbildung ebenfalls eine relativ hohe quantitative Schwankungsbreite zwischen den Institutionen auf. D. h. auch die Angebote für Führungskräfte sind in Abhängigkeit von der jeweiligen Institution quantitativ sehr unterschiedlich und haben in der Summe noch Potenzial nach oben. Im Gegensatz zu den Lehrkräften finden die Schulleiter/innen ein etwas ausgewogeneres Verhältnis bezüglich der angebotenen Inhalte zur Förderung einer ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung vor, wobei es auch hier Bereiche gibt, die noch durchaus erweiterungsbedürftig sind, z. B. Monitoring und Reflexion.

3 Forschungsausblick

Basierend auf den bisherigen Ausführungen zur Definition, zu Kompetenzmodellen sowie zum Ist-Stand bzgl. der Vermittlung ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule in Aus-, Fort- und Weiterbildung werden für Österreich einige Forschungsdesiderata sowie politische Entwicklungsoptionen evident. Diese decken sich zu einem großen Teil mit den Herausforderungen, die auch Schott und Azizi Ghanbari (2012, Kap. 4.2) beschreiben, und betreffen die mit Bildung befassten Wissenschaften, die Aus- und Fortbildung von Lehr-

kräften sowie Schulen, Schulverwaltung und Bildungspolitik. Sie beziehen sich auf die Erweiterung bestehender Kompetenzmodelle, Studien zum Ist-Stand, die Förderung der nötigen Kompetenzen von Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern in Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie auf die Evaluation von noch zu entwickelnden Förderkonzepten.

3.1 Adaptation von Kompetenzmodellen und Integration von Forschungstraditionen

Wie in Abschnitt 2.2.1 deutlich wurde, ist die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule in bisherigen Modellen zur Professionalisierung von Lehrkräften noch kaum bzw. hauptsächlich implizit enthalten. Ziel weiterer theoretischer Forschung sollte es sein, ein Modell zur Lehrkräfteprofessionalisierung zu entwickeln bzw. so zu adaptieren, dass die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung von Schule und die dazu nötigen Kompetenzen explizit berücksichtigt werden. In Schulleitermodellen werden einzelne Aspekte ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung deutlicher berücksichtigt. Dennoch kann die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung auch hier noch mehr in den Fokus gerückt werden. Der in Abschnitt 2.2.2 formulierte Ansatz KoEQS ist hier für beide Zielgruppen ein erster Schritt. Wie im selben Abschnitt bereits festgestellt wurde, erfordert die Einbettung der ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung in bisherige Ansätze der Modellierung von Lehrer- und Schulleiterkompetenzen eine Integration verschiedener Forschungsrichtungen. Einen ersten Ansatz zur Integration liefert Tabelle 3.3, in der individuelle Einstellungen und Kompetenzen für die ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung sowohl für Lehrkräfte als auch für Schulleiter/innen spezifiziert wurden.

Notwendigkeit der Explizierung und Konkretisierung in Professionalisierungsmodellen

B

3.2 Studien zum Ist-Stand

Die Ist-Stand-Analyse zur Ausprägung entsprechender Lehrer- und Schulleiterkompetenzen und zu Förderangeboten in Österreich zeigt, dass die Datenlage noch sehr dürftig ist. Groß angelegte Studien zur Messung und Förderung von Lehrer- und Schulleiterkompetenzen mit Bezug zu ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung von Schule gibt es bisher nicht. Österreich (im Gegensatz z. B. zu Deutschland und der Schweiz) hat bisher an internationalen Lehrerkompetenzstudien (wie z. B. TEDS-M) nicht teilgenommen. Hierin liegt sicher ein wichtiger Grund für das Wissensdefizit zum Thema „Ist-Stand“. Dieses Forschungsdesiderat impliziert auch eine klare Empfehlung bzw. Entwicklungsoption (vgl. Abschnitt 4).

