

Qualität

Reinhold Rebbanl

Konvention		4
Konzentration		9
Kreation		15
Kollaboration		21
Kritik		26

Spotlight

Josef Oberneder

Den vierten Jahrgang unseres Magazins starten wir mit einer „Qualitäts-offensive“. Gegen Qualität könne ja niemand ernsthaft sein. Und wer dennoch Bedenken hätte, würde sich zumindest in hohem Maße verdächtig machen. Paul Reinbacher formuliert durchaus pointiert die These, dass Qualitätsmanagement häufig Entwicklung suggeriert, während sein Erfolg in erster Linie auf systemstabilisierenden Effekten beruht. Er schließt seine Ausführungen mit einem Vergleich zu einem Interview mit Nicolaus Harnoncourt, in dem die Qualität der Kunst mit einer Grenzgängerin beschrieben wird. Stets hätte sich die/der Kunstschaffende an jene Grenzen vorzuwagen, die in eine Katastrophe führen könnten, statt im sicheren Bereich des Banalen zu verbleiben.

Susan Harris-Huermann gibt uns einen internationalen Einblick mit dem Beitrag „Quality management in higher education teaching“. Hermann Forneck und Kathrin Krammer ergänzen den internationalen Fokus mit den Beiträgen über die Finanzierung von Pädagogischen Hochschulen und die Stärkung von Qualitätssystemen als zentralen Ansatzpunkt für Partizipation.

Für die Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich plant das Bundesministerium für Wissenschaft, Bildung und Forschung neue Rahmenbedingungen. Insbesondere im Bereich des Qualitätsmanagements soll die Verantwortung durch die Hochschulleitung im Sinne eines professionellen Managements wahrgenommen werden. Sektionsleiterin Margareta Scheuringer formuliert als wichtiges Ziel für die Pädagogischen Hochschulen: Sowohl für die interne als auch für die externe Qualitätssicherung sollen gesetzliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Gleichwertigkeit der Hochschulen als tertiäre Bildungseinrichtung unterstützen unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Hochschultyps „Pädagogische Hochschule“.

Zahlreiche Beiträge über die Qualität der Lehre, der Reduzierung von Jahresbeurteilungen, der Qualität in der Fortbildung, der Neugestaltung der nationalen Leistungsmessung, der Diversität als Chance und Qualitätsmerkmal, der Frauenförderung und Gleichstellung bis hin zum Nutzen und Nachteil der Evaluierung für das Leben der Bildung runden diese Ausgabe unseres Magazins ab.

Mit dieser Themenvielfalt hoffen wir, dass Diskussionen angestoßen werden und freuen uns, wenn wir dadurch möglicherweise „Irritationen“ erzeugen, die im alltäglichen Handeln ihre Wirkung nachhaltig entfalten können.

Josef Oberneder, MAS MBA MSc
ist Vizerektor der Pädagogischen
Hochschule Oberösterreich.

Kunst und Qualität

Diskursfähigkeit als Qualitätskriterium

■ In der Kunst wird die Kontextabhängigkeit von Qualität und Qualitätskriterien besonders augenscheinlich.



Sigmar Polke (*Höhere Wesen befehlen: rechte obere Ecke schwarz malen!*), 1969 © The Estate of Sigmar Polke, Cologne/ Bildrecht, Wien 2020

„Höhere Wesen befehlen: rechte obere Ecke schwarz malen!“

Diese Arbeit von Sigmar Polke aus dem Jahr 1969 zeigt eine schwarz bemalte rechte obere Ecke einer weiß grundierten Leinwand, darunter den oben zitierten Satz in einer nicht perfekten Ästhetik, die an die Typographie von Schreibmaschinentexten angelehnt ist. Die Großbuchstaben sind leicht hochgestellt. Die Ecke ist flächig ausgemalt, die Kante wurde scharf gezogen. Maltechnisch von jeder Virtuosität befreit, stellt das Bild essenzielle Fragen in Hinblick auf künstlerische Qualität und historische sowie aktuelle Künstler*innenbilder.

Die gottgegebene und/oder durch Musenküsse erweckte Genialität des Künstlers, ein speziell im 19. Jahrhundert kultivierter und heute noch präsender Topos, wird hier auf feine Art und Weise ironisiert. Das schwarze Dreieck oder die schwarze Ecke verweist auf eine Ikone der Moderne, auf Kasimir Malewitschs „Schwarzes Quadrat auf weißem Grund“, das dem Vernehmen nach seine „suprematische“ Aura ohne das Zutun höherer Wesen entfaltet. Da es sich weder um Gott noch die entsprechenden Musen handelt, deren Eingebung Polke folgte, sondern um nicht näher definierte „höhere Wesen“ – es gibt demnach mehrere –, scheint hier eine gewisse Beliebigkeit in den Befehlen zu stecken, die folgerichtig zu banalen Ergebnissen führen kann.

Hält sich Sigmar Polke noch strikt an die Anweisungen der Wesen, so widersetzt sich Jonathan Monk fast 40 Jahre später diesen und malt die Ecken seiner Bildserie in Rot, Gelb, Blau, Grün, Rosa, Orange etc. Monk bezieht sich direkt auf Polke und indirekt auf alle Diskursebenen, die dieser eröffnet hat.

Wo liegt aber nun die Qualität der beschriebenen Arbeiten? Die Ausführung ist einfach, eine Beauftragung wäre durchaus denkbar, und die Erstellung von Kopien verlangt nicht unbedingt nach einer Meisterhand. Formal betrachtet, ist ein Zusammenspiel von zwei Bildelementen zu sehen, unten ein Schriftzug, der über die gesamte Bildbreite läuft, um mit dem letzten Wort eine neue Zeile zu öffnen, und die opak bemalte rechte obere Ecke. Beide Elemente stehen in einem „harmonischen“ Spannungsfeld, die rechte obere Ecke ist gut gewählt. Formale Qualitäten scheinen eher unbedeutend, der eigentliche Wert der Arbeiten liegt in ihrer Diskursfähigkeit, in der konzeptuellen Reflexion einer Idee, in den kunsttheoretischen und gesellschaftlichen Bezügen im seit den 90er-Jahren so wichtig gewordenen Kontext.

Exkurs

Die Qualität von Kunstwerken hängt also im vermehrten Maß auch von ihrer Kontextualisierung ab. Hier und ganz sicher auch bei der Beurteilung gestalterischer Qualität existiert ein implizites Wissen über Kunst und Gestaltung, welches Joanne Entwistle in anderer Ausprägung auch für die Mode postuliert. Dieses „Wissen“ konnte ich bei vielen Jurysitzungen, Zulassungsprüfungen, in Gesprächen mit Studierenden sowie Schülerinnen und Schülern beobachten. Auch Zehnjährige sind trotz ihrer noch kindlichen bildnerischen Ausdrucksweise durchaus in der Lage, die Qualität gestischer abstrakter Bilder zu erkennen und diese auch zu benennen.

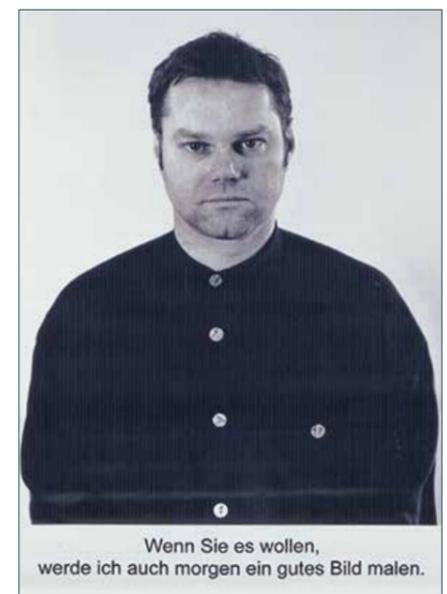
Arthur C. Danto nennt als Grund dafür, warum eine gestalterische Arbeit zum wichtigen Kunstwerk wird, das Vorhandensein eines „metaphorischen Mehrwerts“, der über die Arbeit hinaus weitere Diskursebenen anspricht. Ein sprachliches Beispiel für seine These liefert er durch die folgenden zwei Sätze: „Sein Wasser kochte“ und „Sein Blut kochte“.

„Fill in the empty Spaces.“

In diesem Bild von Elke Krystufek finden sich unbemalte Stellen, freie und nicht fertig ausgemalte Flächen. Krystufek hat ihre eigene persönliche malerische Handschrift entwickelt. Ihr Hauptthema ist der eigene Körper, ihre Weiblichkeit im Kontext der allgemeinen emanzipatorischen und feministischen Fragen und des Voyeurismus.

Die elaboriert gemalten Figuren und Gesichter stehen in Verbindung mit bildhaften Texten. Im angesprochenen Bild findet sich auch die kleine Vorlage für die Malerei, ein Foto Krystufeks vor einem Heizkörper. Sie kniet und stützt sich mit den Händen am Boden ab, ihr Blick ist nicht auf die Betrachter*innen gerichtet, sondern in Richtung einer Person, die rechts hinter ihr stehen könnte. Zu lesen sind der Schriftzug „Interactive Painting“ und die Aufforderung an das Publikum, die leeren Räume zu füllen, ähnlich dem Ausmalen linear definierter Flächen in Kinderbüchern. Die sexuelle Konnotation des Bildes ist augenscheinlich.

Die beiden möglichen Interpretationen der Handlungsanleitung können/dürfen jedoch nicht ausgeführt werden, die intendierte Provokation ist offensichtlich. Die virtuose Maltechnik ist nicht Selbstzweck, im Spiel mit Ambivalenzen und vieldeutigen Anspielungen entwickelt sich der angesprochene metaphorische Überschuss, der Denkräume eröffnet.



Reinhold Rebhandl (*Wenn Sie es wollen, werde ich auch morgen ein gutes Bild malen.*)
Ink Jet-Print auf Vinyl, 187x120 cm, 1999

„Wenn Sie es wollen, dann werde ich auch morgen ein gutes Bild malen.“

Meine Arbeit aus dem Jahr 1998, die auch als Plakatserie zum Mitnehmen konzipiert war, thematisiert die Motivation des „musengeküssten“ oder „von höheren Wesen bedrängten“ Künstlers, Bilder zu malen bzw. Kunstwerke

zu produzieren. Der Antrieb für die künstlerische Leistung offenbart sich hier nicht im inneren Drang, sich bildhaft auszudrücken, sondern wird von den Wünschen der Betrachter*innen „abhängig“ gemacht. Die ambivalente Haltung in Bezug auf eine vermutete Genese von Kunstwerken ist wesentlicher Teil des konzeptuellen Ansatzes.

Die zuletzt viel diskutierte Wiederverkehr der Auftragskunst im Kontext der von Wolfgang Ullrich so benannten „Siegerkunst“ verleiht der Arbeit eine neue Aktualität. Implizit ist zu verstehen, ich könne nur gute Bilder malen.

MMag. Reinhold Rebhandl ist Künstler, Kurator und Leiter des Fachbereichs Künstlerische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich sowie Lektor u. a. an der Kunstuniversität Linz.

Die Angst vor der drohenden Katastrophe

Qualität als konservatives Konzept

■ Qualitätsmanagement suggeriert oft Entwicklung, während sein Erfolg in erster Linie auf systemstabilisierenden Effekten beruht.



Foto: Josef Philipp

Kaum ein Bereich unseres Lebens kommt heute ohne „Qualität“ und „Qualitätsmanagement“ aus, so scheint es. Böse Zungen behaupten, es handle sich dabei um „Plastikwörter“ (U. Pörksen), um „Signalwörter“ oder um „Edelsubstantive“ eines „Jargons“ (Th. W. Adorno). Etwas elaborierter ließe sich einwenden, die beiden seien „Kontingenzformeln“ (N. Luhmann) zur Errichtung von „Rationalitäts- und Legitimationsfassaden“ (J. W. Meyer & B. Rowan), denn: Gegen Qualität kann ja niemand ernsthaft sein – oder? Und wer dennoch Bedenken anmeldet, macht sich zumindest in hohem Maße verdächtig.

In der Tat kann man vieles von dem, was in Unternehmen und an Universitäten, in Schulen und an Hochschulen, in Krankenhäusern und an Autobahnraststätten, in Paarbeziehungen und am Feierabend geschieht, darunter subsumieren – man denke nur an die „quality goals“ in der Firma oder an die „quality time“ in der Familie und im Freundeskreis. Nicht zuletzt deshalb konnte „Qualität“ zu einer aus Leitbildern kaum mehr wegzudenkenden Formulierung und zu einer sowohl in der Politik als auch im Privaten oft zu hörenden Forderung avancieren. Die insgesamt zweifelsohne beeindruckende,

wenngleich teilweise zweifelhafte Karriere des Konzepts ist einerseits wenig überraschend – denn wer wünscht sich als Bürger*in, als Schüler*in, als Student*in, als Patient*in, als Partner*in, als Kund*in oder als Konsument*in nicht Leistungen und Beziehungen von hoher „Qualität“? Andererseits ist sie ein Indiz dafür, dass „Qualität“ nicht mehr selbstverständlich erwartet wird – wozu bräuchte sonst die beschwörende Rede von „Qualität“ und den sie stets begleitenden Ruf nach „Qualitätsmanagement“?

Dem daraus hervorgehenden, stark normativ imprägnierten Diskurs der „quality industry“ gelingt es seit jeher gut, seinen eigenen „blinden Fleck“ (H. v. Foerster) vergessen zu machen bzw. von seinem „dirty little secret“ (in Anlehnung an G. Hamel und dessen Kritik an der „strategy industry“), abzulenken. Als „Qualität“ gilt im herrschenden „Paradigma“ (T. S. Kuhn) nämlich, was in der DIN EN ISO als der Doyenne des „Denkkollektivs“ (L. Fleck) verbrieft ist, nämlich der „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale eines Objekts Anforderungen erfüllt“. Dieser formale Zugang ist sowohl die Grundlage der Verbreitung von Qualitätsmanagement quer über alle Bereiche der Gesellschaft als auch einer Quantifizierung über die Hintertür. Vor allem aber führt er, wenn die inhaltliche Definition der Anforderungen individualisiert oder sogenannten „Anspruchsgruppen“ überantwortet wird, direkt in ein Feld opportunistischer Machtspiele unter dem Damoklesschwert des drohenden Dezisionismus.

Dies verschärft sich weiter, wenn einerseits die Einheit der Differenz aus Anforderungen und ihrer Erfüllung nicht expliziert wird, sondern vielmehr auf der Basis von alltäglichen Erfahrungen, Erwartungen etc. implizit bleibt, und andererseits als Ergebnis dieser paradigmatischen Festlegungen

ein leistungsorientiertes, partikularistisches Qualitätsverständnis über einen funktionsorientierten, holistischen Qualitätsbegriff dominiert. Dann verstellt nämlich der Blick auf die Leistungen – zum Beispiel einer Schule oder Hochschule aber auch eines Unternehmens, eines Krankenhauses oder einer Einrichtung der öffentlichen Verwaltung – für einzelne Anspruchsgruppen zunehmend den Blick auf die Funktion für die umfassenden Systeme, beispielsweise die Wissenschaft, die Wirtschaft oder die Gesellschaft insgesamt. Dies dürfte nicht zuletzt darin liegen, dass das Denken von einer geschlossenen Zukunft her für soziale Systeme stabilisierend und für die beteiligten Personen beruhigend wirkt.

Demgegenüber ermöglicht beispielsweise ein systemisch-funktionalistisches Denken, die Zukunft – und damit: Probleme und deren Lösung bzw. Erwartungen und deren Erfüllung als zwei Seiten einer Unterscheidung – offen zu halten. Herauszuhören ist dies aus jenen (leisen) kritischen Stimmen, die Qualitätsmanagement nicht auf Effizienz- und Effektivitätssteigerung durch „einschleifiges Lernen“ im bestehenden Rahmen (im Sinne von G. Bateson, Ch. Argyris und D. A. Schoen), also auf stabilisierende Mechanismen des „feed back“ reduziert wissen wollen, sondern die sich stattdessen Innovation als den Rahmen sprengende, „disruptive“ Entwicklung durch „zweischleifiges Lernen“, also mittels destabilisierender Mechanismen des „feed forward“ wünschen. In der Tat warnen sie nicht ganz zu Unrecht vor der Kolonialisierung des Innovativen – zum Beispiel in der Wirtschaft, in der Wissenschaft und in der Kunst der Gesellschaft – durch das Konservative in Gestalt des (Qualitäts-)Managements.

Die Folge wäre allerdings Verunsicherung durch eine mit Sicherheit offene Zukunft anstelle einer an der Vergan-

genheit orientierten scheinbaren Sicherheit. Denn in der Tat: Jedes „Lob der Routine“ (N. Luhmann) muss bedenken, dass in der Praxis des rationalen und rationalisierenden Handelns „Regel und Ausnahme“ (G. Ortman) stets zwei Seiten ein und derselben Medaille sind. Schon deshalb ist Management – wenngleich im Gefolge von Administration und zuvor noch der Aufklärung unterwegs – weniger der Ausdruck einer Rationalisierung im Weber'schen oder Taylor'schen Sinne, also einer Orientierung des Handelns an Zweck-Mittel-Relationen ex ante, als vielmehr einer Rationalisierung im Sinne S. Freuds, also einer Interpretation des Handelns in Kategorien der Zweckrationalität ex post.

Weitgehend unklar scheint aus heutiger Sicht allerdings, wie sich Qualität in einem solchen Paradigma der Zukunftsoffenheit verstehen lässt. Ein solches Verständnis abseits des herrschenden wäre aber erforderlich, um Qualitätsmanagement nicht auf seine stabilisierende und damit letztlich konservative Funktion zu beschränken. Wohl nicht ganz zufällig erinnert dies an N. Harnoncourt, der in einem Interview die Kunst als eine Grenzgängerin beschrieben und von Kunstschaaffenden gefordert hat, sich stets an jenen Grenze vorzuwagen, deren Überschreiten in die Katastrophe führen würde, statt im sicheren Bereich des letztlich Banalen zu bleiben. Schönheit, also allgemeiner: Qualität finden wir womöglich nicht im Bereich der Sicherheiten, sondern an dessen Rand – am Rand der Katastrophe.

Dr. Paul Reinbacher ist Professor für Bildungs- und Qualitätsmanagement sowie Leiter der Koordinations- und Servicestelle Qualitätsmanagement an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Quality management in higher education teaching

Learning from Great Britain, Germany and China

■ Aspects of quality management in teaching are presented to show what can be learned from developments in other countries.



Higher education (HE) is a global commodity. There have been huge increases in enrolment ratios in tertiary education from the 1970s to 2014 (according to the World Bank). Since many countries around the world charge tuition fees for higher education courses, there is a justified interest in receiving value for money, e.g. the provision of good teaching standards (Ryan, 2015). Quality management, as generally defined, includes politics, goals, planning, direction, assurance and improvement (DIN EN ISO 9000:2005, p. 21). Depending on the culture of any given country and its politics we can identify different approaches to quality management in HE.

Great Britain: a national system of teaching assessment

As students in Great Britain are required to pay tuition fees, they are regarded as customers. When an institution of higher education (HEI) is awarded a Royal Charter, which grants it the power to award degrees, it is obliged to assess teaching quality, usually through internal evaluations and assessments. However, there is no legal obligation to conduct programme accreditation, a requirement only applicable to private HEIs. The Quality Assurance Agency (QAA) is an independent body that “safeguards standards and improve[s] the quality of UK higher education wherever it is delivered around the world. We check that students get the higher education they are entitled to expect” (QAA website). Most HEIs have signed up as members of the QAA. The QAA’s Quality Code is divided into 12 themes, which set out and assess standards not only in the quality of teaching, but in areas like admissions, access and assessment, le-

arning and teaching, monitoring and evaluation etc.

HEIs are subject to QAA Higher Education Reviews (Institutional Audit), which examine the extent to which an HEI meets or exceeds expectations as laid down in the Quality Code for Higher Education. Reports are published on the QAA website. Specific themes for particular examination can also be selected.

In 2017, the Teaching Excellence and Student Outcomes Framework (TEF) was introduced to “assess excellence in teaching at universities and colleges and how well they ensure excellent outcomes for their student in terms of graduate-level employment or further study”. Based on statistics on dropout, student satisfaction and graduate employment rates, drawing from the National Student Survey (NSS), six core metrics (like “teaching on the course” or “assessment and feedback”) are analysed by an independent panel of students, academics and other experts.

Although the 2017 TEF was a pilot, many HEIs decided to participate. Gold, silver and bronze awards were granted, with a Gold provider delivering “consistently outstanding teaching, learning and outcomes for its students.” Institutions that have been granted a TEF award may charge up to the higher maximum tuition fee (9,250 GBP for a full-time course per annum). HEIs are therefore intrinsically motivated to do well in the TEF.

China: five-year plans and centralised systems

During the last few decades China has undergone many changes in its HE system, which mirror the changing politics in Beijing as moves towards more openness are undertaken. In the mid-1980s there was an already growing awareness that Chinese higher education needed to compete on a global scale in order to promote economic growth. Efforts were therefore implemented to de-centralise higher education and increase self-regulation. Quality assurance in higher education came under scrutiny, and the allocation of performance-based funding was introduced (Li, 2010). From 2003–2007 the Education Revitalisation Action

Plan established the following changes: 1. Introduction of teaching QA, 2. Introduction of agencies for monitoring quality, 3. Establishment of periodic reviews of teaching quality, 4. Creation of links between programme evaluation and professional qualifications, 5. Establishment of evaluation standards and indicators, 6. Establishment of national data bank on college teaching, and 7. Development of analysis and reporting system.

In 2004 the national Higher Education Evaluation Centre (HEEC) was introduced with a pool of experts who were provided training by the Ministry of Education. 2008 saw completion of the first five-year cycle of nationwide undergraduate teaching quality evaluation. All HEIs have been encouraged to develop their own internal quality assurance systems (Li, 2010).

Early-career lecturers are assigned an experienced mentor (usually professorial) to support his/her development of teaching quality (teacher peer review). These mentors will usually accompany their less-experienced colleagues over time, providing regular feedback on their teaching quality. This assures an early engagement with teaching quality.

Internal quality assurance systems include teaching evaluation, annual reports, teaching supervision groups, teacher peer review, teacher appraisal, a student feedback system, and teacher training. Policy guidance from central government feeds into the system, however, non-government agencies conduct evaluations and rankings, leaving government bodies to specify how evaluation activities are to be conducted (Li, 2010). Central government has made the quality of HE teaching a major focal point.

Germany: a federal system influenced by Humboldt

There are sixteen federal states in Germany with their own laws on higher education. State-run HEIs receive a funding mix from central government and their respective states and are obliged to have their degree programmes accredited, either individually or in clusters alongside similar other programmes. External agencies provide

the experts who examine the quality of degree programmes. Alternatively and more recently, an HEI’s quality management system in its entirety can be accredited in what has become termed “system accreditation”. An examination of various system accreditations reveals different approaches to how far teaching quality is monitored, with some systems clearly more frequent than others. Peer review processes underline all accreditation approaches, however.

An underlying principle in German HE is the freedom of academics to decide on course contents for themselves, which is set down in German Basic Law, reflecting Humboldt’s principles whereby the state may not directly intervene in academic processes. The introduction of system accreditation has provided HEIs with an opportunity to reflect on their own institutional missions and processes. They are autonomous in the “how”, not in the “what”, however, as they need to fulfil the criteria for system accreditation including to following: 1. Institutional profile, 2. Internal mechanisms for developing learning and teaching, 3. Internal quality assurance system, 4. Monitoring system and data, 5. Roles, 6. Documentation, 7. Cooperations

Conclusion

Through the gathering of national student statistics, the establishment of national subject benchmarks and a Quality Code, Great Britain’s approach means that HEIs are able to compare themselves with each another and they can be compared by the student “customer”. Linking the quality of teaching to funding, however, is putting academic staff under enormous pressure, which might lead to students in turn to being pressurised by staff to provide positive feedback. Nonetheless, the clarity of standards and benchmarks for all is helpful in the interpretation of data and the means of achieving results.

In China the quality of teaching is very high on the political agenda from central government, and although this is a strong political influence, HEIs are being encouraged to develop their own quality management systems. The concept of academic mentors at professorial level to accompany early career lecturers as they embark on their careers

seems worthy of emulation elsewhere and is an essential part of Chinese teaching staff development.

In Germany, academic staff development is usually left up to the motivation of the individual and the adoption of nationwide personalised support by a professor would require a paradigm shift. Due to its federal nature, it also seems unlikely that a national student data base such as the NSS in Great Britain will be established in Germany,

making any valid comparison between institutions essentially impossible. The setting up of subject benchmarks in Germany also seems unlikely. On the other hand, British colleagues may envy German HEIs that are entirely free to develop their own quality systems and are not restricted by nationally-prescribed monitoring systems or bodies such as the QAA or TEF. Each system has its advantages and disadvantages, but need to be consid-

ered according to each country's culture and political background.

Susan Harris-Huermann, DPhil (Oxon) MPhil PGCE (Oxon) BA AHEA, is Assistant Professor and Research Fellow at the Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer, Co-Chair of the Working Committee for Higher Education (DeGEval) and Board Member of the Society for Research in Higher Education (SRHE).

Literature

Yuan Li, Quality Assurance in Chinese Higher Education. Research in Comparative and International Education 1/2010, pp 58-76; Tricia Ryan, Quality Assurance in Higher Education: A Review of Literature. Higher Learning Research Communications 4/2015, pp. 1-12.

Qualität als Wettbewerbsvorteil

Wer definiert die Anforderungen an die Hochschulausbildung?

■ Qualität ist das Erreichen von Anforderungen. Im Hochschulsystem fehlen dafür Standards.



Foto: Privat

Der tertiäre Bildungssektor Österreichs hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verbreitert. Unterschiedliche Hochschultypen wurden zusätzlich zu den öffentlichen Universitäten eingerichtet, frühere Akademien auf Hochschulniveau gehoben. 1995 wurden die österreichischen Fachhochschulen auf Grundlage des Fachhochschulstudiengesetzes geschaffen. Seit 1999 können Privatuniversitäten gegründet werden. Die Universitäten wurden mit dem Universitätsgesetz 2002 zu autonomen Hochschuleinrichtungen. Seit 2007 werden die Pädagog*innen an Pädagogischen Hochschulen aus-, fort- und weitergebildet. Die Entwicklung des österreichischen Hochschulsystems wurde durch den Bologna-Prozess und die damit einhergehende Gründung des Europäischen Hochschulraums geprägt. Die bis 2009 existierenden Qualitätssicherungsagenturen waren pro Hochschultyp getrennt und wurden ab 2009 sukzessive in die sektorenübergreifende Qualitätssicherungsagentur „Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria“ (AQ Austria) zusammengeführt. Das „Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz“ (HS-QSG) ist seit 2012 in Kraft und umfasst die derzeit in Österreich bestehenden Hochschultypen Universitäten, Fachhochschulen und Privatuniversitäten. Ausgenommen sind derzeit die Pädagogischen Hochschulen. Überlegungen, diese ebenfalls im HS-QSG abzubilden, existieren und gewinnen aktuell an Fahrt.

