

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

DAS IOBS. INVENTAR ZUR ORGANISATIONSDIAGNOSTIK AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Summary: The implementation of new forms of organization in German vocational schools demands for an instrument to measure effects of the various concepts used. The diagnostic of organizations developed mostly in the economy tries to describe systematically and fundamentally the behaviour and experience of the members of its organizations including the analysis of relevant effects. Management and human resource development and the influence from outside persons and factors are of interest if school development is (is the main focus. After presenting three relevant approaches known for vocational schools the author then describes his view of correlated interrelations used for his experimental inventory. The questionnaire and its use are described and presented in their relevant results.

1. Ausgangspunkt:

Die ursprüngliche Idee, eine organisationsdiagnostisches Inventar für Berufsbildende Schulen zu entwickeln, geht primär auf ein wissenschaftliches Interesse zurück (vgl. TENBERG 2008, S. 1). Ausgehend von der Feststellung, dass seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum Ansätze von Organisationsentwicklung an beruflichen Schulen implementiert werden, dies jedoch in unüberschaubarer programmatischer und methodischer Vielfalt, erschien es relevant, ein Instrumentarium zu entwickeln, welches unabhängig vom spezifischen Szenario Aufschlüsse über den Stand organisationaler Schulentwicklung an Berufsbildenden Schulen geben kann. Mit einem derartigen Instrument wurde zentral der Gewinn von Vergleichsdaten intendiert, welche abschätzen ließen, „welcher Ansatz unter welchen Bedingungen an welchen Schulen in welchen Regionen mit Hilfe welcher Einführungs- und Unterstützungssysteme der „bessere“, „wirkungsvollere“ oder „sinnvollere“ ist“ (ebd.).

Solche Vergleiche waren bislang nicht möglich, da die bisher durchgeführten Implementationsstudien ohne dezidierte „wissenschaftliche Belege – einer Idee oder der Meinung von Experten folgend, lediglich erproben, ob in der

Praxis das gelingt, was in einer Programmatik interessant erschien“ (ebd.). Weitere Defizite des aktuellen Forschungsstandes bestehen neben dessen geringer Substanz im Datenspektrum. Durch die überwiegend deskriptiven bzw. explorativen Studien liegen relativ unüberschaubare, fallspezifische Daten vor, welche zudem in kaum einschätzbarer Weise interpretative Einfärbungen aufweisen. Zudem hat sich durch diese, für Implementationsstudien typische, evaluierende Herangehensweise kein tragfähiges Theoriegerüst entwickelt, auf welches sich die Daten beziehen und auf welches die Ergebnisse im Einzelnen rückbezogen werden könnten.

Als möglichen Ansatzpunkt, diese unbefriedigende Situation zu verbessern, boten sich sog. organisationsdiagnostische Instrumentarien an. Ausgehend von expliziten Organisationstheorien werden diese seit längerem in der Wirtschaft eingesetzt, um u.a. organisationsübergreifende Vergleiche zu ermöglichen. Tatsache war, dass sich die Schulen die Idee, Qualitätsinstrumentarien zur Organisationsentwicklung einzusetzen, (bzw. deren Administration) aus der Wirtschaft entlehnt hatten. Also erschien es plausibel, Lösungsansätze für das beschriebene Problem auch aus diesem Bereich zu adaptieren (vgl. ebd.).

Es wird im Folgenden erörtert, welche Möglichkeiten die Organisationsdiagnostik generell für den schulischen Bereich bietet. Anschließend erfolgt eine Übertragung dieser Überlegungen auf den berufsschulischen Bereich. Im Anschluss an diese Betrachtungen wird ein speziell für Berufsbildende Schulen entwickeltes organisationsdiagnostisches Instrument (IOBS) besprochen. Zuerst sollen der Grundaufbau beschrieben und dessen Entstehung und Hintergründe kurz erläutert werden. Anschließend werden die wichtigsten Entwicklungsschritte und Modifikationen dargestellt und die damit erreichte Güte umrissen. In einem Schul-Beispiel wird dann illustriert, welche Ergebnisse und Schlussfolgerungen das IOBS aktuell ermöglichen kann, um dann abschließend auf das Anwendungsspektrum des Inventars einzugehen.

2. Organisationsdiagnostik in der Wirtschaft

Nach SCHULER (vgl. 2004) können Organisationen – ähnlich wie Individuen – einer Diagnose unterzogen werden, um festzustellen, „wie es ihnen geht“. Dieser nicht unstrittige Ausgangspunkt der Organisationsdiagnostik wird in der Arbeits- und Organisationspsychologie mit einem subjektorientierten Organisationsbegriff begründet (Organisationen als „soziale Gebilde“) sowie mit daraus abzuleitenden Subjekt-Eigenschaften von Organisationen (Orga-

nisationen als „soziale Subjekte“). So wie die Diagnose von Individuen von einer Subjekttheorie ausgehen muss, erfordert die Organisationsdiagnostik eine spezifische Organisationstheorie, also eine Theoriebasis für jene Organisation bzw. jenen Ausschnitt einer Organisation, welche diagnostiziert werden soll.

Unter Organisationsdiagnostik versteht man gem. KÜHLMANN, die systematische und fundierte Erfassung, Analyse und Darstellung des in einer Organisation regelhaft auftretenden Verhaltens und Erlebens ihrer Mitglieder einschließlich ihrer Wirkungszusammenhänge (vgl. 1989).

Der Grundansatz besteht dabei in einer Komplexitätsreduktion durch gezielte Heraushebung organisatorischer Merkmale und Zusammenhänge mit Orientierung an psychologischen Standards. Die Güte der Diagnose bzw. deren Aussagekraft hängt dabei nicht nur von der Wahl und Auflösung des jeweiligen Ausschnittes der Organisation ab, sondern auch davon, zu welchem Grad es möglich ist, dabei „klassische“ empirische Standards einzuhalten (vgl. TENBERG, 2008, S. 2).

