

**Entwicklung und Erprobung eines Qualitäts-
managements für berufliche Schulen in Bayern
(QmbS)**

*Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität
München*



vorgelegt von

Martin Brunnhuber
aus Grabenstätt/Erlstätt

München 2009

Tag der mündlichen Qualifikation:

07.07.2009

Dekan:

Prof. Dr. Joachim Kahlert

1. Berichterstatter:

Prof. Dr. Hartmut Ditton

2. Berichterstatter:

Prof. Dr. Klaus Ulich

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich einigen wichtigen Personen danken, die mich in ganz besonderer Weise bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Zunächst möchte ich mich bei meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Hartmut Ditton dafür bedanken, dass er mir die Anfertigung dieser Arbeit ermöglicht hat, insbesondere auch für sein verständnisvolles Entgegenkommen aufgrund meiner persönlichen Arbeitsvoraussetzung, da das Promotionsvorhaben parallel zu meiner hauptberuflichen Tätigkeit entstand. Mein weiterer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Klaus Ulich für die freundliche Übernahme des Zweitgutachtens.

Darüber hinaus danke ich dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, besonders dem stellvertretenden Leiter und Abteilungsleiter der Grundsatzabteilung, Herrn Arnulf Zöller, der mir die Mitwirkung am Projekt „Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern (QmbS)“ ermöglichte und durch seine konstruktiven Anmerkungen wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat.

Mein Dank gilt meinen Kollegen der Grundsatzabteilung, besonders den Kollegen, die am Projekt QmbS mitwirken und mitgewirkt haben.

Eine unverzichtbare Hilfe während der Erstellung dieser Arbeit war meine Kollegin, Frau Dr. Katrin Vogt, die mir nicht nur aufbauend beigestanden ist, sondern durch ihre kritischen Anmerkungen und Ihr Engagement die Arbeit immer vorwärts trieb.

Eine große Hilfe beim Lektorat und bei der formalen Gestaltung war Frau Sigrid Tilgner, der an dieser Stelle gedankt sei.

Schließlich danke ich meiner Familie, besonders meiner Frau Josephine und meiner Tochter Antonia für den Rückhalt, die Unterstützung und vor allem das entgegengebrachte Verständnis während dieser anstrengenden Zeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	6
2	Einleitung	8
3	Die Anfänge des Qualitätsmanagements	10
3.1	Der Begriff der Qualität	10
3.2	Die Entwicklung des Qualitätsmanagements	12
3.3	Wichtige Qualitätsmanagementmodelle	14
3.3.1	DIN EN ISO Modell	14
3.3.2	EFQM-Modell	17
4	Der Wandel zu einem „neuen“ Qualitätsverständnis	22
4.1	Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen	22
4.2	Optimierungsfortschritt durch Fehlererkennung	24
4.3	Kundenorientierung	25
5	Die Schule im Blickwinkel des „neuen“ Qualitätsverständnisses	27
5.1	Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen	28
5.1.1	Möglichkeiten durch die Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen	28
5.1.2	Hemmnisse für die Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen	29
5.1.3	Konsequenzen für das Qualitätsmanagement der Schule	30
5.2	Optimierungsfortschritt durch Fehlererkennung	31
5.2.1	Möglichkeiten des Optimierungsfortschritts durch Fehlererkennung	31
5.2.2	Hemmnisse für den Optimierungsfortschritt durch Fehlererkennung	32
5.2.3	Konsequenzen für das Qualitätsmanagement der Schule	33
5.3	Kundenorientierung	34
5.3.1	Möglichkeiten durch die Kundenorientierung	34

5.3.2	Hemmnisse der Kundenorientierung	35
5.3.3	Konsequenzen für das Qualitätsmanagement der Schule	35
6	Qualität von Schule und Unterricht	37
6.1	Der Begriff der Qualität in der Schule	37
6.2	Die Wirkung von Schule	40
6.3	Modell zur mehrbenenanalytischen Untersuchung schulischer Qualität bei Lehrern und Schülern	43
6.4	Wichtige Faktoren für guten Unterricht	48
6.5	Wichtige Faktoren auf der Schulebene	50
6.6	Folgerungen für ein Qualitätsmanagementsystem der Schule	51
7	Das Q2E-Modell als Qualitätsmanagementsystem von Schulen	54
7.1	Projekthintergrund	54
7.2	Die Komponenten von Q2E	56
7.2.1	Das Qualitätsleitbild	57
7.2.2	Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung	58
7.2.3	Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule	59
7.2.4	Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung	60
7.2.5	Externe Schulevaluation	61
7.2.6	Die Q2E-Zertifizierung	62
8	Konzeptentwicklung für ein Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern	64
8.1	Überblick über die Schulentwicklung / Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen in Deutschland	64
8.2	Entwicklungslinie für die Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen in Bayern	65
8.3	Entwicklung von QmbS (Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern)	69
8.4	Rahmenbedingungen für QmbS	70
8.4.1	Die Zielsetzung von QmbS	70

8.4.2	Die Konzeption von QmbS	71
8.5	Die Elemente von QmbS	73
8.5.1	Schulspezifisches Qualitätsverständnis	74
8.5.2	Interne Evaluation	82
8.5.3	Individualfeedback	94
8.5.4	Externe Evaluation	98
8.5.5	Steuerung der Qualitätsprozesse	102
8.6	Chancen und Risiken von QmbS	107
9	Umsetzung von QmbS innerhalb von Profil 21	110
9.1	Vorüberlegungen für die Einführung von QmbS	110
9.2	Der Projektlauf zur Einführung von QmbS	111
9.3	Das Qualitätshandbuch	112
9.3.1	Leitfaden	113
9.3.2	Vorlagen	113
9.3.3	Dokumentation	113
9.3.4	Instrumente	114
10	Einführungsphase von QmbS innerhalb von Profil 21	115
10.1	Workshop zur Steuerung der Qualitätsprozesse	116
10.2	Workshop zum schulspezifisches Qualitätsverständnis	118
10.3	Workshop zur internen Evaluation	122
10.4	Workshop zum Individualfeedback	124
11	Optimierung von QmbS während der Erprobungsphase	126
11.1	Prozesssteuerung durch das QmbS-Team	127
11.2	Prozessablauf für die Erstellung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses (SQV)	135
11.3	Formulierung der Qualitätsziele im SQV	140
11.3.1	Begutachtung der Qualitätsziele	140
11.3.2	Anregung für die Gestaltung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses	144
11.3.3	Unterstützung bei der Formulierung von Zielen	146

11.4	Umgang mit Befragungsergebnissen	148
11.5	Gesamtprozess QmbS	150
11.6	Internetportal zu QmbS	156
12	Befragung am Ende der Erprobungsphase von QmbS	158
12.1	Ziel der Befragung	158
12.2	Befragungsdurchführung und Fragebogenrücklauf	158
12.3	Rückmeldung zu den Workshops	159
12.3.1	Ergebnisse der Befragung zu Einführungsworkshops	160
12.3.2	Interpretation der Ergebnisse zu Einführungsworkshops	161
12.3.3	Ergebnisse der Befragung zu Reflexionsworkshops	162
12.3.4	Interpretation der Ergebnisse zu Reflexionsworkshops	163
12.4	Rückmeldung zu den QmbS-Unterlagen	163
12.4.1	Ergebnisse der Befragung zu den QmbS-Unterlagen	163
12.4.2	Interpretation der Ergebnisse zu den QmbS-Unterlagen	164
12.5	Allgemeine Anmerkungen zum Einführungsprozess	165
12.5.1	Wünsche während der Einführung und daraus abgeleitete Optimierungsschritte	165
12.5.2	Positiv hervorgehobene Aspekte während der Einführung und Folgerungen für die zukünftige Planung	166
12.6	Kriterien für eine erfolgreiche Einführung von QmbS	167
12.6.1	Die Rolle der Schulleitung	168
12.6.2	Gemeinschaftliche Projektentwicklung	170
12.6.3	Erprobung von Konzepten	172
12.6.4	Funktionsfähiges QmbS-Team	174
12.6.5	Evaluationskultur (interne und externe Evaluation)	175
12.6.6	Individualfeedback	176
12.6.7	Bedeutung für die Schule als Ganzes	177
12.6.8	Verbindlichkeit von QmbS	179
12.6.9	Spürbare Auswirkungen auf den Schul- und Unterrichtsalltag	180
12.7	Ressourcen für QmbS	181
12.7.1	Zeitlicher Aufwand	182
12.7.2	Finanzieller Aufwand	183

12.8	Allgemeine Einstellung zu QmbS	184
12.8.1	Einstellung zum QmbS-Konzept	184
12.8.2	Umsetzung von QmbS an den Schulen	185
12.8.3	Freie Anmerkungen zu QmbS	187
13	Diskussion	188
14	Literaturverzeichnis	196
15	Abbildungsverzeichnis	202
16	Tabellenverzeichnis	207
17	Anhang	208

1 Vorwort

Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, Qualitätsarbeit, Qualitätsforschung, Qualität, Qualität, Qualität...

Wo man hinsieht, springt einem dieser Begriff regelrecht ins Auge. Ein einfaches Beispiel: Unsere heimische Milch. Ein **Qualitätsprodukt** unserer Gegend, hergestellt in einem landwirtschaftlichen Betrieb, der nach **DIN ISO 9000:2000** zertifiziert ist, in dem alle **Prozessabläufe** klar definiert und in einem **Qualitätsmanagementhandbuch** dokumentiert sind. **Kundenwünsche** werden angemessen berücksichtigt, dabei steht eine ständige **Optimierung von Prozessen** im Vordergrund. Alle Aktivitäten richten sich am **eigenen Qualitätsverständnis**, in dem die gesamte Firmenphilosophie verankert ist, aus.

Kritiker werden sich nun fragen, weshalb der große Aufwand. Kühe haben immer schon gefressen, getrunken und Milch gegeben. Warum wird dieser Ablauf unnötig verkompliziert. Die Antwort erscheint genauso banal wie das Kühemelken selbst. Die Anforderungen der Gesellschaft haben sich geändert. Die Zeiten, in denen man artsansässigen Bauern gegangen ist, um in seiner eigenen Milchkanne einen Liter Milch abzuholen, sind vorbei. Die Mehrheit kauft die Milch im Kühlregal im Tetrapack. Woher kommt aber die Milch in den Regalen der Discounter? Entspricht die Milch der Qualität, die ich mir vorstelle? Welche Qualität bekomme ich zu welchem Preis? Keiner kann bei der Vielzahl von Anbietern den Überblick behalten. Fest steht nur, jeder möchte die beste Qualität zu einem möglichst geringen Preis. Deshalb müssen aufwändige qualitätssichernde Maßnahmen ergriffen werden, um dies zu ermöglichen.

Erst die internationalen Vergleichsstudien TIMSS (1995) und PISA (2000) führten dazu, dass sich die Bildungspolitik Gedanken über die Zukunft des deutschen Bildungssystems machen musste. Der bis dahin gute Ruf des Bildungssystems war durch den „PISA-Schock“ wie weggeblasen. BURKHARD/EIKENBUSCH verwiesen in diesem Zusammenhang auf einen OECD-Bericht (OECD 1991), in dem bereits 1989 resümiert wurde: „Die Sorge um die Qualität der Bildung hat heutzutage höchste Priorität in den OECD-Staaten. So wird es ohne Zweifel auch in absehbarer Zukunft bleiben“ (vgl. BURKHARD/EIKENBUSCH 2000, S. 51).

In Bayern gehören Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung zu den zentralen Aufgabenfeldern, denen sich eine verantwortungsbewusste Bildungspolitik stellen muss (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2006, S. 4). Nicht nur das Bestreben bei internationalen Vergleichsstudien gut abzuschneiden, sondern auch die Förderung der individuellen Schulkarriere jedes Einzelnen stehen im Vordergrund.

Um die Qualität von Schulen zu steigern ist ein gemeinsames Kennzeichen vieler Bundesländer der „bildungspolitische Dreischritt“ (Schulentwicklung und Schulprogramme, erweiterte Selbständigkeit, Qualitätssicherung) (vgl. BURKHARD/EIKENBUSCH 2000, S. 51).

2 Einleitung

Die Frage nach der Qualität von Produkten ist nicht erst in den letzten Jahren aufgetaucht. Schon lange machte man sich zum Thema Qualität Gedanken, was beispielsweise auch in den Qualitätssicherungsaktivitäten zur Zeit der Industrialisierung in den Vereinigten Staaten von Amerika sichtbar wurde. Als Überblick wird ein Abriss der wichtigsten Meilensteine der Qualitätsentwicklung gegeben. Dazu werden verschiedene Definitionen von Qualität betrachtet. Anschließend wird die Entwicklung des Qualitätsmanagements allgemein umrissen.

