

Weißbuch

**Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung
im österreichischen Schulsystem**

Impressum

Medieninhaber und Herausgeber:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)
Schulführende Sektionen für das allgemein bildende und berufsbildende Schulwesen
(Sektion I und II)

A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

Vorwort

*Wenn der Wind stärker weht,
dann bauen die einen Mauern,
die anderen Segelschiffe.*

Die zunehmende Bedeutung von hochwertiger Bildung in unserer Wissensgesellschaft steht außer Frage. Die Bedingungen für Schule und Unterricht sind dabei vor allem durch immer rascheren Wandel und zunehmende Komplexität gekennzeichnet. Die Steuerung eines derart dynamischen Systems, wie es das Schulwesen darstellt, bedeutet neue Herausforderungen für Bildungspolitik, Schulverwaltung und Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Dem internationalen Trend entsprechend, zeichnet sich dabei auch in Österreich eine Schwerpunktverlagerung von zentraler Inputsteuerung zu Prozess- und vor allem zur Outputsteuerung ab. Daraus folgen logischerweise auch grundlegende Veränderungen im Selbstverständnis der Steuerungsebenen. Fertige Konzepte, die alles bis ins Detail regeln, treten in den Hintergrund, eine neue Steuerungsphilosophie setzt zunehmend auf Rahmenvorgaben, Zielvereinbarungen, Partizipation und Transparenz.

Das vorliegende Weißbuch ist Ausdruck dieser Tendenz und entstand im Zusammenwirken namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Expertinnen und Experten aus der Bildungsverwaltung. Über mehrere Jahre hinweg wurden Themen und Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in zahlreichen Reflexionsrunden eingebracht und diskutiert. Unmittelbares Resultat war eine umfangreiche Publikation des Bildungsministeriums, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Band 17 der Reihe BILDUNGSFORSCHUNG des BMBWK), auf der dieses Weißbuch beruht. Sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch, was den öffentlichen Meinungsbildungsprozess betrifft, wird hier versucht neue Wege zu gehen. Die wichtigste Aufgabe des Weißbuchs ist es, eine komprimierte Information über den derzeitigen Stand der Überlegungen auf dem Gebiet der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem zu geben und eine möglichst breite Diskussion darüber anzuregen, wie in diesem Bereich Kontinuität gesichert und gleichzeitig Modernisierung vorangetrieben werden kann.



Elisabeth Gehr
Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Inhalt

Vorwort

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Überblick	3
<i>Reaktion auf den sozialen Wandel – Erhöhte Nachfrage nach breiter Bildung – Korrektur von Fehlentwicklungen und Mängeln – Was ist Qualität? – Ein System zur Entwicklung und Sicherung von Qualität – Bausteine einer Qualitätskultur – Auswirkungen der Qualitätskultur</i>	
Qualität im Unterricht	12
<i>Leistungsbeurteilungen – Innovative Formen der Leistungsbeurteilungen – Feedback für Lehrerinnen und Lehrer</i>	
Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf Schulebene	17
<i>Schulprogramm als Qualitätsbasis – Schulprogramm und Bewertung – Personalentwicklung – Feedback für die Schulleitung – Schulrecherchen – Fehlendes mittleres Management – Die Öffnung der Schule</i>	
Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf den übergeordneten Ebenen ..	26
<i>Die regionale Ebene – Qualitätsmanagement auf Bundesebene – System-Monitoring – Benchmarking – Weiterentwicklung der Bildungsstatistik – Tiefenerhebungen – Externe Leistungsbeurteilung – Europäischer Kontext</i>	
Bildungsberufe in Veränderung	37
<i>Verändertes Selbstverständnis der Lehrenden – Veränderte Rolle der Schulleitung – Veränderungen bei Schulaufsicht und Schulverwaltung – Qualität in der Aus- und Fortbildung</i>	
Das Umfeld von Qualität	44
<i>Unterstützung durch die Schulpsychologie – Der Schulombudsmann – Rahmenbedingungen für Qualität: Lehrpläne – Unterrichtsmedien – Rechtlicher Rahmen – Finanzieller Rahmen – Institutionalisierung zentraler Funktionen</i>	
Umsetzungsstrategien	50

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Überblick

Motive – Maßnahmen – Wirkungen

Reaktion auf den sozialen Wandel

Lange Zeit konnte die Frage nach der Qualität von Schule aus den staatlichen Vorgaben beantwortet werden: Qualität war, was vom Staat im Rahmen seiner institutionellen Legitimation verordnet war. Diese Beschreibung, die praktisch für alle öffentlichen Einrichtungen von der staatlichen Verwaltung bis zum Krankenhaus zutrifft, ist in Zeiten eines schneller werdenden gesellschaftlichen Wandels schon lange nicht mehr ausreichend. Darum ist in den vergangenen Jahren in Österreich wie in den meisten Industriestaaten eine Diskussion in Gang gekommen, worin die Qualität von Schule besteht und wie sie sich entwickeln und absichern lässt.

In diesem Wandel lassen sich drei Megatrends ausmachen:

- Der seit langem bestehende Trend zur *Individualisierung*, der Herauslösung des Individuums aus den Vorgaben der lokalen, sozialen und religiösen Strukturen der Gesellschaft zu einem eigenständig und eigenverantwortlich gestaltenden Menschen.
- Die *Informationalisierung* unserer Gesellschaft zu einer Lern- und Wissensgesellschaft aufgrund der fortschreitenden Entwicklung und Dominanz von Kommunikationstechnologien. Durch neues Wissen konstituiert sich diese Gesellschaft ständig neu und erfordert zur Anteilnahme lebenslanges Lernen des Einzelnen.
- Die unter dem Stichwort „Globalisierung“ kontroversiell diskutierte *Internationalisierung* der Gesellschaft: Immer stärker werden lokale Ereignisse und Gegebenheiten im Bewusstsein des weltweiten Zusammenhangs erlebt und gestaltet. Dieser Trend manifestiert sich in der weltweiten Migration von Menschen ebenso wie in beruflicher und persönlicher Mobilität (einer Art individueller Migration) auf der Suche nach besserer Verwirklichung der eigenen Potenziale.

Für Schulen ergibt sich aus diesen Trends eine Reihe von Folgen, die in den vergangenen Jahren bereits Gegenstand öffentlicher wie interner Diskussionen und Reformen waren.

Würde der Wandel ein ganzes Land wie Österreich gleichförmig betreffen, wäre die Konsequenz verhältnismäßig einfach: Die Veränderung würde bewertet, Anpassun-

gen der schulischen Aufgaben und Strukturen würden vorgenommen und, wie in der historischen Form der Schulentwicklung, bis ins Detail der pädagogischen Praxis landesweit für alle verordnet.

Aber da der gesellschaftliche Wandel lokal und regional höchst unterschiedlich verläuft, ist eine notwendige Folge die *Autonomisierung* der Schulen: Innerhalb eines gemeinsamen Rahmens müssen sie selbst die Anpassungen und Veränderungen vornehmen, die an einem bestimmten Ort sinnvoll sind. Nur so kann der Komplexität einer modernen Gesellschaft entsprochen werden.

Auf Schulebene eröffnet das Spielräume für eigene Entscheidungen, denen gleichzeitig Rechenschaft über getroffene Entscheidungen gegenüberstehen muss. Diese Steuerungsphilosophie, grundlegend anders als die Schulreform der 60er und 70er Jahre, ist in Österreich ansatzweise seit den 90er Jahren zu beobachten. Stichworte dieser Entwicklung sind Deregulierung, Dezentralisierung, Autonomie, vorsichtige Orientierung an Marktprinzipien von Angebot und Nachfrage und vorsichtige Privatisierung.

Aus der Autonomisierung erwächst für die örtliche Schule, so wie für andere öffentliche Einrichtungen, die Notwendigkeit, ihre Tätigkeit auch unter *wirtschaftlichen Gesichtspunkten* zu prüfen. In zentralen Strukturen tritt der Gesichtspunkt der Wirtschaftlichkeit zurück, da jedes Detail der Bewilligung unterliegt. Autonome Strukturen hingegen bekommen Budgets zugewiesen, über die sie selbst bestimmen und deren Verwendung sie mit entsprechenden Ergebnissen rechtfertigen müssen. Der Nutzen bestimmter pädagogischer Maßnahmen wird nunmehr Gegenstand der Diskussion: Werden Ergebnisse mit einem vertretbaren Aufwand erreicht?

Unter dem Eindruck dieser Ökonomisierung, nicht zuletzt eine Folge knapperer Staatshaushalte, stellt sich die Qualitätsfrage unter neuen Gesichtspunkten. Anstelle von „Je mehr, desto besser“, Maxime früherer Schulreformen, tritt die Frage: „Was kann mit welchem Mitteleinsatz am besten erreicht werden?“

Erhöhte Nachfrage nach breiter Bildung

Während einerseits Geld und Ressourcen begrenzt sind, führen andererseits die genannten Megatrends zu erhöhter Nachfrage nach Bildung und Bildungsabschlüssen. Dies zeigt eine Reihe von Entwicklungen: Insgesamt höhere Bildungsbeteiligung, weitere Verschiebung der Schülerströme von der Hauptschule zur AHS, anhaltende

Nachfrage nach berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Integration von Kindern mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in allgemeinbildenden Schulen (Kindern aus ethnischen Minderheiten, mit unterschiedlichen Begabungen und unterschiedlichen Behinderungen, mit Verhaltensproblemen).

Schule muss also zunehmend die ganze Bandbreite der Gesellschaft mit einem möglichst breiten, dabei aber qualitätsvollen Angebot bedienen. Gleichzeitig führt diese Verbreiterung aber auch zu Verunsicherung, ob dadurch nicht Qualität verloren geht. Diese Verunsicherung herrscht nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in der Lehrerschaft. Darum muss sich das Bildungsangebot der Beurteilung durch Qualitätsevaluation stellen, um entsprechende Ergebnisse nachzuweisen.

Korrektur von Fehlentwicklungen und Mängeln

Das Bemühen um Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an den Schulen speist sich aus mehreren Quellen: Aus dem Interesse an der Überwindung von Fehlentwicklungen und Schwächen des Systems; aus der Sorge um seine Leistungsfähigkeit; aus der Notwendigkeit zur Steuerung der künftigen – autonomisierten – Weiterentwicklung; und zur Koordination der vielen verstreuten Initiativen der Schulentwicklung.

Expertenumfragen geben weiteren Aufschluss über notwendige Handlungsfelder, das Fehlen eines Bildungsgesamtkonzepts, unbefriedigende Steuerung des Systems, mangelnde Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf Didaktik, Methodik und Teamarbeit sowie fehlende Unterstützung bei Veränderungsprozessen werden konstatiert.

Die Sorge um die Auswirkungen der Heterogenisierung der Schulen erhält auch durch einige punktuelle Beobachtungen Nahrung. Dazu zählen das schlechte Abschneiden österreichischer Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II bei internationalen Vergleichsuntersuchungen im mathematisch/naturwissenschaftlichen Bereich, die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule und die wiederholt von der Wirtschaft geäußerten Zweifel an den Qualifikationen von Absolventinnen und Absolventen.

Die wachsende Bedeutung von Qualitätsentwicklung und -sicherung ist jedoch weniger eine Reaktion auf Mängel, sondern primär auf die Hoffnung zurückzuführen, damit ein besseres Steuerungsinstrument zur Bewältigung des Wandels zu erhalten.

Und schließlich sollen die zahlreichen Einzelinitiativen zur schulischen Entwicklung, die bereits in den vergangenen Jahren entstanden sind, in diesem Rahmen zusammengeführt werden und so eine starke gemeinsame Grundlage für die weitere Entwicklung bilden. Dafür fehlt es jedoch derzeit noch an einem Gesamtplan sowie an gesetzlichen Voraussetzungen.

Was ist Qualität?

Ein System künftiger Schulentwicklung, das „Qualität“ zu seinem Fundament macht, muss genauer beschreiben, was es unter Qualität versteht und welchen Werten und Prinzipien es verpflichtet ist.

Für die verschiedenen Beteiligten an Schule bzw. die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems bedeutet Qualität jeweils Unterschiedliches:

- **„Gute Schülerinnen und gute Schüler“** erkennt man daran, dass sie in erster Linie aus eigenem Interesse heraus aktiv am Unterricht mitarbeiten und eigene Kompetenz zum Lernen entwickeln. Anstelle der abprüfbaren Aufnahme eines externen „Inputs“ durch einen professionellen Helfer entsteht die Fähigkeit, sich jeweils selbst in die Lage zu versetzen, das zu erlernen, was eine bestimmte Situation erfordert. Das Lernen selbst erfolgt weniger als ein Prozess der (mechanischen) Aneignung, sondern der aktiven Konstruktion von Wissen.
- **„Gute Lehrerinnen und gute Lehrer“** haben die professionelle Fähigkeit, den Unterricht so zu gestalten, dass er für ihre Schülerinnen und Schüler Sinn hat; er ist von nachhaltiger Wirkung und erfolgt in einer positiven Lernatmosphäre von wechselseitigem Respekt, realistischen Erwartungen und Ermutigung. Lehren ist nicht auf die Vermittlung konkreter Inhalte beschränkt, sondern besteht wesentlich auch darin, die Lernkompetenz des Schülers zu entwickeln.
- **Eltern** sind zugleich Auftraggeber und „Kunden“ der Schule, sowie Erziehungspartner der Lehrerinnen und Lehrer; darüber hinaus sind sie als Teil der Schulpartnerschaft auch auf der Führungsebene einer Schule involviert. Als „Kunden“ wollen sie eine möglichst gute Qualifikation ihrer Kinder. Als Erziehungspartner wünschen sie ein Klima der Kooperation, das ihre elterlichen Aufgaben respektiert und erlaubt, Lehrerinnen und Lehrern auch offene und kritische Rückmeldungen zu geben. Qualität der Schulpartnerschaft wiederum besteht darin, tatsächlich über die Entwicklung der Schule mitbestimmen zu können.

- **„Gute Schulen“** zeichnen sich nicht nur durch gute Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer aus, sondern durch ein reichhaltiges Schulleben, das allen Beteiligten Anreize zur Teilnahme gibt. Das bedingt gute innerschulische Prozesse, wechselseitige Unterstützung, gute Beziehungen zu den Eltern, zu den Absolventinnen und Absolventen. Ihre Wirksamkeit zeigen sie dadurch, dass sie ihren Absolventinnen und Absolventen gute Chancen beim Übertritt zu anderen Schulen oder ins Berufsleben eröffnen.
- **Auf der Ebene des Gesamtsystems** bedeutet Qualität, dass die gesellschaftlichen Ansprüche an das Bildungswesen (insbesondere auf Chancengleichheit im Zugang zur Bildung) erfüllt werden, ausreichende Ressourcen vorhanden sind sowie die Fähigkeit zur laufenden Anpassung an den sozialen Wandel gewährleistet ist.