Mit dem HS-QSG wurde Klarheit geschaffen. Im HS-QSG gibt es erstmals gemeinsame und sektorenübergreifende Standards für hochschulische Angebote und Kriterien für Qualitätssicherungsverfahren. Das bedeutet konkret: Die Qualitätssicherung der im HS-QSG umfassten Hochschulen erfolgt durch die Zertifizierung der jeweiligen Qualitätsmanagementsysteme, durch die Akkreditierung einzelner Studiengänge sowie durch institutionelle Akkreditierungen. Diese Verfahren werden anhand nationaler und internationaler Standards durchgeführt, die Ergebnisse veröffentlicht.

Es gibt Standards. Heißt das nun, dass die erworbenen Kompetenzen der Studierenden eines Studienfaches an allen österreichischen Hochschulen dieselben sind? Nicht wirklich. Das unterscheidet das Hochschulsystem klar vom Schulsystem: Die schulische Qualitätssicherung in Österreich geht vom Erreichen vordefinierter Anforderungen aus. Die erworbenen Kompetenzen werden in sogenannten Bildungsstandardüberprüfungen festgestellt – dadurch werden Leistungen vergleichbar. Für Hochschulen gibt es solche einheitlichen Standards, die einen Vergleich der erworbenen Kompetenzen im Studium ermöglichen, nicht.

Während die Schule die Aufgabe hat, auf sehr unterschiedliche Lebenswege sowie Arbeitskarrieren vorzubereiten, treffen Studierende eine sehr konkrete spezifische Studienwahl. Dementsprechend hat die Schule die Aufgabe, definierte Kompetenzen zu vermitteln, im Studium hingegen wird Expertise in einem abgegrenzten Feld erworben. Die spezifischen Kompetenzen, die im Studium vermittelt werden, sind insgesamt heterogener und zudem stärker durch externe Rahmenbedingungen, wie u. a. technologischen Fortschritt

geprägt. Damit wäre es unmöglich, einheitliche Standards für unterschiedliche Studienfächer zu definieren.

Die Qualität (in Bezug auf Fachhochschulprogramme) leitet sich nach Ingrid Wadsack und Heinz Kasparovsky daraus ab, wie gut es gelingt, die gesetzlich definierten Ziele zu erreichen, nämlich insbesondere die Gewährleistung einer praxisbezogenen Ausbildung auf Hochschulniveau und die Vermittlung der Fähigkeit, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes dem Stand der Wissenschaft und den Anforderungen der Praxis entsprechend zu lösen.

Im nationalen wie europäischen Qualifikationsrahmen sind die allgemeinen Kompetenzanforderungen für unterschiedliche Niveaustufen definiert und diese sind zu erreichen. Hinsichtlich Praxisbezogenheit stellt sich die Frage: Welche vergleichbaren Kompetenzen sind maßgeblich, um die Absolvent*innen für ihre zukünftigen Berufstätigkeiten auszubilden? Die Anforderungen stellen der Arbeitsmarkt bzw. die Absolvent*innen selbst, die so rasch wie möglich in den Beruf einsteigen wollen. Neben Fachwissen braucht es Kompetenzen, die es möglich machen, sich stetig neu zu hinterfragen, sich weiterzuentwickeln, sich gewissen Trends anzupassen und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen aufzubauen. Die Berufskarrieren sind zunehmend mehrdimensional.

Um diese Anforderungen in einem Curriculum abzudecken bzw. dieses aktuell zu halten, beziehen Fachhochschulen ihre Stakeholder in die Gestaltung der Curricula mit ein. So sind neben den wissenschaftlich qualifizierten Personen, die Vertreter*innen des Berufsfeldes bzw. künftige Arbeitgeber*innen wie auch die Absolvent*in-

nen bzw. Studierenden selbst Mitglieder in den Entwicklungsteams.

Gerade weil es in Österreich keine Standards gibt, die einen Vergleich der erworbenen Kompetenzen im Studium ermöglichen und weil die Qualitätssicherung und vor allem die Qualitätsentwicklung autonom in den jeweiligen Hochschulen durchgeführt und in regelmäßigen Abständen durch externe Verfahren entlang des HS-QSG gemessen werden, folgt:

Qualität ist ein Wettbewerbsvorteil! Aufgrund der demografischen Entwicklung sowie der Zunahme an nationalen und internationalen Anbieter*innen nimmt der Wettbewerb um Studierende stetig zu. Das Ziel muss es daher sein, attraktiv für Studieninteressierte, attraktiv für Absolvent*innen und attraktiv für potenzielle Arbeitgeber*innen zu sein. Qualität ist das entscheidende Kriterium, das sich u. a. in geringen Arbeitslosenquoten von Absolvent*innen, zahlreichen und attraktiven Kooperationspartner*innen und Praktikumsgeber*innen, innovativen Curricula und alternativen Lehrformen sowie (internationalen) Benchmarks widerspiegelt.

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Doris Walter ist Geschäftsführerin der FH Salzburg und Mitglied im Hochschulrat der Pädagogischen Hochschulen Oberösterreich und Salzburg, MMag.^a Cornelia Rieß ist Qualitätsmanagerin an der FH Salzburg.

Literatur

Ingrid Wadsack & Heinz Kasparovsky, Das österreichische Hochschulsystem. Wien, 2007.

Qualitätsmanagement an Pädagogischen Hochschulen

Der Weg zu mehr Gleichwertigkeit im tertiären Sektor

■ Einblicke in die geplanten Neuerungen im Bereich des Qualitätsmanagements an Pädagogischen Hochschulen.



Foto: Petra Spiola

Die Pädagogischen Hochschulen stellen seit ihrer Gründung im Jahr 2007, neben den öffentlichen Universitäten, Privatuniversitäten und Fachhochschulen, den vierten Hochschultyp in der österreichischen Hochschullandschaft dar. Trotz ihres – im Vergleich zu den anderen Hochschultypen – jungen Alters haben sie in den letzten Jahren insbesondere drei große Reformprozesse wesentlich mitgetragen.

Die erste große Reform fand durch die Fusionierung der damals 51 öffentlichen und privaten Institutionen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der (Pflichtschul-)Lehrer*innen statt. Mit 01.10.2007 wurden in Österreich 14 Pädagogische Hochschulen, fünf private und neun öffentliche gegründet, die an die Stelle dieser zuvor bestehenden 51 Institutionen traten. Diese Neugründung brachte viele Änderungen und eine neue, gesetzliche Grundlage für diese Bildungseinrichtungen, das Hochschulgesetz 2005, mit sich.

Bereits Ende 2008 begannen schon die Vorbereitungen für das nächste große Reformvorhaben, nämlich die „Pädagog*innenbildung NEU“, welche das Ziel verfolgte, durch eine gleichwertige, akademische und qualitätsvolle Ausbildung alle Pädagoginnen und Pädagogen bestmöglich auf die Herausforderungen des Berufs vorzubereiten. Mit dem Inkrafttreten des Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen im Juli 2013 wurde die Lehramtsausbildung – dem Konzept der Pädagog*innenbildung NEU folgend – in das Bologna-Format überführt und die Studienarchitektur umgestaltet (z. B.

Unterteilung in Lehramtsstudien nach Altersbereichen, d. h. Primarstufe und Sekundarstufe Allgemeinbildung oder Berufsbildung). Neu war insbesondere, dass für das Lehramtsstudien Sekundarstufe (Allgemeinbildung) die Pädagogischen Hochschulen gemeinsam mit den Universitäten eingerichtete Studien zu führen haben und somit die Bildungsinstitutionen, die zuvor für verschiedene Schularten desselben Altersbereichs jeweils unterschiedliche Studienangebote durchführten, nunmehr auch gemeinsam für die Ausbildung der künftigen Pädagoginnen und Pädagogen verantwortlich waren. In der Primarstufe und der Sekundarstufe (Berufsbildung) hingegen sind die Pädagogischen Hochschulen nach wie vor Alleinanbieter und sind damit – ihren gesetzlichen Aufgaben entsprechend – wesentlicher Träger der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in einem vielfältigen Spektrum.

„Ziel im Bereich des Qualitätsmanagements ist es, dass sowohl für die interne als auch externe Qualitätssicherung gesetzliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche die Gleichwertigkeit der Pädagogischen Hochschulen als tertiäre Bildungseinrichtung in diesem Bereich unterstützen.“

Der dritte große Reformprozess startete mit der Umsetzung des Entwicklungsplans für die Pädagogischen Hochschulen (kurz PH-EP genannt), welcher im Herbst 2019 veröffentlicht wurde. Dieser sieht unter anderem die Übertragung von autonomen Befugnissen an die Pädagogischen Hochschulen vor und wird somit auch eine

Veränderung für die Steuerung dieser Einrichtungen mit sich bringen. Konkret bedeutet das, dass künftig eine neue Steuerungslogik etabliert wird, welche vorsieht, dass „[s]eitens des Bundesministeriums [...] nur mehr ein Rahmen vorgegeben [wird], der für die Zielerreichung der Pädagogischen Hochschulen relevant ist. Seitens der Pädagogischen Hochschulen wächst die institutionelle Selbstbestimmung, aber auch die Eigenverantwortung der rechtskonformen Wahrnehmung hochschulischer Aufgaben“ (S. 22).

Somit wird es auch im Bereich des Qualitätsmanagements an den Pädagogischen Hochschulen zu Änderungen des bisherigen Steuerungsverständnisses kommen und es soll – wie auch international üblich – die primäre Verantwortung für die Qualitätssicherung an den einzelnen Institutionen selbst liegen, wenngleich die dafür notwendigen Rahmenbedingungen auf nationaler Ebene (z. B. durch Gesetze) und internationaler Ebene (z. B. durch Standards und Empfehlungen) geschaffen werden (müssen). Derzeit enthält das Hochschulgesetz 2005 einige Bestimmungen zur Evaluierung und Qualitätsentwicklung an den Pädagogischen Hochschulen. Das Hochschulgesetz sieht dabei den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems sowie die Durchführung regelmäßiger interner Evaluierungen vor. Nähere Details, wie z. B. Gegenstand und Arten der Evaluierungen an den Pädagogischen Hochschulen, werden in der Hochschul-Evaluierungsverordnung (HEV) festgelegt, welche zwei Studienjahre nach der Gründung der Pädagogischen Hochschulen, somit im Juli 2009, in Kraft trat.

Die HEV richtet dabei einen besonderen Fokus auf die Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung, während andere wichtige Leistungsbereiche von Pädagogischen Hochschulen, wie z. B. Forschung und Entwicklung, nicht von ihrem Anwendungsbereich erfasst sind. Es wurde auch seitens der Pädagogischen Hochschulen immer wieder rückgemeldet, dass die HEV in ihrer derzeitigen Form weniger als Entwicklungsinstrument wahrgenommen wird, sondern zunehmend als Rechtfertigungsinstrument. Doch das Ziel sollte sein, dass aus den rechtlichen (Rahmen-)Vorgaben entsprechende Entwicklungsmaßnahmen abgeleitet

werden können und das Qualitätsmanagement die Steuerung der Hochschulen unterstützt.

Generell hat das Qualitätsmanagement in den letzten 20 Jahren eine zunehmende Bedeutung im gesamten Hochschulbereich erlangt und wäre heute somit auch nicht mehr wegzudenken, aber umso wichtiger ist daher in regelmäßigen Abständen vorhandene Systeme kritisch zu hinterfragen und den Schritt zu wagen, vorwärts zu gehen, um Platz für neue Systeme schaffen zu können.

Künftig soll daher die Ausgestaltung (Struktur und Instrumente) stärker den einzelnen Pädagogischen Hochschulen überlassen werden und nur mehr die Rahmenbedingungen, wie z. B. Verantwortlichkeiten, Zyklen etc., durch das zuständige Bundesministerium festgelegt werden. Die Zuständigkeit des Qualitätsmanagements muss klar in der Verantwortung der Hochschulleitung liegen und nicht in ein leeres Ritual eines „sinnlosen“ Berichtswesens verfallen. Dies entspricht auch der neuen Steuerungslogik des PH-EP, weg von einer Überregulierung durch das zuständige Bundesministerium, hin zu mehr Freiräumen, sodass die Pädagogischen Hochschulen selbst auf ihre eigenen Bedürfnisse stärker eingehen können. Die Steuerung durch das Bundesministerium soll künftig stärker durch den Ziel- und Leistungsplan/Ressourcenplan erfolgen, in welchem die Ziele und Maßnahmen für die nächsten drei Jahre festgelegt werden.

Das Ziel im Bereich des Qualitätsmanagements im Rahmen der Umsetzung des PH-EP ist es, dass sowohl für die interne als auch externe Qualitätssicherung gesetzliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche die Gleichwertigkeit der Pädagogischen Hochschulen als tertiäre Bildungseinrichtungen in diesem Bereich unterstützen, jedoch unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Hochschultyps „Pädagogische Hochschule“.

Mag.^a Margareta Scheuringer leitet seit März 2019 die Sektion II – Personalentwicklung, Pädagogische Hochschulen, Schulerhaltung und Legistik des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

2020 – Die Gelegenheit nutzen!

Qualitätssicherung NEU

■ Die geplanten Novellierungen diverser Gesetze bieten eine Gelegenheit zur überfälligen Neuregelung der externen Qualitätssicherung an Pädagogischen Hochschulen.



Foto: Privat

Im Jahr 2012 trat das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) in Kraft, das u. a. zum Ziel hatte, die „starke Zersplitterung der Gremien und Verfahren“ aufzuheben und „gemeinsame (Mindest-)Standards für hochschulische Angebote“ durchzusetzen. Eine wesentliche Neuerung sollte in der „Festlegung gemeinsamer Prüfbereiche für die Qualitätssicherungsverfahren, die sektorenübergreifend zur Anwendung kommen“, liegen. Das HS-QSG ermögliche somit „erstmalig die Festlegung gemeinsamer und sektorenübergreifender Standards und Kriterien für Qualitätssicherungsverfahren“. So wichtig dieser sektorenübergreifende Ansatz auch allgemein gesehen wurde – die Pädagogischen Hochschulen waren von Beginn an nicht dabei.

Als Konsequenz sind heute, 15 Jahre nachdem sich die Länder des Europäischen Hochschulraums in Bergen auf gemeinsame Prinzipien und Standards für interne und externe Qualitätssicherung verständigt haben, die Pädagogischen Hochschulen als einziger Hochschulsektor in Österreich nicht in diesen Konsens eingebunden.

Angesichts der zunehmenden Internationalisierung der Hochschulen in allen ihren Tätigkeitsbereichen ist dies an sich bereits ein kaum zu rechtfertigender Umstand.

Kooperationspartner aus anderen Ländern erwarten selbstverständlich von ihren österreichischen Partnerinnen Qualitätssicherung nach gemeinsamen Standards. Auch die infolge der „Pädagog*innenbildung NEU“ verpflichtende enge Zusammenarbeit mit den öffentlichen Universitäten in einem zentralen Aufgabenfeld der Pädagogischen Hochschulen macht eine Qualitätssicherung nach gemeinsamen Standards zwingend erforderlich. Dass dies nicht der Fall ist, zeigt auch, dass es sich um sehr ungleich starke Partner in dieser Kooperation handelt.

Die AQ Austria hat bereits 2017 in ihrem Bericht zur Evaluierung des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes eine Überwindung dieser Situation angemahnt. In ihrem ein Jahr später erschienen Bericht zu den Ergebnissen der externen Evaluierung der Pädagogischen Hochschulen stellte die Agentur aber einschränkend fest: „Bei der Ausgestaltung der Qualitätssicherung ist zu beachten, dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen der österreichischen Pädagogischen Hochschulen eine Reihe von Spezifika aufweisen, welche die Anwendung der üblichen Vorgehensweisen und besonders der üblichen Qualitätsstandards erschweren können.“

Die Pädagogischen Hochschulen befinden sich seit ihrer Gründung 2005 in einem tiefgreifenden institutionellen Entwicklungsprozess, und noch immer sind nicht alle institutionellen Merkmale einer Hochschule voll ausgebildet. Die Tatsache, dass die Pädagogischen Hochschulen nicht ein in Europa zu erwartendes Niveau der Autonomie besitzen, sondern nachgeordnete Dienststellen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft

und Forschung sind, ist eine zentrale Rahmenbedingung für die Ausgestaltung der künftigen externen Qualitätssicherung.

Diese spezifische Situation spiegelt sich in den derzeitigen Regeln für die externe Qualitätssicherung an den Pädagogischen Hochschulen.

Die in der derzeit gültigen Hochschulevaluierungsverordnung definierte Liste der Evaluierungsaspekte weist Lücken auf, die die spezielle Situation der Pädagogischen Hochschulen im österreichischen Hochschulsystem deutlich machen: Neben üblichen Begutachtungsgegenständen in solchen institutionellen Ansätzen der externen Qualitätssicherung fehlen zentrale Aspekte wie z. B. Profilentwicklung, strategische Steuerung und Entwicklungsplanung, Personal, Finanzierung und Infrastruktur.

Dabei fällt insbesondere auf, dass Profil- und Strategieentwicklung sowie Entwicklungsplanung und deren Umsetzung – also zentrale Aspekte der internen Hochschulsteuerung – außen vor bleiben. Eine umfassende institutionelle Perspektive bleibt somit an einer entscheidenden Stelle lückenhaft. Angesichts des niedrigen Autonomiegrades kann dies kaum verwundern. Die Erfahrung mit der Evaluierung der Pädagogischen Hochschulen zeigt, dass Anspruch an die Qualität der Pädagogischen Hochschulen und eigene Möglichkeiten zur Erbringung der Qualität in einem Spannungsverhältnis stehen.

Für die Zukunft bedeutet dies:

Bei der überfälligen Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Sektoren übergreifende Ausgestaltung

der externen Qualitätssicherung, insbesondere bei der Ausgestaltung der Prüfbereiche und Qualitätsstandards müssen die eingeschränkte Selbststeuerungsmöglichkeiten berücksichtigt werden, damit die Bestimmungen der Qualitätssicherung die Pädagogischen Hochschulen nicht vor unlösbare Aufgaben stellt. Wenn aufgrund der bestehenden rechtlichen Rahmenbedingungen in den Bereichen Profilbildung, Finanzierung und Personal das Ergebnis einer externen Begutachtung notwendigerweise eher negativ ist oder Abhilfe bei Mängeln nicht möglich ist, besteht die Gefahr einer Delegitimierung der externen Qualitätssicherung, zumindest würde diese nachvollziehbarerweise als unnützlich angesehen. So lange die österreichischen Hochschulen nicht ein in Europa gewöhnliches und erforderliches Niveau an hochschulischer Autonomie besitzen, gilt es somit bei den anstehenden Gesetzesnovellierungen eine delikate Balance zu halten zwischen den selbstverständlichen Ansprüchen an hochschulische Qualitätssicherung und der von den Pädagogischen Hochschulen leistbaren Selbststeuerung.

Dr. Achim Hopbach ist als unabhängiger Berater für Qualitätssicherung tätig. Von 2012 bis 2019 war er Geschäftsführer der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria).

Literatur

AQ Austria, Evaluierung des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes (HS-QSG). Wien, 2017; AQ Austria, Thematische Analyse: Evaluierung der Pädagogischen Hochschulen. Wien, 2018.

ANZEIGE

Kommunikation: Verständigung und Sprache in der Evaluation

Die 23. Jahrestagung der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) findet vom 16. bis 18. September 2020 an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich statt.

„Evaluation kann nicht nicht kommunizieren“, könnte man in Abwandlung eines bekannten Axioms der Kommunikationstheorie feststellen. Schließlich ist gelingende Kommunikation eine unverzichtbare Voraussetzung in allen Phasen von Evaluationen. Stets ist das wechselseitige Verstehen ein elementarer Erfolgsfaktor. Da Kommunikation aber nicht immer gelingen muss, kommt es im Kontext von Evaluationen auch zu unterschiedlichen Deutungen oder zu Missverständnissen. Damit muss ebenfalls umgegangen werden. Einen hohen Stellenwert hat dabei die Sprache, mittels der in und über Evaluationen kommuniziert wird. Einerseits betrifft dies Aspekte der sprachlichen Variabilität wie die Angemessenheit für unterschiedliche Adressat*innen oder nichttextuelle Mittel wie Visualisierungen. Andererseits ist hiermit die professionstheoretisch hoch relevante Frage der Fachsprache der Evaluation aufgeworfen.

Nähere Informationen zur Einreichung von Beiträgen (bis 8. März 2020) unter www.degeval.org.



Qualität ist nicht umsonst zu haben!

Qualitätsentwicklung und Finanzierung der Pädagogischen Hochschulen

■ Den Pädagogischen Hochschulen fehlen derzeit die dringend erforderlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen.



Foto: Privat

Qualitätsentwicklung in privatwirtschaftlichen Unternehmen unterstützt und verstärkt die Wettbewerbs- und Gewinnmaximierungslogik ebendieser Unternehmen. Sie verbessern ihre Qualität und erzielen damit sowohl quantitative als auch qualitative Vorteile auf dem Markt, die sich dann in entsprechenden Gewinnsteigerungen oder im Abwenden von Gewinnverlusten (wenn die Konkurrenz ebensolche Qualitätsentwicklungen realisiert) niederschlagen. Mit dem Gewinn wiederum lassen sich der Einsatz für engagierte Mitarbeitende honorieren, was wiederum bei diesen die Motivation für weitere Qualitätsentwicklungen und somit den Markterfolg verstetigt. Moderne Unternehmen erhalten sich erfolgreich, indem sie sich permanent weiterentwickeln. In dieser Logik macht Qualitätsentwicklung einen starken Sinn.

Qualitätsentwicklung an Hochschulen folgt nun lediglich dem ersten Teil dieser Logik. Unterstellen wir, eine Hochschule habe intern einen erfolgreichen Qualitätsentwicklungsprozess in Lehre, Forschung, Entwicklung und in der Anbahnung internationaler Kontakte mit Studierenden- und Dozierendenaustausch durch ein besonderes Engagement ihrer Mitarbeitenden realisiert. In der Folge stiegen die Studierendenzahlen (einschließlich der Zahl internationaler Studierender), erhöhten sich die eingeworbenen Forschungs- und Entwicklungsmittel und wäre die Hochschule so attraktiv, dass ausländische Hochschulen einen Dozierendenaustausch nachfragen. Mit diesem Erfolg handelte sich die Hochschule eine Reihe von nicht lösbaren Problemen ein:

Studierendenzuwächse bedingen in öffentlichen Institutionen keine progressive Erhöhung der Einnahmen (da die Semesterbeiträge der Studierenden so gering sind und die öffentlichen Zuwendungen nicht linear steigen).

Die Forschungsgesellschaften in Kontinentaleuropa vergeben Forschungs- und Entwicklungsmittel, die immer von einem Eigenanteil der jeweiligen Hochschule ausgehen. Mit erfolgreicher Forschungsmittelwerbung geht also ein höherer Anteil an von den Hochschulen aufzubringenden Eigenanteilen für F&E einher.

Volkswirtschaftlich bringen internationale Studierende mit einem biografischen Bezug zum Land mittel- und langfristig erhebliche Vorteile, der Hochschule allerdings zunächst einmal erhebliche Kosten, da die Betreuung von internationalen Studierenden aufwändiger ist als bei einheimischen.

Der für Hochschulen außerordentlich wichtige Dozierendenaustausch, der an den internationalen Wissensarchiven der Disziplin teilzuhaben erlaubt, bedingt in den meisten Fällen, eine für die Dauer des Austauschs doppelte Haushaltsführung der Dozierenden, die die Hochschule ihren Mitarbeitenden ja (teil-)finanzieren muss.

Eine erfolgreiche Hochschule käme also in eine finanzielle Schieflage, da den entstehenden zusätzlichen Kosten keine entsprechenden Einnahmen gegenüberstünden, kurz: Der Erfolg könnte nicht finanziert werden. Zugleich damit entfielen die Innovations- und Handlungsspielräume, die sich erfolgreiche Unternehmen mit einer Gewinnsteigerung schaffen und die sie befähigt, ihre Qualitätsentwicklung auf Dauer zu stellen.

Diesem Zusammenhang begegnen Universitäten mit einem Qualitätsentwicklungssystem, das zunächst einer anderen Logik folgt. Sie halten bei ihrem wissenschaftlichen Personal erhebliche Ressourcen für Innovation in Lehre, Forschung und Entwicklung sowie für internationale Aktivitäten vor, die wiederum die Voraussetzung dafür sind, dass sie ihr wissenschaftliches Personal mit Qualitätsansprüchen konfrontieren können. Der Handlungsspielraum für qualitative Innovation wird also

institutionell bereitgestellt und Akteure, die diesen Handlungsspielraum überdurchschnittlich erfolgreich nutzen, werden durch externe Drittmittel und zusätzliche interne universitäre Mittel für Personalausstattung, räumliche und sachliche Ressourcen nochmals belohnt. Zudem verbessern diese Akteure die Chancen auf Erhöhung ihrer persönlichen Bezüge durch das universitäre Berufungssystem erheblich. Zwar ist das universitäre System im Unterschied zu einem dynamischen Wirtschaftssystem durch die Begrenztheit universitärer Ressourcen nur bedingt dynamisch, aber ein Blick auf den Umfang der vorgehaltenen Innovationsressourcen, die leicht etwa die Hälfte der Personalressourcen des wissenschaftlichen Personals ausmachen können, machen deutlich, dass Universitäten erhebliche Innovationspotentiale zur Verfügung stehen, die durch ein Qualitätsentwicklungssystem modelliert werden können.