Organisationsdiagnostik ist – ähnlich wie individualdiagnostische Verfahren in der Psychologie – ein praxisorientierter Ansatz. Grundlegende Zielsetzung ist die Beschreibung, Erklärung, Prognose und Veränderung des Erlebens und Verhaltens der involvierten Individuen (vgl. BÜSSING, 2004). BRANDSTÄTTER bestimmte schon 1978 die Organisationsstruktur, Kommunikation, Gruppenprozesse, Konflikte und das Humanvermögen als zentrale Ansatzpunkte der Organisationsdiagnostik (vgl. BRANDSTÄTTER, 1978). Daraus ergeben sich als interne Zielgruppen das Management sowie die Personalentwicklung, als externe Zielgruppen die Investoren, Eigner oder auch Auftraggeber. Über der betrieblichen Anwendung steht die Wissenschaft, einerseits als Entwicklungsmotor der Theorie und Methodologie, andererseits aber auch als Nutzer bzw. Anwender der Methoden und Instrumente in der Organisationsforschung.

Folgende Varianten von Organisationsdiagnostik lassen sich nach BÜSSING (vgl. 2004) gegenüberstellen: Struktur- vs. Funktionsdiagnose, Status- vs. Prozessdiagnose, modellorientierte vs. ereignisorientierte Diagnose, standardisierte vs. situationsorientierte Diagnose, introspektive vs. evaluative Diagnose, lineare vs. zirkuläre Diagnose.

Struktur- und Funktionsdiagnose richten sich auf unterschiedliche Bezugfelder. Werden im ersten Fall Aufschlüsse über die vorliegenden Systeme und Beziehungen gewonnen, geht es im zweiten Falle um Prozesse und Mechanismen einer Organisation. Eine Statusdiagnose stellt einen bestimmten Stand zu einem gesetzten Zeitpunkt fest, in eine Prozessdiagnose

werden zwei oder mehrere Stände über einen zeitlichen Verlauf erhoben und miteinander verglichen. Modellorientierte Diagnosen erfolgen nach einer vorausgehend entwickelten Agenda, im Gegensatz zu ereignisorientierten Diagnosen, welche schnell und eng fokussiert durchgeführt werden. Von einer standardisierten Organisationsdiagnose spricht man dann, wenn für deren Ergebnisse eine Bezugsnorm gesetzt wird. Die Aspekte introspektiv vs. evaluativ beziehen sich auf die fokussierten Bezugsperspektiven: in erstem Falle werden Aussagen über die eigene Wahrnehmung und Befindlichkeiten der Mitglieder der Organisation erhoben, in zweitem Falle werden diese hinsichtlich ihrer Einstellungen, Einschätzungen und Bewertungen befragt. Bezieht eine Diagnose die Ergebnisse vorausgehender Erhebungen mit ein, entspricht sie einem zirkulären Ansatz, andernfalls ist sie linear angelegt.

Aus methodischer Perspektive steht das gesamte Spektrum der empirischen Sozialforschung zur Verfügung. Durch die gezielte Entwicklung von Methoden für spezielle Aspekte und Bereiche von Organisationen wurden spezifische organisationsdiagnostische, teilweise standardisierte bzw. geeichte Inventare entwickelt (z.B. der Fragebogen zur Erfassung der Kommunikation in Organisationen KOMMINO, oder der Fragebogen zur Erfassung des Organisationsklimas FEO).

3. Organisationsdiagnostik an Schulen

Obwohl der organisationsdiagnostische Grundansatz im schulischen Bereich kaum bekannt ist, werden auch dort seit mehr als zehn Jahren organisationsdiagnostische Instrumente für Status- und Entwicklungsdiagnosen bzw. direkt zur Organisationsentwicklung eingesetzt. Dies sind z.B. der „Guide to Institutional Learning“ (GIL), der „Organisations Klima Index“ (OKI) oder das „IFS-Barometer“.

Der GIL ist ein entwicklungsorientiertes Inventar. Er wurde von DALIN, ROLFF und BUHREN (vgl. 1998) für einen komplexen Schulentwicklungsansatz, den „institutionellen Schulentwicklungsprozess“ (ISP) konzipiert. Mit dem GIL werden Soll- und Ist-Zustände an Schulen gegenübergestellt. D.h. dass nicht erhoben wird, welcher aktuelle Entwicklungsstand gegenüber einer äußeren Bezugsnorm vorliegt, sondern eine Messung durchgeführt wird, welche die Diskrepanz zwischen den bestehenden und einem von den Befragten erwünschten Zustand bestimmt. Der GIL fokussiert somit Relativmessungen, zwischen einer wahrgenommenen Realität und einer selbst gesetzten Bezugs-

norm. Im GIL werden LehrerInnen über zehn Dimensionen mit je 100 Items für Soll und Ist befragt. Der GIL-Ansatz gibt zusätzlich vor, wie die Ergebnisse umgesetzt werden sollen. Mittels eines gestuften Kommunikationsprozesses wird das Feedback über die Befragungsergebnisse mit den Befragten gemeinsam aufgearbeitet und in entsprechende Schlüsse und Maßnahmen umgesetzt.

Mit dem von Richard BESSOTH entwickelten „Organisations Klima Index“ (OKI) wird ein Organisationsklima-Profil ermittelt. Da es gemeinsam mit dem „Unterrichts Klima Index“ (UKI) entwickelt wurde, ist es als Teilinstrument in einem zweiteiligen Konzept einzustufen. Der OKI gibt ein „gutes Organisationsklima“ im Sinne eines Idealzustands vor und setzt dieses als Orientierungsmarke, differenziert für verschiedene Schularten. Dazu wurde das Inventar für die Schweiz, Österreich und Deutschland geeicht. Mit zwei mal vierzig Items werden LehrerInnen und Schulleitung befragt, die Ergebnisse bilden sich in jeweils vier Dimensionen ab. Wie beim GIL erfolgt auch hier eine Relativmessung, jedoch nun zwischen einer wahrgenommenen Realität und einer äußeren Bezugsnorm.

