

# Nützlichkeit und Anwendbarkeit eines Online-Datenerhebungs-Tools und einer Diversity Scorecard für Schulentwicklungsprozesse im Rahmen von Diversity Management in der Sekundarstufe I

*Ein Beispiel für evaluative Schulentwicklungsforschung – konzipiert als Fallstudie mit Multiple Case Design*

*Claudia Kaluza<sup>1</sup>, Bernhard Schimek<sup>2</sup>*

## **Zusammenfassung**

Beschrieben werden zentrale Elemente der Konzeption, Durchführung und der Ergebnisse eines Evaluationsforschungsprojekts als Fallstudie im Multiple Case Design hinsichtlich der Nützlichkeit und Anwendbarkeit des durch die Autorin/den Autor entwickelten Diversity Management in Schulen Verfahrens (DiMiS-Verfahren). Das DiMiS-Verfahren stellt ein pädagogisches Tool (d.h. eine Reflexionshilfe für die pädagogische Auseinandersetzung mit Schüler/innen und im Lehrer/innen-Team) zur Unterstützung von Diversity-fokussierten Schulentwicklungsprozessen dar, bestehend aus einer Online-Datenerhebung und einer spezifisch konzipierten Diversity Scorecard. Es wird gezeigt, inwieweit ein partizipativer, qualitativer Forschungsansatz in beständiger Rückkoppelung mit schulischer Praxis im Sinne formativer Evaluation einen qualitätssichernden Beitrag in der Konzeption und Erprobung von pädagogischen Tools zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen darstellt. Die in diesem Artikel dargestellten Forschungsergebnisse sind bisher unveröffentlicht und entstammen einer 2014 der Fakultät für Schulentwicklungsforschung an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt vorgelegten Dissertation „Diversity Management in Schulen“.

### *Schlüsselwörter:*

Schulentwicklung  
Datenerhebung  
Diversität

### *Keywords:*

School development  
Data collection  
Diversity

## **1 Einleitung**

Dieser Artikel basiert auf bisher unveröffentlichten Ergebnissen der 2014 der Fakultät für Schulentwicklungsforschung an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt vorgelegten Dissertation „Diversity Management in Schulen“. Dargestellt werden zentrale Elemente der Konzeption, Durchführung und der Ergebnisse eines Evaluationsforschungsprojekts als Fallstudie im Multiple Case Design hinsichtlich der Nützlichkeit und Anwendbarkeit des durch die Autorin/den Autor entwickelten Diversity Management in Schulen Verfahrens (DiMiS-Verfahren). (Kaluza & Schimek, 2014).

Allgemeinbildende Schulen haben mit der Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetzes (o. J.) bzw. des § 56 Schulunterrichtsgesetzes (o. J.) die Verpflichtung der pädagogischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Schulen haben damit die Aufgabe, jährlich konkrete Ziele zu formulieren, Maßnahmen zu planen, umzusetzen und diese zu evaluieren. Das DiMiS-Verfahren ist als pädagogisches Tool zur Unterstützung

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: [claudia.kaluza@phwien.ac.at](mailto:claudia.kaluza@phwien.ac.at)

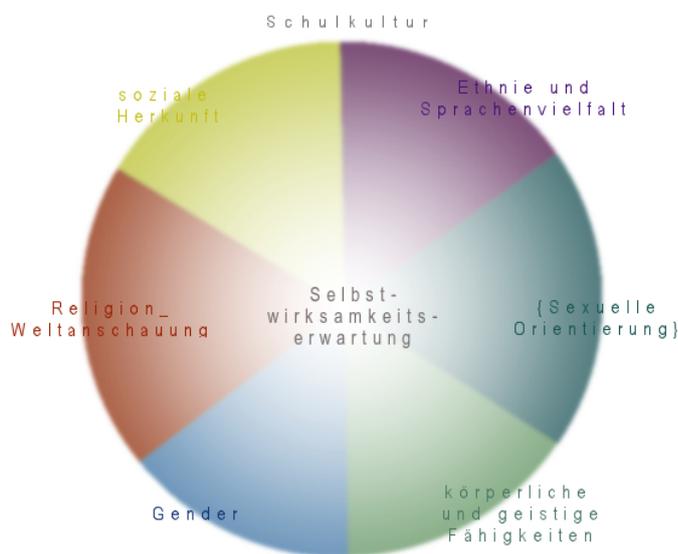
<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

von Schulentwicklungsprozessen im Bereich der Diversität konzipiert und soll ermöglichen, konkrete Anhaltspunkte für Zielformulierungen zu geben, mögliche Handlungsfelder zu identifizieren und Evaluierung in diesem Bereich zu unterstützen.

Über die forschungsbegleitete Evaluierung des DiMiS-Verfahrens werden Erkenntnisse über Prozesse sowie über Bedingungen des Gelingens bzw. des Scheiterns von Schulentwicklungsprozessen auf Basis von empirischen quantitativen schulstandortbezogenen Datenerhebungen gewonnen. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 407).

## 2 DiMiS-Verfahren

Das DiMiS-Verfahren ist ein pädagogisches Tool (d. h. eine Reflexionshilfe für die pädagogische Auseinandersetzung mit Schülern/Schülerinnen und im Lehrer/innen-Team) und soll als solches vor allem als Instrument im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen eingesetzt werden. Dem DiMiS-Verfahren wird folgendes Diversitätsmodell zugrunde gelegt (Kaluza & Schimek, 2017, S. 145):



**Abbildung 1:** Diversitätsmodell des DiMiS-Verfahrens (Kaluza & Schimek, 2017, S. 145).

Ziel ist die multiperspektivische Erfassung von Wahrnehmungen, Einstellungen und Haltungen von Schülern/Schülerinnen zu spezifischen pädagogischen Themenstellungen in den einzelnen Dimensionen von DiMiS. So beinhaltet z. B. die Dimension soziale Herkunft unter anderem die Bildungsaspirationen der Eltern, den Zusammenhang von Bildungserfolg, Einkommen und Bildungshintergrund der Eltern, Bildungswegentscheidungen, herkunftsabhängige Chancengleichheit hinsichtlich der Bildungslaufbahn, Selbstachtung und die Einschätzung der Verwirklichungschancen von Bildungsaspirationen usw. Die Dimensionen Gender und Sexuelle Orientierung werden im DiMiS-Verfahren aufgrund der umfassenden inhaltlichen Interdependenz integriert erfasst.

Als handlungsorientiertes Verfahren zielt das DiMiS-Verfahren darauf ab, bestehende Benachteiligungen in Organisationen zu erkennen und im Sinne des Diversity Managements produktiv aufzuheben. Anschließend an die konzeptionellen Überlegungen des Ex-post-Diversity-Checks Institut für anwendungsorientierte Innovations- und Zukunftsforschung (Döge, 2008, S. 67), lässt sich das DiMiS-Verfahren in fünf Schritten skizzieren (Kaluza & Schimek, 2017, S. 139f). Am Beginn steht die Durchführung einer Diversity Analyse. Als erster Schritt zur Diversity-Strategie-Entwicklung bildet die Online-Erhebung des DiMiS-Verfahrens die Situation am jeweiligen Schulstandort hinsichtlich subjektiv empfundene Haltungen, Wahrnehmungen und Einstellungen von Schülern/Schülerinnen bezüglich spezifischer, relevanter Themenstellungen in ausgewählten Dimensionen von Diversität ab. (Döge, 2008, S. 68; Kaluza & Schimek, 2017, S. 139 f.). Die Bestimmung der Zielgruppe von Angeboten und Maßnahmen ist ein weiterer Bestandteil der Diversity-Strategie-Entwicklung (Döge, 2008, S. 70). Dieser Schritt erfolgt im DiMiS-Verfahren mittels Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der

Online-Erhebung. Die Analyse der Organisationskultur erfolgt im DiMiS-Verfahren ebenfalls unterstützt durch die Ergebnisse der Online-Erhebung des DiMiS-Verfahrens. Die Ausprägungen der subjektiven empfundenen Einschätzungen der Schüler/innen hinsichtlich Diskriminierungs- und Anerkennungsmomenten entlang der Dimensionen von Diversität sowie die allgemeine Rückmeldung zur Schulkultur sowie zur Selbstwirksamkeitserwartung ergeben ein schnell zu erfassendes Bild der vorherrschenden Wahrnehmungen am Schulstandort, um daraus weitere notwendige Analysen bzw. Veränderungsprozesse abzuleiten. Auf Basis der erfolgten Analysen in Folge werden Diversity-Ziele formuliert und Handlungsoptionen entwickelt. Die Diversity Scorecard für Schulen dient als Instrumentarium zur Zielformulierung und Maßnahmenstrukturierung sowie zur Erfassung der Soll- und Ist-Situation. Zu klären ist an diesem Punkt, ob eine interne oder externe Projektbegleitung erfolgen soll, insbesondere, da in diesem Prozessschritt konkrete Ziele inklusive adäquater Indikatoren zu formulieren, Zeithorizonte zu klären, Hemmnisse und Promotoren/Promotorinnen zu identifizieren und Verantwortlichkeiten festzulegen sind. Den Abschluss des Kreislaufes bildet die Evaluation. Mit der erneuten Durchführung der Online-Erhebung des DiMiS-Verfahrens in Folgeperioden wird, anhand der in der Diversity Scorecard festgehaltenen Ziele, ein Soll-Ist-Vergleich und somit eine wenig komplexe und einfach handhabbare Evaluation mit Hilfe ermöglicht und die Grundlage für weitere Diversity-Strategieentwicklung geschaffen (Döge, 2008, S. 70 f.; Kaluza & Schimek, 2017, S. 139 f.).