„Pädagogischen Hochschulen stehen Ressourcen, die an die der Universitäten heranreichen, nicht zur Verfügung.“

Institutionen, die – wie die österreichischen Pädagogischen Hochschulen – in den letzten Jahrzehnten in das Hochschulsystem integriert werden, stehen Ressourcen, die an die der Universitäten heranreichen, nicht zur Verfügung. Genau diese Ausgangssituation führt zu einer problematischen Implikation für die Qualitätssicherungsprozesse der Pädagogischen Hochschulen in Österreich: Diese können zu ihrem eigenen Nutzen Qualitätsentwicklungen zur Effektivierung von Abläufen initiieren, im eigentlichen Kernbereich aber sind die Handlungsspielräume äußerst limitiert.

In der Lehre sind die Deputate für Dozierende (noch) nicht vollständig an Ansprüche an eine tertiäre wissenschaftsorientierte Lehre angepasst. Es kommt in der Folge zu einem – sozialpsychologisch gesprochen – double bind für die Mitarbeitenden. Sie sol-

len einerseits eine hochschuladäquate Lehre anbieten, erhalten andererseits aber nicht die Ressourcen, um diese realisieren zu können.

In der Forschung sind die zeitlichen, die sachlichen und finanziellen Ausstattungen von Professor*innen an Pädagogischen Hochschulen unzureichend, mit dem Effekt, dass es zu einer Verinselung von Forschung, die von wenigen Mitarbeiter*innen betrieben wird, und/oder zu einer Miniaturisierung von Forschungsprojekten ohne ressourcenaufwendigen empirischen Bezug kommt. Damit können die Hochschulangehörigen nicht selbst aktiv an dem Systemwechsel teilnehmen, der mit der Tertiärisierung der Lehrer*innenbildung verbunden ist und darin besteht, eine Kultur des Meinens durch eine von empirisch gestützten Aussagen zu ersetzen.

Zudem sind die auf Hochschulebene vorgehaltenen Mittel für Internationale Aktivitäten, für Diversitätsvorhaben, für Digitalisierung der Lehre u. a. geringer als an Universitäten. Die volkswirtschaftlichen Effekte durch Austauschstudierende und die Anbindung an internationale Wissensarchive durch Dozierendenaustausch z. B. können so nicht in dem Maße realisiert werden, wie dies notwendig wäre, um eine Pädagogische Hochschule zu einem weltoffenen Ort des Austauschs von Wissen zu machen.

Man hat bei der Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in Österreich daher grundsätzlich zwei Optionen. Einmal kann man Pädagogische Hochschulen in Universitäten integrieren und ihnen im Zuge dieser Integration die für universitäre Lehre und Forschung üblichen Ressourcen zusprechen. Zum anderen kann man Pädagogische Hochschulen als eigenständigen Hochschultyp etablieren. Aber auch dann wird die Lehrer*innenbildung sich nur entwickeln, wenn sie die für Hochschulentwicklung notwendigen Mittel erhält.

Prof. Dr. habil. Hermann Forneck war Gründungsrektor der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz und Vorsitzender der Expertengruppe im Zuge des externen Evaluierungsverfahrens gemäß § 7 HEV 2009 an der Pädagogischen Hochschule.

Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Wie gewährleisten wir eine gute Ausbildung für den Lehrberuf?

■ Die Auseinandersetzung mit Qualität befördert den Dialog und bietet Pädagogischen Hochschulen einen Ansatzpunkt für Forschung zur Professionalisierung



Foto: Privat

Die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz wird maßgeblich durch die Konferenz der Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) gesteuert. Sie legt allgemeine Anforderungskriterien für die Studiengänge und überprüft deren Einhaltung. Dabei werden insbesondere formale Kriterien wie Zulassungsbedingungen, Dauer, Umfang einzelner Studienbereiche und die Zusammensetzung des Lehrkörpers überprüft. Die schweizweite Gültigkeit eines Lehrdiploms setzt die Anerkennung des entsprechenden Studiengangs durch die EDK voraus und diese gilt es alle sieben Jahre zu erneuern. Mit der Einführung des Gesetzes zur Hochschulförderung und -koordination in der Schweiz im Jahr 2015 wurde ergänzend zur EDK-Programmakkreditierung festgelegt, dass jede Hochschule zusätzlich auch institutionell akkreditiert werden muss. Diese Qualitätsprüfung gilt auch für die Pädagogischen Hochschulen und wird alle sieben Jahre wiederholt, sie fokussiert auf das Bestehen eines Systems zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität.

Die Beantwortung der Frage danach, wie eine gute Ausbildung für den Lehrberuf gewährleistet werden kann, wird mit einem funktionierenden Qualitätssystem alleine noch nicht hinreichend beantwortet, sondern be-

dingt auch ein gemeinsames Verständnis über die Qualitätskriterien für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Mit der Einführung der institutionellen Akkreditierung wurde ein Prozess der Auseinandersetzung mit den Qualitätskriterien für die einzelnen Hochschultypen und deren Überprüfung angestoßen. Im Qualitätsverständnis der PH Luzern kennzeichnen die folgenden Kriterien die Qualität ihrer Ausbildung:

- **Wissenschaftlichkeit:** Die Ziele und inhaltliche Ausgestaltung der Lehre beziehen sich auf geprüfte Wissensbestände, insbesondere durch eine enge Verbindung mit der Forschung zu Unterricht und Schule.
- **Bedeutsamkeit:** Das Studium zielt auf die Unterstützung des Bildungsauftrags der Schule und die zur Umsetzung des Bildungsauftrags erforderlichen Kompetenzen. Mit Praxisnähe, Gegenwarts- und Zukunftsbezug wird das Studium für die angehenden Lehrpersonen bedeutsam. Effektivität und Effizienz: Das Studium befähigt die angehenden Lehrpersonen zur wirksamen und verantwortungsvollen Berufsausübung und die zur Verfügung stehenden Mittel werden zielgerichtet dafür eingesetzt.
- **Verantwortung:** Die sachbezogenen Qualitätskriterien müssen durch professionsethische Ansprüche der Wissenschaft komplettiert werden. Dazu gehören die Verantwortung für faire und respektvolle Zusammenarbeit mit Studierenden sowie der Aufbau ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung im Lehrberuf.

Um zu überprüfen, ob die (einphasige) Ausbildung diese Kriterien erfüllt, kommen Instrumente der Qualitätssicherung zur Anwendung, welche sich im Deming-Rad mit den Phasen Plan-Do-Check-Act einordnen lassen. Im Rahmen der Ausbildung werden dabei insbesondere Evaluationen auf der Ebene der Lehrveranstaltungen und

der Programme eingesetzt, in denen Studierende während des Studiums und im Rückblick auf das Studium Rückmeldungen zur Qualität der Ausbildung geben können. Damit die Ergebnisse in die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltungen und Programme einfließen, nimmt der Dialog zwischen Studierenden und Dozierenden sowie Ausbildungsverantwortlichen eine wichtige Funktion ein. Ergänzend zu den Ergebnissen eröffnet er die Möglichkeit des gemeinsamen Nachdenkens über die Ansprüche an die Ausbildung und deren Realisierung.

„Mit der Stärkung der Qualitätssysteme geht eine Stärkung der Partizipation zentraler Anspruchsgruppen einher.“

Mit der Stärkung der Qualitätssysteme geht deshalb richtigerweise auch eine Stärkung der Partizipation der zentralen Anspruchsgruppen bei Entscheidungen über die Sicherung und Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität einher. Zu ihnen gehören auch die anstellenden Behörden (in der Schweiz sind dies i. d. R. die Schulleitungen). Um noch mehr über die Bewährung der neu ausgebildeten Lehrpersonen im Lehrberuf zu erfahren, ist es für die Pädagogischen Hochschulen von großem Interesse, den Kontakt zu ihren Absolventinnen und Absolventen stärker zu pflegen und ihre berufliche Entwicklung zu begleiten und unterstützen. Dies könnte z. B. im Rahmen von Forschungsprojekten vermehrt geschehen, welche sich mit der Wirkung der Ausbildung auf die Kompetenzen der Lehrpersonen und ihre weitere berufliche Entwicklung befassen sowie auf die Voraussetzungen in der Ausbildung seitens des Lehrkörpers und der Lehrformen und der Praktikumsbegleitung eingehen.

Die Diagnose und Entwicklung von Kompetenzen, unter Berücksichtigung differenzieller Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, bietet ein weites und relevantes Forschungsfeld für Pädagogische Hochschulen und gewinnt durch die Ansprüche an die Qualitätssicherung und -entwicklung an Bedeutung und Beachtung. Die Herstellung des Zusammenhangs zwischen den beruflichen Kompetenzen von Lehrpersonen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler gehört zu den zentralen Herausforderungen für die Forschung zum Lehrberuf. Die Auseinandersetzung mit den Kriterien guter bzw. wirksamer Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus wissenschaftlicher Perspektive bildet die notwendige Basis für validierte Kriterien, welche in der Qualitätssicherung eingesetzt werden können. Ansonsten besteht die Gefahr, dass eine Batterie von elaborierten Instrumenten und Prozessen der Qualitätssicherung abgewickelt werden, welche sich im Kern nicht auf relevante Kriterien beziehen und damit letztlich eine sinnentleerte Übung ohne Wirkung auf die Qualität bleiben müssten.

Mit diesen Ausführungen wird deutlich, dass das Qualitätsmanagement erst eine wichtige Funktion einnehmen kann, wenn ihm validierte Kriterien für die angezielte Wirkung der zu überprüfenden Programme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu Grunde liegen. Die Validierung der Kriterien kann nicht durch Qualitätsagenturen geleistet werden, sondern bildet eine zentrale Aufgabe für die Wissenschaft, insbesondere an den Hochschulen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Die Qualitätsagenturen hingegen prüfen die Prozesse der Auseinandersetzung mit der Qualität in den Hochschulen und sollten dabei vermehrt auch auf die Begründung der angezielten Qualität und deren Kriterien achten.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Kathrin Krammer ist Prorektorin für Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern, Schweiz.



Qualität in der Lehre als Kernkompetenz

Die Vizerektorin für Lehre und Forschung im Gespräch mit Studierenden

■ Gute Lehre und gute Rahmenbedingungen für das Lernen bleiben das Alleinstellungsmerkmal Pädagogischer Hochschulen.



Foto: Josef Kump



Foto: Wolfgang Spitz



Foto: Peter

Wir möchten uns in diesem Gespräch über drei Aspekte hochschulischer Lehre unterhalten: Erstens über die Hochschuldidaktik, also über konkrete Lehr-/Lernsituationen, zweitens über die Hochschule, also über die organisatorischen Rahmenbedingungen des Studiums, drittens über Hochschullehrpersonen, als zentrale Akteur*innen. Beginnen wir gleich mit dem ersten Punkt: Was bedeutet für Sie „gute Lehre“, an welchen Kriterien würden Sie diese festmachen?

Michael Fürthaller: Meine Erfahrungen hier an der Hochschule sind nicht so groß, da zum Beispiel das Studium der Biologie auf drei Standorte aufgeteilt ist und die Lehrveranstaltungen zum Teil an mehreren Standorten parallel angeboten werden. Dies macht natürlich auch einen Vergleich möglich, denn es gibt jeweils unterschiedliche Infrastruktur, die zur Verfügung steht, und es gibt jeweils Lehrende mit unterschiedlicher fachlicher Kompetenz bzw. didaktischer Qualifikation. Dies wären für mich auch die drei Aspekte: fachliche Kompetenz, didaktische Qualifikation und Infrastruktur.

Hanna Neuling: Für mich persönlich zeichnen sich gute Lehrveranstaltungen dadurch aus, dass vor mir fachlich kompetente Lehrpersonen stehen, die sich mit den von ihnen dargebotenen, möglichst wissenschaftlich fundierten Inhalten wohlfühlen und die ihre Lehrveranstaltung möglichst „steil“, also fordernd beginnen, um diese Überforderung anschließend Schritt für Schritt mit den Studierenden aufzuarbeiten. Dann verbinden sich im weiteren Verlauf die anfänglich als Inseln dastehenden Inhalte, sodass es

zu „Aha-Erlebnissen“ kommt und eine Reflexion des eigenen Verhaltens ermöglicht wird.

Katharina Soukup-Altrichter: Die Literatur kennt drei wesentliche Qualitätskriterien für guten Unterricht, die sich auf die Lehre an Hochschulen übertragen lassen. Dazu zählt zum einen die kognitive Aktivierung der Studierenden, also die Frage, wie weit es gelingt, Lehrveranstaltungen so zu gestalten, dass die Studierenden angeregt werden, bisherige Meinungen und bisheriges Wissen in Frage zu stellen und Impulse zum Weiterdenken bekommen. Zum anderen zählen dazu die sozialen Beziehungen, insbesondere die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden, also die Frage, wie weit es gelingt, die Gruppe zu aktivieren, in einen Austausch zu bringen und ein soziales Setting zu erzeugen, das es ermöglicht, Irritationen zuzulassen und zu verarbeiten. Den dritten Bereich nennen Unterrichtsforscher „Classroom Management“. Hier geht es darum, die Lehre so zu managen, dass man weiß, woran man ist, worum es geht und was wann stattfindet – also um das Schaffen eines Settings mit klaren Regeln und klaren Rahmenbedingungen, in dem Lehrende und Lernende sich gut orientieren können. Das wären meine drei Qualitätskriterien. Wichtig ist mir an der Hochschule darüber hinaus ein erwachsenengerechter Umgang mit den Studierenden.

Michael Fürthaller: Mit anderen Worten: Eine didaktische Behandlung der Studierenden durch die Lehrenden jenseits des klassischen Verhältnisses von

Schüler*innen und Lehrer*innen in der Schule?

Katharina Soukup-Altrichter: Ja, genau.

Hanna Neuling: Das sehe ich ähnlich, wobei in einigen Lehrveranstaltungen noch Nachholbedarf besteht, was den Blick auf Studierende betrifft. Lehrende sollten erkennen, dass sie es hier an der Hochschule mit selbständigen Erwachsenen zu tun haben und keine Schüler*innen vor ihnen sitzen. Obwohl natürlich nicht ausgeschlossen ist, dass da und dort auch die Motivation der Studierenden zu wünschen übrig lässt, was letztlich für alle Beteiligten eine vertiefende Auseinandersetzung mit anspruchsvollen und aufbauenden Inhalten erschwert. Daher würde ich mir wünschen, dass der Anspruch an Studierende gehoben wird.

Michael Fürthaller: Zur spezifisch hochschulischen Didaktik im engeren Sinne kann ich nicht viel sagen, aber ich frage mich schon: Wie bringt man Hochschullehrenden denn Didaktik bei? Meine Tätigkeit als Studierendenvertreter ist ohnehin eher dominiert von Fragestellungen, die das Studium im Verbund betreffen, man denke beispielsweise an die formale, fachliche Qualifikation von Lehrenden oder an die „Verschulung“ des Studiums und die damit zusammenhängende Frage, wie viel Freiraum die Studierenden haben, um eigene Schwerpunkte zu setzen und eigene Interessen zu entwickeln.

Katharina Soukup-Altrichter: Was die didaktische Qualifikation betrifft, so verfügen viele unserer Lehrenden über

entsprechende Erfahrungen im Lehren an Schulen und müssen diese für hochschulische Anforderungen transformieren. Außerdem haben wir für unsere Lehrenden hochschuldidaktische Fortbildungsangebote entwickelt, wie sie heute an vielen Universitäten bereits üblich sind. Darüber hinaus setzen wir uns auch am Tag der Lehre mit Fragen der Hochschuldidaktik auseinander und wir unterstützen den kollegialen Austausch zwischen Lehrenden, beispielsweise die gemeinsame Abhaltung von Seminaren.

Ein Vorwurf an Pädagogische Hochschulen war eher die zu geringe Ausstattung mit formal qualifizierten Lehrenden und zu wenig fachlichwissenschaftliche Expertise. Das ist nicht neu, obwohl es auch bereits an den ehemaligen Pädagogischen Akademien ausgewiesene Fachwissenschaftler*innen und Fachdidaktiker*innen gegeben hat. An der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich haben wir in den letzten Jahren gezielt am Aufbau fachwissenschaftlicher Expertise gearbeitet, dabei aber nie den speziellen Bedarf eines professionswissenschaftlichen Studiums aus den Augen verloren, der sich wesentlich von rein fachwissenschaftlichen Studien unterscheidet. Wir haben daher bei Stellenbesetzungen weniger Spezialist*innen für „Tiefenbohrungen“ als vielmehr Personen, die ihr Fach in der gesamten Breite überblicken, gesucht. So haben wir Professuren zum Teil mit Personen besetzt, die über eher unübliche Profile verfügen – beispielsweise einen Biologen, der auch Zivilingenieur war und sich sehr stark mit interdisziplinären Fragestellungen befasst. Diese Personen haben eine hohe Bedeutung und einen hohen Stellenwert für die Schule, denn dort sollen den Schüler*innen nicht so sehr Detailkenntnisse vermittelt, als gemeinsam mit ihnen Fragen der Welt geklärt werden. Diese Fragen erfordern meist eine interdisziplinäre Herangehensweise.

Weil nun gerade von den Hochschullehrenden die Rede ist: Von ihnen wird zu Recht erwartet, dass sie gute Lehrveranstaltungen anbieten, die Studierenden aber auch darüber hinaus unterstützen. Können Sie uns dazu ein paar Eindrücke schildern?

Michael Fürthaller: Ich habe schon immer wieder erlebt, dass auf Seiten der

Lehrenden viel Flexibilität besteht, was vermutlich daran liegt, dass die Hochschule von überschaubarer Größe ist, das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden nicht so anonym ist wie anderswo und man sich aus den Lehrveranstaltungen durchaus auch persönlich kennt.

Hanna Neulinger: Ja, dieser familiäre Charakter der Hochschule ist sicher eine Besonderheit, die vielen Studierenden wichtig ist und die positiv – wenn auch nicht ausschließlich positiv – wirkt, weil die Lehrenden bemüht sind, individuelle Lösungen für möglicherweise auftretende schwierige Situationen zu finden.

Katharina Soukup-Altrichter: Der Wert und die Bedeutung von Lehre muss an einer Pädagogischen Hochschule in der Tat höher geschätzt werden als beispielsweise an Universitäten, wo Professor*innen meist nicht an ihren guten Lehrveranstaltungen, sondern an ihrem Forschungoutput gemessen werden. Wichtig war uns immer zu sagen, dass sowohl Forschung als auch Lehre wichtig sind. Einerseits hat eine Lehrperson jene Inhalte, mit der sie

sich forschend auseinandersetzt, inhaltlich am stärksten durchdrungen. Andererseits hat Lehre für uns als Pädagogische Hochschule insofern einen zentralen Stellenwert, als Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen ihre Studierenden lehren zu lehren. Es wäre problematisch, wenn das, was in der hochschulischen Lehre geschieht, grundsätzlich dem widerspricht, wie man sinnvoll Lernprozesse anleitet oder begleitet. Ich erwarte mir daher von Hochschullehrpersonen immer, dass sie selbst mit ihrer Lehre ein Modell für die Gestaltung von Lernprozessen sind.

Vorhin ist auch die „Verschulung“ der hochschulischen Ausbildung als gewissermaßen institutionelle Rahmenbedingung angesprochen worden ...

Hanna Neulinger: Ja, beispielsweise wurden wir im Master zu den Lehrveranstaltungen zentral angemeldet, was auf der einen Seite als Service verstanden werden kann, auf der anderen Seite aber bedeutet, wie eine Schülerin an die Hand genommen zu werden. Und ich bin mir sicher, dass viele Studierende diese „schulische“ Organisation

großartig finden. Da sollte die Hochschule sagen: Das geht so nicht.

Michael Fürthaller: Das stimmt, wobei das eine Entwicklung nicht nur an den Pädagogischen Hochschulen ist, sondern eine, die man auch an Universitäten oder Fachhochschulen beobachten kann. Nicht zuletzt der Qualitätssicherungsrat sieht das kritisch, aber das ist nur ein Nebenaspekt ...

Katharina Soukup-Altrichter: Das sehe ich nicht so – es ist ein wesentlicher Aspekt. Meines Erachtens ist es von großer Bedeutung, dass vor allem für jene jungen Menschen, die nahtlos von der Schule kommen, an der Hochschule etwas passiert, was eindeutig nicht Schule ist. Hier gibt es wohl noch Luft nach oben, wenngleich wir uns dabei auch in einem Dilemma befinden: Immer wieder höre ich von Studierenden, die es gerne bequemer hätten. Wir haben in der Primarstufe die fixe Gruppenzuteilung gelockert (wenn auch noch nicht ganz aufgelöst), um die Studierenden zu ermutigen, aus dem Angebot jene Inhalte auszuwählen, die sie für interessant und relevant erachten. Es gibt kaum mehr definierte Voraussetzungs-

ketten. Hier stoßen wir allerdings an Grenzen in Gestalt der Haltung von Studierenden, die oft bestrebt sind, eines nach dem anderen abzuarbeiten, ohne sich Mühe zu geben, also sich zum Beispiel in der Hochschülerschaft zu engagieren, oder sich neben dem Studium im engeren Sinne auch mit größeren gesellschaftlichen Fragestellungen zu beschäftigen.

Vielen Dank für das Gespräch!

Dr.ⁱⁿ Katharina Soukup-Altrichter ist seit 2012 Vizerektorin für Lehre und Forschung an der PH Oberösterreich und derzeit unter anderem Vorsitzende der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen ÖFEB, Michael Fürthaller ist nach einem Studium der Soziologie derzeit Student im Bachelorprogramm Lebramt Sekundarstufe und ÖH-Vorsitzender an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Hanna Neulinger ist Studentin im Bachelor- und Masterprogramm Lebramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

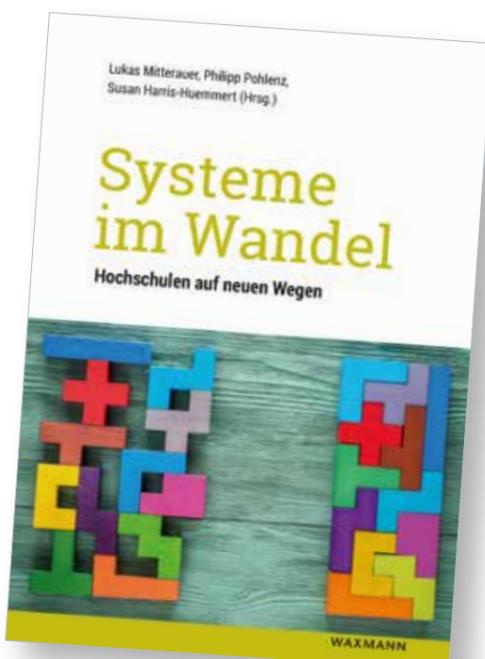
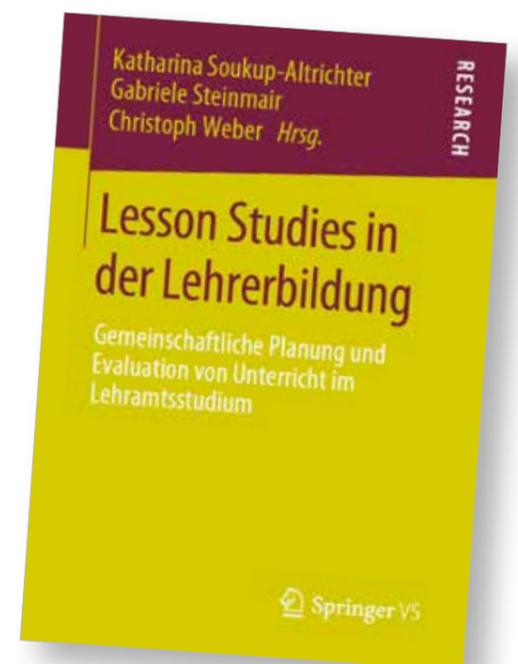
ANZEIGE

Katharina Soukup-Altrichter, Gabriele Steinmair, Christoph Weber (Hrsg.)

Lesson Studies in der Lehrerbildung: Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium.

Dieser Sammelband führt in das Konzept der Lesson Studies – einer kollaborativen Form der Unterrichtsplanung und -evaluation – als Modell für die Lehrer*innen-Bildung ein. Aktuelle Forschungsbefunde zur Umsetzung von Lesson Studies in der Ausbildung werden vorgestellt und die Beschreibung von Lesson Studies zeigt die Anwendbarkeit der Methode.

Wiesbaden: Springer VS, 2019.



Lukas Mitterauer, Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huermert (Hrsg.) Systeme im Wandel: Hochschulen auf neuen Wegen.

Die Idee der Universität hat sich, ebenso wie Universitäten und Hochschulen als Institutionen, über die Jahrhunderte als äußerst erfolgreich und widerstandsfähig gegenüber Systemirritationen erwiesen. Nichtsdestotrotz haben die Veränderungen der letzten drei Jahrzehnte, insbesondere der Bologna-Prozess und die Umstellung auf Steuerungsmodelle im Sinne des wettbewerbsorientierten »New Public Management«, Spuren hinterlassen. In der jüngsten Zeit sind weitere Diskurse hinzugekommen, wie etwa die Frage nach der Bewältigung steigender studentischer Heterogenität, eine stärker internationale Ausrichtung, die Nutzung digitaler Lehr-/Lernmedien sowie die Erweiterung des Aufgabenspektrums von Hochschullehre im Kontext sich verändernder gesellschaftlicher Qualifikationserwartungen. Im Rahmen der Frühjahrstagung 2018 des Arbeitskreises Hochschulen in der Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) an der FOM in Essen wurde erörtert, wie sich Qualitätsmanagementsysteme angesichts dieser vielfältigen Herausforderungen weiterentwickeln müssen. Die in diesem Tagungsband versammelten Debatten unter dem Titel »Systeme im Wandel« oszillierten um inhaltliche, organisatorische und institutionelle Anpassungen und Entwicklungen der Qualitätsmanagementsysteme.

Münster: Waxmann, 2019.

Diffuse Rollen

Schüler*in? Lehrer*in? ... oder doch Student*in?

■ Überlegungen zur Wechselwirkung zwischen diffusen Rollen und Ausbildungsqualität sowie zu deren Wirkung auf die Gestaltung der Schulpraxis



Wissen über die Wirksamkeit von Lehrer*innenbildung gibt es genug. Dieses Wissen wird oft verkürzt zusammenfassend als „Teacher’s teach as they were taught and not as they were taught to teach“ bezeichnet.