Wie in Abschnitt 2.2.3 berichtet, zeigen die Ergebnisse der Ist-Stand-Befragung, die im Rahmen eines Zusatzprojekts zum vorliegenden Nationalen Bildungsbericht vom Autorinnenteam durchgeführt wurde, insgesamt einen Optimierungsbedarf sowohl hinsichtlich der Quantität der Angebote als auch hinsichtlich der Umsetzung von verbindlichen inhaltlichen Qualitätskriterien sowohl in der Aus- als auch Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie Schulleiterinnen und Schulleitern. In dieser Zusatzstudie konnte nur das Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot analysiert werden, es wurden jedoch noch keine Ausprägungen der Kompetenzen von Lehrpersonen und Schulleiterinnen/Schulleitern zur ergebnisorientierten Qualitätsentwicklung von Schule gemessen. Auch die Ergebnisse der berichteten, größer angelegten Studien in Österreich, die vor allem auf Selbstberichtsdaten beruhen, zeigen einen erhöhten Forschungsbedarf auf. Repräsentative Ist-Stand-Studien zur Ausprägung relevanter Lehrkräfte- und Schulleiterkompetenzen sowohl in der Ausbildung (vgl. z. B. Zlatkin-Troitschanskaia & Kuhn, 2010) als auch im Laufe ihrer Berufslaufbahn stehen international und insbesondere in Österreich noch aus (vgl. z. B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Blömeke et al., 2009 für entsprechende internationale Daten). Um die Ausprägung der Kompetenzen messen zu können, müssen zuerst entsprechende Instrumente zur Erfassung dieser entwickelt werden. International gibt es dazu durchaus sinnvolle Modellinitiativen – wie z. B. das Forschungsprogramm „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)“ des Deutschen Bundesministeriums

Optimierungsbedarf hinsichtlich Quantität und inhaltlicher Ausrichtung der Angebote

für Bildung und Forschung (BMBF, 2012) –, auch wenn diese primär andere Kompetenzbereiche im Fokus haben. Diese Instrumente könnten schließlich auch zur Evaluation neu zu entwickelnder Förder- und Ausbildungskonzepte dienen.

3.3 Forschungen zu Förderkonzepten in Aus-, Fort- und Weiterbildung

Vorschlag eines
Ausbildungsmoduls
zu ergebnisorientierter
Qualitätsentwicklung

Der Bereich der Förderung der nötigen Kompetenzen in Aus-, Fort- und Weiterbildung lässt sich für Österreich als wichtiges Anliegen formulieren. Wie können Konzepte aussehen, die die Kompetenzen zur Realisierung von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Stakeholdern des Bildungssystems implementieren? Sie sollten jedenfalls praxisorientiert sein, wenn möglich mit integrierter supervidierter Evaluation der jeweiligen Schule. Im Fokus sollten dabei nicht isolierte Trainingsmaßnahmen für einzelne Lehrkräfte stehen. Zur Sicherung der Nachhaltigkeit muss das Augenmerk auf der Entwicklung von systematischen Programmen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung liegen. Beispielsweise könnte ein fächerübergreifendes Ausbildungsmodul speziell zu den sechs Kompetenzbereichen zur Realisierung von ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung entwickelt, evaluiert und in der neuen Lehrerausbildung implementiert werden. Um Lehrkräfte im Schuldienst zu erreichen, könnte ebendieses, adaptiert für Lehrer/innen mit Berufserfahrung, auch als Fort- und Weiterbildung angeboten werden. Ein besonderer Schwerpunkt sollte dabei auf den Kompetenzbereichen liegen, die bisher noch eher vernachlässigt wurden, wie z. B. Monitoring und Reflexion, oder ganz besonders Rückmeldung von Ergebnissen, Umgang mit Ergebnissen und Ziehen von Konsequenzen aus diesen Ergebnissen, damit Evaluationen sich nicht als Selbstzweck verstehen und deren Potenzial nicht verschenkt wird. Solche neuen Konzepte sollten sowohl theoretisch fundiert als auch in den Unterricht integrierbar sein. Außerdem sollte eine wissenschaftliche Begleitung und systematische Überprüfung der Wirksamkeit entsprechend gängigen Standards erfolgen. Dafür könnten die zu entwickelnden Messmethoden herangezogen werden.

