

EMPIRISCH-ANALYTISCHES PARADIGMA UND AKTIONSFORSCHUNG: RIVALITÄT ODER KOOPERATION?

Franz Riffert & Andreas Paschon

Ausgehend vom steigenden Bedarf an Evaluation im Schulbereich wird die Möglichkeit erörtert, zwei traditionell rivalisierende Paradigmata - das empirisch-analytische Paradigma und den Ansatz der Aktionsforschung - auf ihre Kooperationspotentiale hin zu untersuchen. Zunächst werden die beiden Paradigmata jeweils vorgestellt: während das empirisch-analytische Paradigma eine besondere Stärke im Bereich der Einhaltung wissenschaftlicher Standards aufweist, die aber oft zu Lasten der Praxisrelevanz geht, verhält es sich beim Ansatz der Aktionsforschung genau umgekehrt: Betonung der Praxisrelevanz auf Kosten der Wissenschaftlichkeit. Diese Komplementarität zwischen den beiden Paradigmata bezüglich ihrer jeweiligen Stärken und Schwächen legt die Frage nahe, ob nicht eine Kooperation zwischen ihnen zu fruchtbaren Resultaten führen könnte. Im Schlussabschnitt wird an Hand des ‚Modulansatzes zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten‘ (MSS) gezeigt, dass eine derartige Kooperation möglich und sinnvoll ist.

1. Bildungspolitischer Kontext

Mit der 14. Schulorganisationsgesetzesnovelle (BGBl. Nr. 555/1993) und dem Lehrplan '99, der sich zur Zeit in der Begutachtungsphase befindet, wird die Autonomie der Einzelschulen vom Gesetzgeber im Österreichischen Schulsystem legislativ verankert. Die einzelnen Schulen erhalten mit dieser verstärkten Autonomie die Möglichkeit, in verschiedenen Bereichen eigenständig Veränderungsmaßnahmen zu setzen.

Die Palette der Herausforderungen, der sich die einzelnen Schulen heute gegenüber sehen ist groß: sie reicht von der sich immer schneller drehenden Spirale technischer Innovationen, über die Behindertenintegration (und der damit einhergehenden schleichenden Auflösung des Sonderschulbereichs), dem Problem des allgemeinen Rückgangs der Schülerzahlen, der Marginalisierung der Hauptschulen in manchen Regionen bis hin zum Problem eines hohen Anteils von Ausländern nicht-deutscher Muttersprache. Die durch die (partielle) Dezentralisierung eröffnete Autonomie mit ihren regionalen Gestaltungsspielräumen sollen es den Schulen ermöglichen, lokal auf die jeweils vorrangigen Herausforderungen des unmittelbaren Umfelds zu antworten. Die damit einhergehende Entwicklung von schulspezifischen Inhaltsschwerpunkten eröffnet ihrerseits die Möglichkeit zur Erarbeitung von charakteristischen Einzelschulprofilen.

2. Die Notwendigkeit von Evaluation

Die durch dieses nationale Reformprojekt angepeilte Erhöhung der Autonomie der Einzelschulen und folglich die Differenzierung des Schulsystems darf allerdings nicht so weit gehen, dass sich Einzelbereiche, z.B. einzelne Schulen, völlig disparat entwickeln und dadurch eine grundsätzliche Inkompatibilität sowohl in Qualität als auch in Inhalten zur Folge haben. (vgl. BGBl. Nr. 323/1993, §6) Will sich der demokratisch legitimierte Staat nicht seiner bildungs- und demokratiepolitischen Aufgaben entziehen und der Gefahr einer Deregulierung des Schulsystems mit allen Gefahren - bis hin zum Aufleben eines bildungsmäßigen Klas-

sensystems à la USA - Tür und Tor öffnen, sollte er dafür Vorsorge treffen, dass ein bildungspolitisches Fundamentum sichergestellt wird - über alle standortspezifischen Eigenheiten und Schwerpunktsetzungen hinweg. (vgl. dazu auch v. Saldern 1997: 57-68) Um solch bedenkliche Entwicklungen zu vermeiden, insbesondere was die Vergleichbarkeit der Qualität der Einzelschulen und somit auch die Sicherstellung der Übertrittsmöglichkeiten anlangt, kommt der kontinuierlichen und wissenschaftlich fundierten Evaluation der Einzelschulen sowohl hinsichtlich (a) des allen Schulen gemeinsamen 'Fundamentums' (Qualitätssicherung 'nationaler' Bildungsstandards) als auch (b) ihrer individuellen Entwicklungsprozesse im Rahmen der rechtlich ermöglichten Schulautonomie (Qualitätssicherung bei der Schulprofilbildung) zentrale Bedeutung zu.

Dient die Evaluation des Fundamentums der *Überprüfung* (summative Evaluation) staatlich-überregionaler Bildungsstandards und der Erhaltung einer grundsätzlichen Kompatibilität der jeweiligen Bildungseinrichtungen bei aller Differenzierung, so tritt bei der Evaluation schulspezifischer Entwicklungsprozesse die *begleitend-meliorisierende Funktion* (formative Evaluation) in den Vordergrund. Sie soll die Optimierung der initiierten Prozesse ermöglichen bzw. Fehlentwicklungen frühzeitig erkennen- und korrigierbar machen.

Unter wissenschaftlicher Evaluation versteht man heute - und darin besteht weit gehender Konsens - „die systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden zur Bewertung der Konzeption, ... der Implementation und des Nutzens einer sozialen Interventionsmaßnahme.“ (Wottawa/Thierau 1990: 18; vgl. auch: Wottawa: 1998) Dieser Definition nach handelt es sich bei Evaluation um Programm-, Prozess- und Produktbewertung.

Die damit einhergehenden Anforderungen an zusätzlichem Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten erfordert nicht nur eine weitere Professionalisierung der Lehrerschaft und der Schulleitung für sowie eine Neukonzeptionierung der traditionellen Schul-‘Aufsicht’ von einer reinen Kontrollfunktion hin in Richtung ‘Beratung und Unterstützung’. (vgl. dazu etwa: Schratz: 1996). Unumgänglich wird darüberhinaus auch zweifelsohne eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen im weiteren Sinne universitären Einrichtungen (z.B. Institute für Erziehungswissenschaften, Pädagogischen Fachhochschulen, Pädagogische Akademien, ...) und den einzelnen Schulen, soll Evaluation auf einem zeitgemäßen, wissenschaftlich abgesichertem Niveau erfolgen. Denn es ist realistisch kaum damit zu rechnen, dass die Lehrerinnen und Lehrer - selbst bei bestem Willen und hoher Motivation - die Zeit und die Ressourcen aufbringen können werden, um sich parallel zu ihrem substanzraubenden Lehrerberuf noch zu wissenschaftliche Evaluationsexperten auszubilden oder ausbilden zu lassen. Dementsprechend stellen Posch und Altrichter auch fest: „Das Erlernen und Durchführen von Forschung darf aber nicht so aufwändig sein, dass Lehrern daraus ein ‘zweiter Beruf’ erwächst.“ (Altrichter/Posch 1994: 97; vgl. auch 91)

3. Schulentwicklung und Evaluation: ein Dilemma

Damit ist bereits der Grundzug eines Dilemmas angesprochen, mit dem unseres Erachtens die gegenwärtige Situation im Bereich der Schulentwicklung - und nicht nur in Österreich - konfrontiert ist: einerseits ist Schulentwicklung auf Grund der damit zusammenhängenden weitreichenden Eingriffe in die einzelne Schule auf eine verantwortete evaluative Basis zu stellen, andererseits sind die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort aus Zeit- und Ressourcengründen nicht in der Lage, sich für eine derartige wissenschaftliche Aufgabe entsprechend zu qualifizieren. Dieses Dilemma lässt sich auch nur unzureichend lösen, indem man versucht, die Aufgabe einer wissenschaftlichen Evaluierung externen Wissenschaftlern zu übertragen, denn dann läuft man Gefahr, das Expertenwissen der Praktiker vor Ort bezüglich Stärken, Schwächen, Ressourcen und Umweltaforderungen der eigenen Schule zu übergehen und damit

selbst im günstigsten Fall, den wissenschaftlich verlässlichen Daten die Relevanz für Schulstandort und auch Praxis zu opfern. Der Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten (MSS) wurde entwickelt, um einen Beitrag zur Lösung dieses Dilemma zu leisten.

4. MSS: Wechselseitige Nutzbarmachung zweier rivalisierender Paradigmata

Der hier beschrittene Lösungsweg geht auf eine Anregung J. Thonhausers (1996: 422) zurück und besteht im Versuch, den Ansatz der Aktionsforschung von der Mikroebene des Unterrichts auf die Mesoebene der Schulentwicklung zu übertragen, allerdings - und dies ist hervorzuheben - unter stärkerer Berücksichtigung wissenschaftlich-methodischer Standards.¹

Den theoretischen Hintergrund des mittels MSS vorgeschlagenen Lösungsansatzes bildet nun der Versuch, zwei als rivalisierend, wenn nicht gar als inkompatibel bezeichneten Paradigmata² in ein fruchtbares Verhältnis zueinander zu setzen: Aktionsforschung (etwa: Altrichter/Posch 1994, Altrichter 1999) und empirisch-analytischen (oder hypothetico-deduktiven) Forschungsansatz (etwa: Brezinka 1971, Leutner 1999).