Auch das von ROLFF entwickelte „IFS-Barometer“ ist ein standardisiertes Inventar und bezieht sich auf eine sog. IFS-Durchschnittsschule. Befragt werden dabei LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern mit einer großen Anzahl an überwiegend gebundenen Fragen die zum Teil in Skalen gebündelt sind, zum Teil auch einzeln stehen (LehrerInnen 229 Items + 5 offene Fragen). Ziel ist dabei eine mehrperspektivische, multidimensionale Stärken-Schwächen-Analyse deren Ergebnisse dann an der jeweiligen Schule individuell aufgearbeitet werden. Die Standardisierung wird in Form von schulartspezifischen Mittelwerten bereitgestellt, so dass auch hier wieder die internen Ergebnisse mit einer externen „Norm“ verglichen werden können. Ähnlich wie beim GIL werden auch für das IFS-Barometer weiterführende methodische Schritte als Teil des Instruments kommuniziert.

Im Hinblick auf das eingangs dargestellte Interesse erscheint aus organisationsbezogener sowie aus methodologischer Perspektive keines der vorgestellten Inventare hinreichend. Alle drei Instrumente wurden für allgemein bildende Schulen entwickelt und (teilweise) standardisiert. Berufsbildende Schulen unterscheiden sich auf organisatorischer und vor allem auf unterrichtsbezogener Ebene deutlich von allgemein bildenden Schulen. Eine Anwendung der vorgestellten Instrumente wäre zwar an Berufsbildenden Schulen möglich, jedoch mit sehr unspezifischen und damit wenig verbindlichen Ergebnissen. Zudem wird die Kernzone Unterricht nicht in der wünschenswerten Intensität erhoben. Damit fokussiert sich deren Diagnosewert auf überwiegend politi-

sche und organisatorische Aspekte. Aus methodologischer Sicht erscheinen die Instrumente einerseits überfrachtet, andererseits entbehren sie durchgehend konsistenter Skalen, welche Grundvoraussetzung für inferenzstatistische Auswertungen und die Überprüfung der Güte anhand klassischer empirischer Kriterien wären. Somit ist zusammenfassend davon auszugehen, dass keines der drei vorgestellten organisationsdiagnostischen Instrumente die erforderliche Validität in einer berufsschulspezifischen Anwendung herbeiführen könnte.

Zudem ist zu bemängeln, dass sich keines der drei hier vorgestellten Instrumente auf eine explizite Theoriebasis bezieht. Dies könnte zunächst mit dem von ALTRICHTER konstatierten Fehlen einer übergreifenden, funktionellen Organisationstheorie der Schule erklärt werden (vgl. 2004). Ein solch umfassender Anspruch wäre für ein organisationsdiagnostisches Instrumentarium jedoch aktuell gar nicht erforderlich. Auch in der Wirtschaft wird hier von Partialtheorien bzw. -modellen ausgegangen, welche sich auf den jeweiligen Ausschnitt der Organisation spezifizieren, der diagnostiziert werden soll (s. oben). Für ein spezifisches organisationsdiagnostisches Instrument für Berufsbildende Schulen gilt es somit zunächst, eine organisationstheoretische Basis festzustellen, um darauf bezogen eine Auswahl von Skalen zu entwickeln, welche einerseits zu einer akzeptablen Güte führen und andererseits einer hinreichenden Forschungsökonomie gerecht werden.

4. Grundlagen des IOBS

Wie eingangs festgestellt wurde, beziehen sich die vorliegenden diagnostischen Interessen auf die Qualität von Berufsbildenden Schulen. Somit ist als theoretische Basis eines diesbezüglichen Instruments ein Modell von Schulqualität an Berufsbildenden Schulen aufzuzeigen. Angesichts der Tatsache, dass der diagnostische Zugang über die Lehrerschaft erfolgen soll, sollte dieses Modell jene Aspekte priorisieren, welche vom Kollegium einer Schule beurteilt werden können. Trotz dieser beiden Einschränkungen erlaubt es der aktuelle Forschungsstand nicht, ein dezidiertes Funktionsmodell mit konkreten Wirkungszusammenhängen zu entwickeln. Das hier zusammengestellte Fragment sollte jedoch zum gegenwärtigen Stand als Basis für eine Instrumenten-Entwicklung genügen. Einsatz und Weiterentwicklung des Instruments lassen dann wiederum Korrekturen, Modifikationen und Erweiterungen des Modells erwarten.

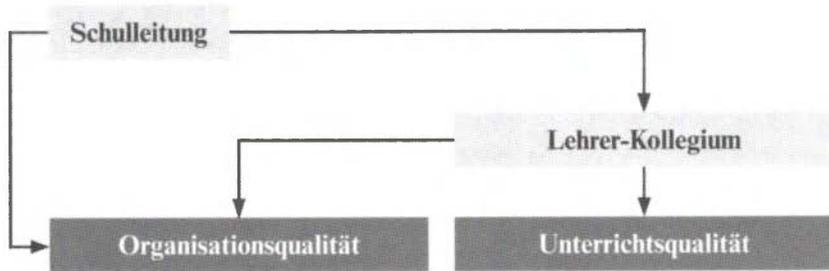


Abbildung 1: Bezugssystem von Schulqualität als Summe der Organisations- und Unterrichtsqualität mit den beiden entscheidenden Personengruppen Schulleitung und Lehrerkollegium.