## 2.1 Online-Erhebung

Die Online-Erhebung des DiMiS-Verfahrens umfasst folgende Bereiche (Kaluza & Schimek, 2017, S. 148 f.):

- **Diversity-Environment-Index:** Es werden Umwelteinschätzungen der befragten Schüler/innen hinsichtlich subjektiver Wahrnehmungen von Anerkennungs- oder Diskriminierungsmomenten erfasst. Die einzelnen Fragen beziehen sich immer auf die jeweilige Dimension von Diversität. Der Diversity-Environment-Index wird insgesamt mit 21 Items erfasst.
- **Diversity-Attitude-Index:** Bei diesen Fragestellungen werden Haltungen bzw. Einstellungen der Schüler/innen zu Diversität in der Schule in der jeweiligen Dimension von Diversität erfasst. Insgesamt werden dafür 25 Items konzipiert.
- **Schulkultur:** Bei diesen Fragestellungen werden subjektive Wahrnehmungen der Schüler/innen zur Schulkultur in 8 Items erfasst.
- **Selbstwirksamkeitserwartung:** Bei diesen Fragestellungen, die von Jerusalem & Schwarzer (1999) formuliert und konzipiert wurden, werden anhand von 10 Items Selbsteinschätzungen der Schüler/innen erfasst.

## 2.2 Diversity Scorecard

Wesentlich an Scorecards ist die Verknüpfung von Vision und Strategie mit Kennzahlen. Bei der konzipierten Diversity Scorecard ist dies ebenfalls von zentraler Bedeutung. Innerhalb der genannten Perspektiven sind Ziele (Zielformulierungen), Messgrößen (Ist-Werte in %), Zielwerte (Soll-Werte in %) und Maßnahmen (Formulierung von Interventionen entlang der definierten pädagogischen Wirkungsfelder) wesentlich. Als Ausgangspunkt für jede Perspektive, d. h. für den jeweiligen thematischen Schwerpunkt, werden einzelne Items aus jenen Dimensionen ausgewählt, die aufgrund der Ergebnisse primär relevant scheinen und diese werden mit dem Kontext des jeweiligen Schulstandortes verbunden. D. h. die Diversity Scorecard fungiert auch als Interventionstool. Nicht eine bloße Erhebung von Kennzahlen steht im Zentrum des Interesses, sondern das Sichtbarmachen pädagogischer Wirkungsfelder und das Anstoßen von diversitätsorientierter Schulentwicklung. Damit ist die Auseinandersetzung mit Diversität sowie mit den Rückmeldungen aus der Erhebung selbst ein wichtiger Teil des Prozesses. Es wird davon ausgegangen, dass alleine diese Auseinandersetzung Interventionen im Feld mit sich bringt, da damit Reflexionsprozesse und gemeinsame strategische Überlegungen pädagogischer Handlungsoptionen im Rahmen der Entwicklung der Diversity Scorecard verbunden sind. Die in der Online-Erhebung fokussierten thematischen Schwerpunkte Diversity-Environment-Index, Diversity-Attitude-Index, Schulkultur, Selbstwirksamkeitserwartung stellen bei der für das DiMiS-Verfahren entwickelten Diversity Scorecard jene Perspektiven dar, die strukturiert in den Blick genommen werden sollen. (Kaluza & Schimek, 2017, S. 149 f.).

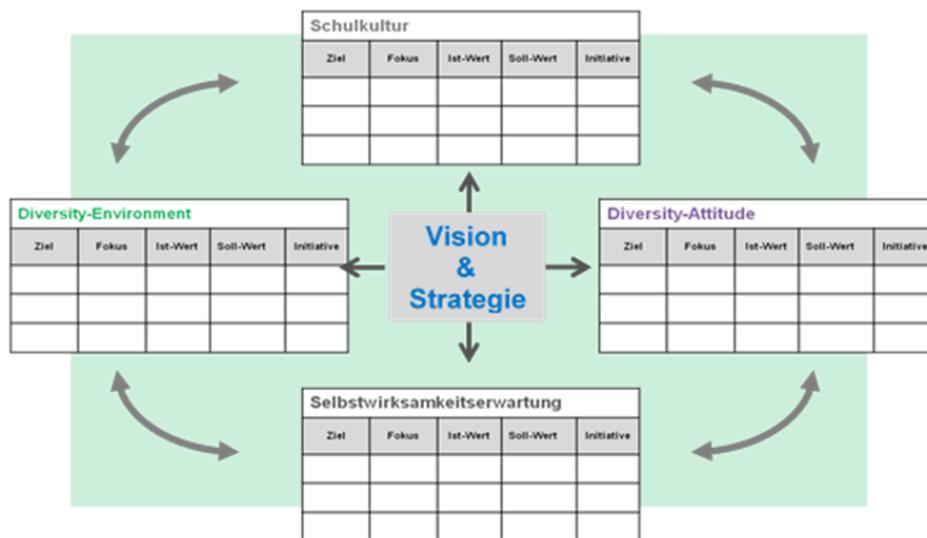


Abbildung 1: Diversity Scorecard im Rahmen des DiMiS-Verfahrens (Kaluza & Schimek, 2017, S. 152).

### 3 Forschungsmethodik und -design

Dargestellt werden in diesem Abschnitt die aus der Schulentwicklungs- und der Evaluationsforschung abgeleiteten Parameter für die Konzeption des Forschungsdesigns. Die Entscheidung für die Wahl eines Fallstudiendesigns wird erläutert.

#### 3.1 Verortung in Schulentwicklungs- und Evaluationsforschung

Die Begleitforschung zur Erprobung des DiMiS-Verfahrens ist der Schulentwicklungsforschung zuzurechnen. Diese will entsprechend ihrem Anspruch auf die Praxis bezogen bleiben. D. h. es entsteht zunächst Wissen, welches sich auf die Bedingungen und Entwicklungsaufgaben der Einzelschulen bezieht. Demnach wird „lokales Wissen“ generiert. Schulentwicklungsforschung soll sich sowohl im Feld der Praxis als auch im Bezugssystem von Wissenschaft bewähren. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind Rückmeldungen konstitutive Bausteine der Schulentwicklung. Aus den Reaktionen der Lehrkräfte erhalten Forscher/innen wichtige Anhaltspunkte für ihre weitere Arbeit. Die Rückmeldungen bieten wiederum den Lehrern/Lehrerinnen Reflexionsimpulse. Schulentwicklungsforschung bietet vor allem Interpretationen und Optionen an. Eine mikrologische Forschung, die sich auf die Einzelschule bezieht, kann sowohl eine Verallgemeinerung auf der Ebene der Prozess Erfahrung und der Prozessstrategien, als auch auf der Ebene von Erkenntnissen über die Zusammenhänge und Bedingungen des Gelingens oder Scheiterns eines Schulentwicklungsprozesses in Bezug auf Entwicklungsaufgaben leisten. Der Zusammenhang zwischen Entwicklungsaufgabe und Prozess Erfahrung ist ein entscheidender Ort für Verallgemeinerungen, da die Analysen Grundlagen für die weitere Umsetzung und die nächsten Zonen der Entwicklung bieten (Combe & Reh, 2000, S. 27 f.). Schulentwicklungsforschung bezieht sich demnach immer auf die Praxis, die Ergebnisse werden im Bereich der Bildungswissenschaft aufgegriffen, wodurch neues Wissen aus der Praxis theoretisch generiert werden kann. Auch Einzelschulen bieten Prozess Erfahrungen, die verallgemeinert und für weitere Schulentwicklungsprozesse verwendet werden können. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 406 f.).