Ein System zur Entwicklung und Sicherung von Qualität

Ein Gesamtplan zur Qualitätsentwicklung und -sicherung muss eine Balance der unterschiedlichen Qualitätsbedürfnisse der Beteiligten am Bildungsprozess herstellen. Das System, das hier im Folgenden entwickelt wird, fühlt sich darum einer Reihe von Zielen und Werten verpflichtet:

- Orientierung an den Bildungsansprüchen der jungen Menschen
- Verbindung von Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation
- Einbeziehung und Mitverantwortung der Betroffenen
- Verbindung von eigener Bewertung mit Bewertung durch Außenstehende, also von Selbst- und Fremdevaluation
- Verknüpfung von lokaler Entwicklung und übergeordneter Systemsteuerung, um die Ansprüche des Gesamtsystems zu gewährleisten
- Rechenschaftslegung und Effizienz sowohl der einzelnen Schulen als auch des gesamten Systems
- Anknüpfung an bestehende Institutionen und Traditionen, um die Akzeptanz durch die Betroffenen zu erhöhen und eine kostengünstige Realisierung zu ermöglichen
- Kooperation mit Einrichtungen der Forschung

Bausteine einer Qualitätskultur

Die folgende Tabelle zeigt in vereinfachter Form die wesentlichen Komponenten eines Systems zur Entwicklung und Sicherung von Qualität.

Ebene des Systems	QE/QS-Maßnahmen bzw. Verfahren	Produkte
1. Lehrer	1.1. Leistungsrückmeldung an Schüler/innen 1.2. Veränderungen in der Leistungsbeurteilung 1.3. Individualfeedback für Lehrer/innen von Schüler/innen, Eltern, Kolleg/innen	Tätigkeitsberichte an Schulleitung
2. Schule	2.1. Personalentwicklung und Mitarbeiter/innengespräche 2.2. Individualfeedback Schulleitung 2.3. Benchmarking 2.4. Schulrecherchen 2.5. Schulprogramm	Schulprogramm Berichte an Bezirksschulrat und Landesschulrat
3. Region (Bezirk/Land)	3.1. Metaevaluation der Schulprogramme durch Bezirks- und Landesschulinspektor/innen 3.2. Regionale Bildungsplanung, einschließlich Selbstevaluation 3.3. Unabhängige Beschwerdestelle	Regionale Schulentwicklungsprogramme (Bezirk und Land) Berichte Veröffentlichungen
4. Österreich	4.1. System-Monitoring, einschließlich Bildungsstatistik 4.2. Fokussierte Evaluationen 4.3. Nationale Entwicklungsprojekte 4.4. Selbstevaluation der zentralen Schulbehörde	Bildungsstatistik „Nationaler Bildungsbericht“ Berichte an das Parlament Forschungsberichte

Des besseren Überblicks wegen konzentriert sich diese Zusammenfassung auf die Kernbausteine einer Qualitätskultur. Im weiteren Rahmen, der ausführlich in der dieser Kurzfassung zu Grunde liegenden Studie dargestellt wird, wird auch der Kontext dieser Bausteine dargestellt: Wer jeweils zuständig und verantwortlich für eine konkrete Maßnahme ist, wer sie unterstützt und kontrolliert und welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen.

Im Folgenden werden die einzelnen Elemente zum besseren Verständnis kurz erläutert.

- **Auf der Ebene von Lehrerinnen und Lehrern (Unterrichtsebene):** Die Maßnahmen in diesem Bereich sollen eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit Qualitätsansprüchen in Hinblick auf Unterricht und Lernen in Gang setzen.
 - Dazu gehören differenzierte Leistungsrückmeldungen an Schülerinnen und Schüler, die den Lernprozess unterstützen.

- Leistungsbeurteilungen sind das zentrale Element der Qualitätssicherung auf Unterrichtsebene. Neben den bestehenden Formen müssen hier Erfahrungen mit Alternativen gesammelt werden, die besser auf das veränderte Verständnis von Lernen abgestimmt sind.
 - Individuelles Feedback für die Lehrerinnen und Lehrer ist notwendig, damit sie ihren Unterricht an die Anforderungen anpassen können. Solches Feedback soll in regelmäßigen Abständen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, aber auch von Kolleginnen und Kollegen eingeholt werden. Insbesondere der Austausch mit anderen Lehrerinnen und Lehrern zählt zu den wichtigsten Instrumenten der Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität.
- **Qualitätsentwicklung und -sicherung auf Schulebene:** Hier geht es wesentlich darum, dass die Schule als Ganzes Verantwortung für die Qualität des Unterrichtsprozesses übernimmt und diese nicht einfach dem Einzelnen überlassen bleibt. Maßnahmen dazu sind u. a.
- *Mitarbeitergespräche und Dienstbeurteilungen*, bewährte Instrumente der Personalführung.
 - *Benchmarking*, der Vergleich der Ergebnisse der eigenen Arbeit einer Schule mit internen und externen Daten, um Leistungen der Schule realistisch einschätzen zu können. Das kann durch Bezug auf Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen oder nationaler Assessments erfolgen.
 - *Schulrecherchen* sind Erhebungen, die sich auf Merkmale der Schule beziehen, etwa das Schulklima, Leistungen der Schülerinnen und Schüler oder andere Aspekte des Schulbetriebs.
 - *Individualfeedback für die Schulleitung*: Natürlich ist Feedback nicht nur für Jugendliche und Unterrichtende, sondern auch für die Schulleitung als Voraussetzung für eine gemeinsame Weiterentwicklung nötig. Die Schulleitung kann ihr Feedback von den Schulangehörigen ebenso wie von anderen Schulleitungen oder der Schulaufsicht bekommen.
 - *Entwicklung und Selbstevaluation im Rahmen des Schulprogramms*: Gerade Schulen kommen aufgrund gleich bleibender Tages- und Jahresabläufe oft die Ziele abhandeln, die sie als Organisationen erreichen sollen oder wollen. Ein- bis zweijährige Schulprogramme legen operationalisierbare Entwicklungsziele fest, ihre Evaluation ist Basis der weiteren Arbeit. Das Schulprogramm ist das zentrale Instrument zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an einer konkreten Schule.

- **Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf regionaler Ebene:** Auf der Ebene der Bezirke und der Länder sorgen „Metaevaluationen“ der einzelnen Schulen, regionale Bildungsplanung und deren regelmäßige Bewertung sowie eine unabhängige Beschwerdestelle, die bei Bedarf qualifiziert interveniert, für eine kontinuierliche Entwicklung der Schulqualität.
- **Qualitätssicherung auf nationaler Ebene:** Um Qualität auf nationaler Ebene zu sichern, greift das hier vorgeschlagene System auf vier Bausteine zurück:
 - *System-Monitoring einschließlich der Bildungsstatistik:* Darunter wird kontinuierliche, systematische Beobachtung der Qualität von Merkmalen des Bildungssystems verstanden, etwa durch die regelmäßige Teilnahme an Vergleichsuntersuchungen.
 - *Fokussierte Evaluationen* nehmen spezielle Problemfelder unter die Lupe.
 - *Nationale Entwicklungsprojekte* sind gezielte Interventionen im Schulsystem aufgrund von wiederholt auftretenden Problemen, die bei Evaluationen erkannt werden.
 - In Form eines „*Nationalen Bildungsberichts*“ unterzieht die zentrale Bildungsbehörde ihre eigene Arbeit einer regelmäßigen Bewertung (Evaluation).

Ziele einer Qualitätskultur

Ein nachhaltiges System der Qualitätsentwicklung und -sicherung sollte eine Reihe erwünschter Auswirkungen auf den Schulbetrieb und seine Beteiligten haben.

Schülerinnen und Schüler sollen nicht quasi passive Empfänger des Unterrichts sein, sondern durch die Übernahme eigener Verantwortung für die Entwicklung ihrer Lernkompetenz selbst aktiv werden. Lehrerinnen und Lehrer wiederum sollen ihre eigene Arbeit als einen Entwicklungsprozess verstehen, der durch Rückmeldungen über die Qualität ihres Unterrichts und durch Zielsetzungen mit Hilfe der Schulleitung gesteuert wird.

Schulleitung und Schulaufsicht sollen ihre Lenkungsaufgaben durch Planung, Personalführung und Evaluation des schulischen Prozesses wahrnehmen. Das Bildungsministerium wiederum soll diese Rolle auf nationaler Ebene übernehmen und durch institutionelle Maßnahmen Sorge tragen für die Unterstützung und Prozessbegleitung, für Qualifizierung und Entwicklung des Personals auf allen Ebenen, für Monitoring und Systemdiagnose und für die Erarbeitung von wissenschaftlichen Grundla-

gen für bildungspolitische Entscheidungen. Eine ständige „Qualitätskonferenz“ soll als unabhängige, von den Schulpartnern beschickte Einrichtung diese Art der Schulentwicklung auf eine breite Basis stellen.

Nicht zuletzt ist die zeitgemäße Gestaltung des Informationsflusses entscheidend, um diese Art von Steuerungsphilosophie zu etablieren. Denn nur wenn es Informationen über Qualitätsindikatoren gibt, oder Beispiele guter Praxis bei Bedarf rasch abrufbar sind und Vernetzung zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unabhängig vom Ort stattfindet, kann Information auch dorthin fließen, wo sie gerade (dringend) benötigt wird.

Qualität im Unterricht

THESEN

- **Schülerinnen und Schüler sollen mehr als bisher individuelle Leistungsrückmeldungen erhalten, um ihre Lernerfolge zu steigern und ihre Lernkompetenz zu entwickeln.**
- **Die traditionelle, ausschließlich von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern durchgeführte Leistungsbeurteilung soll durch externe Komponenten ergänzt werden und**
- **neue Formen der Leistungsdokumentation sollen im Hinblick auf ihre entwicklungsfördernden Auswirkungen erprobt und weiterentwickelt werden.**
- **Lehrende sollen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen regelmäßig Feedback über ihren Unterricht einholen. Vor allem kollegiales Feedback, speziell durch wechselseitige Hospitation im Unterricht, ist eine der wirkungsvollsten Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Unterrichts.**

Leistungsbeurteilung

Unbestritten sind die Leistungen von Schülerinnen und Schülern ein wichtiger Indikator der Qualität einer Schule. Bei der Leistungsbeurteilung geht es darum zu beschreiben, inwieweit es gelungen ist, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dabei sind die „Zeugnisse“ ein Dauerbrenner der pädagogischen wie politischen Diskussion. Oft wird die individuelle Komponente der Schülerleistung eindimensional auf die Qualität der jeweiligen Schule als Vergleich beschränkt. Eine differenzierte breite Auseinandersetzung mit der Frage der Leistungsbeurteilung ist darum dringend geboten.

Voraussetzung für einen produktiven Einsatz von Leistungsbeurteilungsverfahren ist, dass sie nicht nur als punktuelle Bewertungen der Leistungen eines Individuums verstanden werden, sondern auch als ein Instrument zur weiteren Entwicklung der Leistungsfähigkeit. Drei Merkmale der Leistungsbeurteilung tragen dazu bei: Sie muss Bezug auf pädagogisch gerechtfertigte Normen nehmen, die dem Urteil zugrunde liegen; die Leistungsbeurteilung muss Ursachen für gute oder schlechte Leistungen herausarbeiten; und sie muss fair gegenüber der jeweiligen Schülerin oder dem je-

weiligen Schüler sein, muss also individuelle Gegebenheiten und sozialen Hintergrund mit einbeziehen.

Probleme mit der Beurteilung der Leistungen nehmen meist bereits damit ihren Anfang, dass die zugrunde liegenden Normen nicht hinreichend klar sind. Dafür braucht es nicht nur einen Maßstab, der eine Leistung nach „richtig“ oder „falsch“ einteilt: Notwendig ist auch ein Standard, der eine konkrete Leistung auf eine Norm bezieht.

Drei Arten solcher Bezugsnormen lassen sich beschreiben:

- *Eine Sozial- oder Kollektivnorm*, bei der individuelle Leistungen am Ergebnis der umgebenden Gruppe (etwa einer Klasse) gemessen werden. Diese Art von Bezugsnorm ist vor allem für leistungsschwächere Schülerinnen oder Schüler nachteilig, da sie sich ständig mit den stärkeren vergleichen müssen und wenig Aussicht haben, von ihrer ungünstigen Position wegzukommen.
- *Eine Sachnorm*, bei der ein für alle geltender Kriterienkatalog vorliegt und bekannt ist. Diese wirkt sich tendenziell positiv aus, insbesondere wenn individuelle Aufgabenstellungen allen Schülerinnen und Schülern die Chance auf richtige Lösungen bieten.
- *Eine Individualnorm*, die die Grundlage für Differenzierungsmaßnahmen bei Schülerinnen und Schülern einer Klasse darstellt. Diese Art von Bezugsnorm wirkt sich positiv auf die Gruppe aus, setzt aber eine genaue und detaillierte Dokumentation der Entwicklung jeder und jedes Einzelnen voraus.

Während Fragen der zugrunde liegenden Normen relativ häufig diskutiert werden (auch wenn dies nur begrenzten Niederschlag in der Praxis findet), wird ein anderer Aspekt der Leistungsbeurteilung weit gehend ausgeklammert: *Die Ursachenzuschreibung von Leistung*.

In dieser Ursachenzuschreibung können Schülerinnen und Schüler von ihren Lehrenden zumindest teilweise beeinflusst werden: Günstige Ursachenzuschreibungen helfen bei der weiteren Entwicklung ihrer Leistungsfähigkeit, ungünstige behindern sie.

Ein Vorschlag für faire Leistungsbeurteilungen wäre etwa, nur das zu beurteilen, was Gegenstand des Unterrichts war, und nicht Fähigkeiten, die außerhalb erworben wurden; oder wenn auch die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt würden. Das stößt jedoch in der Praxis auf erhebliche Probleme, etwa mangelnde detaillierte Kenntnis der Lernbedingungen. Da sich die Schule auf die Feststellung und Diagnose einer Leistung nicht beschränken kann, sollen verbesserte

Instrumente der Prognose und der Vergabe von Berechtigungen erarbeitet und in der Fortbildung vermittelt werden.

Innovative Formen der Leistungsbeurteilung

Es fehlt nicht an Vorschlägen für Alternativen oder Ergänzungen zur gegenwärtigen Praxis der Leistungsbewertung, von Lernentwicklungsberichten, „Pensenbüchern“ und direkten Leistungsvorlagen („Portfolio“) bis zur Schülerelbstbeurteilung. Versuche damit beschränken sich jedoch bisher in der Regel auf die Grundschule, ab der Sekundarstufe II herrscht Zurückhaltung.

Noten mit ausführlichen Begründungen zu versehen oder eine ausschließlich verbale Beurteilung abzugeben, ist keine ausreichende Lösung. Zwar wird damit die Pauschalität der Note aufgelöst, nicht aber andere Fehlerquellen der Beurteilung wie mangelnde Berücksichtigung der Bezugsnormen, die der Beurteilung zu Grunde liegen. Dazu kommt, dass auch Kommentare nur selten eine durchgängige, verlässliche Qualität aufweisen.

An innovativen Formen der Leistungsbeurteilung sollte weiter gearbeitet werden um auch aus dem Zeugnis ein Instrument werden zu lassen, das die weitere Entwicklung fördert: Die so genannten *Zweiphasen- oder Zweistufenarbeiten* und die *direkte Leistungsvorlage (Portfolio)* sind solche Beispiele für weitere Entwicklungen.