3.4 Evidenzbasiertes Gesamtkonzept zur Schulentwicklung

Notwendigkeit
eines theorie- und
evidenzbasierten
Gesamtkonzepts

Insgesamt erscheint die Erarbeitung eines evidenzbasierten, implementierbaren Gesamtkonzepts einer entsprechenden Schulentwicklung, die nicht isoliert auf Projektbasis fußt, notwendig. Neben der bereits angesprochenen systematischen Implementierung des Konzepts in der neuen Lehrerausbildung und der Entwicklung und Evaluation von entsprechenden Fort- und Weiterbildungsprogrammen könnte ein solches Gesamtkonzept auch Überlegungen zur Schulevaluation enthalten. Dabei könnte eine systematische Kopplung externer und interner Evaluation am Beispiel anderer Länder in Betracht gezogen werden. Als Basis einer systematischen Evaluation bedürfte es zuerst einer anerkannten Definition von Schulqualität, aus der Kriterien einer effektiven Schule abgeleitet werden können. Um Schulen interne Evaluationen zu erleichtern, könnten zusätzliche Instrumente auf Basis dieser Definition entwickelt und zur Verfügung gestellt werden bzw. in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften selbst nach den Bedürfnissen der eigenen Schule unter Anleitung entwickelt werden (z. B. Eltern- und Schülerfragebögen). Eine fundierte Ausbildung, die Förderung einer evaluativen Grundhaltung sowie die Bereitstellung nötiger Materialien für selbstbestimmte Schulevaluation könnten die Basis nachhaltiger evidenzbasierter Qualitätsentwicklung von Schule darstellen. Ein Gesamtkonzept sollte jedenfalls theorie- und evidenzbasiert sein und den Erkenntnissen der aktuellen Interventions- und Transferforschung entsprechend zielgruppenabgestimmt, aber nachhaltig implementiert werden (vgl. z. B. Landmann, Schmidt & Schmitz, 2010). Dabei gilt es allerdings nochmals explizit zu betonen, dass Evidenzbasierung und Outputfokus per se noch keine Garantie für Qualitätsentwicklung geben. Ihre Wirksamkeit ist an Rahmenbedingungen gebunden, die u. a. in Abschnitt 4 thematisiert werden (vgl. auch Altrichter, 2010). Konkret bestand der erste Schritt darin, dass das Thema systematisch und explizit an den (vom österreichischen Wissenschafts- und Unterrichtsministerium gemeinsam beauftragten) Entwicklungsrat zur PädagogInnenbildung NEU herangetragen und prominent in die Diskussionen um die

PädagogInnenbildung NEU eingebracht wurde. Weiters sollten durch entsprechende Förderprogramme staatliche Anreize für anwendungsorientierte Forschungen und Implementierungen von solchen Konzepten gesetzt werden, wie dies z. B. in Deutschland geschieht (siehe das bereits genannte KoKoHs-Programm, BMBF, 2012).

4 Politische Analyse und Entwicklungsoptionen

Die unmittelbaren politischen Konsequenzen und Entwicklungsoptionen, die sich für die Meso- bzw. Makroebene des Bildungssystems, d. h. für die Schulen als Organisationen bzw. die Steuerung von Schule im Sinne einer zielgerichteten, qualitätssteigernden Ergebnisorientierung als Grundprinzip und als Teil von Evidenzbasierung im Bildungssystem ergeben, lassen sich zusammenfassend unter zumindest drei zentralen Punkten subsumieren.

4.1 Ergebnisorientierung als realisiertes Konzept vollständig umsetzen und als Gesamtkonzept denken

Es wurde aufgezeigt, dass der Fokus der Ergebnisorientierung im österreichischen Schulsystem derzeit noch stark im externen Messen und Rückmelden von spezifischen Schülerkompetenzen liegt (z. B. Specht, 2007). Eine Weiterentwicklung scheint hier in vierfacher Hinsicht nötig: (1) Die konkrete Ausgestaltung dieser bereits realisierten Elemente von Ergebnissteuerung kann fraglos noch optimiert werden (z. B. Specht & Lucyshyn, 2008). (2) Bei Ergebnis- bzw. Kompetenzorientierung geht es nicht nur um ein relativ eingeschränktes Spektrum an leistungsbezogenen Schülerkompetenzen und deren Messung, sondern auch um basale Einstellungen und Kompetenzen aufseiten der Lehrkräfte und Schulleiter/innen. Diese gilt es gezielt zu vermitteln (vgl. zusammenfassend Tabelle 3.3). Schließlich entsteht (3) Qualitätsverbesserung in diesem Kontext nicht durch eine isolierte Aneinanderreihung einzelner Maßnahmen (bzw. hier v. a. Messungen), sondern beruht auf einem in sich stimmigen und alle Dimensionen umfassenden, praktisch wirkenden Gesamtkonzept (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.4) schulischer und unterrichtlicher Qualität. Die Qualitätsbereiche lassen sich den klassischen Feldern der Schulsystemsteuerung zuordnen: den Voraussetzungen und Bedingungen („Input“), den Prozessen und Merkmalen („Prozesse“) sowie den Ergebnissen und Wirkungen („Output“). Ein Ergebnisfokus ohne Möglichkeiten einer entsprechenden Prozessentwicklung bringt keine Optimierung (vgl. auch Österreichische Forschungsgemeinschaft, 2010). Dabei wird es (4) elementar sein, die Erkenntnisse der Evaluationsforschung in die Gestaltung von Steuerungsprozessen mit einzubeziehen (Schober, 2011). Die Wirksamkeit, die Sinnhaftigkeit und Akzeptanz der Idee der Ergebnisorientierung ist gebunden an einen Kreisprozess aus Reflexion, Bewertung (Messung) und Veränderung, bei dem transparent und wertschätzend alle Akteurinnen und Akteure eingebunden werden. Eine Nutzung der entsprechenden Erkenntnisse aus den Forschungen dazu, wann aus Evaluation gelernt werden kann (z. B. Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2002), stellt somit ein klares Entwicklungsdesiderat dar, um Ergebnisorientierung greifbarer und – interne wie externe – Evaluation zur akzeptierbaren Idee zu machen. In den letzten Jahren wurde eine Reihe von Ansätzen konzipiert, die sich explizit damit beschäftigen, wie Evaluationsprozesse in diesem Sinne zu gestalten sind (z. B. participatory, collaborative, utilization-focused und empowerment evaluation; siehe u. a. Fetterman 1994; Patton 2008). Gemeinsam ist ihnen, dass Evaluation in einem Prozess der Partizipation und Kooperation durchgeführt wird, in dem externe Evaluatoreninnen und Evaluatoren als Coaches fungieren. Sie unterstützen die Betroffenen dabei, Evaluationen durchzuführen und damit gleichzeitig die Logik von Evaluationen zu lernen. Zentral ist hierbei u. a. auch die Vermittlung einer evaluativen Grundhaltung (siehe Abschnitt 2).