Fallorientierte Forschung setzt sich nach Combe & Reh (2000, S. 29 f.) vor allem mit der Definition des jeweiligen Problems sowie der Entwicklungsaufgabe und den Entwicklungsstrategien auseinander. Es geht darum, Entwicklungsräume und die Aktivierung von Entwicklungsreserven innerhalb der Schule zu definieren. Die fallorientierte Forschung setzt sich mit der Strukturstelle der Umsetzung pädagogischer Konzeptionen in das Handlungsfeld auseinander. Primär zielt sie auf den Umgang mit Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsanforderungen ab. Im fallorientierten Forschungszugang wird das Problem oder vielmehr der Handlungsauftrag von Schulen erfasst und als Entwicklungsaufgabe betrachtet. Gemeinsam werden Strategien entwickelt, in denen die vorhandenen Entwicklungsreserven bzw. Ressourcen vor Ort für eine konstruktive Umsetzung der Entwicklungsaufgabe genutzt werden.

Im Kontext der Schulentwicklungsforschung steht die Erkenntnis im Zentrum, dass „die Einzelschule Gestaltungseinheit von Schulentwicklung ist und auch die Systementwicklung aus der Sicht der Einzelschule gesehen und betrieben“ werden sollte (Rolff, 2013, S. 133). Darüber hinaus ist das zentrale Erkenntnisinteresse der Schulentwicklungsforschung die Verbesserung der pädagogischen Praxis, weshalb es wesentlich ist, das „Forschungsvorgehen in enger Abstimmung mit den Betroffenen“, d. h. den Akteursgruppen von Schule abzustimmen und diese miteinzubeziehen (Horstkemper & Tillmann, 2003, S. 45 f.).

Das Evaluationsforschungsprojekt im Rahmen von Schulentwicklung zum DiMiS-Verfahren findet sich situiert in der Komplexität schulischer Einfluss- und Kontextfaktoren. Eine Konzeption als Fallstudie sollte daher ein umfassendes Bild gewährleisten können. Als Schulentwicklungsforschung verortet, wurden Praktiker/innen durchgehend in den Forschungsprozess einbezogen. Um Aufschluss über Prozessverfahren und -strategien gewinnen zu können, waren neben weiteren Datenquellen Rückmeldungen der Lehrer/innen und Schulleitungen wichtige Anhaltspunkte. Die Verschränkung mit der schulischen Praxis wurde durch ein partizipatives Forschungsdesign sichergestellt (Combe & Reh, 2000, S. 27 f.).

Die Bewertung des DiMiS-Verfahrens ist der Evaluationsforschung, konzipiert als Fallstudie, zuzurechnen. Der breite Begriff der Evaluation wurde dafür im pädagogischen Kontext verortet (Boller, 2013, S. 41 f.). Evaluationsstudien befassen sich mit der Überprüfung der Wirkungen und Folgen einer Maßnahme oder Intervention (Bortz & Döring 2005, S. 106). Sie wird als „methodisch kontrollierte, verwertungs- und bewertungsorientierte Form des Sammelns und Auswertens von Informationen“ verstanden (Kromrey, 2001, S. 112; Boller, 2009, S. 37). Bortz & Döring sehen Evaluationsforschung nicht als eigenständige Disziplin, sondern als „Anwendungsvariante empirischer Forschungsmethoden auf eine spezielle Gruppe von Fragestellungen“ (Bortz & Döring, 2009, S. 96). Sie umfasst alle Forschungsaktivitäten, bei denen es entweder um die Bewertung des Erfolges von gezielten Maßnahmen, um die Auswirkungen kulturellen, gesellschaftlichen, technischen Wandels oder um die Analyse bestehender Institutionen oder Strukturen geht. Im Unterschied zur Grundlagenforschung kennzeichnet die Evaluationsforschung fünf Funktionen: die Erkenntnisfunktion, die Optimierungsfunktion, die Kontrollfunktion, die Entscheidungsfunktion und die Legitimationsfunktion (Bortz & Döring, 2009, S. 96 ff.). Die Evaluationsforschung soll wissenschaftliche Erkenntnisse über Eigenschaften und Wirkungen von Interventionen bringen. Im Forschungsprozess sollte demnach Klarheit darüber erlangt werden, wie das DiMiS-Verfahren von den Lehrern/Lehrerinnen angenommen und bewertet wird, welche Wirkungen und Folgen es hat und was die Bedingungen des Gelingens und des Scheiterns sind. Evaluationsforschung will außerdem Auskunft darüber erlangen, wo die Stärken und Schwächen der Intervention im Hinblick auf die Ziele liegen. Aufgrund der Forschungsergebnisse sollten daher Anhaltspunkte für weitere Optimierungen des DiMiS-Verfahrens gewonnen werden. Erreicht wurde dies über formative Evaluation, da diese erkundend angelegt ist und vor allem bei der Entwicklung und Implementierung neuer Maßnahmen und deren Wirkungen eingesetzt wird. Die Wirksamkeit der Intervention wurde laufend beurteilt und das DiMiS-Verfahren in Verschränkung mit der Praxis weiterentwickelt (Bortz & Döring 2005, S. 113). Die Kontrollfunktion der Evaluationsforschung meint für das DiMiS-Verfahren die Beantwortung der Frage, wie effektiv und effizient die intendierten Wirkungen erreicht werden, aber auch welche positiven und negativen Nebenwirkungen auftreten. Da es sich um die Neukonzeption eines Verfahrens zur Erhebung von subjektiv empfundenen Diskriminierungs- und Anerkennungsmomenten von Schülern/Schülerinnen entlang der Dimensionen von Diversität sowie der Bereiche Schulkultur und Selbstwirksamkeitserwartung handelte, sollte das Forschungsvorhaben Aufschluss darüber geben, ob eine Empfehlung der Anwendung für weitere Schulstandorte ausgesprochen werden kann. Durch die Bewertung des DiMiS-Verfahrens mittels Evaluationsforschung sollte letztlich ein hohes Maß an Legitimationsfähigkeit erzielt werden. Dies erschien gerade im Hinblick auf die zeitliche und organisatorische Belastung, der sich ein Großteil der Schulstandorte ausgesetzt sieht, als besonders notwendig (Bortz & Döring, 2009, S. 97).

Evaluation geht im pädagogischen Kontext über eine „empirisch gestützte Bewertung von Maßnahmen“ hinaus (Bauer, 2004, S. 161; Boller, 2009, S. 36). Sie wird mit vielfältigen bildungspolitischen sowie pädagogischen Zielsetzungen verbunden (Buhren et al., 1999; Boller, 2009, S. 37). Im vorliegenden Forschungsvorhaben war im Hinblick auf die Forschungsfrage auch die Erfassung von Effekten im schulischen Feld von Interesse. Angelehnt an Grundsätze schulinterner Evaluation wurde diesem Ziel nachgegangen, indem die „konkreten Bedingungen“ an den Schulstandorten sowie „die schulischen Akteure selbst“ in das Forschungsdesign einbezogen wurden (Boller, 2009, S. 34). Evaluation im Kontext von Schule kann angesichts der Komplexität sozialer und zwischenmenschlicher Interaktionen ein herausfordernder Prozess sein (Boller, 2009, S. 34). Diesem Umstand wurde einerseits durch die Dokumentation vielfältiger Datenquellen sowie andererseits durch ein hohes Maß an Transparenz und Kommunikation Rechnung getragen.

Eine formative Evaluation soll durch eine enge Verknüpfung mit dem Praxisfeld während des gesamten Forschungsprozesses an den Schulstandorten erreicht werden. Ähnlich der formativen schulinternen Evaluation soll dadurch hohe Praxisrelevanz der gewonnenen Ergebnisse, insbesondere für Schul- und Unterrichtsentwicklung, sichergestellt werden (Holtappels, 2003; Boller, 2009, S. 46). Das Verständnis formativer Evaluation weist vom methodischen und verfahrenstechnologischen Standpunkt Ähnlichkeiten mit der Aktions- und Handlungsforschung auf, da beide „iterativ, schleifenartig“ angelegt sind und durch „fortwährendes Fragenstellen, Antworten, Bewerten, Informieren und Aushandeln“ gekennzeichnet sind (Kromrey, 2000, S. 56; Boller, 2009, S. 47). Diese Elemente formativer Evaluation wurden durch die durchgängige partizipative Konzeption der Fallstudie in das Forschungsdesign integriert.

Zusammenfassend befasst sich Evaluationsforschung mit der Umsetzung, Anwendbarkeit und Nützlichkeit von Ergebnissen auf die untersuchte Praxis (Flick, 2006, S. 15). Übertragen auf den Forschungsgegenstand richtete sich das Forschungsinteresse in der erprobenden Umsetzung des DiMiS-Verfahrens auf die Evaluation von Nützlichkeit und Anwendbarkeit desselben zur Sicherstellung der Übertragbarkeit auf Folgeperioden und andere Schulstandorte. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 406 f.).