In der Wirtschaft hat sich in den 90er Jahren mit dem Total-Quality-Management ein „neues“ Qualitätsverständnis etabliert (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 6). Die Qualität wurde als „Grad der Vollkommenheit“ eines Produktes oder einer Dienstleistung definiert. Um einen hohen Qualitätsstandard gewährleisten zu können, entwickelten sich Verfahrensvorschriften, die in der produktionstherstellenden Industrie und später auch in Dienstleistungsunternehmen Anwendung fanden. Im Laufe der Zeit entwickelten sich die verschiedensten Qualitätsmanagementsysteme (QM-Systeme), die sich in der Wirtschaft voll etabliert haben.

Bei der unreflektierten Übernahme solcher Systeme im Bildungsbereich treten jedoch sehr schnell ungeahnte Schwierigkeiten auf, beispielsweise sind Schüler¹ nicht nur Produkte des Qualitätsmanagements, zeitgleich sind sie auch Mitgestalter der Prozesse. Es ist nun zu überprüfen, welche Chancen sich aus der Übertragung des „neuen“ Qualitätsverständnisses auf die Schulen ergeben, welche Risiken sich dabei abzeichnen und welche Konsequenzen daraus folgen.

Die Qualität von Schule und Unterricht zu erfassen und zu beschreiben ist auf Grund der komplexen Zusammenhänge sehr aufwändig. Um die Zusammenhänge verstehen zu können, wird ein Einblick in den momentanen Stand der Forschung gegeben.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit auf die Trennung in weibliche und männliche Anrede verzichtet.

Ende der Neunziger Jahre entstand in der Schweiz die Idee, ein nachhaltiges Qualitätsmanagementsystems für Schulen zu entwickeln, das zum einen den komplexen Kundenverhältnissen gerecht wird und zum anderen den großen individuellen Gestaltungsspielraum der einzelnen Lehrpersonen nicht beschneidet. 1996 wurde in Aarau ein mehrjähriges Projekt mit dem Titel „Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E)“ ins Leben gerufen. Das Projekt sollte der Frage nachgehen, wie ein wirksames Qualitätssystem für Schulen aussehen könnte, das den komplexen Anforderungen gerecht wird.

Auch in Bayern entstand der Wunsch ein Qualitätsmanagementsystem für die beruflichen Schulen zu entwickeln, das auf den Erkenntnissen aus Q2E aufbaut und bereits existierende Elemente, wie z. B. die interne und externe Evaluation bayerischer Schulen integriert.

Ergebnis war das Qualitätsmanagementsystem für berufliche Schulen in Bayern (QmbS). Es wird im Rahmen eines Schulversuches erprobt und weiterentwickelt, dabei fließen alle Erkenntnisse dieser Phase in die Optimierung des Systems mit ein. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird der Stand des Projektes berichtet.

3 Die Anfänge des Qualitätsmanagements

Bevor die Entwicklung des Qualitätsmanagements betrachtet wird, ist es notwendig, den Begriff Qualität näher zu erläutern. Dabei führen unterschiedliche Sichtweisen zu unterschiedlichen Definitionen des Qualitätsbegriffes. Aufgrund der unzähligen Begriffsdefinitionen werden im Folgenden die wichtigsten Definitionen hervorgehoben, die auf die Beschaffenheit eines Produktes und deren Bewertung abzielen. Weiterhin wird in diesem Kapitel ein kurzer Überblick über die Entwicklung des Qualitätsmanagements und dessen wichtigste Modelle gegeben.

3.1 Der Begriff der Qualität

Der Begriff der „Qualität“ wurde schon im Altertum verwendet. Im Lateinischen wurde *qualitas* mit *Beschaffenheit* (eines Gegenstandes) umschrieben (vgl. KAMISKE/BRAUER 2002, S. 55). Die Definition nach ZOLLONDZ schließt sich dessen an, indem es Qualität ebenfalls als Güte oder Beschaffenheit einer Einheit definiert (vgl. 2002, S. 143). Hier muss hinzugefügt werden, dass es sich bei dieser Einheit sowohl um eine „Sache“ als auch um „Immaterielles“ handeln kann.

MASING definiert den Begriff der Qualität folgendermaßen:

„Der allgemeine Sprachgebrauch bezeichnet als ‚Qualitätserzeugnis‘ ein Produkt, dessen Eigenschaften ein ausgewogenes Maß landläufiger Mindestexpectationen deutlich überschreiten, insbesondere im Hinblick auf die Veränderungen unserer Zeit.“ (1988, S. 3)

Die bisherigen Definitionen haben gemein, dass sich die Qualität an bestimmten vorgegebenen Merkmalen erkennen lässt. Dabei wird von schlechter Qualität gesprochen, wenn die realisierte Beschaffenheit unter den vorgegebenen Qualitätsmerkmalen liegt. Gute Qualität wird erzielt, wenn die realisierte Beschaffenheit über den gesetzten Qualitätsforderungen liegt (vgl. HALLER 1995, S. 5).

HEID betrachtet Qualität nicht als ein für sich selbst existierendes Objekt, sondern als wichtigstes Gestaltungs- und Regulationsprinzip in sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen. Er ist der Auffassung, dass Qualität „keine beobachtbare Eigenschaft oder Beschaffenheit eines Objektes, sondern das Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes“ ist. Die Begründung hierfür ist, dass „die objektive Beschaffenheit handlungsabhängiger Sachverhalte Resultat von Entscheidungen ist, die von Qualitätsgesichtspunkten reguliert werden“(vgl. 2000, S. 41).

Die Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes kann mit unterschiedlichen Sichtweisen vorgenommen werden. Dazu bestimmt GARVIN (vgl. 1988, S. 25f.) fünf Qualitätsdefinitionen, die unterschiedliche Betrachtungsweisen und Standpunkte beinhalten. Diese werden nach KAMISKE/BRAUER (2002, S. 169f.) wie folgt übersetzt:

- *Die transzendente Sichtweise*
Qualität ist absolut und universell erkennbar, ein Zeichen von kompromisslos hohen Ansprüchen und Leistungen, sie ist nicht präzise zu definieren und wird nur durch Erfahrung empfunden.
- *Die produktbezogene Sichtweise*
Qualität ist präzise und messbar, Qualitätsunterschiede werden durch bestimmte Eigenschaften oder Bestandteile eines Produkts auch quantitativ widerspiegelt.
- *Die anwenderbezogene Sichtweise*
Qualität liegt im Auge des Betrachters und weniger im Produkt, individuelle Konsumenten haben unterschiedliche Wünsche und Bedürfnisse, wobei diejenigen Güter, welche diese Bedürfnisse am besten befriedigen, als qualitativ besonders hochstehend betrachtet werden.

- *Die prozessbezogene Sichtweise*
Qualität ist das Einhalten von Spezifikationen, jede Abweichung impliziert eine Verminderung, hervorragende Qualität entsteht durch eine gut ausgeführte Arbeit, deren Ergebnis die Anforderungen zuverlässig und sicher erfüllt.
- *Die Preis-Nutzen-bezogene Sichtweise*
Qualität wird durch Kosten und Preise ausgedrückt, ein Qualitätsprodukt erfüllt eine bestimmte Leistung zu einem akzeptablen Preis bzw. in Übereinstimmung mit Spezifikationen und akzeptablen Kosten.

Nach KAMISKE/BRAUER kann die Produktqualität in Anlehnung an Garvin in acht Dimensionen zerlegt werden. Diese handhabbaren Einheiten sind Gebrauchsnutzen, Ausstattung, Zuverlässigkeit, Normgerechtigkeit, Haltbarkeit, Kundendienst, Ästhetik und Qualitätsimage (vgl. 2002, S. 170).

Ähnlich zu den produktbezogenen Dimensionen stellen PARASURAMAN/BERRY/ZEITHAML (vgl. 1988), Dimensionen für Dienstleistungsqualität auf: Zuverlässigkeit, Steuerbarkeit, Kompetenz, Zugänglichkeit, Höflichkeit, Kommunikation, Glaubwürdigkeit, Sicherheit, Kundenidentifizierung.

Den Begriff der Qualität in eine universelle Definition zu packen scheint unmöglich aber auch nicht nützlich. Vielmehr geht es darum, wie beispielsweise bei PARASURAMAN/BERRY/ZEITHAML geschehen, Dimensionen für die spezifischen Sichtweisen zu finden, anhand derer man die Qualität einer „Einheit“ erkennen kann.

3.2 Die Entwicklung des Qualitätsmanagements

Eine systematische Qualitätsentwicklung lässt sich erst ab 1900 erkennen. Hier sind es einzelne Persönlichkeiten, wie Ford oder Taylor, an denen sich die Entwicklung des Qualitätsmanagements festmachen lässt. Nach KAMISKE/BRAUER lassen sich drei Entwicklungsstufen feststellen. Die Qualitäts-

entwicklung lässt sich von der reinen **Qualitätskontrolle** über die **integrative Qualitätssicherung** zum **Total Quality Management** beschreiben (vgl. 2002, S. 11).

Die Notwendigkeit einer **Qualitätskontrolle** entstand nach dem Einsetzen der industriellen Revolution. Es stand die Produktqualität im Vordergrund, welche von Spezialisten überprüft wurde. Prägend für diese Zeit waren Ford und Taylor. Letzterer war Begründer des Taylorismus, der einen Meilenstein bei der Entwicklung der kapitalistischen Produktion und bei der Gestaltung der industriellen Arbeit setzte. Jedes Produkt musste zu dieser Zeit eine strenge Qualitätskontrolle durchlaufen, was einen erheblichen Aufwand darstellte.

Die Anfänge der **integrativen Qualitätssicherung** gehen auf den Pionier William Edward Deming zurück (vgl. KAMISKE/BRAUER 2002, S. 11). Der US-Amerikaner forschte bereits in den 1940er Jahren an einer Möglichkeit, die Qualität und somit auch den Gewinn von Unternehmen zu steigern. Deming war ein Vorreiter, der in seinen Studien immer den Prozess, der zu einer guten Qualität des Produktes führt, in den Vordergrund stellte. Dabei wird Qualität nicht mehr als separate Funktion verstanden, sondern sie wird in andere Unternehmensbereiche, wie z. B. Planung oder Arbeitsvorbereitung, integriert. Bereits 1950 wurde der Ansatz Demings in Japan übernommen. Zu dieser Zeit bestand wegen der guten wirtschaftlichen Gesamtsituation in den Vereinigten Staaten noch kein Bedarf Demings Theorien zu folgen. Erst Anfang der 1990er Jahre wurden weite Teile der Konsumgüterindustrie von der japanischen Konkurrenz, auch auf Grund der besseren Qualität, quasi überrollt (vgl. KIERSTEIN 1994).

Anfang der 90er Jahre breitete sich ein „neues“ Qualitätsverständnis im Sinne des **Total Quality Management (TQM)** aus. Im TQM können alle Qualitätsaktivitäten als visionär-programmatisch umschrieben werden. Qualität gehört zu den wichtigsten Führungsaufgaben und ist allen anderen Funktionen übergeordnet. Der „neue“ Qualitätsbegriff wird nicht am Produkt verankert, sondern bezieht sich auf die Unternehmensqualität, indem gute Unternehmen gute Produkte produzieren (vgl. KAMISKE/BRAUER 2002, S. 11). Dieser Gedanke des

„neuen“ Qualitätsverständnisses etablierte sich zunächst in Industriebetrieben und später auch in Dienstleistungsunternehmen und Bildungseinrichtungen (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 6).

3.3 Wichtige Qualitätsmanagementmodelle

Im Folgenden werden die beiden wichtigsten Qualitätsmanagementmodelle betrachtet, die sich aus dem TQM-Ansatz gebildet haben. Diese sind die DIN EN ISO 9000:2000 und das EFQM-Modell (European Foundation for Quality Management).

3.3.1 DIN EN ISO Modell

Bei der DIN EN ISO 9000:2000 handelt es sich um eine Normenfamilie. Dabei repräsentieren die Buchstaben DIN das Deutsche Institut für Normung, EN steht für europäisches Institut für Normung und ISO bezeichnet die internationale Organisation für Normung. Dies bedeutet nach GRAEBIG, dass die weltweite bzw. europäische Norm für Deutschland übernommen wurde, also einen nationalen Status bekommen hat (vgl. 2001, S. 628).