Noch ein Problem belastet die schulische Leistungsbeurteilung: Der Umstand, dass Lehrende in Personalunion gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zwei Aufgaben zu erfüllen haben, die eigentlich schwer vereinbar sind: Sie sorgen für Qualifikation im Sinne einer umfassenden Förderung der individuellen Entwicklung – und sie sind für die Selektion zuständig, was den Zugang aber auch den zeitweisen oder dauerhaften Ausschluss von bestimmten Angeboten, wie weiterführenden Schulen oder Berufen, bedeutet. Lehrer müssen dabei mit einer widersprüchlichen Aufgabe fertig werden: Entwicklung zu fördern und an kritischen Stellen des Entwicklungsprozesses Urteile abzugeben, die weitere Bildungskarrieren bestimmen.

Eine gewisse Entlastung in dieser Doppelrolle würde die Trennung zwischen Unterricht und summativer (selektiver) Beurteilung durch die *Externalisierung von Leistungsbeurteilungen* bieten. Sie erfolgt, wenn an entscheidenden Stellen der Bildungslaufbahn Schülerinnen und Schüler ihren Leistungsstand einer fremden Instanz nachweisen und nicht den Lehrenden, die auch für ihre Qualifikation zu sorgen ha-

ben. Das geschieht üblicherweise durch den Einsatz von zentral entwickelten und durchgeführten Tests. Allerdings birgt ein solches Instrument die Gefahr, dass Lernen und Vorbereitung sich den Testinhalten unterordnen, oder dass Tests ausschließlich kognitive Inhalte auf relativ niedrigem Niveau erfassen.

Eine Alternative zu Tests ist eine „kollegiale Externalisierung“, die dazu führen würde, dass die Lehrerinnen und Lehrer zwar insgesamt sowohl qualifizierende als auch selektierende Aufgaben wahrnehmen, sie aber nicht an einem und demselben Lernenden durchführen. Sie würden sich in Lehrerteams bei diesen Aufgaben wechselseitig ergänzen.

Feedback für Lehrerinnen und Lehrer

Feedback ist eine Voraussetzung für eine gute Unterrichtsgestaltung. Lehrende geben einerseits ihren Schülerinnen und Schülern Feedback über ihre Lernfortschritte und ihr Verhalten, um deren Entwicklung zu steuern. Andererseits brauchen Lehrerinnen und Lehrer selbst Feedback darüber, wie ihr Unterricht „ankommt“, um ihre Tätigkeit methodisch weiterentwickeln zu können. Dieses Feedback müssen sich Lehrerinnen und Lehrer selbst holen bzw. aus dem Prozess beziehen.

Solches Feedback, das von Lernenden, ihren Eltern und von Kolleginnen und Kollegen kommt, kann unaufwändig in alltägliche Unterrichtssituationen eingeführt werden, es stellt eine systematische Weiterführung einer alltäglichen Reflexion des eigenen Verhaltens im Unterricht dar.

Zu den Bereichen, für die solch individuelles Feedback von besonderer Bedeutung ist, zählen u. a.

- die Lerntätigkeit der Schülerinnen und Schüler, also wie etwas gelernt wird,
- die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, etwa der Einsatz von Medien, Hilfestellung bei Schwierigkeiten etc.,
- die persönliche und soziale Entwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler und wie diese durch das Verhalten der Schule und der Lehrenden gefördert wird,
- der Umgang mit der Lernressource Zeit, etwa durch Fragen, wie viele Unterrichtsstunden tatsächlich gehalten werden oder entfallen, wie viel Zeit für Lernen, Administration, Disziplin etc. aufgewendet wird, wie viel Zeit für Hausaufgaben aufgeht etc.

So sehr Einsicht in die Notwendigkeit von individuellem Feedback besteht, so wenig besteht an vielen Schulen eine Situation, die dies auch auf kollegialer Ebene erlaubt. Viele sehen darin eine zusätzliche Arbeit, manche sogar eine Einschränkung und nicht eine Möglichkeit ihrer professionellen Weiterentwicklung. Insbesondere die stillschweigende Vereinbarung wechselseitiger Nichteinmischung zwischen Lehrenden steht einer Feedbackkultur ebenso im Wege wie der Umstand, dass außerhalb des Unterrichts kaum gemeinsame Arbeitszeit an der Schule verbracht wird.

Eine entsprechende Organisationskultur zu schaffen ist darum eine der wichtigsten bildungspolitischen Maßnahmen, da sie direkt auf der Ebene des Unterrichtsalltags ansetzt. Darum muss deren Entwicklung in den verschiedenen Bereichen eingebaut werden, von der Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer bis zu Fortbildungsmaßnahmen und der Unterstützung der Schulen beim Aufbau einer solchen Praxis durch die Schulaufsicht.

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf Schulebene

THESEN

- **Schulen sollen regelmäßig ein „Schulprogramm“ erstellen und im Rahmen dieses Programms Entwicklungsvorhaben festlegen, Maßnahmen zu deren Umsetzung ansetzen und ihre Auswirkungen evaluieren.**
- **Schulen sollen ihre Leistungen mit externen Vergleichsdaten (Benchmarks) in Beziehung setzen, um zu einer realistischen Bewertung ihrer Qualität zu kommen.**
- **Schulleiterinnen und Schulleiter sollen Maßnahmen zur Personalentwicklung setzen (Mitarbeitergespräche, Dienstbeurteilungen) und auch ihre eigene Tätigkeit regelmäßig evaluieren.**
- **Schulen sollen sich durch „Schulrecherchen“ in zentralen Bereichen ein Bild von ihrer momentanen Situation verschaffen und daraus entsprechende Konsequenzen ziehen.**
- **Zur Sicherung von Qualität auf Schulebene erscheint der Aufbau eines „mittleren Managements“ erforderlich, das für Teilbereiche Verantwortung übernehmen kann.**
- **Für nachhaltiges Lernen ist vielfach die „Öffnung der Schule“ nach außen eine notwendige Voraussetzung.**

Das Schulprogramm als Instrument kontinuierlicher Weiterentwicklung und Evaluation

Erstmals wurde im Weißbuch zum Lehrplan 1999 die Einführung von Schulprogrammen vorgesehen. Gleichzeitig startete das Bildungsministerium die Initiative Q.I.S.–Qualität in Schulen, die – weitgehend als Internet-Applikation konzipiert – Schulen entsprechende Materialien für Aufgaben des Qualitätsmanagements zur Verfügung stellt. Q.I.S. ist so sowohl ein Medium zur Verbreitung des Konzepts des Schulprogramms, als auch eine Unterstützungsstruktur, die mit dem Qualitätsnetzwerk [QN] zusätzlich dem Austausch der beteiligten Schulen dient.

Die von den Schulen bis heute auf freiwilliger Basis erarbeiteten Schulprogramme sollen zugleich Qualitätsentwicklung und laufende Evaluierung sichern. Im jeweili-

gen Schulprogramm verdichtet sich ein ganzes Bündel von Einflüssen – Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern, Erwartungen der Eltern, Interessen der Lehrenden sowie der staatliche Bildungsauftrag. Das Schulprogramm enthält das Schulleitbild und einen konkreten Entwicklungsplan, in dem zu ausgewählten kurz- und mittelfristigen Entwicklungszielen Maßnahmen vereinbart und selbst evaluiert werden.

Während das Leitbild allgemeine Zielvorstellungen und Prinzipien für Arbeit und Zusammenleben an der Schule formuliert, ist der Entwicklungsplan das Kernelement des Schulprogramms. In ihm wird zu ausgewählten Themen über den erreichten Entwicklungsstand berichtet und darüber informiert, welche Aufgaben sich die Schule im nächsten Jahr oder den beiden nächsten Jahren vorgenommen hat und wie die Maßnahmen evaluiert werden.

Solch ein Entwicklungsplan könnte beispielsweise festhalten, was bisher geschah („Erhebung der Dropout-Raten in den letzten sechs Jahren und Vergleich mit dem österreichischen Durchschnitt“) und was in nächster Zeit erreicht werden soll („An unserer Schule gibt es derzeit 9 Prozent Repetenten im Vergleich zu 14 Prozent im Österreich-Schnitt. Wir wollen diese Rate um zwei weitere Prozentpunkte senken. Dazu soll beim Schuleintritt eine freiwillige Diagnose angeboten werden, um daraus differenzierte Angebote für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler abzuleiten.“).

Schulprogramme, insbesondere die in ihnen enthaltenen Entwicklungspläne, sind ein kontinuierliches „work in progress“ und müssen laufend fortgeschrieben werden, um als Entwicklungsinstrument tauglich zu bleiben. Daraus entsteht das nötige Bewusstsein über Zielsetzungen, Maßnahmen und laufende Selbstbewertung, was letztlich die Basis einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung ist. Selbstevaluation, unterstützt durch die Außensicht selbst gewählter „kritischer Freunde“, wird in diesem Prozess zum Ankerpunkt des schuleigenen Interesses an qualitativvoller Arbeit.

Schulprogramm und externe Bewertung

Regelmäßige Rechenschaft über die Ergebnisse der eigenen Arbeit ist heute ein anerkanntes Prinzip, um die Qualität einer Leistung sicherzustellen. Dabei sind zwei Formen denkbar: Die Bewertung durch die Schule selbst im Rahmen des Schulprogramms und die Bewertung durch eine externe Instanz, eine *Fremdevaluation*.

Die Selbstevaluation – im Unterschied zur Fremdevaluation durch die Schulaufsicht – ist eine nötige Konsequenz der größeren Eigenständigkeit und Eigenverantwortung.

lichkeit der einzelnen Schule im Zuge der Autonomisierung. Es verbinden sich mit ihr mehrere Hoffnungen: Der Schule wird vermittelt, dass sie selbst für ihre Entwicklung verantwortlich ist. Sie lernt durch den Bewertungsvorgang selbst Zusammenhänge und Effektivität von Maßnahmen einzuschätzen; die (laufende) Verbesserung der eigenen Arbeit wird zum ureigenen Anliegen der Schule selbst und nicht bloß zum Wunsch oder Diktat einer Aufsichtsbehörde.

Dennoch ist eine externe Überprüfung der Qualität der Selbstevaluation notwendig. Diese soll im Rahmen der „Metaevaluation“ durch die Schulaufsicht erfolgen. In den meisten Fällen wird die Überprüfung auf der Grundlage der Schulprogramme ausreichen, um die Schulen zu einer kontinuierlichen Qualitätssicherung zu veranlassen.

Wenn Zweifel an der Glaubwürdigkeit eines Schulprogramms bestehen oder wiederholt Klagen über eine Schule vorgetragen werden, sollen auf der Grundlage einer gründlichen Inspektion der Arbeit der Schule entsprechende Vorgaben erfolgen.

In jedem Fall ist es aber erforderlich, die Ergebnisse der Metaevaluation rasch und transparent an die Betroffenen zurück zu melden, um zu einer gemeinsamen Einschätzung der Situation und nötigen Maßnahmen zu kommen.

Personalentwicklung

Schulen sollen komplexe Anforderungen aus vielerlei Richtungen erfüllen: Gegenüber den „Abnehmern“ der Schülerinnen und Schüler (weiterführende Bildungsstätten und Unternehmen), gegenüber den persönlichen Wünschen und Ansprüchen ihrer Schülerinnen, Schüler und Angehörigen, Ansprüchen, die sich aus gesellschaftlichen Änderungen ergeben. Um diesem steten Wandel gewachsen zu sein, kommt der ständigen professionellen Weiterentwicklung der Lehrenden eine Schlüsselrolle zu.

Das Bild ständiger eigener beruflicher Weiterentwicklung ist im professionellen Selbstverständnis noch keineswegs selbstverständlich, auch wenn Verständnis und Interesse daran wachsen. So wie Eltern ihre Kinder in guten Schulen unterrichtet wissen wollen, Schülerinnen und Schüler gute Schulen besuchen wollen, wollen Lehrerinnen und Lehrer in guten Schulen unterrichten und so in ihrer beruflichen Tätigkeit persönliche Weiterentwicklung realisieren.

Personalentwicklung ist nicht nur auf die einzelne Person im Schulsystem bezogen, sondern ein Gesamtprozess, der diese berufliche Weiterentwicklung möglich macht.

Zwar steht die einzelne Lehrerin oder der einzelne Lehrer im Zentrum der Aufmerksamkeit. Aber nur wenn die schulische Organisation Merkmale aufweist, die individuelle Lernprozesse ermöglicht, kann Personalentwicklung auch wirksam werden.

Zu den nötigen Maßnahmen gehören die Förderung individueller Fähigkeiten (etwa durch Fortbildung, Beratung oder Coaching) ebenso wie die Berücksichtigung unterschiedlicher Rollen im Schulgeschehen und Maßnahmen der Teamentwicklung und Organisationsentwicklung in Hinblick auf das pädagogische Leitbild bzw. Schulprogramm. Letztlich muss aus einer Summe von Einzelmaßnahmen eine Personalentwicklungskultur entstehen, bei der die nötigen Ressourcen – Zeit, Geld, Engagement – verfügbar sind, damit persönliche professionelle Weiterentwicklung so verankert wird wie die kontinuierliche Selbstevaluation des schulischen Entwicklungsprozesses.

Eine wichtige Methode der Personalentwicklung ist das regelmäßige *Mitarbeitergespräch*, ein von Führungskräften wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gut vorbereitetes, wenigstens einmal jährlich stattfindendes Gespräch. In diesem Vier-Augen-Gespräch kommt es – analog zur Entwicklung und Evaluation im Rahmen des Schulprogramms auf Schulebene – zu einer ausführlichen Besprechung von Aufgaben und ihrer Erfüllung, sowie den dazu erforderlichen Maßnahmen sowohl auf Seiten der jeweiligen Mitarbeiterin oder des jeweiligen Mitarbeiters, als auch auf Seiten der (schulischen) Organisationsstruktur. Aus den einzelnen Mitarbeitergesprächen sollen konkrete, zeitlich gefasste Ziele und Vereinbarungen erarbeitet werden, auf deren Grundlage die Organisation (Schule) weiter entwickelt werden kann.

Feedback für die Schulleitung

Oft kommt die Forderung nach Evaluation von „oben“ (Schulleitung, Schulaufsicht) und richtet sich nach „unten“, an die Lehrenden. Aber ebenso wichtig ist es, dass sich im Rahmen des Schulprogramms auch die Schulleitung einer regelmäßigen Selbstbewertung und Bewertung durch andere unterzieht, um die Qualität der Führung weiter zu entwickeln.

Darüber hinaus kommt ihrem positiven Beispiel eine entscheidende Rolle bei der Bildung einer entsprechenden Feedback- und Bewertungskultur zu. Bewertet werden müssen dabei die Qualität der Organisation, Führung und Beratung – die wesentlichen Aufgabenbereiche von Schulleitungen.

Methoden der Evaluation sind schriftliche Befragungen um Information darüber einzuholen, wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter das Führungsverhalten der jeweiligen Schulleitung wahrnehmen und beurteilen; dabei kann eine Schulleitung auch ihre Selbsteinschätzung mit der Einschätzung durch die direkt und indirekt Betroffenen überprüfen (durch Fragen wie „Schülerinnen und Schüler haben keine Schwierigkeiten oder Ängste, mich in Pausengesprächen am Gang anzusprechen“, zu denen Zustimmung oder Ablehnung angegeben werden kann). Auch verschiedene Formen der Gesprächsführung, Bitten um Einschätzungen von Konferenzverläufen u. a. können auf dem Wege individuellen Feedbacks der Schulleitung zu einer Bewertung ihrer Tätigkeit helfen.