### 3.2 Konzeption als Fallstudie

Da das Forschungsdesign als Evaluationsforschung in der Schulentwicklungsforschung verortet wurde, war, wie bereits dargelegt, der Bezug zur Praxis und damit zu den Lehrern/Lehrerinnen und Schulleitungen von maßgeblicher Bedeutung. Eine formative Evaluierung des DiMiS-Verfahrens mit partizipativem Ansatz bedingte in Folge den Einsatz qualitativer Forschungsmethodik. Während quantitative Evaluationsstudien von ihrem Ertrag her unbefriedigend sind, weil die nachgewiesenen Effekte nur selten replizierbar sind, werden als Alternative qualitative Studien empfohlen, da sich die Wirksamkeit von Maßnahmen besser erfassen lässt. Vor allem wenn die mit einer Maßnahme verbundenen Wirkungen sehr komplex sind, sind ausführliche Explorations einzelner, von der Maßnahme betroffener Personen, aufschlussreicher (Bortz & Döring, 2005, S. 113), auch wenn auf eine damit verbundene Einschränkung der externen Validität hinzuweisen ist. Ein mögliches Design von qualitativen Evaluationsstudien stellen Fallstudien dar. Im Rahmen von Fallstudien werden empirische Untersuchungen eines Phänomens in seinem natürlichen Kontext angelegt und unterschiedliche Informations- bzw. Datenquellen herangezogen (Hancock & Algozzine, 2006, S. 16). Für die Evaluierung der Auswirkungen von Innovationen sind Fallstudien besonders geeignet (Rogers, 1995) Nach Lamnek (2005, S. 299) beschreiben Fallstudien den vorliegenden Fall in seiner Komplexität und beziehen „möglichst alle für das Untersuchungsobjekt relevanten Dimensionen in die Analyse“ mit ein. Es ist ein Anliegen qualitativer Fallstudien, ein ganzheitliches und damit möglichst nahe an der Realität befindliches Bild der sozialen Welt zu zeichnen (Lamnek, 2005, S. 299). Die Beschreibung des Kontextes des gewählten Falles ist in Fallstudien ein wesentlicher Ansatzpunkt (Mayring, 2001).

Ziel in der Wahl des Forschungsdesigns war es, bei der Evaluation der Erprobung des DiMiS-Verfahrens auch die Situation der einzelnen Schulstandorte in ihrer Komplexität mitzuberücksichtigen und zu beschreiben und auch die allgemeinen Rahmenbedingungen des konkreten Feldes miteinzubeziehen (Schulumgebung, Schulprofil, Personalzusammensetzung, Projekte usw.). Das Forschungsdesign wurde daher als Fallstudie angelegt, um so ein komplexes Bild von der Anwendung, Rezeption und Wirkweise des DiMiS-Verfahrens im Lebensraum Schule zu gewinnen. Die vorliegende Fallstudie wurde als deskriptive Fallstudie (Yin, 2003, S. 3 f.) durchgeführt, bei der eine umfassende Beschreibung der Intervention und des Kontextes, in dem diese situiert ist, durchgeführt wurde. Über die Verwendung mehrerer Datenquellen sollte ein möglichst dichtes Bild der Komplexität der untersuchten Situation entstehen (Hancock & Algozzine, 2006, S. 15 f.). Orientiert an der von Krainer (2003, S. 59) vorgeschlagenen Strukturierung wurde ein partizipativer Forschungsansatz umgesetzt, d. h. die Konzeption und Verantwortung lag bei den Forschern/Forscherinnen; die Praktiker/innen wurden über jeden Schritt im Forschungsprozess umfangreich informiert. Kooperative Elemente (wie die Bildung eines erweiterten Forschungsteams) waren mitkonzipiert und wurden den Praktikern/Praktikerinnen als Möglichkeit zur Partizipation angeboten. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 410 f.).

### 3.3 Multiple Case Design

Ein Multiple-Case Design bringt gegenüber Einzelfallstudien relevante Vorteile. Die Schlüsse, die aus zwei Fällen gezogen werden, führen zu stärkeren Aussagen, als wenn sich diese nur auf einen Fall beziehen würden. Auch wenn der Kontext von Fall zu Fall variiert, können gemeinsame Schlüsse über beide Fälle hinweg gezogen werden und sind somit stringenter und stärker generalisierbar als jene aus Einzelfallstudien (Herriot &

Firestone, 1983, S. 14 f.; Yin 2003, S. 46; Yin, 2003, S. 53). Yin (2003, S. 46) verweist auf den Einsatz von Multiple Case Designs in der Forschung zu Schulinnovationen:

„A common example is a study of school innovations (such as the use of new curricula, rearranged school schedules, or new educational technology), in which individual schools adopt some innovation. Each school is subject of an individual case study, but the study as a whole covers several schools and in this way uses a multiple-case design.“ (Yin, 2003, S. 46)

Da es sich beim DiMiS-Verfahren um ein neues pädagogisches Tool zur Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen handelte und eine Evaluation im Zuge der Erprobung erfolgen sollte, wurde einem Multiple Case Design mit zwei Fällen der Vorzug gegeben. In zwei getrennten Fällen wurde der Einsatz des DiMiS-Verfahrens erforscht, um danach über die beiden Fälle hinweg zu allgemeinen Aussagen zu gelangen. Multiple Case Designs folgen der Replikationslogik (im Gegensatz zum Sampling):

“Any application of this sampling logic to case studies would be misplaced. First, case studies are not the best method for assessing the prevalence of phenomena. Second, a case study would have to cover both the phenomenon of interest and its context, yielding a large number of potentially relevant variables. In turn, this would require an impossibly large number of cases – too large to allow any statistical consideration of the relevant variables.“ (Yin, 2003, S. 48)

Da es nicht darum geht, Häufigkeit von Phänomenen zu erfassen, war ein Sampling bei der Auswahl der Fälle weder durchführbar noch zielführend. Dafür würde eine zu große Anzahl an Fällen benötigt. Ein repräsentatives Sample zur Abbildung der Schullandschaft auf der Sekundarstufe 1 war aufgrund der großen Varianz (Schularten, Trägerschaft öffentlich/privat, Situierung...) nicht möglich. D. h. bei der Auswahl der beiden Fälle wurde auf möglichst ähnliche Rahmenbedingungen geachtet, um eine „literal replication“, eine sinngemäße Wiederholung der Fälle zu gewährleisten (Yin, 2003, S. 47). Die Konzeption des Forschungsdesigns folgte den Schritten der Case Study Method nach Yin (2003, S. 50). „Define & Design“ umfasste die Formulierung des theoretischen Bezugsrahmens sowie die Auswahl der Fälle („select cases“) und der Datenquellen („design data collection protocol“). Der Prozessschritt „Prepare, Collect & Analyse“ umfasste die Durchführung der Fallstudie in Fallanalysen. Im Abschnitt „Analyze & Conclude“ wurden diese zusammengeführt und gemeinsam entlang Fall 1 und Fall 2 sowie hinsichtlich Forschungsfrage interpretiert. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 414).

### 3.4 Forschungsdesign

Der theoretische Bezugsrahmen, die Auswahl der Fälle sowie die Auswahl der Datenquellen werden nachfolgend in Anlehnung an Yin (2003, S. 50) dargestellt.

#### 3.4.1 Explikation der Forschungsfrage

Ziel des Prozesses war es, die Einsatzfähigkeit des DiMiS-Verfahrens als pädagogisches Tool zu überprüfen. Als Kriterien für die Einsatzfähigkeit wurden die Hauptkategorien der Nützlichkeit, der Anwendbarkeit sowie der Übertragbarkeit auf andere Schulen oder Folgeperioden am selben Schulstandort definiert. Als Nützlichkeit wurden für das DiMiS-Verfahren folgende Parameter bestimmt (Kaluza & Schimek, 2014, S. 414 f.):

- Das DiMiS-Verfahren befördert die professionsorientierte Bewusstseinsbildung der Mitarbeiter/innen (Lehrer/innen, Schulleitung) sowohl auf individueller als auch auf Organisations- also Schulentwicklungsebene (Finke, 2005, S. 8 f.; Hartmann & Judy, 2005, S. 60 f.; Rosken, 2009, S. 59) und erhöht die Problemlösungs- und Handlungskompetenz (Probst & Büchel, 1994, S. 17 und 25).
- Das DiMiS-Verfahren unterstützt die Formulierung spezifischer, messbarer, relevanter Ziele für einen bestimmten Zeitraum (Stuber, 2009, S. 119 f.) als Unterstützung von Schule als lernender Organisation.
- Das DiMiS-Verfahren erhöht den reflektierenden Umgang mit Merkmalen sowie sozialen Kategorien (Vedder, 2006, S. 12) und sensibilisiert für ein umgreifendes Verständnis über alle angesprochenen Dimensionen hinweg (Vedder, 2006, S. 12). Das DiMiS-Verfahren erhöht bzw. verändert die organisationale Wert- und Wissensbasis (Probst & Büchel, 1994, S. 17 und 25).