Es liegt auf der Hand, dass ein derartiger 'Grenzgang' die strammen Vertreter beider Paradigmata hellhörig machen und bei so manchem von ihnen Widerspruch provozieren wird. Der Versuch der wechselseitigen Nutzbarmachung zweier rivalisierender Paradigmata läuft fast zwangsläufig Gefahr, von den Vertretern beider Paradigmata jeweils als Ekklektizismus und damit als 'Verrat an der reinen Lehre' diffamiert zu werden. Stimmt man allerdings etwa der These des Philosophen A. N. Whitehead (1929) zu, dass wissenschaftlicher Fortschritt auch und wesentlich in der Transformation sich (scheinbar) wechselseitig ausschließender *kontradiktorischer* Widersprüche (eine Aussage (ein Paradigma) ist genau dann wahr, wenn die andere Aussage (das andere Paradigma) falsch ist) in *konträre* Gegensätze (zwei Aussagen (Paradigmata) können nicht zugleich wahr, sehr wohl aber beide falsch sein) bestehen kann, so ist diesem Versuch zumindest ein heuristischer Wert zuzumessen, der sich an Hand der beigebrachten Forschungsergebnisse zu bewähren hat. Es sind in diesem Fall also jene, als brauchbar akzeptierten theoretischen und methodischen Elemente eines Paradigmas mit denjenigen des anderen Paradigmas in eine fruchtbare Beziehung zu bringen. Diese Position impliziert *in keiner Weise* die Aufgabe der regulativen Idee eines einheitlichen umfassenden Paradigmas, das zu suchen nach wie vor zum zentralen Aufgabenbereich jeder Wissenschaft gehört. Im Gegenteil: Fortschritt wird durch eine kritische Auseinandersetzung innerhalb des immer gegebenen Theorien- oder Paradigmenpluralismus erst möglich. „Da kritische Widerlegungsversuche immer im Lichte möglicher Alternativtheorien vorgenommen werden, muss also, gerade zum Zwecke einer möglichst effektiven *Annäherung* an die

¹ Es wurde auch schon früher gelegentlich die These vertreten, dass aus der Verschiedenheit der beiden Paradigmata „nicht folgt, dass sich empirische Verfahren der Handlungsforschung nicht konsistent integrieren lassen.“ (Zedler 1978: 67; ähnlich Wellenreuther 1975: 355).

² Bei dem hier zugrundegelegten Paradigmenbegriff handelt es sich nicht um die 'radikale' Lesart von Kuhns (1967) Paradigmenkonzept, derzufolge völlige Inkommensurabilität zwischen verschiedenen Paradigmata besteht. Nach dieser radikalen Auffassung sind zwei unterschiedliche Paradigmata daher rational völlig unvergleichbar. Der regulativen Idee einer ‚Annäherung an die Wahrheit‘ wird somit der Boden entzogen und einer Beliebigkeit bei der Paradigmenauswahl Tür und Tor geöffnet. Im vorliegenden Zusammenhang wird vielmehr ein ‚gemäßigter‘ Paradigmenbegriff mit nur lokaler Inkommensurabilität (Hoyningen-Huene 1989) verwendet, der nicht nur rationale Anknüpfungspunkte zwischen rivalisierenden Paradigmata - etwa in ihrer Voraussage- und Erklärungskraft (Gohlsion/Barker 1985: 759) - impliziert, sondern auch eine (partielle) wechselseitige Nutzbarmachung der Kontrahenten ermöglicht. (vgl. dazu Schurz 1997: 2-51)

Wahrheit und der Findung einer möglichst realitätsadäquaten Theorie, die Erprobung von Alternativtheorien zu *jedem Zeitpunkt* der Wissenschaftsentwicklung zulässig sein.“ (Schurz 1997: 6) Kritischer Theorien- oder Paradigmenpluralismus steht also im Dienste der Wahrheitsfindung und damit der Entwicklung einer umfassenden integrativen Theorie bzw. eines Paradigmas. Dieses Unternehmen bleibt von der hier vorgeschlagenen bereichsspezifischen Kooperation zwischen zwei unterschiedlichen, rivalisierenden Paradigmata selbstverständlich unberührt; es sei denn, aus einem derartigen Versuch, nämlich der Kombination akzeptierter Teilbereiche verschiedener Paradigmata, würden sich Konturen eines neuen umfassenderen Paradigmas entwickeln.

Im Bereich der Erziehungswissenschaften herrscht nun seit eh und je eine Koexistenz rivalisierender Paradigmata; und auch bis auf Weiteres ist ein umfassendes integratives Paradigma, das die widerstreitenden aktuellen Paradigmata zu integrieren vermöchte, nicht in Sicht. In solcher Situation und angesichts akuter praktischer Probleme spricht nichts gegen den Versuch eine fruchtbare Kooperation zwischen solchen Paradigmata herzustellen, die einerseits (a) jeweils für ganz bestimmte Problemstellungen über Lösungskompetenz d.h. Beschreibungs- und Erklärungskapazität verfügen, andererseits (b) aber bislang auch Defizite bei der Problemlösung aufweisen.³ Denn durch Kooperation verschiedener Paradigmata wird eine multiperspektivische Sicht der Probleme und Lösungswege erreicht, die die Singularperspektive einzelner Paradigmata übersteigt und so der Komplexität eines Phänomenbereichs wie dem der Erziehungswissenschaft besser gerecht zu werden vermag. Daher stellt etwa der Wissenschaftstheoretiker Helmut Lehner bezogen auf das Verhältnis von empirisch-analytischem und hermeneutisch-phänomenologischem Paradigmata fest: „Wenn alle Seiten [gemeint sind die Vertreter der beiden genannten Paradigmata] sich auf eine gemeinsame Problemsituation beziehen und ernsthaft eine Lösung der Probleme anstreben, müßte eine kritische Diskussion der Leistungen, die von den verschiedenen Richtungen in der Pädagogik eingebracht werden, möglich sein. Aus der Sicht des Erziehungspraktikers hat bisher jedenfalls weder die empirische noch die hermeneutisch-phänomenologische Richtung die von ihnen erwarteten Hilfen bereitstellen können.“ (Lehner 1994: 57; vgl. dazu auch: Weinert/Schrader/Helmke 1990: 173ff)⁴

Paradigmata legen sehr allgemeine theoretische und normative (methodologische, teilweise aber durchaus auch ethische) Grundannahmen, illustrierende paradigmatische Musterbeispiele sowie den intendierten Anwendungsbereich der Grundannahmen fest. Hier ist nicht der Ort die beiden Paradigmata in ihrer Komplexität und in all ihren Dimensionen en detail einander gegenüberzustellen. Es muss genügen, nur grob zu skizzieren, wo die Schwerpunkte und gegebenenfalls die Schwächen oder ‘blinden Flecken’ der jeweiligen Paradigmata liegen. Dadurch soll angedeutet werden, worin die Vorteile einer wechselseitigen Nutzbarmachung der beiden Paradigmata liegen.

4.1 Empirisch-analytisches Paradigma

³ An der Universität Salzburg ist zur Zeit gerade ein auf 10 Jahre angelegtes Sonderforschungsprojekt zur Kooperation rivalisierender Paradigmata (SFB 12) angelaufen. Von Vertretern verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen wird dabei u. a. der Frage nachgegangen, unter welchen Bedingungen eine kritische interparadigmatische Kooperation fruchtbare Ergebnisse erbringen kann. (vgl. Schurz/Weingartner 1997) Vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg sind Hans-Jörg Herber (1997) und Jean-Luc Patry (1997) jeweils mit einem Teilforschungsprojekt daran beteiligt.

⁴ Von verschiedenen Erziehungswissenschaftlern wurde betont, dass in der Pädagogik ein einziges Paradigma alleine die adäquate Lösung der komplexen Probleme nicht zulasse. Vgl. dazu etwa: Zabeck (1978: 305ff), Pollack (1987: 163ff), Garz (1989: 17ff).

Das empirisch-analytische oder hypothetico-deduktive Paradigma (vgl. dazu etwa Brezinka 1971: 51-59) in der Erziehungswissenschaft legt besonderen Wert auf eine möglichst strenge Einhaltung elaborierter methodologischer Kriterien in der Forschung: empirisch gehaltvolle Theorien sind in durchdachten experimentellen bzw. quasi-experimentellen Designs für Gruppen und Einzeluntersuchungen auf ihren Wahrheitswert hin zu überprüfen; die dabei verwendeten Instrumente haben den jeweils aktuellen wissenschaftlichen Stand in Bezug auf Objektivität, Validität (Gültigkeit im Sinne der Interpretationsadäquatheit) und Reliabilität (Zuverlässlichkeit im Sinne der Messgenauigkeit) zu entsprechen. (Ausführlich dazu: D. Leutner 1999).⁵ Der professionelle Umgang mit, sowie der adäquate Einsatz von Forschungsinstrumenten kann daher nur durch entsprechend wissenschaftlich ausgebildetes Personal erfolgen.

Technologische Interventionen, aber auch deren Bewertung (Evaluation) sollten aus ethischen Gründen nur auf der Basis bewährter wissenschaftlicher Theorien und Instrumente durchgeführt werden, falls solche Theorien vorhanden sind und entsprechende Instrumente vorliegen. Denn wissenschaftlich bewährtes Wissen verfügt über wesentlich mehr Verlässlichkeit als das kaum je streng überprüfte Alltagswissen; tiefgreifende Veränderungen etwa in sozialen Bereichen (und damit auch in der Erziehung und im Schulwesen) sollten daher immer auf der Basis wissenschaftlich fundierter Theorien und Instrumente durchgeführt werden, wenn dies möglich ist. (vgl. Bunge 1967: 145) Die Betroffenen haben aber meist - es soll und kann nicht bestritten werden, dass es hier natürlich vereinzelt Ausnahmen gibt - zu wenig Zeit und Ressourcen, um sich in die wissenschaftlichen Methoden und Theorien so umfassend einzuarbeiten, um damit effizient und verlässlich umgehen zu können.