Auch vom nicht unterrichtenden Personal – in der Regel Sekretariate und Schulwarte – ist Feedback für die Schulleitung wichtig. Diese Bereiche müssen notwendigerweise ebenfalls in die Qualitätsbemühungen einer Schule Eingang finden; nicht wenige Kontakte etwa zwischen Eltern und einer Schulleitung entscheiden sich an der Qualität des Umgangs mit dem Telefon im Sekretariat.

Schulrecherchen: Qualitätssicherung auf Schulebene

Während Feedback zur Qualitätssicherung auf individueller Ebene beiträgt, ist es auch notwendig, sich mit Themen zu beschäftigen, die sich auf Merkmale der Schule oder einzelner Klassen beziehen. Ein geeignetes Instrument dazu ist die so genannte Schulrecherche, bei der zu ausgewählten Themenbereichen, wie etwa zum Schulklima oder zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, zur Wertorientierung der Schule, zum Umgang mit Schülerbeschwerden u. a., methodisch Daten zur Bewertung gesammelt werden.

Naturgemäß sind Schulrecherchen aufwändiger als Individualfeedback und müssen, sollen sie gelingen, gut vorbereitet und sorgfältig durchgeführt werden. Dafür bietet z. B. Q.I.S. zahlreiche Anregungen.

Bei Schulrecherchen, die sich großflächigen Themen (z. B. dem Schulklima) widmen, ist es wegen des damit verbundenen Aufwands und der Komplexität oft hilfreich, sich Unterstützung von externen Beraterinnen und Beratern zu sichern, was allerdings meist mit nicht unerheblichen Kosten verbunden ist. Ein Angebot dazu bietet der von F. Riffert und A. Paschon entwickelte „*Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten (MSS)*“. Dabei erkunden die Beratenden im Dialog mit der Schule zunächst die „brennenden“ Themen, ehe sie aufgrund des spe-

zifischen Themas jeweils auf bereits erprobte Instrumente wie Fragebögen oder andere standardisierte Methoden aus einem Pool an Modulen zurückgreifen und ein maßgeschneidertes Erhebungspaket zusammenstellen.

Die Erhebungen führen externe Beraterinnen und Berater mit Unterstützung der Lehrenden durch, die Erhebungsergebnisse werden dann in Form einer Präsentation an die Schule zurückgereicht. Dabei bleibt die Anonymität der Daten gegenüber den in der Schule Tätigen gewahrt – auch das ist ein Vorteil einer externen Unterstützung bei der Schulrecherche. Anschließend an die Präsentation kann eine Phase des Diskurses zu Verbesserungsstrategien führen.

Die Schulen sind zu einer Selbstevaluierung nach vorgegebenen Verfahren und periodischen Berichten über die daraus abgeleiteten Konsequenzen verpflichtet. Die Inhalte der Schulqualität werden von den Schulen selbst definiert; die Bewertung umfasst sowohl Individualfeedback für Lehrende, als auch „Schulqualitätsrecherchen“, die sich auf überindividuelle Themen beziehen.

Fehlendes mittleres Management

Insbesondere das Schweizer Beispiel, bei dem für jede Schule eine Steuerungsgruppe etabliert wird, verweist auf ein wenig beleuchtetes Problem der Schulen: Das Fehlen einer geregelten Struktur des mittleren Managements, damit sie die wachsenden Aufgaben wahrnehmen können, die ihnen im Zuge der Autonomisierung übertragen wurden.

Durch die Übertragung zahlreicher organisatorischer Aufgaben in den vergangenen Jahren ist an den Schulen ein verstärkter Bedarf nach organisatorischen Substrukturen entstanden. Gerade bei Evaluationsprojekten auf Schulebene wird dies deutlich: Denn um solche Entwicklungsinitiativen zu ergreifen, wird eine organisatorische Infrastruktur benötigt. Dabei entsteht eine Art „mittleres Management“, ohne eine tatsächliche rechtliche Fundierung.

Das kann in der Folge zu Akzeptanzproblemen und zu relativ geringer Stabilität der entsprechenden strukturellen Einheiten führen, da die Schulen traditionell einem Muster der persönlichen Autonomie und Parität folgen: Lehrerinnen und Lehrer sind gewohnt, berufliche Probleme weitgehend individuell und ohne Koordination mit Kolleginnen und Kollegen zu lösen. Koordination wird darum rasch als Kontrolle erlebt und abgelehnt. Zugleich betrachten sich die Lehrerinnen und Lehrer als for-

mell „gleich“. Individuelle Profilierungen werden daher häufig eher negativ bewertet. Dazu kommt ein weiteres psychologisches Problem: „Verwaltung“ an Schulen hat nur eine schmale Basis und wird häufig als der pädagogischen Aufgabe entgegengesetzt betrachtet; organisationsbezogene Aufgaben gelten als „Zeitdiebe“, die von der „eigentlichen Tätigkeit, dem Unterrichten“ ablenken.

Projekte der Qualitätssicherung sind darum auch ein wichtiger Schritt zur strukturellen Verbesserung. Durch eine transparente Zusammensetzung von Steuerungsgruppen und genaue Vereinbarungen über ihre Aufgabe kann diesen Instrumenten eines mittleren Managements auch ohne rechtlichen Rahmen eine gewisse Akzeptanz verschafft werden. Wegen der starken zentralistischen Tradition des österreichischen Schulwesens erscheint jedoch die rechtliche Verankerung eines mittleren Managements eine unverzichtbare Voraussetzung für eine flächendeckende Realisierung.

Vor allem in einer mehrjährigen Übergangsphase, in der Schulen lernen mit solchen Instrumenten der Qualitätssicherung umzugehen, wird externe Hilfe und Beratung nötig sein; Ressourcen dafür könnten von den Pädagogischen Instituten kommen. Jedoch sollten die Schulen bei der Bewältigung dieser Qualitätsaufgaben nicht von externer Beratung abhängig werden, sondern eigenes Know-how aufbauen – ein Weg, der von Seiten der Schulaufsicht unterstützt werden soll.

Die Öffnung der Schule

Das Bildungswesen war lange Zeit als eine Art abgegrenzter „Schonraum“ von gesellschaftlichen Veränderungen kaum berührt.

Jetzt zeichnet sich ein breiter Wandel ab. Die Schule öffnet sich dabei in zweierlei Hinsicht: Sie erschließt sich neue Ressourcen für das Lehren und Lernen, und sie beginnt ihrerseits Einfluss auf die Region zu nehmen, in der sie tätig ist.

Zunehmend rückt für Schulen ins Blickfeld, dass sie für ihre Bildungsaufgaben Möglichkeiten aus ihrem Umfeld aktivieren können und nicht auf „offizielles“ Lehrmaterial beschränkt sind. Ob es nun eine Podiumsdiskussion mit Personen des öffentlichen Lebens zu gesellschaftlichen Fragen ist oder die Nutzung neuer Technologien wie das Internet, eine wesentliche Herausforderung unserer Tage ist es, die Schulen für diese neuen Chancen zu öffnen.

Andererseits nehmen Schulen im Rahmen von Projekten selbst Einfluss auf lokale und regionale Situationen: Damit verändert sich die Rolle des Wissens, denn statt Wissen auf Vorrat zu lernen, wird Wissen geschaffen, das einer konkreten Situation angemessen ist, etwa für ökologische Projekte in der Heimatgemeinde, Kinder- und Jugendparlamente oder lokal bedeutsame Aktivitäten wie die Organisation von Sprachkursen. Kinder und Jugendliche erfahren durch diese Öffnung nach Außen, dass ihr Wissen hier und jetzt von Bedeutung ist und nicht erst in einem späteren Leben – eine wesentliche Verminderung des „Sinn-Defizits“, unter dem Schülerinnen und Schüler häufig leiden.

Eine Vielzahl nationaler und internationaler Programme unterstützt diese Öffnung, von EU-Bildungsprogrammen, Einrichtungen des Bildungsministeriums wie der Österreichische Kulturservice, bis zu privaten Vereinen etwa im Bereich des Schüleraustausches und der Schulpartnerschaften. Aber der entscheidende Druck, der zur Öffnung der Schulen führt, geht von den Schülerinnen und Schülern selbst aus: Die von ihnen erlebte Diskrepanz zwischen „wirklichem Leben“, den vielfältigen außerschulischen Einflüssen, und dem Schulleben spielt dabei ebenso eine Rolle wie der Umstand, dass Jugendliche immer weniger bereit sind, Erklärungen von Erwachsenen einfach hinzunehmen.

Die OECD-Studie „Schooling for Tomorrow“, Schulbildung für die Zukunft, hat diese Diskrepanz auf den Punkt gebracht: Während öffentliche Institutionen bemüht sind, Kinder und Jugendliche unter Kontrolle zu halten, können diese sich im privaten Bereich der Selbstentfaltung widmen. Dies birgt die Gefahr, dass einerseits die Legitimität schulischer (und damit sozialer) Ansprüche erodiert, während andererseits Individualität zum Selbstzweck wird und sozialer Zusammenhang verloren geht. Durch die Öffnung zur Welt kann die Schule diese Differenz überbrücken und zur lokalen Plattform der Auseinandersetzung für eine Vielzahl von Themen werden, die Kinder und Jugendliche betreffen und bewegen. Schule ist dann nicht nur für Schülerinnen und Schüler da, sondern öffnet sich auch für andere Personen, die für einzelne Aufgaben in diesem umfassenden Rahmen Verantwortung übernehmen.

Die Öffnung der Schule verlangt von dieser jedoch eine Änderung ihres Leistungsbegriffs, für den derzeit der reproduktive Zugang zum Wissen – versinnbildlicht im Abprüfen des Lehrstoffes – zentral ist. Dies ist zwar aus Sicht der Schule „ökonomisch“, weil Wissen so leicht angeboten und sein „Erwerb“ leicht überprüft werden kann, entspricht aber nicht den Anforderungen der Interaktion mit dem jeweils wechselnden Umfeld, das sich bei der Öffnung der Schule auftut. Wissen wird dabei auch

selbsttätig, den jeweiligen Gegebenheiten entsprechend, erworben. Dafür neue Leistungsstandards zu entwickeln – etwa in Form von Portfolio-Beurteilungen, der Vorlage des erarbeiteten Wissens – wird zu einer neuen Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer.

Zwar ist der Auftrag der Schulen, sich mit der Lebenswelt ihrer Kinder auseinanderzusetzen und ihr Umfeld einzubeziehen, nicht neu. Die Schule ist aufgrund der Komplexität der Außenwelt auf Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen Institutionen angewiesen. Dadurch kommt allerdings die bisher klare Trennung zwischen schulischen und außerschulischen Strukturen durcheinander. Die Folge ist die Notwendigkeit, dynamische Netze zu bilden. Moderne Kommunikationstechnologien haben diese Möglichkeit noch dramatisch erweitert – die Welt kann heute Partner jeder lokalen Klasse sein. Aufgabe der nächsten Zeit wird es sein diesen dynamischen Netzen Stabilität und Verlässlichkeit zu verleihen.

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf den übergeordneten Ebenen

THESEN

- **Die regionale Schulaufsicht hat die Aufgabe, die Qualitätsmaßnahmen der einzelnen Schulen, insbesondere das Schulprogramm, zu überprüfen und zu bewerten (Metaevaluation).**
- **Sie soll darüber hinaus ein Regionales Bildungsprogramm entwickeln, umsetzen und evaluieren, das den lokalen bzw. regionalen Ansprüchen Rechnung trägt.**
- **Österreich braucht ein kontinuierliches „System-Monitoring“, also eine Dauerbeobachtung wichtiger Indikatoren des Bildungssystems, um Fehlentwicklungen frühzeitig zu bemerken und Erfolge registrieren zu können. Dazu gehört auch die Weiterentwicklung der Bildungsstatistik.**
- **Die Teilnahme an internationalen Vergleichsuntersuchungen liefert wichtige Informationen zur Positionierung und zu Stärken und Schwächen des nationalen Bildungssystems.**
- **Durch fokussierte Evaluationen und nationale Entwicklungsprojekte sollen vertiefte Einblicke in Problemlagen gewonnen und nachhaltige Verbesserungen in die Wege geleitet werden.**
- **In einem Nationalen Bildungsbericht soll regelmäßig über Entwicklungen im Bildungsbereich Rechenschaft gegeben werden.**

In dem Maß wie Schulen zunehmend zu autonomen Einheiten werden, tragen sie auch die Hauptverantwortung für die Entwicklung und Sicherung eines qualitativ hochwertigen Bildungsangebots. Die Autonomisierung der Schulen entlässt jedoch die übergeordneten Ebenen – regionale Schulbehörden, Bildungsministerium, EU – nicht aus der Pflicht. Ihre Aufgaben verändern sich von einer Zentralbehörde, die bisher für die meisten Details der Schulorganisation zuständig war, zu einer planenden, steuernden und kontrollierenden Institution.

Die regionale Ebene

Während bisher die Schulinspektion – Bezirks- und Landeschulinspektoren – durch Beaufsichtigung des individuellen Unterrichts und der Lehrerinnen und Lehrer die Qualität des Schulbetriebes sicher stellen sollten, wird diese Aufgabe zunehmend den Schulen bzw. Schulleiterinnen und Schulleitern selbst übertragen. Sie sollen durch Maßnahmen der Personalentwicklung und durch das Schulprogramm und die in diesem Rahmen erfolgte Selbstevaluation für Qualität in ihrem Bereich sorgen; d. h. sie übernehmen volle Verantwortung und setzen selbst Maßnahmen, um erkannte Probleme zu lösen und den Erfolg zu überprüfen.

Damit ändern sich auch die Aufgaben auf der regionalen Schulebene: Die Schulaufsicht soll in einer solchen Neuverteilung der Aufgaben nicht mehr die Qualität des Einzelnen überprüfen, sondern die Prozesse bewerten, mit denen die Schule selbst für diese Qualität sorgt – die Entwicklungsziele, die Maßnahmen und ihre Evaluation im Schulprogramm. Während also die Schule ihre Qualität durch Selbstevaluation sichert, soll die regionale Schulbehörde durch Überprüfung der Überprüfung – eine „Metaevaluation“ – dafür Rechnung tragen, dass die Ergebnisse der schuleigenen Qualitätssicherung auch tatsächlich das ausdrücken, was sie vorgeben zu sein.

Darüber hinaus hat die regionale Schulbehörde auch die Aufgabe zu beraten und zu unterstützen, allenfalls auch Auflagen und Weisungen zu erteilen. Schließlich wird der regionalen Schulbehörde (vor allem der Schulaufsicht) auch die Aufgabe zugewiesen, die Personal- und Organisationsentwicklung in den Bezirken bzw. im Bundesland zu koordinieren und im Rahmen einer regionalen Bildungsplanung ein vielfältiges, vergleichbares Bildungsangebot in der Region sicherzustellen.

Qualitätsmanagement auf Bundesebene

Die Qualität des Schulsystems ergibt sich nicht nur aus der Qualität der einzelnen Schulen. Nicht jeder einzelne Standort muss über die Angebote verfügen, die das Schulsystem als Ganzes seinen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stellen soll. Insgesamt muss das Schulsystem für möglichst alle Begabungen und Interessen qualitativ hoch stehende Angebote bieten, zugleich kann nicht jede einzelne Schule Musik-, Sport- oder Informatikschule sein. Aber es gibt auch Systemziele, die an jedem Standort verwirklicht werden müssen, etwa die Förderung der gesamthaften Persönlichkeitsbildung, Fremdsprachenkompetenz aller Schülerinnen und Schüler oder die Verankerung demokratischer Werte.