Vier Entwicklungsstränge
jenseits reiner
Outputmessung

Wirksamkeit, Sinnhaftigkeit
und Akzeptanz der Idee der
Ergebnisorientierung

4.2 Internationale Ansätze wahrnehmen und bestehende Initiativen adaptieren, systematisieren und konsequent umsetzen

Notwendigkeit der Abstimmung und Optimierung von Ansätzen und Projekten in Österreich

Neben dem verstärkten Blick auf die Ganzheitlichkeit der hier ablaufenden Prozesse, bei dem die Erkenntnisse aus verschiedenen Disziplinen (z. B. der Evaluationsforschung) einzu-beziehen sind, lässt sich als weiteres politisches Desiderat erkennen, die bestehenden Ansätze und Projekte in Österreich aufeinander abzustimmen und zu optimieren. So gibt es z. B. durchaus an manchen Lehrerbildungsinstitutionen bereits Curricula, die relevante Kompetenzen in ihrem Zielkatalog haben (vgl. z. B. Universitäre Plattform für LehrerInnen-bildung, 2011). Diese Abstimmung und zielgerichtete Ergänzung sollte auch mit der syste-matisierten Wahrnehmung der Erkenntnisse aus anderen Ländern verbunden werden. Dazu zählt nicht nur die Teilnahme an internationalen Projekten (z. B. zur Erfassung von Lehrer-kompetenzen wie in TEDS-M), sondern auch die Vermeidung mittlerweile evidenter Defizite wie z. B. jener der rein auf Messung ausgerichteten amerikanischen Accountability-Systeme (vgl. z. B. Klieme, Döbrich, Steinert, Ciompa & Gerecht, 2005). Mit Blick auf die Stärken und Probleme ganzheitlicherer Modelle wäre z. B. die Analyse einiger deutscher Ansätze sinnvoll (vgl. auch Eder & Altrichter, 2009). Ein Blick auf die aktuellen Entwick-lungen in den deutschen Bundesländern (wie z. B. im Rahmen des sogenannten „Hessischen Referenzrahmens Schulqualität“, Institut für Qualitätsentwicklung, 2011, S. 3) zeigt, dass sich dort viele Länder einerseits für die Einführung von Schulprogrammen und schulinter-ner Evaluation entschieden haben, andererseits aber zugleich Maßnahmen der externen Evaluation eingeleitet wurden. Man beruft sich auf internationale Erfahrungen, wonach interne Evaluation und objektivierte Außensicht einander ergänzen müssen, damit Schulen hilfreiche Hinweise auf die Qualität ihrer Arbeit und Impulse für die weitere Schulentwick-lung erhalten. Darüber hinaus existiert in fast allen deutschen Bundesländern ein Inspekti-onswesen, das unter den Bezeichnungen „externe Evaluation“, „Qualitätsanalyse“ oder wie in Hessen, „Schulinspektion“ geführt wird. Damit wird das Verhältnis zwischen eigen- und ergebnisverantwortlicher Schule und staatlicher Verantwortung neu justiert: Die einzelne Schule erhält mehr Selbstständigkeit bei der Planung und Durchführung des Unterrichts, bei der Erziehung, bei der Organisation, Durchführung und Auswertung der Schulgestaltung und des Schullebens sowie bei der Verwaltung ihrer eigenen Angelegenheiten. Das Aufgaben-profil der Schulaufsicht in Österreich (BMUKK, 2007) weist in die beschriebene Richtung, bedarf jedoch einer systematischeren und konsequenteren Umsetzung. Interessant ist v. a. auch die Frage, wie in den dargestellten Ansätzen konkret die Kompetenzen der Lehrkräfte und Schulleiter/innen mitberücksichtigt werden. Dazu finden sich auch interessante Ansätze in der Schweiz (vgl. auch Oelkers, 2012), wo z. B. in Master-Studiengängen auf Führungs-aufgaben im Berufsbildungssystem vorbereitet wird. Diese Studiengänge inkludieren u. a. explizit Grundkompetenzen im Sinne einer Ergebnisorientierung bzw. evaluativen Grund-haltung (z. B. Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung [EHB]²). Das Ausbil-dungskonzept der „School of Education“ an der Technischen Universität München (z. B. Prenzel, Reiss & Seidel, 2011) bietet beispielsweise Ansatzpunkte für die konkrete Gestaltung von Curricula.