Wie Abbildung 1 zeigt, wird im vorliegenden Modell davon ausgegangen, dass die Qualität von Berufsbildenden Schulen weitgehend durch die Unterrichtsqualität bestimmt wird, zusätzlich aber auch durch die Organisationsqualität. Unter Unterrichtsqualität wird hier zunächst allgemein alles verstanden, was einen „guten Unterricht“ an Berufsbildenden Schulen ausmacht, unter Organisationsqualität ebenso allgemein, was eine „gute Berufsbildende Schule“ ausmacht. Dabei wird auch eingeräumt, dass sich diese beiden Aspekte gegenseitig bedingen, ohne dies jedoch näher zu explizieren. Durch Bezugspfeile sind den beiden Qualitätsbereichen die für sie entscheidenden Personengruppen zugeordnet. Auf Unterrichtsqualität bezogen, sind dies ausschließlich die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule. Die Organisationsqualität einer Schule wird dagegen primär durch die Schulleitung bestimmt (dicke Verbindungspfeile). Trotzdem hat das Kollegium direkten Einfluss auf die Organisationsqualität. Schließlich hat auch die Schulleitung über das Kollegium einen indirekten, aber damit nicht unbedeutenden Einfluss auf die Unterrichtsqualität (dünne Verbindungspfeile). Die folgenden Aspekte kennzeichnen die jeweiligen Einflusslinien:

Lehrerkollegium – Unterrichtsqualität: Die Lehrerinnen und Lehrer einer Berufsbildenden Schule bestimmen die Unterrichtsqualität primär durch ihre Didaktik. Diese drückt sich auf Seiten der SchülerInnen durch entsprechende Wirkungen aus, auf LehrerInnen-Seite durch Unterrichts-Zufriedenheit. Unterstützt wird die Didaktik durch Kooperationen mit KollegInnen und explizite Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung.

Schulleitung – Schulqualität: Die Schulleitung einer Berufsbildenden Schule bestimmt die Schulqualität primär durch ihre Administration. Diese nimmt sie durch entsprechende Maßnahmen, Kooperationen und Entwick-

lungsaktivitäten wahr. Aus Sicht der Lehrerschaft beeinflusst die Organisationsqualität erheblich deren Schulzufriedenheit.

Lehrerkollegium – Schulqualität: Das Lehrer-Kollegium wirkt durch die Übernahme bestimmter Aufgaben und Kooperationen an der Schulqualität mit.

Schulleitung – Lehrer-Kollegium: Die Schulleitung nimmt Personalführungsaufgaben gegenüber der Lehrerschaft wahr. Dazu ist eine entsprechende Kommunikation, basierend auf klaren Zielvorstellungen erforderlich.

Damit sind die Hauptstränge des Modells konkretisiert. Zwar ließe sich jeder dieser Stränge verfeinern und in neue, differenzierte Wirkungs- und Rückwirkungszusammenhänge bringen, jedoch würde sich für eine genauere Abbildung die Einfachheit und damit Handhabbarkeit des Modells zunehmend verringern, bis hin zu einem unüberschaubaren Multi-Modell ohne Nutzen für die Fundierung eines organisationsdiagnostischen Zugangs.

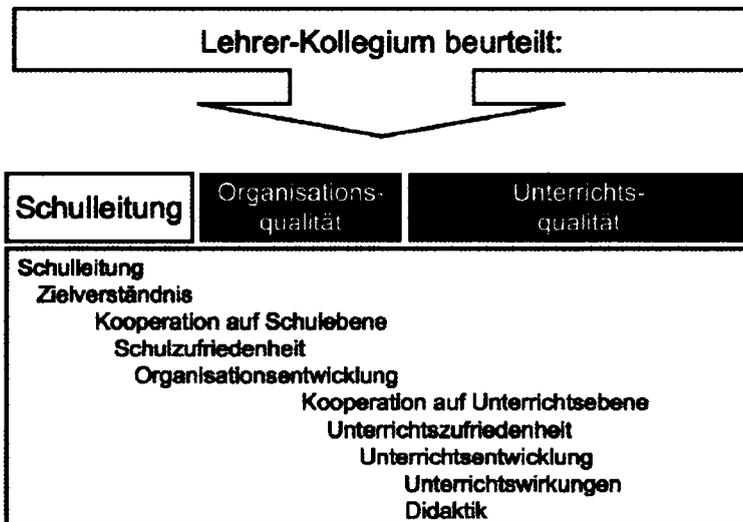


Abbildung 2: Schulqualität aus Lehrerperspektive

Um auf Basis des hier skizzierten Modells anhand von Lehreraussagen einen diagnostischen Zugang auf Berufsbildende Schule vornehmen zu können, müssen seine Teilaspekte darauf zugeschnitten werden. Davon ausgehend, dass für die beiden Hauptfelder Schule und Unterricht je fünf „Themen“ erfasst werden können, ergeben sich folgende Teilgebiete: 1) Organisationsqualität: Schulzufriedenheit, Zielverständnis, Kooperation, Schulleitung und Qualitätsentwicklung. 2) Unterrichtsqualität: Didaktik, Unterrichtsentwicklung, Kooperation, Unterrichtswirkungen, Unterrichtszufriedenheit. Diese

Transformation ist ein Ansatz, das vorliegende Modell umzusetzen, jedoch nicht der einzig denkbare. Dazu ist das Modell noch zu unscharf. Trotzdem besitzen die gewählten Themen einen gut belegbaren normativen und auch empirischen Hintergrund aus den Erfahrungen und Erkenntnissen der Modellversuche QNS (vgl. DALIN, ROLFF, BUHREN, 1998), QUABS (vgl. TENBERG, 2003) und ProReKo (vgl. RÜTTERS, ROGGENBRODT, KÜNZEL, 2004).

In Abbildung 2 wird verdeutlicht, dass die drei Beurteilungsfelder Schulleitung, Organisationsqualität und Unterrichtsqualität nicht separat erhoben werden können, sondern im Verlaufe der Einzelthemen ineinander übergehen. Z.B. sind die direkten Fragen über die Schulleitung ausschließlich dieser zuzuordnen, das Zielverständnis bezieht schon ein geringes Maß an Organisationsaspekten mit ein, der Aspekt der Organisationsentwicklung liegt weitgehend im Bezugsfeld der Organisationsqualität. Das Thema Kooperation auf Unterrichtsebene liegt zwischen Organisations- und Unterrichtsqualität, Aspekte der Didaktik beziehen sich dagegen ausschließlich auf Unterrichtsqualität.