Dass die wissenschaftlich fundiert erhobenen Ergebnisse auch praxisrelevant sein sollten, wird im empirisch-analytischen Paradigma zwar auch immer wieder betont (vgl. etwa: Brezinka 1971: 73-81), aber diese Forderung steht in einem anerkannten Spannungsverhältnis zu der Tatsache, dass die Einhaltung methodologischer Gütekriterien oft nur in Laborsituationen und somit bei der Untersuchung künstlich vereinfachten Problemstellungen in einem

⁵ Zu Leutners Artikel ist allerdings kritisch anzumerken, dass darin die spätestens seit Bunge (1967, vgl. dazu auch die Aufarbeitung im deutschen Sprachraum: Patry & Perrez 1982, 389-412 und Patry & Perrez 2000: 19-40) eingeführte Unterscheidung zwischen ‚Wissenschaft‘ und ‚Technologie‘ leider nicht vorgenommen wird, was zu einer unnötigen Überspitzung der Anforderungen an die methodologischen Standards von Evaluationsprojekten führt. Evaluation stellt nämlich primär ein technologisches Unterfangen dar: Es dient dem praktischen und pragmatisch festgelegten Ziel, die Effektivität und Effizienz technologischer Veränderungsmaßnahmen zu überprüfen, indem das Ausmaß der Zielerreichung oder Zielannäherung im Vergleich zu einem vorangegangenen Ausgangsniveau bestimmt wird. Für ein derartiges technologisches Vorgehen gelten nun aber nach Bunge andere Gütekriterien als für wissenschaftliche Forschung. Während in der wissenschaftlichen Forschung die Konstruktion neuer, kühner, möglichst tiefer und/oder umfassender, parameterreicher und somit präziser Theorien forciert wird, gelten in der technologischen Praxis andere Gütekriterien: so etwa die der „praktischen Verwendbarkeit, der Nützlichkeit, der Effizienz, der Verlässlichkeit, der Routinisierbarkeit“ (Herrmann 1976: 215; vgl. auch: Bunge 1967: 146) Ergänzen ließe sich diese Liste etwa noch durch folgende Desiderata: Sicherheit, Standardisierung, Kosten-Nutzen-Verhältnis, Kostenminimierung (vgl. etwa: Lenk 1982: 49; 1973) So hat Altrichter selbst aus empirisch-analytischer Sicht nicht ganz zu Unrecht darauf hingewiesen, dass Leutners Kriterienkonvolut „einen ratlos zurück [lässt], wenn man nach Orientierung sucht, wie man sich im Feld praktischer Evaluationsforschung verhalten sollte. Wollte man diese Normen EvaluationspraktikerInnen ... als Handlungsorientierung mitgeben, dann wäre das *overkill*.“ (Altrichter 1999: 133) Und er führt weiter aus: „Die methodische Sophistizierung steht in einem Evaluationsprojekt in einem Spannungsverhältnis zu einer Reihe von anderen Kriterien, ohne dass das eine Kriterium vollkommen die anderen ausstechen könnte: Andere Kriterien sind z.B. die Praktikabilität angesichts beschränkter finanzieller und zeitlicher Ressourcen bzw. die Ethik der Vorgehensweise.“ (Altrichter 1999: 133f)

gewünscht hohen Ausmaß möglich ist. (vgl. z.B. Weinert 1967; McKeachie 1974; Bronfenbrenner 1976; Lehner 1994: 104f; Leutner 1999: 129) So stellen durchaus auch Vertreter des empirisch-kritischen Ansatzes fest, dass sich die Aktionsforschung gerade aus der Kritik an mangelnder Praxisrelevanz empirisch-kritischer Sozialforschung entwickelt hat. (vgl. etwa: Baumert 1977: 228) Und so mancher Vertreter des empirisch-analytischen Paradigmas spricht sich auch angesichts der mageren Relevanz der Ergebnisse wissenschaftstheoretisch hochstehender Laborforschung für die komplexen Alltagsprobleme der Praktiker sogar für den Wechsel von der Laborforschung zur Feldforschung aus und „nimmt die für ein solches Vorgehen bekannten Meß-, Prüf- und Versuchsplan-Probleme in Kauf.“ (Herrmann 1976: 225)

4.2 Das Paradigma der Aktionsforschung

Bei der Erörterung des Paradigmas der Aktionsforschung ist es zunächst notwendig, eine Differenzierung anzubringen, um unnötige Konfusionen zu vermeiden. Zu unterscheiden ist zwischen der ‚alten‘ Aktionsforschung, die bis in die siebziger Jahre im deutschsprachigen Raum etabliert war und dann unerwartet rasch an Einfluss verloren hat, sowie der ursprünglich im britischen Raum in den siebziger Jahren entwickelten ‚action research‘, die im folgenden aus rein pragmatischen Gründen der leichteren Unterscheidbarkeit schlagwortartig als ‚neue‘ Aktionsforschung (vgl. Moser 1995: 208) bezeichnet wird.

Die alte Aktionsforschung war stark emanzipatorisch und damit auf z.T. im Einflussbereich der kritischen Theorie der Frankfurter Schule radikal gesellschaftspolitische Veränderung hin orientiert. Als solche verstand sie sich als alternative Wissenschaftskonzeption zum empirisch-analytischen Paradigma (Cremer/Klehm 1977: 143). Aus dieser starken emanzipatorischen Grundhaltung heraus wurde in der Folge oft dem Praxisbezug Vorrang vor der Einhaltung hochstehender wissenschaftlicher Gütekriterien eingeräumt: „Ob Kriterien ‚klassischer‘ Forschung eingehalten, modifiziert oder durch andere methodologischen Kriterien ersetzt werden müssen, muss von der jeweiligen Fragestellung und Zielsetzung einer Untersuchung und von der Struktur des zu untersuchenden pädagogischen Feldes abhängig gemacht werden.“ (Klafki 1973: 490) Eine derartige ‚Aufweichung‘ methodologischer Standards kann nur als äußerst bedenklich eingestuft werden, da sie in der Konsequenz jeglicher Scharlatanerie Tür und Tor öffnet!

So verwundert es auch nicht, dass die Aktionsforschung im deutschen Sprachraum ab dem Ende der siebziger Jahre kaum mehr als eine marginale Rolle gespielt hat. Einer der Gründe für ihren raschen Niedergang dürfte - so darf wohl mit einigem Grund vermutet werden - im Scheitern der Aktionsforscher zu suchen sein, der empirisch-analytischen Kritik an ihren methodologischen Positionen und deren unhaltbare Verquickung mit dem emanzipatorisch motivierten Veränderungsimpetus (vgl. dazu etwa die sehr polemische, aber nichts desto trotz weitgehend stichhaltige Zusammenstellung von Kritikpunkten an der ‚alten‘ Aktionsforschung bei: Zecha/Lukesch 1986) fundiert und nachvollziehbar Paroli bieten zu können. Andererseits ist das stille Verschwinden aber sicherlich auch durch die wirtschaftlichen Veränderungen und den damit einhergehenden Ausfällen an kostenintensiven Feldforschungsaufträgen seitens des Staates und der Wirtschaft (z.B. VW Stiftung, vgl. etwa: Müller/Schröter 1975) bedingt gewesen.

Etwa zur selben Zeit, als die ‚alte‘ Aktionsforschung in Deutschland im Begriffe war sich aufzulösen, wurde im britischen Raum damit begonnen, eine Konzeption von ‚action research‘ zu entwickeln. (z.B. Stenhouse 1975; Elliott 1976) Ausläufer dieser ‚neuen‘ Aktionsforschung haben nun in den letzten eineinhalb Jahrzehnte den Kontinent erreicht und sind in

Österreich etwa von Herbert Altrichter und Peter Posch (1994) aufgegriffen und propagiert worden. (Vgl. dazu auch Altrichter/Gstettner 1993)

Vertreter der ‚neuen‘ Aktionsforschung - etwa die Altrichter und Gstettner (1993: 348ff) - haben sich von der ‚alten‘ Aktionsforschung distanziert und sie für obsolet erklärt. Altrichter und Gstettner legen eine Reihe von Unterscheidungsmerkmalen vor, anhand derer die ‚alte‘ von der ‚neuen‘ Aktionsforschung zu unterscheiden sei. Diese Differenzierungskriterien sind allerdings durchwegs sehr abstrakter, teilweise philosophischer Natur, wohingegen die Ähnlichkeiten und Analogien zwischen beiden Konzeptionen u. E. doch viel deutlicher sind: (1) die Bedeutung der Praxisrelevanz aktionswissenschaftlicher Forschung und – damit junktiniert - (2) eine gewisse Skepsis gegenüber (sozial-)wissenschaftlicher Methodologie.

Auch die ‚neue‘ Aktionsforschung legt im Unterschied zum empirisch-analytischen Paradigma von vorneherein aus wissenschaftspraktischen und ethischen Überlegungen heraus besonderen Wert auf die Einbindung der Betroffenen und ihrer Forschungsinteressen. Im Schulbereich sind die Betroffenen insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern. Durch die Einbindung der Betroffenen - die übrigens in Österreich seit Jahren auch gesetzlich verankert ist (14. SCHOG-Novelle) - soll der Praxisbezug der Forschungsergebnisse sichergestellt werden, der - so wird oft gegewöhnt - beim empirisch-analytischen Ansatz aufgrund der Praxisferne externer Forscher, die zudem „Forschungsinteressen nachgehen, die nicht den Handlungsinteressen ihres ‘Gastgebers‘ entsprechen müssen“ (Altrichter/Posch 1994: 106), allzu leicht verloren gehen kann. Daher wird auch gefordert, dass die Lehrer sich ihre *eigenen* Erhebungsinstrumente konzipieren sollten.