Tatsache ist, dass die je individuelle Schulbiografie, die Erfahrungen, die Kränkungen, die Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse ein Bündel von „Beliefs“ generieren, die die Entwicklung von Professionalität eher behindern als fördern. Ein dafür wichtiger Ort der Ausbildung sind die schulpraktischen Studien und der Ausbildungsort „Schule“ mit der Lehrrolle „Praxispädagog*in“ scheint besonders „geeignet“ für die Auseinandersetzung mit diesen Beliefs zu sein, denn das ist der Teil der Ausbildung schlechthin, wenn es um Irritationen und Krisen geht und letztendlich hängt von der Verarbeitung eben dieser die Wirksamkeit unserer Ausbildung ab. Insofern handelt es sich hier um ein Thema der Qualitätssicherung. Doch wie kann man in diesem Bereich die Qualität der Ausbildung sichern? Wie müsste der Lernort Praxis ausgestaltet sein, dass die Überwindung von Beliefs möglich gemacht wird?

Mittlerweile treffen sich seit drei Jahren beim Kongress der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung (IGSP) zum Thema „Lernen in der Praxis“ Wissenschaftler*innen und tauschen sich über dieses Ausbildungsformat aus. Lange Zeit war es ein ungeschrie-

benes Gesetz, dass Praxis unbestritten nur etwas Gutes sei, dass man da lerne, wie man Lehrer*in wird oder sei, dass man sich was an- und abschauen könne, Material sammeln kann, dass man davon nicht genug haben kann – je mehr Praxis desto besser! Diese Überzeugung scheint letztendlich auch ein Belief zu sein, wirft man einen Blick auf die Evidenzen. Denn was leistet die Praxis wirklich, was lernen die Studierenden hier eigentlich?

Kompetenzen wurden derer viele formuliert, doch Tatsache ist, wir stehen methodisch vor einem Dilemma, denn Distanz ist unbestreitbare Anforderung für die Gewinnung von Erkenntnis, andererseits erschwert die (wünschenswerte) Involvierung der Person diese Distanzierung. Also wie sollen unsere Studierenden in eine kritische Distanz gehen, wenn sie mittendrin sind?

Unter Expertinnen und Experten ist man sich einig, es besteht dringende Notwendigkeit, die Methode Praxis weiterzuentwickeln, denn Prozesse des Lehrer*innenwerdens sind immer noch weitgehend eine „Black Box“. Der Lehrer*innenhabitus ist abhängig vom Schulstandort, vom Führungsstil, von den Traditionen und Konzepten am Schulstandort, vom Milieu, von der Region und letztendlich auch von der epistemologischen Überzeugung des*der Praxislehrer*in. Unsere Studierenden geraten in ein Normengewitter und gleichzeitig in diffuse Rollenanforderungen und sollen dann in kritische Distanz gehen. Doch was passiert, wenn sie das nicht tun, welche Wirkung hat Praxis dann?

Hier besteht die Annahme, dass Beliefs eher verhärtet als verändert werden. In diesem Fall würde Praxis dann den Professionalisierungsprozess behindern oder gar verhindern. Aus diesem Grunde mehrten sich die Stimmen, Praxis oder besser „Lernen in der Praxis“ insofern auch mehr Aufmerksamkeit bzw. Bedeutung zu schenken, als dass man dieses Feld als eigene Disziplin versteht, weshalb auch der IGSP gegründet wurde und weshalb ich hier für die wahrscheinlich (noch!) unpopuläre Forderung nach einem eigenen „Institut für schulpraktische Studien“ plädiere! Im Sinne der Sicherung und Steigerung der Wirksamkeit der Ausbildung, die ich als

Qualität verstehe. Hier soll sich ein Team von Expert*innen neben der Organisation auch auf die Entwicklung und Beforschung von „Lernen in der Praxis“ konzentrieren. Auf Schule und die dort gängige Praxis oder auch auf den Habitus von Praxispädagog*innen einwirken zu wollen, wird kaum oder nur marginal möglich sein, wohl aber auf die Wege und Methoden der Verarbeitung von Irritationen und Krisen, das ist die hochschuldidaktische Herausforderung. Die Entwicklung eines professionellen Habitus, braucht „die reflexive Irritation und Auseinandersetzung mit dem fremden Eigenen (...) also transformatorische Bildungskrisen“ (W. Helsper). Das würde dann eines Verständnisses eines Professionalisierungsprozesses bedürfen, das Irritationen und Krisen (Fehler) positiv konnotiert und die Wechselwirkungen analysiert. Also: Egal was in der Praxis passiert, wichtig ist, dass man die Wirkungen verstehen lernt und dieses tiefere Verständnis einen Habitus auch für zukünftige Bildungskrisen einen professionellen Zugang zu wählen, garantiert: Das fallspezifische Anwenden von Wissen und Erkenntnis. Das Ersetzen von Überzeugungen durch Evidenzen.

Forschung an der Hochschule

Nun hat sich ein kleines Forschungsteam an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich bereits in der Entwicklung der Curricula Gedanken darüber gemacht, wie man denn gut an diese „Beliefs“ und an die Irritationen herankäme. In den Recherchen wurde auch immer wieder der Fokus auf Lerntagebücher gelegt und auch was sie in der Ausbildung „leisten“ können.

Es entstand das Forschungs- und Entwicklungsprojekt ProBeLe (Christine Plaimauer, Eva Prammer-Semmler, Regina Steiner und Christine Kladnik). Design wurde ein hochschuldidaktisches Konzept, das die Instrumente Lerntagebuch und Prozessportfolio verbinden sollte. Im Lerntagebuch wurden bedeutungsvolle Lernereignisse in einem besonderen Schreibstil zeitnah an ein Ereignis festgehalten. Diese wurden nach einem vordefinierten Reflexionsverfahren einer Fallanalyse unterzogen. Das mag vielleicht etwas schematisch klingen, aber es ist eine probate Anleitung, ein Weg, wie man eindimensionale Schlüsse, die

Vorurteile weiter bedienen, verhindern kann, indem man den doch sehr lohnenden Umweg über die Reflexion zu schätzen lernt.

„Eine Frage drängt sich auf: Wie müssten wir das Feld Schulpraxis inszenieren, dass eine positive Fehlerkultur, Kritik und Widerstand möglich sind?“

Tatsache ist aber auch, dass die ersten Jahre Erfahrung im Umgang mit Fallanalysen in der Lehre und auch die Auswertung des Datenmaterials aus dem Forschungsprojekt einen ganz besonderen Einblick in die Praxis und auf Verarbeitungsprozesse von Studierenden erlauben. Auch diese Erkenntnisse legen einen Entwicklungsbedarf nahe. Nicht nur, dass Studierende nicht selten die Rolle des Schülers/der Schülerin mit dem damit verbundenen Habitus übernehmen, es scheint auch das von Parsons beschriebene „hidden curriculum“ (Formen der Anpassung und Misserfolgsvermeidung) zu wirken.

Eine Frage drängt sich auf: Wie müssten wir das Feld Schulpraxis inszenieren, dass eine positive Fehlerkultur, Kritik und Widerstand möglich sind? Was und wen braucht es, dass sich Praxispädagog*in, Studierende und Schüler*innen als Learning Community verstehen, die in Wechselwirkung zueinander stehen? Wie schaffen wir es, die für dieses Ausbildungssetting hinderliche, hierarchische Struktur von Schule und die dortigen Asymmetrien auszublenden? Lernen in der Praxis hat, auf jeden Fall auch was die Forschung betrifft, Hochkonjunktur und man darf mit Spannung neue Konzepte erwarten.

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Christine Plaimauer ist Soziologin, Supervisorin und Leiterin des Zentrums für innovative Lehr- und Lernformen (Zille), an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Qualitätssicherung durch Forschung

Forschungsprojekte aus dem Fachbereich Sprachen-Literaturen-Kulturen

■ Ein Blick auf die Forschungstätigkeit im Fachbereich zeigt die Wirkung von Forschung auf die Position der Hochschule, die Qualität der Lehre und den Unterricht an den Schulen.

Thomas Wagner: Forschungsprojekt discet3 (Diagnostic Screening Tools for English Teachers at Tertiary Level)

Im Jahr 2015 startete an der PH Oberösterreich das internationale Forschungsprojekt discet3 im Bereich der Anglistik. Das Projekt befasst sich mit dem Potenzial diagnostischer Verfahren zur Sprachstands- und Sprachentwicklungserhebung Englisch für eine bedarfsgerechte Förderung von Studierenden. Zum einen geht es dabei um die Evaluation bestehender Test- und Erhebungsverfahren zur fremdsprachlichen Begabung und Kompetenz, zum anderen um die Evaluierung forschungsgestützter Interventionsmaßnahmen.

Dieses Projekt versteht sich unmittelbar als Qualitätssicherungsmaßnahme, da durch die Kombination von psycholinguistischer Grundlagenforschung mit der Evaluation curriculärer Praxis ein Transfer von Theorie in das Feld der Hochschuldidaktik ermöglicht wird. Die kritische Beleuchtung der Konstrukte und Messverfahren soll sich unmittelbar in einer qualitativen Verbesserung von Studienbedingungen und tertiärer Lehre sowie einer Professionalisierung der beteiligten Personen und Institutionen niederschlagen.

Harald Spann: VARIATE 2|3 (A Study into the Potential of Variation Theory in EFL Teaching and Learning at Secondary and Tertiary Level)

Seit 2015 wird im Department of English | Secondary Education der PH Oberösterreich auch das Forschungsprojekt VARIATE 2|3 durchgeführt. Zentraler Gegenstand dieses Projekts ist die Variationstheorie. Sie bildet das lerntheoretische Fundament des aktionsforschungsbasierten Professionalisierungsmodells Learning Study und besagt, dass Menschen unterschiedlich wahrnehmen, verstehen und dass folglich Lehrer*innen diese intersubjektiven Variationen bei der Didaktisierung von Lernobjekten berücksichtigen und problematisieren müssen. Dies wird dadurch ermöglicht, dass Lehrpersonen im Dialog mit Lernenden und Forschenden die sogenannten kritischen Aspekte herausarbeiten, durch Lernaktivitäten sichtbar machen und

dadurch ein tieferes Verständnis dieses Lernobjekts ermöglichen. Im Rahmen des Projekts wird nun mittels hermeneutischer und empirischer Verfahren untersucht, welchen Beitrag die Variationstheorie für die Fremdsprachendidaktik und für den Englischunterricht im Sekundar- und Tertiärbereich leisten kann.

Da die Erkenntnisse aus VARIATE 2|3 zum einen aus der Praxis des Englischunterrichts auf Sekundarstufenebene gewonnen werden und zum anderen diese Befunde wiederum in die fachdidaktische Ausbildung der Englischstudierenden einfließen, versteht sich das Projekt als hochschuldidaktischer Beitrag zur Qualitätssicherung, der an der Theorie-Praxis-Schnittstelle des Studienfachs Englisch Sekundarstufe im Entwicklungsverbund „Cluster Mitte“ anzusiedeln ist.

Markus Vorauer: Lehrermythen: filmische Imaginationen und Inszenierungen des Lehrens

Inszenierungen des Unterrichts im Film zeichnen eine Geschichte der Lehrer*innenprofession in mehrfacher Hinsicht: 1. im Hinblick auf die oft impliziten Vorstellungen über die pädagogische Praxis, über die soziale Funktion des Lehrberufs, über seine ideologischen Bindungen, 2. im Hinblick auf die sich verändernde Gesellschaftspolitik und die daraus resultierende pädagogische Praxis und ihre Organisationsformen, 3. im Hinblick auf soziale und kulturelle Einflüsse, die Lehrer*innen haben, 4. im Hinblick auf die Schichtungen von „Macht“ und die Beziehungen, die Lehrer*innen zu diesen Sphären der Macht haben. Eine zentrale Fragestellung wird sein, ob sich in der Analyse von Narrativen bestimmte bildungspolitische, gesellschaftliche oder kulturelle Diskurse transnational, inter- und intramedial festmachen lassen. Anhand des filmischen Materials werden verschiedene Aspekte des pädagogischen Wirkens beleuchtet. Themenbereiche wie Individualisierung und Familiarisierung des Lehrens und Lernens, Schule und Gewalt, Systemfragen wie Macht und Ohnmacht der Akteur*innen, das private Umfeld und die Absenz von Lehrerfiguren, das weitgehend tabuisierte Thema des pädagogischen Eros und

Aspekte der Selbstdarstellung von Regisseur*innen in ihrer Profession als Lehrer*innen sollen fokussiert werden.

Durch einen multiperspektivischen Blick auf das filmische Material wird Methodenpluralismus gewährleistet. Der Schwerpunkt wird diesbezüglich auf filmwissenschaftlich orientierter Diskursanalyse, Diskursanalyse mit Orientierung an den Cultural und Gender Studies, systemtheoretischen und soziologischen Ansätzen liegen. Anvisiert werden einerseits die Einrichtung eines Archivs von Filmen, in denen Lehrer*innen eine zentrale Rolle spielen und andererseits eine umfassende Publikation. Durch einen multiperspektivischen Blick auf das filmische Material wird Methodenpluralismus gewährleistet. Der Schwerpunkt wird diesbezüglich auf filmwissenschaftlich orientierter Diskursanalyse, Diskursanalyse mit Orientierung an den Cultural und Gender Studies, systemtheoretischen und soziologischen Ansätzen liegen. Anvisiert werden einerseits die Einrichtung eines Archivs von Filmen, in denen Lehrer*innen eine zentrale Rolle spielen und eine umfassende Publikation.

Gabriele Steinmair & Martin Schöfl (Projektmitarbeiterinnen: Julia Holzer, Dipl.-Päd. Elisabeth Marischler & Mag. Regina Wiltsche): frühe Erfassung von Risikoprofilen: Stabilität der Profile vom letzten Kindergartenjahr bis in die Primarstufe und prädiktive Validität für den Schriftspracherwerb

Das Forschungsprojekt SCHNAPP4 ist die konsequente Fortsetzung einer seit 2016 währenden Entwicklung und widmet sich der Erfassung von Risikofaktoren für den Schriftspracherwerb. Ziel ist eine valide Batterie an Aufgaben, die Risikopunkte im Schriftspracherwerb – bezogen auf die Teilkompetenzen des Lesens und Schreibens – vorhersagt und evidenzbasierte Förderableitungen erlaubt. Neu im deutschen Sprachraum ist der Ansatz, nicht nur positiv oder negativ zu screenen, sondern kognitive Profile zu bestimmen und in Folge deren Stabilität und prädiktive Validität zu ermitteln. Die zu überprüfenden Bereiche entstammen internationalen (Längsschnitts-)Studien und konnten

im Rahmen der letzten Projektphase (SCHNAPP3) bestätigt werden. In den ersten Schulwochen des Schuljahres 2019/20 wurde eine Kohorte von ca. 420 Kindern im ersten Schuljahr im Einzelsetting mit der App-gestützten Batterie konfrontiert.

Neben der positiven Beeinflussung der hochschulischen Lehre durch die intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik ergibt sich ein zusätzlicher Effekt auf die Studierenden. Denn im Rahmen von Seminaren wurden sie in die Theorie und Praxis der diagnostischen Batterie eingeführt, um dann selbst Teil der Untersucher*innen-Gruppe zu werden. Die Erfahrungen aus den Testsituationen und der gelebten Forschung haben so die Chance, die bevorstehende pädagogische Praxis weiter zu animieren.

Christine Kanz, in Kooperation mit Kathrin Maurer (Syddansk Universität), unter Mitarbeit von Judith Rießner: Kriegsbilder. Strategien bildlicher Emotionslenkung in Visualisierungen des Krieges

Kriege haben schon immer Bilder hervorgerufen. Die Ikonographie der Kriegsbilder reicht von Darstellungen des Trojanischen Krieges auf antiken Vasen und mittelalterlichen Kämpfen auf Teppichen bis hin zu Kriegsbildern in den visuellen Medien der Gegenwart, in Filmen ebenso wie auf digitalen Bildschirmen. Die über die Medien vermittelten Kriegsbilder des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart machen(t)en Geschichte, indem sie unsere Wahrnehmung des Krieges und unsere Haltung zum Krieg maßgeblich prägen.

Gibt es gewisse Bildmuster in den Visualisierungen? Gestalten Kriegsbilder ein ikonisches Bildgedächtnis und können sie somit Geschichte machen? Liegen Bildern des Krieges, ähnlich wie Bildern des Terrorismus, bestimmte Emotionalisierungsstrategien zugrunde? Wie gestalten sich emotionale Wirkungsabsichten? Wie ist die Frage nach der Verantwortung zu bewerten? Welche „ethischen“ Konventionen lassen sich im Umgang mit Kriegsbildern ausmachen und inwiefern sind sie zu hinterfragen und neu zu formulieren?

Diesen Fragestellungen wird bei einem internationalen Workshop am 15. und 16. Oktober 2020 an der PH OÖ aus den Bereichen Film, Fotografie, bildende Kunst, digitale Bilder, Mediendidaktik, Theater und Literatur nachgegangen.

Jörg Mußmann: Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit Sprachbeeinträchtigungen

„Gedichte vortragen? Da hab' ich dann gesagt, dass mir die Lehrerin ruhig eine Fünf geben soll, aber ich mach' das nicht!“ Dieser Auszug aus einem Interview mit einem stotternden Mann, der über seine Schulzeit berichtet, veranschaulicht Probleme von Kindern und Jugendlichen mit Sprachstörungen in der Schule. Schüler*innen mit entwicklungsbedingten Sprachstörungen können im Unterricht Nachteile erfahren. Dieses praxisorientierte Projekt setzt sich zum Ziel, für Schulen und Lehrkräfte Empfehlungen zu entwickeln, wie im Unterricht darauf reagiert werden kann, um solche Nachteile auszugleichen.

In Österreich sind nachteilsausgleichende Verfahren bei der schulischen Leistungsbeurteilung durch entsprechende Erlasse in Fällen wie Leserechtschreibschwächen geregelt. Bei therapiebedürftigen Sprachstörungen sind die Regelungen unklar. So genannte primäre Sprachstörungen begründete nicht grundsätzlich einen Anspruch auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes (SPF). Schüler*innen mit Sprachstörungen werden also bislang meist zugleich unterrichtet. Dennoch können solche Einschränkungen die Teilhabe insbesondere am mündlichen Unterrichtsgeschehen einschränken.

Ziel des Entwicklungsprojektes ist es, Verfahrensgrundsätze für die Umsetzung eines Nachteilsausgleiches als regelhafte pädagogische Aufgabe von Lehrkräften zu konzipieren, implementieren und evaluieren. Vorhandene Konzepte werden dafür einer systematischen Dokumentenanalyse unterzogen. In anschließenden halbstrukturierten Experteninterviews mit spezifischen Verfahren in Zusammenarbeit mit Selbstvertretern der Österreichischen Selbsthilfe Initiative Stottern (ÖSIS), Lehrkräften

und Therapeut*innen werden konkrete Verfahrensgrundsätze erarbeitet.

Catherine Carré-Karlinger, in Kooperation mit Barbara Schrammel-Leber, Peter Theurl, Klaus-Börge Boeckmann, Dagmar Gilly, Verena Gu anin-Nairz & Katharina Lanzmaier-Ugri: sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in den Curricula des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe

Die Professionalisierung angehenden Lehrer*innen für eine qualitative sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit gilt als eine zentrale Herausforderung in der Hochschullehre. Das kooperative Forschungsprojekt (2016–2018) hat das gleichnamige Themenfeld in den Curricula des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe aus vier Verbänden untersucht und zeigt, dass in diesen Curricula noch keine starke und nachhaltige Verankerung im verpflichtenden Teil des Studiums für alle Studierenden gelungen ist. Der Begriff der Mehrsprachigkeit kommt

vor allem im Zusammenhang mit Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und im Bereich Inklusive Pädagogik vor. Es gibt kaum Verknüpfung mit den Sachfächern, und nur eine geringe Anzahl von Studierenden setzt sich in umfassender Weise im Rahmen von Schwerpunktangeboten mit der Thematik auseinander. Zwar sind Inhalte und Kompetenzen in vielen Modulen angeführt, jedoch liegt nahe, dass die Ebene der Lehre stark von Personen abhängig bleibt – eine Hypothese, die zu ihrer Überprüfung eines weiteren Schrittes bedarf.

Dieses Projekt unterstreicht die Notwendigkeit, Mehrsprachigkeit mit einem ressourcenorientierten Diversitätsansatz in der Pädagog*innenbildung nachhaltiger zu berücksichtigen und bietet einen Beitrag zur Qualitätssicherung bei der Weiterentwicklung entsprechender Lehrangebote.

Zusammenstellung der Projektbeschreibungen durch Gabriele Steinmair, MA. Sie leitet den Fachbereich Sprachen, Literaturen und Kulturen an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

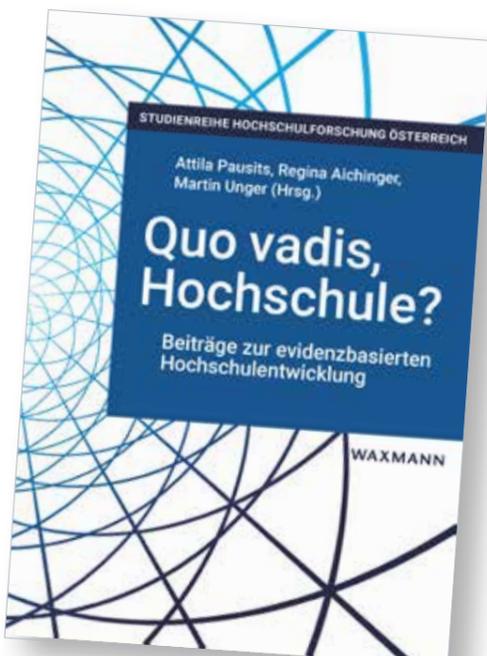
ANZEIGE

Paul Reinbacher

Qualität und Qualitätsmanagement im Universitäts- und Hochschulbetrieb: Plädoyer für einen Paradigmenwechsel.

Der Band plädiert für eine Stärkung theoretisch informierter Perspektiven im Qualitätsmanagement-Diskurs und für einen Paradigmenwechsel – weg vom derzeit praktisch dominierten und empiristisch reduzierten Qualitätsverständnis. Die Beiträge interpretieren Qualität in unorthodoxer Weise als Funktion, Fiktion und Form sowie als Führungsaufgabe in einem Feld zwischen »Fakten« und »Fakes«. Sie wenden sich damit an alle theoretisch und/oder praktisch mit Fragen der Qualität befassten Personen, keineswegs nur im Wissenschafts- und im Universitäts- bzw. Hochschulbetrieb, sondern auch darüber hinaus.

Weinheim: Beltz Juventa, 2019.



Attila Pausits, Regina Aichinger, Martin Unger (Hrsg.)

Quo vadis, Hochschule? Beiträge zur evidenzbasierten Hochschulentwicklung. Studienreihe Hochschulforschung Österreich, Band 1.

Dieser Tagungsband ist ein Ergebnis der ersten Konferenz des Netzwerks Hochschulforschung Österreich. Er betrachtet Hochschulforschung aus drei unterschiedlichen Perspektiven, die durch eine konstruktivistisch geprägte Ansicht der Auseinandersetzung mit komplexen Systemen geleitet werden. Bei der systemischen Perspektive geht es um Forschungsarbeiten, die das gesamte Hochschulsystem, die Beziehung zwischen Politik und Hochschulen oder den Hochschulen untereinander thematisieren. Bei der institutionellen Perspektive steht die Forschung über innerhochschulische Konzepte, u.a. zur Governance, Forschung, Lehre und Third Mission, im Fokus. Beiträge zur akteurzentrierten Perspektive beziehen sich zum Beispiel auf Studierende, AbsolventInnen, Lehrende oder administratives / nicht wissenschaftliches Personal oder auf externe AkteurInnen (wie z.B. Unternehmen) und deren Relation mit einzelnen Hochschulen.

Münster: Waxmann, 2019.

„Time on Task“

Ein kurzer Blick auf die Zeit

■ Die österreichischen Schüler*innen verbringen viel Zeit in der Schule, lernen aber (zu) wenig. Die Reduktion der Jahresbeurteilungen würde Zeit für Lernen frei machen.

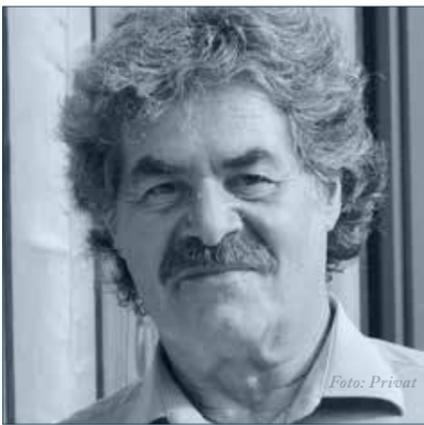


Foto: Privat

Nach den ersten 8 Pflichtschuljahren haben Österreichs Schüler*innen entsprechend den gesetzlichen Regelungen im Durchschnitt 6420 Stunden Pflichtunterricht erhalten. Mit diesem Wert liegen sie (nach meinen eigenen Berechnungen auf Basis aktueller OECD-Daten) etwa gleichauf mit Japan, etwa 100 Stunden unter Deutschland, ca. 250 Stunden unter der Schweiz, aber um fast 900 Stunden über Finnland und 800 Stunden über Korea. Alle genannten Vergleichsländer haben eines gemeinsam: Sie liegen in den internationalen Leistungsvergleichen teilweise weit vor Österreich. In Bezug auf die beiden letztgenannten – beides mehrfache Spitzenreiter in den PISA-Leistungsvergleichen – entspricht das Mehr an Unterrichtsstunden etwa einem Schuljahr!

„Bei vorsichtiger Schätzung kann man davon ausgehen, dass etwa 10 % der Jahresarbeitszeit aus Gründen der Notengebung wenig oder nicht für aktives Lernen genutzt werden.“

Wo – so muss man sich fragen – bleibt der Ertrag der vielen Zeit, gemessen an schulischen Leistungen? Liegt es an zu großen Klassen oder einer ungünstigen Lehrer*in-Schüler*in-Relation? Auch hier sind die Daten kontraintuitiv: Österreich hat in der Sekundarstufe 1 von allen genannten Ländern die günstigste Lehrer*in-Schüler*in-Rela-

tion (1:8); bei der durchschnittlichen Klassengröße (21) liegen die Schweiz und Finnland mit 19 etwas darunter, alle übrigen Länder deutlich höher. In der Primarstufe hat Österreich mit 18 auch die niedrigste durchschnittliche Klassengröße der sechs Länder. Die österreichischen Schüler*innen verbringen also viel Zeit in der Schule, die Zeit dort wird aber (zu) wenig für Lernen genützt.

