

QUALITÄTSKULTUR IN BERUFSBILDENDEN SCHULEN



Programm für
lebenslanges
Lernen



Entwicklungsbericht Q-KULT Instrumente

540168-LLP-1-2013-1-AT-LEONARDO-LMP

www.q-kult.eu

Sabine Kurz & Helmut Ittner



Entwicklungsbericht - Q-KULT Instrumente

540168-LLP-1-2013-1-AT-LEONARDO-LMP

Autoren/innen:

Sabine Kurz & Helmut Ittner

Herausgeber:

ARQA-VET in der OeAD-GmbH

Ebendorferstraße 7, A-1010 Wien

www.arqa-vet.at

arqa-vet@oead.at

Wien, August 2015



Programm für
lebenslanges
Lernen

Dieses Projekt (540168-LLP-1-2013-1-AT-LEONARDO-LMP) wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Entwicklung von Instrumenten (AP3)	2
1.1	Ausgangspunkte	2
1.1.1	Ergebnisse des AP2	2
1.1.2	Anforderungen für die AP3 und 4	2
1.1.3	Grundlagen für das AP3	3
1.2	Kategorien zur Beurteilung von Kulturmodellen und Erfassungsinstrumenten	4
1.2.1	Fassung der Kultur	4
1.2.2	Ebenen und Tiefenstrukturen	5
1.2.3	Normative und deskriptive Ansätze	6
1.2.4	Nähe zum unmittelbaren pädagogischen Prozess	8
1.2.5	Kulturveränderung	9
1.2.6	Funktionalität von Kultur	9
1.2.7	Verhältnis von Kultur und Subjekt	10
1.2.8	Erfassung von Kultur	11
1.2.9	Resümee	11
1.3	Auswahl von Kulturerfassungsinstrumenten	12
1.3.1	SCEQ (School Cultural Elements Questionnaire)	13
1.3.2	OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument)	14
1.3.3	Die so genannte „t-Prozedur“	15
1.4	Adaptionen	16
1.4.1	SCEQ	16
1.4.2	OCAI	17
1.4.3	t-Prozedur	17
1.5	Entwicklungs-Erprobungen und Modifizierungen	17
1.5.1	Erfahrungen und Modifizierungen t-Prozedur	17
1.5.2	Erfahrungen und Modifizierungen SCEQ	20
1.5.3	Erfahrungen und Modifizierungen OCAI	21
1.6	QM-Status Erfassung	21
1.6.1	Entwicklung des Instruments	21
1.6.2	Überprüfung und Testung	23
2	Testung (AP4)	24
2.1	Ergebnisse und Schlussfolgerungen	24
2.1.1	SCEQ	24
2.1.2	OCAI	28
2.1.3	t-Prozedur	31
2.2	Abschließende Beurteilung	32
3	Arbeitsergebnisse	33
4	References	33

1 Entwicklung von Instrumenten (AP3)

1.1 Ausgangspunkte

Die Arbeiten an AP3 und AP4 waren durch den Projektantrag bestimmt. Dort finden sich Beschreibungen zu Anforderungen aber auch möglichen Lösungswegen hinsichtlich der Entwicklung und Erprobung von Instrumenten zur Erfassung von Qualitätskultur. Darüber hinaus war festgelegt, dass als Grundlage für die Entwicklung auf die Ergebnisse des AP2 zurückgegriffen werden sollte.

1.1.1 Ergebnisse des AP2

Für das AP2 finden sich im Projektantrag die folgenden Anforderungen: Eine „Sichtung von Modellen, Konzepten, Diagnoseinstrumenten und Interventionsstrategien, die für das pädagogische Berufsfeld und im Besonderen für die Institution Schule als geeignet erscheinen“. Darüber hinaus gelte es „spezifische Fragestellungen, die sich mit der Fokussierung auf das Thema „Qualitätskultur“ ergeben“ (Projektantrag: 33) zu klären und aufzuarbeiten. Das erwartete Ergebnis soll „eine für das Projekt tragfähige Definition des Kulturbegriffs sowie ein theoretisch fundiertes, grundlegendes Verständnis des Bereichs Qualitätskultur einschließlich der notwendigen Abgrenzungen zu verwandten Bereichen“ (Projektantrag: 38) abbilden.

Während es den für das AP2 Verantwortlichen gelang, eine - die Erwartungen in Hinblick auf den Umfang weit übertreffende - strukturierte Zusammenstellung von einschlägigen Arbeiten zu den thematischen Aspekten Kultur und Qualität zu verfassen, blieben aufgrund der Vielfalt und der Komplexität des Untersuchungsgegenstands die Ergebnisse in Hinblick auf mögliche Interventionsstrategien und vor allem auf ein konsistentes grundlegendes Verständnis des Bereichs Qualitätskultur hinter den Erwartungen zurück.

1.1.2 Anforderungen für die AP3 und 4

Laut Projektantrag waren für die beiden Arbeitspakete die folgenden Arbeitsschritte bzw. Ergebnisse vorgesehen:

AP3:

- Herausarbeiten wesentlicher Dimensionen der Qualitätskultur als Grundlage für Bewertungen, die eine Einordnung von Schulen in Hinblick auf ihre Qualitätskultur in Form eines Profils ermöglichen.
- Darauf bezogen Datenerhebungen (ggf. auch online) an 4 Schulen (in DE, AT, DK, NL)
- Erarbeitung eines Selbsteinschätzungsinstrumentes (bzw. eines qualitativen Erhebungsbogens) mit Indikatoren und Items sowie deren Übersetzung ins Dänische und ins Niederländische
- Auswertung der Ergebnisse von Entwicklungs-Erprobungen und - gemeinsam mit den Schulen - Begutachtung eines auf den erhobenen Daten erstellten Auswertungsprofils: Bewertung im Hinblick auf Verfahren, Ergebnisse, Nutzen.
- Überarbeitung der Instrumente und Bewertung durch alle Projektpartner in einem Validierungsworkshop

AP4:

- Testung des überarbeiteten Instrumentariums in 10 bis 12 Schulen der Projektpartnerländer
Datenauswertung und Validierung der Instrumente anhand der Rückmeldungen und eingereichter Dokumente der Schulen insbesondere in Hinblick darauf, ob die erstellten Kulturprofile zutreffen
- Überarbeitung und Bewertung durch alle Projektpartner
- Erstellen einer Verfahrensbeschreibung, die es Schulen ermöglicht, das Instrument eigenständig einzusetzen (u. a. zu den Aspekten „Ziele und Funktionen des Diagnoseinstruments“, „Chancen und Risiken die mit der Anwendung in Verbindung stehen“, „Einordnung des Instruments in das schulische Qualitätsmanagement“, „Verwendung“ und „weitere Arbeit mit den Ergebnissen“)

1.1.3 Grundlagen für das AP3

Aufgrund der (oben knapp zusammengefassten) Ergebnisse des AP2 war die Ausgangslage für das AP3 deutlich schwieriger als erwartet: Statt auf ein durch nachvollziehbare Kriterien abgesichertes und von der Projektgruppe getragenes einheitliches Qualitätskulturmodell zurückgreifen und darauf aufbauend mit dem Herausarbeiten wesentlicher Dimensionen beginnen zu können, mussten zunächst Kategorien erarbeitet werden. Konkret Kategorien, die eine Auswahl von in Frage kommenden theoretischen Modellen (bzw. Konzeptionen für die Erfassung von schulischer Qualitätskultur) sowie von geeigneten Instrumenten begründen. Zwar stand eine sehr umfangreiche, gut strukturierte Datenbank mit einschlägiger Literatur zur Verfügung; allerdings fehlte es an einer übergreifenden von allen Projektpartnern geteilten Vorstellung, was unter Qualitätskultur zu verstehen und wie die Bewertung von vorliegenden Instrumenten vor dem Hintergrund der diesen zugrunde liegenden theoretischen Modelle in Hinblick auf eine Eignung für die im Projekt avisierten Ziele vorzunehmen sei. Dadurch war es nicht möglich, unmittelbar mit der Ableitung von Dimensionen und Kriterien zu beginnen.

Anders als erwartet wurde durch die Ergebnisse des AP2 sichtbar, dass einerseits ein recht großes Spektrum von Erfassungsinstrumenten für Organisationskultur (eingeschränkt auch für Schulkultur) existiert, andererseits die Instrumente in ihrer theoretischen Begründung und in ihrer konkreten Ausprägung sehr heterogen sind. Dies wurde auch durch den vom Projektpartner Fachhochschule Nordwestschweiz eingebrachten Zugriff auf eine weitere Recherche zu Ansätzen zur Erfassung von Organisationskultur bestätigt.

Das ursprünglich geplante Vorgehen, das im Wesentlichen eine eigene Instrumentenentwicklung fokussierte, erschien vor dem Hintergrund einer sich als höchst komplex erweisenden und vor allem von einer großen Vielfalt der möglichen Zugänge gekennzeichneten Situation wenig sinnvoll.

Alternativ zur vertieften Arbeit der Kategorienbildung für eine Auswahl von Modellen bzw. Instrumenten hätte - pragmatisch - mit der Überarbeitung bzw. Adaption von den Instrumenten begonnen werden können, die sich im Rahmen der Arbeiten des AP2 als diejenigen mit der größten Nähe zu einem Zusammenhang zwischen Schulkultur und Qualitätsmanagement erwiesen. Ein solches Vorgehen wurde von den Bearbeitenden des AP3 aber explizit ausgeschlossen, da in Erwartung einer (und in der Hoffnung auf eine) Auseinandersetzung mit den Schulen, für die die Instrumente zu entwickeln waren, eine solide, theoretisch begründete Erklärung, die im Einklang mit den eigenen Grundlinien von Schul- und Qualitätsentwicklung stand, unbedingt erforderlich schien.

Unter Verzicht auf eine Neuentwicklung wurde demzufolge für die weiteren Arbeiten davon ausgegangen, dass ein im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen möglicher Weg nur in einer sorgfältig begründeten Auswahl von Modellen und zugehörigen Instrumenten und der

erforderlichen Adaption und Weiterentwicklung der Instrumente liegen könne. In der Konsequenz bedeutete dies, dass von den ursprünglich vorgesehenen einzelnen Schritten der Entwicklung und Erprobung nicht alle bzw. nicht alle in der vorgesehenen Art und Weise realisiert wurden.

1.2 Kategorien zur Beurteilung von Kulturmodellen und Erfassungsinstrumenten

Unter Rückgriff u. a. auf Arbeiten von Esslinger-Hinz (2010) und Müthing (2013), die beide unterschiedliche Vorgehensweisen und Ansätze zur Erfassung von Organisations- bzw. Schulkultur miteinander vergleichen, wurden die nachfolgend beschriebenen Kategorien abgeleitet. Dabei wurde explizit auch auf das Vorgehen von Detert & Schroeder (2003) eingegangen, da dieser Ansatz explizit eine Verbindung zwischen der Organisationskultur einer pädagogischen Institution und Aspekten der Qualität herstellt.

1.2.1 Fassung der Kultur

Grundsätzlich stehen sich zwei Ansätze diametral gegenüber: Kultur als das, was eine Organisation **ist** (unveränderbare Eigenschaften) versus Kultur als das, was eine Organisation **hat** (veränderbare Eigenschaft).

Beispiele für den ersten Ansatz (interpretativ-subjektivistischer Ansatz - vgl. Müthing, 2013: 31) sind etwa Helsper (2008), Duncker (1994), Deal & Peterson (1999), also eher deskriptive Modelle. Kultur ist sozusagen die Basis auf der die Organisation steht bzw. das Agens, das die Organisation umfassend durchdringt.

Beispiele für den zweiten Ansatz (funktionalistisch-objektivistischer Ansatz - vgl. Müthing, 2013: 31) sind eher die normativen Modelle, wie etwa Fend (2006), Holtappels & Voss (2006). Neben Strukturen und Akteuren gibt es auch „Kultur“, z. B. in Form von besonderen Veranstaltungen besonderen Formen des Unterrichts, besonderer Art und Weise des Umgangs oder der Kommunikation miteinander.

Eine mögliche Differenzierung wird in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 1: Hauptrichtungen der Organisationskulturforschung (vgl. Marré, 1997: 10 - zit. n. Müthing, 2013: 28)

Aspekte	Variablenansatz	Metaphernansatz
Kulturverständnis	soziokulturelles System	Bedeutungssystem
Wissensverständnis	objektivistisch	subjektivistisch
Organisation	hat Kultur	ist Kultur
Erklärungsansatz	funktionalistisch	interpretativ
Zugang	ergebnisorientiert	prozessorientiert
Ziel	Deskription & Gestaltung	Explikation

Müthing weist darauf hin, dass diese Differenzierung häufig einhergeht mit der Zuordnung normativ vs. deskriptiv (s. u.)

Müthing (2013) selbst, Esslinger-Hinz (2010), eingeschränkt auch Detert & Schroeder (2003) versuchen, wenn auch mit (sehr) unterschiedlichen Zugängen, aus dieser Dichotomie heraus zu kommen. Esslinger-Hinz versucht die Dimensionalität zu reduzieren indem sie sich auf aus der

Schultheorie pragmatisch (und rein theoretisch) abgeleitete Dimensionen beschränkt, dann aber auch interpretative Verfahren einsetzt, um Bedeutungssysteme (Schlüsselkonzepte) zu dechiffrieren. Müthing hingegen versucht über einen Bezug auf Dimensionen, die sich aus organisationstheoretisch-arbeitspsychologischen Überlegungen ergeben (ebenfalls rein theoretische Ableitung) sowie dem Rückgriff auf ein Instrument, das den Anspruch hat, mit einem Variablenansatz zu arbeiten und auf zugrundeliegende Werte und Normen zuzugreifen. Detert wiederum versucht es mit Hilfe einer Querschnittsauswertung von Literatur, Expertenbefragungen und einer Eingrenzung in der Form, dass er speziell jene Dimensionen in den Fokus nimmt, die qualitätsrelevant sind; dem Problem, dass die in quantitativen Abfragen geäußerten Positionierungen zu Werten und Normen nicht zwangsläufig den handlungsrelevanten Werten und Normen entsprechen, versucht er dadurch zu begegnen, dass er tatsächliche und erwünschte Bewertungen erfragt.

1.2.2 Ebenen und Tiefenstrukturen

Bei dem so genannten Ebenenmodell (vor allem: Schein, 1992) werden unterschiedliche Aspekte (Artefakte, deklarierte Werte, Grundüberzeugungen) unterschiedlichen Ebenen zugeordnet. Dies ist verbunden mit der Annahme, die Aspekte der tieferen Ebenen wären stärker implizit als die der höheren Ebene und damit schlechter zu erfassen.

Es gibt aber auch die Auffassung, dass „Manifestationen“ Konkretisierungen zu Grunde liegender Annahmen, Werte, Überzeugungen Handlungsmodi usw. sind, diese also damit in einer bestimmten Weise sichtbar werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich das Implizite durch Abstraktion der Manifestationen rekonstruieren ließe.

Während Esslinger-Hinz (2010) nur von einer Tiefenebene (mit abstrakten Schlüsselkonzepten) und einer Oberflächenebene (mit den Manifestationen als konkretisierende Realisationen der Schlüsselkonzepte) ausgeht, werden bei Detert & Schröder (2003) die Artefakte bewusst vernachlässigt stattdessen wird versucht, die deklarierten Werte und Normen mittels standardisierter Items zu erfassen und aus der sich ergebenden Differenz zwischen einem abgefragten Ist (wie ist derzeit an der Schule vorfindbar) und einem Soll (wie wäre es wünschenswert) zu überprüfen, ob damit auch die handlungsrelevanten Werte und Normen erfasst werden konnten.