Insgesamt stellen im Sinne einer Systematisierung die Initiativen um die Entwicklung und Diskussion nationaler Qualifikationssysteme (Nationaler Qualifikationsrahmen [NQR]; siehe Kapitel „Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik“ in diesem Band: Gutknecht-Gmeiner, 2012), die dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR; Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union, 2008) zugeordnet werden sollen, fraglos in Österreich erste Schritte in die richtige Richtung dar (z. B. BMUKK, 2007).

2 Vgl. <http://www.ehb-schweiz.ch/de/ehb/Seiten/default.aspx> [Zugriff am 04. 07. 2012].

4.3 Professionalisierung von Schule vorantreiben und die Reform der Lehrerbildung als Chance nutzen

Gelebte ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung steht und fällt – neben den bereits angesprochenen Rahmenbedingungen dafür – mit den agierenden Personen. Eine Professionalisierung von Schule, die die Kompetenzen und Einstellungen dieser mitbedenkt, ist daher eine elementare Konsequenz aus diesem Kapitel. Viel mehr als bisher sollten die notwendigen Rahmenbedingungen für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung auch explizit mit den individuellen Bedingungen der Lehrkräfte und Schulleiter/innen in Verbindung gebracht werden. Anders formuliert: Es muss darum gehen, an deren Kompetenzen und Bedürfnissen anzudocken und darauf aufbauend explizit die nötigen Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln. So ist z. B. fraglos eine enorme psychologische Herausforderung, sich offen am Erreichen von Zielen messen zu lassen – noch dazu in einem Feld wie jenem des Lehrens und Unterrichts. Das gilt gleichermaßen für die nötige Bereitschaft zur Veränderung (bzw. Openmindedness), die auch nur unter bestimmten Bedingungen vorhanden ist (vgl. dazu z. B. Wottawa, 2001). Immerhin geht es hier für Lehrende sowohl an den Schulen als auch den Hochschulen um zentrale Bereiche ihrer beruflichen Identität. Strukturelle Veränderungen, die Prozesse wie diese auf Individuumsebene ignorieren, müssen in ihrer Wirksamkeit eingeschränkt bleiben.

Orientiert z. B. an den Empfehlungen der Österreichischen Forschungsgemeinschaft zur „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“ (Österreichische Forschungsgemeinschaft, 2011) muss es daher in der Reform der Lehrerbildung u. a. darum gehen, die in Abschnitt 2.2.2 genannten Kompetenzbereiche systematisch in Aus-, Fort- und Weiterbildungsmodulen zu integrieren. Das bedeutet u. a. forschungsbasierte Curricula zu gestalten, durch die eine grundlegende Wissenschafts- und Forschungsorientierung in der gesamten Lehrerbildung sowie das Vorantreiben von Evidenzbasierung als Grundprinzip der Lehrerbildung etabliert werden sollte. Hierbei gilt es zweifellos auch, die empirischen Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen erreichten Schülerkompetenzen und Ausbildungsmerkmalen bei den Lehrkräften mit Blick auf die fachliche Ausrichtung zu berücksichtigen (siehe z. B. Blömeke et al., 2008). Die Chancen zur Veränderung stehen diesbezüglich derzeit besser denn je, da die anstehende Gestaltung der „PädagogInnenbildung NEU“ (vgl. z. B. Vorbereitungsgruppe, 2011) für systematische Veränderung genutzt werden kann und schon seit längerem bekannte Grundlinien einer Optimierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung umgesetzt werden können (vgl. z. B. Mayr & Neuweg, 2009). Ein wichtiger Schritt hierzu ist die jüngst in Kraft getretene Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz, das die Einrichtung eines entwicklungsorientierten Qualitätsmanagements vorsieht, das alle Ebenen der Schulverwaltung und Schulen umfasst.