Das DiMiS-Verfahren richtete sich sowohl an die individuelle als (insbesondere diversitätsorientierte Handlungs-, Problemlösungs- und Reflexionskompetenz der Lehrer/innen) auch an die organisationale Ebene (Schulentwicklung) der Professionsentwicklung. Da Schüler/innen befragt wurden, war darüber hinaus auch von Interesse, inwieweit das DiMiS-Verfahren Wirkungen auf die teilnehmenden Schüler/innen hat. Alle diese Sphären wurden gesondert beachtet, um Nützlichkeit umfassend forschungsevaluativ bestimmen zu können.

Als Anwendbarkeit wurden für das DiMiS-Verfahren folgende Parameter bestimmt (Kaluza & Schimek, 2014, S. 416):

- Das DiMiS-Verfahren ermöglicht nach der Datengewinnung eine unmittelbare Ergebnisrückmeldung (Altrichter, 2010, S. 238 f.).
- Das DiMiS-Verfahren entspricht aufgrund der Konzeption in enger Verschränkung mit Praktikern/Praktikerinnen den Anforderungen der Schulwirklichkeit und wird daher von Lehrern/Lehrerinnen und Schulleitungen positiv angenommen (Altrichter, 2010, S. 239 f.).
- Das DiMiS-Verfahren ermöglicht Daten-Rückmeldungen in geringem Umfang, die übersichtlich sind und möglichst geringe statistische Vorkenntnisse erfordern (Altrichter 2010, S. 238 f.)

Die Übertragbarkeit thematisierte Nützlichkeit und Anwendbarkeit hinsichtlich eines weiteren Einsatzes des DiMiS-Verfahrens in Folgeperioden am Schulstandort bzw. an weiteren Schulstandorten sowie diesbezügliche notwendige Voraussetzungen und denkbare Formen der Anwendung.

### 3.4.2 Auswahl der Schulstandorte

Es wurden zwei allgemeinbildende Pflichtschulen der Sekundarstufe 1 für die Fallstudie herangezogen. Die Beschränkung auf zwei Untersuchungsobjekte hatte den Vorteil, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Kontext des jeweiligen Falles und dem Untersuchungsmaterial möglich war und dadurch umfangreichere und komplexere Ergebnisse zustande kommen konnten (Lamnek, 2005, S. 300). Die Entscheidung für die ausgewählten Schulen basiert u. a. auf folgenden Überlegungen:

- Die Forschungsfrage bezieht sich auf die Übertragbarkeit des DiMiS-Verfahrens auf andere ähnliche Fälle. Um aus der Fallstudie Schlussfolgerungen bezüglich der Übertragbarkeit auf andere Fälle ziehen zu können, wurde die Fallstudie an zwei allgemeinbildenden Pflichtschulen der Sekundarstufe 1 durchgeführt.
- Beide Schulstandorte führen Integrationsklassen, setzen Native-Speaker im Unterricht ein, realisieren Teamteaching sowie die Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung bzw. auch Lerncoaching, setzen sich mit besonderen bzw. alternativen Formen der Beurteilung auseinander und zeigen ein diversitätsoffenes Profil (Quelle: Website, Schulprofil).
- Beide Schulstandorte befinden sich in Wien.
- Die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen sind an beiden Schulstandorten aufgrund der Ähnlichkeit vergleichbar (Anzahl der Klassen, Anzahl der Lehrer/innen, Anzahl der Schüler/innen, Anzahl der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf). Beide Schulstandorte unterliegen der Organisation und Schulaufsicht der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS). Da die rechtliche Stellung der Schulleitung, die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen und der formale Handlungsspielraum der Schulen in weiten Bereichen vergleichbar sind, wird dadurch die Replikationslogik gewährleistet.
- Beide Schulstandorte sind als allgemeinbildende Schulen mit der Novellierung des § 18 Bundes-Schulaufsichtsgesetzes (o. J.) bzw. des § 56 Schulunterrichtsgesetzes (o. J.) zu pädagogischer Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (Schulqualität Allgemeinbildung) verpflichtet.
- Beide Schulleiter/innen haben Interesse am Forschungsvorhaben und wollen aufgrund dessen ein Vorstellen des DiMiS-Verfahrens im Rahmen einer Konferenz ermöglichen. Beide Schulleiter/innen sehen die Freiwilligkeit der Teilnahme seitens des Kollegiums als wesentlich an. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 416 f.).

Im Rahmen von Fallstudien müssen Überlegungen angestellt werden, ob die Ergebnisse auf Fälle in ähnlichen Kontexten generalisierbar sind, wobei die schwächste Form der Generalisierung darin besteht, den Kontext des Einzelfalles zu analysieren und die Ergebnisse auf ähnliche Kontexte zu verallgemeinern (Mayring, 2001). Das vorliegende Forschungsvorhaben realisierte diesen Ansatz auf Basis des ausgewählten Forschungsdesigns.

### 3.4.3 Design der Datensammlung

Nach Lamnek (2005) sind Fallstudien von ihrem Anspruch her multimethodisch anzulegen. In Anlehnung an Yin (2005, S. 101) wurden zur Darstellung und Analyse der beiden Fälle Dokumentationen und Beobachtungsnotizen (u. a. zu Kick-Off- und Rückmeldeveranstaltungen, im Rahmen der Durchführung der Online-Erhebungen mit Schülern/Schülerinnen), Archivmaterial (Kontext- und Umfeldbedingungen der beiden Schulstandorte) sowie halbstandardisierte offene Leitfadenterviews herangezogen. Die Interviews wurden mit insgesamt 10 Interviewpartnern/-partnerinnen (5 Interviewpartner/innen Fall 1, 5 Interviewpartner/innen Fall 2) durchgeführt. Die Gruppe der Interviewpartner/innen setzte sich jeweils aus der Schulleitung und 4

Lehrern/Lehrerinnen zusammen. Die Interviews wurden vertraulich durchgeführt und anschließend anonymisiert. Die Interviews wurden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, S. 48 f.) ausgewertet. Zentrale Elemente der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse fanden Anwendung (Mayring, 2010, S. 98). Das Kategoriensystem wurde vor der Arbeit mit dem Material theoriegeleitet entwickelt (deduktive Kategorienanwendung) und aufgrund des Materials im Prozess adaptiert und verfeinert.

Die Kategorienbildung bezog sich auf die Ziele der Evaluationsforschung, auf die Forschungsfrage, auf die Erfahrungen, die im Laufe der Fallstudie gemacht wurden, auf die Erfahrungen der Fragebogenerhebung, die Dokumentationen des Kontextes des Schulstandortes, die Dokumentationen der Gespräche mit dem erweiterten Forscher/iinnen-Team und auf den Interviewleitfaden. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 418 f.).

### 3.4.4 Projektplan

Das Forschungsvorhaben gliederte sich in zwei Teilbereiche, die Erprobung des DiMiS-Verfahrens an den beiden Schulstandorten sowie die begleitende Durchführung der Fallstudie:

Prozessschritt	Erprobung DiMiS-Verfahren	Fallstudie
Kontaktaufnahme mit der Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausführliches persönliches Gespräch mit der Schulleitung.</li> <li>- Terminvereinbarung mit der Schulleitung für eine Kick-Off-Veranstaltung im Rahmen einer pädagogischen Konferenz.</li> <li>- Genehmigung des Forschungsvorhabens beim Stadtschulrat für Wien.</li> </ul>	
Kick-Off-Veranstaltung im Rahmen einer pädagogischen Konferenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung in das Thema „Diversity Management in Schulen“</li> <li>- Vorstellung der Online-Erhebung</li> <li>- Terminvereinbarung mit Lehrern/Lehrerinnen der 4. Klassen zur Durchführung der Online-Erhebung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstellung des Forschungsvorhabens</li> <li>- Demokratische Abstimmung des Kollegiums über Zustimmung zur Teilnahme am Forschungsvorhaben</li> <li>- Angebot der Partizipation (Bildung eines erweiterten Forscher/iinnen-Teams)</li> </ul>
Zusammenführung und gemeinsame Dokumentation der Ergebnisse der Kick-Off-Veranstaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufarbeitung der Rückmeldungen zur Online-Erhebung (inkl. Fragebogen) im Sinne formativer Evaluation (Ergänzungen, Korrekturen)</li> <li>- Detaillierte Überlegungen zur Vorgangsweise bei der Online-Erhebung (Ablaufplan)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation über Tonbandaufnahmen und Notizen</li> </ul>
Abgleich des Fragebogens und der Ablaufstruktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Allfällige Änderungen werden in den Fragebogen eingearbeitet und an die Schule übermittelt.</li> <li>- Konkrete Planung der Durchführung der Online-Erhebung des DiMiS-Verfahrens.</li> </ul>	
Durchführung der Online-Erhebung in den 4. Klassen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchführung der Online-Erhebung durch die Forscher/iinnen in Kooperation mit den anwesenden Lehrern/Lehrerinnen</li> <li>- Gemeinsame pädagogische Einführung der Schüler/iinnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notizen zur Durchführung der Online-Erhebung mit den Schüler/iinnen</li> <li>- Notizen zu Beobachtungen während der Online-Erhebung mit den Schülern/Schülerinnen</li> <li>- Notizen zum ersten Feedback der Schüler/iinnen zur Online-Erhebung</li> </ul>
Vorbereitung der Rückmeldeveranstaltung: Auswertung der Ergebnisse, Gestaltung der Diversity Scorecard	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Statistische Auswertung der Ergebnisse der Online-Erhebung</li> <li>- Exemplarische Gestaltung der Diversity Scorecard für die Rückmeldeveranstaltung (bei Bedarf gemeinsame Überlegungen zur übersichtlichen Darstellung der Ergebnisse im erweiterten Forscher/iinnen-Team)</li> <li>- Planung der Rückmeldeveranstaltung</li> </ul>	
Rückmeldeveranstaltung: Präsentation der Ergebnisse und Diversity Scorecard im Rahmen einer pädagogischen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Präsentation der Ergebnisse der Online-Erhebung</li> <li>- Interpretation und Diskussion der Ergebnisse durch die Lehrer/iinnen und die Schulleitung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tonbandaufnahmen und Notizen zur Rückmeldeveranstaltung</li> <li>- Terminvereinbarung mit den Interviewpartnern/-partnerinnen (nach freiwilliger Meldung)</li> </ul>