Auf der Bundesebene geht es bei Qualitätsentwicklung um die Sicherung einer möglichst großen Vielfalt, hohen Versorgungsdichte, Mobilität und Chancengleichheit, die Initiierung notwendigen sozialen Wandels etwa bei Lerninhalten und Beziehungen oder Effizienz in der Nutzung der zur Verfügung stehenden Mittel. All dies kann nicht durch Qualitätsentwicklung an der einzelnen Schule passieren, sondern bedarf geeigneter Steuerung durch die übergeordnete Systemebene. Auch hier geht es um die Verankerung laufender Selbstevaluation: „Welche Ergebnisse sind feststellbar? Wodurch kommt es dazu?“

Mit zunehmender Autonomisierung der einzelnen Schulen und ihrer Möglichkeit selbst zu bestimmen, wo Schwerpunkte gesetzt werden, wird eine zentrale Herausforderung der Systemebene darin bestehen, dennoch für Vergleichbarkeit und Übertrittsmöglichkeiten sowie die Gleichheit der Bildungschancen in einer Landschaft vielfältiger, unterschiedlicher Schulen zu sorgen.

Durch „*System-Monitoring*“, der institutionalisierten Beobachtung und Auswertung schulischer Entwicklungen, werden die Voraussetzungen geschaffen, einen Überblick über die Gesamtentwicklung der Schulen zu behalten. Aufgrund dieser Information wird es auch möglich, steuernd einzugreifen und Ziele für das gesamte Schulsystem zu verfolgen. In diesem Prozess werden Aspekte des Bildungswesens anhand von Indikatoren – etwa struktureller Art wie Klassengrößen, oder inhaltlicher Art wie Schülerleistungen – in regelmäßigen Abständen beobachtet, analysiert und dargestellt.

Dazu gibt es bereits jetzt eine Reihe von Quellen. Auf internationaler Ebene sind es vor allem die regelmäßigen Erhebungen der OECD, „Bildung auf einen Blick“ (Education at a Glance), oder internationale Studien zu Schülerleistungen wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) oder PISA (Programme for International Student Assessment). Trotz der Problematik der Vergleichbarkeit (und unterschiedlicher Erhebungsqualität in unterschiedlichen Ländern) und hoher Kosten haben solche Studien durch ihre Regelmäßigkeit und Standardisierung in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen und auch auf nationaler Ebene jeweils Diskussionen über Stärken und Schwächen des Bildungssystems angeregt, die als Ausgangspunkt für Erneuerungen dienen können.

Die vorhandenen internationalen Vergleichsuntersuchungen liefern auch Ansatzpunkte für ein nationales System der Bildungsbeobachtung. Zu den Elementen, die dabei von Interesse sind, zählen etwa Schülerstromanalysen, ökonomische Indikato-

ren über Ressourcenaufwand, nationale Erhebungen von Schülerleistungen, Erhebungen über Computernutzung und Befragungen über Gewalt an Schulen, Drogenprävention, über das Vertrauen der Bevölkerung in die Schulen, das Image der Lehrerinnen und Lehrer, über Wünsche nach zusätzlichem Angebot usw.

Ein solches Beobachtungssystem ergibt eine Stärken- und Schwächenanalyse des Bildungswesens und ist so der Ausgangspunkt für Entwicklungsplanungen. Vor allem können auch Probleme, die in einzelnen Regionen oder Sektoren auftreten, früh erkannt und durch Interventionen bearbeitet werden. Schulen erhalten dadurch den notwendigen Bezugsrahmen, an dem sie ihre eigenen Ergebnisse vergleichen und sich Ziele für ihre Entwicklung setzen können.

Nicht alle Daten, die auf Bundesebene zur Steuerung des Systems benötigt werden, müssen zentral erhoben werden. Wenn das Konzept der Selbstevaluation an den einzelnen Schulen und in der Region ernsthaft umgesetzt wird, steht daraus vielfältige und bunte Information zur Verfügung. Allerdings müssen diese Bewertungen in Form einer „Meta-Analyse“ standortübergreifend ausgewertet werden. Durch das „Querlesen“ der Berichte können wichtige Trends an den Schulen erkannt werden, neu auftretende Themen ebenso wie „blinde Flecken“ oder wiederkehrende Problemfelder, die auf unzureichende Rahmenbedingungen und damit Handlungsbedarf seitens der übergeordneten Ebene verweisen.

- **Internationales System-Monitoring:** Der Sinn solcher internationaler Vergleiche von Indikatoren liegt im Vergleich der Entwicklung des eigenen Bildungssystems mit dem in „konkurrierenden Staaten“ – angesichts der zunehmenden internationalen Verflechtungen ein wichtiger Aspekt, der Lernen voneinander und zunehmend einen gemeinsamen Bildungsstandard ermöglicht. Führend in diesem Bereich ist der schon erwähnte OECD-Bericht „Bildung auf einen Blick“ (Education at a Glance), der erstmals 1992 erschienen ist und alle zwei Jahre erstellt wird.

Während sich der rund 50 Indikatoren erfassende OECD-Bericht auf strukturelle Fragen konzentriert – wie Bildungsbeteiligung, Bildungsströme, Bildungsabschlüsse, ökonomische Faktoren –, hat die OECD 1998 damit begonnen, sich im Rahmen des durch teils ausführliche Medienberichterstattung bekannt gewordenen PISA-Berichts (Programme for International Student Assessment) auch mit inhaltlichen Fragen zu beschäftigen. Dabei werden im Abstand von drei Jahren, erstmals im Jahr 2000, die Leistungen der 15- bis 16-Jährigen im Lesen und im Leseverständnis, in Mathematik und den Naturwissenschaften geprüft. Das Ziel

dieser umfassenden Erhebungen ist es einerseits Informationen für Vergleiche und zur Evaluation zu gewinnen, andererseits Verbesserungen anzuregen und öffentliches Interesse für Bildungsfragen zu erzeugen.

- **Nationales System-Monitoring:** Zwar hat Österreich eine relativ gut entwickelte nationale Bildungsstatistik, aber es fehlt an einem System nationaler Bildungsindikatoren und einer Koordination der unterschiedlichsten Aktivitäten auf nationaler Ebene. Eine dem OECD-Bildungsbericht vergleichbare regelmäßige Zusammenfassung wäre überaus wünschenswert. Darüber hinaus hat Österreich kein bundesweites System einheitlicher Abschluss- oder Aufnahmeprüfungen, das zur Analyse der Leistungsentwicklung herangezogen werden könnte. Abschlussprüfungen wie die Matura werden von der jeweiligen Schule abgewickelt und spiegeln keine verallgemeinerbaren Ergebnisse wider, die als Basis dafür dienen könnten.

Österreich ist bei der Entwicklung solcher „Output“-Bewertungen – die Evaluation der Ergebnisse des Bildungsprozesses gemessen an den erbrachten Leistungen seiner Teilnehmerinnen und Teilnehmer – neben Deutschland und der Schweiz Nachzügler, während es in den meisten OECD-Ländern solche Assessments bereits gibt, in einigen Staaten sogar alljährlich. Dazu bedarf es der entsprechenden Daten, die eine gesicherte Analyse der Stärken und Schwächen unseres Bildungssystems erlauben und auf deren Basis Zielsetzungen erfolgen.

Nationale Assessments erfassen meist ausgewählte Fächer und evaluieren in der Regel kritische Übergangszeitpunkte, wie den Abschluss der Grundschule oder der ersten und zweiten Sekundarstufe. Häufig werden die Erhebungen nicht von den jeweiligen Schulbehörden durchgeführt, sondern von eigens dafür eingerichteten Assessment-Zentren, Universitätsinstituten, privaten Unternehmen oder gemischten privat-öffentlichen Strukturen.

- **Benchmarking:** Während internationales und nationales Monitoring einen Überblick über die Gesamtleistungen des Bildungssystems ermöglicht, ist Benchmarking eine bestimmte Art der Nutzung von Daten (z. B. durchschnittliche Schülerleistungen in bestimmten Fächern), die es Schulen und Klassen (oder auch individuellen Lehrerinnen und Lehrern) erlaubt sich freiwillig mit nationalen, überregionalen oder internationalen Werten zu vergleichen und aus den Ergebnissen Konsequenzen für die weitere Entwicklung am Standort abzuleiten (Schulprogramm!). Dieser Vorgang ist überaus natürlich – fast täglich vergleichen wir uns in persönlichen Dingen wie Kleidung, Benehmen oder beruflichem Verhalten mit Vorbildern und kopieren oder übernehmen erfolgreiche Aspekte;

Wirtschaft und zahlreiche öffentliche Unternehmen setzen Benchmarking, den Vergleich mit guten Referenzunternehmen, häufig zu ihrer Qualitätsentwicklung ein.

Das Charakteristische an dieser Methode ist es, „vom Besseren zu Lernen“. Damit das möglich ist, müssen zuerst Indikatoren für Qualität festgelegt werden, die dann erhoben und verglichen werden können. Dies kann prinzipiell in allen Schulbereichen erfolgen, von den Ressourcen und Methoden bis hin zu den Ergebnissen. Dabei können sich sowohl innerhalb einer Schule Klassen vergleichen, als auch Schulen untereinander, oder ein Bildungssystem als Ganzes mit einem anderen. Interne Vergleiche sind ein guter Start für einen solchen Prozess des Benchmarking, ehe sich eine Schule vielleicht einem externen Vergleich unterziehen will. In mehreren Staaten, darunter den USA und Australien, sind Systeme zum Benchmarking bereits in Entwicklung.

Weiterentwicklung der Bildungsstatistik

Für die Entwicklung eines umfassenden Systems des Bildungsmonitorings ist die vom Bildungsministerium geführte Bildungsstatistik ein Eckpunkt, der laufend umfassende Informationen über die unterschiedlichen Aspekte des Bildungswesens liefert. Diese Bildungsstatistik ist in erster Linie „input-orientiert“, das bedeutet sie erfasst die Ressourcen, die in das Bildungssystem einfließen – etwa die Zahl der Lehrenden, Schulen, Klassenverbände, aber sie kann nur begrenzt Auskunft über den „Output“ geben – die Ergebnisse, die das System mit diesem Input erzielt. Dazu fehlen derzeit wichtige Indikatoren, etwa für ökonomische Aspekte des Bildungssystems, für Bildungsverläufe oder den sozialen Kontext (z. B. soziale Herkunft, kulturelle Herkunft, regionale Merkmale von Schulstandorten).

Durch die anhaltende Tendenz zur Autonomisierung, also Dezentralisierung des Schulgeschehens, läuft die Bildungsstatistik Gefahr, nicht mehr im selben Ausmaß Zugriff auf Informationen zu haben. Die Übersicht würde dadurch weiter verschlechtert.

Gleichzeitig entwickeln sich im Rahmen der Europäischen Union und anderer internationaler Gremien wie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit) Systeme von Bildungsindikatoren, die sich auch auf nationaler Ebene auswirken. Die EU bringt außerdem durch die Vereinheitlichung ihrer statistischen Systeme auch Änderungen für die Statistik Austria, die wiederum wesentliche Teile der Bildungsstatistik des Bildungsministeriums zuliefert.

Ein wichtiger Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung der Schulstatistik besteht darin zu analysieren, welche Daten und Informationen für bildungspolitische Entscheidungen benötigt werden. Daraus ergeben sich die Felder, die von der Bildungsstatistik zusätzlich erfasst werden müssen. Vorrangig erscheinen dabei differenzierte Finanzinformationen, die jetzt fast völlig fehlen, und eine Verbindung des finanziellen Inputs mit den Ergebnissen und Qualitätsmerkmalen von Schulen.

Tiefenerhebungen zur Ergänzung der Breitbanddiagnosen

Während System-Monitoring in erster Linie einen Überblick über das Schulsystem als Ganzes und seine Stärken und Schwächen schafft, liefern fokussierte Evaluationen Informationen darüber, welches Handeln für die Behebung bestimmter Problemfelder hilfreich oder erforderlich ist.

Für deren Einführung sind vier Aspekte zentral: Zyklische Durchführung, die jeweils von verschiedenen Forscherinnen und Forschern erfolgen kann, aber von einem kleinen, institutionell verankerten Stab geplant und koordiniert wird um Kontinuität sicher zu stellen; anders als bei Evaluationen von Schulen oder übergeordneten Bildungssystemen ist jeweils eine Konzentration auf ein klar begrenztes, für das Schulwesen jeweils strategisch bedeutsames Themenfeld wichtig; methodische Seriosität trotz engster zeitlicher Vorgaben, damit die Informationen rasch zu den zuständigen Stellen gelangen; das Ergebnis sind schließlich Berichte für die unterschiedlichen beteiligten Adressaten in Praxis, Verwaltung und Politik.

Externe Leistungsbeurteilung

Während in den meisten europäischen Ländern, vor allem in den deutschsprachigen, die Beurteilung der Schülerleistung fast ausschließlich durch die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer erfolgt, weisen vor allem angelsächsische Länder eine starke Komponente externer Leistungsbeurteilungen auf. Diese externen Beurteilungen, meist Tests, dienen nicht nur der Vergabe von Berechtigungen (z. B. Aufnahme an weiterführende Schulen und Universitäten), sondern sie werden auch für die Qualitätskontrolle und das Ranking der Schulen verwendet.

Der Trend zur Externalisierung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist als eine Folge des Trends zu autonomen Schulen zu sehen: Wenn keine einheitlichen, zentralen Vorgaben die Qualität des schulischen Angebots sichern, dann wird im

Gegenzug eine Art „objektive“ Überprüfung der Ergebnisse der in ihrer Unterrichtsgestaltung freier als bisher agierenden Schulen verlangt.

Tatsächlich aber haben beide Systeme – die lehrerzentrierte (LZB) sowie die externe Beurteilung (EB) – Vorzüge und Nachteile. Vieles spricht dafür, dass sich die beiden Verfahren ergänzen und weniger, dass es um eine Entscheidung für das eine oder gegen das andere System geht. So ermöglichen u. a. die Beurteilungen durch die Lehrenden eine bessere Rückmeldung an die Lernenden, da sie innerhalb des Unterrichts erfolgen und die Lehrerinnen und Lehrer über entsprechende Kontextinformationen verfügen.

Andererseits sind LZB kaum untereinander vergleichbar; Untersuchungen zur Qualität des Lehrerurteils stimmen darin überein, dass Lehrerinnen und Lehrer zwar relativ gut in der Lage sind, die relative Leistungsposition von Schüler und Schülerinnen innerhalb ihrer Klasse zu bestimmen; die hinter den gleichen Noten stehenden Leistungen können zwischen Klassen jedoch stark variieren.

Bei externen Beurteilungen werden hingegen alle Schülerinnen und Schüler den selben Anforderungen unterworfen. Ihre Ergebnisse sind daher untereinander besser vergleichbar. In Hinblick auf die sozialen Beziehungen in der Schule kommt es durch EB zu einer Entflechtung der Rollen von „Lehrenden“ und (summativen, selektiven) „Beurteilenden“. Die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Bestehen der externen Prüfungen kann zu einer wichtigen Komponente der Lehrer-Schüler-Beziehung werden, weil dadurch beide an einem gemeinsamen Ziel arbeiten.