5. Entwicklungsschritte, Modifikationen und Güte

Das aktuelle IOBS besteht aus einem Lehrerfragebogen mit zwei mal fünf Skalen (vierstelliges Rating, von „trifft voll zu“ über „trifft zu“, „trifft kaum zu“, zu „trifft nicht zu“) jeweils zu Organisation und Unterricht. Dieser sollte möglichst vom gesamten Kollegium beantwortet werden. Zusätzlich wird ein Schülerfragebogen mit zwei mal zwei Skalen bereitgehalten. Er soll von einer repräsentativen Schülerzahl aus einem randomisierten Querschnitt beantwortet werden, um die Einschätzungen der LehrerInnen zu validieren bzw. zu relativieren.

LehrerInnen-Fragebogen/Organisation

Schulzufriedenheit

Ich bin mit den bestehenden Organisationsstrukturen unserer Schule zufrieden.
Ich habe großen Einfluss auf die unterrichtsübergreifenden Tätigkeiten an unserer Schule.

Ich engagiere mich gerne in Verwaltungsaufgaben an unserer Schule.

Die zusätzlichen Anforderungen an unserer Schule – neben dem Unterricht – lassen sich für mich ohne Überlastung handhaben.

Mein Engagement in schulbezogenen Tätigkeiten findet eine angemessene Anerkennung.

Ziele

Unser Kollegium hat in etwa die gleiche Auffassung von den zentralen Zielsetzungen unserer Schule.

Die übergeordneten Zielsetzungen unserer Schule decken sich mit meinen persönlichen Zielen.

Die übergeordneten Zielsetzungen unserer Schule unterstützen unseren Bildungs- und Erziehungsauftrag.

Die übergeordneten Zielsetzungen unserer Schule sind gegenüber Staat bzw. Schulaufsicht abgestimmt.

Die Schulleitung lebt die übergreifenden Zielsetzungen unserer Schule überzeugend vor.

Kooperation auf Schulebene

Das Gesamtklima an unserer Schule ist von gegenseitigem Vertrauen geprägt. Übergreifende Probleme werden vom gesamten Kollegium offen diskutiert.

Ich spreche gezielt und regelmäßig mit KollegInnen über SchülerInnen meiner Klassen.

In den Konferenzen werden verbindliche Absprachen zu zentralen Belangen getroffen.

Die Lehrerschaft pflegt gute Kontakte zu externen Kooperationspartnern (andere Schulen, Betriebe, Verbände, etc.).

Organisationsentwicklung

Unsere Schule besitzt ein eigenständiges „Profil“ bzw. Leitbild, in dem wir unsere bedeutendsten Werte und Ziele bestimmen.

Um unsere Schule zu entwickeln, führen wir systematische Maßnahmen durch, die das Schulprofil umsetzen.

Der persönliche Aufwand, den jeder für die Organisationsentwicklung erbringt, ist im Hinblick auf deren Nutzen gewährleistet.

Das Schulprofil muss von uns im Rahmen einer Selbstevaluation kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Rahmen und äußeres Korrektiv der Selbstevaluation ist eine unabhängige (nicht Schulaufsicht) Fremdevaluation.

Schulleitung

Unsere Schulleiterin bzw. unser Schulleiter lebt unser Profil bzw.

Leitbild überzeugend vor und beteiligt sich direkt an allen zentralen Entwicklungsprozessen.

Unsere Schulleiterin bzw. unser Schulleiter gibt dem Kollegium alle erforderliche Unterstützung für sein Engagement in der Schulentwicklung.

Unsere Schulleiterin bzw. unser Schulleiter kommuniziert wichtige politische Entscheidungen und macht deren Hintergründe transparent.

Unsere Schulleiterin bzw. unser Schulleiter handhabt die Einstellung, Positionierung und Beförderung der KollegInnen offen und transparent.

Unsere Schulleiterin bzw. unser Schulleiter schafft Vertrauen und Zusammenhalt im Kollegium.

LehrerInnen-Fragebogen/Unterricht

Unterrichtsentwicklung

Ich entwickle meinen Unterricht im Rahmen unserer Schulentwicklung systematisch weiter.

Meine Unterrichtsentwicklung lässt sich über deutliche Verbesserung meiner Unterlagen in den letzten Jahren nachvollziehen.

Meine Unterrichtsentwicklung der letzten Jahre setzt konsequent die dokumentierten Ergebnisse meiner Selbstevaluation um.

Meine zurückliegenden Fortbildungen stehen in einem direkten, nachweisbaren Bezug zu meiner Selbstevaluation.

Ich bin mit meiner Unterrichtsentwicklung so weit fortgeschritten, dass mich eine unabhängige Fremdevaluation interessiert.

Kooperation auf Unterrichtsebene

Ich arbeite regelmäßig gemeinsam mit einer/m oder mehreren KollegInnen Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmedien aus.

Ich konzipiere und gestalte systematisch gemeinsam mit KollegInnen komplexe Unterrichtskonzepte (Lernfeldumsetzung).

Ich beziehe regelmäßig betriebliche Ausbilder bzw. Experten mit in meine Unterrichtsvorbereitung ein.

Es gibt einen/mehrere KollegInnen, mit denen ich mich regelmäßig didaktisch bzw. methodisch berate.

Mit einem/mehreren KollegInnen führe ich regelmäßig wechselseitige Hospitationen mit anschließender Rückmeldung durch.

Didaktik

Mein Unterricht erfolgt schüleraktiv über Informations-, Arbeitsmaterialien und Aufgaben.