Die **ISO 9000-er Normenreihe** besteht aus mehreren Teilen:

- Die **ISO 9000** beschreibt die Grundlagen für Qualitätsmanagementsysteme und legt die Begrifflichkeiten fest.
- Die **ISO 9001** legt die Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem fest, das eine Organisation darlegen muss, wenn sie Produkte bereitstellt, die den Kundenanforderungen oder behördlichen Anforderungen gerecht werden müssen. Angestrebtes Ziel ist es, die Kundenzufriedenheit zu erhöhen.
- Die **ISO 9004** ist ein Leitfaden, der sich sowohl auf die Wirksamkeit als auch auf die Effizienz eines Qualitätsmanagementsystems bezieht. Das Ziel dieses Leitfadens ist es, eine Leistungssteigerung in der Organisati-

on zu erhalten, aber auch die Kundenzufriedenheit und die Zufriedenheit anderer interessierter Parteien zu erhöhen.

- Die **ISO 19011** enthält die Anleitung für das Auditieren von Qualitäts- und Umweltmanagementsystemen.

Dieser zusammenhängende Satz von Qualitätsmanagementnormen dient dazu, das gegenseitige Verständnis im nationalen und internationalen Handel zu erleichtern (vgl. DIN EN ISO 9000:2000, S. 6).

Das Prozessmodell der DIN EN ISO 9000:2000 wird wie folgt dargestellt:

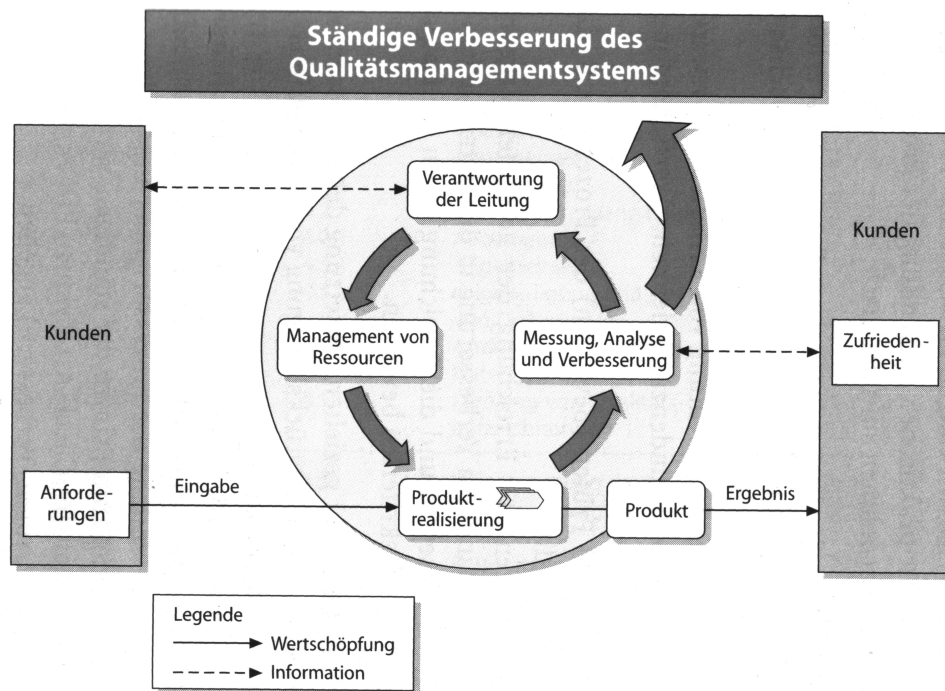


Abb. 3.3-1: Prozessmodell der DIN EN ISO 9000:2000

In diesem Modell sind die Hauptprozesse dargestellt, die ein Qualitätsmanagementsystem mindestens zu erfüllen hat. Dabei beinhaltet dieses Modell zwei wesentliche Ziele:

- Die ständige Verbesserung des Qualitätsmanagements
- Das Erreichen der Kundenzufriedenheit

In einem Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000:2000 werden die Verantwortlichkeiten zu den Prozessen geregelt und die Verfahren und Mittel zur Steuerung einheitlich festgelegt und dokumentiert. Alle Prozesse müssen dabei definiert, abgeglichen und koordiniert sein.

„Damit sich Organisationen wirksam betätigen können, müssen sie zahlreiche miteinander verknüpfte und in Wechselwirkung stehende Prozesse erkennen und handhaben. Oft bildet das Ergebnis des einen Prozesses die direkte Eingabe für den nächsten“ (DIN EN ISO 9000:2000, S. 10).

Die **Hauptelemente** der DIN EN ISO 9001:2000 legen folgende Bereiche fest:

- Die **Verantwortung der Leitung** legt den Fokus in diesem Modell auf die Kunden. Hier wird auch das Profil des Unternehmens sichtbar.
- Unter **Management der Ressourcen** sind die Mitarbeiter, die Infrastruktur und das Arbeitsumfeld gemeint.
- Das Element der **Produktrealisierung** regelt dabei die Bereiche des Prozessmanagements und alle kundenbezogenen Prozesse.
- Die **Messung, Analyse und Verbesserung** bezieht sich auf die Punkte: Überwachung und Messung der Kundenzufriedenheit, Prozesse, Produkte, internes Audit, Lenkung fehlerhafter Produkte, Datenanalyse, kontinuierliche Verbesserung, Korrektur und Vorbeugung.

Ein Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000:2000 muss den individuellen Bedürfnissen der Organisation angepasst werden. Dabei ist zu betonen, dass sich die Norm nicht darauf bezieht, welche Forderungen an ein Produkt bzw. eine Dienstleistung gestellt werden. Hier wird nur die Fähigkeit überprüft, ein Produkt oder eine Dienstleistung auf einem hohen Qualitätsniveau realisieren zu können.

3.3.2 EFQM-Modell

Mit **EFQM** wird die **E**uropean **F**oundation for **Q**uality **M**anagement beschrieben. Sie wurde 1988 von 14 führenden europäischen Unternehmen als gemeinnützige Organisation gegründet. Dieses Modell dient als Referenzmodell für den Europäischen Qualitätswettbewerb (EQA). Das EFQM Excellence Modell, so eine weitere Bezeichnung, ist nicht branchenspezifisch, sondern universell ausgerichtet. Dabei basiert das Modell auf den Grundsätzen des TQM-Ansatzes, der die gleichzeitige Betrachtung von Menschen, Prozessen und Ergebnissen in den Mittelpunkt stellt.

„Wirklich exzellente Organisationen zeichnen sich dadurch aus, dass sie um die Zufriedenheit ihrer Interessengruppen² bemüht sind, und zwar auf das, was sie erreichen und was sie wahrscheinlich erreichen werden“ (EFQM, 2003a, S. 3).

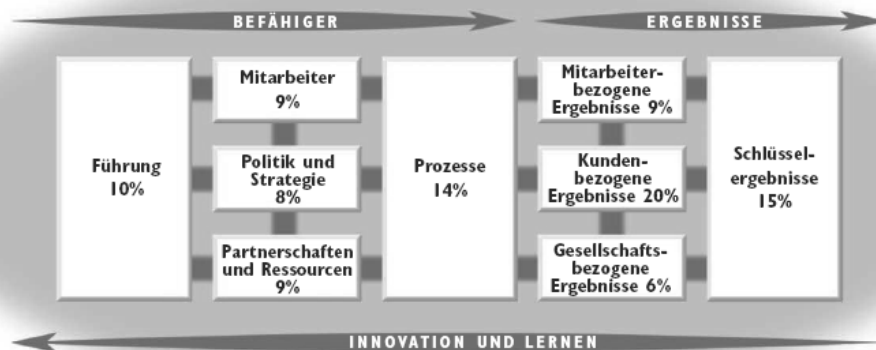
Die **Grundkonzepte der Excellence** treffen Aussagen zu folgenden Punkten, die überblicksartig erläutert werden (EFQM 2003b, S. 5ff.)

- **Ergebnisorientierung:** Excellence erzielt Ergebnisse, die alle Interessengruppen der Organisation begeistern.
- **Ausrichtung auf den Kunden:** Excellence schafft nachhaltigen Kundennutzen.
- **Führung und Zielkonsequenz:** Excellence bedeutet visionäre und begeisternde Führung, gekoppelt mit Beständigkeit hinsichtlich der Zielsetzung.
- **Management mittels Prozessen und Fakten:** Excellence bedeutet, die Organisation durch ein Netzwerk untereinander abhängiger und miteinander verbundener Systeme, Prozesse und Fakten zu steuern.
- **Mitarbeiterentwicklung und -beteiligung:** Excellence maximiert den Beitrag der Mitarbeiter durch ihre Weiterentwicklung und Beteiligung.

² Individuen oder Gruppen, die von innen oder außen Einfluss auf die Organisation haben, wie z.B. Kunden, Mitarbeiter, Lieferanten, die Gesellschaft, in deren Umfeld die Organisation tätig ist, und solche mit einer finanziellen Beteiligung an der Organisation

- **Kontinuierliches Lernen, Innovation und Verbesserung:** Excellence nutzt Lernen zur Schaffung von Innovation und Verbesserungsmöglichkeiten, um den status quo in Frage zu stellen und Änderungen zu bewirken.
- **Entwicklung von Partnerschaften:** Excellence entwickelt und erhält wertschöpfende Partnerschaften.
- **Soziale Verantwortung:** Excellence bedeutet, die Mindestanforderungen der gültigen Gesetze und Regeln zu übertreffen, die die Organisation bei ihrer Geschäftstätigkeit zu berücksichtigen hat, und sie bedeutet das Bemühen, die Erwartungen des gesellschaftlichen Umfeldes zu verstehen und darauf einzugehen.

Diese Grundkonzepte stellen die Basis für die Kriterien des EFQM Excellence Modell dar (s. Abb. 3.3-2).



© 1999 - 2003 EFQM

Abb. 3.3-2: EFQM-Modell für Excellence (EFQM 2003a)

Das Modell besteht aus den Hauptsäulen Führung, Prozesse und Schlüssel-ergebnisse. Dies bedeutet stark vereinfacht, dass Menschen in Prozessen arbeiten und damit Ergebnisse erzielen, die anderen Menschen (z.B. Kunden) zu Gute kommen. Das erweiterte Modell besteht aus den **Befähigerkriterien (Enabler³)** Führung, Mitarbeiter, Politik und Strategie, Partnerschaften und Res-

³ Enabler ist die Bezeichnung aus der englischen Fassung von EFQM.

sources und den **Ergebniskriterien (Results)** mitarbeiterbezogene Ergebnisse, kundenbezogene Ergebnisse, gesellschaftsbezogene Ergebnisse und Schlüsselergebnisse.

Die Befähigerkriterien legen fest, mit welchen Mitteln und Wegen eine Organisation vorgeht, um bestimmte Ergebnisse zu erzielen. Die Ergebniskriterien definieren, welche Ergebnisse die Organisation erreicht hat.

Die einzelnen Kriterien sind zusätzlich von ihrer Bedeutung her prozentual gewichtet.

Die Befähigerseite, die häufig auch „Voraussetzungen“ oder „Mittel und Wege“ genannt wird, macht insgesamt die Hälfte des Gesamtmodells aus, wobei den Prozessen, mit einem Anteil von 14%, die größte Gewichtung zukommt. Die Kriterien der Ergebnisseite betragen zusammen auch 50%, wobei hier der größte Anteil mit 20% auf die Kundenergebnisse fällt.

Die einzelnen Kriterien können wie folgt beschrieben werden (vgl. EFQM 2003b, S. 13ff.):

- **Führung:** Alle Führungskräfte entwickeln Vision, Mission, Werte und ethische Grundsätze und sind dabei stets Vorbilder. Sie sichern durch ihre Mitwirkung die Entwicklung, Umsetzung und kontinuierliche Verbesserung des Managementsystems der Organisation. Dabei arbeiten sie mit Kunden, Partnern und Vertretern der Gesellschaft zusammen. Führungskräfte verankern in der Organisation zusammen mit den Mitarbeitern die Excellence-Kultur und erkennen und meistern den Wandel der Organisation.
- **Politik und Strategie:** Die Politik und Strategie der Organisation beruht auf den gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnissen und Erwartungen der Interessengruppen. Die Informationen dazu beruhen auf Leistungsmessungen, Untersuchungen, lernorientierten und nach außen gerichteten Aktivitäten. Politik und Strategie werden dabei entwickelt, bewertet und aktualisiert, kommuniziert und durch ein Netzwerk von Schlüsselprozessen umgesetzt.