Zweifellos können die politische Analyse und die Formulierung von Entwicklungsoptionen hier nicht erschöpfend entlang aller denkbaren Dimensionen erfolgen. Aus der Sicht der (bildungs)psychologisch verankerten Evaluationsforschung fällt jedoch abschließend noch ein grundsätzlicher Problembereich ins Auge: Um von den bereits vielzählig vorliegenden Empfehlungen und Diskussionen auf der Metaebene wegzukommen und konkrete Ansatzpunkte formulieren zu können, worauf bei der Gestaltung sinnvoller ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung ganz konkret zu achten ist, mangelt es derzeit fraglos nicht nur an der Vernetzung von Wissen. Es fehlt auch der nötige *lange Atem* für Veränderungsprozesse, die sich nachweisbar als erfolgreich bezeichnen lassen. Veränderungen brauchen Zeit, die man vielen Reformansätzen gerade im Bildungsbereich aber nicht gibt. Insofern reiht sich das Thema Kompetenzen von Lehrkräften und Schulleiterinnen/Schulleitern für ergebnisorientierte Qualitätsentwicklung in eine umfangreiche Liste an Themen der Bildungspolitik ein, bei denen mehr nachhaltige und ideologiefreie Konzeptlogik, die wirklich konsequent umgesetzt wird, gut täte, um so die Fortschritte einer evidenzbasierten Bildungssteuerung wirklich nutzbar zu machen (vgl. hierzu auch Spiel 2009).

Professionalisierung von Schule als elementare Konsequenz

Systematische Integration relevanter Kompetenzbereiche in Aus-, Fort- und Weiterbildungsmodulen notwendig

Nachhaltigkeit als Voraussetzung sinnvoller Umsetzung ergebnisorientierter Qualitätsentwicklung

Literatur

Altrichter, H. (2008). Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In T. Brüsemeister & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen* (Educational Governance, Bd. 5, S. 75–115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (Educational Governance, Bd. 7, S. 219–254). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altrichter, H., Kemethofer, D. & Leitgöb, H. (2012). Schulentwicklung und Systemsteuerung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009 – Zusatzanalysen für Österreich*. (S. 30–31). Münster: Waxmann.

Altrichter, H., Messner, E. & Posch, P. (2006). *Schulen evaluieren sich selbst*. Seelze: Erhard Friedrich.

Amtmann, E., Grillitsch, M. & Petrovic, A. (2011). *Bildungsstandards in Österreich. Die Ergebnisrückmeldung im ersten Praxistest. Das Rückmeldedesign zur Baseline-Testung (8. Schulstufe) aus der Sicht der Adressaten* (BIFIE-Report 7/2011). Graz: Leykam. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/node/1397>].

Asendorpf, J. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.

Atria, M., Reimann, R. & Spiel, C. (2006). Qualitätssicherung durch Evaluation. In C. Steinebach (Hrsg.), *Handbuch Psychologische Beratung* (S. 574–586). Stuttgart: Klett-Cotta.

Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M. et al. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.

Azizi Ghanbari, S. & Schott, F. (2009). Wie kann verstärkte Output-Orientierung die Qualität des Bildungswesens verbessern? Der Vorschlag des Ansatzes ComTrans. *Erziehung und Unterricht*, 159 (1–2), 217–227.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Berkemeyer, N., Feldhoff, T. & Brüsemeister, T. (2008). Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In R. Langer (Hrsg.), *„Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulent-*

wicklung (Educational Governance, Bd. 6, S. 149–172). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.) (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.

Blömeke, S., Kaiser, G., Lehmann, R., König, J., Döhrmann, M., Buchholtz, C. et al. (2009). TEDS-M: Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung* (S. 181–210). Weinheim: Beltz.

Bonsen, M. & Berkemeyer, N. (2011). Lehrer und Lehrerinnen in Schulentwicklungsprozessen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 731–747). Münster: Waxmann.

Bonsen, M. & Bos, W. (2010). Bildungspsychologie auf der Mesoebene: Die Betrachtung von Bildungsinstitutionen. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 388–405). Göttingen: Hogrefe.

Böttcher, W. (2007). Zur Funktion staatlicher „Inputs“ in der dezentralisierten und outputorientierten Steuerung. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (Educational Governance, Bd. 1, S. 185–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopaedie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.

Brunstein, J. C. & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 751–759). Weinheim: Beltz.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2012). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor (KoKoHs)*. Zugriff am 10. 07. 2012 unter <http://193.175.239.23/ows-bin/owa/r.einzeldok?doknr=73021>

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2007). *Aufgabenprofil der Schulaufsicht (Allgemeine Weisung gemäß § 18 Abs. 3 Bundes-Schulaufsichtsgesetz)*. Rundschreiben Nr. 64/1999 des BMUKK: 12.802/3-III/A/99. Zugriff am 14. 09. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1999_64.xml

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Endbericht. Zugriff am 14. 11. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienspool/19218/labneu_endbericht.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). *Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetz*. Zugriff am 14. 11. 2012 unter <http://www.sqa.at/pluginfile.php/1208/course/section/498/grundlagen.pdf>

Cochran-Smith, M., Davis, D. & Fries, M. K. (2003). Multicultural teacher education: research, practice and policy. In J. Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (2. Aufl., S. 931–975). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval; Hrsg.). (2002). *Standards für Evaluation* (2. durchges. Druckaufl.). Köln: Autor.

Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In A. Helmke, W. Hornstein, & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich* (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, S. 73–92). Weinheim: Beltz.

Eder, F. & Altrichter, H. (2009). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen: Bilanz aus 15 Jahren Diskussion und Entwicklungsperspektiven für die Zukunft. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 305–322). Graz: Leykam.

Europäisches Parlament & Rat der Europäischen Union. (2008). Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008/C 111/01). *Amtsblatt der Europäischen Union vom 06.05.2008, Nr. C 111, 1–7*. Zugriff am 28. 09. 2012 unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>

Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 1* (1), 5–24.

Fetterman, D. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice, 15* (1), 1–15.

Grabensberger, E. , Freudenthaler, H. H. & Specht, W. (2008). *Bildungsstandards: Testungen und Ergebnisrückmeldungen auf der achten Schulstufe aus der Sicht der Praxis*. Graz: BIFIE.

Grillitsch, M. (2010). *Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften und SchulleiterInnen der Sekundarstufe I zur Rezeption der Bildungsstandards und deren Implementation* (BIFIE-Report 6/ 2010). Graz: Leykam. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter <https://www.bifie.at/buch/1235>].

Gutknecht-Gmeiner, M. (2012). Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Hare, W. (1993). *Open-mindedness and education*. Québec: McGill-Queen's University.

Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung* (Educational Governance, Bd. 3). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Huber, S. G. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), „*Warum tun die das?*“ *Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (Educational Governance, Bd. 6, S. 95–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Institut für Qualitätsentwicklung (IQ Hessen). (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität Dezember 2011 – Qualitätsbereiche, Qualitätsdimensionen und Qualitätskriterien*. Wiesbaden: Autor.

Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionenlinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 625–634.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (BMBF Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.

Klieme, E., Döbrich, P., Steinert, B., Ciompa, R. & Gerecht, M. (2005). Auf dem Weg zu einem integrierten System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung für Schulen. In H. Avenarius, K. Klemm, E. Klieme & J. Roitsch (Hrsg.), *Bildung: Gestalten – Erforschen – Erlesen* (S. 68–92). München: Luchterhand.

Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms bei der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 876–903.

Landmann, M., Schmidt, M. & Schmitz, B. (2010). Bildungspsychologische Intervention. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 301–318). Göttingen: Hogrefe.

Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 99–119). Graz: Leykam.

Messner, R. (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet – oder die Spannung von Freiheit und Objektivierung und das Projekt der Bildungsstandards. In W. Böttcher & R. Messner (Hrsg.), *Mit Standards Menschen bilden?* (Hofgeismarer Vorträge, Bd. 23, S. 19–45). Evangelische Akademie Hofgeismar.

Murphy, J. (1990). Principal Instructional Leadership. In P. Thurston & L. Lotto (Hrsg.), *Perspectives on the school. Advances in educational administration* (S. 163–200). Greenwich, CN: JAI.

Neuweg, G. H. (2007). Chancen und Risiken der Implementation von Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen. In B. Hackl & H. Pechar (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform* (S. 46–62). Innsbruck: StudienVerlag.

Neuweg, G. H. (2011). Reine Pädagogik – nackte Pädagogen. Fachkompetenz im Zeitalter der „Kompetenzorientierung“. *wissenplus* 29 (5), 6–13.

Oelkers, J. (2012). *Outputorientierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Graubünden am 2. Februar 2012, Chur. Zugriff am 29. 06. 2012 unter <http://www.ife.uzh.ch/research/ap/vortraegeprofoelkers/vortraege2012/ChurOutput.pdf>

Österreichische Forschungsgemeinschaft. (2010). *Stellungnahme der Österreichischen Forschungsgemeinschaft zur „Strategie 2020“ des RFTE und zur Erarbeitung einer österreichischen Forschungsstrategie*. Zugriff am 11. 10. 2012 unter http://www.oefg.at/text/stellungnahmen/Stellungnahme_Strategie2020.pdf

Österreichische Forschungsgemeinschaft. (2011). *Positionspapier zum Thema „Professionalisierung der/durch Lehrer/innenbildung“*. Zugriff am 11. 10. 2012 unter http://www.oefg.at/text/stellungnahmen/Positionspapier_Professionalisierung_2011.pdf

Österreichische Forschungsgemeinschaft. (2012). *Positionspapier zum Thema „Der Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen“*. Zugriff am 11. 10. 2012 unter http://www.oefg.at/text/stellungnahmen/Positionspapier_Vielfalt_2012.pdf

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation, Fourth Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter http://www.ivea.ie/schools/school_leadership/improving_school_leadership_vol_1.pdf].