In den Forschungen zur Wirksamkeit von Schulen ist time on task ein wichtiger Qualitätsindikator. Bezogen auf die einzelne Unterrichtsstunde wird darunter der Anteil an Zeit, der für qualifizierten Unterricht verwendet wird, verstanden. Je nach Zugang kann damit auch die „aktive Lernzeit“ einer Schülerin/eines Schülers oder die aktive Auseinandersetzung mit Aufgaben gemeint sein.

Niedrige Werte bei time on task haben individuelle und institutionelle Gründe. Einzelne Schüler*innen verkürzen ihre time on task, indem sie fehlen oder die Schule schwänzen, während des Unterrichts unaufmerksam sind oder anderen Beschäftigungen nachgehen. Es ist Aufgabe eines guten Classroom Managements, Verkürzungen dieser Art niedrig zu halten. Auch die einzelnen Lehrpersonen interpretieren ihre Rolle sehr unterschiedlich, verwenden unterschiedlich viel Zeit für administrative und organisatorische Angelegenheiten, erzählen den Schüler*innen Geschichten, verkürzen die Stunden, usw. Unterrichtsstunden entfallen oder werden (fachfremd) suppliert.

Institutionelle Einflüsse liegen dann vor, wenn die Verfassung des Schulsystems selbst dazu führt, dass Unterrichtszeit nicht für Lernen, sondern für andere Zwecke genutzt wird. Der stärkste Einfluss in dieser Perspektive sind Leistungsbeurteilung und Notengebung. Ältere Jahrgänge erinnern sich noch an Schulstunden, in denen oft mehr als die Hälfte der Zeit dafür verwendet wurde, einzelne Schüler*innen zu prüfen, während die Klasse mitleidig-gelangweilt mithörte. Die im Schulunterrichtsgesetz 1974 eingeführte Beurteilung der Mitarbeit als Form der Leistungsfeststellung sowie die ebenfalls vorgesehenen „Informativfeststellungen“ waren nicht zuletzt mit dem Ziel verbunden, eine solche

Fehlnutzung von Unterrichtszeit zu reduzieren.

Nicht gelungen ist es, den massiven Effekt von Leistungsbeurteilung und Notengebung auf die Jahresarbeitszeit zu reduzieren. Leider fehlt es dazu an differenzierten Untersuchungen. Spätestens ab der Sekundarstufe 1 kann man wohl davon ausgehen, dass die erste und die drei letzten Wochen des Schuljahres wenig für intensiven Unterricht genutzt werden. In der ersten Woche erweisen sich die Durchführung von Nachprüfungen und die damit verbundenen Unklarheiten, welche Schüler*innen in welchen Klassen sein werden, als Hindernis. Auch in der Zeit vor dem Semesterzeugnis kommt es in den Schulen zu deutlichen Rückgängen in der Intensität des Unterrichts. Die massivste Beeinträchtigung ergibt sich aber in den letzten Schulwochen:

„Ich habe den Eindruck, für die meisten Lehrer ist jetzt das Schuljahr gelaufen, eigentlich wird nur mehr auf die Abschlussnote hingearbeitet“, so der Bericht einer Schülerin Mitte Mai (!). „In den letzten drei Wochen des Schuljahres ist Unterricht eigentlich nicht mehr möglich. Ich brauche die Zeit, um alle Noten zu bekommen, um Prüfungen durchzuführen, um einzelne Schüler*innen zu beraten und zu unterstützen, die Leistungen nachbringen müssen usw. Die Klasse muss ich nebenbei irgendwie beschäftigen. Nach diesen drei Wochen bin ich völlig erschöpft“, meint hingegen der Lehrer einer höheren Schule.

Bei vorsichtiger Schätzung kann man wohl davon ausgehen, dass etwa 10 % der Jahresarbeitszeit aus Gründen der Notengebung wenig oder nicht für aktives Lernen genutzt werden – differenzierte Untersuchungen dazu liegen leider nicht vor. Dieses Ausmaß wäre vielleicht akzeptabel, wenn den Jahresnoten eine funktionale Bedeutung zukäme. Das ist allerdings nicht wirklich der Fall: Weder die einzelnen Jahrgänge der Primarstufe noch die einzelnen Jahrgänge der Sekundarstufe sind in sich konsistente, abgeschlossene Sachheiten; die Zuordnung von Lehrplaninhalten zu den einzelnen Jahrgängen ist weitgehend beliebig und lediglich von vagen Sequenzierungsüberlegungen getragen (mit Ausnahme der Fremdsprachen, die einen

stärker aufbauenden Charakter aufweisen). Das ist auch einer der Gründe dafür, dass leistungsschwächere Schüler*innen auch in den Folgejahren dem Unterricht folgen können und – von wenigen Ausnahmen abgesehen – keine kumulierten Defizite aufweisen. Auch die Bildungsstandards gehen nicht von einer Jahresstrukturierung aus. Aufgrund der differenzierten Struktur des Schulsystems lässt sich lediglich dem Abschluss der Volksschule und der Sekundarstufe 1 so viel Bedeutung zuschreiben, dass eine Beurkundung durch Zeugnisse Sinn macht. Die aufwendigen Abschlüsse der Zwischenjahrgänge haben eher rituellen Charakter.

Ein effizienter Beitrag zur Anhebung der Lernzeit, der Qualität des Unterrichts und der Effizienz der Schule würde also darin liegen, die Jahresbeurteilungen zu reduzieren und lediglich an den Übergängen des Schulsystems entsprechende Zeugnisse vorzusehen. Die notwendigen Rückmeldungen zum Lernen können durch formatives Assessment in besserer Qualität und mit mehr positiven Effekten geleistet werden als durch Noten.

Mit Ausnahme der Abschlussjahrgänge würde der Schulabschluss dann so verlaufen, dass die Schüler*innen am letzten Tag vor den Sommerferien aus einer regulär gehaltenen Schulstunde freundlich verabschiedet werden. Welche Kompetenzen sie im Laufe des Schuljahres erworben haben, wissen ihre Eltern bereits aus den laufenden Mitteilungen aus der Schule. Auch die Lehrer*innen freuen sich auf die Ferien. Am ersten Schultag im Herbst treffen sie sich um 9 Uhr in der Schule zu einer gemeinsamen Begrüßung. Um 11 Uhr sind sie in ihren Klassen und setzen den Unterricht fort.

Univ.-Prof. i. R. Dr. Ferdinand Eder ist Schul- und Bildungsforscher mit Schwerpunkt im Bereich Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen.

Literatur

OECD, Bildung auf einen Blick, 2019 (www.oecd-ilibrary.org)

Auf die Lehrer*innen kommt es an!

Qualität in Bewegung und Sport

■ Plädoyer für eine Ausbildungsoffensive im Fach Bewegung und Sport: Die wenigen Daten ergeben ein klares Bild!



Grundsätzlich wissen wir über die Qualität des Bewegung- und Sportunterrichts an den Schulen in Österreich sehr wenig. Es gibt hier keine Datengrundlage wie in Deutschland mit der auch schon wieder über 10 Jahre zurückliegenden SPRINT-Studie, die die Situation des Schulsports in Deutschland erfasst hat. In Österreich hat der Rechnungshof 2009 festgestellt, dass die Behörden mangels geeigneter Unterlagen die Unterrichtsqualität in Bewegung und Sport (BSP) nicht beurteilen können.

Daten sind zumindest zum Teil für die Qualifikationen der Lehrpersonen in den unterschiedlichen Schultypen vorhanden, wobei hier die meisten Behörden sehr zurückhaltend mit der Offenlegung dieser umgehen und sich die Problemfelder in den Schultypen unterscheiden.

Diesbezüglich steht die (Neue) Mittelschule vor den größten Herausforderungen, so zeigen die Daten aus 2011, dass 44 Prozent der Bewegungs- und Sporteinheiten an den damaligen Hauptschulen in Oberösterreich von Lehrpersonen gehalten wurden, die keine entsprechende Ausbildung in diesem Fach hatten. Zu diesem Zeitpunkt waren in Österreich noch 14 Pädagogische Hochschulen für die Ausbildung im Bereich Bewegung und Sport zuständig. Die Lehrpersonen an den Bundesschulen erhielten ihre Ausbildung an den 4 Universitätsstandorten mit Sportinstituten (Wien, Graz, Salzburg und Innsbruck).

Mit dem neuen Ausbildungssystem der Sekundarstufenlehrperson wurden die insgesamt 18 Ausbildungsstätten stark reduziert und es gibt in den

4 Clustern noch die Möglichkeit, an dem jeweiligen Sportinstitut die Ausbildung zu machen und in Linz durch Kooperation der beiden Pädagogischen Hochschulen mit der Universität Salzburg. Daher wurde die Anzahl der Ausbildungsstätten von 18 auf 5 reduziert, wobei die 5 Ausbildungsinstitutionen kaum mehr Studierende als zuvor haben. Dies bedeutet, dass sich die Anzahl der Absolvent*innen stark reduziert hat und es vor allem in den Clustern Nord-Ost, Mitte und West zu einem massiven Lehrer*innenmangel im Fach kommen wird, der sich verstärkt in den Mittelschulen zeigen wird, da sich die Studierenden klar dafür aussprechen, an Bundesschulen zu unterrichten. Interessanterweise ist mit Herbst 2019 gerade im Cluster Süd-Ost ein weiterer Studienort in Klagenfurt dazugekommen, obwohl in diesem Cluster bereits mit den aktuellen Absolvent*enzahlen der Bedarf an den Schulen gedeckt werden konnte.

Nach den Prognosen des BMBWF für das Jahr 2020 werden für Österreich 336 Sportlehrpersonen benötigt, die jeweils 22 Stunden BSP unterrichten, nachdem jede ein zweites Fach hat, in dem sie auch unterrichten wird, liegt der Bedarf sicherlich bei über 500 und aktuell schaffen die Ausbildungsinstitutionen nicht einmal die Hälfte davon. Diesbezüglich ist eindeutig mehr Transparenz bzgl. der Studierendenzahlen in der Ausbildung (Bachelor und Master) und den zu erwartenden Pensionierungen zu fordern, auf die sowohl das Ministerium, die Bildungsdirektionen, die Ausbildungsinstitutionen, Studierende aber auch Schüler*innen, die sich überlegen dieses Fach zu studieren, Zugriff haben. Gleichzeitig sollte offen mit den Zahlen der im Fach ungeprüften Lehrpersonen umgegangen werden. Diese sind die Grundlage für Überlegungen zum sinnvollen Umgang mit der Situation und mit der Umsetzung von konkreten Maßnahmen zur Nachqualifizierung, die aber immer nur die zweite Wahl sein kann. Ziel muss es sein, genügend ausgebildete BSP-Lehrer*innen zu haben. Aktuell, und dies zeigen auch deutlich die Feedbacks der Studierenden zu den Erfahrungen in Bewegung und Sport in der Schule, ist es oft ein Glücksfall, ob man eine qualifizierte Lehrperson für dieses Fach bekommt oder eben auch nicht und dies kann

nicht das Ziel der verantwortlichen Institutionen sein.

Diesbezüglich kann man auch die Aufnahmeprüfung für Bewegung und Sport diskutieren, da an den meisten Standorten ein größeres Interesse für das Fach besteht, die Limits aber dann oft nicht geschafft werden. Hier wäre ein bedarfsorientierter Weg zumindest eine Überlegung wert. Alle Bewerber*innen, die die Limits erreichen, haben das Recht darauf, dass Studium zu beginnen. Aber für den Fall, dass der erwartete Bedarf höher ist, könnten mit einem Punkteschema auch mehr Studierende aufgenommen werden, damit der Bedarf besser abgedeckt werden kann und so die Qualität in BSP an den Schulen erhöht wird.

Angehende Lehrpersonen für die Volksschulen haben in der Basisausbildung im Bereich BSP 4 bis 12 ECPunkte und diese ist im Vergleich zu den anderen Schultypen und auch international minimal. Hier gibt es eine klare Empfehlung des Rechnungshofes, mehr Schwerpunktlehrer*innen für Bewegung und Sport auszubilden und diese auch in den Schulen vermehrt in diesem Fach einzusetzen. Also VS-Lehrer*innen, die bereits in der Schule tätig waren, haben berufsbegleitend einen Lehrgang für Bewegung und Sport absolviert und sollten damit ihren eigenen Unterricht verbessern, aber auch als Multiplikator*innen an den Schulen tätig sein und BSP-Stunden von anderen Kolleg*innen übernehmen, wie dies auch an manchen Schulen passiert.

Die Rückmeldung einer Lehrerin: „Seit dem Kurs fühle ich mich erst als richtige BSP-Lehrerin und habe das nötige Wissen und die praktischen Erfahrungen, um einen, wie ich finde, jetzt sehr guten BSP-Unterricht anbieten zu können. Dass sich mein BSP-Unterricht positiv verändert hat, merke ich auch an den Rückmeldungen und dem Verhalten der Kinder, die ich unterrichtet habe. Durch den Lehrgang ist meine Motivation, an meiner Schule einiges zu verändern, sehr gewachsen. Weil ich durch den Kurs an Selbstsicherheit und Stärke im Hinblick auf den BSP-Unterricht gewonnen habe, konnte ich auch meine etwas älteren Kolleginnen von meinen Ideen überzeugen und sie durchsetzen.“

Insgesamt wurden an der PH Oberösterreich in den letzten zehn Jahren über 300 Schwerpunktlehrer*innen für BSP ausgebildet, dies ist zumindest ein Teil der über 6700 VS-Lehrpersonen in Oberösterreich. Mit der neuen Ausbildung als Primarstufenlehrpersonen besteht nun bereits im Studium die Möglichkeit sich in Bewegung und Sport, bzw. seit diesem Jahr im neuen großen Schwerpunkt (48 EC) Sport, Bewegung und Gesundheit zu vertiefen. Dies wird auch von ca. 25 Prozent der Studierenden wahrgenommen und so werden viele neue Schwerpunktlehrer*innen an die Schulen kommen, hier wurde insgesamt eine sehr positive Entwicklung in den letzten Jahren eingeschlagen, wobei diese Möglichkeiten in einigen Bundesländern nicht besteht.

Leider gibt es keine Daten dazu, ob Schwerpunktlehrpersonen dann auch wirklich mehr BSP-Stunden an der Schule unterrichten, dies zu ändern und transparent zu machen, wäre eine sinnvolle Idee für die Bildungsdirektionen.

Neben der Ausbildung sollten auch klare Schritte im Bereich der Fort- und Weiterbildung erfolgen, mit dem klaren Ziel, dass jede Lehrperson, die BSP in der Schule unterrichtet, zumindest alle 5 Jahre eine Fortbildung in diesem Fach absolviert. Aber selbst von diesem Ziel sind wir gerade in der Volksschule weit entfernt, wie eine Erhebung in einem Bezirk gezeigt hat.

Für Bewegung und Sport in Österreich wäre eine breit angelegte Erhebung zur Qualität im Fach dringend notwendig, aber viele Punkte sind so offensichtlich, dass diese sofort angegangen werden können. Ein wesentlicher Schritt dazu liegt in einer größeren Transparenz beim Umgang mit den vorhandenen Daten. Auf der Grundlage dieser, können Maßnahmen angegangen und umgesetzt werden, damit alle Schüler*innen qualifizierte Lehrpersonen im Fach BSP haben.

MMag. Martin Leitner leitet den Fachbereich Sport, Bewegung und Gesundheit an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und er ist in der Bundeskoordination für die „Bewegte Schule Österreich“ aktiv.

Wohin geht die Reise?

Neugestaltung der nationalen Leistungsmessungen

■ Die „Individuelle Kompetenz- und Potentialmessung“ ersetzt ab dem Schuljahr 2019/20 die Bildungsstandard-Überprüfungen.



Foto: Josef Philipp

Mit der Einführung der Bildungsstandards und deren Überprüfung ist in Österreich ein erster wichtiger Schritt in Richtung evidenzbasierter Qualitätsentwicklung des Schulsystems gesetzt worden. Im Rahmen des 2018 eingeführten Pädagogikpakets wird es eine Neugestaltung der Kompetenzmessungen zu den gesetzlich fixierten Bildungsstandards geben. Das bestehende und bekannte Instrument der Informellen Kompetenzmessung (IKM) wird weiterentwickelt und zu einem Instrument für nationale Leistungsmessungen (iKPM) ausgebaut. Die nach aktuellem Planungsstand im Schuljahr 2021/22 beginnende iKPM baut auf den Konzepten der Bildungsstandard-Erhebungen und der IKM auf und sieht vor, dass auf der 3. und 4. sowie auf der 7. und 8. Schulstufe in den Fächern Mathematik, Deutsch (Lesen) und Englisch (nur 7. und 8. Schulstufe) jährliche Kompetenzmessungen in den Schulen stattfinden. Alle drei Jahre wird es zudem Ergebnisse aus einem Systemmonitoring geben, die an die Berichterstattung aus den bisherigen Standard-Erhebungen anschließen werden. Die Daten aus dem Systemmonitoring werden wie bisher den Schulbehörden und der Bildungsforschung zur Verfügung stehen.

Was ist die „Individuelle Kompetenz- und Potentialmessung“?

Die iKPM ist ein standardisiertes Instrument zur Diagnose bestimmter Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu einem bestimmten Zeitpunkt. Die Ergebnisse der Kompetenzmessung dienen Lehrpersonen für eine formative Lernstandserhebung

und den Aufbau etwaiger Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler sowie der Unterrichtsvaluierung und -entwicklung. Sie dürfen nicht in die Benotung miteinbezogen und auch nicht als Kriterium für die Aufnahme an einer höheren Schule verwendet werden. Die Weitergabe der im Rahmen der iKPM gewonnenen Daten zwischen Schulstandorten wird per Gesetz ausgeschlossen (§ 4 Abs. 2 IQS-G, BGBl. I Nr. 50/2019, Art. 1).

Die iKPM stellt eine Weiterentwicklung der beiden bestehenden Instrumente BIST-Ü und IKM dar und wird diese künftig ersetzen bzw. ergänzen. Obwohl die IKM in den vergangenen Jahren breite Anwendung durch Lehrpersonen fand und wichtige Funktionen in der Förderdiagnostik und Unterrichtsentwicklung erfüllte, wurde sie als freiwilliges Instrument nicht an allen Schulen eingesetzt. Gleichzeitig konnten die Resultate der verpflichtenden BIST-Ü keine Unterrichts- bzw. Förderwirksamkeit entfalten, da sie jeweils rund ein Jahr nach dem Testzeitpunkt rückgemeldet wurden und Schülerinnen und Schüler als auch Lehrpersonen dadurch nicht unmittelbar von einer Testteilnahme profitieren konnten. Mit der Einführung der iKPM soll dieser Problemstellung Rechnung getragen und ein Instrument ins Schulsystem implementiert werden, welches sowohl unmittelbar förder- und unterrichtswirksam wird als auch verlässliche Daten und Indikatoren für eine evidenzbasierte Schul- und Qualitätsentwicklung und ein effizientes Bildungscontrolling bereitstellt.

Während die Ergebnisse der BIST-Ü in der Vergangenheit vor allem der Schulentwicklung und dem Systemmonitoring dienten, sollen von der iKPM insbesondere auch Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrerinnen und Lehrer profitieren. Die stufenweise Einführung der iKPM sieht vor, dass in den Schuljahren 2019/20 und 2020/21 keine BIST-Überprüfungen mehr in der bisherigen Form stattfinden und sich der Fokus in den Schulen bereits in Vorbereitung auf die iKPM in Richtung Lernstandserhebung verlagert. Die Informationen und Daten sollen an den Schulen insbesondere im Rahmen der individuellen Förderung und der Unterrichtsentwicklung

genutzt werden. Die Auswertungen sowie Ergebnisrückmeldung auf Schülerinnen- und Schülerebene sowie Klassenebene erfolgt unmittelbar mit abgeschlossener Testung durch die zuständige(n) Lehrperson(en) am Standort mit technischer Unterstützung durch die iKPM-Plattform. Im Rahmen der künftigen iKPM wird auch das jährliche Generieren einer Ergebnisrückmeldung je Standort durch die Schulleitung möglich sein. Ab dem Schuljahr 2024/25 werden die mit der iKPM erhobenen Leistungs- und Kontextinformationen durch das BIFIE (ab 1. Juli 2020 Institute des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen – IQS) zentral analysiert, aufbereitet und in aggregierter Form – ähnlich den derzeitigen Bildungsstandard-Überprüfungsberichten – an die Ebenen Schulleitung, Bildungsregion, Bildungsdirektion und Bundesministerium übermittelt.

Ergänzend zu den Kompetenzmessungen werden den Schulen im Rahmen der iKPM auch ein Einschätzungsbogen zum Lern- und Arbeitsverhalten für die 3. Schulstufe und ein Berufsorientierungstool für die 7. Schulstufe zur Verfügung stehen. Der Einschätzungsbogen für die 3. Schulstufe unterstützt Lehrpersonen in der Einschätzung der Kinder mit Blick auf fächerunabhängige Kompetenzen, wie zum Beispiel Selbstständigkeit, Problemlöseverhalten, Motivierbarkeit, kommunikative Fähigkeiten etc. Das Berufsorientierungstool in der 7. Schulstufe soll die Beratung von Schülerinnen und Schülern im Berufsorientierungsprozess am Übergang zur Sekundarstufe II unterstützen.

Wem nützt diese Weiterentwicklung?

Den Lehrpersonen nützt die iKPM, weil sie Auskunft darüber erhalten, wo jede*r einzelne Schüler*in ihrer Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt im Kompetenzerwerb steht und sie darauf in der Unterrichts- und Förderplanung eingehen können. In einem weiteren Schritt können aus den iKPM-Ergebnissen Maßnahmen für die Qualitätssicherung und -entwicklung am Standort abgeleitet werden.

Für einzelne Schüler*innen ist die iKPM, wie bereits angemerkt, grundsätzlich eine diagnostische Moment-

aufnahme ihrer Leistung, die nicht in die Beurteilung miteinfließt. D. h. die iKPM dient den Lernenden dazu, mit der Lehrperson und den Eltern gemeinsam die Ergebnisse zu besprechen und diese zum Beispiel mit folgenden Fragen zu reflektieren: Warum sind die Ergebnisse so, wie sie sind? Was sind meine Ziele für dieses Schuljahr? Wo brauche ich Unterstützung? Was kann ich zu einer Verbesserung beitragen?

Auch für die Weiterentwicklung des Bildungssystems ist die iKPM ein zentrales Element, weil die Ergebnisse dieser Messungen im Dreijahres-Rhythmus anonymisiert an die Bildungsdirektionen und an das Bildungsministerium rückgemeldet werden.

Wie sieht der Zeitplan für die iKPM-Umsetzung aus?

Die Einführung der iKPM folgt einem stufenweisen Umsetzungsplan:

- Ab dem Schuljahr 2019/20 wird die Informelle Kompetenzmessung (IKM) für die Förderdiagnostik und Unterrichtsentwicklung intensiver genutzt.
- Im Schuljahr 2020/21 werden die Instrumente der iKPM in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik pilotiert.
- Ab dem Schuljahr 2021/22 werden die iKPM auf der 3. und 7. Schulstufe jährlich verpflichtend durchgeführt.
- Ab dem Schuljahr 2022/23 werden die iKPM verpflichtend auf der 4. und 8. Schulstufe durchgeführt.

Voraussichtlich ab dem Schuljahr 2022/23 steht die iKPM vollständig allen Volksschulen, allen (Neuen) Mittelschulen und AHS-Unterstufen zur Verfügung.

Maximilian Egger, BEd MA ist Landeskoordinator für die nationalen Leistungsmessungen und für das Pädagogik-Paket. Er leitet das Zentrum für Bildungsstandards und Schulevaluation an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

flex-based learning

Ein Lehrgang mit Qualitätssiegel

Chemie, Physik und Biologie als Trägerfächer zur Förderung der kreativen Problemlösekompetenz

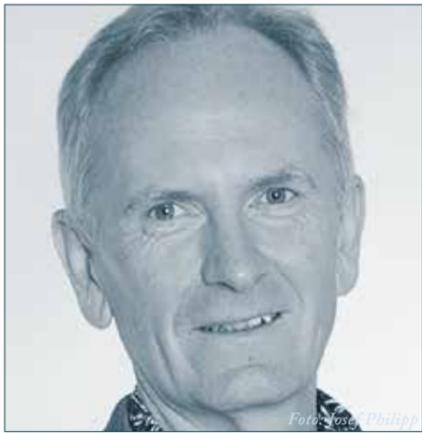


Foto: Jose, Philipp

Kreativität und Problemlösekompetenz sind Schlüsselqualifikationen, um die Welt von morgen innovativ, aber auch ressourcenschonend und nachhaltig zu gestalten. Die rapiden Veränderungen in Gesellschaft, Umwelt und Technologie führen zu einer enormen Weiterentwicklung des anwendbaren Wissens. Die Bereitschaft zu lernen, neue Dinge auszuprobieren, aus Fehlern zu lernen und immer bereit zu sein, gehören zu den wichtigsten Indikatoren für Fortschritt, Frieden und Wohlstand in einer unvorhersehbaren Welt. Daher muss es die Kernaufgabe der Schule sein, Jugendliche in ihrer Entwicklung zu unterstützen, aktuelle Problemfelder zu erkennen und entsprechende Problemlösungsstrategien zu generieren. Wobei Problemlösen ein sehr komplexer Prozess ist, bei dem Faktoren wie Persönlichkeit, Motivation sowie flexibles Denken und Handeln eine zentrale Rolle spielen.

Zur Förderung flexibler Denk- und Handlungsstrategien wurden an der PH Oberösterreich zahlreiche Unterrichtstechniken, speziell für den naturwissenschaftlichen Unterricht, entwickelt. In *flex-based learning*, die sich als Sammlung all dieser Unterrichtstechniken versteht, liegt der Fokus im Perspektivenwechsel sowie im vernetzten, kritischen und analogen Denken. Unterrichtstechniken wie *WoSaKo*, *Denkflex*, *Nano Live Act*, *Navi* und *Memo* zielen auf die oben erwähnten Denkfertigkeiten ab.

Zur Förderung flexibler Problemlösekompetenz im experimentellen Bereich werden *flex-Experimente* eingesetzt, in denen Jugendliche für Problemstellungen unterschiedliche Lösungswege selbstständig planen, durchführen und gemeinsam reflektieren sollen. Auch hier liegt der Fokus in der Generierung und Umsetzung



Foto: Josef Haim

möglichst unterschiedlicher Lösungs-ideen.