Einigermaßen einig sind sich die Verfechter der verschiedenen Modelle über das Wechselverhältnis zwischen „tieferen“ und „höheren“ Ebenen. Und zwar insofern, als sie davon ausgehen, dass es sich bei den Äußerungen, Handlungen, Ereignissen, Artefakten, usw. der „höheren“ Ebenen um eine Konkretisierung bzw. Realisierung handelt oder zumindest um ein von der „tieferen“ Ebene beeinflusstes / determiniertes Ereignis. Durch eine kontinuierliche Praxis auf der „höheren“ Ebene wiederum würde die „tiefere“ Ebene bestätigt und bestärkt¹. Drastische Veränderungen in Hinblick auf grundlegende Werte, Normen und Überzeugungen werden dementsprechend als Krise erlebt (vgl. Müthing, 2013: 34)

Uneinigkeit herrscht jedoch darüber, welche Facetten zu den einzelnen Ebenen gehören: Einig ist man sich noch über grundsätzliche Werte und Normen auf der „tiefsten“ Ebene. Bei Schein finden sich dazu dann auch noch Unternehmensphilosophie, Spielregeln der Organisation, Verhaltensriten oder das Gefühl bzw. Klima in der Organisation (vgl. Müthing, 2013: 33), während es bei Cameron &

¹ hierzu finden sich an verschiedenen Stellen Verweise auf Bourdieu - siehe etwa Bourdieu 1983 - bzw. auf Helsper - siehe etwa Helsper 2008

Quinn (2006) Merkmale der Organisation, Führungsverhalten, Personalmanagement, Bindungskraft, strategische Ausrichtung und Erfolgskriterien innerhalb der Organisation sind.

Müthing (2013: 36) führt aus, dass das Klima („die relativ überdauernde Qualität der inneren Umwelt der Organisation, die durch ihre Mitglieder erlebt wird, ihr Verhalten beeinflusst und durch die Werte einer bestimmten Menge von Merkmalen der Organisation beschrieben werden kann“ - Müthing, 2013: 36) eher auf die „mittlere“ Ebene gehört (da von den Akteuren unmittelbar wahrnehmbar) und daher als „Kulturindikator“ nicht ausreichend ist. Bei Esslinger-Hinz (2010) wird diesem Sachverhalt dadurch Rechnung getragen, dass über triangulierende Verfahren das Klima nur als ein Aspekt in die übergreifenden Interpretationen einfließt. Bei Detert (2003) hingegen ist es fraglich, ob dort nicht eher nur das erfasst wird, was nach der oben angegebenen Definition als Klima verstanden wird.

1.2.3 Normative und deskriptive Ansätze

Hier gibt es zunächst die Alternative deskriptiv versus normativ:

1.2.3.1 Normativ:

Für Fend (etwa 2006) ist das Maß der Homogenität (hinsichtlich der Aspekte Symbole, gleichermaßen interpretierter Ereignisse und gemeinsamer Bedeutungen) Ausdruck der Qualität einer Schule (je mehr, je gehaltvoller desto besser). Dazu passt auch Steffens (1995), der bestimmte (kulturelle?) Merkmale als Qualität definiert (hier stellt sich die Frage, ob Qualitätskultur normativ definiert sein muss?): „hoher Stellenwert von Berufsauffassung und pädagogischer Orientierung der Lehrkräfte; didaktisch-methodische Fähigkeiten und die Fähigkeit zur Unterrichtsführung; effektive Schul-; Arbeits- und Lernorganisation, eine Umgangskultur, die von Vertrauen, Verständnis und Verständigung geprägt ist.“ (Steffens, 1995, zit. n. Müthing 2013: 10)

Kultur als normativer Qualitätsaspekt findet sich in dieser Tradition in den Qualitätsrahmen verschiedener Bundesländer (während Fend aber noch auf die Notwendigkeit einzelfallbezogener Schulanalysen hinweist, sind in solchen Rahmen (quantifizierbare) Standards dazu zu finden).

Holtappels (2003) unterscheidet zwischen Organisationskultur, Lern- und Erziehungskultur, wobei es bei den letzten beiden u. a. auch um Beziehungsstrukturen und Interaktionsformen, also explizit auch um die Mikroebene geht (vgl. Müthing, 2013: 11). Holtappels greift dabei auf die erziehungswissenschaftliche Schultheorie, speziell auf Curriculum und Didaktik, Schulische Sozialisation, Institutionelle Organisation, zurück. Er geht davon aus, dass es vielfältige wechselseitige Beziehungen zwischen diesen Teilaspekten und zwischen diesen und den verschiedenen Akteuren in Schule gibt (Die Trennung von Lernkultur und Erziehungskultur weist dabei auf einen lehrzentrierten Lernbegriff hin). Nach Müthing hängt bei Holtappels die Organisationskultur von den grundlegenden Einstellungen und Verhaltensmustern der Akteure ab. Diesem Verständnis entsprechend können Dimensionen abgeleitet werden und es kann nachfolgend empirisch bestimmt werden, wie stark die (positiven) Ausprägungen einer Schule bezogen auf diese Normen sind. Um erklären zu können, warum bei so definiert hoher Schulqualität dennoch in bestimmten Schulen schlechte Lernleistungsergebnisse auftreten, werden Umfeldfaktoren herangezogen. Maßstab für „gute Qualität“ ist das empirisch ermittelte verstärkte Auftreten von gemeinsamen Werten und Überzeugungen, gemessen an normativ vorgegebenen Kriterien.

1.2.3.2 Deskriptiv:

Bei diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass jede Schule eine Kultur hat und diese in ihrer jeweiligen Spezifik erfasst werden muss (Müthing 2013 unter Verweis auf Helsper 2008).

Die Funktion von Schulkultur wird bei Duncker (1994) in der Enkulturation der Schülerinnen und Schüler gesehen. Schulkultur wird als spezifisches Merkmal einer Schule verstanden. „Das Augenmerk richtet sich so auf die besonderen Eigenarten der Schule, auf den nützlichen Zusammenhang des Ganzen, bedingt durch Personen, persönliche Interessen, kollegiale Routinen, Selbstverständlichkeiten sowie regionale Probleme und Chancen“ (Müthing, 2013: 15).

Bei Helsper (2008) wird Schulkultur verstanden als symbolische Sinnordnung, deren Funktion darin besteht, einen kollektiven Sinnstiftungszusammenhang herzustellen; Schulkultur ist dabei immer eine singuläre Strukturvariante und kann nur als solche erfasst werden. Symbolische pädagogischen Formen, Artefakte, Regeln, Praktiken, Sinnentwürfe und schulische Mythen gestalten das individuelle Handeln der Akteure und deren konkretes Handeln reproduziert gleichzeitig die Kultur. Das Imaginäre ist dabei das, was konkret zu erfassen ist, also welche konkreten Maßstäbe für das Handeln von den Akteuren benannt oder aufgeschrieben werden, welche konkreten Interpretationen der Wirklichkeit die Akteure haben. Das Reale ist hingegen das was Schule als äußerer Rahmen (Anforderungen, Bedingungen) umgibt, einschließlich darin enthaltener Widersprüche und Probleme; die Schule hat dementsprechend keinen (kaum einen) Einfluss auf das Reale, muss dieses aber in irgendeiner (spezifischen) Art und Weise realisieren. Das Symbolische steht für das handelnde Auseinandersetzen der Akteure mit dem Realen. Aus einer Analyse der Wechselwirkungen zwischen Realem, Imaginärem und Symbolischen kann die Schulkultur als (idealtypisches) Spannungsminimum rekonstruiert werden.

Nach Deal & Peterson (1999) wird Schulkultur verstanden als ein Konstrukt von Werten und Normen, das implizit ist, als gegeben hingenommen wird und das Handeln der Akteure determiniert. Neben einem gemeinsamen (geteilten) Werte- und Normensystem gibt es die individuellen Werte- und Normensysteme und Kultur macht sich daran fest, dass es deutliche Überschneidungen zwischen beiden gibt. Als Kernelemente der Schulkultur werden nach Deal/Peterson die Vision und Mission der Schule, die Definition von Erfolg, und der Nutzen von Leistung gesehen (nach Müthing; eine Begründung für diese Festlegung findet sich an dieser Stelle leider nicht); diese müssen für eine Erfassung der Kultur entschlüsselt werden (als Beispiele werden angeführt „einfaches „gutes Durchkommen“ der Schülerschaft, elitäre Lernansprüche, Wahrung der Chancengleichheit oder besonders innovative Lerninhalte und -methoden“ (Müthing, 2013: 22 - fraglich ist, ob es sich hierbei tatsächlich um grundlegende Überzeugungen, Werte und Annahmen z. B. im Sinne Scheins handelt). Deal/Peterson listen dann funktionale und dysfunktionale Normen auf: Beispiele: „unterstütze neue Ideen vs. ignoriere Veränderungen; sprich mit Stolz über die Schule vs. beschwere dich nach außen über deine Schule; sei hilfsbereit und unterstützend vs. mach kein Aufsehen; teile Informationen, um die Organisation zu verbessern vs. teile neue Ideen und Informationen nur, wenn du daraus einen Vorteil erlangst“ (Müthing, 2013: 22)². Eine Erfassung ist somit möglich über differenzierte Beobachtungen und Gespräche.

1.2.3.3 Verbindung deskriptiver und normativer Modelle

Bei der Verbindung von deskriptiven und normativen Modellen wird Schulkultur als kontextspezifische Abwandlung von Organisationskultur (Schoen/Teddlie 2008 mit explizitem Bezug auf Schein) verstanden: „Schulkultur besteht aus geteilten Glaubensinhalten und Werten, welche eine Gemeinschaft zusammenhalten; Schulkultur ist die Linse, durch die die Akteure sich selbst und die Welt wahrnehmen; Schulkultur umfasst ungeschriebene Regeln und Traditionen, Normen und Erwartungen“ (zit. n. Müthing, 2013: 25). Drei Ebenen: Kultursymbole (erfassbar durch Beobachtungen und Interviews) - Schulklima (erfassbar durch Fragebögen und strukturierte

² Anmerkung: hier ist sehr fraglich, ob noch von einer deskriptiven Auffassung gesprochen werden kann, da hier doch schon deutlich Normen angesprochen werden.

Interviews) - Schulkultur (im engeren Sinne - erfassbar durch Beobachtungen und offene Interviews).

Eine Erfassung erfolgt anhand von 4 (aus Clusteranalysen und aus der Literatur gewonnenen) Dimensionen (dieses Vorgehen erinnert an Detert 2003): Professionelle Orientierung - organisationale Struktur - Qualität der Lernumgebung - schülerzentrierter Fokus. Es handelt sich dabei um ein normatives Vorgehen (Maßstab sind die Lernleistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern) kombiniert mit deskriptiven Elementen (letzteres insbesondere dadurch, dass die 4 Dimensionen jeweils auf den 3 Ebenen betrachtet werden), das mit verschiedenen Methoden und mit Hilfe von Triangulation durchgeführt wird (dies wiederum erinnert an Esslinger-Hinz 2010); ein kompaktes Instrument liegt nicht vor (vgl. Müthing, 2013: 27).

Müthing beschreibt ein Dilemma, das darin besteht, entweder normativ mit standardisierten auf abgeleiteten Variablen basierenden Verfahren zu arbeiten und in Kauf zu nehmen, das Charakteristische der jeweiligen Schulkultur in ihrer jeweils spezifischen Funktionalität nicht erfassen zu können oder mit offenen Verfahren und Methoden zu arbeiten, sich auch grundlegenden Werten und Normen in ihrer jeweils spezifischen Bedeutung für die jeweilige Schulkultur nähern zu können, aber dann in Kauf zu nehmen, nicht standardisiert vorgehen und Schulen nicht miteinander vergleichen zu können (Müthing, 2013: 28).

Müthing sieht in ihrem eigenen Vorgehen eine mögliche Auflösung dieses Dilemmas indem sie ansetzend an deskriptiven Organisationskulturmodellen (insbesondere auch an Schein) versucht, ähnlich wie bei normativen Modellen, die Dimensionalität einzuschränken (unter Rückgriff auf arbeitspsychologische Überlegungen) um dann das Instrument von Cameron/Quinn (2006) zu adaptieren und es auf seine Tauglichkeit hin zu testen (Müthing, 2013: 28).

1.2.4 Nähe zum unmittelbaren pädagogischen Prozess

Bei normativen Schulkultur-Modellen ist die Nähe zum unmittelbaren pädagogischen Prozess naheliegend und zumindest bezogen auf den Unterricht, insbesondere das Lehren, gegeben. Bei deskriptiven Modellen hängt dies davon ab, welcher Zugang gewählt wird.

Bei Helsper (2008) etwa wird explizit von den Besonderheiten des pädagogischen Prozesses ausgegangen. Schulkultur versteht Helsper mit Verweis auf Parallelen zu neoinstitutionalistischen (Schaefers, 2009) und wissenssoziologischen Ansätzen (Pfadenhauer, 2008) gerade als durch das Handeln der schulischen Akteure im Spannungsfeld der Strukturprobleme des Bildungssystems und der grundlegenden Antinomien pädagogischen Handelns (Helsper, 2008: 122) sinnkonstituiert und als „Möglichkeits-, aber auch Begrenzungsraum pädagogischen Handelns“ (Helsper, 2008: 116).

Müthing hingegen versucht den Zugang über eine Adaption eines organisationstheoretischen Modells zu bekommen. Dabei ist eine Nähe zum pädagogischen Prozess so gut wie überhaupt nicht vorhanden; lediglich in einer Aussage aus einer Merkmalsklasse wird Bezug auf Unterrichtsmethoden genommen und an einigen Stellen ist pauschal von einer Leistungsorientierung (teils bezogen auf das Kollegium, teils bezogen auf die allgemeinen Merkmale der Schule) die Rede (s. u. und Müthing, 2013: 69f.).

Bei Esslinger-Hinz (2010) werden Aspekte wie „Partizipation der Schülerinnen und Schüler“ und „Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler“ explizit - allerdings in allgemeiner Form („Ich kann an der Schule wichtige Dinge mitentscheiden“ (Esslinger-Hinz, 2010: 211); „Meine Lehrerin hilft mir, wenn ich Hilfe brauche“ (Esslinger-Hinz, 2010: 228)) - thematisiert (Sie greift dabei allerdings eher auf Instrumente zurück, die der Erfassung des Schulklimas zuzuordnen sind bzw. einem normativen Zugang entstammen).

Bei Detert & Schröder (2003) findet sich eines von 9 „Konstrukten“, das - zumindest mittelbar - auf den pädagogischen Prozess verweist und mit dem Bipol „Educational needs should be determined primarily by parents, community groups, students, and other stakeholders“ vs. „Educational experts should make the important educational decisions“ codiert wird (hier wird deutlich, wie problematisch nicht nur eine eher an der „mittleren“ Ebene orientierte Erfassung ist (denn die Frage, ob dies in Situationen konkurrierender Anforderungen tatsächlich handlungsbestimmend ist, bleibt völlig offen), sondern auch, dass ein isolierter Fokus auf eine dichotome Möglichkeit der Positionierung der Komplexität tatsächlicher „Anwendung“ grundlegender Werte und Überzeugungen wohl eher nicht gerecht wird: Wie sieht denn diese Anwendung dann aus, wenn sich die „stakeholder“ widersprechen - welche grundlegende Überzeugung ist dann maßgeblich für die Handlungsentscheidung?)

1.2.5 Kulturveränderung

Stabilität versus Modifikabilität:

Ein Normatives Verständnis von Schulkultur geht häufig einher mit der Annahme, diese sei gestaltbar (Schulkultur als Schulgestaltung - siehe Müthing). Auch bei dem (eher) deskriptiven Verständnis nach Duncker wird von einer Gestaltbarkeit ausgegangen (nach Müthing), es gäbe eine „Dialektik von kultureller Tradierung und Erneuerung“ (Duncker, 1995 zit. n. Müthing, 2013: 16). Esslinger-Hinz (2010) lässt die Frage letztlich offen, geht aber von einer (theoretischen) Modifikabilität aus.

