

Indikatoren für eine erfolgreiche Teilnahme am Projekt „Grundkompetenzen absichern“ aus Sicht der Schulleitungen

Matthias Fink*, Josef Vögele*, Joachim Baumann*, Maria Reckendorfer*, Elisabeth Haas*

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1066>

Zusammenfassung

Das Projekt GRUKO (Grundkompetenzen absichern) wurde seitens des Bildungsministeriums mit dem Ziel ins Leben gerufen, Schulen mittels differenzierter Begleitung im Prozess der Qualitätssicherung zu unterstützen und zu stärken. In der vorliegenden Arbeit werden Ergebnisse einer Befragung dokumentiert, die nach Abschluss des Projektes mit Schulleitungen erhoben wurden. Hierbei unterstreichen die Schulleiter*innen auf Basis ihrer Selbsteinschätzung die erfolgreiche Implementierung des Projektes und nennen Indikatoren. Die Aussagen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse kodiert und kategorisiert. Die Kategorien Schulstruktur, Lehrprofessionalität, Unterrichtsqualität und Bildungswirkung auf Lerngruppen weisen auf vielfältige Veränderungen im Kontext Unterricht und Schule hin und zeigen einen Weiterentwicklungsprozess im Laufe des Projektes auf. Aus Sicht der Schulleiter*innen werden sie als richtungsweisend in Bezug auf effektive, effiziente und nachhaltige Veränderung im Schulentwicklungsprozess gedeutet. Im Artikel werden das Projekt, die Projektarchitektur und die Ergebnisse der Studie vorgestellt und diskutiert.

Abstract

The securing basic skills project was launched by the Ministry of Education with the aim of supporting and strengthening schools in the quality assurance process by means of differentiated monitoring. In the present work, the survey results are documented, which were collected after the end of the project with school administrations. The directors underline the successful implementation of the project on the basis of their self-assessment and name indicators. The statements were coded and categorized using qualitative content analysis. The categories school structure, teaching professionalism, teaching quality and educational impact on learning groups indicate a variety of changes in the context of teaching and school and show a further development process in the course of the project. From the principals' (headmasters and headmistresses) point of view, they are interpreted as productive in relation to effective, efficient and sustainable change in the school development process. The project, the project architecture and the results of the study are presented and discussed in the article.

Schlüsselwörter:

Grundkompetenzen
Indikatoren
Kooperationsvereinbarung
Steuerungsgruppe
Multiprofessionelles Team

Keywords:

Basic skills
Indicators
cooperation agreement
steering group
multi-professional team

1 Vorbemerkung

Seit dem Studienjahr 2018/19 beteiligt sich die KPH Edith Stein am Projekt „Grundkompetenzen absichern“. Die Zuteilung der zu betreuenden Schulen („Schulen mit besonderen Herausforderungen“) erfolgte im Bundesland Tirol in einem Abstimmungsprozess mit der Bildungsdirektion Tirol, der Schulleitung und der Projektleitung des

* Kirchliche Pädagogische Hochschule - Edith Stein, Riedgasse 11, 6020 Innsbruck.
Email: matthias.fink@kph-es.at

Bildungsministeriums. Priorisierte Schulen wurden bzw. werden jeweils nach einem Erstgespräch und umfassender Analyse von einem multiprofessionellen Team (MPT) begleitet.

Das Projekt ist eingebettet in Studien und Testungen wie die PISA-Studie und BISTA-Überprüfungen. Knapp 300 Schulen in Österreich waren 2018 Teil einer weltweit durchgeführten Studie – dem „Programme for International Student Assessment“, der PISA-Studie. Es ging darum, die Grundkompetenzen der Schüler*innen am Ende der Pflichtschulzeit international zu vergleichen. Die Leistungen der österreichischen Teilnehmer*innen lagen im europäischen Mittelfeld und variierten auch bei der Testung 2020 nicht wesentlich. Es zeigte sich allerdings, dass zwischen 15 und 25 Prozent aller Schüler*innen über unzureichende Grundkompetenzen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch verfügen.

Mit dem Projekt „Grundkompetenzen absichern“ legte das BMBWF einen Fokus auf jene Schulen, die bei den Bildungsstandardüberprüfungen aus dem ersten Zyklus (Deutsch, 8. Schulstufe (2016); Deutsch, 4. Schulstufe (2015); Englisch, 8. Schulstufe (2013); Mathematik, 4. Schulstufe (2013); Mathematik, 8. Schulstufe (2012)) und aus dem zweiten Zyklus (Englisch, 8. Schulstufe (2019); Mathematik, 4. Schulstufe (2018); Mathematik, 8. Schulstufe (2017)) (vgl. Ergebnisberichte der Standardüberprüfungen BIFIE) unter dem Österreich-Schnitt und unter ihrem Erwartungsbereich („fairer Vergleich“) liegen und die daher einen hohen Anteil von Schüler*innen haben, welche die Grundkompetenzen in Deutsch (Lesen und Schreiben), Mathematik (vierte und achte Schulstufe) und Englisch (achte Schulstufe) nicht erreichen. Diese Schulen sollen sowohl stärkere Aufmerksamkeit durch die Schulaufsicht erhalten als auch über eine mehrjährige Begleitung durch multiprofessionelle Teams (MPT) aus Schulentwickler*innen und Fachdidaktiker*innen sowie Schulpsycholog*innen unterstützt werden.