Es ist durchaus nachvollziehbar, dass die „Fertigung eines eigenen Werkzeugs ... eines der wirkungsvollsten Mittel [ist], die Beteiligten zu motivieren“ (Dalin/Rolff 1990: 104); fordert man aber gleichzeitig für diese Instrumente die Erfüllung der klassischen psycho- und soziometrischen Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung (vgl. Altrichter/Posch 1994: 90), so wird sehr schnell auch in den Reihen der Aktionsforscher das Dilemma offensichtlich: „Hoch-entwickelte Validitätsprüfungsverfahren erfordern einen Aufwand, der von einem forschenden Lehrer kaum zu erwarten ist.“ (Altrichter/Posch 1994: 91) Daher ist es dann aber auch nicht weiter verwunderlich, wenn etwa Posch und Altrichter bezüglich ‚selbstgestrickter‘ Erhebungsinstrumente ein ernüchterndes Resümee ziehen: „Allerdings liefern sie [die selbst konzipierten Erhebungsinstrumente], wie die Beispiele zeigen, relativ karge Informationen.“ (Altrichter/Posch 1994: 106) Und darüberhinaus - so muss man leider anfügen - ist die Qualität dieser Informationen angesichts mangelnder Reliabilität und Validität überdies auch oft noch sehr fragwürdig. Dies veranlasst etwa H. Moser zu dem Schluss, dass die Aktionsforschung sich nur dann dauerhaft in der scientific community wird etablieren können, „wenn es ihr gelingt, auch methodologisch Anschluss an den gegenwärtigen Stand der Diskussionen ... zu finden.“ (1995: 213) Hier bleibt nur noch darauf hinzuweisen, dass dies selbstverständlich auch – und sogar in einem höheren Ausmaß - für die quantitativen Methoden gilt.

Aber selbst die effiziente Suche und verantwortete Auswahl von Erhebungsmethoden, etwa von Skalen und Fragebatterien aus bereits entwickelten Messinstrumenten, wird in aller Regel die Betroffenen und selbst die Praxisexperten überfordern: weder das Wissen um die Existenz der vielen vorhandenen Messinstrumente und deren jeweiligen theoretischen Hintergrund und noch weniger die Bewertung der dazu vorliegenden messtheoretischen Kennwerte und damit ihrer Brauchbarkeit, kann realistischer Weise in dem nötigen Ausmaß vorausgesetzt werden. Methodensammlungen (vgl. etwa: Moser 1997) können hier zwar hilfreich sein, bieten aber einerseits ebenfalls nur einen kleinen Ausschnitt möglicher Instrumente und sind andererseits - was die Anleitung zum professionellen Einsatz der Instrumente anbelangt - häufig zu kurz und/oder zu oberflächlich gehalten.

4.3 Kooperation: wechselseitige Ergänzung

Der Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten (MSS) stellt nun angesichts dieser Dilemmasituation den Versuch dar, *beide unbezweifelbar wichtigen Ziele* - Sicherstellung der Praxisrelevanz der Forschungsergebnisse *und* der Einhaltung anerkannter methodischer Standards der Forschung - im Bereich der Schulentwicklung in einem Ausmaß erreichbar zu machen, wie es keinem der beiden Paradigmata für sich alleine bisher gelungen ist. Beim Problembereich der Schulentwicklung ist die verbesserte Realisierung beider genannten Hauptkriterien (Praxisrelevanz und Wissenschaftlichkeit) deshalb von besonderer Bedeutung, weil es sich teilweise um Eingriffe in ganze Schulen handelt, die zu weitreichenden Folgen für eine große Zahl von Menschen führen. Bei Schulentwicklung handelt es sich um technologische Interventionsmaßnahmen, die das schulische Leben verändern. Solche technologischen Eingriffe lassen sich aus ethischer Perspektive - wie bereits angeführt - nur dann rechtfertigen, wenn sie auf der Basis praxisrelevanten und zugleich wissenschaftlich verlässlichen Wissens vorgenommen werden.

Bevor Konzeption, Einsatzmöglichkeiten und -ablauf von MSS vorgestellt werden, soll kurz skizziert werden, wie die Erreichung dieser beiden Hauptkriterien im MSS gewährleistet wird.

Die Einhaltung hoher methodischer Standards, die die Objektivität, Reliabilität und Validität der Resultate sicherstellen sollen, wird durch die Arbeit wissenschaftlich ausgebildeter Experten sichergestellt: Es werden etwa gut bewährte und für die Praxis der Schulentwicklung relevante Skalen ausgewählt und in den Modulpool aufgenommen. Andererseits werden die Statements der Fragebatterien so formuliert, dass die Ergebnisse nach Durchführung der Erhebungen auch (für die Praktiker und die Betroffenen generell) eindeutig interpretierbar sind.

Die Sicherstellung der Praxisrelevanz wird durch Einbeziehung der Betroffenen - wie LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern - erreicht. Der Auftrag für ein Evaluationsprojekt muss von den Betroffenen selbst an das MSS-Team herangetragen werden. Darüberhinaus erhalten die Betroffenen beim MSS-Einsatz (1) die Möglichkeit der Modulauswahl. In Form eines Diskurses werden von den Vertretern der drei Personengruppen die jeweils relevanten Module ausgewählt. Das MSS-Team bietet dabei lediglich 'wissenschafts-pragmatische' Hilfestellung an; es weist etwa darauf hin, dass Skalen nur ganz oder gar nicht in den Fragebogen integriert werden können, oder erläutert den theoretischen Hintergrund und die Relevanz einzelner Skalen für die Schulentwicklung (z.B. der Selbstwirksamkeitsskalen). Die Modulauswahl selbst und die damit explizit oder implizit einhergehenden Zielsetzungen des Schulentwicklungsprojekts, das mittels MSS stimuliert und evaluiert werden soll, bleiben völlig in der Souveränität der drei Personengruppen. Darüberhinaus (2) liegt selbstverständlich auch die Festlegung des Umgangs mit sensiblen, die Einzelpersonen betreffenden Daten und die Frage der Anonymität einzig im Entscheidungsbereich der drei Personengruppen. Seitens des MSS-Teams wird im Verlauf der Diskussion verschiedener möglicher Varianten beim Umgang mit diesen Daten lediglich auf die verschiedenen Konsequenzen - Vor- und Nachteile, sowie etwaige Gefahren - der einzelnen Varianten hingewiesen. Ein MSS-Einsatz erfolgt *nur* dann, wenn die Vertreter alle drei betroffenen Personengruppen ihr freies Einverständnis zur Themenauswahl und zum Umgang mit der Anonymität äußern, das schließlich in einem Vertrag zwischen MSS-Team und Schule schriftlich fixiert wird.

Abschließend sei aber nochmals explizit darauf hingewiesen, dass im Rahmen von MSS-Einsätzen eine reflektierte Ergänzung zwischen den beiden rivalisierenden Paradigmata statt-

findet, keinesfalls aber eine naive Vermischung zwischen wissenschaftlicher Forschungsaktivität und praktischen Maßnahmen zur Schulentwicklung oder (schul-)politischen Aktionen, da selbstverständlich „eine unkontrollierte Veränderung des Feldes mit der gleichzeitigen Erhebung von Daten im Feld unvereinbar ist.“ (Habermas 1971: 18; ähnlich auch Zecha/Lukesch 1982: 370) Es wird vielmehr der überlegte Versuch unternommen, Diagnostik, Veränderungsmaßnahmen und Evaluation in ein wissenschaftlich und praktisch sinnvolles Prozedere zu integrieren.

Die gerade angesprochenen Punkte sollen im Folgenden ausführlicher dargestellt werden.

5. Konzeption und Einsatzmöglichkeiten des MSS

5.1 MSS - Die Konzeption

Beim MSS handelt es sich um ein situationspezifisches Messinstrument⁶ zur Evaluation von Schulentwicklungsprojekten. Das Messinstrument für situationspezifische Anforderungen zu Konzeptionieren war deshalb nötig, weil jede Schule in einer ganz spezifischen Umwelt mit ganz speziellen Anforderungen, Möglichkeiten und Grenzen existiert und es in der Schulentwicklung um die Bildung von *individuellen* Schulprofilen geht. Der Vergleich von Schulen ist in diesem Zusammenhang, wenn überhaupt, nur von einer nachgeordnete Bedeutung. Um der zentralen Forderung nach Situationsspezifität des Messinstruments Rechnung tragen zu können, wurde ein Messinstrument auf Modulbasis entwickelt.

5.1.1 Der Modulpool

Wie bereits oben kurz umrissen, bedeutet Modulkonzeption, dass sich der MSS aus Modulen zusammensetzt. Unter Modulen werden mehr oder weniger geschlossene Einheiten verstanden, die jeweils einen bestimmten schulischen Themenbereich wie etwa den normativen Rahmen, das Schulklima, Personenmerkmale abdecken. Beispiele für solche Themenbereiche sind etwa: Bildungsziele, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Aggressivität, Schulunlust, Prüfungsangst, soziale Kompetenz, Schulleitung, Elternverein, Lehrer-Schüler-Interaktionen, etc. Die einzelnen Module bestehen ihrerseits wiederum aus einer verschieden großen Anzahl einzelner Aussagen (statements). Die Statements sind entsprechend den wissenschaftlichen Anforderungen an Fragebogenitems erstellt, um eine eindeutige Interpretierbarkeit zu gewährleisten.