Einigkeit besteht, dass Veränderungen nicht rasch bewirkt werden und mit Krisen einhergehen können und dass es immer eine kulturbedingte Widerständigkeit gegen Veränderungen gibt. Für unser Anliegen, ein Diagnose-Instrument zu entwickeln, ist diese Kategorie nur in geringem Maße, für die Frage nach Handlungsempfehlungen, die auf einer Diagnose aufbauen hingegen in hohem Maße bedeutsam.

1.2.6 Funktionalität von Kultur

Kultur wird unterschiedlich gesehen als

- unterstützender Rahmen für die Realisierung des Lehr- und Erziehungsauftrags (insbesondere im Zusammenhang mit normativem Verständnis);
- Systemstabilisierung und -reproduktion;
- Grundlage für die Realisierung von Anforderungen („Betriebssystem“);
- Ergebnis der Auseinandersetzung mit sich widersprechenden Anforderungen / Problemstellungen.

Nach Duncker 1995 dient Schulkultur der Vereinheitlichung von Schule; nach Schein bietet Kultur den Akteuren die notwendige Unterstützung in Hinblick auf:

- Fragen des äußeren Überlebens (bewährte Mission, Strategie, Ziele; geeignete Strukturen, Systeme, Prozesse; funktionale Systeme zur Aufdeckung und Korrektur von Fehlern),
- Fragen der internen Integration (gemeinsame Sprache und Konzepte; Gruppengrenzen und Identität; Charakter von Autorität und Beziehungen; Belohnungen und Status) sowie
- zugrundeliegende tiefere Annahmen (über Verhältnis von Mensch und Natur, Realität und Wahrheit, das Wesen des Menschen, menschliche Beziehungen, Zeit und Raum) (nach Müthing, 2013: 41f.).

Für Schein ist jede konkrete Unternehmenskultur einzigartig und daher weder standardisiert erfassbar noch vergleichbar.

Bei Cameron/Quinn (2006) haben Kulturen in allen Unternehmen ähnliche Funktionen und sind daher vergleichbar, sofern es gelingt, diese unternehmensübergreifenden Funktionen zunächst in allgemeiner Weise (als Erfassungskategorien) und dann bezogen auf einzelne Unternehmen als Konkretisierungen zu identifizieren (vgl. Müthing, 2013: 43). Diese Überlegung verfolgt auch (wenn sie diesen Bezug auch nicht herstellt) Esslinger-Hinz (2010) bezogen auf Schulen.

Cameron/Quinn (2006) nutzen das Competing Values Framework, das auf Arbeiten Campbells (1974) zurückgeht. Demnach gibt es folgende prinzipielle Funktionalitäten anhand derer sich erfolgreiche von weniger erfolgreichen Unternehmen unterscheiden lassen:

Fokus der Organisation (*Interner Fokus* - Hauptaugenmerk liegt auf dem Wohl, der Integration und der Entwicklung der Menschen in der Organisation vs. *Externer Fokus* - Hauptaugenmerk liegt auf dem Wohl und der Weiterentwicklung der Organisation selbst, Rivalität und Differenzierung) und **Strukturpräferenz der Organisation** (*Stabilität und Kontrolle* - strukturelle Ausrichtung basiert auf Steuerung vs. *Flexibilität und Veränderung* - strukturelle Ausrichtung basiert auf Innovation) (nach Müthing, 2013: 44). Daraus ergeben sich vier mögliche Typen von Unternehmenskulturen (Clan, Adhokratie, Hierarchie, Markt - siehe a.a.O.)

1.2.7 Verhältnis von Kultur und Subjekt

Hier steht vor allem Determinismus versus Intentionalität und damit ‚Rahmen/Spielraum‘ versus ‚Bedeutungsstruktur als Denk- und Handlungsmöglichkeit‘

Diese Frage stellt sich besonders bei Modellen, die nicht (oder nur in sehr begrenztem Umfang) von einer Gestaltbarkeit ausgehen: Dabei ist dann von großer Bedeutung, wie sich die Kultur auf den Einzelnen auswirkt und welche Freiheit des Handelns den Akteuren dann noch bleibt bzw. wie deren Unterschiedlichkeit im Handeln dann erklärt werden kann.

Unbestritten ist, dass geäußerte Werte, Normen und Handlungsbegründungen nicht mit den zugrundeliegenden Annahmen, Überzeugungen und Handlungsmaximen (als nach Schein eigentlichen Kulturmerkmalen) übereinstimmen müssen (vgl. Müthing, 2013: 39). D. h. es gibt die Möglichkeit für die Subjekte, etwas anderes zu denken (und dann zu äußern) als das, was ihnen aufgrund der basalen Kultur nahegelegt wird. Von einem absoluten Determinismus kann daher (eigentlich) nicht ausgegangen werden, es sei denn, man unterstellt, dass auch die Art und Weise des Abweichens und der Rahmen für solche Abweichungen kulturell determiniert seien (siehe hierzu vor allem die Auseinandersetzung von Esslinger-Hinz mit dem Habitus-Modell von Bourdieu).

Nach Schein tragen die Mitglieder durch ihr tägliches Handeln, ihre täglichen und zunehmend erfolgreicherer Problemlösungen zu einer Art evolutionären Entwicklung der Kultur bei, ohne dies zu intendieren (vgl. Müthing, 2013: 39f.).

Explizit thematisiert wird dieser Aspekt in den Arbeiten von Cavanagh & Dellar (1997a, 1997b, 2001), die ihn zu einem wesentlichen Gegenstand der Konstruktion eines Instruments machen (s. u.).

1.2.8 Erfassung von Kultur

Es geht um die Erfassbarkeit von Kultur mit Hilfe von Dimensionen bzw. Kulturtypen bzw. die Erfassung mit Hilfe von interpretativen versus empirisch-analytischen standardisierten Verfahren.

Bei dem normativem Verständnis werden aus den Normen Kategorien bzw. Dimensionen abgeleitet und dann (z. B. per Fragebogen) ermittelt, in welchem Maße die einzelnen Merkmale ausgeprägt sind.

Bei dem deskriptiven Modell von Helsper muss aus Imaginationen mittels einer interpretativen (hermeneutischen) Methodik die Schulkultur als spezifische Realisation von Spannungsverhältnissen rekonstruiert werden.

Häufiger Ansatzpunkt für die Erfassung sind besonders neue Mitglieder bzw. „Stellen“, an denen es zu einer Auseinandersetzung um Überzeugungen, Einstellungen, Sichtweisen, usw. geht (Konflikte, Problemlagen, Sanktionen bei „Abweichungen“ von den „üblichen“ Denk- und Handlungsweisen).

Viele der standardisierten Instrumente bauen auf Modellen **konkurrierender Werte** auf, z. B.: Denison-Organisationskulturfragebogen (Denison et al., 2003), der FOCUS-Fragebogen (van Muijen et al., 1999), die Organisationskulturtypen nach Deshpandé & Farley (2004), die Organisationskulturtypisierung nach Ogbonna & Harris (2000) (Raeder, 2010, S. 96) (vgl. Müthing, 2013: 52). Dies trifft auch auf Detert & Schröder (2003) zu. Unklar bleibt, warum es immer genau zwei konkurrierende Werte gibt; hier wird möglicherweise aus Gründen pragmatischer Vereinfachung die Realität zu stark simplifiziert.

Nach Schein (2010) ist es sinnvoll, die Kultur in Bezug auf konkreten Fragestellungen (und nicht allumfassend) anhand kritischer (provozierender) Nachfragen bei Insistieren auf Begründungen sukzessive im Dialog mit den Akteuren herauszuarbeiten (vgl. Müthing, 2013: 53f.).

Cameron/Quinn (2006) gehen hingegen von 6 Merkmalsklassen aus (Dominante Charakteristika der Organisation, Führungsstil in der Organisation, Personalmanagement, Bindungskraft im Unternehmen, Strategische Ausrichtung, Erfolgskriterien (Müthing, 2013: 55) (unterstellt wird hier, dass diese in jedem Unternehmen / in jeder Schule in gleicher Relation zueinander stehen (soweit ersichtlich werden diese ungewichtet additiv nebeneinander gestellt) und in gleichem Maße wirken sowie ausschließlich diese bzw. immer all diese auch relevant sind). In der von Müthing vorgenommenen Adaption werden Aussagen, die sich auf Erfolg und Wettbewerbsfaktoren beziehen durch solche zu Schülerzahlen, Abschlussquoten und Unterrichtsentwicklung ersetzt.

1.2.9 Resümee

So unterschiedlich die Fassungen des Kulturbegriffs und so verschieden die theoretischen Zugänge in Hinblick auf die gewählten Kategorien sind, so schwierig war es vor diesem Hintergrund eine Entscheidung für einen bestimmten Zugang und für ein bestimmtes Erfassungsinstrument zu treffen. Die Vorstellung, einen Zugang zu finden, der den im Projektantrag formulierten Ansprüchen genügen würde und entlang dessen ein Instrument - wie im Antrag vorgesehen - hätte entwickelt werden können, war spätestens nach der hier dargestellten Ausarbeitung der Kategorien hinfällig.

Das neu gesetzte Ziel war, Zugänge und Instrumente auszuwählen, die bestimmten - aus den Kategorien abgeleiteten - Kriterien genügten, diese zu adaptieren und schrittweise - auch über Erprobungen - zu optimieren.

1.3 Auswahl von Kulturerfassungsinstrumenten

Für die Auswahl der **Zugänge** entscheidend waren die Aspekte

- ‚Fassung der Kultur‘ mit einer Präferenz für einen interpretativen Ansatz, verbunden mit der Vorstellung, dass die Kultur das ist, was die Organisation maßgeblich prägt
- ‚deskriptiver vs. normativer Zugang‘ mit einer Präferenz für einen - zumindest teilweisen - deskriptiven Zugang
- ‚Verhältnis von Kultur und Subjekt‘ mit einer Präferenz für einen auf den Intentionen der Beteiligten bezogenen Ansatz

Bevorzugt wurden Zugänge, die auf einem explizit erklärenden Modell beruhen. Angesichts der Komplexität zeichnete sich zu diesem Zeitpunkt bereits ab, dass ein reines Selbst-Erfassungsinstrument an Grenzen stoßen würde. Ohne eine - auch dem Verstehen aller Beteiligten an der Schule - zugängliche Erklärung und Einordnung dessen, was in dem zu entwickelnden Instrument erhoben würde, schien eine Kulturdiagnose bezogen auf die Implementierung bzw. Modifizierung eines Qualitätsmanagements nicht hilfreich zu sein. Eine solche Erklärung und Einordnung wiederum ist nur auf der Basis eines in sich konsistenten theoretischen Modells vorstellbar. Diesen Überlegungen folgend schied der - zunächst vielversprechend anmutende Zugang - von Detert et. al (2003) aus; resultiert das von diesen Autoren entwickelte Instrument doch letztlich auf einer vergleichenden Analyse von Merkmalen, die in unterschiedlichen Erfassungsinstrumenten auftreten, einer - ebenfalls vom Charakter her lediglich vergleichenden - Ermittlung von Zusammenhängen mit Qualitätsaspekten und einer - wenn auch sorgfältigen - statistischen Absicherung des Instruments. Zudem stellt dieser Ansatz einen normativen, funktionalistischen (vs. interpretativen) und deterministischen (vs. auf Intentionen bezogenen) Zugang dar und entspricht somit nicht den - wie oben dargestellt - präferierten Aspekten.

Bei der letztlich erfolgten Auswahl von in Frage kommenden **Instrumenten** spielten vor allem die folgenden Kriterien eine Rolle:

- Handlungsebene (Leitung - Organisation - Unterricht - Lehr-Lern-Interaktion) und damit die Frage nach der Nähe zum unmittelbaren pädagogischen Prozess
- Kulturebene (nationalspezifische - schulartbezogene-traditionelle - organisationsbezogene - abteilungs-/bereichsbezogene kulturelle Ebene) und damit die Frage nach der Erfassung von Organisationskultur oder von Schulkultur
- Akteurebene und damit die Frage nach der Erhebung der Sicht von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Leitungsverantwortlichen, externen Partnern u.a.
- Erfassungsebene und damit die Frage nach der Intrusion, also danach, welche expliziten bzw. impliziten Aspekte erfassbar sind

In Hinblick auf die Kulturebene gab es eine klare Entscheidung zu einer **organisationsbezogenen Erfassung**. Dies ergab sich vor allem aus dem Anspruch, Relationen zwischen einem Diagnoseergebnis und bestimmten Ausprägungen oder Implementierungspfaden eines Qualitätsmanagements herstellen zu wollen.

Für das auszuwählende Instrument sollte eine **gewisse Nähe zu Lehr-lern-Interaktionen** gegeben sein. Hier spielten vor allem Überlegungen in Hinblick auf eine mögliche Selbstdiagnose einer Schule

eine Rolle: In Hinblick auf die Notwendigkeit einer engagierten Beteiligung der Lehrkräfte an einer solchen Diagnose sollte das Instrument einen nachvollziehbaren Bezug zum alltäglichen pädagogischen Handeln haben.

In Hinblick auf die Akteure gab es eine klare Festlegung auf die **Gruppen der Lehrkräfte und Leitungsverantwortlichen**. Da der Schwerpunkt Organisationskultur gesetzt war, ergab sich die Notwendigkeit das interaktive Handeln dieser Gruppen in den Fokus der Erhebung zu stellen.

In Hinblick auf die Erfassungsebene war ein ‚Eindringen‘ in implizite Schichten gemeinsam geteilter Überzeugungen und Werte erwünscht, da es um ein Kulturerfassungsinstrument ging.

Letztlich kam - da es keinen Zugang und kein Instrument gab, das allen Präferenzen genüge getan hätte - es zu einer Auswahl von 3 Instrumenten, die jeweils bestimmte deklarierte Aspekte des Zugangs bzw. des Instruments abdeckten. Im Folgenden wird - bezogen auf diese Instrumente - jeweils erläutert, welche Aspekte realisiert sind und welche nicht.

1.3.1 SCEQ (School Cultural Elements Questionnaire)

Cavanagh & Dellar (1997a, 1997b) verzichteten darauf ‚Kultur‘ mittels quantitativer Erhebung zu erfassen. Sie folgen damit letztlich Scheins Argumentation wonach die Kultur einer Organisation etwas sehr spezifisches und die diese Kultur prägenden Grundüberzeugungen und Werte in der Regel implizit seien, sich also einer Erfassung per Fragebogen entzögen. Stattdessen arbeiten sie ein Modell aus, das auf Arbeiten von Hargreaves (1995), Erikson (1987) und Maxwell & Thomas (1991) aufbaut und sich auf ‚the culture of a learning community‘ bezieht Cavanagh & Dellar, 1997a: 7) und bei dem es im Kern um jene ‚Elemente‘ geht, die als Vermittlungsinstanzen zwischen individuellen Annahmen, Werten und Normen und Schulkultur in der Weise fungieren, dass sie sowohl dafür sorgen, dass die Schulkultur Ausdruck der Auseinandersetzungen um die individuellen Annahmen, Werte und Normen ist, als sie auch dafür maßgeblich sind, dass sich die Schulkultur in den individuellen Annahmen, Werten und Normen widerspiegelt. Je besser - so die normative Setzung - diese Vermittlungsinstanzen ausgeprägt seien, desto eher gäbe es eine ‚Kultur der lernenden Gemeinschaft‘. Qualität wird dabei als Begriff nicht explizit gesetzt; dennoch findet sich in den Begründungen und vor allem in den Elementen (Vermittlungsinstanzen) viel, was unmittelbar mit Schulqualität assoziiert werden kann. Zu den Elementen (professional values, emphasis of learning, collegiality, collaboration, shared planning, transformational leadership) werden jeweils 7 Items formuliert und diese in der Auswertung zu einem Wert zusammengefasst, der die Ausprägung des jeweiligen Elements beschreibt. Einerseits ist das Modell normativ (so dass die Gefahr besteht, dass sich die Schule bewertet sieht), andererseits bleibt die Möglichkeit einer schulspezifischen Interpretation als Entwicklungsansatz (Vergleich der Werte zueinander). Problematisch ist auch, dass es keinen expliziten Bezug auf Qualität gibt und dass die Schulkultur als solche nicht erfasst wird. Dies wiederum kann jedoch auch so interpretiert werden, dass es gerade der Tatsache Rechnung trägt, dass eben - wie auch bei Schein ausgewiesen - Kultur mittels quantitativer Verfahren nicht adäquat erfasst werden kann.