Mein Unterricht berücksichtigt individuelle Unterschiede in Zugängen und Lösungswegen durch Varianten in Materialien und Aufgaben.

Mein Unterricht inszeniert soziale Lernsituationen, die explizit vorstrukturiert, betreut und ausgewertet werden.

Die wichtigsten Themen vermittele ich handlungsorientiert; die Schüler können dabei komplexe berufliche Probleme theoretisch ergründen und praktisch umsetzen (vollständige Handlungen).

Mein Unterricht ist angereichert mit vielfältigen inhaltlichen und methodischen Rückmeldungen für die Lernenden.

Wirkungen des Unterrichts

Mein Unterricht vermittelt in hohem Maße aktuelles, berufsbezogenes Grundlagen- und Fachwissen.

Mein Unterricht vermittelt in hohem Maße berufsbezogenes, theoretisch fundiertes Handlungswissen.

Mein Unterricht vermittelt in hohem Maße allgemeine bzw. übergreifende Lern- und Problemlösetechniken.

Mein Unterricht fördert in hohem Maße Kommunikation und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit.

Mein Unterricht fördert in hohem Maße kritisches Denken, Selbständigkeit und eigenverantwortliches Handeln.

Unterrichtszufriedenheit

Die vorliegenden Organisationsstrukturen unserer Schule unterstützen meine Unterrichtsentwicklung.

Die räumliche und technische Ausstattung unserer Schule unterstützt meine Unterrichtsentwicklung.

Ich bin mit meiner Schüler-, Klassen- und Unterrichtszuteilung zufrieden. Das Klima in meinem Unterricht ist für alle Beteiligten angenehm und ermöglicht ein gutes Lernen und Arbeiten.

Das Klima in meinem Unterricht profitiert auch vom insgesamt guten Schulklima.

Schülerfragebogen/Organisation

Schule

Ich bin mit der Organisation und Verwaltung unserer Schule zufrieden.

Die Lehrerinnen und Lehrer unserer Schule verstehen sich untereinander gut und arbeiten gut zusammen.

Lehrerschaft und Schulleitung unserer Schule verstehen sich gut und arbeiten gut zusammen.

An unserer Schule hat man das Gefühl, dass alle an einem Strang ziehen.

Mein Ausbildungsbetrieb äußert sich positiv über unsere Schule

Lehrerschaft

Unsere Lehrerinnen bzw. Lehrer setzen sich für unsere schulischen Fortschritte ein.

Die Schülerinnen und Schüler in meinem Umfeld respektieren und schätzen unsere Lehrerinnen bzw. Lehrer. Unsere Lehrerinnen bzw. Lehrer lösen unterrichtsbezogene Probleme gemeinsam mit den Schülern.

Unsere Lehrerinnen bzw. Lehrer beraten uns auch bei Problemen, die nichts mit dem Unterricht zu tun haben.

Unsere Lehrerinnen bzw. Lehrer stehen in gutem Kontakt mit unseren Ausbildungsbetrieben.

Schülerfragebogen/Unterricht

Unterrichtsgestaltung

Unser Unterricht ist abwechslungsreich und bezieht vielfältige Medien und Materialien ein.

In unserem Unterricht werden Leistungsstärkere und Leistungsschwächere gleichwertig berücksichtigt.

Gruppenarbeiten finden bei uns regelmäßig statt, sind gut vorbereitet und werden gut betreut.

In unserem Unterricht bekommen wir vielfältige Rückmeldungen über unseren Lern- und Wissensstand.

Unser Unterricht bezieht sich in hohem Maße auf unsere beruflichen Tätigkeiten bzw. unsere betriebliche Welt.

Unterrichtswirkungen

In unserem Unterricht wird aktuelles, berufsbezogenes Grundlagenwissen und Fachwissen vermittelt.

In unserem Unterricht wird Handlungswissen mit nachvollziehbarem theoretischen Hintergrund vermittelt.

In unserem Unterricht werden vielfältige Lern- und Problemlösetechniken vermittelt.

In unserem Unterricht werden Kommunikation und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit gefördert.

In unserem Unterricht werden kritisches Denken, Selbständigkeit und eigenverantwortliches Handeln gefördert.

Der Weg vom Ausgangs-Instrument zum jetzigen Stand verlief über einen Zeitraum von ca. 12 Monaten und über drei Hauptschritte.

Zu Beginn des Gesamtansatzes sollte kein eigenständiges Inventar entwickelt werden, sondern eine berufsschulspezifische Adaption des IFS-Barometer von ROLFF. Dabei wurde jede Einzelfrage hinsichtlich ihrer Eignung überprüft. Einige Items wurden dabei entfernt, die meisten inhaltlich und/oder sprachlich angepasst. Insgesamt wurden über 300 Modifikationen vorgenommen. Dieses berufsschulspezifische IFS-Barometer wurde dann an einer niedersächsischen Schule eingesetzt und ausgewertet. Die dabei gewonnenen Daten konnten jedoch weder auf wissenschaftlicher noch auf schulischer Seite überzeugen. Die Hauptkritik der Lehrerinnen und Lehrer bezog sich auf die große Anzahl an Fragen, deren nicht erkennbare Systematik und Redundanzen. Da nur ein geringer Teil der Fragen im Sinne von Items Zugehörigkeit zu Skalen besaß, waren die Ergebnisse nur schwer zusammenführbar. Da auch die erhobenen Skalen nur eine geringe Reliabilität aufwiesen, blieb schließlich nur eine sehr umfassende deskriptive Darstellung der unüberschaubaren und unscharfen Ergebnisse.