Alle Module sind in einem Modulpool zusammengefasst.⁷ Jedes einzelne Modul aus diesem Pool ist auswählbar und in einen schulspezifisch konzipierten Fragebogen integrierbar. Gerade durch diese Flexibilität wird die Konstruktion von Fragebögen möglich, die der konkreten Situation der Schule (Ressourcen, Problemen, Anforderungen, ...) gerecht werden.

Grundsätzlich gibt es neben den üblichen sozialstatistischen Angaben zwei Grundtypen von Modulen:

- Zunächst finden sich im MSS *Persongruppen-übergreifende-Module*, welche für alle drei am Schulprozess beteiligten Personengruppen (Lehrer, Schüler, Eltern) einsetzbar

⁶ Eine Theorie der Situationsspezifität menschlichen (Sozial-)Verhaltens wurde von Patry (1991a/1991b) vorgelegt. Vgl. dazu auch Patry/Riffert (2000).

⁷ Der jeweils aktuelle Stand des sich ständig in Weiterentwicklung und Optimierung befindlichen Modulpools ist über [HTTP://WWW.SBG.AC.AT/ERZ/MSS/](http://www.sbg.ac.at/erz/mss/) für alle Interessierten zugänglich.

sind. Hierbei handelt es sich beispielsweise um die Module schulische “Infrastruktur” (z.B. Wanderklasse(n), Klassenräume, Schulgebäude, Lehrmittel, etc.), “Interaktionen” (z.B. Eltern-Lehrer-Kontakte, Direktor, etc.), “Unterricht” (z.B. Einführung neuer Fächer, Lehrpläne, Nachhilfe, neue Lehr- und Lernmethoden etc.), “Schulveranstaltungen” (z.B. Schulfeste, Elternsprechtage, Konferenzen, etc.).

- Daneben gibt es *Personengruppen-spezifische-Module*, die jeweils nur bei *einer* Personengruppen einsetzbar sind. Dazu zählen u. a.: (1) bei den Lehrern Fragen zum Konferenzzimmer, zur Unterrichtsführung, den Lehrplänen, den Disziplinprobleme oder den Beziehungen unter den Kollegen; (2) bei den Eltern Fragen zu den Elternsprechtagen, den Beziehungen der Eltern untereinander sowie zu Stärken und Schwächen des Elternvereins; (3) in der Schülergruppe Fragen zum Schul- und Klassenklima oder das Lehrer-Feed-back. Bei den Schülermodulen besteht zusätzlich die Möglichkeit, altersspezifische Module einzusetzen, wie etwa für die Schüler der ersten Klassen (5. Schulstufe) zum Themenbereich Überstiegsprobleme oder für Schüler der 4. bzw. 5. Klasse (8. bzw. 9. Schulstufe) Fragen nach den Gründen für den Schulverbleib bzw. einen Schulwechsel.

Die Transferevaluation stellt eine weitere wichtige Einsatzmöglichkeit des MSS dar (v. Saldern_1997: 66, Graudenz/Randoll 1992). In diesem Modul werden Statements für Absolventen zusammengefasst, die Auskunft über die Relevanz der schulischen Ausbildung für das Universitäts-, Berufs- und Alltagsleben geben sollen. Dabei wird nicht nur der Leistungs- sondern auch der persönlichkeitsbildende Aspekt schulischer Ausbildung in einem speziellen Absolventenmodul berücksichtigt.

Darüberhinaus unterscheiden sich die Module nach der Art der ‘Kohäsion’ der einzelnen Statements aus denen sie aufgebaut sind. In einigen Modulen besteht ein loser Zusammenhang zwischen den Statements, was die Auswahl einzelner Items erlaubt (z.B. Statements zum Elternverein). Bei anderen Modulen handelt es sich um so genannte Fragebatterien (z.B. zur Aggression), die sinnvollerweise nur die Herauslösung einzelner Gruppen von Statements erlaubt. Schließlich stellen einzelne Module Skalen dar. Diese Module können auf Grund ihrer testpsychometrischen Konstruktion nur vollständig oder gar nicht eingesetzt werden (z.B. die Selbstwirksamkeitsskala). Bei den in den MSS aufgenommenen Skalen wurde besonders auf das technologische Desideratum der Brauchbarkeit und der Kosten-Nutzen-Relation Rücksicht genommen. So wurde etwa die Angstskala von Wiczerkowski et al. (1980), die aus vier Subskalen zu den Bereichen manifeste Angst, Prüfungsangst, Schulunlust und soziale Erwünschtheit besteht, von 50 Statements auf 25 gekürzt. Die in fünf Schulen überprüften testtheoretischen Kennwerte sind auch bei der Kurzversion gut bis befriedigend. (vgl. dazu Riffert/Paschon 1999; Tarnai/Paschon/Riffert/Eckstein 2000a & b)

Durch die Auswahl sowohl personengruppenübergreifender als auch personengruppenspezifischer Module können spezielle Schwerpunktsetzungen an den jeweiligen Schulen erfolgen: So kann etwa der Bereich ‘Aggressionen’ bei den Schülern ausgespart werden, wenn kein Anlass zur Überprüfung dieses Bereichs besteht. Es könnte etwa das Submodul ‘Lehrer-Eltern-Interaktion’ einer umfassenderen Untersuchung unterzogen werden, wenn sich Kommunikationsprobleme, in der Vergangenheit störend bemerkbar gemacht haben.

5.1.2 Lehrer

Im Zentrum der Überlegungen bei der Entwicklung des MSS stand natürlich die Möglichkeit, Lehrerfragebögen aus dem Modulpool zu entwickeln. Daher sind auch die meisten Mo-

dule im Rahmen eines Lehrerbogens einsetzbar. Ausnahmen sind: Module zu "schulstufen-spezifischen Themen", zum "Schulleiter" und zu den "Absolventen". Die evaluierbaren Themen reichen von der schulischen "Infrastruktur", über "Interaktionen", "Unterricht", "Schulorganisation", "Außenkontakte", "Aus- und Weiterbildung" und "Schulethos" bis hin zum "Schulentwicklungsprojekt" selbst. Die Lehrer können selbst entscheiden, wie sie die Schwerpunkte legen und wie umfangreich sie den Fragebogen gestalten.

Im Zuge des Ausbaus der Autonomie erhalten die Lehrer die Möglichkeit, bei der Gestaltung eines eigenständigen Schulprofils verstärkt ihre individuellen Fähigkeiten einzubringen. Daher wird im MSS ein Modul angeboten, um die Ressourcen der Lehrer, aber auch deren Grenzen zu erheben.

Zu beachten ist, dass der MSS keinesfalls den ein Schulentwicklungsprojekt vorantreibenden Diskurs innerhalb der Lehrerschaft ersetzen kann. Er vermag allerdings die fundierte Datenbasis für diesen Prozess zu liefern bzw. beim formativen Einsatz nützliche Rückmeldungen für Korrekturen bereitzustellen.

5.1.3 Schüler

Besonderes Augenmerk bei der Entwicklung des MSS wurde auf die adäquate Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler gelegt. Denn sie sind es, die auch im Zentrum der schulischen Prozesse stehen (sollten)! Obwohl zahlenmäßig die stärkste der betroffenen Personengruppe, kamen sie meist nur - wenn überhaupt - in indirekter Form zu Wort, wenn nämlich Lehrerinnen und Lehrer über Verbesserungen des Schulgeschehens befanden und damit auch *über* die Schüler.

Andererseits wurde durch die Schulforschung der letzten Jahre immer wieder belegt, dass das Einvernehmen unter den beteiligten Gruppen ein wesentliches Element für das Gelingen schulischer und unterrichtlicher Bemühungen ist (vgl. etwa: Nölle 1996). Im MSS werden die Schüler als Mitgestalter von Veränderungsprozessen aufgefasst, die - freilich altersspezifisch auf verschiedenen Niveaus - durchaus selber kritisch zu ihrer Arbeitssituation Stellung nehmen, Verbesserungsvorschläge einbringen und verantwortlich mitarbeiten dürfen. Will man nicht auf zweifelhafte Spekulationen über ihre Meinungen und Ansichten zurückgreifen, müssen die Schülerinnen und Schüler *selbst* zu Wort kommen. "Eine schulweite Diagnose ... bleibt unvollständig, wenn sie nur die Lehrerperspektive berücksichtigt, da die Einschätzung der betroffenen Kinder und Jugendlichen - quasi der 'Kundschaft' - fehlt." (Müller 1996: 22). Folglich wurde versucht, die Schülerperspektive bei der Entwicklung der Module umfassend einzubeziehen, um auf ihrer Basis auch Schülerfragebögen erstellen zu können.

Damit der Modulfragebogen auch an den Langformen der Gymnasien (AHS) einsetzbar ist, mussten teilweise *altersentsprechende* Adaptierungen bei der sprachlichen Formulierungen der Items vorgenommen werden. Die AHS-Unterstufe umfasst das Alter von 10 bis 14 Jahren; die Oberstufe der AHS einen Altersbereich der etwa 15- bis 18-Jährigen. In diese acht Jahre menschlicher Entwicklung fallen beachtliche Entwicklungsschübe und dementsprechende Veränderungen senso-motorischer, emotionaler, motivationaler und kognitiver Art. Daher musste bei der Modulentwicklung dem kognitiven Entwicklungsstand bezüglich des Itemverständnisses in einem Mindestmaß Rechnung getragen werden. Beim Modul 'neue Fächer' konnten etwa die Zehnjährigen (5. Schulstufe) selbstverständlich nicht einfach nach ihrem Wunsch bezüglich der Einführung eines Fachs 'Ethik' oder 'Sozialerziehung' befragt werden. Es galt, die Bedeutung der Begriffe 'Ethik' und 'Sozialerziehung' altersadäquat zu umschreiben. Überall dort, wo es unumgänglich war, wurden also altersentsprechende Anpassungen der sprachlichen Form von Items durchgeführt. Die Adäquatheit der sprachlichen 'Übertragungen' von Statements auf ein altersentsprechendes Niveau und deren Vergleich-

barkeit mit den Ausgangsformulierungen muss allerdings erst noch anhand des inzwischen vorliegenden Datenmaterials einer Analyse unterzogen werden.