Einen vergleichbaren Ansatz wählen Bonsen & Rolff (2006) indem sie auf Arbeiten zur Professionellen Lerngemeinschaft (PLG - etwa Bryk/Camburn/Louis, 1995 und Hord, 1997 / 2004) zurückgreifen und ein Instrument entwickeln und testen, das auf den Dimensionen ‚gemeinsame pädagogische Ziele‘, ‚Kooperation‘, ‚gemeinsamer Fokus auf Schülerlernen‘, ‚De-Privatisierung von Unterricht‘ und ‚Reflexiver Dialog‘ (a. a. O.: 173) beruht. Nach statistischer Testung modifizieren sie diese Dimensionen (1. Reflektierender Dialog; 2. De-Privatisierung der Unterrichtspraxis; 3. Fokus auf Lernen statt auf Lehren; 4. Zusammenarbeit; 5. Gemeinsame handlungsleitende Ziele - a. a. O.: 179). Köker (2012) greift diesen Ansatz auf und arbeitet mit den ursprünglichen Dimensionen indem sie diese als Grundlage für qualitative Verfahren nutzt.

Auch wenn der Ansatz einer normativen Linie folgt, so ist er im Hinblick auf die Frage, welche Instanz vor allem der Vermittlung dient, doch auch deutlich deskriptiv, da nicht alle Instanzen stark ausgeprägt sein müssen, um die erforderlichen Vermittlungsprozesse zu gewährleisten; vielmehr wird dies je nach Kultur unterschiedlich sein, so dass es mit den Ergebnissen zu einer mittelbaren Kulturcharakteristik kommt.

Ebenfalls nur eingeschränkt kann diesem Ansatz ein interpretativer Zugang zugestanden werden, der sich allerdings verbessern würde, käme es zu einer Gegenüberstellung der Ergebnisse einer IST-Erhebung mit einer SOLL-Erhebung.

Stark betont - und hier liegt ein wesentlicher Vorzug des Ansatzes - wird hingegen das Verhältnis zwischen individuellen Überzeugungen und Werten und denen des Kollektivs. Die Frage nach der Vermittlung wird explizit zum Gegenstand des Instruments gemacht. Dies eröffnet auch die Möglichkeit, Qualitätsmanagement als Vermittlungsverfahren zwischen dem Handeln der einzelnen Lehrkräfte und strukturellen Festlegungen, Aushandlungsergebnissen und Vorgaben zu thematisieren und somit einen - dann datengestützten - erweiterten Blick darauf.

Eine Nähe zur unmittelbaren pädagogischen Interaktion ist zunächst nicht gegeben; das Instrument kann aber problemlos dahingehend erweitert werden (siehe unter 1.4). Als Nachteil muss allerdings gewertet werden, dass die Intrusionstiefe gering ist. Dies hängt vor allem auch mit der quantitativen Ausrichtung zusammen; in den Entwicklungsphasen war von unterschiedlichen Parteien immer wieder die Überlegung in den Entwicklungsprozess eingebracht worden, wenn schon unterschiedliche Instrumente avisiert würden, dass dann doch auch ein quantitatives dabei sein sollte. Das SCEQ scheint dabei dann noch das mit der klarsten Modellabsicherung zu sein.

1.3.2 OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument)

Da es mit der Arbeit Müthings bereits einen Zugriff auf das Originalinstrument mit dem Anspruch gibt, diesen in Schulen einzusetzen, wird hier auf diese Arbeit zurückgegriffen:

Müthing setzt auf eine Adaption des OCAI und versucht die Items ins Deutsche zu übertragen und dabei das spezifische System Schule zu berücksichtigen. So werden insbesondere Items, die sich im Originalinstrument auf den Unternehmenserfolg bzw. den Wettbewerb zwischen Unternehmen beziehen von ihr modifiziert. Sie ersetzt weiterhin Begriffe wie z.B. ‚Mitarbeiter‘ durch ‚Kollegium‘ und bei Items, die sich auf ‚Effizienz‘ beziehen, geht es beispielsweise statt um ‚Produktionszuwächse‘ und ‚Marktvorteile‘ in der adaptierten Version um ‚Schülerzahlen‘, ‚Abschlussquoten‘ und ‚Unterrichtsentwicklung‘ (vgl. Müthing, 2013: 68). An dieser Stelle wird deutlich, dass eine solche Adaption gleichermaßen unerlässlich wie auch problematisch ist. Unberücksichtigt bleibt etwa, dass der Stellenwert, den ‚Effizienz‘ (dargestellt durch die genannten Begriffe) in einer Unternehmenskultur hat keineswegs vergleichbar mit dem Stellenwert ist, den die für die Adaption genannten Begriffe in einer Schulkultur haben. Darüber hinaus bleibt der Bezug zum unmittelbaren pädagogischen Geschehen (also dem Kern für das Gelingen oder Misslingen schulischer Qualität) sehr schwach. Dabei muss bedacht werden, dass es Müthing nicht um das Erfassen der Qualitätskultur, sondern um das Erfassen der Schulkultur (ohne Bezug zur Qualität) geht. Das Instrument hat (wie im Original) sechs Dimensionen (Wesentliche Merkmale der Schule - Führung der Schule - Personalmanagement - Bindungskraft - Strategische Ausrichtung - Erfolgskriterien; vgl. a. a. O.: 71) mit je einem Item, das einem der vier möglichen Kulturtypen (A = Clan-Kultur, B = Adhoc-Kultur, C = Marktkultur und D = Hierarchiekultur; vgl. a. a. O.: 73) zugeordnet ist. Die Ergebnisse der von Müthing durchgeführten Untersuchung (40 Schulen 2007 und 2009) sind hinsichtlich der vier Kulturtypen sehr ernüchternd. Das Instrument zeigt sich zwar als reliabel (nach Cronbachs Alpha) aber nur an 13 der 40 Schulen gibt es eine signifikante (nach Chi²-Test) Abweichung von einer Gleichverteilung der vier Kulturtypen und von diesen gibt es wiederum

nur bei 7 einen dominanten Kulturtyp (6 Clan, 1 Hierarchie, bei den weiteren finden sich Mischkulturen zwischen Clan und Hierarchie).

Der Vorteil des (adaptierten) Instruments liegt darin, dass auf ein etabliertes **deskriptives** Instrument zurückgegriffen wird, das - zumindest in der Originalversion - vielfältig erprobt und getestet wurde. Der zugrunde liegende - mit einem Modell (das allerdings auf eine weitergehende theoretische Fundierung verzichtet) begründete - Ansatz ist zudem **interpretativ**.

Die Nachteile liegen darin, dass das Instrument die schulischen Bereiche, die für die Ergebnisse maßgeblich sind und damit die Nähe zum unmittelbaren pädagogischen Prozess, so gut wie nicht erreicht und der Qualitätsaspekt keine explizite Rolle spielt. Auch die Intentionalität der Beteiligten wird in dem Modell, auf dem das OCAI basiert, nicht explizit zum Thema gemacht.

Hinsichtlich der Erfassungsebene kann zwar von einer größeren Intrusion als bei dem SCEQ ausgegangen werden, dennoch ist es eher fraglich, ob die Ebene der grundlegenden Überzeugungen und Werte erreicht wird.

Mit Blick auf die Arbeit Müthings ist davon auszugehen, dass eine stärkere Adaption in Hinblick auf die in der Schule üblichen Begrifflichkeiten sinnvoll ist.

Die in dem Modell angelegte Typisierung ist einerseits eine Stärke des Instruments, da darauf die explizit deskriptive Ausrichtung basiert. Andererseits ist erklärungsbedürftig, warum es nicht - neben den Dimensionsachsen interne vs. externe Orientierung und strukturelle vs. kreative Orientierung - weitere oder andere Dimensionen gibt, die zu einer größeren Vielfalt von Kulturtypen führen würden. Ebenso fraglich ist, ob eine Dimensionalität, die sich bei Organisation als plausibel oder auch statistisch abgesichert erweist, auch bei Schulen ihre Berechtigung hat. Hier führt die eher ‚pragmatische‘ Modellbildung zu einer Schwäche, die sich auf die Vermittelbarkeit des Instruments und auf die Nachvollziehbarkeit und Nützlichkeit der Ergebnisse auswirken kann.

1.3.3 Die so genannte „t-Prozedur“

Wegen der aufgezeigten Nachteile der beiden beschriebenen Instrumente wurde entschieden, noch ein drittes Instrument in die Entwicklung und Erprobung aufzunehmen. Dabei wird nicht auf ein auf einem konkreten theoretischen Modell basierendes Erfassungsinstrument sondern auf ein exploratives - von Glasl als U-Prozedur beschriebenes - Verfahren (Glasl, 2012) zurückgegriffen. Bezug genommen wird auf die Vorstellung Scheins von den übereinander geschichteten Ebenen, deren unterste die gemeinsam geteilten Überzeugungen, Werte und Handlungspräferenzen bildet. Das Verfahren der U-Prozedur stellt einen Weg dar, schrittweise - beginnend bei der konkreten Handlungspraxis und den konkreten organisationalen Strukturen - sich der untersten Ebene zu nähern, indem gemeinsam mit den Beteiligten implizites explizit gemacht wird. Konstitutiv ist dabei die dialogische Auseinandersetzung und ein strukturiertes Vorgehen, das in 4 Schritten zu der untersten Ebene führt.

Das ursprüngliche Verfahren dient dabei einer Selbstdiagnose mit der sich anschließenden, gemeinsam mit den Beteiligten erörterten Frage nach dem Wunsch nach einer Modifikation zugrundeliegender gemeinsamer Überzeugungen, Werte und Handlungspräferenzen. In einem Gedankenmodell wird dann der vorgegebenen Struktur nun aufsteigend folgend untersucht, welche veränderten Strukturen und Handlungsweisen sich bei veränderten kulturellen Grundlagen ergeben würden. Eher offen bleibt dabei, ob von einer tatsächlichen Modifikabilität einer Kultur ausgegangen oder ob es bei den Gedankenexperimenten eher darum geht, die innere Konsistenz organisationalen Handelns zu prüfen und ggf. diese zu modifizieren.

Die Stärke des Verfahrens liegt sicherlich in der Idee, über ein dialogisches Vorgehen sich geteilten Überzeugungen, Werten und Handlungspräferenzen zu nähern und so eine Intrusionstiefe zu erreichen, die bei den anderen Verfahren eher unwahrscheinlich erscheint. Weiterhin wird ein explizit deskriptives Ergebnis erzielt, das ganz im Sinne Scheins die Besonderheiten der je spezifischen Institution wiedergibt. Zudem sind auch ein interpretativer Zugang und das Thematisieren der Relationen zwischen den beteiligten Subjekten und der Organisation gewährleistet.

Einen Nachteil stellt sicherlich die fehlende Standardisierung dar, die es Verantwortlichen für eine Kulturdiagnose ermöglichen würde, die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Ergebnisse anderer Schulen zu interpretieren. Auch ein Bezug zu Qualitätsaspekten oder zu einem Qualitätsmanagement ist zunächst nicht gegeben. Eine Nähe zu den unmittelbaren pädagogischen Interaktionen kann, muss aber nicht, von den am Verfahren Beteiligten hergestellt werden.

1.4 Adaptionen

Teilweise waren Adaptionen zwingend erforderlich (etwa um eine Anpassung an die Zielsprache sowie die in den Zielländern üblichen Konnotationen sicher zu stellen), teilweise erfolgten sie um instrumentinhärente Nachteile zu verringern oder zu eliminieren.

1.4.1 SCEQ

Zunächst erfolgte eine Übertragung ins Deutsche einschließlich einer Anpassung an die in deutschen beruflichen Schulen üblichen Begrifflichkeiten (hier ergaben sich zu einem späteren Zeitpunkt Probleme beim Einsatz in Österreich). In einem späteren Schritt wurden auch Übersetzungen ins Dänische und ins Niederländische angefertigt (zu den diesbezüglich erforderlichen Überarbeitungen s. u.).

Sodann wurde das Instrument um die Dimension „Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern“ ergänzt, um eine Verbesserung im Hinblick auf die Nähe zu den unmittelbaren pädagogischen Prozessen zu erreichen. Aufgrund der Konstruktion des Tests basierend auf (bis dato) sechs unabhängigen Dimensionen war diese Ergänzung unproblematisch möglich. In der Systematik der Dimensionen fanden sich außerdem Korrespondenzen zwischen Instanzen, die repräsentativ für die Handlungs- und Interaktionsebene sind und solchen, die Haltungen repräsentieren: Zu der Dimension Zusammenarbeit gibt es die Dimension Kollegialität zu der Dimension gemeinsame Ziele und Planung die Dimension Professionelle Werte. Die Dimension Fokus auf das Lernen hatte bis dato keine Entsprechung der Handlungs- und Interaktionsebene, die nunmehr durch die neue Dimension gegeben war. Singulär bleibt die Dimension Entwicklungsorientierte Leitung. In der Beurteilung durch Lehrkräfte wird daraus - im Gegensatz zu den anderen Dimensionen, bei denen es eher um Selbstbeurteilung geht - eher eine Fremdbeurteilung. Diese Dimension hat daher eine gewisse Sonderstellung.

Beibehalten wurden - und dies war in den Erprobungen und Testungen Anlass für teils sehr deutliche Kritik - die Systematiken der Items, die etwa zur Hälfte mit negativen Aussagen formuliert und etwa zu gleichen Teilen mit einer Ich-Aussage, einer Wir-Aussage und einer personenneutralen (man) Aussage konstruiert sind. Gründe für das Beibehalten waren die Rückvergleichbarkeit mit dem Originalinstrument, die Nutzung der damit verbundenen erzwungenen Perspektivenwechsel und die damit verbundene Verminderung der Gefahr des monotonen Beantwortens (wie sie bei 49 Einzelitems durchaus gegeben ist).

1.4.2 OCAI

Für das OCAI wurden die Typenbezeichnungen sowie alle Aussagen neu formuliert, um eine für Schulen adäquatere Fassung zu erhalten. Dies geschah im Rahmen eines Expertenworkshops ausgehend von einer Diskussion um die Bedeutung der vier neuen - im Einklang mit den ursprünglichen Dimensionsachsen interne vs. externe Orientierung und strukturelle vs. kreative Orientierung stehenden - Typen: Die leistungsorientierte Schule, Die gut organisierte Schule, Die Schule als Familie und Die innovative Schule.

Weiterhin wurde das Instrument um eine siebte Kategorie Qualitätsverständnis ergänzt. Dies war unproblematisch möglich, da das Instrument auf sechs unabhängig voneinander zu bewertenden Kategorien basiert. Eine inhaltliche Nähe zur Kategorie Verständnis von Erfolg wurde gesehen und es wurde Wert darauf gelegt, die Aussagen ausreichend trennscharf zu formulieren (zur Bewertung anhand der Ergebnisse s. u.)