Die Projektziele seitens des Bildungsministeriums wurden wie folgt festgelegt:

- Erhöhung der Anzahl der Schüler*innen, welche die Grundkompetenzen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch erreichen;
- Erhöhung der Zahl der Standorte, die im zweiten BIST-Überprüfungszyklus ein im Schnitt (Schulmittelwert) besseres Ergebnis zeigen;
- Reduktion der Zahl der Schüler*innen, die die Bildungsstandards nicht erreichen (unter Kompetenzstufe 1);
- Bis zum Abschluss des nächsten Zyklus der Bildungsstandards (2022) erreichen wenigstens 50 % der priorisierten Schulen signifikant höhere Werte bei den BIST-Überprüfungen (vgl. Projektbeschreibung, 2017)

Im Folgenden werden Strukturen zum Projekt beschrieben. Hierbei wird ein Vier-Phasenmodell als Ausgang gewählt.

2 Beschreibung und Aufbau des Projektes „Grundkompetenzen absichern“

Verschiedene nationale und internationale Evaluationsstudien zu Schüler*innenleistungen wie PISA oder die nationalen Bildungsstandardüberprüfungen, kurz BISTA, zeigen in ihren Ergebniswirkungen einen nicht unerheblichen Teil an österreichischen Schüler*innen, die über mangelhafte Kenntnisse in den einzelnen Kompetenzbereichen der Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Englisch verfügen. Das österreichische Bildungsministerium geht von einem 15- bis 25-prozentigen Anteil an Schüler*innen aus, die die notwendigen Kompetenzen nicht erreichen (BMBWF, 2017–2022).

Um einem weiteren Rückgang der Ergebnisse entgegenzuwirken und dem Auftrag der Bildungspflicht nachzukommen (Sicherung von Grundkompetenzen (BMBWF)), wurde im Schuljahr 2017/18 vom Bundesministerium für Bildung das Projekt „Grundkompetenzen absichern“ gestartet. Für die einzelnen Schulen wurde seitens der Hochschulen in Österreich ein spezielles Angebot an Fortbildungsveranstaltungen erstellt. In weiterer Folge wurden Schulen von einem Multiprofessionellen Team (MPT) in einer mehrjährigen Entwicklungszeit begleitet. Das Projekt „Grundkompetenzen absichern“ wurde bis August 2022 angesetzt, seitens der Universität Salzburg (in Kooperation mit der FH Campus Wien) wird das Projekt begleitend evaluiert.

2.1 Aufbaustruktur des Projektes

Das GRUKO-Projekt versteht sich im Sinne von Rolff (2012) als Unterstützung von Einzelschulen.

Das neue Paradigma, welches den Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen legt, geht davon aus, dass die Entwicklung von Einzelschulen primär ist gegenüber der Systemkoordination. Diese Prioritätensetzung ist doppelt konzipiert: einmal als zeitliche Priorität in dem Sinne, dass Schulentwicklung auch in den Einzelschulen beginnen soll, und zum anderen als Sachpriorität, die in der Entwicklung von Einzelschulen die eigentliche Basis sieht und nicht eine vom Gesamtsystem generierte und insofern abgeleitete Aktivität. (Rolff, 2012, S. 17)

In den meisten zu betreuenden Schulen kann das GRUKO-Projekt als erstes von „außen“ unterstütztes und begleitetes Schulentwicklungsprojekt betrachtet werden.

Schulentwicklungsprozesse bedingen auf der Ebene der Einzelschule und im Gesamtsystem eine klare, geplante und zeitliche Struktur. Um diesem Qualitätsanspruch gerecht zu werden, wurden in einem ersten Schritt hierzu Steuerungsgruppen installiert. Beim Projekt „Grundkompetenzen absichern“ des Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung wurde in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion und der Pädagogischen Hochschule folgende Steuerstruktur eingerichtet:

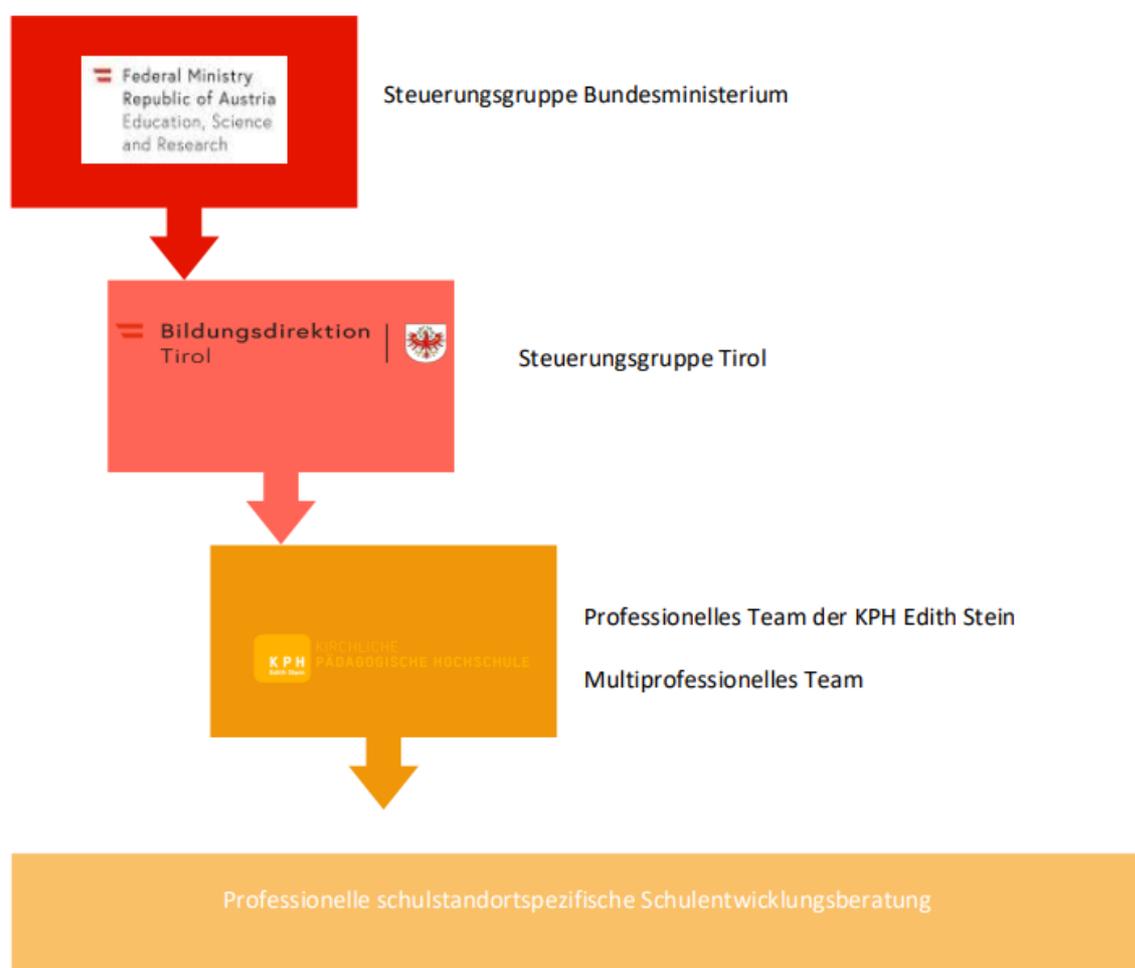


Abbildung 1: Steuergruppenhierarchie beim Projekt „Grundkompetenzen absichern“

In Abbildung 1 ist ersichtlich, dass ein Austausch innerhalb unterschiedlicher Ebenen erfolgt und damit divergierende Ansätze innerhalb der Teams besprochen und koordiniert werden müssen. Ziel ist die Gewährung einer professionellen schulstandortspezifischen Schulentwicklungsberatung.

Die wissenschaftliche Begleitevaluationsforschung zum Projekt GRUKO erfolgt durch die Fachhochschule Campus Wien (Janko/Reindl) und die Universität Salzburg – School of Education (Hofmann/Carmignola). An einzelnen Hochschulen wurden ebenfalls Forschungsprojekte initiiert. Ein Projekt wird im Folgenden noch beschrieben.

2.2 Projektarchitektur

Das Multiprofessionelle Team (MPT) der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein unterstützte die einzelnen Schulen in mehrjährigen Entwicklungsprozessen mit dem Ziel einer Steigerung der Kompetenzen der Schüler*innen, einer Verbesserung der Ergebnisse von BISTA-Überprüfungen und der Anleitung von Schulentwicklungsprozessen. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen genauer erläutert.

2.2.1 Phase 1: Projektbeginn und Kooperationsvereinbarung

Nachdem die Mitglieder des Multiprofessionellen Teams eine Analyse der erhobenen BISTA-Daten durchgeführt hatten, wurden ein Mitglied (das auch später als Ansprechperson für die zu beratenden Schulen diente) sowie eine weitere Person für eine detailliertere Auftragsklärung nominiert. Nachdem diese Multiplikator*innen dem Kollegium der Schule die schulstandortspezifischen Ergebnisse dargelegt hatten und intensive Gespräche zur Ist-Stand-Analyse mit der jeweiligen Schulleitung erfolgt waren, wurde ein Kooperationsvertrag zwischen der zu beratenden Schule und der Hochschule Edith Stein abgeschlossen. Dabei wurden folgende Punkte in dieser Partnerschaft berücksichtigt:



Abbildung 2: Übersicht Kooperationsvertrag und festgelegte Beratungsschwerpunkte

Bei der Anfertigung der Ist-Stand-Analyse flossen neben den BISTA-Daten auch die aus den Gesprächen mit dem Kollegium und der Schulleitung erhobenen Daten mit ein. Die Analyse skizzierte außerdem die schulstandortspezifischen Rahmenbedingungen. Im Anschluss erfolgte in gemeinsamer Absprache zwischen Schulleitung und dem Multiprofessionellen Team der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein die Festlegung von individuellen und der Standortanalyse entsprechenden Zielperspektiven. Nach Klärung der Ziele konnten die Aufgabenfelder an die einzelnen an den Prozessen beteiligten Personen aus den Bereichen Schulleitung, Schulpsychologie oder MPT verteilt werden. Im gemeinsamen Konsens wurden Indikatoren für eine erfolgreiche Prozessgestaltung bestimmt. Um eine entsprechende Verbindlichkeit aller beteiligten Akteur*innen zu erreichen, wurde der Kooperationsvertrag von der Schulleitung und der*dem Beauftragten der Hochschule unterzeichnet. Mit dem Kooperationsvertrag sollen eine verbindliche Vereinbarung und die Festlegung von nächsten zu vereinbarenden Schritten aufgezeigt werden.

2.2.2 Phase 2: Beratung und Begleitung

Nach der erfolgten Auftragsklärung und der Unterzeichnung des Kooperationsvertrags wurden seitens des MPTs die individuell auf den Schulstandort abgestimmten Begleit- und Maßnahmenprozesse gestartet. Nach Dederling (2021) übernehmen Schulleitungen eine wesentliche Verantwortung für einen gelingenden Prozess. Die Klärung der Rolle und damit die Übernahme der Verantwortung der definierten Indikatoren sind Bestandteile in Phase 2 (Dederling 2021, S. 7 f.).

Die Schulleitung übernimmt im Laufe des Projektes mit den Expert*innen an der Schule Verantwortung. Nach vereinbarten Zeitabständen wurden die einzelnen Teilbereiche von den MPTs anhand der festgelegten Indikatoren evaluiert und der Prozessfortschritt dokumentiert. Es wurde auch Expert*innenwissen an die Schule geholt, wenn dies der Wunsch des Schulteams war. Die Phase gestaltete sich als unterschiedlich lang und in den Schulen divergierend intensiv.

2.2.3 Phase 3: Bilanzierung

In Phase 3 der Projektarchitektur erfolgte ein prozessorientierter Reflexionsaustausch zwischen der Schulleitung und dem MPT. Dabei wurde der Blick auf Schwerpunkte wie Qualitätssicherung bei systemischer Herangehensweise, Hervorhebung der Gelingensbedingungen auf inhaltlicher und struktureller Ebene, Einbeziehung der Anfangsindikatoren in die Bilanzierung sowie das Verfassen eines Commitments durch die Schulleitung bzw. Schule als Grundlage für eine mögliche Weiterarbeit am Projekt Grundkompetenzen absichern gelegt.

2.2.4 Phase 4: Abschluss des Projektes

Den Abschluss des Projektes in Phase 4 bildet bzw. bildete ein Projekt-Review mit allen am Projektprozess Beteiligten. Wurde bei diesem Review das Erreichen der Vereinbarungen und der Indikatoren ersichtlich, wurde das Projekt mit einem Abschlussbericht sowie einem Endbericht der Begleitevaluation formell dokumentiert. Die Schulleitung und das Team an der Schule orientieren sich in ihrer weiteren pädagogischen Entwicklungsarbeit an den Erkenntnissen und dem Erfahrungsgewinn aus dem Projekt und den definierten Zielen.

Der aktuelle Stand bzw. die Prozessstrukturen von Einzelschulen wurden im Austausch von den Verantwortlichen der Bildungsdirektion Tirol aufgenommen und mit ergebnisorientiertem Blick dokumentiert. In Austauschgesprächen mit den Verantwortlichen des Bildungsministeriums wurden der Ansatz der Schulentwicklungsberatung und des Umsetzungsmodells vorgestellt, welche in den Prozess implementiert werden konnten.

Im Folgenden werden das Design des Forschungsprojektes der Hochschule und dessen Ergebnisse vorgestellt.

3 Ziel und Forschungsinteresse

Im Zentrum dieser Untersuchung stand die Frage, welche Indikatoren Schulleitungen für einen erfolgreichen Verlauf des Projektes „Grundkompetenzen absichern“ heranziehen. Dabei lassen sich Indikatoren als quantitative Messgrößen verstehen, die komplexe, in der Regel mehrdimensionale Zusammenhänge möglichst einfach und verständlich beschreiben (Bildungsbericht, 2020). In der vorliegenden Untersuchung werden Indikatoren als subjektive Einschätzungen der Schulleiter*innen von erfolgreichen Maßnahmenensetzungen innerhalb des GRUKO-Projektes verstanden. Eine quantitative Messung ist im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses derzeit nicht vorgesehen.

Mittels Interviews von Schulleiter*innen (n = 10) am Ende des Projektes wurden Aussagen erhoben. Die Auswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Nach der Paraphrasierung und Generalisierung kam es zur Reduktion der Aussagen und somit zur Bildung von Kategorien. Diese werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert.