5.1.4 Eltern

Bis 1974 hatten die Eltern in Österreich den rechtlichen Status sogenannter ‘schulfremder Personen’ und mussten streng genommen für das Betreten der Schule eine Genehmigung einholen. An Mitbestimmung oder auch nur Mitberatung der Eltern in schulischen Angelegenheiten war folglich nicht zu denken. “Was das Schulleben betraf, hatten sie keine gesetzlich festgeschriebenen Rechte. Bildlich gesprochen - demokratisch-rechtsstaatliche Bedingungen fanden ihre Grenze am Schultor.” (Reitmeier 1991: 41). Mit der Verabschiedung des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) im Jahr 1974 erhielten die Eltern (ab der neunten Schulstufe im BHS-Bereich und ab der fünften Schulstufe in den AHS mit Unterstufe) in Österreich im Rahmen des Schulgemeinschaftsausschusses (SGA) gesetzlich festgelegte und abgesicherte Mitbestimmungsrechte in insgesamt neun schulischen Entscheidungsbelangen. Darüber hinaus wird den Eltern ein Mitberatungsrecht “in allen Fragen der Erziehung und des Unterrichts der Schüler” (SchUG-Novelle BGBl. 211/86 §62) eingeräumt.

Der MSS trägt dieser Entwicklung Rechnung. Grundsätzlich können alle interessierten Eltern bei der Mitgestaltung des Schullebens eingebunden werden. So kann beispielsweise die Mitwirkung der Eltern durch gewählte Vertreter erfolgen. Sie können an der Erstellung des MSS-Elternfragebogens teilnehmen.

Während in der einen Schule Spannungen zwischen Eltern und Lehrerschaft einen breiteren Einsatz der Eltern-Lehrer-Module als sinnvoll erscheinen lassen kann, mag in einer anderen Schule eher einer diffuse Unzufriedenheit mit dem Elternverein nachgegangen werden. Es besteht auch die Möglichkeit, Eltern in die Entscheidung einzubinden, wie viele und in welcher Form Elternsprechtage abgehalten werden sollten, oder ob die Fünf-Tage-Woche eingeführt werden sollte.

Da Eltern nicht zuletzt für viele Schulveranstaltungen die finanziellen Lasten tragen müssen - für Auslandsaufenthalte, Sportwochen, Schullandwoche, Kulturveranstaltungen, etc. - ist es mehr als angebracht, die Hauptträger der Lasten an der Planung zu beteiligen. Eltern könnten sich mittels MSS aber auch zu (vermeintlichen) Missständen - zu überzogenen Leistungsanforderungen und damit eventuell verbundenen (finanziellen) Belastungen (Nachhilfestunden, Mithilfe bei Hausaufgaben, etc.) - äußern.

Bereits der Umstand, in die Schulentwicklung eingebunden zu sein, eröffnet der Schule neue Perspektiven “von außen”, die bisher kaum so umfassend und unverzerrt in den Schulprozess eingebracht werden konnten. Die Anonymität der Fragebogenmethode wirkt der Angst mancher Eltern entgegen, durch kritische Äußerungen zum Schulgeschehen sich oder dem eigenen Kind zu schaden. Der MSS bringt somit die Eltern als unverzichtbare Partner im Schulalltag wesentlich stärker ins Spiel.

5.1.5 Schulpartnerschaft als gelebter Diskurs

Alle drei am Schulprozess beteiligten Personengruppen werden im MSS berücksichtigt. Zum einen wird seitens des MSS-Teams bei der Ausarbeitung des Modulpools Wert darauf gelegt, dass einzelne wichtige Themenbereiche aus jeder der drei Interessenslagen und Perspektiven beleuchtet werden können. Diese Multiperspektivität sichert eine umfassende Beleuchtung schulischer Problembereiche. Zum anderen erhält jede Personengruppe die Möglichkeit, Module aus dem Modulpool für den Fragebogen der eigenen Gruppe, aber auch für die Fragebögen der anderen beiden Personengruppen auszuwählen. Schließlich sind auch alle

drei Gruppen in die Entscheidung über den Umgang mit Daten eingebunden, der die individuelle Anonymität aufheben würde.

5.2 Einsatzablauf

Im Folgenden wird anhand von neun Schritten der idealtypische Ablauf eines MSS-Einsatzes skizziert. Teilweise Überschneidungen mit bereits vorgestellten Inhalten können nicht ausgeschlossen werden, ist aber für eine verständliche Darstellung des Ablaufs eines MSS-Einsatzes unerlässlich.

Eine *conditio sine qua non* des MSS-Einsatzes stellt die Bereitschaft zur Kooperation zwischen allen am Schulprozess beteiligten Personengruppen - LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern - dar. Ist diese nicht gegeben, so wird seitens des Forscherteams der Einsatz des MSS abgelehnt. Kann ein Konsens zwischen allen Schulpartnern hergestellt werden, so durchläuft der MSS-Einsatz immer - wenngleich auch oft bei unterschiedlicher Intensität - die folgenden 9 Schritte:

1. Erstgespräch: Die Schule und das MSS-Team treten in Kontakt miteinander; es wird ein Termin vereinbart, an dem das MSS-Team die Möglichkeiten und Grenzen eines MSS-Einsatzes jeder Personengruppe gesondert und ohne Anwesenheit von Vertretern der anderen beiden Personengruppen vorstellt. Zu dieser Vorstellung sind alle offiziellen Vertreter der jeweiligen Personengruppen eingeladen. Bei den Lehrern etwa die Personalvertreter, die SGA-Mitglieder und alle interessierten Kollegen; bei den SchülerInnen sind dies die Schulsprecher, die Klassensprecher und Klassensprecherstellvertreter, SGA-Mitglieder sowie interessierte SchülerInnen; für die Eltern sind in der Regel die gewählten Elternvertreter (Elternvereinsobfrau, Jahrgangsstufenvertreter, ...) und ebenfalls weitere interessierte Eltern anwesend. Den Anwesenden wird ausreichend Möglichkeit für klärende Rückfragen an das MSS-Team geboten. Insbesondere die Problematik der Anonymität der Lehrerdaten nimmt hier bei den LehrerInnen, aber auch bei den Eltern und SchülerInnen erfahrungsgemäß einen breiten Raum ein.

2. Modulauswahl: Das MSS-Team wählt gemeinsam mit Vertretern der drei Personengruppe (LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern) Themen aus, die für die jeweilige Personengruppe an dieser Schule von besonderem Interesse sind. In dieser Phase besteht die Möglichkeit, dass für ganz spezielle Anliegen der jeweiligen Schule, für die bislang noch kein Modul vorliegt, ein neues Modul entwickelt wird. Am Ende dieses Tages steht die Formulierung eines Vertrages zwischen MSS-Team und der Schule in der Person des Schulleiters.

3. Fragebogenerstellung: Das MSS Team koordiniert die von den drei Personengruppen ausgewählten Module und erstellt einen ersten Fragebogenprototyp. Dieser Prototyp wird an die Schule - an alle drei Personengruppen bzw. deren Vertreter - zurückgemeldet; an der Schule werden von den Personengruppen Kürzungen, Ergänzungen oder Präzisierung vorgenommen. Dabei ist insbesondere der gewünschte und vertraglich festgelegte Seitenumfang des Fragebogens im Auge zu behalten. Diese Rückkoppelungsprozesse zwischen Schule und MSS-Team wiederholen sich so lange, bis das Einverständnis aller drei Personengruppen bezüglich der Fragebögen hergestellt ist. Schließlich wird die Endversion des Fragebogens in der erforderlichen Anzahl vervielfältigt und an die Schule geschickt.

4. Erhebung: An der Schule wird nun die Erhebung bei allen drei Personengruppen gleichzeitig durchgeführt. Durch die simultane Durchführung soll die Bildung von Meinungsinselfen oder die Dominanz einzelner Personen vermieden werden. Dadurch wird erreicht, dass sich

jede/r unbeeinflusst zu relevanten schulischen Themen zu Wort melden kann. Insbesondere bei der Schülerbefragung, die für alle SchülerInnen - soweit möglich (Schikurse, Schullandwochen, ...) - in derselben Stunde durchgeführt werden soll, ist auf die Wahrung der Anonymität zu achten: anwesende Lehrer 'patrouillieren' nicht durch das Klassenzimmer und die Klassensprecher versiegeln das Kuvert, in das am Ende der Stunde alle Fragebögen gegeben werden.

5. Auswertung: Die Eingabe der Daten für alle Personengruppen und die statistische Auswertung erfolgte durch das MSS-Team an der Universität Salzburg. Zusätzlich erfolgt auch eine Interpretation der auffälligsten und wichtigsten Ergebnisse. Die Datensätze selbst bleiben an der Universität und werden archiviert. Keinesfalls - dies wird im Vertrag festgehalten - werden die Daten an die Schule zurückgegeben, da dadurch an der Schule die Anonymität von Einzelpersonen aufgehoben werden könnte. Gleiches gilt für die ausgefüllten Fragebögen.