Allerdings sind auch bei externen Beurteilungen eine Reihe von Problemen dokumentiert, etwa dass Lernen sich einseitig an den vorgegebenen Tests orientiert, rein extrinsische Interessen und die Tauschmentalität der Schülerinnen und Schüler (Tausche Leistung gegen Testerfolg) gegenüber inhaltlichen Interessen bevorzugt werden, oder dass Lehrerinnen und Lehrer einen Teil ihrer Verantwortung für den Schülererfolg abgeben und Problemschülerinnen und -schüler rascher aufgegeben werden.

Aus der Sicht des Schulsystems als Ganzes liefern externe Beurteilungen Daten über die Entwicklung von Schulleistungen und ermöglichen einen indirekten Einfluss der Testentwickler auf die Gestaltung des Unterrichts, da dieser sich letztlich an den Qualitätsansprüchen des Tests orientiert. Auf diese Art und Weise können erwünschte Veränderungen von Lehrinhalten wahrscheinlich rascher in die Praxis einfließen, als dies auf dem Wege von Lehrplänen erfolgt, deren Auslegung letztlich Sache der

(zunehmend autonomen) Schule ist. Testanforderungen sind transparent, auch für Eltern verständlich, und so ist ein entsprechender Druck auf Schulen zu erwarten ihren Inhalten rasch zu entsprechen. Allerdings kann diese Orientierung an den Tests zu einer starken Reduktion des schulischen Angebots führen und dem weiter oben beschriebenen Trend zur Öffnung und Gemeindeorientierung der Schule widersprechen.

Für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erscheint es daher angebracht, Synergien der verschiedenen Vorzüge der beiden unterschiedlichen Zugänge der Beurteilung anzustreben: Einerseits sollten die lehrerzentrierten Beurteilungen weiterentwickelt werden und die reinen Noten zunehmend durch eine direktere Dokumentation von Leistungen ergänzt werden, wie das etwa in dem bereits weiter oben beschriebenen Portfolio-Verfahren möglich ist. Bedeutsam sind auch die diagnostischen und fördernden Komponenten, die mit LZB verbunden werden. Andererseits sollten externe Beurteilungen dort einbezogen werden, wo aufgrund von Schulleistungen Berechtigungen vergeben werden; das Schulsystem wiederum sollte das Potenzial nutzen, das externe Beurteilungen zum Monitoring und zur Steuerung eröffnen.

Die Einführung externer Beurteilungen kann für unser Schulsystem durchaus als ein „Kulturbruch“ bezeichnet werden, der über die üblichen evolutionären Anpassungen hinausgeht. Darum ist hier eine besonders vorsichtige Vorgangsweise nötig. Ein geeigneter Anfangsschritt wäre z. B. die Entwicklung nationaler Tests für bestimmte Schuljahrgänge, etwa für 10-Jährige und 14-Jährige, die zunächst nur an repräsentativen Stichproben durchgeführt werden. Das eröffnet den Lehrenden die Möglichkeit, sich mit den Qualitätsansprüchen der Tests auseinander zusetzen und festzustellen, wo sich ihre Schülerinnen und Schüler im nationalen Vergleich befinden.

Gleichfalls als Anfangsschritt sollten Schulen dazu angeregt werden gemeinsame Prüfungsverfahren und Aufgaben zu vereinbaren, um zu einer schulinternen Objektivierung zu kommen. Eine Form der Objektivierung ist es auch, schriftliche Prüfungen – oder zumindest eine Stichprobe daraus – einer weiteren Beurteilung zu unterziehen; dadurch kommt es mit der Zeit zu einer Angleichung der sonst nach Lehrenden stark unterschiedlichen Beurteilungsstandards. Vor allem bei wichtigen Anlässen wie zum Abschluss der ersten Sekundarstufe oder bei der Matura, könnten Lehrerteams zwischen Klassen oder auch schulübergreifend auf einer solchen Basis in der Leistungsbeurteilung zusammenarbeiten.

Qualitätsentwicklung im europäischen Kontext

Der gesellschaftliche Wandel der vergangenen Jahrzehnte war durch eine starke Komponente der Internationalisierung und, im Zuge von Österreichs Beitritt zur Europäischen Union, insbesondere von der Ausrichtung auf den europäischen Kontext gekennzeichnet. Internationalisierung des Lebens, Migration und europäische Integration erhöhen die Geschwindigkeit der Transformation von der Industrie- zur Wissensgesellschaft.

Stärker als bisher engagiert sich darum auch die Europäische Union in Bildungsfragen, um durch die Koordination der Mitgliedsländer vergleichbare Voraussetzungen bei der Entwicklung zur Wissensgesellschaft zu schaffen. Mit dem Zielbericht und dem darauf aufbauenden Arbeitsprogramm liegen hier wichtige Dokumente und Strategien vor.

Mit der europäischen Integration eröffnete sich Österreich die Möglichkeit zur vollen Teilnahme an den EU-Bildungsprogrammen und zur Mitgestaltung der europäischen Bildungspolitik; eine Chance, die Österreich im Rahmen der EU-Präsidentschaft im zweiten Halbjahr 1998 nutzte, um unter dem Motto „Bildung ist mehr“ einer Verkürzung des Bildungsbegriffs auf die Beschäftigungsfähigkeit entgegenzuarbeiten. Parallel zum Engagement in der EU intensivierte Österreich mit der Öffnung der Grenzen auch die Bildungskooperation mit seinen mittel- und osteuropäischen Nachbarn durch eine Reihe von Projekten und regelmäßige Konferenzen.

Bei einem Sondergipfel in Lissabon 2000 stellte die EU die Weichen, um Bildungspolitik aus ihrem bisherigen Nischenstatus zu befreien und ihr eine Schlüsselrolle in der gesamtpolitischen Strategie zuzuweisen: Bildung soll künftig „im Übergang zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft“ eine Steuerungsaufgabe übernehmen. Erstmals soll damit eine echte europäische Bildungspolitik mit einheitlichen bildungspolitischen Zielen entwickelt werden.

Drei strategische Ziele für die nächsten zehn Jahre wurden auf Basis dieses Beschlusses schließlich im Februar 2001 vom Rat Bildung festgelegt: Höhere Qualität und verbesserte Wirksamkeit, leichter Zugang für alle und Öffnung der Bildungssysteme gegenüber der Welt (EU-Zielbericht zur Bildungspolitik). „Die Verbesserung der Grundkenntnisse, insbesondere der IT- und der digitalen Kenntnisse, gehört zu den wichtigsten Prioritäten, um die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“, formulierte der Europäische Rat in Stockholm im März 2001 in seinen Schlussfolgerungen.

Für das österreichische Schulsystem bedeutet dies, im Steuerungsprozess zwischen selbstständig agierenden Schulen, regionalen und nationalen Anforderungen an Bildungs- und Qualitätsstandards auch die Anforderungen im Rahmen der Union zu bewerten und zu integrieren.

Auch wenn das Thema Bildung einen wichtigen Stellenwert in der EU-Politik einnehmen soll, wie die Beschlüsse des Lissabonner Gipfels 2000 und des folgenden Zielberichts aus 2001 festhalten, so ist Bildung gleichzeitig eine überaus heikle Angelegenheit für die europäische Gemeinschaft. Zwar ist die Qualität der Bildung ein wesentlicher Motor der europäischen Integration sowohl in der Wirtschaft als auch in der Gesellschaft; gleichzeitig sind Schule und Ausbildung aber jene politischen Bereiche, in denen die einzelnen Mitglieder besonders stark auf ihre Eigenständigkeit achten und das Prinzip der Subsidiarität verteidigen.

Trotz der jüngsten Beschlüsse zugunsten einer stärkeren gemeinschaftlichen Politik in Bildungsfragen bleibt der Zugang der EU zum Thema Schulen und Bildung durch Ambivalenz gekennzeichnet. Die Bildungsprogramme SOKRATES und LEONARDO DA VINCI haben inzwischen einen hohen Stellenwert bei den Bildungsstätten erlangt, Fragen der Systemsteuerung – und damit einer gemeinsamen Politik – werden noch zurückhaltend gesehen.

Der Weg, auf den sich die EU-Staaten zunehmend verständigen, besteht darin, gemeinsame Indikatoren für die Qualität von Bildung und europäische Benchmarks festzulegen, um auch mit dem bisherigen Tabu des direkten Vergleichs von Bildungssystemen untereinander zu brechen. Dabei geht es nicht um ein „Ranking“ von Nationen oder Schulen, sondern eher um einen „Good Practice“-Ansatz, bei dem Länder, die in bestimmten Bereichen vorteilhaft abschneiden, im Hinblick auf die politisch-pädagogische Praxis für andere eine Orientierungsfunktion übernehmen.

Bildungsberufe in Veränderung

THESEN

- **Lehrerinnen und Lehrer müssen einen Teil ihrer „Autonomie“ in den Klassen aufgeben, Aufgaben in der Schulentwicklung übernehmen und stärker mit Kolleginnen und Kollegen kooperieren.**
- **Die Übernahme von über den Unterricht hinausgehenden Aufgaben erfordert einen Arbeitsplatz an der Schule und eine andere Verrechnung von Lehrerarbeit.**
- **Schulleiterinnen und Schulleiter brauchen neue Kompetenzen in Management und Personalentwicklung; zugleich muss an den Schulen eine dauerhafte mittlere Führungsstruktur entwickelt werden.**
- **Die Aufgaben der Schulaufsicht verändern sich in Richtung Koordination der Einzelschulen und Evaluation ihrer „Outputs“.**
- **Das Thema „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ muss in der Ausbildung und in der Fortbildung nachhaltig verankert werden.**

Änderungen des Bildungssystems wie die Orientierung in Richtung Autonomisierung und Qualitätsentwicklung und -sicherung bringen nachhaltige Veränderungen für die in diesem Bereich Tätigen, vor allem für den Lehrberuf. Bildungssysteme sind besonders personalintensiv: Rund 80 Prozent der Ressourcen von Schulen gehen in den Personalbereich; in den europäischen Ländern macht das Personal im Bildungsbereich zwischen vier und sieben Prozent der Erwerbstätigen aus, in manchen Regionen sind bis zu einem Viertel der Gesamtbevölkerung entweder als Lehrerinnen und Lehrer oder als Schülerinnen und Schüler „beschäftigt“.

Damit Änderungen im Bildungssystem stattfinden können, kommt der systematischen Veränderung der damit verbundenen Berufe eine entscheidende Bedeutung zu. Da die jährliche Rotation im Lehrberuf nur rund zwei bis drei Prozent der Beschäftigten ausmacht, wird eine Veränderung der Lehrerausbildung alleine nicht ausreichen. Massive Anstrengungen bei Weiterbildung und Organisationsentwicklung sind daher unumgänglich.

Verändertes Selbstverständnis der Lehrenden

Obzwar Aspekte der Autonomie- und Qualitätspolitik von den Berufstätigen im Bildungsbereich positiv aufgegriffen wurden, war dies bisher nicht an allen Schulen zufriedenstellend der Fall, noch kann bei einer systemweiten Umstellung der Bildungspolitik automatisch mit deren Bereitschaft und Unterstützung gerechnet werden. Dafür weichen die professionellen Erwartungen, die an selbstständigere Schulen samt der daraus resultierenden Verantwortlichkeit gegenüber „Kunden“ und „Aufsichtsorganen“ gerichtet werden, zu sehr von der individualistischen Lehrerautonomie ab, die bisher das Selbstverständnis der Berufsgruppe prägte. Qualitätsinitiativen überwinden das Prinzip der offiziellen Gleichheit aller Lehrerinnen und Lehrer sowie der Lehrerautonomie im Klassenzimmer. Die Lehrenden werden künftig mit der Schulleitung ebenso wie mit den Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern und Eltern stärker in Dialog treten müssen und ihre Arbeit transparent zu gestalten haben.

Verkürzt ausgedrückt sollen Lehrende von Einzelkämpfern zu Teamarbeitern werden. Die Arbeitszeit erstreckt sich auf den Unterricht und dessen Vor- und Nachbereitung sowie auf eine Vielfalt anderer Aufgaben von der Schulprogrammentwicklung über Mitarbeit an schulinternen Entscheidungen bis zu Elternarbeit und „Öffentlichkeitsarbeit“ für ihre Schulen. Diese grundlegend geänderte Sicht der Profession stellt neue Anforderungen an die berufliche Qualifikation, an die Arbeitsorganisation und insbesondere auch an das – seit dem Beginn des 19. Jahrhundert im Kern unveränderte – Arbeitszeitmodell.

Auf der Ebene von Wissen und Qualifikationen geht es um zweierlei: Einerseits um neue, organisationsbezogene Aufgaben, die für die Arbeit in einem vermehrt eigenverantwortlich agierenden Schulteam nötig sind, teilweise auch um spezialisiertes Wissen etwa zu betrieblicher Organisation, Projektmanagement etc. Andererseits gibt es neue Anforderungen an die Weiterentwicklung des Unterrichts, etwa im Hinblick auf neue Bildungsziele wie dynamische Fähigkeiten oder neue Unterrichtsmethoden und die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Auf der Ebene von Arbeitszeit und Dienstrecht verändern Autonomisierung und Qualitätsentwicklung das bisherige Modell, das sich im Wesentlichen über die Abhaltung von Unterrichtsstunden definierte. Seit jeher gründete das Arbeitsmodell von Lehrenden auf eine Art Dualität der Arbeitsplätze: Unterricht in der Klasse – Vor- und Nacharbeit zuhause. Für diese Basis ist nur ein begrenztes öffentliches Ver-

ständnis vorhanden; häufig wird die Zahl der Unterrichtsstunden mit der Arbeitszeit gleichgesetzt, was in keiner Weise der Realität entspricht.

Die neuen Anforderungen wie Zusammenarbeit im Team, Übernahme organisatorisch-betrieblicher Aufgaben in autonomeren Schulen, Entwicklung und Evaluation im Rahmen des Schulprogramms erfordern sowohl Arbeitszeit als auch einen Arbeitsplatz an der Schule, der heute für Lehrende kaum vorhanden ist. Unter Fachleuten, die mit der jetzigen Organisation der Schulentwicklung befasst sind, besteht darum Einigkeit, dass Anpassungen im Dienstrecht im Sinne des neuen LDG nötig sind.

Eine neue Arbeitsteilung kann einerseits projektartig erfolgen, etwa durch Entlastung beim Unterricht für die Übernahme einer Arbeit im Bereich der Schulentwicklung, oder durch Einrichtung einer Art mittleren Managements für neue Verantwortungsbereiche im Schulwesen. Dies kann durch eine Neubewertung bereits bestehender Positionen erfolgen. Darüber hinaus sollten Schulen ihren Größen entsprechend Ressourcen für spezielle Funktionen erhalten. Solche aufgewerteten und neuen Positionen ermöglichen auch einen innerberuflichen Aufstieg und neue berufliche Anreize, die heute mit Ausnahme von Leitungsfunktionen fast völlig fehlen. Nötig ist auch ein größerer Einfluss des künftigen Schulmanagements auf die Erstanstellung von Lehrerinnen und Lehrern, eine logische Konsequenz aus der Autonomisierung und damit verbundenen höheren Eigenverantwortung.