- **Mitarbeiter:** Organisationen managen, entwickeln und entfalten das gesamte Potenzial ihrer Mitarbeiter. Dazu werden Wissen und Kompetenzen der Mitarbeiter ermittelt, ausgebaut und aufrechterhalten. Mitarbeiter werden eingebunden und zum selbstständigen Handeln ermächtigt. Die Organisation sorgt für die Mitarbeiter, die belohnt, anerkannt und betreut werden. Sie schafft so die Selbstverpflichtung der Mitarbeiter, ihre Fähigkeit und ihr Wissen zum Vorteil der Organisation einzusetzen.
- **Partnerschaften und Ressourcen:** Organisationen planen und managen externe Partnerschaften, Finanzen, Technologie, Information und Wissen, Gebäude, Einrichtungen und Material. Durch Planung und Management von Partnerschaften und Ressourcen sorgen sie für Ausgleich zwischen den aktuellen und zukünftigen Bedürfnissen der Organisation, der Gemeinschaft und der Umwelt.
- **Prozesse:** Alle Prozesse werden systematisch gestaltet und gemanagt. Sie werden nach Bedarf und unter Nutzung von Innovationen verbessert, um Kunden und andere Interessengruppen zufrieden zu stellen. Produkte und Dienstleistungen werden auf der Basis der Kundenwünsche entworfen, entwickelt, hergestellt, vermarktet und betreut.
- **Kundenbezogene Ergebnisse:** Excellente Organisationen führen bezüglich ihrer Kunden umfangreiche Messungen durch und erzielen dabei exzellente Ergebnisse.
- **Mitarbeiterbezogene Ergebnisse:** Excellente Organisationen führen bezüglich ihrer Mitarbeiter umfangreiche Messungen durch und erzielen dabei ausgezeichnete Ergebnisse.

- **Gesellschaftbezogene Ergebnisse:** Excellente Organisation führen bezüglich ihrer Beziehung zur Gesellschaft umfangreiche Messungen durch und erzielen dabei ausgezeichnete Ergebnisse.
- **Schlüsselergebnisse:** Excellente Organisation führen bezüglich ihrer Schlüsselemente, ihrer Politik und ihrer Strategie umfangreiche Messungen durch und erzielen dabei ausgezeichnete Ergebnisse. Alle Schlüsselergebnisse müssen in einem Geschäftsbericht veröffentlicht werden.

4 Der Wandel zu einem „neuen“ Qualitätsverständnis

Das „alte“ Qualitätsverständnis wurde lange Zeit als „Grad der Vollkommenheit“ definiert, wobei die „Qualität“ am „objektiv besten“ Zustand des Produktes gemessen wurde (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 6). Somit lag der Schwerpunkt in erster Linie auf der Durchführung von möglichst strengen „Qualitätskontrollen“ des Produktes und der Einhaltung der damit verbundenen Verfahrensvorschriften⁴.

Der „neue“ Qualitätsbegriff umfasst nun nicht mehr die reinen Produktqualitäten, sondern beschreibt die Unternehmensqualität. Diese lässt sich an den Prozessen erkennen, die zu hoher Qualität führen. Nach KAMISKE/BRAUER beinhaltet dementsprechend die Unternehmensphilosophie die Steigerung der Qualität und fortwährende Optimierung der Prozesse, wobei alle Mitarbeiter einbezogen werden müssen (vgl. 2002, S. 23).

Im Wesentlichen sind dabei die drei Kriterien Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen, Optimierungsfortschritt durch Fehlererkennung und Kundenorientierung zu betrachten (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 6 f.).

4.1 Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen

„Qualität heisst: die selber festgelegten Qualitätsansprüche (das nach außen kommunizierte Qualitätsversprechen) nachweisbar erfüllen“ (STEINER/LANDWEHR 2003, S. 6).

Wie von STEINER/LANDWEHR beschrieben, werden die Qualitätsansprüche vom Produktions- oder Dienstleistungsunternehmen selbst festgelegt. Maßgebend ist hier nicht mehr ein von außen definierter Qualitätsanspruch, sondern nur noch das Qualitätsversprechen, das man sich selbst gibt (vgl. ebd., S. 6).

Umgesetzt wird dieses Qualitätsverständnis beispielsweise in der europäischen Qualitätsnorm DIN EN ISO 9000:2000. Der Begriff „Qualität“ wird dort definiert als

⁴ Qualitätssicherung im Sinne der DIN EN ISO 9002:1994

„Grad, in dem ein Satz inhärenter⁵ Merkmale Anforderungen erfüllt“ (vgl. DIN EN ISO 9000:2000, S. 19)

Ähnlich beschreiben STEINER/LANDWEHR (2003, S. 6) den Qualitätsbegriff als

„Eignung eines Produktes oder eines (Dienstleistungs-) Prozesses, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“.

Zusammenfassend könnte man nun sagen, dass es nicht nur um die objektive Qualität des Endproduktes geht, sondern darum, wie man zu einem solchen Resultat gelangt. Anders formuliert, wie man seine vorher festgelegten Ziele zur größtmöglichen Zufriedenheit aller Beteiligten erreicht.

In der DIN EN ISO 9000:2000 liegt dieser Bereich in der Verantwortung der obersten Leitung, die das Profil des Unternehmens mitgestaltet. Im Profil eines Unternehmens spiegelt sich sein Qualitätsverständnis.

Ähnlich ist dies auch im EFQM-Modell. Hier wird der Führung die Aufgabe zugeschrieben, das eigene Qualitätsverständnis zu gestalten. Die Führung eines Unternehmens legt dabei Vision, Werte und ethische Grundsätze fest, nach denen die Organisation arbeitet (vgl. EFQM 2003b, S. 13).

Bei der Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen ist darauf zu achten, eine realistische Anzahl von Qualitätszielen festzulegen. Neben der Quantität ist auch auf akzeptable Qualität der Ziele zu achten. Je mehr Ziele man im Qualitätsversprechen verankert, desto mehr Arbeit muss verrichtet werden. Dies könnte leicht dazu führen, dass sich die Mitarbeiter sehr wenige, leicht zu erreichende Ziele stecken, um keiner Zusatzbelastung ausgesetzt zu sein. Um diese Denkweise zu unterbinden, spielt die Führung eine entscheidende Rolle. Sie muss durch geeignete Maßnahmen dafür sorgen, dass sich die Mitarbeiter über die festgelegten Ziele hinaus in den Optimierungsprozess einbinden. Dies könnte beispielsweise durch die Auszeichnung besonders guter Verbesserungsvorschläge der Mitarbeiter geschehen.

⁵ Anmerkung: „Inhärent“ bedeutet im Gegensatz zu „zugeordnet“ einer Einheit „innewohnend“, insbesondere als ständiges Merkmal. vgl. DIN EN ISO 9000:2000, S. 19

4.2 Optimierungsfortschritt durch Fehlererkennung

„Qualität heisst: die Prozesse und Produkte schrittweise und fortwährend optimieren“ (STEINER/LANDWEHR 2003, S. 6).

Hierbei steht weniger das Produkt im Vordergrund als vielmehr der Prozess, der zu fehlerfreien Produkten führt. Oberste Priorität hat dabei die Entwicklung und Optimierung von Prozessen, die ein fehlerfreies Produkt gewährleisten.

Walter Andrew SHEWHART hat bereits in seinem 1939 publizierten Buch „*Statistical Methods from the Viewpoint of Quality Control*“ ein Regelkreismodell der qualitätsgeführten Produktion vorgestellt. SHEWHART bezog sich dabei ausschließlich auf die Qualitätskontrolle der Endprodukte. Die Neuerung bestand darin, nicht mehr alle Endprodukte einer Einheit zu kontrollieren, sondern anhand von Stichproben eine Abschätzung der Fehler zu machen. Dieses Vorgehen führte dazu, dass enorme personelle Kapazitäten in der Endkontrolle von Industriebetrieben eingespart werden konnten (vgl. ZOLLONDZ 2002, S. 74ff.).

Erst durch Walter Edward DEMING, der am *National Bureau of Census* der USA unter Shewhart gearbeitet hat, wurde die Problemlösungstechnik unter dem Namen „PDCA-Circle“ oder „Deming-Kreis“ weltweit bekannt (vgl. ebd. S. 74-78). STEINER/LANDWEHR werten die Einführung des „Deming-Kreises“ sogar als einen entscheidenden Einschnitt im Qualitätswesen und als Symbol für das „neue“ Qualitätsverständnis (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 7).

Beim Deming-Kreis handelt es sich sowohl um ein Anwendungs- wie auch Erklärungsmodell, das im Mittelpunkt der Qualitätsverbesserung steht (s. Abb.: 4.2-1).

Die vier Schritte bzw. Phasen werden wie folgt durchlaufen und sind als nie endender Prozess zu betrachten (vgl. ZOLLONDZ 2002, S. 78):

- **Plan** (Planen)
- **Do** (Ausführen)
- **Check** (überprüfen)
- **Act** (Verbessern)

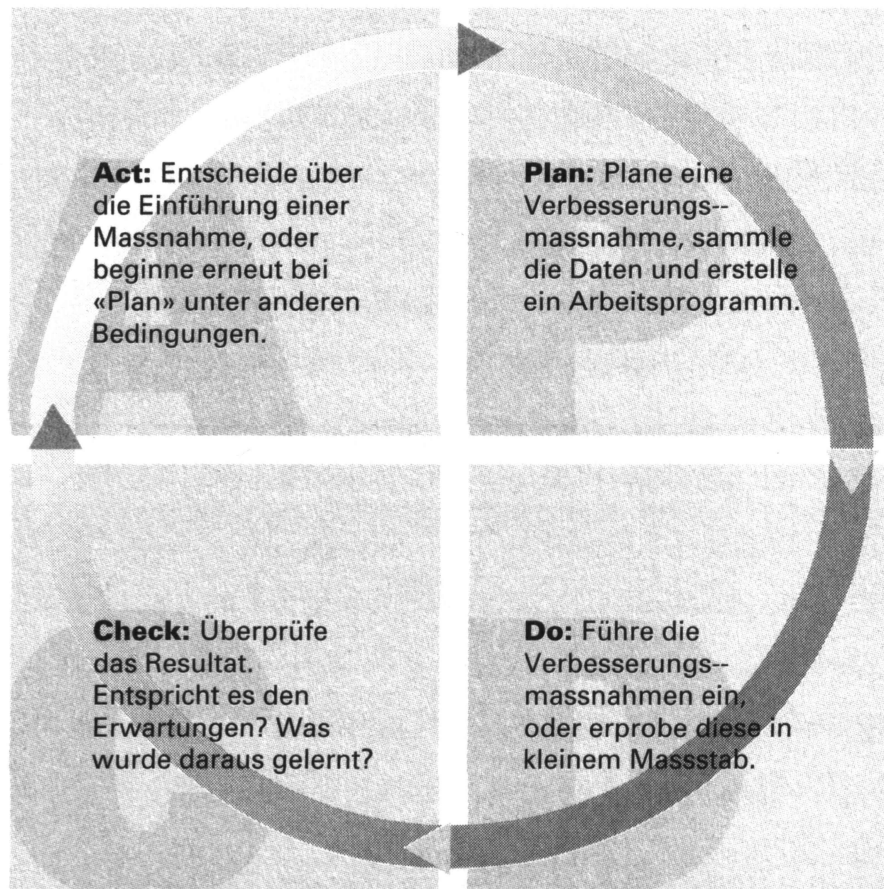


Abb. 4.2-1: Deming-Kreis nach STEINER/LANDWEHR 2003

Bei der schrittweisen Optimierung durch Fehlererkennung ist darauf zu achten, dass die damit verbundenen Evaluationen nicht zu einem sinnentleerten Ritual werden. Beispielsweise ist es nicht ratsam, die Kollegen einer Organisationseinheit wöchentlich zu ihrer Zufriedenheit zu befragen. Hier würde schnell der Sinn in Frage gestellt und der Nutzen würde ins Negative umschlagen. Besser geeignet wären jährliche Mitarbeitergespräche oder Kurzurückmeldungen, die nur bestimmte Teilbereiche in den Fokus nehmen. Hierbei sollte der Grundsatz gelten, dass weniger oft mehr ist.

4.3 Kundenorientierung

„Qualität heisst: durch die Erfüllung der Kundenerwartungen eine hohe Kundenzufriedenheit herstellen“ (STEINER/LANDWEHR 2003, S. 7).

KAMISKE/BRAUER beschreiben Kundenorientierung als Ausrichtung sämtlicher Tätigkeiten und Abläufe (Prozesse) eines Unternehmens auf die Wünsche, Anforderungen und Erwartungen seiner Kunden hin. Qualität kann somit als Erfüllung von Forderungen oder Spezifikationen des Kunden als Anwender eines Produktes bzw. Empfänger einer Dienstleistung umschrieben werden (vgl. 2002, S. 45).