3.1 Soziodemografische Daten

Insgesamt wurden zehn Schulleiter*innen im Rahmen des Projektes „Grundkompetenzen absichern“ befragt, davon führen fünf Personen eine Mittelschule und fünf Personen eine Volksschule. Bezogen auf

Geschlechtsspezifität kann festgestellt werden, dass vier männliche und eine weibliche Befragte eine Mittelschule sowie ein männlicher und vier weibliche Befragte(r) eine Volksschule leiten. Als Befragungszeitpunkt wurden Vormittagsstunden gewählt. Nur zwei Schulleiterinnen unterrichten in Klassen, alle anderen sind mit der Funktion als Schulleiter*in für die Aufgabenbereiche der Lehrtätigkeit befreit. Die Befragten haben mehr als zwanzig Jahre Berufserfahrung und sind seit fünf bis zehn Jahren mit der Direktion beauftragt. Vier der zehn Personen geben an, bereits Erfahrung mit Schulentwicklungsprozessen zu haben. Als Besonderheit kann noch erwähnt werden, dass die Schulleitungen der Mittelschule Teamstrukturen an der Schule etabliert haben und damit vertraut sind. Schulleitungen der Volksschulen – vor allem der Kleinschulen – sehen hierbei noch Entwicklungsbedarf. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 25 Minuten. Die Kodierung erfolgte mittels computerunterstützender Software (MAXQDA).

3.2 Auswertung der Ergebnisse

Nach dem induktiven Analyseprozess ergeben sich die vier Kategorien: Schulstruktur, Bildungswirkung auf Lerngruppen, Lehrprofessionalität und Unterrichtsqualität.



Abbildung 3: Indikatoren zur erfolgreichen Implementierung des Projektes

3.2.1 Schulstruktur

Die erste Kategorie beschreibt Veränderungen in der Schulstruktur. Hierbei sind Veränderungen auf der Ebene Direktion, Klasse und Unterricht zu erkennen. Die befragten Schulleiter*innen geben an, dass die Begleitung und Betreuung durch MPTs zu Veränderungsprozessen im organisatorischen Ablauf und bei Lehr- und Lernkonzepten an der Schule führen.

Lehrpersonen erkennen auch einen Mehrwert in den Rückmeldungen der Moderator*innen zu den BISTA-Ergebnissen. Sie wollen auf Basis der Evidenzbasierung ihre Unterrichtsorganisation umstrukturieren. Veränderungen sind auch in der Gestaltung der Lernsettings zu erkennen, vor allem wenn es darum geht, die Herausforderung von Heterogenität zu berücksichtigen. Als Beispiel kann der Einsatz von Aktionsplänen dokumentiert werden. Die Schulentwicklungsberatung wurde im Nachhinein als positiv und als hilfreiche Unterstützung wahrgenommen. Schulleitungen wurden angehalten, sich im reflexiv-forschenden Prozess mit Maßnahmenkonzeptionen auseinanderzusetzen und im Team zu kommunizieren. Die Veränderungen und Weiterentwicklungen wurden von den Befragten in dieser Zeitspanne intensiver wahrgenommen als in anderen Perioden.

3.2.2 Bildungswirkung auf Lerngruppen

Bei der Kategorie Bildungswirkung auf Lerngruppen ergeben sich die Subkategorien Lernen miteinander und Unterrichtsgeschehen. Lernen miteinander legt den Fokus auf einen ressourcenorientierten Ansatz, indem Stärken gestärkt werden und Schwächen mit Stärken kompensiert werden. Im Fokus steht auch Soziales Lernen, wenn dabei unterstützende kooperative Lernformen zum Einsatz kommen oder eine Lernkultur entwickelt wird,

die im Besonderen auf eine personenspezifische Lernumgebung achtet. Die Kategorie Unterrichtsgeschehen unterstreicht Aussagen zur Personalisierung und zu kompetenzorientierten Aufgabenstellungen bzw. beleuchtet die Fragestellung nach dem Anteil echter Lernzeit (Meyer, 2004, S. 39).

3.2.3 Lehrprofessionalität

Die befragten Schulleiter*innen beziehen sich in der Befragung vor allem auch auf den Aspekt der Unterrichtsentwicklung und damit auf die Lehrprofessionalität. Situations- und standortspezifisches Coaching ermöglicht eine Sensibilisierung für diesen Bereich, der an Themen wie Achtsamkeit gegenüber der Sprachentwicklung, kompetenzorientierte Aufgabenstellung, Einbeziehen von Fachwissen, Veränderung des Organisationsplanes, Erweitern des Methodenpools, Festlegung von (Lern-)Zielen und Kompetenzen, Umsetzung von Lerndesigns, Einfordern von Grundkompetenzen, Berücksichtigung von Heterogenität, Einsatz von Diagnoseinstrumenten gekoppelt ist. Im Wesentlichen fällt auf, dass das einzelne Schulkind in den Mittelpunkt gestellt wird; unter dem Motto: Wer ist eigentlich in der Klasse? Was muss ich beachten? Die Kategorie Lehrprofessionalität zeigt somit auf, dass der Fokus auf Classroom-Management gelegt wird. In der genannten Kategorie wird auch der positive Aspekt der Teambildung und Teamentwicklung aufgrund des Projektes hervorgehoben.