Nach dieser Erfahrung wurde versucht, den theoretischen Ausgangspunkt des IFS-Barometers zu identifizieren. Darüber ließen sich jedoch keine aussagefähigen Schriften finden. Um an dieser Stelle weiter zu kommen, war somit eine eigene Theoriebildung erforderlich. Diese erfolgte zum einen durch die Literatur-Aufarbeitung, zum anderen durch eine Klärung des Forschungsstandes. Beides führte (wie oben dargestellt) zu einem Arbeitsmodell mit enger Zweckbindung an das vorliegende Interesse einer Organisationsdiagnostik für Berufsbildenden Schulen. Davon ausgehend wurde das IOBS in seiner Grundstruktur aus zwei mal fünf Skalen jeweils bezogen auf Schule und Unterricht, mit fünf Items in jeder Skala und einem fünfstufigen Rating entwickelt und erprobt.

Aus den Ergebnissen des Einsatzes an zwei Schulen ergaben sich aus wissenschaftlicher aber auch praktischer Perspektive brauchbare Ergebnisse. Die meisten Skalen waren hinreichend reliabel, ergaben nachvollziehbare Aussagen und die Ergebnisse wurden von den Kollegien verstanden und akzeptiert. Trotzdem wurden auch zwei Verbesserungsbereiche deutlich: zum einen deuteten sich vielfältige Formulierungsprobleme in den Items an, zum anderen musste festgestellt werden, dass die Skalen über den eigenen Unterricht von den LehrerInnen sehr „euphorisch“ beantwortet wurden. Zudem war ein deutlicher Mittelwertstrend erkennbar. Nach Verbesserung der Formulierungen und Umwandlung der fünfstufigen in eine vierstufige Skala wurde auch jedes Item mit einer Zusatzkategorie „keine Aussage“ ergänzt.

Das Validitätsproblem der Lehrer-Selbsteinschätzungen hinsichtlich ihres Unterrichts war erwartungskonform, konnte jedoch trotzdem nicht so ein-

fach gelöst werden. Um die Ergebnisse der Lehreraussagen relativieren zu können, wurde ein zusätzlicher Schülerfragebogen entwickelt, der sich auf je zwei Bereiche auf Schul- und auf Unterrichtsebene bezieht. Über die beiden Skalen Didaktik und Unterrichtswirkungen sollte damit auch ein Korrektiv zu den diesbezüglichen Lehreraussagen ermöglicht werden.

Dieses modifizierte und ergänzte Inventar wurde an insgesamt acht Schulen eingesetzt, wobei es nach sechs Einsätzen nochmals geringfügig verändert wurde. Dies erfolgte nach einer dezidierten Validierungsstudie, in welcher der gesamte schulinterne IOBS-Prozess erhoben wurde, die Ergebnisse mit allen Beteiligten besprochen und jedes einzelne Item mit einer ausgewählten Personengruppe hinsichtlich seiner Gültigkeit überprüft wurde (vgl. dazu MARX, 2008).

Das vorliegende IOBS-2008 ist in allen Lehrer-Skalen hinreichend reliabel (Cronbachs-Alpha größer als .6) und, abgesehen von den beiden Skalen Didaktik und Unterrichtswirkungen, auch valide. Die Schüler-Skalen sind ebenfalls reliabel und haben sich als Korrektiv der beiden nicht validen Lehrer-Skalen bewährt. Das Instrument wird an den Schulen als sinnvoll und gleichermaßen praktikabel bewertet. Die Skalen lassen sich inferenzstatistisch auswerten, d.h. es lassen sich neben den Mittelwerten und Standardabweichungen auch korrelative Zusammenhänge offen legen und deren Hintergründe näher beleuchten. Werden unabhängige Variablen mit einbezogen (was schulintern zu entschieden werden kann) können die Ergebnisse auch gruppenspezifisch analysiert bzw. deren Varianzen aufgeklärt werden.

Unabhängig von einer forschungsintendierten Handhabung hat sich das IOBS inzwischen in verschiedenen schulspezifischen Einsatzbereichen bewährt.

Abbildung 3 zeigt als Beispiel ein zusammenfassendes Boxplot-Diagramm über alle Skalen der Lehrerbefragung einer Schule. Die einzelnen Boxplots geben einen genaueren Überblick über die Verteilung der Antworten in den einzelnen Skalen sowie deren Streuwerte. Die sog. Box wird vom oberen und unteren Quantil begrenzt und umfasst somit 50% aller eingehenden Werte. Innerhalb der Box bzw. an deren Rand wird der Mittelwert mit einer dicken Linie gekennzeichnet. Die Streubalken grenzen die darunter bzw. darüber liegenden Werte gegen sog. Ausreißer ab, welche durch Punkte gekennzeichnet sind. Die Ausreißer werden mit dem bezogenen Fall markiert, so dass sich Personen herausfinden lassen, die deutlich „gegen den Mainstream“ antworten (hier z.B: Fall 25 „überpositiv“ in den Skalen 6, 8 und 9). Für genauere Einblicke in die Daten können auch Boxplots über die einzelnen Items der Skalen berechnet werden. Dabei lässt sich genauer feststellen, welche Antwort-Muster

zum Gesamt-Skalenwert geführt haben. Der Auflösungsgrad der Daten kann noch weiter erhöht werden, wenn die Verteilungen innerhalb der einzelnen Items betrachtet werden, z.B. durch die Schiefe oder die Flachheit (Kurtosis). Dies erscheint aber nur bei gegebenem Anlass sinnvoll, z.B. wenn bei einzelnen Items auffallend große Streuwerte vorliegen bzw. innerhalb der Skalen eine geringe Konsistenz festgestellt wird (Näheres dazu in TENBERG, 2008).