Veränderte Rolle der Schulleitung

So wie an Lehrende stellt Autonomisierung und Qualitätsentwicklung auch an die Schulleitung neue Anforderungen. Zu diesen gehören Kompetenzen für Schul- und Organisationsentwicklung, Personalentwicklung für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im eigenen Bereich und eine verstärkte Außenorientierung gegenüber Eltern, der Kommune und außerschulischen Partnern, auch gegenüber anderen Bildungsbereichen. Mehr als bisher sind dazu Managementwissen und Kenntnisse der Betriebswirtschaft nötig, um neue Entwicklungen anregen und entsprechend unterstützen zu können.

Im Vergleich zu privaten Organisationen wurde im Bildungsbereich die gezielte Ausbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Leitungs- und Managementaufgaben bisher vernachlässigt. Weiterbildung wird darum eine der vorrangigen Maßnahmen sein, um die Schulleitungen für ihre geänderte Rolle zu qualifizieren. Dar-

über hinaus wird künftig jedoch auch die Einführung von eigenen Studien für Schulmanagement und Schulentwicklung zweckmäßig sein.

Neben der erforderlichen persönlichen Qualifikation für Aufgaben des Schulmanagements werden auch strukturelle Maßnahmen erforderlich sein. Dazu gehört die Einführung temporärer, projektartiger Führungspositionen, um von Schulleitung als Einzelperson zu einer breiteren Managementstruktur zu kommen. Das erfordert auch eine dienstrechtliche (und finanzielle) Aufwertung dieser Positionen, um der Ausweitung der Ansprüche an die einzelnen Schulen zu entsprechen; in manchen Ländern (wie Italien), hat diese Entwicklung zu einer Vergrößerung der organisatorischen Einheit geführt, für die ein Schulleiter oder eine Schulleiterin zuständig ist. Auch andere Aspekte bedürfen der Weiterentwicklung: So die Verankerung von Bestellungsverfahren, die den neuen professionellen Kriterien entsprechen sowie von Erstbestellungen grundsätzlich auf befristete Zeit. Frauen sind in allen OECD-Ländern in schulischen Karrierepositionen unterrepräsentiert; dementsprechend sind Förderprogramme nötig, um Frauen bessere Aufstiegschancen zu sichern.

Veränderungen bei Schulaufsicht und Schulverwaltung

Autonomisierung und Qualitätspolitik verändern auch die Aufgabe der Schulaufsicht, und zwar in zweierlei Hinsicht: Die Aufgabe der direkten Inspektion wird durch die Aufgabe der Überprüfung der Qualität der Selbstevaluation, also der Metaevaluation, weitgehend ersetzt; direkte Inspektionen werden nur noch stichprobenhaft oder im Falle notwendiger Interventionen nötig sein. Und mit der Verselbstständigung der einzelnen Schule kommt auf die Schulaufsicht die Aufgabe einer regionalen Bildungsplanung zu.

Aus diesen Veränderungen leiten sich Ansprüche an die neue Rolle der Schulaufsicht ab. Dazu gehören u. a. die Koordination der Schulen, damit sich aus deren individuellen Profilen in der Region ein breites Bildungsangebot ergibt; die Unterstützung der Schulleitung, auch deren Vernetzung mit anderen Schulleitungen; die Weiterentwicklung der regionalen pädagogischen Infrastruktur; die Metaevaluation der Schulen als Aufgabe der Qualitätssicherung; die Bereitstellung von Schulung und Beratung; die Intervention bei Konflikten, die durch die laufenden Schulbeobachtungen sichtbar werden; und letztlich auch die Evaluation auf der Systemebene, also der eigenen Behörde.

So wie für die Schulleiterinnen und Schulleiter sind auch für diese regionale Managementfunktion Weiterbildung und in der Folge ein eigenes Qualifizierungsprogramm sinnvoll, damit die bisherigen Schulinspektorinnen und Schulinspektoren ihre geänderten Aufgaben erfüllen können.

Mit der Dezentralisierung der Schulen durch die regionalen und zentralen Schulverwaltungen und der Stärkung der Schulen als autonomere Einheiten ändert sich auch die Funktion der übergeordneten Verwaltungseinheiten sehr stark; allerdings ist gerade diese Änderung, anders als die Auswirkungen von Autonomie und Qualitätspolitik auf die einzelne Schule und die Lehrenden, noch relativ wenig diskutiert.

Bisher regelt die Bildungsverwaltung großteils die Voraussetzungen der einzelnen Schule durch Gesetze, Ausführungsverordnungen und staatlich approbierte Lehrmittel; die vorschriftenkonforme Ausführung dieser Art des Inputs wiederum wird durch die Schulaufsicht kontrolliert. Dazu kommt der Einfluss, den die Schulverwaltung auf die Ausbildung und Weiterbildung der Lehrenden hat.

In Zukunft wird der Schulverwaltung vor allem die Kontrolle der Qualität des Outputs zufallen. Dabei kann auch bei größerer Selbstständigkeit der einzelnen Schulen die Systemebene nicht auf Möglichkeiten der Steuerung und der Intervention verzichten – denn schließlich ist sie gegenüber den einzelnen Bürgerinnen und Bürgern verantwortlich dafür, dass diese ihr Recht auf Bildung verwirklichen können und mit den staatlich eingesetzten Mitteln sorgsam umgegangen wird.

Für diese Steuerungsfunktionen stehen eine Reihe von Strategien zur Verfügung, durch die die Schulverwaltung Einfluss auf die Einzelschule erlangen kann. Über Zielvereinbarungen kann ein *Vertragsverhältnis zwischen System und teilautonomer Einzelschule* entstehen, das für einen bestimmten Zeitraum abgeschlossen wird und dessen Einhaltung überprüft und eingefordert werden kann – das Schulprogramm wäre ein zentrales Element in einem solchen Rahmenvertrag. Eine Art Vertragsverhältnis ist auch die *Akkreditierung*, wie sie im Bereich der Fachhochschulen praktiziert wird: In diesem Fall wird die Finanzierung einer Schule von definierten Leistungen abhängig gemacht, die in bestimmten zeitlichen Abständen überprüft werden.

Andere Möglichkeiten der Einflussnahme bestehen darin, *bestimmte Mittel nur für bestimmte Angebots Elemente zuzuteilen* – wie dies derzeit etwa bei der Integration behinderter Kinder in allgemeinbildenden Schulen passiert. Schulen, die solche zusätzlichen Ressourcen erhalten wollen, müssten sich zur Aufnahme dieser Entwick-

lungen in ihr Schulprogramm und damit zur Evaluation der entsprechenden Leistungen verpflichtet.

In Österreich konzentriert sich die Diskussion über Steuerungsinstrumente vor allem auf die Instrumente „Vertrag“ und „Evaluation“ auf den verschiedenen Ebenen. Allerdings muss auch gesehen werden, dass diese Art von Schulentwicklungsstrategie noch nirgendwo umgesetzt, noch weniger in ihrer Entwicklung erforscht ist. In Anbetracht der Komplexität der vorhandenen Schulorganisation und ihrer Gesetzgebung wird eine Umsetzung des Vertrags-Gedankens auch zahlreiche Fragen über Sanktionen und Eingriffsmöglichkeiten aufwerfen.

Auch auf der Ebene der regionalen und zentralen Schulverwaltungen werden Autonomisierung und Qualitätspolitik in Österreich zu strukturellen Änderungen führen müssen, wie internationale Beispiele zeigen. Am radikalsten ist dies in Schweden zu beobachten, wo im Zuge einer starken Verlagerung der Verantwortlichkeit auf Gemeinden und Schulen das zentrale Ministerium, das 1991 noch rund 1300 Personen beschäftigte, neu konstituiert wurde und jetzt nur noch 60 Mitarbeiter hat. Dafür wurde eine nationale Agentur (SKOLWERKET) aufgebaut, die für die Unterstützung der Schulen bei Bildungsplanung und Evaluation zuständig ist und ca. 250 Personen beschäftigt.

Qualität in der Aus- und Fortbildung

Wie sich aus den geänderten Anforderungen an die beruflichen Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie an Schulleitungen und Schulaufsicht zeigt, muss die Politik der Autonomisierung und in der Folge von Qualitätsentwicklung auch in den entsprechenden Ausbildungen und Fortbildungen verankert werden. Eine Bestandsaufnahme an den österreichischen Ausbildungsstätten – Universitäten, Pädagogischen Akademien und Instituten – zeigt, dass das Thema noch wenig Niederschlag in den dortigen Ausbildungsplänen gefunden hat. Soweit Schulentwicklung überhaupt Gegenstand der Ausbildung ist, ist sie das meist in Form eines begrenzten freiwilligen Angebots oder experimenteller Veranstaltungen. Hilfreich wirkt, dass die *Universitäten* seit 1993 zu eigenen Evaluationen verpflichtet sind. Dies schafft in der Folge auch das Bewusstsein für einen Qualitätsprozess an den Schulen und die notwendige Vorbereitung darauf in der universitären Ausbildung.

Etwas besser als an den Universitäten ist die Situation an den *Pädagogischen Akademien*. Hier haben das neue Akademie-Studiengesetz (1999) und die mit dem neuen

Lehrplan für die Sekundarstufe I (2000) verbundene Initiative Q.I.S.–Qualität in Schulen des Ministeriums Impulse für die Auseinandersetzung mit dem „Q“-Thema, also mit Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, gesetzt, die ihren Niederschlag in entsprechenden Lehrveranstaltungen und Pilotprojekten finden. Eine Reihe von Themen spielt dabei für die Ausbildung künftiger Pflichtschullehrerinnen und -lehrer eine besondere Rolle: Merkmale guter Schulen und guten Unterrichts; Arbeit am Schulprogramm; Möglichkeiten der Evaluation von Schulen.

Anders als an den primären Ausbildungsstätten gibt es in der *Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer* bereits ein vielfältiges Angebot zum Thema Schulentwicklung, das für eine Qualitätspolitik im Bildungswesen zentral ist. Ein Blick in die Programme, die unter anderem Veranstaltungen zu „Controlling und Qualitätsmanagement als Aufgabe der modernen Schulführung“ oder schulinterne Fortbildung zum Thema Schulentwicklung anbieten, zeigt, dass sich die Fortbildungsstätten den neuen Herausforderungen ihrer Klientel im Bereich Qualitätspolitik stellen. Impulse zur weiteren Professionalisierung des Lehrberufs werden auch von einer Anfang 2000 gegründeten „Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich“ (ÖFEB) erwartet.

Eine besondere, in Österreich leider vernachlässigte Rolle bei der Entwicklung der neuen Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern kommt der Fachdidaktik zu. Vielfach fristet an den heimischen Universitäten die Fachdidaktik eine Randexistenz, vom Verständnis geprägt, das jeweilige Fachwissen auf das Niveau der jeweiligen Schulstufe zu „reduzieren“. Gefordert wäre jedoch eine Rolle der Fachdidaktik als Berufswissenschaft von Lehrenden, die diesen ein Werkzeug gibt, um mit den Veränderungen ihres Berufes sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der schulorganisatorischen Ebene zurecht zu kommen. Dazu gehören natürlich auch eigene Forschung in diesem Bereich und eine systematische Zusammenarbeit von Theorie und Praxis, um daraus ein Unterstützungssystem für die Schulpraxis zu schaffen.

Das Umfeld von Qualität

THESEN

- **Der schulpsychologische Dienst soll in die Qualitätsentwicklung eingebunden werden.**
- **Für Problemsituationen soll eine von der Schuladministration unabhängige Beschwerdestelle („Schulombudsmann“) geschaffen werden.**
- **Für Qualitätsentwicklung und -sicherung wird eine Veränderung der Rahmenbedingungen nötig sein (Lehrpläne, Unterrichtsmedien, rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen usw.).**

Unterstützung durch die Schulpsychologie

An sich dafür eingerichtet mit einzelnen Schülerinnen und Schülern zu arbeiten, hat sich die Arbeit der Schulpsychologie bereits in den letzten Jahren erweitert und umfasst auch eine vielfältige Unterstützung der Schulentwicklung. Ihre Aufgaben reichen von der Auseinandersetzung mit Verhaltensauffälligkeiten, der Supervision von Lehrerinnen und Lehrern, dem Assessment bei der Bestellung von neuen Schulleiterinnen und Schulleitern bis zu Unterrichtsbeobachtungen und Beratung der Lehrenden, Hilfe bei der Durchführung von Feedback-Prozessen und Erhebungen, z. B. zum Schulklima.

Aufgrund dieser Situation ist es nahe liegend, auch den schulpsychologischen Dienst in die Qualitätsentwicklung einzubinden.

Obwohl die Schulpsychologie außerhalb des unmittelbaren Unterrichtsgeschehens steht, ist sie dennoch im Gegensatz zu externen Beraterinnen und Beratern Teil des Systems, was für die Zusammenarbeit mit den Lehrenden förderlich sein kann.

Der Schulombudsmann

Ein spezieller Aspekt von Qualitätsentwicklung betrifft die Fähigkeit von Schulen Konflikte zu regeln, wenn einzelne Lehrerinnen und Lehrer den üblichen Ansprü-

chen in bezug auf die Qualität ihres Unterrichts und vor allem des Umgangs mit ihren Schülerinnen und Schülern krass nicht entsprechen. Dabei handelt es sich zwar nur um eine, vielleicht sogar verschwindend kleine Zahl von Personen, allerdings kann deren Verhalten erhebliche Störungen auf persönlicher und institutioneller Ebene zur Folge haben – bis hin zu einer nachhaltigen Störung des Verhältnisses zwischen Schule und Öffentlichkeit, was zu einer gesellschaftlichen Abwertung der Leistung von Schule führt.

Fast immer sind solche Problemfälle im engeren Umfeld der Schulen bekannt; dennoch gelingen Lösungen selten, da die Beziehungen aller Beteiligten auf höchst komplexe Weise verwickelt sind und es derzeit praktisch keine verlässlichen, qualifizierten Verfahren zur Erhebung und Lösung solcher Konflikte gibt. Einerseits gibt es kaum anerkannte Qualitätsnormen und die schon an anderer Stelle beschriebene Autonomie der einzelnen Lehrenden in der Unterrichtsgestaltung führt generell zu einer Art „Politik der Nichteinmischung“. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen darum damit rechnen, dass es bei einer Thematisierung der Probleme zu einer Solidarisierung des Kollegiums mit der betroffenen Lehrerin oder dem Lehrer kommt; die Schulaufsicht kann hier nur begrenzt direkt einwirken. Da pragmatisierte Lehrerinnen und Lehrer praktisch unkündbar sind, werden Interventionen fast aussichtslos. Auch von den Eltern ist bekannt, dass sie aus Sorge um Nachteile für ihre Kinder vor Konflikten mit Lehrenden zurückscheuen.

Darum erscheint es sinnvoll für schwerwiegende Probleme eine geeignete Kriseninterventionsstelle zu schaffen, eine Art Schulombudsmann (wie eine Initiative in Oberösterreich genannt wird). Diese Stelle sollte auf regionaler Ebene installiert werden. Verschiedene Stellen können die Krisenintervention auslösen: die betroffenen Lehrer selbst, die Schulleitung oder die Schulaufsicht, Schülerinnen und Schüler oder Eltern. In diesem Fall sollte ein qualifiziertes Interventionsteam, das erst bei Bedarf zusammengesetzt wird, den Fall untersuchen, Gespräche führen und der zuständigen Behörde geeignete Lösungen vorschlagen.