In der DIN EN ISO 9001:2000 werden die Kernaufgaben des Unternehmens als Regelkreis zwischen eingehenden Kundenforderungen und der angestrebten Kundenzufriedenheit dargestellt. Im Prozessmodell des Qualitätsmanagements der DIN EN ISO 9000:2000 ist dies anschaulich dargestellt (siehe Abb.: 3.3-1). Die Leitung des Unternehmens legt den Fokus in diesem Modell auf die Kunden, von denen sie Informationen über Wünsche bekommt. Alle Kundenanforderungen stellen in der Produktrealisierung die Vorgabe für die Planung, Entwicklung und Herstellung der Produkte dar. Die Kundenzufriedenheit in Bezug auf die Produkte wird laufend gemessen, analysiert und verbessert (vgl. DIN EN ISO 9000:2000).

Im EFQM-Modell ist die Kundenorientierung sehr stark verankert. Im Grundkonzept des Modells heißt es, dass Ergebnisse einer Organisation alle Interessengruppen begeistern und nachhaltigen Kundennutzen schaffen sollen (vgl. EFQM 2003a, S. 5). Die Politik und Strategie eines Unternehmens beruht auf den gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnissen und Erwartungen der Kunden. Um die Kundenzufriedenheit zu überprüfen wird diesem Teilbereich im gesamten Modell eine Gewichtung von 20 % zugeschrieben.

Die Kundenorientierung muss in einem ausgewogenen Verhältnis zu den Ansprüchen der Mitarbeiter einer Organisationseinheit stehen. Die Anforderungen der Kunden dürfen nicht dazu führen, dass beispielsweise die Arbeitsbedingungen der Mitarbeit darunter leiden. Diesbezüglich kommt der Führung die wichtige Rolle zu, alle Anforderungen der Beteiligten (Kunden, Mitarbeiter, externe Partner) in einem transparenten Prozess in die Qualitätsarbeit einfließen zu lassen. Dabei ist darauf zu achten, dass die zum Teil widersprüchlichen Anforderungen, zu einem harmonischen Ganzen vereint werden.

5 Die Schule im Blickwinkel des „neuen“ Qualitätsverständnisses

In der Wirtschaft (Produktions- bzw. Dienstleistungsunternehmen) ist es aufgrund des harten Wettbewerbs nicht mehr wegzudenken, einer Firmenphilosophie nachzugehen, die sich am eigenen Qualitätsversprechen, an der schrittweisen Optimierung durch Fehlererkennung und an den Kundenwünschen orientiert.

Nach GONON et al. (vgl. 1999, S. 12) erweckt die Diskussion über das „neue“ Qualitätsverständnis den Eindruck, dass die Schulen der Qualitätsfrage bisher noch keine oder zu wenig Aufmerksamkeit beigemessen hätten. Dieser Eindruck täuscht, wenn man bedenkt, dass immer schon verschiedene Formen von Erfolgskontrollen durchgeführt wurden. Als Beispiel kann man die Messung geforderter Leistungen in Form von Prüfungen nennen, die Aufschluss über den vollzogenen Lernprozess geben sollen. Diese Leistungen müssen auf der Grundlage eines Lehrplanes erbracht werden, der sinnvoll die Inhalte aufeinander abstuft.

Der Blickwinkel des „neuen“ Qualitätsverständnisses hat bezogen auf das Bildungswesen einen anderen Schwerpunkt, der zwischen Bildungssystem und einzelner Unterrichtsstunde angesiedelt ist. Gemeint ist damit die Institution als Ganzes oder die Prozesse, die zu guter Qualität führen (vgl. ebd., S. 12).

Es ist nun zu prüfen, ob das „neue“ Qualitätsverständnis der Wirtschaft auch auf die Schule übertragbar ist. Dabei werden im Folgenden Möglichkeiten für die Schule aufgezeigt, aber auch Hemmnisse berücksichtigt. Zusammen bildet dies die Grundlage für die Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems für Schulen, das den komplexen Anforderungen gerecht wird.

5.1 Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen

Das „neue“ Qualitätsverständnis orientiert sich am eigenen Qualitätsversprechen, das jede Schule für sich selbst entwickelt. Dadurch ergeben sich sowohl Möglichkeiten, aber auch Hemmnisse für das Qualitätsmanagement an Schulen.

5.1.1 Möglichkeiten durch die Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen

„Transparenz der eigenen Qualitätsansprüche ermöglicht eine kritische Qualitätsdiskussion“ (STEINER/LANDWEHR 2003, S. 8).

Durch die Festlegung von schuleigenen Qualitätszielen (Soll-Zustand) ist es möglich, den momentanen Stand (Ist-Zustand), so er denn bekannt ist, einzuordnen und zu bewerten. Erst dadurch kommt eine kritische Qualitätsdiskussion zustande, in der man herausarbeitet, in welchen Punkten Handlungsbedarf zur Steigerung der Qualität besteht.

Um die Identifikation mit dem Leitbild einer Schule zu erhöhen und dadurch die bewusste Umsetzung der Leitziele zu erleichtern, muss eine Qualitätsdiskussion im ganzen Kollegium geführt werden (vgl. ebd., S. 8). Ziel ist es, ein schuleigenes Qualitätsleitbild zu erarbeiten, in dem die leitenden Werte verankert sind. Jeder Mitarbeiter eines Kollegiums kann sich aktiv einbringen und sich dadurch auch mit dem gesamten Qualitätssystem der Schule identifizieren. Qualitätsmanagement wird nicht im stillen Kämmerchen praktiziert, sondern es sollte von den Beteiligten „gelebt“ werden.

„Im Bereich der autonomen Praxisgestaltung ist die individuelle Überzeugung und Werthaltung sehr wichtig. (Vorgaben von aussen sind oft wenig wirksam!)“ (ebd., S. 8).

Im schuleigenen Qualitätsleitbild steckt sich die Schule selbst ihre Qualitätsziele. Man würde sehr viele gute Ideen oder Anregungen für das Qualitätsmanagementsystem verlieren, wenn man ein vorgefertigtes Konzept unreflektiert

übernehmen würde. Keine Schule gleicht exakt einer anderen. Deshalb ist es notwendig, von innen heraus ein wirksames Qualitätsmanagementsystem einzuführen. Dabei darf auf keinen Fall von außen die individuelle Überzeugung und Werthaltung beschnitten werden. Nur dann erreicht man im Kollegium größtmögliche Akzeptanz.

5.1.2 Hemmnisse für die Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen

„Schule = staatlich-monopolistischer Betrieb; hat für alle Bürgerinnen und Bürger ein qualitativ gleichwertiges Angebot zur Verfügung zu stellen: Die Selbstdefinition der Q-Ansprüche ist nur beschränkt möglich.“(ebd., S. 9)

Es gibt festgelegte Rahmenvorgaben (z. B. Bay. Verfassung, Lehrpläne, Bildungs- und Erziehungsauftrag, Lehrerdienstordnung), die gleiche Bedingungen für alle gewährleisten sollen. Die Qualitätsziele der einzelnen Schule können sich somit nur innerhalb der Grenzen des staatlich festgelegten Rahmens bewegen. Damit ist die Selbstdefinition der Qualitätsansprüche nur eingeschränkt möglich.

Die Selbstdefinition der Qualitätsziele einer Schule scheitert oft an zu vielen verschiedenen Sichtweisen innerhalb des Kollegiums. Durch die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Lehrerschaft ist es schwierig, einen gemeinsamen Nenner zu finden. Es bedarf großen Geschickes, die Meinungen der verschiedenen Personen zu bündeln und daraus Leitziele zu formulieren. Wenn die Schnittmenge der unterschiedlichen Ansichten nicht groß genug ist, kann es dazu kommen, dass das gesamte Vorhaben scheitert.

5.1.3 Konsequenzen für das Qualitätsmanagement der Schule

„Definition der schuleigenen Q-Ansprüche auf lokaler Ebene (z.B. in Form eines Q-Leitbildes)“ (ebd., S. 8).

Alle schuleigenen Leitziele werden in einem Qualitätsleitbild festgeschrieben. Die Formulierung der Leitziele muss in einem partizipativen Prozess geschehen, was dazu führt, dass die Akzeptanz gegenüber dem Qualitätssystem steigt und sich die Beteiligten in den gemeinsam gefundenen Formulierungen wiederfinden und somit auch mit dem System identifizieren können. Das Qualitätsleitbild muss alle Bereiche berücksichtigen, die für die Qualität der Schule bzw. des Unterrichts verantwortlich sind und zusätzlich auf die spezifischen Rahmenbedingungen der einzelnen Schule zugeschnitten sein. Es darf nicht im Widerspruch zu den von außen festgelegten Rahmenvorgaben stehen (Lehrplan, Schulordnung, etc.).

5.2 Optimierungsfortschritt durch Fehlererkennung

Ein anderer Aspekt des „neuen“ Qualitätsverständnisses geht auf den Optimierungsfortschritt durch Fehlererkennung ein. Auch hier eröffnen sich viele Möglichkeiten für das Qualitätsmanagement der Schule, denen aber auch Hemmnisse entgegen stehen.

5.2.1 Möglichkeiten des Optimierungsfortschritts durch Fehlererkennung

„Das Praxisfeld von Schule und Unterricht bringt wegen seiner Komplexität immer wieder neue, unerwartete Situationen hervor: Philosophie der schrittweisen Optimierung ist unentbehrlich! (STEINER/LANDWEHR 2003, S. 9)“.

Die Organisation Schule muss sich immer neuen Anforderungen seitens der Gesetzgebung, Schulaufsicht, Schülerschaft, Elternschaft, des Arbeitsmarktes, etc. stellen. Als Antwort auf diese komplexen Anforderungen stellt ein Qualitätsmanagementsystem Verfahren bereit, um Arbeitsabläufe zu optimieren und damit Fehler zu vermeiden. Langfristig können somit Ressourcen effektiver eingesetzt werden.

Erst wenn die Auswirkungen in Form einer individuellen Arbeitserleichterung spürbar werden, erkennen die Beteiligten den Sinn einer schrittweisen Optimierung von Prozessen. Der Versuch, mit einem „Rund-um-Schlag“ alles gleichzeitig zu verbessern, würde dabei zu einer Überforderung des Systems und der Lehrerschaft führen, was schnell den Qualitätsmanagementgedanken mit einer sinnlosen „Arbeitsbeschaffungsmaßnahme“ gleichsetzen würde.

Um ein Meinungsbild des Kollegiums über den erforderlichen Entwicklungsbedarf zu bekommen nutzt man beispielsweise die Gelegenheit einer anonymen Befragung (IST-Standsanalyse) (vgl. ebd., S. 9). Diese Befragung berücksichtigt alle Bereiche des schulischen Alltags und spiegelt die Wahrnehmung des Kollegiums wider. Bei der Einleitung darauffolgender Entwicklungsmaßnahmen

wird nur das verbessert, was von der Mehrheit des Kollegiums als dringend verbesserungswürdig empfunden wird.

Die gemeinsame Verständigung über die Verbesserungsziele kann als Anstoß für die Entwicklung der Schule zu einer „lernenden Organisation“ gesehen werden (vgl. ebd., S. 9). Alle haben dabei die Chance von anderen zu lernen und sich im Gegenzug in die Mitgestaltung der Schule einzubringen.

5.2.2 Hemmnisse für den Optimierungsfortschritt durch Fehlererkennung

Nach STEINER/LANDWEHR (vgl. 2003, S. 9) ist es im komplexen Feld des Unterrichts sehr schwer, Fehler als solche zu identifizieren. Zum einen können die Auswirkungen von „ungünstigem pädagogischem Handeln“ erst nach Jahren sichtbar werden, zum anderen gibt es kein eindeutig richtiges oder falsches Handeln. Es spielen zu viele unbekannte Faktoren (z. B. Lebensgeschichte oder Persönlichkeit des Schülers,...) eine Rolle, die eine Vielzahl von Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten zulassen.

GONON et al. sieht in diesem Zusammenhang drei wesentliche Probleme (vgl. 1999, S. 13):

- **Das Legitimationsproblem**
Wer definiert das, was als wünschenswert gilt?
- **Das Messproblem**
Wie lässt sich der IST-Zustand im Vergleich zu den als wünschenswert festgelegten Kriterien messen? Welches sind die entsprechenden Indizien?
- **Das Sicherungsproblem**
Wie können die festgelegten Kriterien handhabbar und umsetzbar gemacht werden? Wie kann der als wünschenswert betrachtete Zustand realisiert werden?