Um eine größere Intrusion zu erreichen, wurde eine Verfahrensbeschreibung erstellt, die eine dialogische Bearbeitung vorsieht: In kleinen Gruppen (2er / 3er Teams) soll es zu einem Abgleich der Sichtweisen und zu einer wechselseitigen Begründung der jeweils eigenen Einschätzung kommen. Damit wird eine - häufig implizite - Begründungsebene in der Auseinandersetzung mit den Argumenten der jeweils Beteiligten expliziert und so zumindest eine gewisse Annäherung an die Ebene der geteilten Überzeugungen, Werte und Handlungspräferenzen ermöglicht (gleichwohl diese Ebene erwartungsgemäß eher nicht erreicht wird).

1.4.3 t-Prozedur

Für die Entwicklung eines Diagnoseinstruments wurde das von Glasl beschriebene Verfahren zunächst um eine weitere Phase ergänzt, so dass nun von den konkreten Handlungsweisen ausgegangen zu den strukturellen Gegebenheiten übergeleitet, mit den Gründen für diese Handlungsweisen und Gegebenheiten fortgesetzt (neu) zu den zugrunde liegenden Überzeugungen artikuliert als Mottos, Handlungsmaxime und heimliche Regeln vorangeschritten wird.

Schließlich wurde ein Ausgangsstatement formuliert, das einen Bezug zu Qualitätsüberlegungen öffnet („Was tun wir gegenwärtig im Unterricht / an der Schule, um festzustellen, ob die Lehr- und Lernsituationen hier gut gelingen?“).

Die Entwicklungen erfolgten im Rahmen eines Expertenworkshops bei dem auch erste Überlegungen zu einer Verfahrensbeschreibung angestellt wurden. Eine erste Verfahrensbeschreibung wurde im Nachgang zu diesem Workshop formuliert.

1.5 Entwicklungs-Erprobungen und Modifizierungen

1.5.1 Erfahrungen und Modifizierungen t-Prozedur

Zur **t-Prozedur** gab es je eine Erprobung in Dänemark (halbtägige Veranstaltung) und in Deutschland (zwei halbtägige Veranstaltungen), wobei bei beiden auch der ‚aufsteigende Ast‘ der U-Prozedur (Soll) durchgeführt wurde. Die Erprobung in Deutschland stand in Zusammenhang mit einer Erprobung des SCEQ an derselben Schule. Zudem wurde die t-Prozedur in einem außerschulischen Zusammenhang in Österreich erprobt.

Aus der Erprobung in **Dänemark** wurden vor allem die folgenden Aspekte von den dortigen Partnern rückgemeldet:

- Es war eine gute Erfahrung (good experience);
- Bei der Durchführung war die Stimmung gut (good spirit) und bei den Punkten 1 bis 4 (5) war das Engagement der Beteiligten sehr hoch (enthusiastic). Bei den Punkten 6 bis 9 war es schwieriger, da die Luft raus war (energy was gone).
- Die Entscheidung nach Punkt 5 weiterzumachen fiel vor allem, weil die Gruppe der Meinung war, es sei zu unklar, was unter „Erfolg“ verstanden würde und dass dies aber unbedingt zu klären sei, wenn über Qualität geredet werden solle.
- Für die Bearbeitung der Punkte 1 bis 4 (in Kleingruppen; immer zunächst in Einzelarbeit, dann mit Clusterung und Clusterüberschriften in der Gruppe) wurde jeweils ca. ¼ Stunde benötigt. Für den Punkt 5 in der Gesamtgruppe ca. 1 Stunde.
- Der Punkt 3 erwies sich als der schwierigste Punkt (von den Punkten 1 bis 5), da unklar war, ob sich die Gründe / Werte auf das beziehen sollten, was individuell getan wird, um festzustellen, ob die Lehr-Lern-Situationen gelingen oder was an / von der Schule getan wird, um dies festzustellen.
- Die Moderation erfolgte bei 4 Gruppen durch 2 Personen, was teilweise sehr gut funktionierte (die Gruppen waren sehr diszipliniert und arbeiteten genauso wie gewünscht), teilweise dazu führte, dass ab dem Punkt 3 in einer Gruppe nicht mehr die Einzelarbeit vorweg stattfand.
- Völlig unproblematisch wurden das Clustern und das Finden der Überschriften angesehen.
- Große Überraschungen gab es nicht, allerdings eine ganze Reihe von Fragen nach den Zielen des Verfahrens.

Für die Erprobung in **Deutschland** ergab die Auswertung des Prozesses:

Das Verfahren

- führt zur Aktivierung qualitätskulturbezogener Diskurse mit dem Resultat, dass eine Fortführung dieser Diskurse als unbedingt wünschenswert erachtet wird
- liefert mit Schritt 4 konkrete Aussagen zu grundlegenden Annahmen, ist also zielführend
- wird von den Beteiligten als Verfahren akzeptiert, so dass eine Fortsetzung in vergleichbarem Rahmen gewünscht wird
- erfordert 4 Räume mit mindestens je 2 (besser 3) Pinnwänden und 1 Flipchart, jede Menge Karten in unterschiedlichen Farben / Formen und übliches Moderationsmaterial wie Stifte, Pins, ...
- erfordert moderierende Personen, die mit dem Verfahren vertraut sind, ein möglichst ähnliches Verständnis der Moderationsaufgabe haben und möglichst gut antizipieren können, worauf es hinausläuft
- erfordert (ggf.) eine Moderation, die die Beteiligten von der gewohnten lehrfähigkeitstypischen Gewissheitskommunikation zu einer Kommunikation mit dem Ziel des Verstehens und der Offenheit für die Gründe anderer hinführt
- erfordert 4 bis 5 Stunden Zeit bis Schritt 5 (ggf. kann eine Kürzung in den Schritten 1 und 2 erfolgen)
- erfordert neben einer allgemeinen Einführung zu Anliegen und (Schul-)Kultur auch einen Überblick über die Verfahrensschritte
- muss bei Schritt 5 noch optimiert werden: Aufgrund der Fülle von Einzelaussagen überfordern die vorgesehenen Bewertungen die Teilnehmenden (und die Moderierenden).

Beim Feedback der Teilnehmenden wurden der Prozess selbst und die Moderation des Prozesses als überwiegend zielführend und unterstützend bewertet; kritisiert wurde, dass es zu wenig Klarheit darüber gab, worauf das Ganze hinaus laufen sollte. Hinsichtlich der Ergebnisse wurde die Nachvollziehbarkeit konstatiert; zudem hätte es diesbezüglich wenig Überraschung gegeben.

Zwischen dem ersten und dem zweiten Verfahrensschritt wurde eine Zwischenauswertung vorgenommen und diesen den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt. Dieser Schritt war zwingend nötig, um aus der Heterogenität der ersten Runde bearbeitbare Ansatzpunkte für die zweite Runde zu bekommen. Dennoch war der Übergang vom IST zum SOLL schwierig; das SOLL-Verfahren dann aber in diesem Fall dennoch relativ ergiebig.

Da in der österreichischen Erprobung Vertreterinnen verschiedener Schulen beteiligt waren, diente die Auseinandersetzung um die Leitfragen der Schritte 1 bis 4 eher einer Abklärung als einer tatsächlichen Auseinandersetzung über einen konkreten Praxis-Status mit dahinter liegenden Begründungen, geteilten Überzeugungen und Werten. Der Moderatorin erschien es erforderlich, die Impulsfragen des Instruments mit erläuternden Fragen zu ergänzen. Bei Schritt 5 angekommen begann sich die Diskussion auf die kulturrelevanten Aspekten hinzubewegen, musste dann aus Zeitgründen aber abgebrochen werden.

In der Konsequenz aus diesen Erprobungen wurden die Verfahrensbeschreibungen verändert, um die als unklar definierten Punkte zu verdeutlichen. Das Ergebnis entspricht den Verfahrensbeschreibungen wie sie in der aktuellen Form vorliegen (siehe Anhang).

Außerdem wurde die Diagnose des IST-Zustands klarer von der Bearbeitung des SOLLs abgegrenzt, was dadurch verdeutlicht wurde, dass aus der U-Prozedur eine t-Prozedur wurde.

Diesbezüglich gibt es eine systematische Problematik, die mit dem Verfahren verbunden ist: Das SOLL-Verfahren geht - zumindest gedanklich - von einer Modifikabilität von Grundüberzeugungen, Werten und Handlungsdispositionen aus. In der Begründung für das IST-Verfahren wird aber gerade darauf verwiesen, dass es darum ginge, Besonderheiten einer spezifischen Schulkultur aufzudecken, die geeignet sind, verbreitetes Verhalten bzw. vorhandene Strukturen in ihrer spezifischen Ausprägung zu erklären. Dabei bleiben einerseits diejenigen individuellen Überzeugungen, Werte und Handlungsdispositionen auf der Strecke, die nur singulär vertreten sind (wenn im Schritt 5 nach geteilten Handlungsmaximen, Mottos und heimlichen Regeln gefragt wird) und andererseits wird nicht ausreichend klar, wo das beschriebene Verhalten bzw. die benannten Strukturen kompromisshafte Ausbalancierungen möglicherweise kontroverser Begründungen sind. So ist die in Schritt 5 beschriebene ‚Realität‘ möglicherweise bereits idealisiert.

In der Modifikation des Verfahrens wurde daher mit dem ‚t‘ zweierlei präzisiert bzw. verändert: Einerseits sollten in den Schritten eins und zwei bereits bei der Erfassung Aussagen zum IST und zum SOLL durch insistierendes Nachfragen der moderierenden Person getrennt werden (dies symbolisiert der Querstrich des ‚t‘. Andererseits soll in der Moderation immer wieder nach möglichen abweichenden Sichtweisen gefragt werden und diese als Differenzen im Verfahren gesichert werden (in weiteren Testungen hat sich dann gezeigt, dass sich dadurch die Komplexität des ohnehin schon nicht einfach nachvollziehbaren Verfahrens noch weiter erhöht).

1.5.2 Erfahrungen und Modifizierungen SCEQ

Der SCEQ wurde zunächst an einer Schule in Deutschland eingesetzt. Die ausgewerteten Ergebnisse wurden einerseits mit Leitungsverantwortlichen und Mitglieder der Qualitätsgruppe der Schule in Hinblick auf die Frage der Nachvollziehbarkeit und Übereinstimmung mit der eigenen Einschätzung diskutiert, andererseits in Relation zu den Ergebnissen der t-Prozedur (s. o.) gesetzt. In Hinblick auf die Instanzen (‚Fokus auf das Lernen‘, ‚Professionelle Werte‘, ‚Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern‘ sowie ‚Zusammenarbeit‘ konnten dabei sehr plausible wechselseitige Verweise festgestellt werden. In Hinblick auf einen thematischen Bereich der sich in der t-Prozedur herauskristallisiert hatte, entstand der Eindruck, dass sich in diesem die Ausgangsüberlegung des SCEQ (Differenz zwischen individuellen und geteilten Überzeugungen, Werten und Handlungsdispositionen) widerspiegelt.

Seitens der erwähnten Mitglieder der Schule wurden die Ergebnisse als in hohem Maße im Einklang mit der eigenen Wahrnehmung klassifiziert. Beide, das Erhebungs- und das Auswertungsverfahren wurden als nachvollziehbar und grundsätzlich überzeugend eingeschätzt. Widersprüchliche Aussagen gab es zu den negativ formulierten Items bzw. zu dem Wechsel in der Ansprache (ich - wir - unpersönlich). Insgesamt war eher die Neigung, dem Argument zu folgen, dies würde zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit den Aussagen der Items zwingen.

Ein IST-SOLL-Vergleich wurde als Möglichkeit angesprochen und stieß auf verhalten zustimmende Resonanz.

Aufgrund dieser insgesamt eher positiven Rückmeldungen kam es nur insofern zu einer Modifizierung (abgesehen von ganz leichten Korrekturen in den Formulierungen der Items), dass eine systematisierte Auswertungsmöglichkeit erstellt wurde (in Form einer Excel-Tabelle), die auch die Möglichkeit bot, differenziert nach unterschiedlichen Abteilungen einer Schule auszuwerten.

Im Nachgang wurde eine ONLINE-Version des Fragebogens ausgearbeitet, in der in einer Variante auch nach IST und SOLL gefragt werden kann.

1.5.3 Erfahrungen und Modifizierungen OCAI

Aufgrund einer relativ späten Fertigstellung des adaptierten OCAI-Instruments konnte dieses im dafür vorgesehen Entwicklungszeitraum nicht mehr erprobt werden und wurde daher unmittelbar in die Testung überführt.

Für dieses Instrument wurden ebenfalls eine ONLINE-Version und eine Auswertungstabelle erstellt. Nach ersten Testläufen wurde das Instrument dahingehend verändert, dass die Reihenfolge der Aussagen in ihrer Zuordnung zu den vier Qualitätskulturtypen durcheinander gewürfelt wurde (bis dahin war stets der erste Typ an erster Stelle, usw.). Die ONLINE-Version und die Auswertungstabelle wurden entsprechend angepasst.

1.6 QM-Status Erfassung

Auf den besonderen Wunsch eines Projektpartners hin wurde zusätzlich zu den Adaptionen ein Instrument neu entwickelt mit dem Ziel, für die Erfassung der Qualitätskultur einen Vergleichsmaßstab in Hinblick auf die Frage zu haben, wie umfänglich an der jeweils untersuchten Schule ein Qualitätsmanagement eingeführt ist.

Die Anforderung an das Instrument war, dass es möglichst kompakt sein, über unterschiedliche QM-Systeme und Ländergrenzen hinweg einsetzbar sein und einen groben Überblick über den Status der Implementation eines Qualitätsmanagements liefern sollte.

1.6.1 Entwicklung des Instruments

Ausgegangen wurde von

- den Kriterien von Q2E (klassisch) für die externe Evaluation
- den Dimensionen der externen Evaluation in Hamburg
- den Dimensionen der externen Evaluation in Bremen (QEE)
- den Dimensionen der externen Evaluation in Hessen
- den Dimensionen, die Detert et. al. (2003) anführen
- den Informationen zum Qualitätsmanagement der Handelsskolen Silkeborg
- den Informationen zum Qualitätsmanagement der Schule Gilde Opleidingen

Diese Grundlagen wurden nach Gemeinsamkeiten durchforstet und daraufhin die folgenden Dimensionen abgeleitet, die übergreifend bedeutsam erscheinen:

Q-Strukturen

- Leitbild: Existenz
- Leitbild: Einfluss
- Umgang mit Defiziten: Struktur
- Umgang mit Defiziten: Praxis

Q-orientierte Leitung

- Q-Verantwortung SL: Struktur
- Q-Verantwortung SL: Praxis
- Q-Gruppe / -Verantwortliche

Daten-/Feedbacknutzung

- Kenntnis von Qualitätsdaten
- Einholen von Qualitätsdaten (Praxis)
- Einholen von Feedback (Praxis)
- Nutzung zur Bewertung
- Ableiten von Veränderungen
- Überprüfung von Veränderungen

Alle aus den oben angeführten Grundlagen zur Verfügung stehenden **Items** wurden dann diesen Dimensionen zugeordnet. Ziel war es, einerseits zu überprüfen, ob alle Dimensionen durch Items abgedeckt werden und andererseits festzustellen, ob ggf. noch weitere Dimensionen erforderlich sind.