Pool, S. (2007). Leadership auf dem Prüfstand. *Journal für Schulentwicklung*, 11 (1), 42–53.

Prenzel, M., Reiss, K. & Seidel, T. (2011). Lehrerbildung an der TUM School of Education. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 47–56.

Rieß, C., Meließnig, C. & Laimer, G. (2008). Schulevaluation und Lehrer-Beurteilung sowie deren Auswirkungen auf Schule und Lehrer/innen. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs*. (S. 54–64). Graz: Leykam.

Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 61–80.

Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.

Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S. M. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring – a systematic approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Schmich, J. & Breit, S. (2009). Schulleitung: Im Spannungsfeld zwischen pädagogischen und administrativen Aufgaben. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 67–76). Graz: Leykam.

Schmich, J., Schreiner, C. & Toferer, B. (2009). Lehreinstellungen und -methoden, Kooperationsverhalten und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Erste Ergebnisse des internationalen Vergleichs* (S. 41–50). Graz: Leykam.

Schober, B. (2011). Governance als institutionelle Aufgabe. In T. Brüsemeister & M. Heinrich (Hrsg.), *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule* (S. 145–151). Münster: MV Wissenschaft.

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2009). Modellierung, Vermittlung und Diagnostik der Kompetenz kompetenzorientiert zu unterrichten – wissenschaftliche Herausforderung und ein praktischer Lösungsversuch. In N. Schaper, A. H. Hilligus & P. Reinhold (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung [Themenheft]. Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 10–27.

Schott, F. & Azizi Ghanbari, S. (2012). *Bildungsstandards, Kompetenzdiagnostik und kompetenzorientierter Unterricht zur Qualitätssicherung des Bildungswesens*. Münster: Waxmann.

Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln* (S. 123–138). Münster: Waxmann.

Schreiner, C. (2009). Leistungsunterschiede zwischen Schulen – Varianz zwischen und innerhalb der Schulen. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 134–135). Graz: Leykam.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.

Specht, W. (2006). Schulqualität messen und rückmelden. Erste Ergebnisse der Studie „Schule BEWUSST“ liegen vor. *Schule*, 176, 6–7. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter http://www.lsr-stmk.gv.at/data/Dokumente/Archiv_Schule/ZS_05_06.pdf].

Specht, W. (2007). *Schulqualität: Leistungskontrolle, Standards, Evaluationen*. Papier zum Vortrag im Rahmen des Workshops der Österreichischen Forschungsgemeinschaft ‚Die Ausbildung der Lehrenden‘ vom 01.–02. Juni 2007. Zugriff am 03. 10. 2012 unter http://www.oefg.at/text/veranstaltungen/ws_ausbildung/Beitrag_Specht.pdf

Specht, W. & Lucyshyn, J. (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (3), 318–325.

Spiel, C. (2009). Evidenzbasierte Bildungspolitik und Bildungspraxis – eine Fiktion? Problemaufriss, Thesen, Anregungen. *Psychologische Rundschau*, 60 (4), 255–256.

Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (6), 809–829.

Universitäre Plattform für LehrerInnenbildung, Österreichische Universitätskonferenz (Hrsg.). (2011). *Universitäre Plattform für LehrerInnenbildung: Best Spirit – Best Practices*. Wien: Braumüller.

Vorbereitungsgruppe (Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, S.T., Koenne, C., Niederwieser, E. et al.; BMUKK & BMWF Hrsg.). (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe* (Endbericht vom 17. 06. 2011) . Zugriff am 09. 07. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.

Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98–115). Münster: Waxmann.

Wottawa, H. (2001). Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarung. In Spiel, C. (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 151–163). Münster: Waxmann.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). London: Academic Press.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Kuhn, C. (2010). *Messung akademisch vermittelter Fertigkeiten und Kenntnisse von Studierenden bzw. Hochschulabsolventen – Analyse zum Forschungsstand* (Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik, 56). Mainz: Johannes Gutenberg Universität. [Verfügbar am 11. 10. 2012 unter http://www.kompetenzen-im-hochschulsektor.de/Illustrationen/gr_Nr.56.pdf].

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W. & Spiel, C.; BMBWK Hrsg.). (2003). *Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission. Zukunft: Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung*. Zugriff am 04. 10. 2012 unter http://schule.salzburg.at/faecher/didaktik/reformkonzept_zukunft_schule.pdf

Zukunftskommission (Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C. & Wimmer, M.; BMBWK Hrsg.). (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gebrer*. Zugriff am 08. 07. 2012 unter <http://www.plattform-educare.org/Datenbank/Abschlussbericht%20Zukunftskommission%20April%202005.pdf>