Es besteht die Gefahr, dass ein Qualitätsmanagementsystem „Verfahrensweisungen“ vorgibt, die der Komplexität nicht gerecht werden und somit den

Handlungsspielraum einschränken. Darum ist eine adäquate Ursachenzuschreibung bei diagnostizierten Qualitätsdefiziten außerordentlich anspruchsvoll (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 9).

5.2.3 Konsequenzen für das Qualitätsmanagement der Schule

„Regelmässiger Einbezug von datengestützten Evaluationen und von kritischen Aussensichten zur Diagnostizierung von Q-Defiziten im Schul- und Unterrichtsbetrieb“ (ebd., S. 9).

Um die Qualität der Schule fortwährend zu optimieren ist es unerlässlich, in regelmäßigen Abständen (z.B. alle drei Jahre) eine datengestützte Evaluation im Sinne einer Basisevaluation durchzuführen, in der der IST-Zustand der Schule erhoben wird. Um den Blick für das Wesentliche nicht zu verlieren, ist es notwendig, Meinungen von externen Evaluatoren einzuholen. Diese können wiederum Anregungen für Entwicklungsschritte geben aber auch eingeleitete Entwicklungsmaßnahmen bestätigen. Anders formuliert, helfen sie bei der Beantwortung der Fragen: Wo wollen wir hin? Wie kommen wir dorthin? Sind wir auf dem richtigen Weg?

Nach STEINER/LANDWEHR (2003, S. 9) geschieht die Interpretation von Qualitätsdaten in einer gemeinsamen Auseinandersetzung, beispielsweise durch eine „Steuergruppe“ an der Schule. Die Akzeptanz für das Qualitätsmanagement der Schule steigt, wenn die Qualitätsarbeit eine möglichst breite Zustimmung im Kollegium findet. Darum ist es sehr wichtig, die Interpretation von Qualitätsdaten gemeinsam in Kleingruppen vorzunehmen. Die Mitglieder (aus verschiedenen Fachschaften) solcher Kleingruppen spiegeln im Idealfall das Meinungsbild des ganzen Kollegiums wider⁶.

⁶ Die Zusammensetzung solcher Gruppen sollte freiwillig geschehen. Es ist zu beachten, dass nicht nur absolute Befürworter oder absolute Gegner beteiligt sind.

5.3 Kundenorientierung

Die Kundenorientierung stellt einen wichtigen Punkt im „neuen“ Qualitätsverständnis dar, der im Qualitätsmanagementsystem der Schule berücksichtigt werden muss.

5.3.1 Möglichkeiten durch die Kundenorientierung

„Das Ernstnehmen der (legitimen) Ansprüche, der „Leistungsempfangenden“ (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Abnehmerschulen usw.) ist für eine höhere Akzeptanz der Schule unerlässlich“ (STEINER/LANDWEHR 2003, S. 10).

Die legitimen Ansprüche der Schüler, Eltern, etc. werden in einem ständigen Dialog ermittelt, indem diese den unverrückbaren Rahmenbedingungen gegenüber gestellt werden. Die Leistungsempfangenden werden somit in die Ausgestaltung des Qualitätsmanagementsystems mit einbezogen, was für die Schule die Begründung des eigenen Handelns wesentlich erleichtert. Für eine hohe Akzeptanz des Qualitätsmanagements ist es damit unerlässlich, mit „offenen Karten“ zu spielen. Durch ein transparentes Vorgehen kann die Schule dem Vorwurf entgegenwirken, dass sie ihre institutionelle Macht missbrauchen könnte.

Alle Handlungen können begründet werden und für jeden ist die Basis der Entscheidung klar ersichtlich. Es entfallen dadurch die anstrengenden Diskussionen, ob eine Entscheidung gerechtfertigt war oder nicht. Als Beispiel hierfür ist der Umgang mit Leistungserhebungen zu nennen. Schülerinnen und Schüler haben ein Recht darauf zu erfahren, wie sich Noten zusammensetzen. Zum einen erhalten sie die Möglichkeit, Defizite zu lokalisieren, zum anderen stellt dies eine Arbeitserleichterung für die Lehrer dar, weil durch eine objektive und transparente Notengebung kein Diskussionsbedarf entstehen kann.

5.3.2 Hemmnisse der Kundenorientierung

Bei der Betrachtung des Kundenbegriffs muss man zwischen den Schülern als direkten Leistungsempfängern und den Eltern, Betrieben, politischen Auftraggebern usw. als indirekten Leistungsempfängern differenzieren. Die Schülerinnen und Schüler sind wiederum nicht nur direkte Leistungsempfänger im Sinne von Konsumenten, sondern auch „Koproduzenten“⁷ und „Produkte“⁸ der schulischen Leistungserbringung (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 10). Die verschiedenen „Kunden“ haben nun unterschiedliche und auch teilweise widersprüchliche Erwartungen. Ausbildungsbetriebe z. B. wollen auf der einen Seite eine speziell auf ihren Tätigkeitsbereich zugeschnittene Lehre, andererseits soll die Schule eine möglichst breite Ausbildung liefern, um den Jugendlichen beispielsweise einen Arbeitsplatzwechsel (auch innerhalb von Europa) zu erleichtern. Die Schule muss dabei selbst die verschiedenen Erwartungen gewichten und entscheiden, welche berücksichtigt werden sollen. Wird dies nicht getan, besteht nach STEINER/LANDWEHR die Gefahr, dass das System überfordert wird (vgl. 2003, S. 10).

Speziell bei der Umsetzung von vorgegebenen Rahmenbedingungen wie Lehrplänen oder Schulordnungen darf nicht der Anschein erweckt werden, dass man diese je nach Kundenerwartung auslegen kann. Es muss für jeden Beteiligten klar sein, dass die Schule gewisse Rahmenvorgaben einhalten muss, die nicht verhandelbar und keinesfalls abänderbar sind (vgl. ebd., S. 10).

5.3.3 Konsequenzen für das Qualitätsmanagement der Schule

Um die Kundenerwartungen von Eltern, Schülern, Betrieben, usw. erfassen und gewichten zu können, ist ein Rückmeldesystem von großer Bedeutung, das die direkten und indirekten Leistungsempfangenden mit einbezieht (vgl. ebd., S. 10). Nicht alle Kundenansprüche müssen bzw. können durchgesetzt werden. Dabei sollte seitens der Schule deutlich gemacht werden, weshalb nicht alle Ansprüche aufgenommen werden können bzw. dürfen. Die Zusammenarbeit

⁷ Die Schüler gestalten aktiv den Unterricht mit.

⁸ Ein Individuum, das durch die Schule geprägt wurde.

der verschiedenen Beteiligten sollte dabei durch Offenheit und Transparenz gekennzeichnet sein.

„Es braucht Klarheit und hohe Transparenz bzgl. der institutionellen Vorgaben, die den Ansprüchen der direkten Leistungsempfänger übergeordnet sind und notfalls ‚durchgesetzt‘ werden müssen“ (ebd., S. 10).

Die institutionellen Vorgaben, auf deren Basis Entscheidungen getroffen werden, müssen für alle klar erkennbar sein. Es gibt klare Rahmenvorgaben z. B. zum Vorrücken in die nächste Jahrgangsstufe, die nicht individuell „ausgehandelt“ werden können. Getroffene Entscheidungen müssen für alle nachvollziehbar sein und sich im Sinne der Gleichbehandlung auf klar definierte Vorgaben stützen.

6 Qualität von Schule und Unterricht

In Kapitel 5 wurde die Schule allgemein im Blickwinkel des „neuen“ Qualitätsverständnisses betrachtet. Im Folgenden wird der Qualitätsbegriff auf die komplexen Gegebenheiten der Schule übertragen. Des Weiteren stellt sich die Frage, inwieweit Schule überhaupt für den schulischen Erfolg bzw. Misserfolg der Schüler verantwortlich ist. Unter Berücksichtigung aller Rahmenbedingungen werden Zusammenhänge für schulische Qualität in einem Erklärungsmodell dargestellt, aus dem sich wichtige Faktoren für gute Qualität der Schule bzw. des Unterrichts ergeben.

6.1 Der Begriff der Qualität in der Schule

Um sich konkrete Gedanken über wichtige Faktoren guter Qualität in der Schule machen zu können, muss man sich zunächst klar machen, was Qualität in der Schule bedeutet. In der aktuellen Debatte der Qualitäts- und Effektivitätsforschung besteht keineswegs Konsens darüber, was genau unter Qualität in diesem Zusammenhang zu verstehen ist (DITTON 2000, S. 74). Je nach individueller Sichtweise lässt sich Qualität anders beschreiben, wobei im Folgenden nur einige Beispiele genannt werden:

- Aus der Sichtweise des Schülers könnte ein Merkmal für Qualität sein, mit geringem Lernaufwand die besten Noten zu erzielen.
- Aus der Sichtweise des Lehrers könnte Qualität bedeuten, alle Lehrplaninhalte „abzuarbeiten“ und den Vorbereitungs- und Nachbereitungsaufwand möglichst gering zu halten.
- Aus der Sichtweise der Schulaufsicht spiegelt sich Qualität wider, indem die Wiederholerquote an den Schulen möglichst gering ist und der Unterricht durch geeignetes Personal abgedeckt werden kann.
- Aus der Sichtweise der Ausbildungsbetriebe ...

Die Qualitätskriterien sind ihrerseits nicht personenunabhängig. Sie resultieren „aus expliziten oder impliziten Entscheidungen derer, die Qualität zu gewährleisten oder festzustellen beanspruchen“ (HEID 2000, S. 41).

Anhand der Literatur zur neuen Qualitätsdiskussion kommen GONON et al. (1999, S. 12) zu der Schlussfolgerung, dass „Qualität als solche kaum begrifflich fassbar gemacht wird“. Daher ist es sinnvoll, Indizien zu überprüfen, die als Hinweise für Qualität gelten können. Diese Indizien basieren auf Evaluation, wobei den Verfahren der Dokumentation und des Messens eine große Bedeutung zukommt. „Als Qualität gilt demnach derjenige (prozesshafte und vorläufige) Zustand, der aufgrund der gemessenen Indizien als wünschenswert bzw. als positiv bewertet worden ist“ (ebd., S. 13). Diese Begriffsbestimmung wirft folgende Fragen auf:

Wer „definiert“ das, was als wünschenswert gilt?

Wie und mit welchen Indizien lässt sich der Ist-Zustand messen?

Wie können die Kriterien handhabbar und umsetzbar gemacht werden?

Wie kann der wünschenswerte Zustand erreicht werden?

Nicht die Frage nach der Definition der Qualität, sondern die Frage wie man Qualität erkennen kann sollte im Vordergrund stehen. Schüler, Lehrer, usw. haben bestimmte Vorstellungen, was gute Qualität bedeutet. Ziel ist es nun, diese (auch zum Teil divergierenden) Vorstellungen zu Indikatoren für gute Qualität zusammenzufassen (ebd., S. 12).

HELMKE / HORNSTEIN / TERHART sind der Auffassung, dass der Begriff „Qualität“ wie kaum ein anderer die Bildungsdebatte im letzten Jahrzehnt gekennzeichnet hat. Sie stellen fest, dass der Begriff „auch anhand der verschiedenen Wortverbindungen und Wortschöpfungen“ wie „Qualitätsmanagement“, „Qualitätsstandards“ oder „Qualitätssicherung“ immer mehr Bedeutung in der Bildung gewinnt und betonen, dass die Bezugnahme auf Qualität ihren semantischen Ursprung nicht in der Bildungsdiskussion hat, „sondern eine begriffliche Adaptation aus dem Bereich der Organisationstheorie, der Arbeitswissenschaften sowie v. a. verschiedener Strategiemodelle aus den anwendungsbezogenen“

nen Managementwissenschaften“ darstellt (vgl. 2000, S. 7). Die Autoren finden sich mit der Tatsache ab, dass eine begriffliche und inhaltliche Präzisierung für die Qualität von Bildungseinrichtungen nicht gelungen ist. *„Manche Begriffe entfalten ihre Überzeugungskraft und soziale Dynamik, gerade weil sie inhaltlich nicht wirklich präzisiert und in ihrer Bedeutung vereinheitlicht sind. Sie fungieren als semantische Klammer für eine Vielzahl von Perspektiven, Interessen, Intentionen und Konzepten“* (ebd. S. 10).