6. Präsentation: Nach der Durchführung der Auswertung wird die Präsentation der wesentlichen Ergebnisse an der Schule durchgeführt. Dazu werden wieder alle drei Personengruppen bzw. deren Vertreter eingeladen. Die Präsentation erlaubt es, offene Fragen gemeinsam mit dem MSS-Team abzuklären. Neben der persönlichen Rückmeldung der Daten erhält die Schule auch noch zwei schriftliche Rückmeldungen: (1) den sogenannten Basisbogen und (2) einen 10 bis 20 Seiten umfassenden Schlussbericht. Beim Basisbogen handelt es sich um die drei Fragebögen (LehrerInnen-, SchülerInnen- und Elternbogen) in die anstelle der theoretisch möglichen ursprünglichen Bewertungsausprägungen (meist: Kategorie 1 (stimmt genau) - Kategorie 5 (stimmt nicht)) die empirisch ermittelten Prozentwerte der Zustimmung eingetragen werden. Die am häufigsten angekreuzte Ausprägung jedes Items (Modalwert) wird durch graue Unterlegung hervorgehoben. In der rechten Spalte - im ursprünglichen Fragebogen sind hier die Codes der einzelnen Items angegeben - wird im Basisbogen der Mittelwert angeführt. Damit erhält die Schule in den sogenannten Basisbögen *alle (!)* Ergebnisse zurückgemeldet. Jede/r Interessierte ist somit in der Lage, *jedes* gewünschte Ergebnis mit anderen relevanten Ergebnissen zu vergleichen und Interpretationen vorzunehmen!

7. Diskussion: Auf der Basis der erhobenen Informationen (z.B. Aggressionsarten und -häufigkeiten, Schwächen und Stärken der Schule, bislang ungenutzte Ressourcen, Beurteilung der Bildungsziele durch die drei Personengruppen in ihrer IST- und SOLL-Dimension, ...) findet nun - beginnend ab dem Zeitpunkt der Datenrückmeldung - ein Diskussionsprozess an der Schule mit dem Ziel statt, dass Veränderungsmaßnahmen initiiert werden: vorhandene Stärken können weiter ausgebaut, vorhandene Ressourcen genutzt bzw. Problemfelder Schritt für Schritt einer Verbesserung zugeführt werden.

8. Umsetzung: Die Umsetzungsphase besteht in der konkreten Ausarbeitung der Veränderungsmaßnahmen und deren Implementierung im Schulalltag. In dieser, wie auch schon in der vorhergegangenen Phase kann sich die Schule - und bisherige Erfahrungen zeigen, dass dies sehr sinnvoll und zielführend ist - von externen Schulentwicklungsberatern betreuen lassen.

9. Veränderungsmessung: Die Veränderungsmaßnahmen, die an der Schule durchgeführt wurden, werden in einer zweiten Messung (Posterhebung) daraufhin überprüft, ob sie die erhofften Resultate erzielen bzw. ob eventuell unvorhergesehene und unerwünschte Nebenwirkungen auftreten. Diese zweite Erhebung muss keinesfalls so umfangreich wie die Ersterhe-

bung sein, sondern kann auf jene Bereiche beschränkt werden, in denen Veränderungsmaßnahmen initiiert wurden. Je nach Ergebnis dieser Zweiterhebung können die Veränderungsmaßnahmen beibehalten, modifiziert oder wieder abgeschafft bzw. durch andere Maßnahmen ersetzt werden.

Dieser idealtypische Phasenverlauf eines MSS-Einsatzes wurde in allen bisherigen MSS-Einsätzen realisiert, wenn auch Phase 8 und 9 an einigen Schulen erst anlaufen; freilich wurden aufgrund verschiedener schulspezifischer Problemstellungen die einzelnen Phasen unterschiedlich intensiv ausgestaltet, der Grundablauf erscheint aber aufgrund bisheriger Erfahrungen zielführend.

5.3 Bisherige Einsätze

Bislang wurde mittels MSS an sechs österreichischen Höheren Schulen gearbeitet. Darunter waren fünf Allgemeinbildende Höhere Schulen aus dem öffentlichen bzw. privaten Sektor und eine Höhere Technische Lehranstalt (BHS). Insgesamt konnten bereits in diesen sechs Schulen über 5000 Personen unmittelbar in den Schulentwicklungsprozess eingebunden werden. (vgl. Tabelle 1)

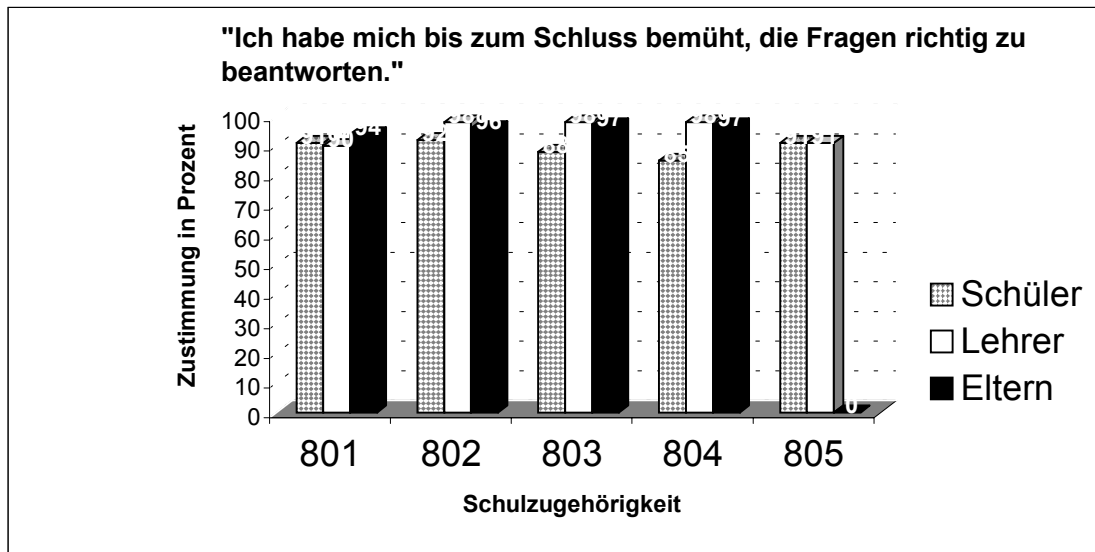


Abbildung 2: Bemühen der LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern von fünf Schulen, die MSS-Fragebögen korrekt zu beantworten. Die Schulen sind aus ethischen Gründen anonymisiert: 801 –805. In der Schule 805 wurden die Eltern nicht befragt (Internat).

Obwohl in diesen Pilotschulen die Fragebögen sehr lang – aus heutiger Sicht *zu lang* - und ausführlich waren (über 8 Seiten!), hat sich ein Großteil der Befragten nach eigenen Angaben bis zur letzten Frage bemüht, den Fragenbogen richtig und vollständig auszufüllen. (Derzeit legen wir MSS-interessierten Schulen nahe, zwei bis vier Seiten lange Bögen einzusetzen, was zwar eine intensivere Phase in der Fragebogenerstellung nach sich zieht, welche Fragen letztendlich in den MSS-Bogen aufgenommen werden, dafür ist allerdings garantiert, dass nur die zentralen schulrelevanten Fragen von der gesamten Schulpartnerschaft beantwortet werden. Der längere Selektionsprozess zu Beginn rechnet sich in der Datenrückmeldung, da nicht mehr die Gefahr besteht, durch einen Datenberg „erschlagen“ zu werden, sondern ausschließlich die Antworten auf die brennendsten Fragen zur Weiterarbeit herauskristallisiert werden. Auch die Kosten reduzieren sich erheblich bei kurzen Fragebogenversionen.)

6. Schluss

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Einsatz des MSS waren sehr ermutigend. Diverse Veränderungen wurden an verschiedenen der mittels MSS betreuten Schulen in Gang gesetzt. Die Maßnahmen reichen etwa von der Umgestaltung des Elternsprechzimmers über die Intensivierung des Computerangebots in der Unterstufe bis hin zur Konzeptionierung eines neuen Schulzweigs, der im Schuljahr 1999/2000 angelaufen ist. Die Einführung eines präventiven Sozialtrainings konnte ebenfalls erfolgreich abgeschlossen und evaluiert werden. (vgl. Riffert 2000)

An der Verbesserung des MSS - Erweiterung des Modulpools und Optimierung der bereits entwickelten Module (insbesondere der Fragebatterien und Skalen) - wird kontinuierlich gearbeitet. Mittelfristiges Ziel des MSS-Forschungsteams ist die Erstellung eines praxisrelevanten MSS-Hand- und Arbeitsbuchs zur *Kooperativen Evaluation von Schulentwicklungsprojekten* für LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern.

Alles in allem kann somit der bereichsspezifische Versuch, das empirisch-analytische Paradigma mit dem der Aktionsforschung in ein fruchtbares Kooperationsverhältnis zu setzen, als

durchaus geglückt bezeichnet werden. Dies gibt Anlass zu der Hoffnung, dass eine Kooperation zwischen beiden Paradigmata auch in anderen erziehungswissenschaftlichen Problemfeldern zu verbesserten Forschungsergebnissen führen und generell den Blick über die Grenzen der jeweiligen Paradigmata hinaus weiten könnte.