Während die Items der deutschen Bundesländer fast alle Dimensionen abdeckten, lag bei den Items nach Detert et. al. (2003) der Fokus auf ‚Daten/Feedbacknutzung‘ und ‚Q-orientierte Leitung‘

Schwach belegt blieben die Dimensionen:

- Q-Gruppe / -Verantwortliche
- Kenntnis von Qualitätsdaten
- Überprüfung von Veränderungen

Als neue - ggf. erforderliche - Dimensionen ergaben sich:

- Q-Dokumentation
- Bewertung der Q-Arbeit insgesamt
- Feedback Struktur
- Systematik der Q-Arbeit (u. a. Qualifizierung für Q-Arbeit)
- Daraus wurde die folgende Veränderung des Dimensionen-Rasters abgeleitet:

alt	Veränderungen
<p>Q-Strukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitbild: Existenz • Leitbild: Einfluss • Umgang mit Defiziten: Struktur • Umgang mit Defiziten: Praxis <p>Q-orientierte Leitung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Q-Verantwortung SL: Struktur 	<p>Q-Strukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitbild: Existenz • Leitbild: Einfluss • Umgang mit Defiziten: Struktur • Umgang mit Defiziten: Praxis <p>Q-orientierte Leitung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Q-Verantwortung SL: Struktur

<ul style="list-style-type: none"> • Q-Verantwortung SL: Praxis • Q-Gruppe / -Verantwortliche <p>Daten-/Feedbacknutzung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis von Qualitätsdaten • Einholen von Qualitätsdaten (Praxis) • Einholen von Feedback (Praxis) • Nutzung zur Bewertung • Ableiten von Veränderungen • Überprüfung von Veränderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Q-Verantwortung SL: Praxis • <i>Q-Gruppe / -Verantwortliche (wird ,Systematik der Q-Arbeit‘ zugeordnet)</i> <p>Daten-/Feedbacknutzung</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kenntnis von Qualitätsdaten (wird ,Einholen von Qualitätsdaten zugeordnet)</i> • Einholen von Qualitätsdaten (Praxis + inklusive Kenntnis) • Einholen von Feedback (Praxis + Struktur) • Nutzung zur Bewertung • Ableiten von Veränderungen => Veränderungen aus Daten-/Feedbacknutzung • <i>Überprüfung von Veränderungen (wird ,Ableiten von Veränderungen zugeordnet)</i> <p>Systematik der Q-Arbeit</p> <p>(u. a. Q-Dokumentation, Qualifizierung für Q-Arbeit, Q-Gruppe /-Verantwortung)</p> <p>Bewertung von QM insgesamt</p> <p>(u. a. Aufwand-Ertrag-Abwägung, QM als schulgeeignetes Element)</p>
--	--

1. Ableiten von Items

In einem letzten Verfahrensschritt wurde dann zu jeder Dimension ein prägnantes, diese Dimension möglichst gut repräsentierendes Item abgeleitet.

Dazu wurden alle Items, die in dem zweiten Verfahrensschritt den Dimensionen zugeordnet worden waren, schrittweise gruppiert und geordnet und schließlich die Items (3 bis 8) ausgewählt, die die ganze Breite der Dimension möglichst gut wiedergeben. Abschließend wurde eine Formulierung gewählt, die wiederum möglichst gut die Inhalte dieser verbliebenen Items abdeckt. Bei einigen Dimensionen (z. B. bei ‚Systematik der Q-Arbeit‘) musste dabei auf eine Wiedergabe aller inhaltlichen Teilaspekte verzichtet werden, da ansonsten die Formulierung zu komplex geworden wäre. Hier erfolgt dann eine Auswahl unter dem Gesichtspunkt ‚Bedeutsamkeit der Teilaspekte für ein QM‘; es wurden also die Teilaspekte berücksichtigt, die - aus Sicht der an der Itemerstellung beteiligten - am wichtigsten für ein funktionales schulisches QM sind.

1.6.2 Überprüfung und Testung

Das erstellte Instrument wurde einer Expertengruppe (QEE-Länderforum) zur Überprüfung vorgelegt. Dort angeführte Kritik an bzw. Vorschläge zur Überarbeitung von Items wurden in der Folge eingearbeitet.

Das Instrument wurde schließlich in Deutschland an 2 Schulen und in Dänemark an einer Schule erprobt. Die Rückmeldungen waren zwar einerseits insofern positiv, als dass jeweils eine hohe

Übereinstimmung mit der eigenen Einschätzung der entsprechenden Aspekte des schulischen Qualitätsmanagements konstatiert wurde. Andererseits wurde darauf hingewiesen, dass keine neuen Erkenntnisse generiert worden seien. Als Kritik wurden Überschneidungen mit dem parallel eingesetzten SCEQ geäußert.

Aufgrund der nur spärlichen Datenlage (teilweise konnte zusätzlich aufgrund der Nutzung einer fremden Online-Plattform auf detaillierte Daten nicht zugegriffen werden) war nur eine sehr begrenzt aussagefähige statistische Prüfung des Instruments möglich. Dabei ergaben sich ein Kronbachs-Alpha von 0,91 (exzellent - bei $n = 32$) sowie überwiegend sehr signifikante Unterschiede bezogen auf die einzelnen Dimensionen (getestet mit χ^2 auf der Basis von 3 Schulen).

Da die Testung der anderen Instrumente an Schulen stattfand, die selbst über einen ausreichenden Überblick über den Status der Implementation ihrer QM-Elemente hatten und da es aus Gründen der Überbeanspruchung der Befragten problematisch schien die Erfassung zusätzlich zu anderen Instrumenten durchzuführen, unterblieb ein weiterer Einsatz. Da es seitens des Projektpartners, der den Wunsch nach dem Instrument eingebracht hatte, in der Phase der Testung auch keine weitere Nachfrage nach dem Instrument mehr gab, wurde die Entwicklung eingestellt.

2 Testung (AP4)

Nach den wie oben beschriebenen Modifikationen, die nach Expertenbegutachtungen bzw. Erprobungen vorgenommen wurden, kamen die Instrumente wie folgt zum Einsatz:

SCEQ: Viermal in Deutschland (Bördestraße; Berufsschule für Einzelhandel; Vegesack; Blumenthal), einmal in Dänemark, dort in IST-/SOLL-Variante (zusätzliche Daten aus der Erprobung an einer Schule, da es nur geringfügige Modifizierungen der Items gab).

OCAI: Dreimal in Deutschland, einmal in Dänemark, einmal in den Niederlanden (von dort liegen nur aggregierte Daten vor)

t-Prozedur: Eine Schule in Deutschland (zusätzlich liegen die Erfahrungen aus der Erprobung sowie die aus einem Einsatz in einem nichtschulischen Kontext vor) Bördestraße; Rübekamp; Schulamt Bhv; Berufsschule für Einzelhandel und Logistik

Insgesamt wurde der für die Testung vorgesehene Umfang nach der Anzahl der Schulen erreicht. Da der Einsatz der t-Prozedur einen erheblich Zeitaufwand und ein erhebliches Engagement seitens der Schule bedarf, wurde auf weitere Testungen verzichtet.

Zusätzlich wurden der SCEQ, das OCAI und die t-Prozedur an zwei Schulen in Österreich während der Phase des AP4 von kleinen Expertenrunden begutachtet.

2.1 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

2.1.1 SCEQ

Die Rückmeldungen der zum Einsatz Befragten waren unterschiedlich. So kam es - je nach Schule - zu fast entgegengesetzten Gesamtbewertungen (gerade auch im Vergleich mit anderen Instrumenten). Während teilweise positiv hervorgehoben wurde, dass das Instrument wenig suggestiv, klar in der Testanlage, in der Darstellung der Ergebnisse und in den Aussagen sei und sich außerdem deutlich auf die schulische Praxis beziehe, wurde an deren Schulen kritisch angemerkt, dass es eben ein typisches quantitatives Erhebungsinstrument mit eher zweifelhafter Aussagekraft sei und zudem zu wenig direkt über die Kultur sage.

Auch in Hinblick auf die Formulierung der Items gab es sich widersprechende Rückmeldungen. Während mancherorts die teils negativen und abwechselnd in ich-, wir- oder neutraler Ansprache

formulierten Items als gelungene Herausforderung bei der Beantwortung gesehen wurden, gab es andernorts diesbezüglich herbe Kritik. Als sehr problematisch erwiesen sich die negativ formulierten Items in einem über die Sprachbarrieren hinweg geführten Auswertungsgespräch in Dänemark, wo es um die Frage der richtigen Interpretation der SOLL-Ergebnisse ging.

Als anschaulich und sehr greifbar wurden die Auswertungsdiagramme (s. u.) bewertet.

Problematisch war die IST-/SOLL-Variante, da die Beantwortung der 49 Items hinsichtlich beider Aspekte (in Form einer horizontal angeordneten Doppelmatrix) eine Anforderung darstellt, die nicht mehr von jedem Befragten akzeptiert wird. Hier gab es auch technische Probleme bei der Online-Erfassung, die bei den IST-Varianten ansonsten unproblematisch war. Ebenfalls Probleme verursachte die IST-/SOLL-Variante in Hinblick auf die Datenmengen, da der von der Befragungsplattform (limesurvey) vorgesehene maximale Datenexport überschritten wurde.

Auch eine nach Abteilungen differenzierte Auswertung war unproblematisch möglich, setzt aber Eingriffsmöglichkeiten in das Online-Tool voraus.

Im Folgenden finden sich drei exemplarische Auswertungsdiagramme verschiedener Schulen in etwas unterschiedlichen Varianten.

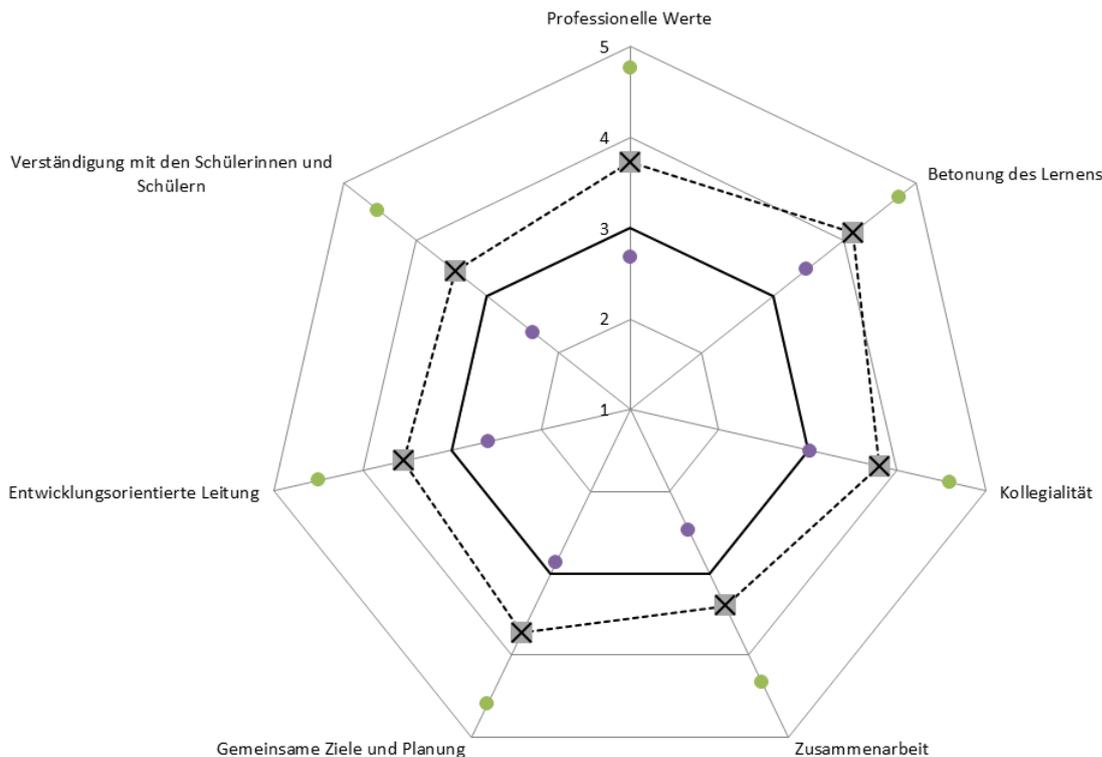


Abbildung 1: durchgezogene Linie: Neutralwert (weder Zustimmung noch Ablehnung); schwarze Kreuze: Ergebniswerte der Schule; farbige Punkte (standardisierte) Streuung