Konferenz	- „Realitätscheck“ der Ergebnisse (Aussagekraft)	
Durchführung der halbstandardisierten Leitfaden-Interviews mit Lehrern/Lehrerinnen und der Schulleitung		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchführung halbstandardisierter Leitfaden-Interviews mit Lehrern/Lehrerinnen, Aufzeichnung mittels Tonbandgeräten (Leitfaden wird im Vorfeld zugesendet.)</li> <li>- Durchführung halbstandardisierter Leitfaden-Interviews mit Schulleitung, (Fokussierung auf den schulorganisatorischen Aufgabenbereich) Aufzeichnung mittels Tonbandgeräten (Leitfaden wird im Vorfeld zugesendet.)</li> </ul>
Dokumentation und Präsentation der Ergebnisse		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dokumentation der Ergebnisse je Fall</li> <li>- Zusammenfassende Analyse des Datenmaterials</li> <li>- Rückmeldung der Ergebnisse an die Schule des jeweiligen Falles</li> </ul>

**Abbildung 2:** Prozessplan (Kaluza & Schimek, 2014, S. 432 f.).

### 3.4.5 Gütekriterien

Die Güte der vorliegenden Forschungsarbeit wurde in zwei Bereichen gesichert. Für die Fallstudie fanden die Gütekriterien von Creswell (2007) und Yin (2003) Anwendung. Nach Yin (2003, S. 34 f.) fanden die Qualitätskriterien Konstruktvalidität (Einbezug mehrdimensionaler Datenquellen), externe Validität (Replikationslogik bei Multiple-Case-Studies) und Reliabilität (detaillierte Definition der Datenquellen und operationalisierte Definition der Auswertungsmodi) Anwendung. Creswell (2007, S. 207 f.) schlägt acht Kriterien für die Erhöhung der Validität der Ergebnisse qualitativer Forschungsarbeiten vor, wovon mindestens zwei Kriterien angewandt werden müssen. Die Validität der vorliegenden Dissertation der Ergebnisse ist aufgrund der Anwendung folgender Kriterien gegeben: „Prolonged Engagement and persistent observation in the field“ wird als die Zeit bezeichnet, die für den Aufbau eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen den forschenden und teilnehmenden Personen notwendig ist. Dazu zählt auch die Zeit für das Kennenlernen und das Sicheinlassen auf die Kultur des Gegenübers sowie das ständige Offensein für mögliche Fehlinformationen oder -interpretationen (Creswell, 2007, S. 207). Dem Gütekriterium wurde entsprochen, da alle Lehrer/innen (die am Tag der Konferenz anwesend sind) am Forschungsprozess im Rahmen der Kick-Off-Veranstaltung sowie der Rückmeldeveranstaltung teilnahmen. Ein weiterer Teil des Kollegiums wurde durch die Teilhabe bei der Durchführung der Online-Erhebung in den Forschungsprozess eingebunden, acht Lehrer/innen und die beiden Schulleiter/innen waren zusätzlich bei der Durchführung der Interviews als Interviewpartner/innen am Forschungsprozess beteiligt. Die Dokumentationen und Interpretationen des Prozesses wurden wiederholt rückgemeldet, um Fehlinterpretationen zu minimieren. „Peer Review“ ermöglichte eine externe Perspektive auf den Forschungsprozess und entspricht der beschriebenen Strategie der Interkoderreliabilität. In der Aktionsforschung kommt dieses Kriterium dem Begriff des „kritischen Freundes“ im Rahmen eines „Analysegesprächs“ sehr nahe (Altrichter & Posch, 1998, S. 84). In diesem Zusammenhang verweisen Lincoln & Guba (1985) auf die Rolle als „devil’s advocate“ und verstehen darunter eine externe Person, welche kritische Fragen bezüglich Methoden und Interpretation stellt und den Forschern/Forscherinnen Rückmeldungen gibt (Lincoln & Guba 1985). Die Rückmeldungen externer Personen wurden zu verschiedenen Prozessschritten (z. B. Entwicklung des Interviewleitfadens) eingebunden. „Clarifying Researcher Bias“ meint das Klarlegen der eigenen Position und Rolle in der Forschungsarbeit (Creswell, 2007, S. 208). In jedem Prozessschritt der Erprobung und der Evaluation wurde die Rolle der Forscher/innen offengelegt und geklärt. „Member Checking“ bezeichnet das Zurückspielen der Ergebnisse und Interpretationen an die teilnehmenden Personen. Durch das Zurückspielen der Ergebnisse und Interpretationen, d. h. die Bestätigung oder Ablehnung derjenigen Personen, von welchen die Daten erhoben wurden, wird die Zuverlässigkeit dieser Ergebnisse erhöht (Creswell, 2007, S. 208 f.). Im Sinne des partizipativen Forschungsansatzes wurden die Ergebnisse und Interpretationen in unterschiedlicher Form an die Lehrer/innen rückgemeldet. Im Zuge der Fallstudie wurden die Erkenntnisse der Kick-Off-Veranstaltung verbal sowie die Ergebnisse der Online-Erhebung mit den Schülern/Schülerinnen schriftlich im Rahmen der Rückmeldeveranstaltung an die Lehrer/innen rückgemeldet. Die gesamte Dokumentation wurde schriftlich (per Mail) an die Schulleiter/innen mit dem Ersuchen um

Weiterleitung an alle Lehrer/innen übermittelt. Den Interviewpartnern/-partnerinnen wurde eine Übermittlung der Transkription angeboten. Außerdem wurden die Lehrer/innen an allen Prozessschritten zu einer möglichen Beteiligung am Forschungsprozess (durch Rückmeldungen, Anregungen, kritische Einwände...) eingeladen. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 433 ff.).

Für die Auswertung der Leitfaden-Interviews hatten die von Mayring (2010) beschriebenen Gütekriterien im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse Geltung. Nach Mayring & Brunner (2010, S. 326) fanden die Kriterien Intrakoderreliabilität und Interkoderreliabilität (u. a. über Kodierkonferenzen der beiden Forscher/innen) Anwendung.

## 4 Ergebnisse und Diskussion

Die Bewertung des DiMiS-Verfahrens orientierte sich an den fünf Funktionen von Evaluationsforschung (Bortz & Döring, 2009, S. 96 f.) die nachfolgend implizit angesprochen werden. Die Forschungsfrage wurde aufgrund des gewählten Forschungsdesigns auf Basis der Forschungsergebnisse der durchgeführten Fallstudie mit Multiple Case Design beantwortet, weshalb nachfolgend Schlüsse über Fall 1 und Fall 2 hinweg gezogen und generalisierbare Aussagen getroffen werden.