Um Lehrpersonen die innovativen Unterrichtstechniken bestmöglich vermitteln zu können, wurde an der PH OÖ ein 3-semesteriger Lehrgang konzipiert, der alle Merkmale einer effektiven Fortbildung aufweist. So besteht der Lehrgang aus einer Verschränkung **abwechslender Präsenz- und Umsetzungsphasen**. In drei **Präsenzphasen** werden theoriebasierte Inputs aus der Kreativitätsforschung vorgestellt sowie Workshops zu den jeweiligen Unterrichtstechniken abgehalten. In zwei **Umsetzungsphasen**, die im Laufe eines Winter- und Sommersemesters ablaufen, setzen die Lehrkräfte die vermittelten Techniken im eigenen Unterricht ein. Hierfür erhalten die Teilnehmer*innen konkret **ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien**, die gratis von der PH Oberösterreich zur Verfügung gestellt werden.

Weiters erhalten die Lehrgangsteilnehmer*innen über die gesamte Lehrgangsdauer mittels Online-Videokonferenzen eine **kontinuierliche Betreuung** durch das 9-köpfige Lehrgangsteam. Darüber hinaus bieten **professionelle Lerngemeinschaften** von 6-8 Personen die Möglichkeit für regelmäßigen Austausch und Reflexion der im eigenen Unterricht durchgeführten Interventionen.

Um den Lehrkräften die Wirksamkeit von *flex-based learning* erfahrbar zu machen, wurden Veränderungen in der Motivation, Selbstwirksamkeitserwartung sowie flexiblen Denkfähigkeit der Jugendlichen im Laufe des Schuljahres **empirisch** erhoben. Die jeweiligen Klassenergebnisse wurden im Rahmen der Präsenzphasen mit den Teilnehmer*innen analysiert und reflektiert.



Foto: Privat

Im Rahmen einer zusätzlichen Begleitforschung wurde die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Lehrgangs auf drei wesentliche Wirkungsebenen evaluiert:

- die Haltungen und Überzeugungen der teilnehmenden Lehrkräfte bzgl. kreativer Problemlösekompetenz,
- die Veränderung im Bewusstsein und das Wissen über Förder- und Diagnosemöglichkeiten sowie
- die Veränderung im Verhalten der Lehrkräfte in ihrer Unterrichtspraxis.

Die Evaluierung erfolgte durch Fragebögen und Interviews zu vier verschiedenen Messzeitpunkten während des gesamten Lehrgangs. Die Begleitforschung ergab im Wesentlichen, dass sich die Lehrkräfte nach dem Lehrgang bezüglich der Fördermaßnahmen sowie der Diagnosefähigkeit kreativer Problemlösekompetenz wesentlich kompetenter einschätzten.

Auch zeigte die Evaluierung, dass die Lehrkräfte ihren Unterricht signifikant veränderten. So nutzten sie die neuen Unterrichtstechniken gezielt, das perspektivische Denken ihrer Jugendlichen zu fördern, um es für die Lösung von Problemstellungen nutzen zu können. Weiters wurden auch die *flex-Experimente* fixer Bestandteil ihres Unterrichts, um Jugendlichen das selbstständige Planen eines Experiments, das Aufstellen von Hypothesen sowie das freie Experimentieren zu ermöglichen.

Die Evaluierung des Lehrgangs konnte nun zeigen, dass die teilnehmenden Lehrkräfte sowohl die Relevanz der neuen Unterrichtstechniken erkannten, ihr Wissen über Fördermöglichkeiten flexiblen Denkens und Han-

delns ausbauen konnten, als auch ihren Unterricht nachhaltig veränderten.

Damit erwies sich die Struktur der Lehrgang als sehr effizient, wobei sich die folgenden Elemente als sehr bedeutsam und wirkungsvoll herausstellten:

- Wechsel zwischen Präsenz- und Umsetzungsphase
- Aushändigen konkreter Unterrichtsmaterialien
- kontinuierliche Betreuung über ein gesamtes Schuljahr
- Reflexion des Unterrichts über angeleitete Fragebögen
- Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften
- Einbindung der Lehrkräfte in ein Forschungsprojekt

Diese Struktur kann somit als ein prototypisches Beispiel für eine gelungene Fortbildung gesehen werden.

Der Lehrgang läuft im Schuljahr 2019/20 zum zweiten Mal und wird erneut im September 2020 bundesweit angeboten. Er richtet sich an alle Chemie-, Physik- und Biologie-Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II. Anmeldungen sind über die Homepage der PH Oberösterreich über den Punkt „Lehrgänge“ möglich.

Dr. Kurt Haim leitet den Fachbereich Naturwissenschaftliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und ist Lehrender für Fachdidaktik Chemie,

Dr. Wolfgang Aschauer ist Mitarbeiter im Fachbereich Naturwissenschaftliche Bildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und Lehrender für Fachdidaktik Physik,

Dr. in Susanne Oyrer ist Mitarbeiterin am Institut für Forschung & Entwicklung und Lehrende der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Infobox

Weitere Informationen zu *flex-based learning* finden Sie auf www.expedition-flex.at

Fortbildung für Schule zwischen heute und morgen

Wer weiß schon, was man in 30 Jahren wissen muss?

■ Schule soll für die Welt der Gegenwart bilden, muss aber auch für die Utopien der Zukunft rüsten – das fordert die Qualität von Fortbildung!



Foto: Josef Philipp

Vor 30 Jahren konnte sich niemand vorstellen, dass Autos ohne Lenker fahren, dass Smartphones Kinderbücher ersetzen, dass das Internet ein Medium für alle ist, dass Schulen mit 20 Herkunftssprachen nichts Besonderes sind, dass Gletscher rasant schmelzen u. v. m. Es sind Entwicklungen wie Globalisierung und Migration, wie Technologisierung und Digitalisierung, wie Alterung und Klimawandel, die unsere Zeit prägen. In 30 Jahren wird die Welt wieder anders ausschauen. Und niemand kann wissen, was die Schüler*innen von heute im Jahr 2050 an Wissen und Fähigkeiten brauchen. Egal, ob für das komplexe heute oder das unbekannte Morgen: Schule kann sich nicht (mehr) auf die Vermittlung von Wissen beschränken, sondern muss Schüler*innen dazu befähigen, sich diese Welten selbst erschließen und die Herausforderungen der jeweiligen Zeiten meistern zu können.

Schlüssel zu diesem Können, zu dieser Fähigkeit zu handeln, ist Lernen.

Aufgabe von Schule ist, dieses herauszufordern und förderlich zu begleiten. Ziemlich einig sind sich Wissenschaft

und Praxis darin, dass *Neugierde* Nährboden für die Entfaltung des Lernpotenzials ist und wie Dünger wirkt für die *Freude am Lernen*, für das Bedürfnis, Fragen zu stellen, die Welt für sich zu entdecken und Antworten auf Herausforderungen zu finden. Für die Bearbeitung dieses Bodens erweist sich *Kreativität* als wachstumsförderliches Gestaltungspotenzial mit Fähigkeiten wie ungewöhnlich zu denken, innovative Ideen zu entfalten, zu Problemstellungen alternative Lösungswege zu entdecken. Auch *Beziehung*, die Fähigkeit zu Empathie, zu konstruktiver Kommunikation und Kooperation zeigt sich als wichtige Qualität für gezieltes Lernen.

Schule als Ort des Lernens und Lehrens

Ziel von Schule muss also ein Unterricht sein, der Lernende zum Erkennen von Problemen, zu verschiedenen Herangehensweisen und zu möglichen Methoden für Lösungen in gemeinsamer Arbeit mit anderen befähigt. Der Frage, was guter Unterricht ist, ging der Unterrichtsexperte Hilbert Meyer nach. Forschungsgestützt plädiert er für den Grundsatz „Mischwald ist besser als Monokultur“, für eine Mischung aus direkter Instruktion (z. B. Lehrervortrag), aus individualisiertem Unterricht (z. B. Planarbeit) und kooperativem Unterricht (z. B. Projektunterricht). Eine Kunst des Lehrenden sieht er darin, diese in eine ausgewogene Balance zu bringen und die Lehrerrolle – als Instrukteur, als Berater oder als Moderator – entsprechend anzupassen.

Schule als Ort der Vielfalt und Potenziale

Schule heute und morgen muss Bildungsgerechtigkeit im Auge haben, das Ziel, dass alle Kinder sich nach ihren Fähigkeiten und entsprechend

ihren Dispositionen bestmöglich entwickeln können. Studien wie PISA oder PIRLS belegen aber eine relativ hohe soziale Koppelung des Lernerfolgs. Schule schafft es offenbar nicht ausreichend, ungleiche Ausgangsbedingungen abzumildern und Bildungsbenachteiligung zu beseitigen. Wesentlich dafür ist die Grundhaltung, dass jegliche Kompetenz als Potenzial angesehen wird, die Fähigkeit zur Individualisierung, die unterschiedliche Ziele und Wege zum Lernerfolg ermöglicht und Wissen beispielsweise zu pädagogischer Diagnostik und individualisierten Fördermethoden.

Pädagog*innen sind Ermöglicher*innen von Lernen

Wie wichtig jede dieser Lehrpersonen für das Lernen ist, weiß jede*r aus eigener Erfahrung. Bestätigt wird dies auch aus wissenschaftlicher Perspektive, nicht erst seit der Metastudie des Bildungsforschers John Hattie, der unterstreicht, dass Lernerfolg stark damit zusammenhängt, wie Unterricht gestaltet, wie Beziehung gelebt wird. Da liegt der Anspruch an eine entsprechend anforderungsgemäße Lehrer*innenbildung auf der Hand, die die Entwicklung und Modellierung von Kompetenzen für die Gestaltung des Schullebens, des Unterrichts und der Beziehungen und die Stärkung der Persönlichkeit zum Ziel hat.

Fortbildung mit und für Qualität

Die Fortbildung im Speziellen fokussiert dabei ganz unmittelbar die spezifischen individuellen Bedürfnisse der Pädagog*innen und die systemischen teambezogenen Bedarfe der Schulen. Durch die Entwicklung von der individuellen Autonomie von Lehrer*innen hin zur kollektiven Gestaltung des Lehrens und Lernens an der Schule ist Fortbildung immer mehr gefordert,

eine Balance im Spannungsfeld zwischen Professionalisierung und Schulentwicklung zu finden. Mit dem Blick auf Schule ist Fortbildung ständiger Veränderungsdynamik ausgesetzt und auch zur eigenen Weiterentwicklung mit und zur Qualität verpflichtet.

Zum einen sind es strukturelle Bedingungen und organisatorische Abläufe, die es bestmöglich zu gestalten gilt. Ganz wesentlich ist jedoch die Qualität der konkreten Impulse und Maßnahmen, wissenschaftlich gesichert und praktisch bewährt. Und letztlich geht es um deren systemischen und berufsbiografischen Nutzen in Form von erzielten Ergebnissen und Wirkungen, dass sie also Eingang in den Alltag von Schule und Unterricht finden. Dafür werden vor allem mehrgliedrige und längerfristige Angebote präferiert, in welchen fachliche Inhalte mit der Praxis der Lehrkräfte verbunden werden, die sich durch eine hohe Problemorientierung auszeichnen und die aktives sowie reflexives Lernen der Teilnehmer*innen in praxisnahen Situationen ermöglichen. Und nicht zuletzt, Fortbildungsqualität korreliert stark mit der der Fortbildner*innen, für die stetige Professionalisierung eine Selbstverständlichkeit sein muss, für die aber auch förderliche Rahmenbedingungen wie beispielsweise Entwicklungsarbeit und Reflexionsmöglichkeiten im Team gegeben sein müssen.

Egal ob für Schulen oder Hochschulen, ob für Schüler*innen, Lehrer*innen oder Fortbildner*innen, das Passwort für Qualität heißt immer gleich, und zwar Lernen.

Mag.^a Gertrud Nachbaur leitet das Institut Fortbildung und Schulentwicklung I an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

ANZEIGE

Symposium „Bildung ohne Grenzen“

Zur Zukunft unserer Gesellschaft referieren am 12.3.2020 (9:00 – 17:00 Uhr)

Univ.-Prof. Dr. Helmut Willke, Armin Thurnher, Dr. Ewald Nowotny, Dr.ⁱⁿ Helena Stockinger u. a.

Nie mehr süchtig sein – Leben in Balance

Vortrag von Univ.-Prof. Dr. Reinhard Haller

Am 23.4.2020 (15:00 – 17:15 Uhr) erklärt der Psychiater und Neurologe an der PH OÖ, wie Sucht entsteht, woran man sie erkennt und wie man sie überwinden kann.

Zen, ein Motorrad und die Beatles

Was hat das alles mit Schule zu tun?

■ Ein Plädoyer für die Nutzung des kreativen Potenzials anstelle des ständigen Strebens nach Perfektion in Gestalt von Effizienz und Effektivität.



Foto: Josef Philipp

Kann eine defekte Motorradlenkstange mit dem Blech einer Bierdose repariert werden? Wenn ja, entspricht diese Reparatur den geforderten Qualitätsansprüchen? Robert M. Pirsig behauptet in seinem Buch „Zen und die Kunst, ein Motorrad zu warten“: Ja! Und er bricht eine Lanze für einen dynamischen, an Stelle eines statischen Qualitätsbegriffs. Erst die Neuinterpretation der *nutzlosen* Bierdose eröffnet Handlungsoptionen, die durch eine statische, auf klassische Qualitätskriterien fokussierte Sichtweise verborgen blieben. Voraussetzung ist das Erkennen des *Qualitätspotenzials* der Bierdose und das daraus resultierende *Tätigwerden*.

Ähnlich verhält es sich bei der Beurteilung von Liedern der *Beatles*. Bloßes Zuhören mag einen im besten Fall begeistern und lässt einen im schlechtesten Fall einfach nette, ins Ohr gehende Songs einer *seichten Popkultur* wahrnehmen. Zum Mitsingen reicht's,

doch spätestens beim dritten „come on, come on“ im Lied „Please please me“ werden die individuellen Grenzen aufgezeigt. Erst das Eintauchen und die aktive Auseinandersetzung offenbart die tatsächliche Qualität der Komposition. Qualität wird zum Wahrnehmungs- und Handlungskriterium, ja sie wird zum *Ereignis* (Pirsig), das in seiner Vollständigkeit schwer fassbar ist.

Das Ringen um Qualität ist auch das konstituierende Merkmal jedes Schulentwicklungsprozesses. Das dahinterliegende bildungspolitische Ziel ist es, die Schule besser zu machen, das Lernen zu optimieren, sich zu einem *Best-Performing-Standort* zu entwickeln und keinesfalls in die Kategorie der *Failing-Schools* abzugleiten. Unbestritten stellt dies für Schulleitungen eine Herausforderung dar. Kreativität und Innovationskraft zu entfalten und nebenbei das „Business as usual“ zu bewältigen treibt viele Schulleiter*innen an die Grenze der Belastbarkeit. Wie sind aber die Erfolge derartiger Bemühungen zu erkennen? Instrumente der Effizienz- und Effektivitätsmessung z. B. in Form von Standardüberprüfung oder Grundkompetenzmessungen scheinen derzeit im bildungspolitischen Diskurs das Maß der Dinge zu sein. Verbunden ist dies mit der Hoffnung, allein dadurch die Schule zu optimieren. Aber: Vom Wiegen allein wird die Sau nicht fett.

Richard D. Precht stellt den grundsätzlichen Glauben an Patentrezepte für optimale Schulen (die es aus sei-

ner Sicht nie geben wird) in Frage, wenngleich er Tendenzen zu möglicher Qualitätssteigerung wahrnimmt. Nicht schneller und mehr lernen sei das Gebot der Stunde, sondern langsamer, tiefer, eindringlicher und individueller lernen würden die Erfolgsfaktoren darstellen (Precht 2013, S. 282). Ulrike Kegler behauptet Ähnliches, indem sie von der *Verschönerung der Schule* spricht, welche sich in drei Kategorien manifestiert: *gemeinsames Tätigsein* als „Lebenskunst“ (Hannah Arendt), *Verlangsamung und Reduktion* sowie daraus resultierende *Präzision* (Kegler 2009, S. 244). All das bedeutet einen *Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn* (Arnold 2017) und aus der Uniformierung.

Dies führt auch zu einer Neudefinition professioneller Haltung insbesondere auf der Führungsebene einer Schule. Einhergehen kann dies mit dem Abschied vom Vergleichszwang, mit dem Aufbau von Selbstbewusstsein im Beurteilen des Könnens, mit Respekt vor erbrachten Leistungen und mit dem Verlust der Angst vor Kritik im Bewusstsein der Unvollkommenheit. Eine derartige Haltung negiert nicht die Notwendigkeit evidenzbasierter Schulentwicklungsprozesse, sondern nimmt eine kritische Position zur eindimensionalen und ausschließlichen Kennzahlenorientierung ein. So verstandene Führung sorgt dafür, in einem offenen Diskurs am Standort (auch mit externer Unterstützung) für eine entsprechende Interpretation der Kennzahlen zu sorgen und aus der Summe aller Daten, Fakten aber auch

Wahrnehmungen die entsprechenden Schlüsse zu ziehen und Entwicklungsoptionen zu erkennen bzw. zu definieren. Der gemeinsame Prozess der Entwicklung, des Einlassens, des Wahrnehmens, Spürens und Handelns könnte für eine Schule Katalysator einer Qualitätsdiskussion sein, die dazu führt, *das Richtige zu tun*, anstatt *etwas nur richtig zu machen* (Peter F. Drucker). Und, um den Bezug zum Titel herzustellen, könnte damit die Erkenntnis verbunden sein, dass Buddha nicht nur in der Schönheit der Blüte einer Lotosblume erkennbar ist, sondern auch im Gashebel eines Motorrads (Pirsig 1978). Somit schließt sich der Kreis.

Stefan Giegler, MA leitet das Zentrum für Bildungsmanagement und Führungskräfte an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Literatur

Rolf Arnold, *Entlehrt euch!* Bern: hep-Verlag, 2017; Ulrike Kegler, *In Zukunft lernen wir anders*. Weinheim: Beltz, 2009; Robert M. Pirsig, *Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Ein Versuch über Werte*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch, 1978; Richard D. Precht, *Anna, die Schule und der liebe Gott*. München: Goldmann, 2013.

ANZEIGE



Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huemmert, Lukas Mitterauer (Hrsg.) Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel?

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space“ beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung“ dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten. Dieser Band versammelt Beiträge der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval im Jahr 2016.

Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 2017.

Das Hochschulkollegium

Ein demokratisch legitimierter „Third Space“

■ Aspekte einer institutionalisierten Qualitätssicherung durch das Hochschulkollegiums an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich



Foto: Privat



Foto: Josef Philipp

Qualitätssicherung ist ein gesetzlicher Auftrag an verschiedenste Akteur*innen in Pädagogischen Hochschulen in Österreich (Hochschulgesetz 2005 idgF, § 47 und 74a). An der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich wird dieser Auftrag unter anderem an zwei Stellen explizit sichtbar.

Zum einen gibt es die Koordinations- und Servicestelle Qualitätsmanagement. Diese die gesetzlichen Minimalanforderungen übersteigende Stelle konstituiert eine Art Third Space, in dem Expertisen aus dem Bereich der Lehre und Forschung sowie aus der Verwaltung und dem Management zusammenkommen. Die Metapher des Third Space kennzeichnet hier eine Hybridstruktur zwischen Administration und Wissenschaftsbetrieb, einen sowohl wissenschaftlich fundierten als auch service- und managementorientierten dritten Bereich.

Demgegenüber gibt es an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich einen weiteren Third Space, welcher dezidiert mit Qualitätssicherung befasst und hochschulrechtlich vorgeschrieben sowie demokratisch legitimiert ist – das Hochschulkollegium,

kurz: HSK (Hochschulgesetz 2005 idgF, § 17) mit den ihr zugehörigen Curricularcommissionen und dem Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen. Dieses für drei Studienjahre gewählte Gremium umfasst sechs Lehrpersonen, zwei Vertreter*innen des Verwaltungspersonals sowie drei Vertreter*innen der Hochschüler*innenschaft und bündelt somit, bedarfsweise ergänzt durch den beratenden Input des Rektorats, hauseigene Expertisen aus Verwaltung, Forschung, Lehre und Studium in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Dem Gremium obliegen laut Geschäftsordnung typische Third Space Aufgaben, wie zum Beispiel curriculare Akkreditierung, Evaluation und Hochschulentwicklung. Dem Hochschulkollegium obliegt weiters die Entsendung der durch einen Wahlvorgang ermittelten Personen als Mitglieder für den Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen [Hochschulgesetz 2005 idgF, § 21 Abs. 2]. Zu den Aufgaben des Arbeitskreises zählt es, Diskriminierungen durch Organe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich entgegenzuwirken und die Angehörigen und Organe der Hochschule in diesen Angelegenheiten zu beraten und zu unterstützen.

Deshalb ist es unbedingt qualitätssichernd, wenn dieses Gremium nicht durch das Rektorat ernannt, sondern durch die Vertretung des Kollegiums (im HSK) gewählt wird.

Ein fortlaufender Austausch mit den Studierenden der Hochschule innerhalb dieses Gremiums ist unabdingbar. Die Qualität der Pädagogischen Hochschule ergibt sich aus deren enger Verknüpfung von Theorie und Praxis in den diversen Angeboten der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Gelerntes wird von den Studierenden an ihren jeweiligen Praxisschulen erprobt. Daraus resultierende Evaluierungs- und Erfahrungsberichte werden wiederum an die Hochschule zurückgemeldet. Rückmeldungen und Feedbacks werden somit direkt und zeitnah zur Qualitätsverbesserung von Studienangeboten für alle Pädagog*innen genutzt. Dieser „feedback-loop“ ermöglicht es den Studierenden – vertreten durch ihre Hochschüler*innenschaft – sich aktiv an der Gestaltung der Curricula ihrer Ausbildung zu beteiligen. Des Weiteren garantiert die Anwesenheit der drei Hochschüler*innenvertreter die Einbindung der Perspektive der Studierenden in allen Belangen und trägt somit positiv zur Identifikation mit der Hochschule bei.

Zu wesentlichen Aufgabenbereichen des Hochschulkollegiums gehören explizit die Beratung in pädagogischen Fragen und das Entwickeln von Konzepten zur Qualitätssicherung. In § 47 heißt es dazu im Detail, dass das Hochschulkollegium Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu beschließen und zu disseminieren habe, um Qualitätsentwicklung in der Institution und bei allen Akteur*innen voranzutreiben. Das ist ein bedeutsamer Auftrag, der

ein hohes Maß an Verantwortung für alle Mitglieder mit sich bringt.

Das derzeitige Hochschulkollegium setzt diesen Auftrag zur Qualitätssicherung durch Begutachtungen und Beschlüsse von Curricula, Stellungnahmen zu Gesetzesentwürfen und Berufungsverfahren, Mitarbeit bei Evaluationsberichten sowie durch eine systematische und transparente Bearbeitung von kritischen Mitarbeiter*innen-Anfragen an Organisationseinheiten bzw. an das Rektorat um. Ein solch demokratisch legitimierter und periodisch tätiger Third Space wie das Hochschulkollegium, welcher verschiedenste Akteur*innen der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und deren Perspektiven bzw. Expertisen systematisch zusammenführt, hat wahrscheinlich auch in wechselhaften Zeiten das Potenzial, einer bereits beschworenen Entfremdung von akademischem Betrieb, Verwaltung und Wissenschaftsmanagement entgegenzuwirken..

Für das Hochschulkollegium der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich: *OSTRin Mag.^a Dr.ⁱⁿ Karin Busch (Vorsitzende) und Kurt Mitterlehner, BEd MA (Stellvertretender Vorsitzender).*

Infobox

Nähere Informationen zum Hochschulkollegium sowie zu dessen Zusammensetzung in der aktuellen Funktionsperiode 2018-2021 finden sich auf der Website der Hochschule.: www.DiePaedagogische.at.

Zum Titelbild dieser Ausgabe: Aus der Serie „Schatzkästlein Österreich“, SW-Fotografie – Acryl, ca. 20x30 cm, 2001-2002 (Ausschnitt).

Das 2019 erschienene Künstlerbuch „Schatzkästlein Österreich“ enthält 43 Abbildungen und einen Text von Manisha Jothady. Das Buch wurde im April 2019 im Kunsthaus Wien-Museum Hundertwasser, in der Landesgalerie OÖ und in der Galerie Steyrdorf präsentiert.

Es ist im Buchhandel, in verschiedenen Museen und beim Künstler erhältlich.

Reinhold Rebhandl: Schatzkästlein Österreich
Konzept und Buchgestaltung: Reinhold Rebhandl
Grafik Design: Atteneder
Text: Manisha Jothady

Repro: pixelstorm, Wien
Druck: Trauner, Linz
Auflage: 400
©Reinhold Rebhandl und bei der Textautorin Wien 2019
Buchhandelsausgabe: artedition Verlag Bibliothek der Provinz

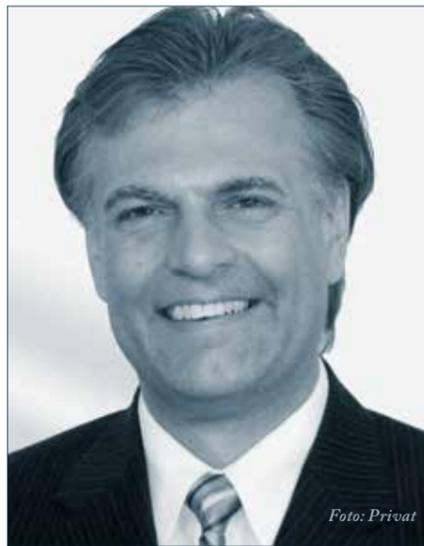
ISBN 978-3-99028-816-0



Frauenförderung und Gleichstellung

Transparente Prozesse sichern Fairness und Zukunftsperspektiven

■ Frauenförder- und Gleichstellungspläne stellen gesetzliche Rahmenbedingungen dar. Es müssen aber historisch gewachsene Handlungsmuster überwunden werden.