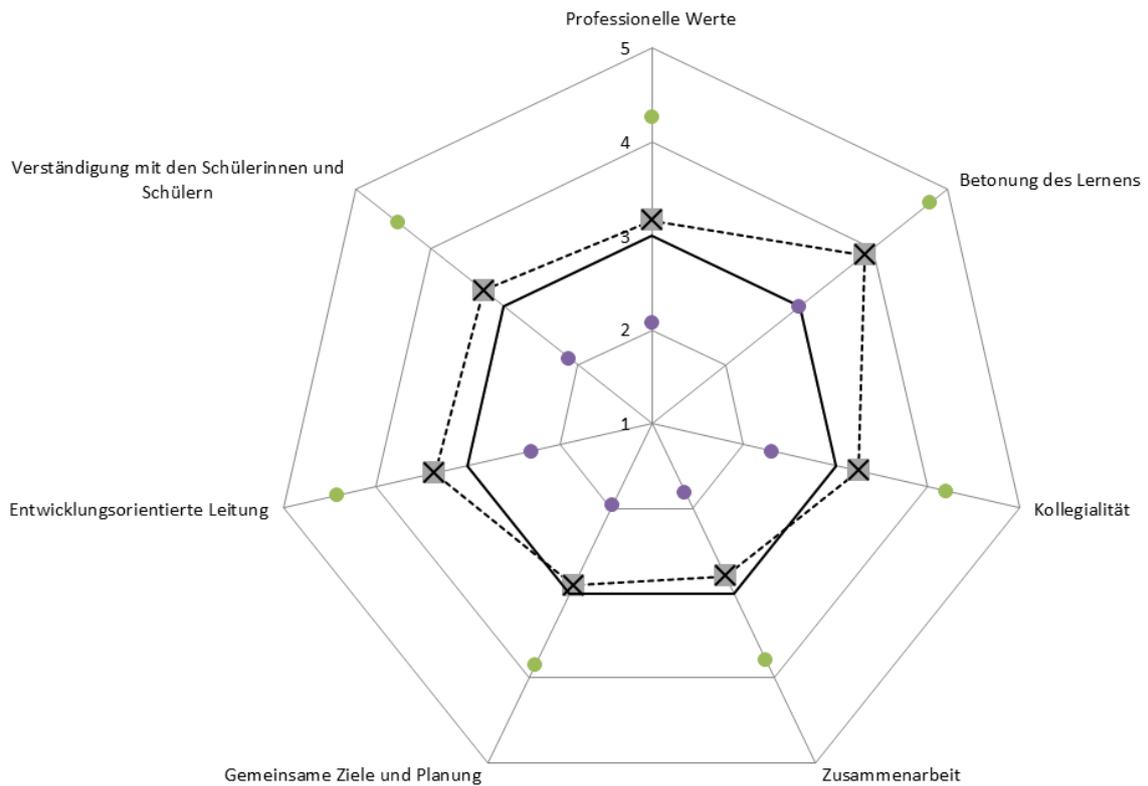


Abbildung 2: Symbole wie bei Abbildung 1

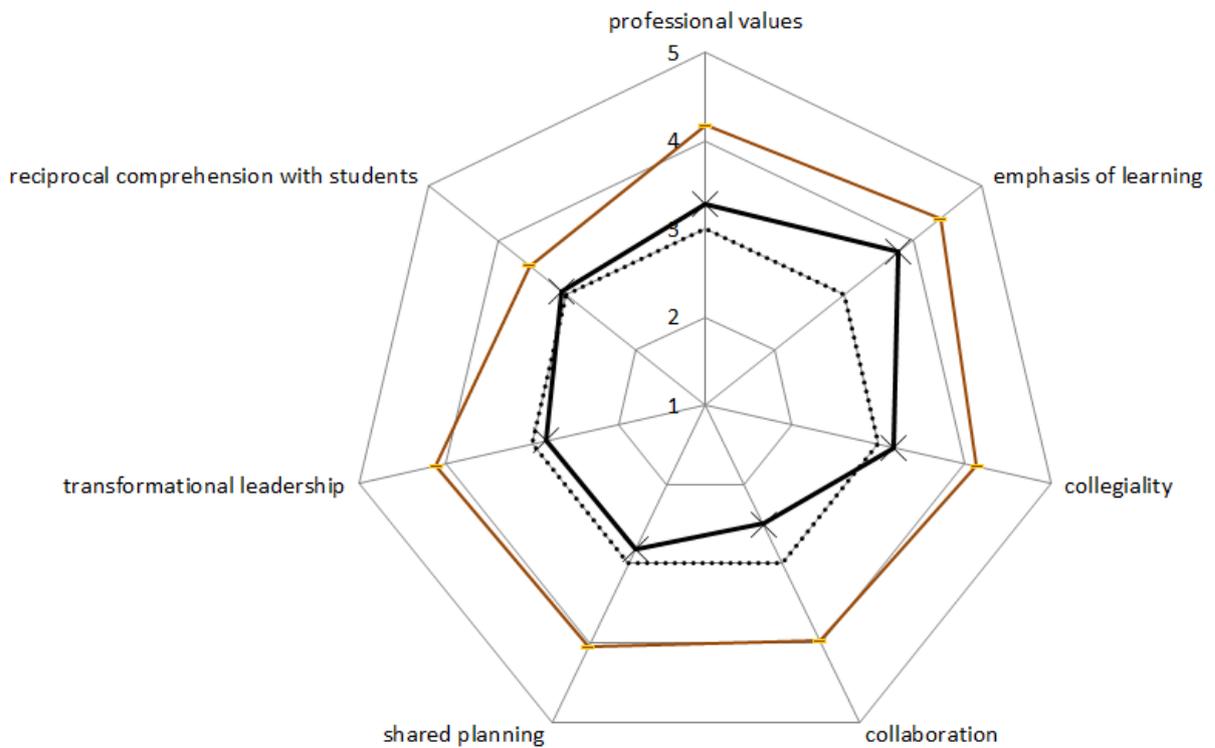


Abbildung 3: gestrichelte (!) Line: Neutralwert; die schwarze (!) Linie verbindet die IST-Ergebniswerte der Schule, die braune Line die SOLL-Ergebniswerte der Schule

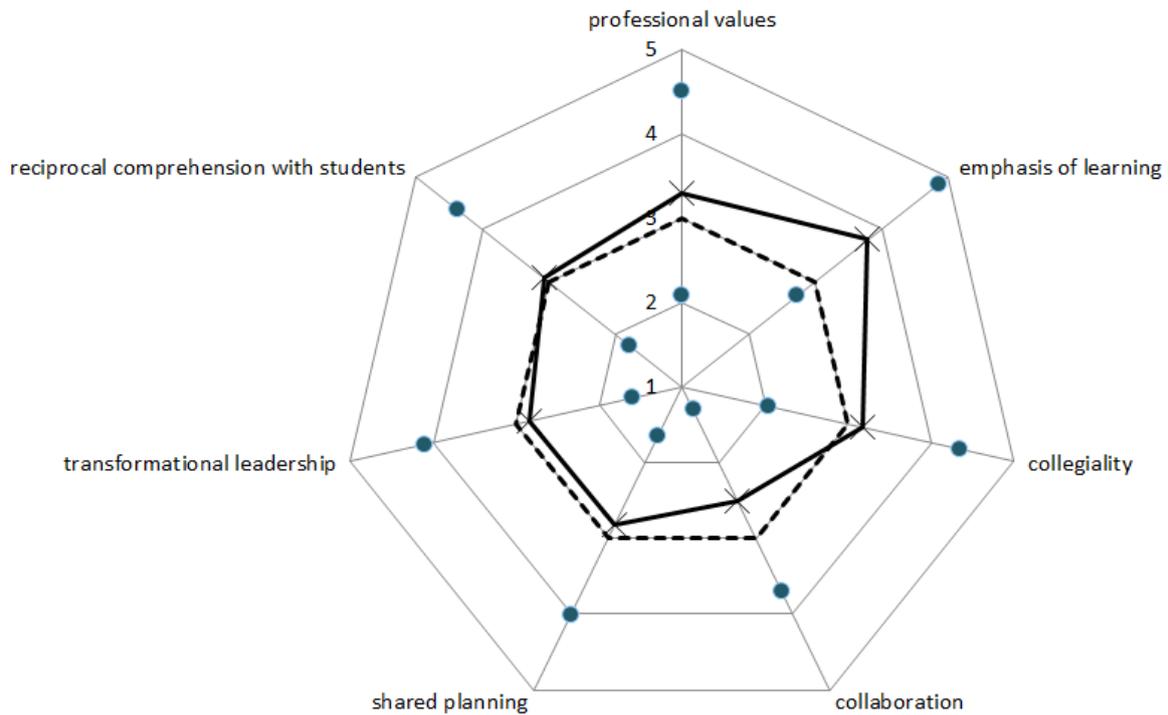


Abbildung 4: Die selbe Schule wie bei Abbildung 3; die farbigen Punkte zeigen die (standardisierte) Streuung

Während die Gemeinsamkeit aller Ergebnisse darin besteht, dass die ‚Betonung des Lernens‘ den höchsten Wert hat, unterscheiden sich ansonsten die Profile doch recht deutlich. Sehr unterschiedlich ist auch die Heterogenität der Werte; während bei dem ersten Beispiel (Abbildung 1) die Streuung etwa bei ‚Betonung des Lernens‘ und ‚Kollegialität‘ recht gering ist, ist sie etwa bei dem letzten Beispiel (Abbildung 4) bei den ‚professional values‘ oder der ‚reciprocal comprehension with students‘ sehr groß.

Hinsichtlich der statistischen Testqualität gibt es folgende Daten:

Die sieben Dimensionen (einschließlich der neu hinzu formulierten) sind in sich konsistent (Kronbachs Alpha > 0,85 bei allen sieben Dimensionen - Basis: n = 118)

$$\alpha_{st} = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N - 1) \cdot \bar{r}}$$

Abbildung 5: Berechnung Kronbachs Alpha: N = Anzahl der Items; \bar{r} = durchschnittliche Korrelation der Items

Professionelle Werte		0,860	gut
Betonung des Lernens		0,973	exzellent
Kollegialität		0,965	exzellent
Zusammenarbeit		0,976	exzellent
gemeinsame Ziele und Planung		0,954	exzellent
entwicklungsorientierte Leitung		0,954	exzellent
Veerständigung mit SuS		0,853	gut

Abbildung 6: Kronbachs-Alpha-Werte der sieben Dimensionen des SCEQ

Die Trennschärfe - wiederum bezogen auf die sieben Dimensionen - ist sehr gut, da im Vergleich der Schulen bei maximal 2 Dimensionen nicht signifikante Werte (nach Chi²) auftreten.

	SchuleA / SchuleB	SchuleB / SchuleC	SchuleC / SchuleD	SchuleA / SchuleD	SchuleB / SchuleD	SchuleA / SchuleC
Professionelle Werte	sehr signifikant	nicht sign.	sehr signifikant	sehr signifikant	sehr signifikant	sehr signifikant
Betonung des Lernens	sehr signifikant	signifikant	nicht sign.	nicht sign.	sehr signifikant	sehr signifikant
Kollegialität	sehr signifikant	nicht sign.	nicht sign.	sehr signifikant	sehr signifikant	sehr signifikant
Zusammenarbeit	sehr signifikant	nicht sign.	sehr signifikant	sehr signifikant	signifikant	sehr signifikant
Gemeinsame Ziele und Planung	sehr signifikant					
Entwicklungsorientierte Leitung	sehr signifikant	signifikant	keine Auswertung			sehr signifikant
Verständigung mit SuS	nicht sign.	sehr signifikant	signifikant	signifikant	nicht sign.	sehr signifikant

Abbildung 7: Trennschärfe des SCEQ exemplarisch bezogen auf 4 Schulen

Unabhängig von der konkreten Problematik der besonderen Formulierung der Items gilt für den SCEQ das, was für alle standardisierten quantitativen Erhebungsinstrumente gilt: Die Ergebnisse können nur dann interpretiert werden, wenn die Intentionen der Befragten (zumindest einigermaßen) bekannt sind. Da es um eine konkrete Diagnose einer Schule geht, lässt sich dies auch nicht mit der Argumentation aus der Welt schaffen, bei größerem ‚n‘ mittelten sich solche ‚Abweichungen‘ heraus.

2.1.2 OCAI

Ähnlich wie beim SCEQ waren die Rückmeldungen der Befragten durchaus unterschiedlich; insgesamt allerdings mit einer eher positiven Gesamttendenz (dennoch wird es auch hier Schulen geben, bei denen OCAI nicht eingesetzt werden sollte, da es auf keine Akzeptanz stoßen würde).

Positiv hervorgehoben wurden der unmittelbare Kulturbezug und die vor allem durch das dialogische Verfahren angeregte Auseinandersetzung über Aspekte schulischer Realität, die für das alltägliche Handeln zwar bestimmend sind, aber üblicherweise nicht thematisiert werden.

Negativ wurde bemerkt, dass die Typen zu pauschal seien und eine Ableitung von Konsequenzen für die Schulentwicklung eher schwierig sei.

Teilweise gab es auch Kritik bezüglich der Aussagen, da diese suggestiv bzw. zu leicht den Kulturtypen zuzuordnen seien. Außerdem sei es schwierig zu entscheiden, ob man für den Bereich, in dem man arbeite, oder für die ganze Schule antworten solle bzw. könne.

Als problematisch - in der deutschen Version - erwiesen sich die Bezeichnungen der 4 Typen, da diese nicht neutrale Assoziationen hervorriefen, sondern mit unterschiedlichen Bewertungen verknüpft wurden, so dass die Idee des deskriptiven Instruments desavouiert wurde.

Übereinstimmend positiv hervorgehoben wurde das dialogische Verfahren.

Im Folgenden finden sich einige exemplarische Auswertungen zu OCAI:

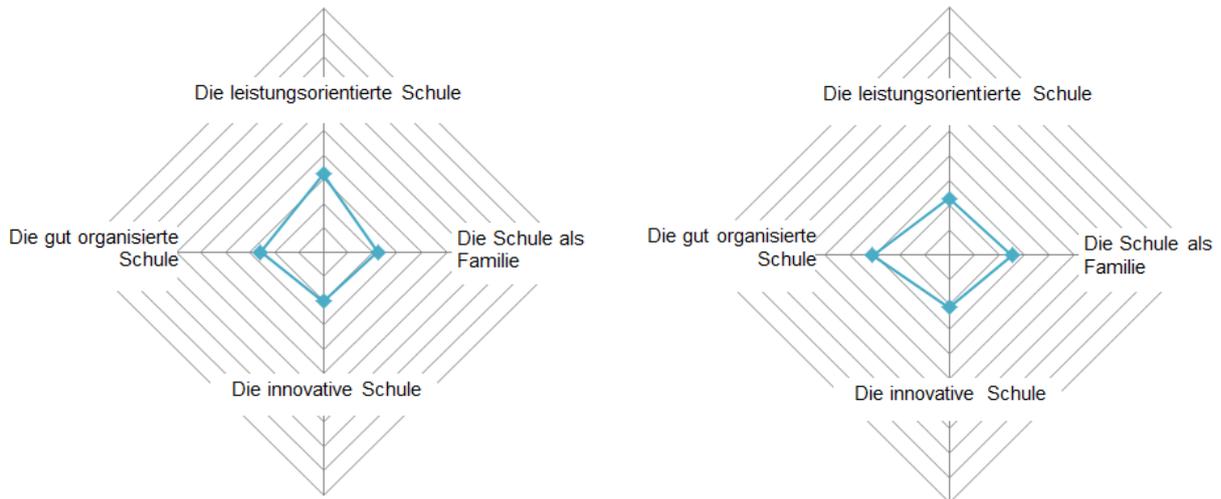


Abbildung 8: OCAI Ergebnisse von zwei Schulen: Beispiel 1: Dominierender Typ: leistungsorientiert; Beispiel 2: Dominierender Typ: gut organisiert

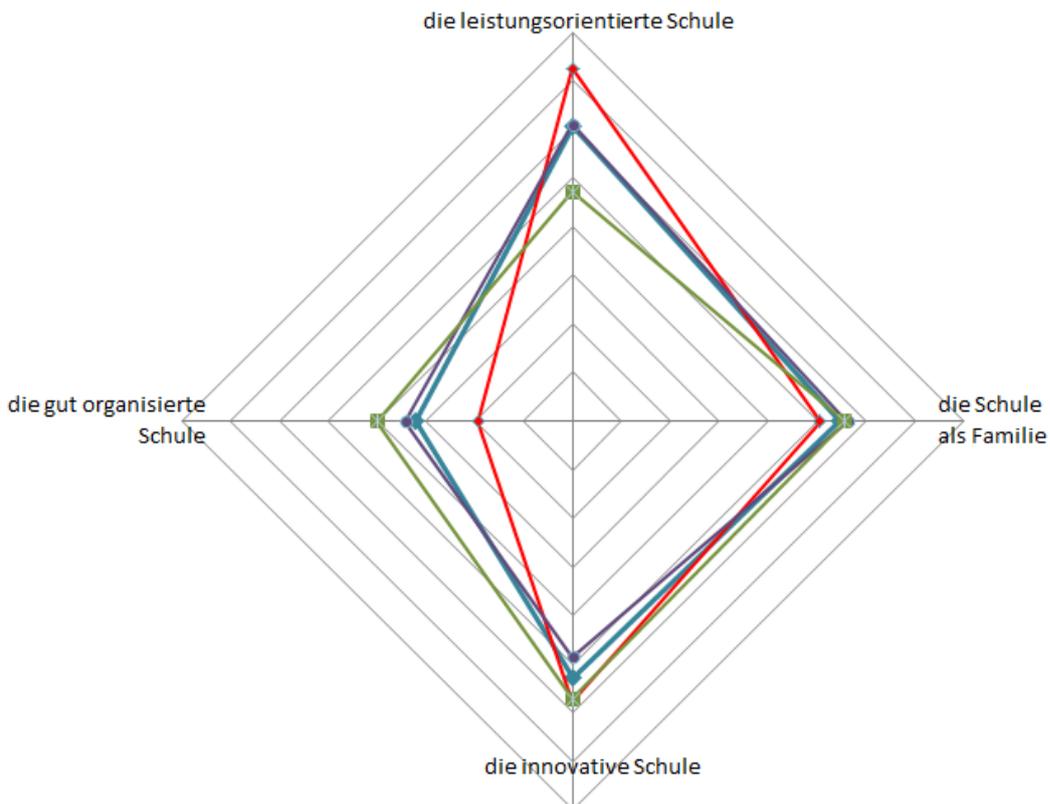


Abbildung 9: OCAI Ergebnisse; differenziert nach Abteilungen einer Schule (blaue Linie = Gesamtergebnis der Schule): Dominierende Typen: leistungsorientiert und Schule als Familie

Bereits bei den vier ausgewerteten Schulen zeigen sich deutliche Unterschiede in den Dominanzen hinsichtlich der vier Kulturtypen. Allerdings wird auch sichtbar, dass immer alle 4 Typen mit einer

gewissen Betonung auftreten und dass es durchaus zu Mischtypen kommen kann (vgl. hierzu etwa auch Müthing 2013, Trivellas & Dargenidou 2009, Denison & Spreitzer 1991).