### Nützlichkeit

Angenommen wurde, dass die Nützlichkeit des DiMiS-Verfahrens dann gegeben ist, wenn professionsorientierte Bewusstseinsbildung der Praktiker/innen (Lehrer/innen, Schulleitung) sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene (Finke, 2005, S. 8 f.; Hartmann & Judy, 2005, S. 60 f.; Rosken, 2009, S. 59) befördert sowie die Problemlösungs- und Handlungskompetenz (Probst & Büchel, 1994, S. 17 und 25) erweitert wird. Außerdem wurde Nützlichkeit mit einer Sensibilisierung für die Dimensionen von Diversität und damit auch mit der Erhöhung eines reflexiven Umgangs verbunden (Vedder, 2006, S. 12). Die Schlüsse aus beiden Fällen zeigen, dass reflexive Auseinandersetzung im Zuge der Erprobung des DiMiS-Verfahrens breit erfolgt ist. Diese wird in jedem Fall auf das eigene pädagogische Wirken bezogen. Professionsorientierte Bewusstseinsbildung ist auf individueller Ebene über beide Fälle hinweg festzustellen, in Fall 2 auch auf organisationaler Ebene. Dies korrespondiert mit den mit dem DiMiS-Verfahren verbundenen Chancen für Schulentwicklung, die in Fall 2 verstärkter und konkreter wahrgenommen werden. In beiden Fällen wird die Nützlichkeit des DiMiS-Verfahrens mit dem Zugang zu sonst wenig erfassbaren Informationen über die Schüler/innen verbunden. Damit ist mit dem DiMiS-Verfahren eine Grundlage für die Erhöhung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz der Praktiker/innen geschaffen. Nützlichkeit ist damit jedenfalls auf der individuellen Ebene, d. h. für das konkrete pädagogische Wirkungsfeld gegeben, für die Schulentwicklungsebene hingegen eher eingeschränkt. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 558 f.).

Beide Schulleiter/innen setzen sich mit dem DiMiS-Verfahren auch auf der Organisations- und Schulentwicklungsebene auseinander. In Fall 1 wird eher eine Bottom-Up-Strategie formuliert, in Fall 2 erfolgt eine integrierte Betrachtung von Bottom-Up sowie von Top-Down-Strategien. In beiden Fällen wird die Akzeptanz durch die Lehrer/innen am Schulstandort als maßgeblich für eine erfolgreiche Implementierung angesehen. Die Nützlichkeit für Schulentwicklung ist damit aus Schulleitungssicht als gegeben anzunehmen.

Das DiMiS-Verfahren ist auch für die Formulierung spezifischer, messbarer, relevanter Ziele für einen bestimmten Zeitraum (Stuber, 2009, S. 119 f.) konzipiert. Die durch das DiMiS-Verfahren erhobenen Ergebnisse werden als nützlich erfahren. Dennoch werden in beiden Fällen keine längerfristigen Wirkungen unter Lehrern/Lehrerinnen genannt. Die Wirkungen des DiMiS-Verfahrens unter Lehrern/Lehrerinnen sind vorwiegend partiell und informell zu verorten. Nützlichkeit bezieht sich demnach hauptsächlich auf eine ergebnisorientierte Reflexion hinsichtlich möglicher Ursachen. Der Nützlichkeitsaspekt für die Formulierung von Zielen wird von den Praktikern/Praktikerinnen nicht mit dem DiMiS-Verfahren verbunden. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 558 f.) In seiner inhaltlichen Gesamtkonzeption erfährt das DiMiS-Verfahren in beiden Fällen breite Akzeptanz. Die Auswahl der Dimensionen wird in beiden Fällen mehrheitlich gut angenommen und positiv konnotiert, da sowohl allgemeine als auch ergebnisorientierte Reflexionen mit unterschiedlichen Fokussierungen erfolgt sind. Nützlichkeit wird als intersektionale Bewusstseinsbildung in beiden Fällen realisiert. Die pädagogische Nützlichkeit der Online-Erhebung im Bereich Schulkultur bestätigt sich über eine sehr hohe Akzeptanz der Praktiker/innen. Dies ist für den Bereich Selbstwirksamkeitserwartung nicht festzustellen. Ein möglicher Schluss ist, dass die Selbstwirksamkeitserwartung in der Praxis aufgrund der geringen Bekanntheit des Konstrukts und der Formulierungen nur wenig angenommen wird. Nützlich wären vermutlich entsprechende erklärende Handreichungen für die Praktiker/innen. Außerdem ist zu beachten, dass

sich eine erfolgreiche Anwendung sehr stark von einer hohen sprachlichen und reflexiven Kompetenz der Schüler/innen abhängig zeigt. Auch für einige Items der Dimensionen ist entsprechende sprachliche Kompetenz notwendig, was je nach Bezugsgruppe besonders zu berücksichtigen wäre. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 559).

#### Anwendbarkeit

Vorausgesetzt wurde, dass die Anwendbarkeit des DiMiS-Verfahrens dann gegeben ist, wenn Datengewinnung und Datenrückmeldungen unmittelbar, übersichtlich sowie mit möglichst geringen statistischen Vorkenntnissen möglich sind und damit den Anforderungen der Schulwirklichkeit entsprechen (Altrichter 2010, S. 238 f.). Da sich das DiMiS-Verfahren aus der Online-Erhebung und der Diversity Scorecard zusammensetzt, werden nachstehend für beide Bereiche Schlüsse zur Anwendbarkeit gezogen. Die Online-Erhebung erfährt aufgrund der einfachen Implementierung und der unmittelbaren und schnellen Datenrückmeldung über beide Fälle hinweg Akzeptanz und wird sowohl von Lehrern/Lehrerinnen als auch von den Schulleitern/-leiterinnen als praxisorientiert eingeschätzt. Die eigenständige Durchführung der Online-Erhebung ist in beiden Fällen vorstellbar. Eine eigenständige Interpretation der Ergebnisse ist durch die Praktiker/innen grundsätzlich gegeben. Die Interpretation von umkodierte Items führt in beiden Fällen punktuell zu zusätzlichem Erklärungsbedarf. Die Balkendiagramme und das gewählte Farbschema werden positiv bewertet. Insgesamt ist für die Online-Erhebung des DiMiS-Verfahrens die Anwendbarkeit gegeben. Die vorgeschlagene Diversity Scorecard löst kaum Resonanz aus. Eine eigenständige Anwendung ist nur mit erheblichen Einschränkungen vorstellbar und scheint damit den Anforderungen der Schulwirklichkeit wenig zu entsprechen. Die Anwendbarkeit ist für die Diversity Scorecard damit nur sehr eingeschränkt anzunehmen. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 560).

Das technisch-organisatorische Verständnis von Anwendbarkeit wird im Forschungsverlauf durch die Analyse der Interviews induktiv um den pädagogischen Aspekt der Anwendbarkeit mit Schülern/Schülerinnen erweitert. Pädagogische Vorbereitung und Begleitung der Schüler/innen bei der Online-Erhebung trägt zur gelingenden Durchführung bei. Die Anwendbarkeit ist unter dieser Voraussetzung gegeben.

Im Hinblick auf weitere Anwendungen können als Optimierungspotenziale in beiden Fällen die zur Verfügung Stellung eines Handbuches (Anleitung) sowie die Möglichkeit externer Begleitung identifiziert werden. Im Sinne formativer Evaluation wurde ein entsprechendes Handbuch bereits verfasst. Des Weiteren wird die Ergänzung der Nennungen in den Balkendiagrammen um Prozentangaben vorgeschlagen. In beiden Fällen wird vereinzelt die Schaffung einer Möglichkeit für eine Erhebung von einzelnen Dimensionen bzw. Teilbereichen thematisiert. Von der Erfassung einzelner Dimensionen wird Abstand genommen, da dies der Gesamtkonzeption des DiMiS-Verfahrens widerspricht. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 560).

## 5 Diskussion und Ausblick

Das Forschungsdesign orientierte sich an dem Ziel, den Bezug zur Praxis und damit auch zu den Praktikern/Praktikerinnen sicherzustellen. Die Evaluationsstudie zur Erprobung des DiMiS-Verfahrens wurde deshalb als Fallstudie mit zwei Fällen durchgeführt. Die Entscheidung für die im Evaluationsdesign vorgesehene Methodik zur Überprüfung von Wirkungen und Folgen der Maßnahme bzw. der Intervention war durchgehend ziel- und zweckkonform. Die argumentierten Vorteile von Multiple Case Designs sehen sich über die differenzierten und aussagekräftigen Ergebnisse des Forschungsprozesses bestätigt. Bewährt hat sich im gesamten Forschungsprozess, über einen partizipativen Forschungsansatz die Kompetenz der Praktiker/innen als Ressource für berufsfeldbezogene Rückmeldungen und Anregungen zum DiMiS-Verfahren einzubeziehen. Unterstützend dabei war das Herstellen einer vertrauensvollen, wertschätzenden Atmosphäre zwischen Forschern/Forscherinnen und Praktikern/Praktikerinnen. Wichtiger Bestandteil war dabei auch durchgehende Transparenz in all jenen Prozessschritten, in die die Schulstandorte eingebunden waren. Diese Haltung der Forscher/innen wurde in den Interviews positiv hervorgehoben. Die Erfassung von subjektiven Diskriminierungs- und Anerkennungsmomenten von Schülern/Schülerinnen setzt eine Vertrauensbasis voraus, um von einer externen Bewertung der pädagogischen Tätigkeit durch die Forscher/innen Abstand zu nehmen und Offenheit für eine ergebnis- und entwicklungsorientierte Auseinandersetzung zu schaffen. Dieser Anspruch konnte durchgehend realisiert werden und wurde von den Praktikern/Praktikerinnen positiv bewertet. Anzumerken ist, dass ein klares Rollenbild als Forscher/innen umso bedeutsamer ist, je dichter die Verwobenheit mit dem Forschungsfeld ist und auch in künftigen Forschungsprozessen Beachtung finden muss. Durch die formative Durchführung der Evaluation konnten in Verschränkung mit der Praxis bereits während des Forschungsprozesses Weiterentwicklungen umgesetzt werden. Zusammenfassend kann aus den

Erfahrungen und Reflexionen des Forschungsprozesses darauf geschlossen werden, dass ein partizipativer, qualitativer Forschungsansatz und die beständige Rückkoppelung mit schulischer Praxis qualitätssichernd für die nachhaltige Entwicklung von pädagogischen Instrumenten sind.