3.2.4 Unterrichtsqualität

Die Kategorie Unterrichtsqualität zeigt auf, dass Schulleiter*innen der Meinung sind, dass sich durch die Teilnahme am Projekt und durch die aktive Auseinandersetzung im Team, als Lehrperson und innerhalb der Schulstruktur die Unterrichtsqualität verbessert hat. Als markant veränderte Bereiche sind dabei die Einbeziehung von evidenzbasierten Daten in die Unterrichtsgestaltung sowie eine Schärfung auf Ressourcenorientierung zu nennen. Im Weiteren werden vor allem in den Bereichen Sprachentwicklung und Naturwissenschaften gezielte Fördermaßnahmen implementiert. Lehrpersonen gehen auch in einen fachwissenschaftlichen-fachdidaktischen Diskurs, vor allem im Unterrichtsfach Mathematik bei Themen wie Grundrechenarten, Sachrechnen oder Rechnen mit Größen. Schulleiter*innen erfahren in den Klassen verstärkt Unterricht, der auf eine personalisierte Form ausgerichtet ist.

4 Interpretation der Ergebnisse

„Im Gegensatz zu Kennziffern stellen Indikatoren komplexere Zusammenhänge dar und sind zudem in ein Gesamtmodell eingebettet, das in heuristischer und gerade nicht kausal-analytischer Absicht eine Auskunft über Themen sowie Zusammenhänge zwischen verschiedenen Komponenten des Gesamtmodells ermöglicht“ (Klieme et al., 2006, 129 f.) In der vorliegenden Forschung wird der Blick auf das Gesamtmodell Schule und im Speziellen auf Unterricht, Unterrichtskonzepte, Unterrichtsstrategien und Unterrichtserfolge ersichtlich. In der folgenden Abbildung werden die Inhalte zu den vier Kategorien Schulstruktur, Bildungswirkung auf Lerngruppen, Lehrprofessionalität und Unterrichtsqualität einer weiteren Verdichtung unterzogen.



Abbildung 4: Interpretation der einzelnen Kategorien

Nach der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse ergeben sich weitere spannende Fragestellungen zur Untersuchung, so zum Beispiel: Inwiefern beeinflusst die Schulkultur Lehren und Lernen? Welche Konzepte, Modelle und Erfahrungen fördern und fordern Kinder und Jugendliche, bringen sie in Schwingung, stärken Beziehungen? Was trägt wesentlich zu einer gelingenden und ergebnisorientierten Unterrichtsqualität bei?

Bei der Beantwortung dieser Fragen könnte zunächst der Begriff Bildung als zentraler Aspekt thematisiert werden, was aber für diesen Beitrag zu weit führen würde. Auch in Zusammenhang mit Schulleistungen, Überprüfungen und Unterrichtsqualität ergeben sich Diskussionspunkte zum Bildungserfolg. Diefenbach (2007) schreibt über Bildungserfolg: „Obwohl Schulleistungen plausiblerweise als ein Indikator für Bildungserfolg betrachtet werden können, ist es üblich, als Bildungserfolg den Erwerb bestimmter formaler Bildungsabschlüsse zu bezeichnen“.

In der Zusammenschau zu den vier genannten Kategorien scheinen den Forscher*innen innerhalb des GRUKO-Projektes zwei wesentliche Kernmerkmale zu den oben beschriebenen Fragestellungen relevant zu sein: In-Beziehung-Gehen (1) und selbstkritisches reflektiertes Handeln (2).

- (1) Bildung kann ohne Beziehung nicht gelingen – dies belegen Erkenntnisse aus der Bindungstheorie und der Neurobiologie. Beziehungen werden von Rosa et al. (2018) in der Resonanztheorie als schwingende Systeme beschrieben: „Resonanz kann niemals einseitig sein. Nicht ich kann Resonanz haben, sondern Resonanz ereignet sich zwischen mir und anderem oder anderen. Deshalb ist Resonanz etwas Dynamisches [...]“ (Rosa et al., 2018, S. 19). Schule ist also idealerweise ein Resonanzraum, in dem Lehren und Lernen in Resonanz geschieht. Voraussetzungen dafür sind „Anerkennungsbeziehungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und intrinsisches Interesse“ (Rosa, 2016, S. 141). Rosa (2016) schreibt weiter: „Wer sich nicht zutraut, andere zu ‚berühren‘ bzw. ‚zu erreichen‘ oder Angst davor hat, selbst ergriffen zu werden; wer sich missachtet fühlt oder andere geringschätzt oder wem es schließlich nicht gelingt, Interesse an der Sache zu entwickeln, wird auch nicht in der Lage sein, Resonanz Erfahrungen zu machen oder zu ermöglichen“. Bezogen auf das GRUKO-Projekt versuchte das MPT mit der Schulleitung und dem Schulteam in Resonanz zu gehen und so einen Prozess in Gang zu setzen.
- (2) Erfolgreiches professionelles Lehrer*innenhandeln sowie Schulleiter*innenhandeln sind durch eine laufende Beschäftigung mit dem individuellen qualitativen Anspruch an das eigene pädagogische Handeln und Tun gekennzeichnet. Um diesem Qualitätsanspruch gerecht zu werden, ist es einerseits nötig, die eigenen personalen Handlungskompetenzen von Lehrer*innen und Leiter*innen mit dem entsprechenden Wissen und Können zu verknüpfen, andererseits bedingt es Strukturen, die solche Kompetenzen zulassen. Schratz (2008, S. 123 f.) beschreibt in diesem Zusammenhang fünf Domänen für ein erfolgreiches professionelles Lehrer*innenhandeln:

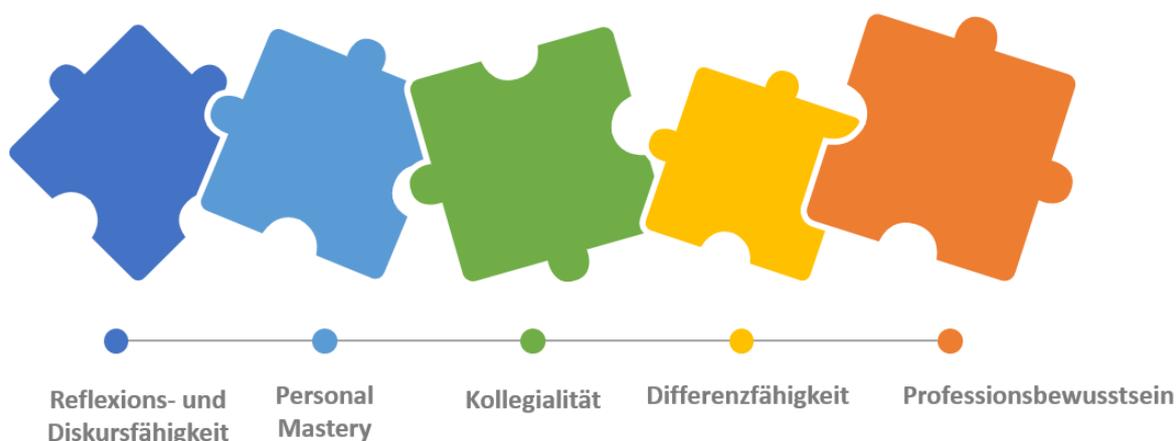


Abbildung 5: Die fünf Domänen für erfolgreiches professionelles Lehrer*innenhandeln

Die angeführten Domänen können nur dann voll zur Entfaltung gelangen, wenn neben den personalen Handlungsreflexionen der Lehrer*innen bzw. Schulleiter*innen, unabhängig von Unterrichtsfach und Schultyp, und den daraus resultierenden Handlungsdispositionen auch Entwicklungsprozesse im Sinne einer „next practice“ stattfinden können (Schratz, 2008, S. 123 f.).

Schley & Schratz (2021) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass das Aussetzen von Routinen fruchtbare Momente für Innovationen bietet. Die ungewohnten Perspektiven eröffnen einen frischen Blick auf das bisher Gewohnte. Disruptive Erscheinungen können Neues ermöglichen, wenn die entsprechenden Möglichkeiten genutzt werden (Schley & Schratz, 2021, S. 12).

Es gilt daher, diese neuen Denkansätze in die Praxis zu implementieren, um dadurch ein neues Bewusstsein für die Lehrer*innenprofession und die vielfältigen Entwicklungsperspektiven zu ermöglichen.

5 Diskussion und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zum Thema Indikatoren für die erfolgreiche Teilnahme am Projekt „Grundkompetenzen absichern“ aus Sicht der Schulleitungen sollte die bedeutsamsten Kriterien darstellen und kann in weiterer Folge auch die Wirkungsmacht bezüglich Beratungstätigkeit analysieren. Im Weiteren liefert diese Forschungsexpertise Anhaltspunkte für eine zukünftige Projektarchitektur, wie zum Beispiel das Designen der Kooperationsvereinbarung auf Basis der genannten Kategorien für die erfolgreiche Implementierung zukünftiger Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsprojekte. Schul- und Unterrichtsentwicklungsaufgaben können nur in Teamarbeit und in Zusammenarbeit erfolgen (Bastian & Seydel, 2007, S. 6). Heben Bastian und Seydel (2007) dies auf die Ebene der Lehrkräfte, vermerkt die vorliegende Untersuchung auch die Wichtigkeit erfolgreicher Einbeziehung von MPTs im Sinne einer erfolgreichen und nachhaltigen Beratungstätigkeit. Das GRUKO-Projekt verdeutlicht auch einmal mehr, dass Einzelschulen Schulentwicklungsprozesse als Chance und positive Gelegenheit für Veränderungsprozesse sehen. Demzufolge gilt: „Schulentwicklung ist der systematische, zielgerichtete, selbstreflexive und für die Bildungsprozesse der Schüler/innen funktionale Entwicklungsprozess von Schulen, Schulnetzwerken und Bildungsregionen im Kontext des gesamten Bildungssystems und ihrer Zielvorgaben mit dem Ziel der Professionalisierung der schulischen Prozesse“ (Maag Merki, 2008, S. 25).