Die Befragten äußerten häufig, dass der jeweils ermittelte Typ ihrer Wahrnehmung entsprechen würde; allerdings wurden - wie oben bereits erwähnt - die verwendeten Begriffe für die 4 Typen nicht als stellvertretend für 4 gleichermaßen zu bewertende Schulkulturtypen interpretiert. Teilweise wurde auch darauf hingewiesen, dass es an der Schule zwei unterschiedliche Kulturen (etwa differenziert nach 'Alter') gäbe und dass dies im Ergebnis nicht zum Vorschein käme (für die Frage der Implementation eines Qualitätsmanagements aber eine erhebliche Rolle spiele).

Hinsichtlich der statistischen Testqualität gibt es folgende Erkenntnisse:

Versucht man die **innere Konsistenz** der Items zu den vier Kulturtypen auf der Grundlage der von den Befragten angegebenen Prozentwerte zu überprüfen, gibt es nur bei der 'Schule als Familie' einen einigermaßen akzeptablen Kronbachs Alpha Wert. Legt man allerdings - und dies macht durchaus Sinn, da das Ziel der Diagnose nicht eine prozentuale Bewertung sondern die Ermittlung einer typbezogenen kulturellen Dominanz ist - die Ränge für die entsprechenden Berechnungen (Formel siehe oben) zugrunde, so ergeben sich folgende Werte (Basis: n = 68):

- 'Die leistungsorientierte Schule': 0,66
- 'Die Schule als Familie': 0,69
- 'Die innovative Schule': 0,53
- 'Die gut organisierte Schule': 0,65

Werte zwischen 0,6 und 0,7 gelten als fragwürdig, solche unter 0,6 als schlecht (solche unter 0,5 als inakzeptabel).

Sieht man sich die einzelnen Korrelationen zwischen den Items an, so stellt man fest, dass beim Typ 'Familie' die Korrelationen bei der Aussagen zu 'Führung' sehr schwach, teilweise sogar negativ sind. Beim Typ Innovation sind es die Aussagen zu 'Qualität'. Allerdings ist die Datenbasis insgesamt schwach, so dass diesen Aussagen wenig Verlässlichkeit zugeschrieben werden kann.

In Hinblick auf die **Trennschärfe** (hier gab es bei Müthing das Problem, dass die Ergebnisse häufig nicht trennscharf waren) wurde beim Vergleich von drei Schulen bezogen auf die Ränge der vier Typen folgendes ermittelt:

- SchuleA / SchuleB: Rang 1, 3 und 4: sehr signifikanter Unterschied; Rang 2: **nicht** signifikant
- SchuleA / SchuleC: Rang 1, 3 und 4: sehr signifikant; Rang 2: signifikant
- SchuleB / SchuleC: Rang 1 und 4: sehr signifikant; Rang 2: signifikant; Rang 3: **nicht** signifikant

Damit kann in diesen drei Fällen von einer deutlichen Trennschärfe ausgegangen werden, zumal der Rang 1 in allen Fällen sich sehr signifikant unterscheidet.

Anders sieht es bei einem Vergleich der Schulen A und D aus: Dort gibt es nur einen signifikanten Unterschied im Rang 1, ansonsten sind die Unterschiede nicht signifikant. Hier kann von einer Ähnlichkeit der Kulturen ausgegangen werden (allerdings mit dem nicht unwesentlichen Unterschied bezogen auf den ersten Rang).

In der folgenden Grafik wird dies anschaulich; die recht unterschiedlichen Typenkonstellationen treten hier sehr deutlich hervor:

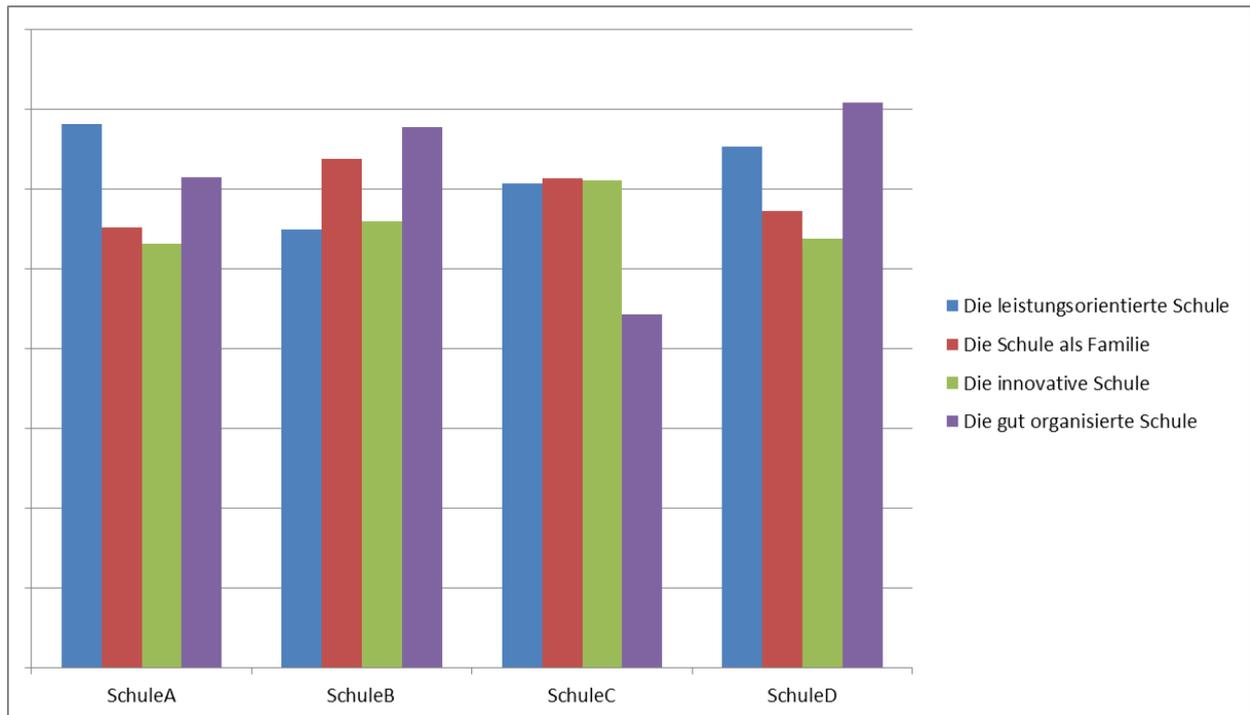


Abbildung 10: Typenprofile der vier getesteten Schulen im Vergleich. In der Darstellung werden nicht die Prozentwerte sondern die Ausprägungen der Ränge dargestellt, woraus sich eine andere Werteskalierung als bei den oben dargestellten Grafiken ergibt.

Auch das OCAI hängt in der Zuverlässigkeit von den Intentionen der Befragten ab. In jedem Fall ist es geeignet, die Sensibilität für kulturelle Grundlagen des (individuellen bzw. kollektiven) professionellen Handelns an der Schule zu erhöhen. Erwartungen der Schulen, dass sich (deutliche) Unterschiede zwischen einzelnen Abteilungen bzw. Standorten zeigen würden, haben sich nicht bestätigt. Nicht getestet wurde, ob sich eine Differenzierung dann ergeben hätte, wenn getrennt nach der Dauer der Zugehörigkeit zur Schule (ggf. auch nach Dauer der Berufstätigkeit) ausgewertet worden wäre.

Als schwierig erwies es sich, aus den ermittelten Ergebnissen Schlussfolgerungen für die Implementierung oder Weiterentwicklung eines schulischen Qualitätsmanagements abzuleiten. Daher wurde begonnen, hierzu eine Zusammenstellung von Aspekten zu erarbeiten, die - differenziert nach Kulturtyp - begünstigend bzw. kritisch für bestimmte Ausprägungen einzelner Elemente eines Qualitätsmanagements sein können.

2.1.3 t-Prozedur

In allen Rückmeldungen wurde auf den hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwand hingewiesen. Außerdem wurde ersichtlich, dass das Gelingen der Durchführung des Verfahrens in erheblichem Maße auch von den moderierenden Personen abhängig war.

Überwiegend gelang es (in den parallel arbeitenden Teil-Gruppen) intensive Auseinandersetzungen über die Praxis und die Strukturen der Schule und die Grundannahmen, -überzeugungen und Handlungsdispositionen, auf denen Praxis und Strukturen basieren, in Gang zu setzen. Die ermittelten Mottos, Handlungsmaxime und heimlichen Regeln weisen allerdings nur teilweise auf geteilten Grundüberzeugungen und Werte hin.

Während Aussagen wie „Leistung soll belohnt werden“; „Es geht nicht um Bildung, nicht um Menschen - Hauptsache die Schule funktioniert“; oder „Dafür bin ich nicht zuständig“ durchaus auf Werte und Überzeugungen verweisen können, die - von vielen geteilt - die Kultur einer Schule prägen, sind Aussagen wie „Es gibt kein bedeutungsvolles Lernen ohne eine bedeutungsvolle Beziehung“ oder „Stärken stärken, Schwächen reduzieren“ eher Ausdruck eines professionellen Handlungsanspruchs (möglicherweise auch der Intention geschuldet, gegenüber externen Moderierenden einen professionellen Eindruck machen zu wollen) ohne dass damit schon auf tatsächliche Grundüberzeugungen oder Werte verwiesen würde.

Als schwierig erwies sich der Übergang vom IST zum SOLL. Als mögliche Erklärung dafür sei auf das hingewiesen, was bereits in Kapitel 1.5.1 dazu ausgeführt wurde.

Da es sich bei der t-Prozedur um eine Verfahren handelt, das in der konkreten Anwendung höchst unterschiedlich abläuft und in hohem Maße von allen Beteiligten abhängt und es im Rahmen der Testung letztlich nur zu zwei weiteren Erprobungen kam, lassen sich kaum generelle Aussagen zur Nützlichkeit in Hinblick auf eine Kulturdiagnose ableiten.

2.2 Abschließende Beurteilung

Die Auswahl, Adaption und Testung von drei sehr unterschiedlichen Kulturdiagnoseinstrumenten zur Erfassung einer Qualitätskultur haben gezeigt, dass jeder der drei gewählten Ansätze Stärken, aber auch Schwächen hat. Das - für alle Situationen - geeignete Diagnoseinstrument wurde nicht gefunden und konnte auch nicht entwickelt werden. Dennoch bieten die drei Instrumente Ansätze für Kulturdiagnosen. In Abhängigkeit

- von der Entwicklungssituation der Schule in Hinblick auf die Einführung eines Qualitätsmanagements bzw. Planungen zu dessen Modifizierung
- von der Qualität der Auseinandersetzungsbereitschaft über Schulentwicklungsfragen
- von den zur Verfügung stehenden Ressourcen
- von den Gewohnheiten und Vertrautheiten mit quantitativen oder qualitativen bzw. auch dialogischen Verfahren

muss abgewogen und entschieden werden, welchem Instrument der Vorzug zu geben ist.

Auf dem vierten Workshop der Projektgruppe wurde in Hinblick auf das OCAI entschieden, dass hier in der verbleibenden Projektzeit noch Weiterentwicklungen und Verbesserungen versucht werden sollen. Hinsichtlich der anderen beiden Instrumente wurde die Entwicklung als beendet erklärt. Dieser gewisse Vorzug für das OCAI hängt damit zusammen, dass dieses Instrument

- mit einem einigermaßen überschaubaren Aufwand einzusetzen ist,
- flexibel ist in Hinblick auch auf Anpassungen (etwa im Sprachduktus),
- flexibel ist in Hinblick auf differenzierte Auswertungen nach Teilgruppen,
- den Blick für kulturelle Grundlagen alltäglichen pädagogischen Handelns schärfen kann und
- mit der in Arbeit befindlichen Ergänzung hinsichtlich der Zusammenhänge mit dem Qualitätsmanagement auch geeignet ist, als Qualitätskulturdiagnoseinstrument eingesetzt zu werden.

3 Arbeitsergebnisse

Neben diesem Bericht gibt es zu den Instrumenten die folgenden Materialien:

SCEQ:

- Erhebungs- und Auswertungsinstrument in Form einer Excel-Tabelle (auch in dänischer und englischer Version)
- Online-Erhebungsinstrument (auch in dänischer Version)
- Verfahrensbeschreibung
- Berichtsform

OCAI:

- Erhebungs- und Auswertungsinstrument in Form einer Excel-Tabelle (auch in dänischer Version) in einer Variante für ganze Schule und in einer Variante für Teilgruppenauswertung
- Online-Erhebungsinstrument (auch in dänischer Version)
- Verfahrensbeschreibung
- Zusammenstellung von Aspekten die - je nach zugrundeliegendem Kulturtyp - begünstigend bzw. kritisch in Hinblick auf einzelne Elemente eines schulischen Qualitätsmanagements sein können
- Berichtsform

t-Prozedur:

- Verfahrensbeschreibung
- Berichtsform

2 References

- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, (52), 167-184.
- Bourdieu, P. (1983). Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. (2. Aufl.) Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (Rev. ed). *The Jossey-Bass business & management series*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0623/2005023398-b.html>
- Cavanagh, R. F. & Dellar, G. B. (1997a). *School culture: A quantitative perspective on a subjective phenomenon. (Meeting Paper: American Educational Research Association)*. False,
- Cavanagh, R. F. & Dellar, G. B. (1997b). *Towards a model of school culture (Meeting Paper: American Educational Research Association)*. False,
- Cavanagh, R. F. & Dellar, G. B. (2001). *Seconadary school culture and improvement: teacher, student and parent perspectives. (Meeting paper: Annual conference of the Australian Association of research in education)*. False,
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership* (1st ed). *The Jossey-Bass education series*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Detert, J. R., & Schroeder, R. G. (2003). The measurement of quality Management culture

- in schools: development and validation of the SQMCS. *Journal of Operations Management*, (Volume 21 Issue 3), 307-328.
- Duncker, L. (1994). *Lernen als Kulturaneignung: Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Reihe Pädagogik: Vol. 9.* Weinheim: Beltz.
- Esslinger-Hinz, I. (2010). *Schlüsselkonzepte von Schulen: Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen.* Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (1. Aufl).* Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Glasl, F. (2012). *Die U-Prozedur - eine Methode zur ganzheitlichen Organisationsentwicklung.* Retrieved from <http://www.schulqualitaet-bs.ch/veranstaltungen/jahresfachtagungen/ws-1-glasl-u-prozedur-methodische-anleitung-fg-x.pdf>
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper (Ed.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 23. Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (1st ed., pp. 115-148). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Holtappels, H. G., & Voss, A. (2006). Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen. In H.-G. Rolff (Ed.), *Eine Veröffentlichung der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Weinheim [u.a.]: Juventa Verl.
- Müthing, K. (2013). *Organisationskultur im schulischen Kontext - theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur.* Ruhr-Universität, Bochum.
- Pfadenhauer, M. (2008). Professionelle in Organisationen - Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive. In W. Helsper (Ed.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Vol. 23. Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (1st ed., pp. 79-97). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Schaefers, C. (2009). Schule und Organisationstheorie - Forschungserkenntnisse und -fragen aus der Perspektive des soziologischen Neo-Institutionalismus. In S. Koch & M. Schemmann (Eds.), *Organisation und Pädagogik: Vol. 6. Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (1st ed., pp. 308-325). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2. ed). *Joint publication in the Jossey-Bass management series and the Jossey-Bass social and behavioral science series.* San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Steffens, U. (1995). Schulqualität und Schulkultur - Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In H. G. Holtappels & K.-O. Bauer (Eds.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung* (pp. 37-50). Neuwied: Luchterhand.