Mit dem DiMiS-Verfahren war der Anspruch verbunden, jene pädagogischen Wirkungsfelder gezielt zu fokussieren, die in dieser Form nicht Gegenstand von bestehenden Rückmeldeverfahren sind. Diese Intention konnte in weiten Teilen erreicht werden, wenngleich in Bezug auf die Schulentwicklung die erwarteten Wirkungen nicht in der angestrebten Form erfolgt sind. Das DiMiS-Verfahren hat zahlreiche Wirkungen über das Forschungsvorhaben hinaus entwickelt. Diese beziehen sich auf eine hohe Zugänglichkeit der Praktiker/innen für einen individuellen, d. h. klassenbezogenen Gebrauch. Diese Form des Einsatzes scheint retrospektiv mit einem höheren Mehrwert verbunden zu sein. Persönliche Ressourcen und Haltungen werden in dieser Anwendung gezielter angesprochen und reflektiert, als dies bei einer Übertragung einer allgemeinen Interpretation statistischer Ergebnisse einer gesammelten Erhebung für alle 4. Klassen der Fall ist. Die individuelle klassenbezogene Anwendung steht mit dem eigenen Wirkungsfeld in direkter Verbindung und ermöglicht damit einen hohen Grad an Autonomie bezüglich des Einsatzes. Der Wunsch nach persönlicher Rückmeldung oder die individuelle Verwendung zur Evaluierung von Entwicklungsschritten scheint somit für Praktiker/innen im Vordergrund zu stehen. Der systemischen Komplexität und Langfristigkeit von Schulentwicklung steht das Bedürfnis der Lehrer/innen nach konkreten, schnell verfügbaren Ergebnissen und pädagogischen Handlungsoptionen gegenüber. Dieses Bedürfnis erscheint durch erlebte Schnelligkeit und multifaktorielle Anforderungen des schulischen Alltags erklärbar. Die Online-Erhebung des DiMiS-Verfahrens entspricht diesem Bedürfnis. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 568 ff.).

Aufgrund der Mehrdimensionalität von Diversität sind sowohl für die individuelle als auch für die organisationale pädagogische Maßnahmenplanung Unterstützungsangebote notwendig, um nachhaltig Veränderungen zu initiieren. Sowohl auf Systemebene als auch auf der individuellen pädagogischen Handlungsebene sind Professionalisierungsprozesse dafür ein konstitutiver Baustein. Dies ist umso mehr von Bedeutung als eine pädagogische Interpretation der Ergebnisse der Online-Erhebung nur in enger Auseinandersetzung mit dem jeweils spezifischen Kontext erfolgen kann und dazu entsprechende Kompetenzen erforderlich sind. Diese können einerseits am Schulstandort vorhanden sein oder durch externe Beratung einfließen und in weiterer Folge transferiert werden. (Kaluza & Schimek, 2014, S. 570).

## Literatur

- Altrichter, H. (2010). *Handbuch Neue Systemsteuerung im Schulsystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998<sup>3</sup>). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Bauer, K.-O. (2004). Evaluation – via regia zu besserer Qualität in Schule und Unterricht? In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 13 (S. 161-185). Juventa Weinheim u. a.
- Boller, S. (2009). *Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten*. VS Research.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009<sup>4</sup>). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Heidelberg.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Buhren, C. G., Killus, D. & Müller, S. (1999). *Wege und Methoden der Selbstevaluation. Ein praktischer Leitfaden für Schulen*. IFS Dortmund.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (o. J.): *Neue Mittelschule*. Online verfügbar unter <http://www.neuemittelschule.at/>, vom 02.05.2014.
- Bundesschulaufsichtsgesetz (o. J.): Online verfügbar unter Rechtsinformationssystem des Bundes, <http://www.ris.bka.gv.at>, vom 25.05.2014.
- Combe, A. & Reh, S. (2000). Zur Neubestimmung der Schulforschung im Zuge der Schulentwicklungsforschung und zum methodischen Vorgehen unserer Untersuchung. In J. Bastian et al. (Hrsg.), *Schulentwicklung und*

*Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen.* Bernann + Helbig Hamburg.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Sage Thousand Oaks, California.

Döge, P. (2008). *Von der Antidiskriminierung zum Diversity- Management. Ein Leitfaden.* Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen.

Finke, M. (2005). *Diversity Management: Förderung und Nutzung personeller Vielfalt in Unternehmen.* Hampp München und Mering.

Flick, U. (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzungen.* Rowohlt Reinbek bei Hamburg.

Hancock & Algozzine (2006). *Doing case study research.* Teachers College Press New York.

Hartmann, G. & Judy, M. (2005). *Unterschiede machen. Managing Gender & Diversity in Organisationen.* Ed. Volkshochschule Wien.

Herriot, R. E. & Firestone, W. A. (1983). Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability. *Educational Researcher*, Vol. 12, Nr. 2, 14-19.

Holtappels, H. G. (2003): *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente.* Luchterhand München/Unterschleißheim.

Horstkemper, M. & Tillmann, K. J. (2003). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. *Erziehungswissenschaft*, Jg. 14, Heft 26, 45-78.

Kaluza C. & Schimek, B. (2014). *Diversity Management in Schulen.* Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Klagenfurt.

Kaluza C. & Schimek, B. (2017). *Diversity Management in Schulen.* Projekt Verlag Bochum. (in press).

Krainer, K. (2003). Interventionsstrategien. Auf dem Weg zu einer „kooperativen Interventionsforschung.“ In P. Heintel, K. Krainer & I. Paul-Horn (Hrsg.), *Interventionswissenschaft – Interventionsforschung. Erörterungen zu einer Prozesswissenschaft vor Ort. Klagenfurter Beiträge zur Interventionsforschung. Band 2.* IFF Klagenfurt.

Kromrey, H. (2000). Die Bewertung von Humandienstleistungen. Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In H. Müller-Kohlenberg & K. Münstermann (Hrsg.), *Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen* (S. 19-57). Leske + Budrich Opladen.

Lamnek, S. (2005<sup>4</sup>). *Qualitative Sozialforschung.* Beltz Weinheim und Basel.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. E. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Beverly Hills, London, New Delhi.

Mayring, P. (2001). Kombination und Integration qualitative und quantitative Analyse [31 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 2 (1), Art. 6. Online verfügbar unter <http://www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162>, vom 28.11.2010.

Mayring, P. (2010<sup>11</sup>). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Beltz Weinheim u. Basel.

Mayring, P. & Brunner, E. (2013): Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser et al. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-334). Juventa Weinheim und München.

Probst, G. B. J. & Büchel, B. S. T. (1994). *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft.* Gabler Wiesbaden.

Rogers, E. (1995<sup>5</sup>). Diffusion of innovations. Free Press New York London. In S. Zehetmeier (2008), *Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung.* Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Klagenfurt.

Rolff, H. G. (2013). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven.* Beltz Weinheim u. a.

Rosken, A. (2009). *Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie.* VS Research Wiesbaden.

SchUG – Schulunterrichtsgesetz (o. J.): Online verfügbar unter <http://www.ris.bka.gv.at>, vom 25.05.2014.

Stadtschulrat für Wien (o. J.): *Wiener Mittelschule.* Online verfügbar unter [http://www.stadtschulrat.at/files/content\\_mittelschuledl\\_1/Wiener\\_Mittelschule.pdf](http://www.stadtschulrat.at/files/content_mittelschuledl_1/Wiener_Mittelschule.pdf), vom 25.11.2013.

Stuber, M. (2009<sup>2</sup>). *Diversity. Das Potenzial-Prinzip. Ressourcen aktivieren – Zusammenarbeit gestalten.* Luchterhand Köln.

Vedder, G. (2006). Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland. In G. Krell & H. Wächter (Hrsg.), *Diversity Management – Impulse aus der Personalforschung*. Hampp München und Mering.

Yin, R. K. (2003<sup>3</sup>). Case study research: Design and methods. Sage Thousand Oaks, CA. In Hancock & Algozzine (2006), *Doing case study research*. Teachers College Press New York.