Die Einschätzungen der Schulleiter*innen in diesem Forschungsprojekt dokumentieren auch, dass Führung und Steuerung einer Einzelschule immer unter dem Aspekt „Schule als lernende Organisation“ gesehen werden müssen (Degendorfer, 2012, S. 89 f.). Nach Senge (1996) ist eine lernende Organisation durch folgende fünf Disziplinen gekennzeichnet, die eine Entwicklung ermöglichen:

- Personal Mastery versteht sich als Selbstführung, wobei individuelles Lernen eine gestaltende Grundlage einer lernenden Organisation darstellt. Kennzeichnend dafür sind die Bereitschaft, sich selbst als Lernende*r zu sehen, sowie das Mitbringen einer Bereitschaft für einen lebenslangen Prozess mit dem Ziel, überfachliche Qualifikationen zu erreichen.
- Mentale Modelle sind die unterbewusste Wahrnehmung von Werten und Normen in der Organisation. Jedoch können solche Formungen eine Barriere für Lernprozesse darstellen. Kritische subjektive Betrachtungen lassen diese Widerstände in der Organisation nicht erkennen; erst die Fähigkeit einer objektiven Reflexionskompetenz ermöglicht die Überprüfung, Offenlegung und Verbesserung der Werte und Normierungen der Organisation.
- Systemdenken bzw. Systematisches Denken beschreibt die Fähigkeit, Vernetzungen und Verbindungen in Prozessen zu schaffen. Voraussetzung dafür sind Offenlegung und Transparenz der Prozesse. Damit wird eine Denkweise ermöglicht, die es erlaubt, das System als Ganzes zu erkennen und eine entsprechende Verständniskultur für Prozesse aufzubauen.
- Gemeinsame Visionen kommen nicht von der Führungsebene, sondern entstammen aus einer gemeinsamen Entwicklung der Mitglieder in der Organisation. Somit wird eine gemeinsame Identität geschaffen und die Bereitschaft für Veränderungen gefordert.
- Team-Lernen als gemeinsamer Lernprozess ermöglicht die Sichtweise auf einzelne Problemstellungen aus mehreren Blickwinkeln. Dieser Prozess generiert eine undefinierbare Energie, die von einer*inem Einzelnen allein nicht umsetzbar wäre. Es liegt nun bei der Organisation, diese Kräfte zu bündeln und dadurch die Intelligenz der Organisation zu erhöhen (Senge, 1996).

Abschließend kann festgehalten werden, dass diese Untersuchung bedeutsame Indikatoren und deren Wirkungsmacht aus Sicht der Schulleitungen im Rahmen des bundesweiten Projektes „Grundkompetenzen absichern“ abbildet und Qualitätssicherung innerhalb des Projektes transparent aufzeigt.

Literatur

- Bastian, J. & Seydel, O. (2007). Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärung der Grundlagen mit Hilfe der Praxis. PÄDAGOGIK, 62(1), S. 6–8.
- BIFIE, (2012-2019). Ergebnisberichte - Bildungsstandardüberprüfungen - Archiv des BIFIE - Downloads – IQS. Abgerufen am 2022-01-25.
- Bildungsbericht (2006-2022). In: <https://www.bildungsbericht.de/de/forschungsdesign/indikatorenkonzept-bildungsbericht>. Abgerufen am 2022-01-25.
- BMBWF, (2017-2022). Projekt Grundkompetenzen absichern (bmbwf.gv.at). Abgerufen am 2022-01-25.
- Dedering, K. (2021). Schulentwicklungsberatung an Schulen in herausfordernden Lagen – Praktische Umsetzung und Erkenntnisse aus der Forschung. Schulverwaltung aktuell (Österreich), 9(1), 7-10.
- Degendorfer, W. (2012). Die Pädagogischen Hochschulen als Kompetenzzentren und Unterstützungssystem für einen zweifachen Paradigmenwechsel im System Schule. In Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Innsbruck: Studienverlag.
- Diefenbach, H. (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Baethge, M.; Döbert, H.; Hetmeier, H.-W.; Meister-Scheufelen, G.; Rauschenbach, T.; Wolter, A. (2006). Grundkonzeption der Bildungsberichterstattung für Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Beiheft, hrsg. v. H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, U. Sander, Jg. 9, S. 129–146.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Maag Merki, Katharina (2008): Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. In: Journal für Schulentwicklung, 12. Jahrgang, Heft 2, S. 22–30.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Brühlmann & Rolff, 2015. Horizontale Schulentwicklung, Journal für Schulentwicklung 1/2015, Wien, Studienverlag, S. 4–8.
- Schratz, Michael, Schrittmesser, Ilse, Forthuber, Peter, Pahr, Gerhard, Paseka, Angelika & Seel, Andrea (2008). Domänen der Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung (S. 123-138). In Christian Kraler & Michael Schratz (Hrsg.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann. (Stangl, 2021).
- Rolff, Hans-Günter (2012): Grundlagen der Schulentwicklung. In: Buhren, Claus/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Weinheim: Beltz, S. 12–39.
- Rosa, H. (2016). Schule als Resonanzraum – Lehren und Lernen als Resonanzbeziehung. Verfügbar unter: https://www.schulstiftung-freiburg.de/eip/media/forum/pdf_613.pdf, Abgerufen am 2022-01-21.
- Rosa, H., Buhren, C. & Enderes, W. (2018) Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schley, W. & Schratz, M. (2021). Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.
- Senge, P. M. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.