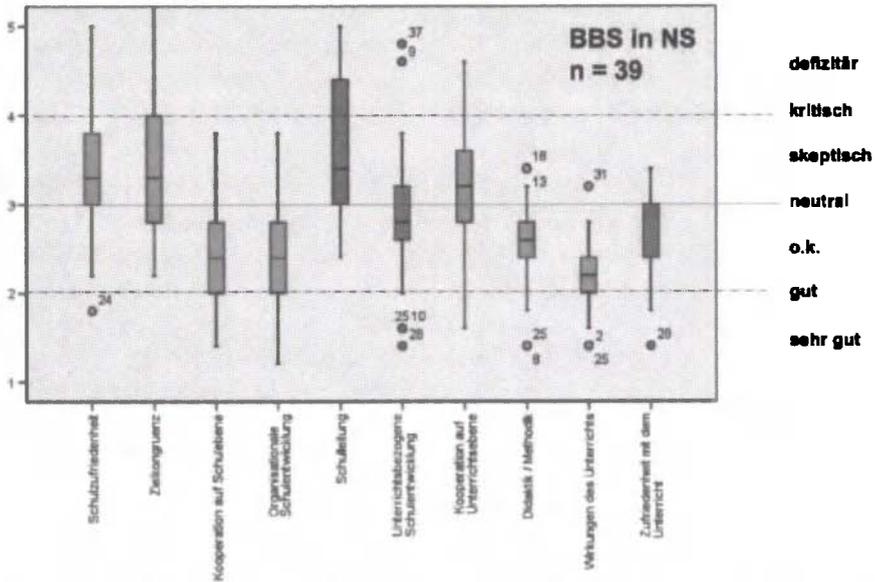


Abbildung 3: Boxplots über alle Skalen aus einer Lehrerbefragung. Die Schulleitung wird mit großer Streuung skeptisch bis kritisch bewertet, der eigene Unterricht und dessen Wirkungen o.k. bis gut usw.

6. Ausblick

Zum jetzigen Stand kann das IOBS gemäß seiner ursprünglichen Intention forschungsintendiert zum Einsatz gebracht werden. Eine breit angelegte Vergleichsstudie wird gegenwärtig konzipiert und vorbereitet. Dabei werden über Quer- und Längsschnitte Berufsbildende Schulen mit unterschiedlichen Entwicklungsansätzen und -ständen erhoben und verglichen. Unabhängig von dieser wissenschaftlichen Einsatzdimension hat sich für das Inventar auch ein interessantes praktisches Einsatzspektrum ergeben. Schulen, die in Qualitätsentwicklung oder -management eingestiegen waren bzw. dieses vorbereiteten,

nutzten das IOBS zur Unterstützung, Ergänzung oder auch Rückmeldung ihrer Ansätze. So kann damit einer durch Selbstevaluation gewonnenen Innenperspektive eine Außenperspektive gegenübergestellt werden.

Insgesamt zeigt sich damit, dass im gesamten Bezugsfeld organisationaler Schulentwicklung in der Berufsbildung großer Bedarf an wissenschaftlich fundierten Konzepten besteht. Dies betrifft Theorie, Empirie und Praxis gleichermaßen; wie sich hier gezeigt hat, muss dies auch eng miteinander korrespondieren. Empirisch fundierte Studien könnten genauere Erkenntnisse über die aktuelle Praxis liefern und evtl. Ansätze, wie diese zu verbessern bzw. zu verändern wäre. Darüber hinaus ließe sich daraus auch eine Schärfung der bestehenden Basistheorien erhoffen.

Aus praktischer Sicht ist noch anzumerken, dass das IOBS im Hinblick auf die Vielfalt wirtschaftlicher Organisationsdiagnostik nur einen kleinen, eng fokussierten Ansatz darstellt. Angesichts der hohen Akzeptanz seitens der bislang involvierten Schulen deutet sich hier ein großes Gestaltungsfeld für weitere Instrumente mit vielfältigen Messfeldern an. Damit ließe sich möglicherweise die – aktuell in Selbstbewertungsansätzen stagnierende – organisationale Reform Berufsbildender Schulen neu beleben.

Literatur

- Altrichter, H. (2004): Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, W.; Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Organisation und Pädagogik, 2), S. 85–103.
- Bessoth, R. (2001): Organisationsklima an Schulen: Praxishilfen Schulleitung. Neuwied.
- Brandstätter, H. (1978): Organisationsdiagnose. In: Mayer, A. (Hrsg.): Organisationspsychologie. Stuttgart. (Poeschel-Reader, 3), S. 43–71.
- Büssing, A. (2004): Organisationsdiagnose. In: Schuler, H.; Brandstätter, H. (Hrsg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern. S. 557–599.
- Dalin, P.; Rolff, H.-G.; Buhren, H. (1998): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Landesinstitut für Schule, Qualitätsagentur, Bönen.
- Dubs, R. (2003): Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Kempfert, G.; Rolff, H.-G. (2002): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim, Basel.
- Kühlmann, T.; M.; Franke, Joachim (1989): Organisationsdiagnose. In: Roth, Erwin (Hrsg.): Organisationspsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich: Verl. für Psychologie (Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich D, Praxisgebiete, Ser. 3, Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 3), S. 631–652.

- Marx, N. (2008): Validierung eines organisationsdiagnostischen Instruments im Einsatz an einer Berufsbildenden Schule. Diplomarbeit, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften
- Rütters, K.; Roggenbrodt, G.; Künzel, J. (2004). 1. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren“. Universität Hannover: Institut für Berufspädagogik.
- Schuler, H.; Brandstätter, H. (Hrsg.) (2004): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern.
- Tenberg, R. (2003): Wissenschaftliche Begleitung durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsschule (QUABS). München., S. 56–122.
- Tenberg, R. (2008): Organisationsdiagnostik in Berufsbildenden Schulen. In: Weiß, R.; Münk, D. (Hg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Expertinnen- und Expertenworkshop der AG BFN (2008).

Kurzbiographie

Univ. Prof. Dr. *Ralf Tenberg* lehrt von 2004–2009 am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover Arbeits-, Betriebs- und Berufspädagogik und Didaktik der beruflichen Bildung. Zum 01.10.2009 übernimmt er eine Professur für Technikdidaktik an der TU-Darmstadt.

Anschrift: Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Schlosswender Str. 1,
E-mail: ralf.tenberg@ifbe.uni-hannover.de.