Rahmenbedingungen für Qualität

Der Einfluss des Staates erfolgt über die Gestaltung und Kontrolle der Rahmenbedingungen. Dazu zählen unter anderem die Bereitstellung der Voraussetzungen für die Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer, die Festlegung ihrer Arbeitszeit, die Schaffung schulorganisatorischer Voraussetzungen für die Wahrnehmung des Bildungsauftrages, die Festlegung der Klassengrößen, die Bereitstellung der Lehrpläne

und Lehrmittel, der Schulausstattung, der finanziellen Mittel, eines Dienstrechts und anderes mehr.

Eine Überprüfung dieser Rahmenbedingungen wird nötig sein, wenn Schulen den neuen Ansprüchen einer durch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung gelenkten Schulentwicklung entsprechen sollen.

- **Lehrpläne:** Der Einfluss des Lehrplans auf die tägliche Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts wird in der Regel überschätzt, wie umfangreiche empirische Untersuchungen in Deutschland gezeigt haben. Trotzdem finden sich im Konzept für den Lehrplan 1999 (HS und AHS) Aspekte, die Impulse für Innovationen bringen könnten.

Diese Ansätze sollten im Zuge der Qualitätsinitiative aufgegriffen werden: weniger zentrale Vorgaben, zu denen „dynamische Fähigkeiten“ als fächerübergreifende Qualifikationserfordernisse gehören, ein Kernbereich, der an den Standorten selbst um den Erweiterungsbereich ergänzt wird, sowie didaktische Prinzipien, die Kinder und Jugendliche und deren Lebenswelt in den Mittelpunkt stellen.

- **Unterrichtsmedien:** Approbierte Schulbücher – häufig als die geheimen Lehrpläne bezeichnet – spielen für die Qualität des Unterrichts eine große Rolle; sehr häufig bestimmen sie einen beträchtlichen Anteil an Unterrichtseinheiten sowohl nach Inhalten als auch nach der Methode. So gesehen haben Schulbücher (und in der Folge auch elektronische Medien, insbesondere das Internet) ein hohes Potenzial für die Qualitätsentwicklung im Unterricht. Wie eine Salzburger Untersuchung von Schulbüchern zeigt, wird dieses jedoch nicht optimal ausgeschöpft: Im Durchschnitt weisen die untersuchten Bücher nur mittlere Qualität auf. Offensichtlich ist die staatliche Approbation kein ausreichendes Gütesiegel.

CD-Roms können das Lernen der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Bereichen vertiefen, sind aber de facto im Klassenunterricht bisher kaum einsetzbar. Konkurrenz wird dem Schulbuch auch durch das Internet erwachsen. Web-basiertes Lernen steckt zwar derzeit noch in den Kinderschuhen, insbesondere in Österreich, zunehmend aber werden Internet-Unterrichtsmittel in sehr guter Weise die Anforderungen eines qualitativ hochwertigen Unterrichts erfüllen und komplette Kurse darstellen können. Das Internet bietet auch Möglichkeiten zur Kommunikation mit und zwischen Lehrerinnen und Lehrern.

Daneben sind aber offene Fragen zu lösen, etwa die erschwerte Kontrolle über die Inhalte – denn nicht-approbierte Inhalte sind immer nur einen Mausklick von approbierten Inhalten entfernt. Dennoch ist die Frage nicht, ob Internet, sondern unter welchen Bedingungen das Medium für den Unterricht genützt werden wird.

- **Rechtlicher Rahmen:** Österreichs Schulen sind in ein sehr komplexes und enges Korsett an schul-, dienst- und besoldungsrechtlichen Bestimmungen geschnürt, die dem Denken von Schule als Behörde entsprechen und oft als einschränkend zur pädagogischen Logik empfunden werden. Dazu kommt die österreichische Besonderheit, dass die Organisationsgesetze im Verfassungsrang stehen und daher wenig beweglich sind. Ende der 80er Jahre hat die Kritik an der „bürokratischen Schule“ zu einer gewissen Autonomisierung der Schulen und zu einem höheren Maß an Beweglichkeit für die einzelne Schule geführt.

In der Bildungsforschung hat sich in den letzten Jahren ein neues Verständnis der gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen gebildet, die neben den rechtlichen auch die politischen und ökonomischen Bedingungen bewertet, und die Schule in einem Spannungsfeld dreier Pole sieht: „Staat“, „Markt“ (Eltern, Schülerinnen und Schüler) und „Profession“ (Lehrerinnen und Lehrer).

Während sich der *Staat* seit Jahren auf dem Rückzug befindet, müssen wichtige Voraussetzungen für die autonomere Führung von Schulen erst geschaffen werden. Gleichzeitig ist das Selbstbewusstsein der *Eltern* (der „Konsumenten im Markt“) im Verhältnis zur Schule als Behörde ebenso wie zu den Lehrenden gestiegen, auch wenn bei vielen Eltern weiterhin ein Gefühl der einseitigen Abhängigkeit besteht. Der Schülerrückgang wird jedoch weiterhin den „Marktdruck“ stärken und zu differenzierteren Angeboten führen.

Lehrerinnen und Lehrer sehen sich einerseits in ihrer professionellen Autorität und Autonomie neu herausgefordert, da sich die Autonomie von der Ebene des Klassenzimmers auf die Ebene der Schule verschiebt, vom individuellen Lehrer zur Schulgemeinschaft. Andererseits haben in ihrer subjektiven Einschätzung die Belastungen des Berufs zugenommen, durch Zunahme der Verhaltensstörungen bei Schülerinnen und Schülern, Abschiebung ungelöster gesellschaftlicher und familiärer Probleme auf die Schule u. a. m.

Im Hinblick auf die angestrebte Qualitätspolitik muss die gemeinsame Verantwortung für die Qualität von Unterricht und die Weiterentwicklung der ganzen Schule rechtlich verankert werden. Die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer umfasst neben der Unterrichtsarbeit auch Leistungen für die Weiterentwicklung ihrer Schule. So können Belastungen besser verteilt und die im Team vorhande-

nen Stärken gebündelt werden, was zu einer höheren Arbeitszufriedenheit beiträgt. Gleichzeitig muss die Stellung der Schulleitung gestärkt und entsprechende Fortbildung angeboten werden. So kann sicher gestellt werden, dass die neuen autonomen Spielräume auch genutzt werden.

- **Finanzielle Rahmenbedingungen:** Die Entwicklung der finanziellen Situation der Schulen ist in den vergangenen Jahren von einem verstärkten Kostenbewusstsein gekennzeichnet. Die Bildungsausgaben wachsen kontinuierlich und es erhöht sich im Rahmen der staatlichen Budgetkonsolidierung der Druck auf den Personalbereich und die Betriebsausgaben. Dies erklärt sich im Wesentlichen aus zwei Umständen: Pädagogische Innovationen (kontinuierliche Schulentwicklung, spezieller Förderunterricht für Kinder nichtdeutscher Muttersprache, Integration behinderter Kinder u. a. m.) sowie der Anstieg der Personalkosten aufgrund der Altersstruktur der Lehrerschaft, bei der heute die 40- bis 50-Jährigen am stärksten vertreten sind.

Für die angestrebte Entwicklung in Richtung Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bedeutet diese angespannte Finanzsituation eine erhebliche Herausforderung. Sie wird in erster Linie durch Umschichtungen zu finanzieren sein. Flexibilisierung bei der Schulorganisation und bei anderen Bundesvorgaben können Ressourcen frei machen, die für Schulentwicklung und Evaluationen etc. verwendet werden können.

Zu prüfen ist auch die Verlagerung von Budgetmitteln vom Zentrum – das aufgrund der Autonomisierung von Aufgaben entlastet wird – zur Peripherie. Dabei gilt es Aufgaben wie die Verankerung eines mittleren Managements an den Schulen sowie externer Beratungsstellen sicher zu stellen.

- **Institutionalisierung von zentralen Funktionen:** Um ein nationales System der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu etablieren wird es nötig sein, bestimmte Funktionen jenseits der unmittelbaren Qualifikation und Beratung der einzelnen Schulstandorte auf einer „Meta-Ebene“ zu institutionalisieren. Diese Funktionen lassen sich in drei Bereiche zusammenfassen:
 - *Qualifizierung und Entwicklung:* Hier geht es um die Weiterbildung wichtiger Funktionsträger, die Erarbeitung von Standards für praxisbezogene Aus- und Fortbildung und die Durchführung von Modellprojekten.

- *Diagnose und Monitoring:* In Abstimmung mit internationalen Entwicklungen muss in diesem Bereich die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten geleistet und müssen die zentralen Entwicklungserfordernisse des Schulsystems identifiziert werden.
- *Vernetzung und Policy-Analysen:* In diesem Bereich müssen die Daten und Initiativen zusammengeführt werden. Eine der wichtigen Schlüsselfunktionen, mit denen diese Zusammenarbeit verankert werden kann, wäre die Erstellung eines „nationalen Bildungsberichts“, der einen aktuellen Überblick liefert und Hinweise zur künftigen Schwerpunktsetzung bietet.

Eine Reihe von bestehenden Einrichtungen bietet sich als „Keimzelle“ für die Institutionalisierung dieser zentralen Aufgabenfelder an. Die Pädagogischen Institute, das PISA-Zentrum an der Universität Salzburg, die Abteilung IFF an der Universität Klagenfurt und das Zentrum für Schulentwicklung könnten so zu Kompetenzzentren für Qualitätsentwicklung werden. Für die Steuerung eines nationalen Qualitätssystems wird eine entsprechende Instanz nötig sein, die Konsequenzen des Monitorings festlegt und Empfehlungen abgibt; dazu bietet sich an, eine gemischte Kommission aus Wissenschaft, Politik und Verwaltung unter dem Vorsitz der Bildungsministerin einzurichten.

Umsetzungsstrategien

Das in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellte Gesamtkonzept für Qualitätsentwicklung enthält ein Bündel von Neuerungen für das Schulsystem, dessen Umsetzung einer großen Anstrengung der Beteiligten bedarf, da es auch mit der Veränderung gewohnter beruflicher Rollenvorstellungen einer sehr großen Berufsgruppe verbunden ist. Damit ein solch grundlegender, umfassender Wandel gelingen kann, empfiehlt sich die Beachtung einiger Grundsätze der Organisationstheorie. Als handlungsleitende Prinzipien sind besonders wesentlich:

- **Klare Visionen und Ziele:** Das Neue, das angestrebt wird, muss als Vision in großer Klarheit beschrieben werden, zusammen mit den Vorteilen, die von der Veränderung erwartet werden. Erst wenn diese Klarheit besteht und legitimiert ist, ist die intensive Einbeziehung und Konfrontation der Betroffenen sinnvoll möglich.
- **Kommunikation und Identifikation der Beteiligten:** Wandel ist nur dann erfolgreich, wenn sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Organisation mit den angestrebten Veränderungen identifizieren. Dazu braucht es intensive Kommunikation über die Motive und Ziele der Veränderungen. Ein detailliertes Kommunikationskonzept ist darum unerlässlich.
- **Spielraum für Selbstorganisation:** Veränderungen müssen den betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auch die Möglichkeit geben, im eigenen Bereich an der konkreten Ausarbeitung mitzuwirken. Darum müssen Ziele und Vorgangsweisen einen Spielraum für dieses Engagement lassen.
- **Ressourcen für die Veränderung:** Selbst wenn ein Wandel kostenneutral sein soll, sind materielle und nicht materielle Mittel für die Umsetzung der Veränderung notwendig.
- **Erprobende, evaluative Grundhaltung:** Aufgrund der Komplexität des Systems sind Auswirkungen von Änderungen nur bedingt voraussehbar; der Wandel selbst muss in einem Prozess des behutsamen Ausprobierens von Maßnahmen und deren Bewertung bestehen.

Prioritäten

Wenn auch alles mit allem verbunden ist, sind Prioritäten in Hinblick auf ihre Realisierbarkeit und auch auf die erwarteten Effekte notwendig. Vier Bereiche werden hier vorrangig zur Umsetzung vorgeschlagen:

- **Flächendeckende Umsetzung des Konzepts der Schulprogramme:** Dieses Konzept wurde in den vergangenen Jahren ausführlich diskutiert, ist gut ausformuliert, wurde in österreichischen Pilotprojekten bereits von vielen Schulen erprobt und stützt sich auch auf Erfahrungen aus anderen Ländern.
- **Weiterentwicklung des Konzepts der regionalen Bildungsplanung:** Dieses ist das logische Anschlussstück an die individuellen Schulprogramme und unterstützt die Verlagerung von Bildungsentscheidungen von den Zentralstellen zu den pädagogisch Verantwortlichen in den Regionen.
- **Pilotprojekte zu einer gemäßigten externen Leistungsbeurteilung:** Ein solcher Schritt zu externen Beurteilungen verstärkt die Orientierung an allgemein verbindlichen Erfolgskriterien, die über den Unterricht der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer hinausgehen und ist eine Art Gegengewicht zur Autonomisierung, da damit Objektivität und soziale Fairness verbunden ist.
- **Entwicklung von Bildungsstandards und Untersuchungen zum System-Monitoring:** Damit werden Minimalstandards eines guten Unterrichts definiert, das Bewusstsein für zentrale Bildungsziele gestärkt und Beispiele guter Praxis identifizierbar. Die Daten, die aus den Selbstevaluationen entstehen, bilden eine Brücke zu den internationalen Entwicklungen in Hinblick auf Standards und Indikatoren.

Diese vier Bereiche sind ein Querschnitt durch alle Aspekte und Ebenen, die von einem umfassenden System der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung angesprochen werden. Einige von ihnen – wie die Schulprogramme – sind bereits so weit entwickelt, dass ihre Umsetzung rasch in Angriff genommen werden kann, während andere der Erprobung bedürfen, ehe sie in breitem Umfang angewendet werden können. Bei der Umsetzung jeder einzelner dieser Prioritäten gelten die eingangs genannten Prinzipien: Klare Visionen formulieren, eine Strategie der Kommunikation mit allen Betroffenen entwickeln, Spielräume bei der Umsetzung gewähren, Ressourcen für das Management des Wandels bereitstellen.

Für die Implementierung der einzelnen Komponenten des Qualitätssystems wird zur Unterstützung eine Steuerungsstruktur im Bildungsministerium nötig sein. Drei Aufgaben sind dabei zu bewältigen: Im Ministerium selbst sind die Aktivitäten der unterschiedlichen Stellen zu koordinieren, die durch die Zielstellungen berührt werden. Dann braucht es eine eigene Einrichtung zur Kommunikation, die das Gesamtkonzept präsentiert, Austausch und Vernetzung organisiert und Rückmeldungen einholt und verarbeitet – Aufgaben, die unter anderem von Q.I.S., der Initiative Qualität in Schulen, übernommen werden könnten. Und schließlich sind alle für die Veränderungen notwendigen Ressourcen zu koordinieren: Schulungsmaßnahmen, Material, Beratung und Unterstützung – wofür teilweise neue Konzepte notwendig sind.