Gleichstellung heißt, dass alle Mitarbeiter*innen entsprechend ihres Dienstverhältnisses „dienstrechtlich gleichgestellt“ behandelt werden. Wie an Universitäten ist laut Hochschulgesetz (§ 21 2005 idgF) an Pädagogischen Hochschulen die Installation eines Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen (AKG) vorgesehen. Dieser soll Chancengleichheit im Arbeits- und Studiumfeld für alle Hochschulangehörigen gewährleisten. Der AKG kann Anlass geben, dass personelle und dienstrechtliche Entscheidungen in transparenter Weise getroffen werden, und zwar unabhängig von Geschlecht und Geschlechtsidentität, sexueller Orientierung, Alter, Beeinträchtigung, Ethnizität, Nationalität, Herkunft, Religion und Weltanschauung. Die Mitglieder des AKG werden vom Hochschulkollegium gewählt und sind in die Ausschreibung neuer Dienststellen und Bewerbungsverfahren einzubinden. Eine proaktive Zusammenarbeit mit diesem Gremium unterstützt das Leitungsteam der Hochschule im Sinne einer professionellen und zeitgemäßen Personalpolitik.

Im Sinne des Bundes-Gleichbehandlungsgesetzes (§ 4 1993 idgF) sind an österreichischen Pädagogischen Hochschulen kürzlich die Frauenförder- und Gleichstellungspläne in Kraft getreten. Diese Pläne konkretisieren Entwicklungsvorhaben und Ziele der Frauenförderung und Gleichstellung aller Hochschulangehörigen auf allen operativen Ebenen der Pädagogischen Hochschule, im Studium, in der Lehre, Forschung, Verwaltung und Orga-

nisationsentwicklung. Die AKG haben hier ein verbindliches Vorschlagsrecht, welches eine epochale Chance darstellt, um Leitlinien für gesellschaftlich zeitgemäße Entwicklungen und professionelles Handeln in der Lehrer*innenbildung voranzutreiben.

„Frauenförderung ist auch im Sinne von Qualitätsmanagement immer noch notwendig.“

Die Überlegungen zur Frauenförderung und Gleichstellung sind generell menschen- und arbeitsrechtlich relevant, also für jede Organisation, jede*n Arbeitgeber*in, jede*n Arbeitnehmer*in. Für den Bildungsbereich speziell ist allerdings die Tatsache, dass die (hierarchische) Beziehung zwischen (Hochschul-)Lehrenden und Lernenden grundsätzlich eine soziale Ungleichheit beinhaltet. Die Sensibilisierung für einen achtsamen Umgang mit diesem Verhältnis muss Teil der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden sein. Die Vermittlung von Diversitätskompetenzen ist einerseits inhaltlich in den Curricula zu prüfen und muss andererseits von den Lehrenden entsprechend vorgelebt werden. Um den Handlungsbedarf sichtbar zu machen, werden regelmäßige anonyme Erhebungen von Erfahrungen mit sozialer Ungleichheit, sexualisiertem

und/oder übergriffigem Verhalten und Mobbing unter allen Hochschulangehörigen empfohlen (vgl. Stanford GSB, 2019; <https://stanford.io/33b7F3y>).

Sexismus und Ethnizismus in Wort und Schrift sowie abwertendes und ausgrenzendes Redeverhalten durch Hochschulangehörige in Gesprächen und Erzählungen sind inakzeptabel und können dienstrechtliche Konsequenzen nach sich ziehen. Eine (wenn auch subjektive) Erfahrung ist ein Tatbestand, sobald der betroffene Mensch diese als Diskriminierung oder Übergriff erlebt. In diesem Kontext wird häufig das Paradoxon von Fremd- und Eigenwahrnehmung sichtbar – viele „Täter*innen“ handeln nicht mutwillig, sondern aus Unachtsamkeit. Menschen haben kulturell gewachsene Normen und Werte, aber die Wahrnehmung von Fairness und Moral zählt zu den menschlichen Universalien. Jeder Mensch hat das Recht auf Würde und Gleichbehandlung.

Frauenförderung ist auch im Sinne von Qualitätsmanagement immer noch notwendig. Im Sinne der Gleichstellung von Frauen und Männern sowie aller anderen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten wird hier allerdings gerade in der Lehrer*innenbildung auch weitergedacht. So wird der AKG bei Bewerbungsverfahren gegebenenfalls eine Empfehlung für den männlichen Kandidaten aussprechen, wenn in einem Fachbereich Männer unterrepräsentiert sind. Um auf operativer Ebene effektiv zu beraten, sind regelmäßige Momentaufnahmen der Personalanteile z. B. auf Ebene der Fachbereiche nützlich. Auf Bundesebene wird beispielsweise eine Gleichverteilung der Geschlechter abgebildet (vgl. BMBWF 2017 BGBl. Nr. 316). Mit differenziertem Blick sind aber gerade bei den Hochschulprofessuren immer noch Frauen unterrepräsentiert. Aktuelle Erhebungen im Personalstand von Universitäten und anderen Hochschulen zeigen ein ähnliches Bild. Erkenntnis und Realität entwickeln sich nicht selbstverständlich parallel.

Die Tätigkeiten der AKG sind ehrenamtlich. Vor allem auf präventiver Ebene werden deren Anliegen durch

gemeinsame Initiativen und das Bündeln von interessensnahen Kräften nach innen und nach außen gestärkt. Nach innen werden Synergien mit der Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität, den Gender-Beauftragten, den Mobbingpräventionsbeauftragten und dem Qualitätsmanagement genutzt. Von außen werden die AKG von der Abteilung für Gleichstellung an Pädagogischen Hochschulen des BMBWF legislativ und inhaltlich unterstützt. Im Jahr 2018 wurde eine österreichweite Initiative in Form der GB3_14 konstituiert (GB3_14 bedeutet hierbei die drei Bereiche Gleichstellung, Gleichbehandlung und Gleichberechtigung an den 14 Pädagogischen Hochschulen Österreichs). Als Arbeitseinheit der Rektorinnen- und Rektorenkonferenz der österreichischen Pädagogischen Hochschulen stellt diese einen nationalen Schulterschluss der AKG-Vorsitzenden aller österreichischen Pädagogischen Hochschulen dar. Das gemeinsame Ziel der GB3_14 ist es, die effektive und nachhaltige Realisierung der Frauenförder- und Gleichstellungspläne an Pädagogischen Hochschulen zu forcieren.

Alle Agierenden einer Organisation sind betroffen von historisch gewachsenen sozialen Ungleichheiten, welche vor allem durch das Teilen von Erfahrungen weiterentwickelt werden können. Wenn der AKG als starke Stimme, waches Auge und aktives Gremium wahrgenommen wird, kann bereits seine Existenz in einer Organisation präventiv wirksam sein und einen erstrebenswerten Arbeitsplatz sowie ein würdiges Miteinander ermöglichen.

*Dr.ⁱⁿ habil. Katharina Hirschenhauser ist Hochschulprofessorin und Vorsitzende im Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich,
Niels de Jong, BEd MA ist Lehrender im Bereich Englisch sowie stellvertretender Vorsitzender im Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.*

Diversität als Chance erkennen und nutzen

Der Umgang mit Diversität als Qualitätsmerkmal der Hochschule

■ Diversität ist ein Begriff, der derzeit in vielen Kontexten an prominenter Stelle zu finden ist, sei es im Bereich der Wirtschaft, der Gesellschaftspolitik, aber auch der Bildung.



Foto: Josef Philipp

Dem Umgang mit einer höher werdenden Vielfalt begegnet man vor allem in der Wirtschaft mit eigenen Qualitätsstrategien, häufig mit „Diversity Management“.

Im positiven Sinn kann man Diversität als Anerkennung von Vielfalt als Normalität definieren und das Nutzen dieser Vielfalt als Chance sehen. Jedenfalls bringt der Umgang mit Diversität aber auch Herausforderungen mit sich. Dies gilt im Bereich der Bildung auch für Pädagogische Hochschulen. Einerseits müssen zukünftige Lehrpersonen bestmöglich auf den Umgang mit einer hohen Heterogenität der Lernenden in den Schulen vorbereitet werden, was unter anderem mit der Verankerung der inklusiven Pädagogik (als Pädagogik der Vielfalt mit dem Recht der gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen) in allen Studienrichtungen unterstützt wird.

Andererseits wird aber auch die Heterogenität der Studierenden höher bzw. sichtbar. Dies hat seine Gründe in gesellschaftlichen Entwicklungen, z. B. wird das Studieren durch berufsbegleitende Angebote für Menschen mit anderen Bildungswegen als der klassische Weg von der Schule über die Matura zur Hochschule möglich. Durch Migration wird die Anzahl der Studierenden mit unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft höher und auch Studierenden, die mit Behinderungen leben, steht ein Lehramtsstudium offen. Zudem wächst die



Sensibilisierung für verschiedene Diversitätsbereiche wie „Gender“. Will man den Herausforderungen, die sich daraus z. B. für hochschuldidaktische Entwicklungen ergeben, gut begegnen bzw. diese Diversität als Chance erkennen und nutzen, braucht es Strategien und Konzepte.

„Im positiven Sinn kann man Diversität als Anerkennung von Vielfalt als Normalität definieren und das Nutzen dieser Vielfalt als Chance sehen.“

An der PH Oberösterreich wurde daher 2018 eine Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität eingerichtet und verankert. Die Arbeitsgruppe zu dieser Stelle besteht aus Vertreter*innen der rechtlich vorgesehenen Stellen, die sich mit Diversitätsfragen beschäftigen (Genderbeauftragte, Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen), aber auch Spezialist*innen für sprachliche Vielfalt, ethno-kulturelle Zugehörigkeit,

Inklusive Pädagogik, Studierendenvertretung usw. Die Gruppe kann jederzeit erweitert werden, und so wurde beispielsweise ein Vertreter der Schulpraxis für die Mitarbeit gewonnen. Wie in der abgebildeten Matrix ersichtlich, sieht sich die Diversitätsstelle quer über alle Bereiche der Hochschule verantwortlich und beschäftigt sich unter anderem mit bzw. plant Aktivitäten zur

- Identifikation spezifischer Bedarfe an Förderung und Unterstützung mit dem Ziel der Sicherung chancengleicher Partizipation,
- Beratung von betroffenen Studierenden und Mitarbeiter*innen,
- Unterstützung in der Entwicklung von Lehre und hochschuldidaktischen Maßnahmen unter Nutzung der Chancen, die sich aus Vielfalt ergeben,
- Unterstützung von reflexiven Lern- und Veränderungsprozessen,
- Unterstützung von individualisierenden Maßnahmen (Nachteilsausgleich),
- Entwicklung von Lösungsansätzen in Richtung mehr Flexibilität im normativen Denken,
- Unterstützung und Initiierung von strukturellen Maßnahmen,

- Vernetzung und Kooperation im Haus und mit anderen Institutionen,
- Forschung und Berücksichtigung, bzw. Dissemination von Forschungsergebnissen zur Unterstützung der dynamischen Entwicklung von Diversität.

Wie jede Entwicklung braucht es zur Umsetzung der hier aufgezählten Ideen und Maßnahmen Zeit und manchmal auch etwas Hartnäckigkeit, aber das Ziel einer diversitätssensiblen Hochschule, die die Chancen der Vielfalt sieht und nutzt, kann erreicht werden.

Christine Kladnik, MA leitet die Service- und Koordinationsstelle für Fragen der Diversität an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Literatur

Christian Fischer u.a. (Hrsg.), Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 2015

Das Audit hochschuleundfamilie

Ein Qualitätsmanagementinstrument für Familienfreundlichkeit

Seit Ende 2018 befindet sich die Pädagogische Hochschule Oberösterreich im Audit hochschuleundfamilie zur Weiterentwicklung einer familienfreundlichen Hochschulkultur.



hochschuleundfamilie

▾ Strategieworkshop

▾ Auditierungsworkshop

▾ Zielvereinbarung

▾ Begutachtung

▸ (Grund) Zertifikat

▾ Einbindung in das Audit-Netzwerk

▾ Jährliche Berichterstattung

▾ Re-Auditierung

▾ Begutachtung

▸ Bestätigung des Zertifikats

Damit ist sie eine von insgesamt 30 Hochschulen in Österreich, die sich seit dem Jahr 2010 erfolgreich dem staatlichen Zertifizierungsverfahren unterzogen haben, welches im Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Wirtschaft und Familien und der Familie & Beruf Management GmbH am Vorbild des deutschen „audit familiengerechte hochschule“ entwickelt wurde. Um Zertifikatsträgerin zu werden, muss eine Hochschule einen vordefinierten Auditierungsprozess positiv durchlaufen, in welchem sie sich verbindlich zu Zielen und Maßnahmen im Bereich der Vereinbarkeit von Familie, Beruf, Lehre und Studium bekennt, die in einem Zeitraum von drei Jahren umgesetzt werden.

Das Audit hochschuleundfamilie passt sehr gut zur strategischen Positionierung der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und unterstreicht die

Werthaltung, der man sich seit langem verschrieben hat. Auf Initiative des Arbeitskreises für Gleichbehandlungsfragen fiel im Dezember letzten Jahres der Startschuss für den Zertifizierungsprozess. Gemeinsam mit Entscheidungsträger*innen der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich wurden in einem ersten Schritt all jene Handlungsfelder identifiziert, in welchen man über einen Zeitraum von drei Jahren Maß-

nahmen ergreifen und Initiativen zur besseren Vereinbarkeit von Familie, Beruf, Lehre und Studium setzen möchte. Hierbei kann die Hochschule aus insgesamt 13 Handlungsfeldern wählen, in denen sie tätig werden möchte, wobei sie sich für mindestens vier Felder entscheiden muss. Ausgehend von einem Ist-Zustand wurde in weiterer Folge gemeinsam mit einer repräsentativen Projektgruppe das hochschulindividuelle Entwicklungspotenzial systematisch ermittelt, um daraus Ideen für konkrete Maßnahmen zu generieren und zu einer umfassenden und erfolgreichen Gesamtstrategie für die Pädagogische Hochschule Oberösterreich zu entwickeln. Daraus resultiert eine Zielvereinbarung, deren Inhalte in einem Zeitraum von drei Jahren umgesetzt werden.

Bei der Maßnahmenfindung ging es nicht darum, möglichst viele, sondern möglichst passgenaue Lösungen zu finden und umzusetzen. Diese berücksichtigen die Bedürfnisse des wissenschaftlichen Personals, der Beschäftigten in der Verwaltung und der Studierenden in Übereinstimmung mit den Zielen der Hochschule. Die PH Oberösterreich ist eine Hochschule, die sich verstärkt an Berufstätige wendet. Diese Studierenden befinden sich zum Teil in anderen Lebenssituationen als solche, die unmittelbar nach Erreichen der Hochschulreife ein

Studium beginnen. Dies bringt eine erweiterte Verfügbarkeit des Lehrpersonals mit sich (z. B. am Abend und am Wochenende). Diese spezifische Ausgangssituation wurde in die Maßnahmenentwicklung miteinbezogen und spiegelt sich in der Zielvereinbarung entsprechend wider.

Der Ausgleich der unterschiedlichen Anforderungen an die Organisation von Forschung und Lehre wurde als eine der wesentlichen Zielsetzungen der nächsten drei Jahre definiert. Zu den weiteren Vorhaben der kommenden drei Jahre zählen auch der Ausbau der Kinderbetreuungsangebote (z. B. während des Studienbetriebs und bei Tagungen) und der Aufbau einer Informationsplattform mit Angeboten zu familiären Betreuungspflichten, um nur einige Beispiele zu nennen. Bereits vor Abschluss des Auditierungsprozesses konnten an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich erste Initiativen in die Tat umgesetzt werden. Innerhalb nur weniger Monate wurde ein bestehender Raum zu einem Eltern-Kind-Zimmer (EKiZ) umgebaut und fertiggestellt. Dieser steht Studierenden der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich und Begleitpersonen seit Herbst 2019 als Rückzugsort zur Betreuung ihrer Kinder zur Verfügung.

Die Eignung der Ziele und Maßnahmen wurde von einer unabhängigen Zertifizierungsstelle geprüft und abgenommen. Dieses Engagement der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich wird im Rahmen einer feier-



Foto: Wilke

lichen Zertifikatsverleihung im Jänner 2020 durch die Bundesministerin für Frauen, Familien und Jugend ausgezeichnet. Das Grundzertifikat Audit hochschuleundfamilie behält für drei Jahre seine Gültigkeit. Im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses ist nach Ablauf dieser Periode eine Bestätigung des Zertifikats vorgesehen, die im Rahmen eines Re-Auditierungsprozesses erfolgt.

Die Vereinbarkeit von Familie, Beruf, Lehre und Studium stellt zweifellos für viele eine Herausforderung dar. Durch die Teilnahme am Audit hochschuleundfamilie hat sich die Pädagogische Hochschule Oberösterreich dafür entschieden, an den Rahmenbedingungen des Arbeitens und Studierens an der Hochschule kontinuierlich weiterzuarbeiten, sodass die Vereinbarkeit der unterschiedlichen Lebensbereiche immer besser gelingt.

MMag.^a Margit Burger ist Auditorin für die Audits hochschuleundfamilie sowie berufundfamilie.



Infobox

www.familieundberuf.at/audits/audit-hochschuleundfamilie

www.berufundfamilie.de/auditierung-unternehmen-institutionen-hochschule/audit-fgh

www.arbeitsplatzkultur.at

Cui bono?

Welche Qualitäten brauchen Veränderungsprozesse?

■ Die Autorin formuliert ausgehend von ihren Erfahrungen mit Veränderungsprozessen einige Empfehlungen für Führungskräfte.

Sehr geehrte Leser*innen! Sie haben es in Expert*innenorganisationen überwiegend mit sehr gut ausgebildeten und in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld selbstbewusst handelnden Mitarbeiter*innen zu tun. Expert*innen sind in ihrem Tun generell qualitätsorientiert, stolz auf die erzielten Erfolge der Organisation und haben einen hohen Anspruch an ein für sie sicheres Arbeitsumfeld, um ihr fachliche Expertise gut einbringen zu können. Expert*innen reagieren deshalb oft sensibel auf Veränderungen ihrer organisatorischen Rahmenbedingungen. Diese Faktoren müssen in einem Veränderungsprozess berücksichtigt werden und haben Auswirkungen auf die erforderlichen Ausgestaltungen von Veränderungsprozessen bzw. auch auf die Rolle der Führungskraft.

Initiative und Tatkraft

Veränderungen passieren nicht von selbst, sie können auch nicht von „oben“ verordnet werden. Es ist also ganz klar die Aufgabe von Ihnen als Führungskraft, die erforderlichen Veränderungsprozesse aktiv einzuleiten. Das ist auch in Expert*innenorganisationen nicht anders, Ihr Handeln wird aber durchaus kritisch beobachtet. Um Akzeptanz für das Erfordernis der Veränderung zu schaffen, sind aus meiner Wahrnehmung drei Faktoren am Beginn des Prozesses zu berücksichtigen: 1. Expert*innen schätzen Expertise. Verfallen Sie nicht in sofortigen Aktionismus, sondern legen Sie mit einer ersten Analyse der bestehenden Organisationsstruktur das Fundament für den Veränderungsprozess. 2. Expert*innen wollen eingebunden werden: Planen Sie den Prozess nicht bis ins letzte Detail, sondern suchen Sie sich ein gutes, in der Sache engagiertes Team, um mit diesem gemeinsam den Prozess zu gestalten. 3. Expert*innen haben ein gutes Sensorium für das Erkennen von persönlichen Eitelkeiten. Sie müssen also deutlich zeigen, dass es Ihnen um das Beste für die gesamte Organisation geht und nicht darum, dass Sie selbst möglichst gut dastehen.

Kommunikation und Transparenz

Es gibt keine Organisation, in der Veränderungsprozesse nicht auch von Gerüchten und Mythen begleitet werden. Dagegen hilft nur Kommunikation auf

allen Ebenen: Dazu gehört der regelmäßige Austausch im Führungsteam Ihrer Organisation, wobei die Häufigkeit je nach Prozessphase variieren kann. Zumindest am Beginn des Veränderungsprozesses sollte der Austausch jedenfalls wöchentlich stattfinden. Für sehr wichtig erachte ich den regelmäßigen Austausch mit den Interessensvertretungen an Ihrer Organisation (Betriebsrat, Personalvertretung, Schüler*innenvertretung, Studierendenvertretung, Elternvertretung, ...). Ich habe sehr gute Erfahrungen damit gemacht, in diesen Gesprächen die Grundlagen und Rahmenbedingungen meines persönlichen Handelns offen zu legen. Das macht Ihr Tun und Ihre Entscheidungen für andere besser nachvollziehbar und schafft Vertrauen.

Expert*innen ist es sehr wichtig, dass alle im Prozess Betroffenen die Möglichkeit haben, sich über das Geschehen gut zu informieren. Die Informationsbedürfnisse sind allerdings recht unterschiedlich. Was dem einen noch zu wenig ist, ist dem anderen schon zu viel. Ein guter Weg ist ein Mix aus Informationsveranstaltungen und der Möglichkeit, sich vertiefende Informationen im Intranet zu holen. Wobei ich Informationen, die jedenfalls alle erreichen sollen, immer im Rahmen von Veranstaltungen oder als Mail an alle weitergebe. Dennoch zeigt sich, dass Expert*innen oft individuelle Gespräche benötigen, um Veränderungen gut verstehen und dann in Folge auch akzeptieren zu können. Sie sollten daher in Ihren persönlichen Planungen ausreichend Zeit für Gespräche dieser Art berücksichtigen.

Krisensicherheit und Entscheidungsfreude

Ambiguitätstoleranz, also die Kunst mit Widersprüchen umzugehen, halte ich tatsächlich für die zentrale Schlüsselkompetenz für die erfolgreiche Leitung einer Expert*innenorganisation im Wandel. Konfliktsituationen sind ganz normal in Veränderungsprozessen und Organisationen sicher durch Krisen zu leiten, gehört zu den wesentlichen Aufgaben von Führungskräften. Wichtig ist, dass für alle Beteiligten klar ist, in welcher Form Aushandlungsprozesse zu laufen haben. Der Ablauf des Eskalationsprozesses im

Konfliktfall muss daher vorab festgelegt und für alle transparent gemacht werden. Weiters empfehle ich die Etablierung einer regelmäßigen Abstimmung mit dem für Ihre Organisation zuständigen Aufsichtsorgan. Das stützt Sie nicht nur im laufenden Prozess, sondern ermöglicht Ihnen auch im Krisenfall kürzere Wege für die erforderlichen Entscheidungsfindungen.

Kommunikation und Austausch im Team sind wichtig, dennoch ist es Ihre Verantwortung als Führungskraft, die abschließenden Entscheidungen zu treffen. Wobei Ihre Entscheidungen besonders gegenüber Expert*innen immer gut begründet und nachvollziehbar sein müssen. Aber gerade in Veränderungsprozessen können sich getroffene Entscheidungen im Nachhinein auch als falsch herausstellen. Das müssen Sie als verantwortliche Führungskraft akzeptieren können. Auch hier gilt, dass Sie sich nach Analyse der aktuellen Problemstellung und der Abwägung der Optionen, klar begründet für eine Option entscheiden. Ich erlebe es dabei als hilfreich, beschlossene Spielregeln mit einer Beobachtungsphase zu versehen (drei Monate, sechs Monate oder ein Jahr) und zu kommunizieren, dass aufgrund der Ergebnisse die Regel allenfalls noch adaptiert werden kann. Expert*innen sind es aus Ihrer Arbeit gewohnt, Neuerungen zu beobachten und erst nach einer Probephase zu etablieren und können daher mit dieser Vorgangsweise gut umgehen.

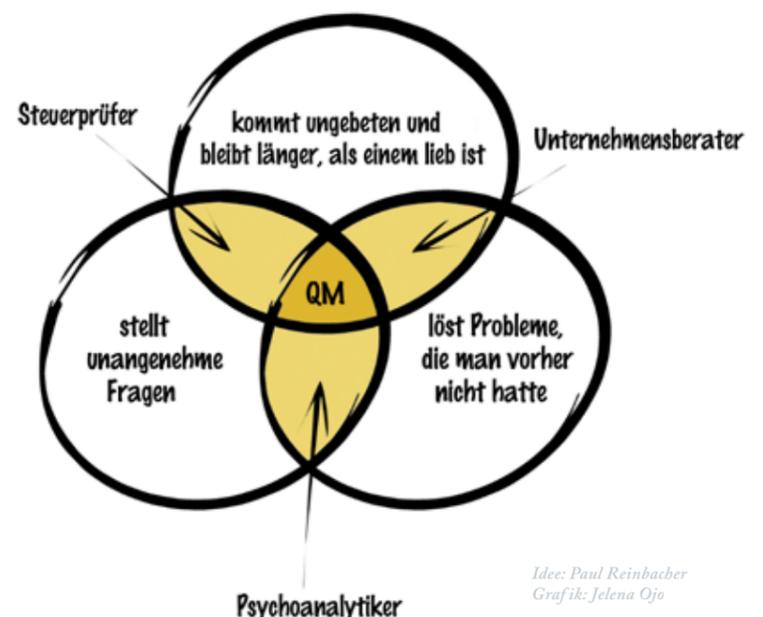


Foto: Privat

Eine Expert*innenorganisation durch einen Veränderungsprozess zu leiten ist fachlich und persönlich sehr fordernd. Lassen Sie sich dabei unterstützen! Der Besuch von einschlägigen Weiterbildungen gibt fachliche Inputs und die Möglichkeit zum persönlichen Austausch mit anderen Führungskräften in ähnlichen beruflichen Situationen. Spezielle Coachings für Führungskräfte bieten die Möglichkeit, das persönliche Tun und die erzielten Wirkungen kritisch zu reflektieren und sich neue Denkanstöße zu holen. Und das Einbeziehen von externer Expertise, z. B. in Form eines externen Inputs im Bereich der Analyse und der Beratung zum Aufsetzen der ersten Veränderungsschritte, kann Sie ebenfalls dabei unterstützen, den Veränderungsprozess erfolgreich zu gestalten.

Mag.^a Angela Weilguny, Mitarbeiterin im BMBWF, leitet derzeit das Bundesinstitut BIFIE in Salzburg.

MIT SPITZER FEDER



Idee: Paul Reinbacher
Grafik: Jelena Ojo

Gefräßige Augen knabbern an der Qualität

Über Nutzen und Nachteil der Evaluierung für das Leben der Bildung

■ Je öfter eine Hochschule das Wort „Qualität“ in den Mund nimmt, desto mehr muss man um die Qualität fürchten.