Literaturverzeichnis

- Altrichter H./Posch P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994.
- Altrichter H.: Evaluation als Alltäglichkeit, als Profession und als Interaktion. In: Patry J.-L./Thonhauser J. (Hrsg.): Evaluation im Bildungsbereich. Innsbruck: Studienverlag 1999.
- Ausubel D. P.: Educational Psychology. A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart/ Winston 1968.
- Baumert J.: Handlungsorientierte Begleitforschung. Begründete Angst vor der selbstgestellten Aufgabe. In: Haller H.-D./Lenzen D. (Hrsg.): Jahrbuch für Erziehungswissenschaften: Wissenschaft im Reformprozeß. Stuttgart: Klett-Cotta 1977: 214-247.
- Brezinka W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz 1971.
- Bronfenbrenner U.: Ein Bezugsrahmen für ökologische Sozialisationsforschung. In: Neue Sammlung (1976) 16: 238-249.
- Bunge M.: Scientific Research II: The Search for Truth. New York: Springer 1967.
- Cremer C./Klehm W. R.: Aktionsforschung. Weinheim: Beltz 1977.
- Dalin P./Rolff H. G.: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest: Soester Verlagskontor 1990.
- Elliott J.: Developing Hypotheses from Classrooms Teachers' Practical Constructs. North Dakota Study Group on Evaluation-Series. Grand Forks: University of North Dakota Press 1976.
- Garz D.: Paradigmschwund und Krisenbewußtsein. Zum gegenwärtigen Stand erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: Pädagogische Rundschau (1989) 43: 17-35.
- Gohson B./Barker P.: Kuhn, Lakatos und Laudan. Applications in the History of Physics and Psychology. In: American Psychologist (1985) 40: 755-769.
- Graudenz I./Randoll D.: Schule im Urteil von Abiturienten - Ergebnisse einer Befragung von jungen Erwachsenen über ihre Wahrnehmung von Schule. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1992.
- Habermas J.: Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971.
- Herber H.-J.: Ein Paradigmenvergleich: ‚Interesse‘ aus pädagogischer und psychologischer Sicht. In: Schurz G./Weingartner P. (Hrsg.): Koexistenz rivalisierender Paradigmen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997: 141-153.
- Herrmann T.: Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie, In: J. Brandstädter, G. Reinert/K. A. Schneewind (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer 1979: 209-236.
- Hopkins D.: Evaluation for school development. Philadelphia: Open University Press 1992.
- Hoyningen-Heue P.: Incommensurability in Kuhn. In: Weingartner P./Schurz G. (Hrsg.): Berichte des 13. Internationalen Wittgenstein Symposiums. Wien: Hölder Pischler Tempsky 1989: 141-150.
- Hoyningen-Heue P.: Reconstructioning Scientific Revolutions: Thomas S. Kuhn's Philosophy of Science. Chicago: University of Chicago Press 1993.
- Klafki W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik, (1973) 487ff.
- Kuhn T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1967.
- Lehner H.: Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994.
- Lenk H.: Zur Sozialphilosophie der Technik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1982.
- Lenk H.: Zu neueren Ansätzen der Technikphilosophie. In: Lenk H./Moser S. (Hrsg.): Techne, Technik, Technologie. Pullach: Ullstein Taschenbuchverlag 1973.
- Leutner D.: Standards empirischer Forschung für Evaluation im Bildungsbereich. In: Patry J.-L./Thonhauser J. (Hrsg.): Evaluation im Bildungsbereich. Innsbruck: Studienverlag 1999: 121-133.
- McKeachie W.: Instructional Psychology. In: Annual Review of Psychology (1974) 25: 161-193.
- Moser H.: Instrumentenkoffer für den Praxisforscher. Freiburg i. Breisgau: Lambertus 1997.
- Moser H.: Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg i. Br.: Lambertus 1995.

- Müller C. W./Schröter U.: Das Gemeinwesenprojekt Märkisches Viertel in Berlin. In: *erziehung* (1975) 5: 28ff.
- Müller S.: Schüler an Schulentwicklung beteiligen. In: *Pädagogik* (1996) 22-24.
- Nölle V.: Schüler sehen Schule anders: Eine empirische Untersuchung über Schulauffassungen von Schülern und ihren Konsens. Frankfurt a. M.: Lang 1993.
- Paschon A./Riffert F.: Der Modulansatz zur Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten (MSS) - Zwischenbericht zur Entwicklung eines situationsspezifischen Messinstruments. In: Thonhauser J./Riffert F. (Hrsg.). *Evaluation heute - Zwölf Antworten auf aktuelle Herausforderungen*. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 1997: 199-213.
- Patry J.-L./Riffert F. (Hrsg.): *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern*. Innsbruck: Studienverlag 2000.
- Patry J.-L.: Paradigmen: Konkurrenz in der Wissenschaft - Komplementarität im Alltagshandeln? Überlegungen zum Theorie-Praxis-Bezug in der Erziehungswissenschaft. In: Schurz G./Weingartner P. (Hrsg.): *Koexistenz rivalisierender Paradigmen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997: 87-103.
- Patry J.-L.: Transsituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung. Frankfurt: Lang 1991a.
- Patry J.-L.: Der Geltungsbereich sozialwissenschaftlicher Aussagen. Das Problem der Situationsspezifität. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 1991b: 223-244.
- Patry J.-L. (Hrsg.): *Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissenschaften unter natürlichen Bedingungen*. Bern: Huber 1982.
- Patry J.-L./Thonhauser J. (Hrsg.): *Evaluation im Bildungsbereich*. Innsbruck: Studienverlag 1999.
- Patry J.-L./Perrez M.: Entstehungs-, Erklärungs- und Anwendungszusammenhang technologischer Regeln. In: Patry J.-L. (Hrsg.): *Feldforschung*. Bern: Huber, 1982: 389-412.
- Patry J.-L./Perrez M.: Theorie-Praxis-Probleme und die Evaluation von Interventionsprogrammen. In: Hager W., Patry J.-L. & Brezing H. (Hg.): *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Bern: Huber, 2000: 19-40.
- Pollack G.: *Fortschritt und Kritik. Von Popper zu Feyerabend: der kritische Rationalismus in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption*. Paderborn: Psychologie VerlagsUnion 1987.
- Reitmeier H.: Elternrechte und Schulpartnerschaft. In: *Verband der Elternvereine an den Höheren Schulen Wiens* (Hrsg.): *SGA - Der Schulgemeinschaftsausschuß - Möglichkeiten und Grenzen. Dokumentation einer Enquete veranstaltet vom Verband der Elternvereine an den Höheren Schulen Wiens* 1991: 41-49.
- Riffert F.: Sozialtraining in der Schule – Ein MSS-Projekt. In: *Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin* (2000) 21/1: 51-64.
- Riffert F./Paschon A.: Psychische Gesundheitsprophylaxe: Beispiele zu den Bereichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Aggression, Angst, soziale Integration. In: *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 3 (1998) 1: 23-39.
- Riffert F./Paschon A.: Selbstwirksamkeit, Erlernte Hilflosigkeit und Angst. Posterpräsentation auf der AEPF in Erfurt, 8.-10.3.1999, Publikation in Vorbereitung.
- Rutter M. et al.: *Fünfehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz 1980.
- Saldern M. v.: Evaluation von Schulsystemen - neue Aufgaben für die empirische Pädagogik. In: Thonhauser J./Riffert F. (Hrsg.). *Evaluation heute - Zwölf Antworten auf aktuelle Herausforderungen*. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 1997: 57-68.
- Schratz M.: Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. In: *schul-management* (1996) 5: 13-17.
- Schurz G.: Koexistenz rivalisierender Paradigmen - Eine begriffsklärende und problemtypologisierende Studie. In: Schurz G./Weingartner P. (Hrsg.): *Koexistenz rivalisierender Paradigmen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1997: 2-51.
- Stenhouse L.: *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann 1975.
- Tarnai Ch./Paschon A./Riffert F./Eckstein K.: Analyse von schulbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Angst mit Modellen latenter Variablen. Hamburg 2000a: Kovac.
- Tarnai Ch./Paschon A./Riffert F./Eckstein K.: Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Schulangst. Eine Hypothesenprüfung im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten. In: *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft* 4 (2000b) 2: 5-20.
- Thonhauser J.: Neuere Zugänge der Forschung zur Erfassung von Schulqualität. In: W. Specht/J. Thonhauser (Hrsg.). *Schulqualität in Österreich*. Innsbruck: Studienverlag 1996: 394-425.
- Thonhauser J./Riffert F. (Hrsg.): *Evaluation heute - Zwölf Antworten auf aktuelle Herausforderungen*. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft 1997.
- Weinert F. E.: Einführung in das Problemgebiet der pädagogischen Psychologie. In: Weinert F. E. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer/Witsch 1967: 13-41.

- Weinert F. E./Schrader F.-W./Helmke A.: Unterrichtsexpertise - Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: Alisch L.-M., Baumert J./Beck K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Braunschweiger Studien 1990.
- Wellenreuther M.: Handlungsforschung als naiver Empirismus? Für ein flexibles Modell 'theoriegeleiteter' Handlungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik (1975) 343ff.
- Whitehead A. N.: Process and Reality. Corrected Edition, herausgegeben von D. R. Griffin und D. W. Sherburne. New York: The Free Press 1978.
- Wieczerkowski, W./Nickel, H./Jankowski, A./Fittkau, B./Rauer, W.: Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig: Westermann 1980.
- Wottawa H./Thierau H.: Lehrbuch Evaluation. Bern: Huber 1990.
- Wottawa H.: Evaluation. In: Rost D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998.
- Zabeck J.: Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Problem. Ein Beitrag zur Überwindung der Krise in der Erziehungswissenschaft. In: Brand W./Brinkmann D. (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hamburg: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft 1978: 291-332.
- Zecha G./Lukesch H.: Die Methoden der Aktionsforschung. Analyse, Kritik, Konsequenzen. In: J.-L. Patry (Hrsg.): Feldforschung 1982: 367-387.
- Zedler P.: Methodische Rationalität und Handlungsrationalität. Zur wissenschaftstheoretischen Kontroverse um die Handlungsforschung. In: Haller H.-D./Lenzen D. (Hrsg.): Jahrbuch kontrovers 2, Stuttgart: Klett-Cotta 1978: 56-68.