HARVEY/GREEN kommen zu der Schlussfolgerung, dass es bei Qualität in der Schule letztendlich um einen philosophischen Begriff geht. In einer demokratischen Gesellschaft können unterschiedliche Auffassungen von Qualität koexistieren. Sie erwähnen, dass einige Experten darauf verzichtet haben, Qualität zu definieren (der Versuch sei eine „Zeitverschwendung“). Als Begründung dafür wird die Interessenabhängigkeit betont. Darauf basierend wird Qualität als einheitliches Konzept ausgeschlossen. Stattdessen ist die Rede von „unterschiedlichen“ Qualitäten. Hierbei ist es wichtig, pragmatisch vorzugehen und Kriterien sowie Messverfahren festzulegen (vgl. 2000, S. 36).

Mit Hilfe solcher Qualitätsindikatoren würde man für die gesamte Bandbreite der Organisation Schule, Hilfestellung für die Planung und Durchführung von Evaluationen (externe und interne) bekommen. Hierbei ist es leider noch nicht möglich, auf Erkenntnisse aus der Forschung aufzubauen, weil nach DITTON (2000, S. 74) eine Hauptschwierigkeit der wissenschaftlich fundierten Diskussion im Rahmen der Qualitäts- und Effektivitätsforschung darin begründet liegt, dass zur Vereinbarkeit und Stabilität von divergierenden Indikatoren für Qualität nur vereinzelte und divergente Ergebnisse vorliegen.

6.2 Die Wirkung von Schule

Es wird angenommen, dass eine hohe Schul- und Unterrichtsqualität, großen schulischen Erfolg der Schüler bewirkt. Hierbei ist jedoch zu klären, inwieweit die Schule für den Erfolg bzw. Misserfolg des Schülers verantwortlich ist.

Erzeugen Schulen überhaupt Wirkung?

In internationalen Vergleichsstudien wie PISA, TIMMS oder IGLU werden die Leistungen von Schülern der jeweiligen Schulsysteme verglichen. Man geht also davon aus, dass Schule und Unterricht wirksam sind und dadurch direkten Einfluss auf den Output eines Schulsystems haben. Am Beispiel solcher internationaler Vergleichsstudien wird klar, dass man die Wirkung von Schule als gegeben voraussetzt. Nach HERZOG (2004, S 7f.) lassen sich jedoch Schulen in Bezug auf ihren Output nur dann sinnvoll vergleichen, wenn sie auch wirklich für ihren Output verantwortlich sind. Neben der Schule spielen die Eltern, gesellschaftliche Vorbilder, Medien, usw. eine entscheidende Rolle in der Entwicklung der Kinder. Das heißt aber auch, dass weder klar ist, inwieweit Erziehung und Unterricht Wirkung haben, noch ist es leicht nachzuweisen, dass Schule und Unterricht den Output erzeugen, der ihnen zugeschrieben wird.

Welche Arten von Wirkungen gibt es?

Wie man am Beispiel der internationalen Vergleichsstudien sieht, versucht man die Wirkung von Schule und Unterricht in Form von schulischer fachlicher Leistung verlässlich zu bestimmen. Hierbei werden jedoch noch andere denkbare, aber wichtige Wirkungen, wie z.B. Einstellungen oder soziale Kompetenzen meist außer acht gelassen.

Nach WEINERT schlägt sich schulisches Wirken in folgenden Kompetenzen nieder (vgl. 2001):

- fachliche Kompetenzen
- fachübergreifende Kompetenzen (z. B. Problemlösen, Teamfähigkeit)
- Handlungskompetenzen, die kognitive, soziale, motivationale und moralische Aspekte umfassen

HELMKE bezeichnet fachübergreifende Kompetenzen auch als Schlüsselqualifikationen (vgl. 2003, S. 23). In der Arbeitswelt von heute liegt ein Hauptaugenmerk auf dem Erwerb dieser Schlüsselqualifikationen und deshalb wird in neueren Lehrplänen verstärkt die Förderung von fächerübergreifenden Kompetenzen gefordert.

Inwieweit lassen sich die Wirkungen von Schule messen?

Im Gegensatz zu den Kausalitäten im Bereich der Naturwissenschaften lässt sich die Wirkung von Schule nur sehr schwer und in einem begrenzten Umfang messen. In internationalen Vergleichsstudien wird z. B. mittels geeigneter Testverfahren die fachliche Leistung von Schülerinnen und Schülern gemessen. Durch die Optimierung der Untersuchungsinstrumente lassen sich über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler immer genauere Aussagen treffen. Schwieriger wird es, fachübergreifende Kompetenzen, Einstellungen oder die langfristige Wirkung des Schulbesuches zu erfassen. Hierfür existieren noch keine Instrumente, um diese oft komplexen Merkmale zu untersuchen. Die Wirkung des Schulbesuchs kann erst nach Jahren zum Vorschein kommen, was eine genaue Untersuchung wesentlich erschwert. Deshalb ist es nicht erstaunlich, dass es in dieser Hinsicht noch keine Forschungsergebnisse über langfristige Auswirkungen des Schulbesuchs gibt (vgl. DITTON 2000, S. 75).

Wie groß ist der Anteil der Wirksamkeit von Schule und Unterricht?

Es stellt sich nun die Frage, ob man den schulischen Erfolg bzw. Misserfolg eines Schülers gänzlich der Schule und dem Unterricht zuschreiben kann. Neben der Schule existieren noch andere Einflüsse, die auf den Schüler einwirken.

In Abbildung 6.2-1 werden nur einige wichtige Faktoren dargestellt.

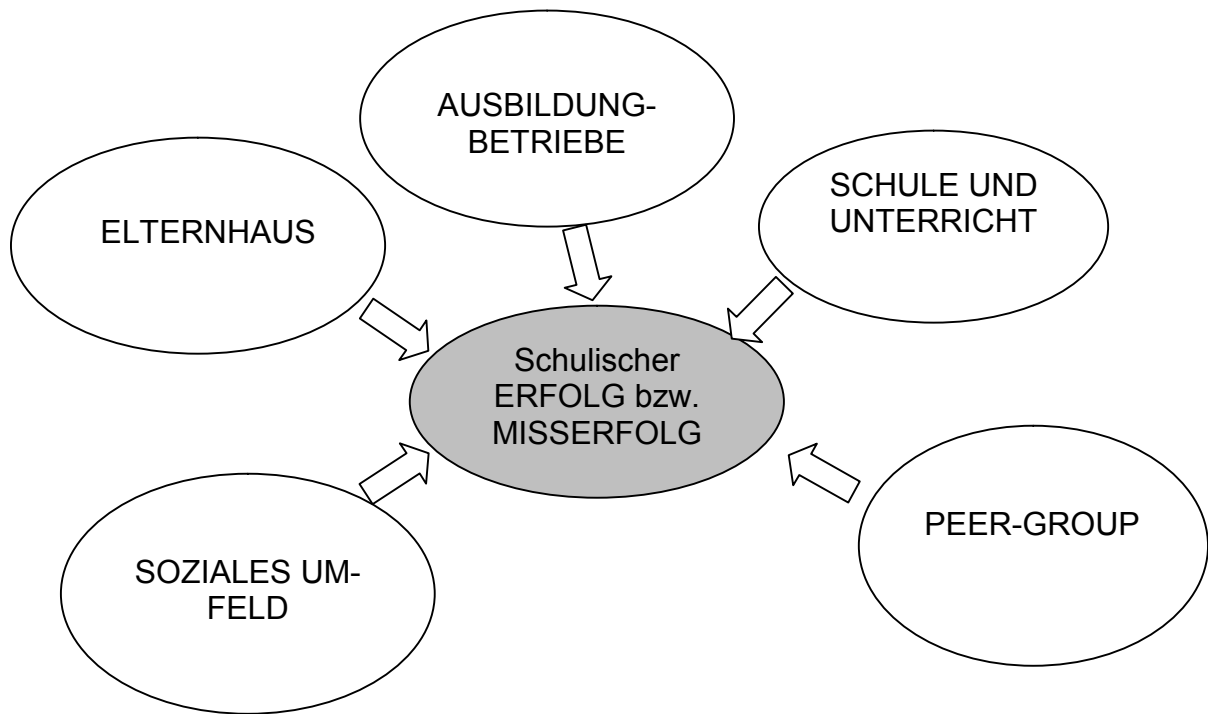


Abb. 6.2-1: Wichtige Faktoren auf den Einfluss des schulischen Erfolg bzw. Misserfolg

Die Schule ist nicht alleine für den Erfolg bzw. Misserfolg verantwortlich. Beispielsweise belegen Studien, dass der Schulerfolg der Kinder vom Bildungsstand der Eltern abhängig ist (vgl. HERZOG 2004, S. 9). Ein Kind aus einer Facharbeiterfamilie hat es statistisch um ein vielfaches schwerer das Abitur zu erreichen, als Kinder von Akademikern. Dieser Zusammenhang legt nahe, dass nicht nur die Schule allein für den Schulerfolg verantwortlich ist.

Schwierig ist es nun, Prognosen zu treffen, welchen Anteil die Schule an der Wirksamkeit trägt. In diesem Punkt divergieren die Ergebnisse bisheriger Studien sehr stark. JENCKS schätzt den schulischen Einfluss auf nur 3% (vgl. 1973), wobei im Gegensatz SCHEERENS 25 % der Varianz von schulischer Leistung durch Einflüsse der Schule und des Unterrichts aufgeklärt werden (vgl. 1992).

6.3 Modell zur mehrbenenanalytischen Untersuchung schulischer Qualität bei Lehrern und Schülern

Nach DITTON zeichnet sich in der internationalen Diskussion zur Qualität von Schulen ein Minimalkonsens ab, in dem folgende Aussagen im Vordergrund stehen:

- Die Fixierung auf fachliche Leistungen der Schüler ist nicht das einzige Kriterium schulischer Qualität.
- Affektive und soziale Wirkungen, sowie der Erwerb curricularübergreifender Kompetenzen müssen in den Forschungsergebnissen berücksichtigt werden.
- Proximale Bedingungsfaktoren (Faktoren, die die Lehr- und Lernsituation direkt beeinflussen) haben einen stärkeren Einfluss auf die Qualität von Schule als distale Faktoren (indirekt wirkende Faktoren wie etwa die Schulorganisation, das soziale Umfeld des Schülers,...).

(vgl. 2000, S. 75)

Aus diesen Punkten lässt sich folgern, dass bei der Umsetzung wirksamer Qualitätskontrollen und Qualitätssicherungsmaßnahmen die Unterrichtssituation im Mittelpunkt stehen muss. Stärken und Schwächen des Unterrichts sollten aufgezeigt werden. Darauf aufbauend müssen effektive und realisierbare Verfahren zur Verbesserung des Unterrichts entwickelt werden. Evaluationen müssen praktisch verwertbare Einzelinformationen zu effektiven und realisierbaren Verbesserungsvorschlägen des Unterrichts liefern, die anschließende Maßnahmen auf der schulischen Ebene und im schulischen Kontext nach sich ziehen (vgl. ebd., S. 74).

Durch die hohe Komplexität des Gegenstandsbereiches bedingt, sind bisher noch keine Theorien zur Beschreibung der Wirkmechanismen entwickelt worden. Nach DITTON müsste eine umfassende Theorie auf Basis der Mehrbenenansicht der schulischen Wirksamkeit, die Integration der Theorieansätze zu den Ebenen des Lernens, des Unterrichts, der Organisation von Schulen und des Bildungssystems als Ganzes berücksichtigen. Auch wenn zum jetzigen

Stand der Forschung noch keine Theorien existieren, kann man doch auf schon vorhandene Modelle bzw. konzeptionelle Analyseraster zurückgreifen, die schon sehr anschaulich die komplexen Zusammenhänge zeigen (vgl. 2000, S. 76). Nach DITTON (vgl. 1997) lassen sich die derzeitigen Theorieansätze bzw. Modelle in eine strukturelle und eine dynamische Dimension untergliedern.

Die strukturelle Dimension

Mittlerweile wird der Mehrebenencharakter des Schulwesens generell in vier Ebenen unterteilt. Diese Differenzierung ergibt sich aus der geschachtelten Struktur, dass **Individuen** (Schüler/Lehrer) in **Lehr-Lern-Situationen** (Unterricht) innerhalb von **Schulen**, in einen **sozial-regionalen Kontext** eingebettet sind (s. Abb. 6.3-1). Darüber hinaus werden noch höhere Ebenen berücksichtigt, die jeweils als Handlungsrahmen oder Unterstützungssystem gelten. Diese sind in der strukturellen Hierarchie jedoch nicht so stark gewichtet. Das Mehrebenenmodell, um die oben erwähnte These der primären Bedeutung proximaler Faktoren erweitert, führt dazu, dass das Hauptaugenmerk der Forschung auf der Untersuchung effektiven Unterrichts unter Berücksichtigung individueller Bedingungsfaktoren sowie der schulischen und sozialen Kontextbedingungen liegen muss (vgl. DITTON 2000, S 76 f).