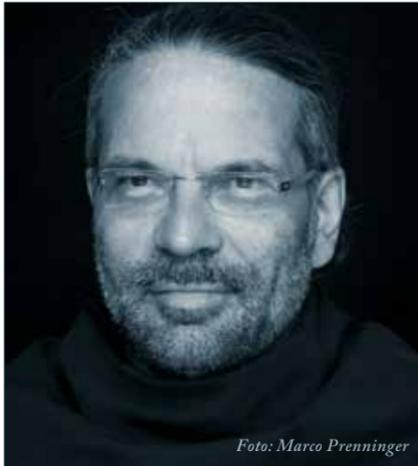


Foto: Marco Prenninger

Seit den 1990er-Jahren – also ziemlich genau seit der Zeit, als in den westlichen Gesellschaften eine Austeritätspolitik vorherrschend wurde, die vor allem in Bereichen wie Soziales, Gesundheit, Altersvorsorge und Bildung massive Einschnitte und Kürzungen verursachte – seit dieser Zeit also stehen Evaluierungsmaßnahmen an Universitäten und Hochschulen hoch im Kurs.

Das bedeutet allerdings nicht, dass diejenigen, die am meisten von den Universitäten verstehen, Studierende oder Lehrende, diese Maßnahmen für sinnvoll oder produktiv hielten. Es bedeutet nur, dass immer mehr Maßnahmen dieser Art gesetzt und entsprechende Apparate geschaffen werden – oder sogar windige private Anbieter von den Hochschulen per Gesetzeszwang in Anspruch genommen werden müssen. Dies bildet ein Echo jener „Beraterpest“, welche die Privatwirtschaft in den 1990er Jahren befallen hatte, von der diese sich aber auch recht schnell wieder befreite. Seit Universitäten und Hochschulen (in Österreich durch das Universitätsgesetz 2002) ähnlich organisiert wurden wie gewinnorientierte Unternehmen, müssen auch sie solche Beobachtungen einrichten oder teuer zukaufen, ohne sich aber – dies ist ein Unterschied zum privatwirtschaftlichen Vorbild – bei erkannter Nutzlosigkeit wieder davon befreien zu dürfen.

Beträchtliche Mittel müssen weiterhin aufgewendet werden, damit irgendjemand, der behauptet, die Qualität von Lehre oder Forschung an den Universitäten messen zu können, in tage- bis wochenlangen Prozeduren dort z. B. durch Umfragen den Betrieb behindert, um am Ende ein Schriftstück ab-

zuliefern, das dann in diversen ministeriellen Schubladen landet.

Ich kann mich in ungefähr 30 Jahren universitärer Lehrtätigkeit an etwa einem Dutzend Universitäten und Hochschulen in Europa und in den USA an keinen einzigen Fall erinnern, wo eine Evaluierung zu irgendeinem Ergebnis geführt hätte, das erstens nicht bereits ohnehin bekannt gewesen wäre, und wo zweitens aufgrund dieses Ergebnisses irgendeine sinnvolle Verbesserungsmaßnahme stattgefunden hätte. Zu glauben, dass dies überhaupt möglich wäre, ist so naiv, wie anzunehmen, man könnte einen Rennwagen schneller machen, indem man ihm ein Tachometer einbaut. Es gab darum Universitäten, an denen die Senate beschlossen, dass erst dann wieder Evaluierungen durchgeführt werden dürfen, wenn die Effekte der jeweils letzten Evaluierung selbst evaluiert worden sind. Leider sind solche Beschlüsse durch die immer weiteren Universitätsreformen der letzten Jahre hinweggefegt worden, und die neuen, für die Universitäten verpflichtenden Computersysteme wie SAP lassen die Implementierung solcher Beschlüsse der früheren universitätsinternen Demokratie oft gar nicht mehr zu: Es fehlt dann einfach ein Feld, wo dieser Inhalt eingetragen werden könnte. Stattdessen blinkt nur ein anderes Feld mit dem Vermerk „fehlende Evaluierung“.

Warum also blüht dieses zweifelhafte Geschäft gerade in einem Moment, in dem die Mittel an den Hochschulen so knapp sind? – Eben darum! Die Verteilungskämpfe sind überall härter geworden, und in der ganzen Gesellschaft hat sich eine neue mittelständische Verwalterkaste auf Kosten der produzierenden Kräfte etabliert. Gerade an den Hochschulen haben Verwalter eine Chance gewittert, auf Kosten der Lehrenden und Studierenden Ressourcen für sich zu erobern. So hat sich in den letzten 20 Jahren zum Beispiel in Deutschland das Verhältnis von Lehrenden zu Verwaltenden von ursprünglich 2:1 in mittlerweile 1:2 verwandelt. Auch die Leitungsfunktionen an Universitäten werden zunehmend von Verwaltern eingenommen, obwohl in vielen Ländern die Universitätsgesetze den Rektorinnen und Rektoren immer auch noch Entscheidungsgewalt in Fragen verleihen, die eigentlich

genuine wissenschaftliche Fachkompetenz voraussetzen – zum Beispiel bei der Anerkennung von Habilitationen oder bei der Besetzung von Professuren.

Das sind auch die Gründe für die vorherrschende Evaluierungsversessenheit: Evaluierungen dienen der Verlagerung von Entscheidungsgewalt. Qualität soll gemessen und in Zahlen übersetzt werden, eben damit Leute, die nichts von der Sache und dem, was in Bezug auf diese Sache Qualität bedeutet, verstehen, trotzdem in dieser Sache entscheiden können. So können Verwalter anstelle von Produzierenden die Leitungsfunktionen übernehmen. Ebenso können entscheidungsschwache Politiker*innen ihren Entscheidungen den Anschein von Sachzwang verleihen – sowie ihrer Willkür den Anschein von Objektivität (sie können zum Beispiel drohen: „Dich lass‘ ich evaluieren!“). Dabei wissen wir ja aus den empirischen Wissenschaften, dass gemessene Daten immer hochgradig interpretationsbedürftig sind. Messungen interpretieren sich nicht selbst, und keine Messung beweist die Richtigkeit oder Unrichtigkeit eines Modells. So zu tun, als hätte man aufgrund einer Evaluierung irgendetwas Unbestreitbares schwarz auf weiß in der Hand, zeugt von einem sehr naiven Verständnis von Wissenschaft.

Es soll hier freilich nicht bestritten werden, dass das Messen einen Einfluss auf das Gemessene hat. Meistens einen negativen. Die Evaluierung ist ein Geschäft von Leuten, die von den Fehlern leben, die sie selbst verursachen. Evaluieren kostet Geld (sehr viel Geld!), und dieses Geld fehlt dann in Forschung und Lehre. Dies lässt die Forderung nach Qualität laut werden, und die ersten, die dann als Retter die Hand heben, sind meist die Verursacher der Not. Sie haben dadurch die sichersten Jobs im Haus. In ihrer vielbeachteten Studie über aktuell grassierende Strategien der Faulheit hat Corinne Meier darum hämisch empfohlen, in Unternehmen immer „die überflüssigsten Positionen“ wie Gutachten, Beratung oder Beobachtung zu besetzen. In der neueren Kulturanthropologie werden die Mechanismen der Evaluierung sowie der trotz aller offensichtlichen Nutzlosigkeit fortbestehende, institutionell praktizierte Glaube an sie seit längerem mit den

magischen Praktiken der Stammeskulturen verglichen.

Die Misere der Qualität an den Hochschulen lässt sich recht gut mit einem Phänomen im aktuellen Auto-Marketing vergleichen. Je weniger zum Beispiel ein neueres kleines SUV tatsächlich ein Geländewagen von jener Art ist, wie es die klassischen Jeeps waren, desto öfter findet sich das Wort „Jeep“ nun im kleinen SUV auf die Armaturen, die Türverkleidungen, die Sitzpolster, die Karosserie, die Felgen, die Rücklichter und sogar auf die Ecken der Fensterscheiben geschrieben. So ist es auch an den heutigen Universitäten. Fast alle programmatischen Worte sowie deren vermehrter Gebrauch sind derzeit dort Hinweise auf eine gegenwärtige Wirklichkeit: „Lebenslanges Lernen“ bedeutet zum Beispiel, dass Studierende schon nach nur 6 Semestern wieder die Uni verlassen müssen (sofern man sie nicht bereits vorher durch sogenannte „Knock-out-Prüfungen“ eliminiert); „Öffnung der Universität“ bedeutet, dass man die wirklich interessanten Teile des Studiums einer exklusiven, zählenden Minderheit vorbehält; „Steigerung der Mobilität“ bedeutet, dass man Studienaufenthalte im Ausland durch höheren Prüfungsdruck und Bürokratisierung zunehmend erschwert; „Ausbildung von Eigeninitiative“ bedeutet, dass man Studierenden alles vorschreibt, was sie zu tun haben; „Qualitätssicherung“ heißt, dass man die Qualität zugunsten zweifelhafter, aber kostspieliger Messungen und Kontrollen (meist durch sachfremde Personen) vernachlässigt; „Transparenz“ und „Nachvollziehbarkeit“ bedeutet, dass man alles in Schriftstücken von mehreren hundert Seiten dokumentiert, die kein Mensch jemals wirklich lesen kann etc.

Vor allem französische Wissenschaftstheoretiker und Philosophen wie Gaston Bachelard und Louis Althusser haben die These vom sogenannten „internen Charakter der Validitätskriterien“ der wissenschaftlichen Praxis formuliert. Dies bedeutet, dass man die Qualität wissenschaftlicher Leistungen nur dann beurteilen kann, wenn man Fachkenntnis besitzt; und auch, dass es eine bestimmte Unvorhersehbarkeit der Erfolge in einem solchen Fach gibt: Man kann eben nicht im Vorhinein angeben, was man entdecken wird. Genau das aber

fordern die gängigen Bestimmungen der Forschungsförderung und ihrer Antragspraxis – ähnlich, wie die nachträglichen Berichtspflichten der Evaluierungspraxis die bürokratie-taugliche Paraphrase wissenschaftli-

cher Erfolge verlangen. Die Wissenschaften würden aber sehr viel besser vorankommen, wenn nicht die Forschenden ständig an Nichtforschende berichten müssten, sondern wenn sie, unbehelligt, von anderen Forschenden

bei ihrem Tun sachkundig beobachtet würden. Sehr viel Qualität an den Hochschulen könnte heute unschwer allein dadurch gewonnen werden, dass man darauf verzichtet, sie zu sichten und zu sichern.

Univ.-Prof. Dr. Robert Pfaller ist Professor für Philosophie an der Kunstuniversität Linz.

Reflektierte Handlungspraxis

Über die wissenschaftsgeleitete Steuerung von Bildungseinrichtungen

■ Wie sehen „bildungsadäquate“ Formen der Steuerung aus, wenn die spezifische Organisationsform nicht als Problem, sondern als mögliche Lösung angesehen wird?



Ob internationale Leistungsvergleiche, Schulinspektion, Lehrevaluation oder Akkreditierung, mit Praktiken der Qualitätsbewertung manifestieren sich an Schulen wie auch an Hochschulen gesellschaftliche Erwartungen der Rechenschaftslegung sowie der leistungsbezogenen Steuerung. Gleichzeitig stehen derartige Praktiken exemplarisch für die Widersprüchlichkeit von Steuerung in einem Kontext, in dem die Leistungsmessung sowie managerielle Formen der Einflussnahme als höchst voraussetzungsreich angesehen werden. Auf der einen Seite kommen in Überlegungen zur Managerialisierung nicht nur die Notwendigkeit von Steuerung, sondern auch ein Glaube an die Messbarkeit von Qualität und die Steuerbarkeit von Bildungseinrichtungen zum Ausdruck. Auf der anderen Seite hat die Betrachtung von Bildungseinrichtungen (als Prototypen von ‚Expertenorganisationen‘, ‚lose gekoppelten Systemen‘ oder ‚organisierten Anarchien‘) wesentlich dazu beigetragen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Organisieren unter Aspekten von Komplexität, Unsicherheit und Ambiguität möglich ist. Im Governance-Diskurs wird diese Steuerungsparadoxie allerdings einseitig aufgelöst: Die ‚spezifische‘ Organisationsform von Schulen und Hochschulen wird als Defizitbeschreibung angesehen, die es zu überwinden gilt.

Erste Erkenntnisse aus empirischen Untersuchungen zur Wirkung und Wirksamkeit der Übertragung von Managementideen und -instrumenten aus dem privatwirtschaftlichen Kontext

auf Schulen und Hochschulen zeichnen ein ambivalentes, zum Teil ernüchterndes Bild: Die erhofften Effekte fallen deutlich geringer aus als erwartet, bleiben ganz aus oder es lassen sich nicht-intendierte bzw. kontra-produktive Effekte beobachten. Es zeigt sich, dass es einer konsequenten Bezugnahme auf den Bildungskontext bedarf. So wird z. B. für den Hochschulsektor gefordert, die spezifischen (wissenschaftsgeleiteten) Handlungsweisen des Forschens und Lehrens zum Ausgangspunkt der Gestaltung der Praxis des Qualitätsmanagements (QM) zu machen. Dieses Erkenntnis soll im Folgenden zum Anlass genommen werden, am Beispiel des QM von Studium und Lehre, über die Vorzeichen der Diskussion um ‚bildungsadäquate‘ Formen der Steuerung nachzudenken. Im Vordergrund steht die Frage nach Formen der Steuerung, wie sie für komplexe, unsichere und widersprüchliche Umwelten geeignet erscheinen.

Eine mögliche Folge eines solchen Ansatzes besteht darin, die spezifische Organisationsform und den wissenschaftlichen Modus Operandi von Hochschulen nicht länger als zu überwindendes Problem, sondern als Teil der Lösung des Problems zu interpretieren. Das bedeutet, die Angemessenheit managerieller Ansätze – nicht für den spezifischen Kontext, sondern für die Auseinandersetzung mit der Komplexität des Lehr- und Lerngeschehens oder der Widersprüchlichkeit divergierender Anforderungen und Ziele – auf den Prüfstand zu stellen. Es bedeutet aber eben auch davon ausgehen zu können, dass Steuerung von Organisationen ein notwendiges Unterfangen darstellen kann. Von einer solchen Betrachtung wird eher das Denkmodell einer ‚klassisch-manageriellen‘ Steuerung als das der spezifischen Organisationsform herausgefordert.

Was eine solche Bezugnahme auf den spezifischen Anwendungskontext Hochschule bedeuten kann wird nachfolgend als Konzept einer

‚wissenschaftsgeleiteten‘ Steuerung bzw. Qualitätsentwicklung skizziert. Weil eine gezielte Steuerung von außen nicht funktioniert, erscheint es aus einer theoretischen Perspektive zweckmäßig, die Selbststeuerung der Handlungspraxis als primäre Steuerungsform anzuerkennen und auf eine reflektierte Handlungspraxis zu setzen. Ausgehend von systemtheoretischen Überlegungen zu einer ‚dezentralen Kontextsteuerung‘ lässt sich eine wesentliche Funktion von QM darin sehen, Reflexions-, Lern- und Veränderungsprozesse zu fördern und die dafür notwendigen Orte, Anlässe und Daten bereitzustellen. Mit Blick auf Überlegungen zur ‚lernenden Organisation‘ dienen diese Reflexionsanlässe dazu, die handelnden Akteure – ob Lehrer*innen, Professor*innen, Schüler*innen, Studierende, Leitungspersonal oder unterstützende Servicebereiche – auf ihrem Weg hin zu ‚reflektierten Praktiker*innen‘ zu begleiten. Es wird vorgeschlagen, diese Reflexion der Handlungspraxis als eine wissenschaftsgeleitete Reflexion zu begreifen. Managerielle Praktiken beziehen sich dann auf das Verstehen komplexer Handlungskonstellationen und Wirkzusammenhänge, auf das Reflektieren von Denk- und Handlungsweisen sowie auf das Gestalten von Handlungs- und Lernkonstellationen. Qualität lässt sich dabei als etwas fortwährend zu Schaffendes, Auszuhandelndes und zu Reflektierendes verstehen. Ein solches Verständnis von Steuerung – als Reflexion der Handlungspraxis – lässt sich an vier Gestaltungsmerkmalen verdeutlichen:

Erstens geht es um die Frage, inwiefern bei der Gestaltung von Unterricht, Lehre und Studium, aber auch bei der Evaluation dieser Praxis auf praktische Erfahrungen sowie Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung zurückgegriffen wird. Neben einer forschungsgeleiteten und reflektierten Gestaltung der Handlungspraxis geht es auch um eine Reflexion der Reflexionsinstrumente und damit um

eine wissenschaftliche Fundierung von Instrumenten der Leistungsmessung, Evaluation etc.

Zweitens geht es um die Frage, wie ein ‚forschender‘ Blick auf das Verstehen komplexer Wirkgeschehen gerichtet werden kann. Im Sinne der Wirkungsforschung liegt dem Erheben von Daten dann ein forschungsgeleitetes Erkenntnisinteresse zugrunde, das nicht nur darauf gerichtet ist, die Wirksamkeit von Maßnahmen einzuschätzen, sondern auch die komplexe Wirkungsweise von Prozessen und Maßnahmen zu verstehen. Beispielsweise: Wie lernen Schüler*innen und Studierende? Was trägt zum Lernerfolg bei?

Drittens erscheint die Integration einer in diesem Sinne fortwährend hinterfragenden Haltung in die lokale Handlungspraxis des Unterrichtens, Lehrens, Lernens und Managens besonders bedeutsam, um die Selbststeuerungsfähigkeit von Bildungsorganisationen zu fördern.

Viertens geht es nicht nur um einen erkenntnisgetriebenen Blick auf das Handlungsgeschehen und seine Wirkzusammenhänge, sondern auch um einen fragenden Umgang mit den z. B. über Befragungsinstrumente und quantitative Leistungsindikatoren bereitgestellten Daten. Daten zum Lehr- und Lerngeschehen dienen dann weniger als Referenzpunkt einer (objektiven) Leistungsbewertung, sondern als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit spezifischen Erkenntnisinteressen im Hinblick auf eine konkrete Weiterentwicklung des Unterrichtens, Lehrens und Lernens sowie deren Rahmenbedingungen.

Dipl.-Ing. Benjamin Ditzel, Qualitätsmanager an der HAW Hamburg; 2014–2018 verantwortlich für das Forschungsprojekt WirQung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Es ist nicht alles Gold, was glänzt



Foto: Josef Philipp

In den letzten Jahrzehnten hat das Leitbild der Evidenzorientierung im Bildungsbereich fußgefasst. Evidenzen sollen auf unterschiedlichsten Ebenen für die Weiterentwicklung des Bildungssystems genutzt werden. Wissenschaftliche Evidenzen sollen eine Grundlage für Entscheidungen im Kontext bildungspolitischer und -administrativer Fragestellungen bieten. Lehrer*innenbildung, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse und auch der unmittelbare Unterricht sollen durch die Nutzung von Evidenzen in ihrer Qualität verbessert werden.

Ob und in welchem Ausmaß die Evidenzorientierung tatsächlich Früchte trägt, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. So stellt sich die Frage, ob Evidenz überhaupt von relevanten Akteur*innen anerkannt wird. Hier spielt die Distanz zwischen politisch-ideologischer Position oder eigenen subjektiven Theorien zu Lehren und Lernen und der „objektiven“ Evidenzlage eine Rolle („Was mir nicht ins Weltbild passt, kann nicht wahr sein.“). Des Weiteren ist auch der Kommunikationsprozess zwischen Forschung und Praxis ausschlaggebend. Gelingt es der Wissenschaft ihre Erkenntnisse als Grundlage für Entscheidungen in

der Praxis zu vermitteln, oder kommen wissenschaftliche Erkenntnisse zu stark simplifiziert oder verzerrt bei Akteur*innen der Praxis an, was schließlich zur Etablierung von Mythen beitragen kann. In Bezug auf sogenannte „Neuomythen“ (Fehlkonzepte über Evidenzen der Hirnforschung) zeigt etwa eine aktuelle österreichische Studie von Georg Krammer et al., dass 97 % der befragten Lehramtsstudierenden glauben, dass Schüler*innen besser lernen, wenn die Inhalte entsprechend ihres Lerntyps vermittelt werden. Tatsächlich gibt es dafür keine wissenschaftliche Evidenz. Schließlich hängt der Erfolg von Evidenzorientierung von der Qualität der Evidenzen ab. Ist das, was als Evidenz erscheint, wirklich wahr (aus wissenschaftlicher Sicht würde man natürlich von einer Annäherung an die Wahrheit sprechen) und kann man sich folglich von Entscheidungen basierend auf dieser Evidenz auch entsprechende Wirkungen erwarten?

Diese Frage der Qualität von Evidenz kann an einem bekannten Beispiel illustriert werden. Spinat galt und gilt als Lebensmittel mit einem enorm hohen Eisengehalt (35 mg/100 g). Tatsächlich hatte sich hier ein Kommafehler eingeschlichen und der Eisengehalt beträgt nur 3,5 mg/100 g. Die scheinbare Evidenz war also einfach nur falsch. Würde man unter der früheren Annahme von 35 mg/100 g Kindern vermehrt Spinat zu essen geben und auf andere Gemüsearten (z. B. Bohnen mit 6,1 mg/100 g Eisen) verzichten, wäre die erwartete bessere Versorgung mit Eisen nicht gegeben.

Was hat das nun mit dem Bildungsbereich zu tun? Auch in der Bildungsforschung gibt es solche Scheinevidenzen. Ein Beispiel findet sich etwa in John Hatties Meta-Metaanalyse „Visible Learning“. Das Buch wurde an die 14.000 Mal zitiert und wird frei

nach dem Motto „virtually everything works“ (Hattie) als Evidenzbasis für „nahezu alles“ herangezogen. Die Attraktivität von Hattie für Akteur*innen aus Praxis und Wissenschaft liegt u. a. in der simplifizierten und grafisch schön aufbereiteten Darstellung der Relevanz von Einflussfaktoren auf das Lernen von Schüler*innen. Die Bedeutung der Ergebnisse wird nochmal dadurch gestärkt, dass die berichtete Relevanz der Einflussfaktoren auf einer Unmenge an Einzelstudien und einer noch viel größeren Zahl an untersuchten Personen basiert. Hattie wäre somit prädestiniert, um als Basis für Entscheidungen im gesamten Bildungssystem zu fungieren. Wenn da nicht ein großes ABER wäre. Ein wesentliches Problem von Metastudien war und ist das sogenannte „garbage in, garbage out“ Phänomen. Werden Studien mit einer geringen Qualität in Metastudien berücksichtigt, wird das Ergebnis die gleiche geringe Qualität aufweisen. Hattie verwendet keine Qualitätsstandards bei der Aufnahme von Studien in seine Analysen. Vor diesem Hintergrund hat sich Robert Slavin, Professor an der School of Education der Johns Hopkins University, mit einer Kollegin auf die Suche nach den Studien gemacht, die in Hatties Analyse eingeflossen sind. Sein Schluss: „Hattie liegt falsch. Er schaufelt Metaanalysen mit verzerrten Ergebnissen in eine Meta-Metaanalyse, die die gleichen Verzerrungen aufweist.“ Er illustriert das etwa an einzelnen Metaanalysen, die Hattie zur Berechnung der Relevanz von Feedback verwendet hat. Darunter sind Studien mit zweifelhafter Qualität und offensichtlichen Verzerrungen. Auch hat sich ein Vorzeichenfehler eingeschlichen. Was von Hattie als positiver Effekt von Feedback in die Meta-Metaanalyse aufgenommen wurde, entsprach in der originalen Metaanalyse einem negativen Effekt von Feedback. Folglich ist die von Hattie ausgewiesene Relevanz von Feedback überschätzt.

Was soll man aus dem Ganzen nun lernen? Sollen Akteur*innen im Bildungsbereich ihre Entscheidungen entsprechend ihrer subjektiven – fallweise ideologisch gefärbten – Ansichten treffen, weil auf wissenschaftliche

Evidenz kein Verlass ist? Natürlich nicht! Natürlich gibt es solide Evidenzen, die als Basis für Handelnde im Bildungssystem dienen sollten. Das Problem liegt aber genau dort, wo Hatties Attraktivität beginnt. Hattie ist einfach zu lesen, stellt Einflussfaktoren auf das Lernen von Schüler*innen vereinfacht, grafisch und nach Relevanz geordnet dar und „belästigt“ Leser*innen nicht mit irgendwelchen methodischen Details, die jedoch für die Beurteilung der Qualität notwendig wären. Wissenschaftliche Studien sind im Gegensatz dazu häufig nicht einfach zu lesen. Sie sind voller methodischer Details, die der Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse und der Beurteilung der Qualität dienen. Sie behandeln häufig komplexe Fragestellungen, die sich nicht auf die einfachen Implikationen von Hattie („Mach das, dann werden die Schüler*innen besser lernen.“) reduzieren lassen. All das führt dazu, dass Akteur*innen im Bildungssystem und auch Wissenschaftler*innen Evidenzen aus einzelnen Studien für sich nicht direkt nutzbar machen können. Es bedarf also eines Wissenstransfers von der Forschung in die Praxis, der eine entsprechende Qualitätssicherung aufweist. Entsprechende Modelle gibt es bereits. In den USA bereitet etwa das „What Works Clearinghouse“ nach strengen Standards die Forschungslage zu bildungsrelevanten Themen zielgruppengerecht auf, damit Akteur*innen im Bildungssystem Entscheidungen auf Basis der besten Evidenzen treffen können. Ein ähnliches Modell besteht mit dem „Clearing House Unterricht“ an der School of Education der TU München, das sich mit Aspekten des MINT-Unterrichts befasst und sich explizit an die Lehrer*innenbildung wendet. Solche Strukturen sollten im deutschsprachigen Raum weiter ausgebaut werden. Akteur*innen, die zu ideologisch gefärbten Entscheidungen neigen, hätten dann mehr Rechtfertigungsdruck, wenn sie sich gegen die bestverfügbare Evidenzlage entscheiden.

Dr. Christoph Weber leitet die Koordinations- und Servicestelle Forschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.



Die Online-Ausgabe des Magazins finden Sie in unserer Mediathek:

www.diepaedagogische.at/media.html

Impressum

das magazin der pädagogischen hochschule oö

Eigentümer, Herausgeber und Verleger
© Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstraße 40, 4020 Linz
www.diepaedagogische.at

Druck
Kontext Druck

Für den Inhalt verantwortlich
Dr. Paul Reinbacher
Josef Oberneder, MAS MBA MSc

Redaktion
Dr. Paul Reinbacher

Lektorat
Christa Hagler, BEd MA

Gestaltung, Satz
Josef Philipp, MSc