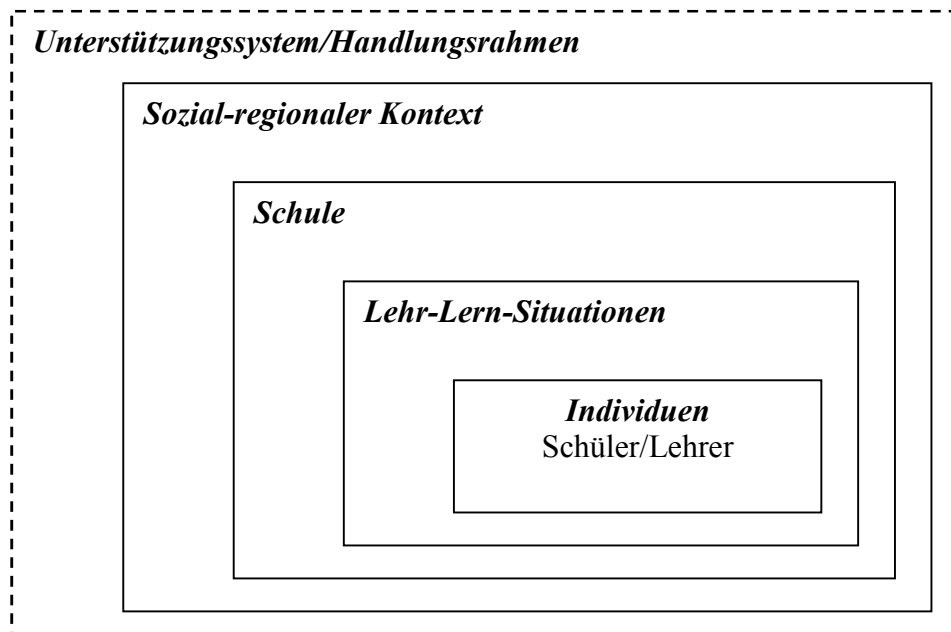


Abb. 6.3-1: Mehrebenenmodell des Schulwesens (in Anlehnung an DITTON 2000)

Die dynamische Dimension

In der Abbildung 6.3-2 wird ein Prozessmodell vorgestellt, welches die **Produktionsfunktion** des Schulwesens betont, d.h. es behandelt den Beitrag des Schulbesuchs als Transformation von Eingangsbedingungen in erzielte Ergebnisse (vgl. DITTON 2000, S. 77). Zu den **Inputfaktoren** zählen neben den finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen auch die strukturellen Bedingungen des Schulwesens. Die **Outputfaktoren** sollen sich nicht nur auf die erzielten fachlichen Leistungen beschränken, sondern auch die fachübergreifenden Kompetenzen sowie erworbene Einstellungen und Haltungen berücksichtigen. Während man die fachliche Leistung als kurzfristige Wirkung des Schulbesuchs relativ genau messen kann, stößt man bei langfristigen Wirkungen schnell an die Grenzen. Es dürfte schwierig, wenn nicht sogar unmöglich sein, das Erlangen von fachübergreifenden Kompetenzen auf genaue Wirkmechanismen zurückzuführen. Erstens ist die Schule nur ein Wirkfaktor neben einer Vielzahl anderer, zweitens werden solche Kompetenzen oft erst Jahre später abgerufen.

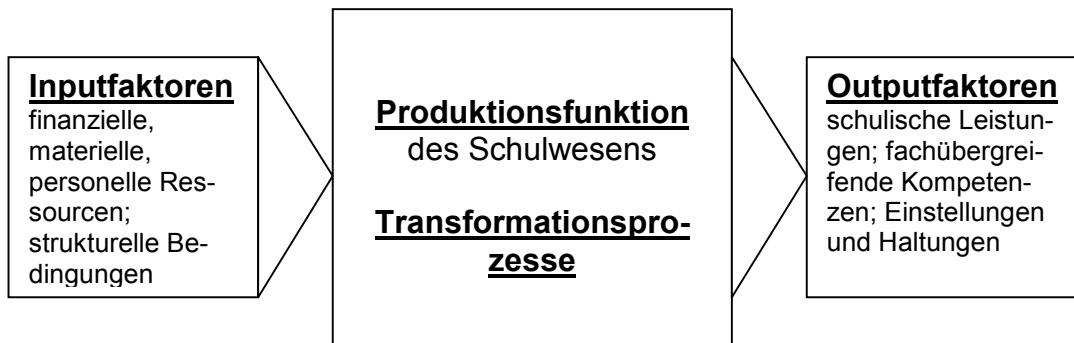


Abb. 6.3-2: Modell zur Prozessbetrachtung von Schule (in Anlehnung an DITTON 2000)

Modell zur mehrbenenanalytischen Untersuchung schulischer Qualität bei Lehrern und Schülern

Im Modell zur mehrbenenanalytischen Untersuchung schulischer Qualität bei Lehrern und Schülern werden nun die beiden oben beschriebenen Dimensionen verknüpft. Nach DITTON (2000, S. 78) ist die eigentlich zu klärende Frage, wie ein gesellschaftlich-sozial *intendiertes* Curriculum auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems konkret *implementiert* wird und welches Curriculum schließlich konkret *erreicht* wird. Dabei ist hervorzuheben, dass ein intendiertes Curriculum mehrfache Transformationsprozesse in sozialen Handlungszusammenhängen erfährt (z. B. Interpretation der Lehrpersonen) bis es in Lehr-Lern-Situationen implementiert wird und sich daraus Wirkungen im Sinne eines erreichten Curriculums ergeben. Dabei unterliegt ein intendiertes Curriculum immer Interpretationen und Anpassungen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems. Dies erschwert eine Interpretation der Ergebnisse zwischen Intention und Realisierung.

In einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekt werden nun die beiden Dimensionen verknüpft (s. Abb. 6.3-3). Auch wenn das Modell noch einen konzeptionellen Rahmen darstellt, genügt es, um die primär relevanten Faktoren und Beziehungen darzustellen.

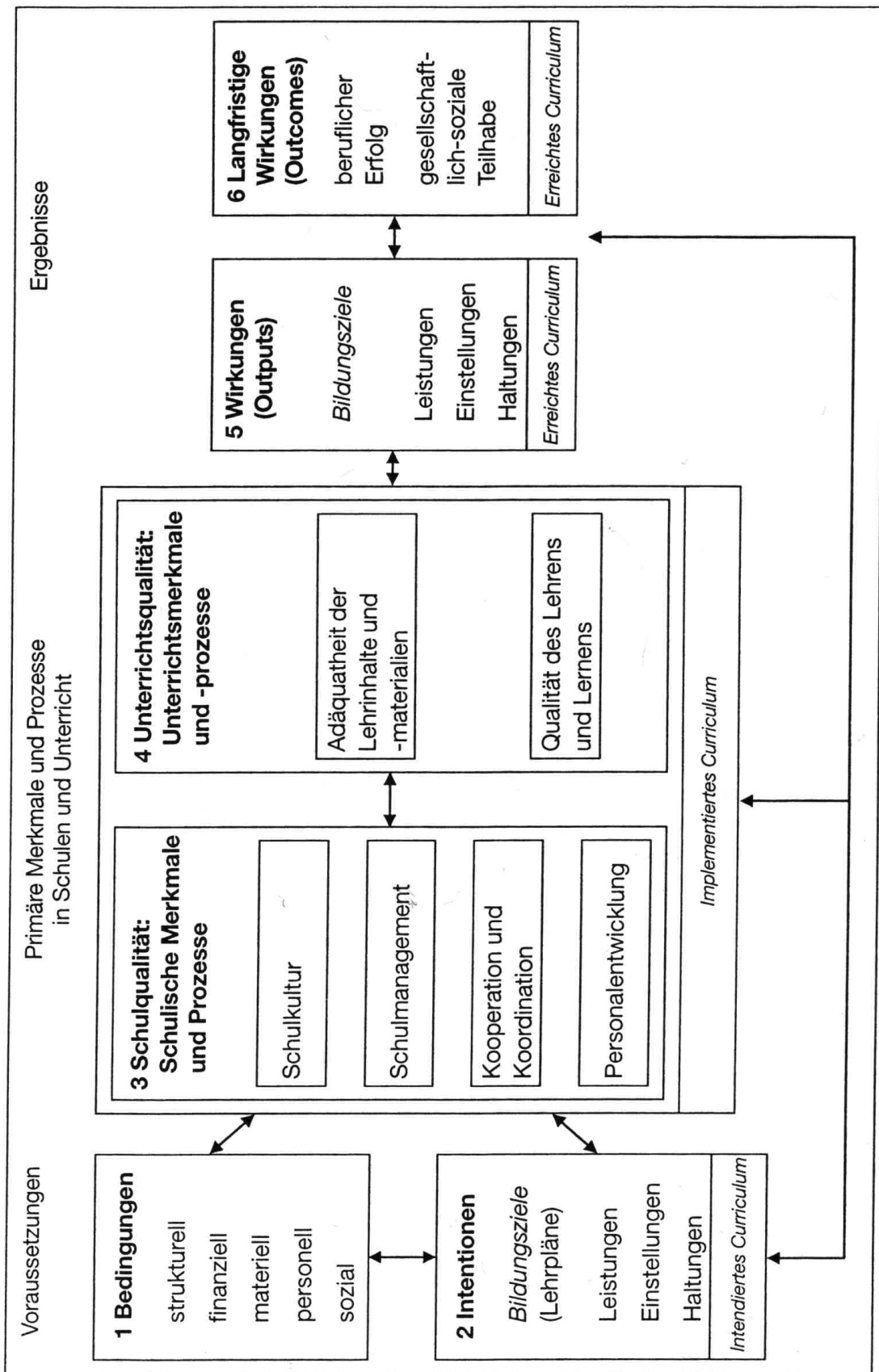


Abb. 6.3-3: Modell zur mehrbenenanalytischen Untersuchung schulischer Qualität bei Lehrern und Schülern (DITTON 2000, S. 79)

6.4 Wichtige Faktoren für guten Unterricht

Nach CARROLL (1963) wird der Lernerfolg als Verhältnis von aufgewendeter Lernzeit zu benötigter Lernzeit definiert (s. Abb. 6.4-1). Dabei ist die aufgewendete Lernzeit von der zugestandenen Lernzeit und der Ausdauer des Lernenden abhängig. Die benötigte Lernzeit hängt von den allgemeinen und fach- bzw. inhaltspezifischen Fähigkeiten des Schülers sowie der Qualität des Unterrichts ab.

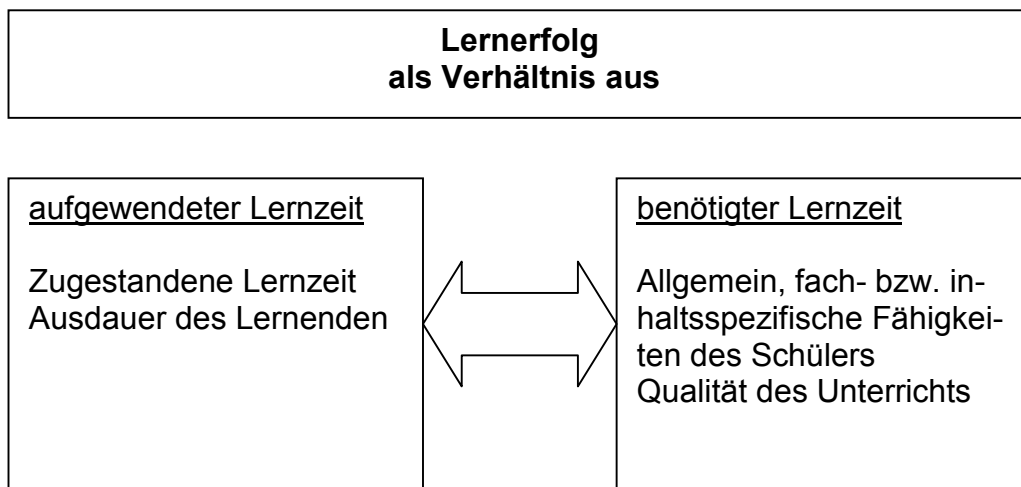


Abb. 6.4-1: Lernerfolg nach CARROLL (1963)

Nach DITTON beinhaltet dieses auf den ersten Blick vergleichsweise einfach erscheinende Modell bereits eine Grundstruktur, in die wesentliche Faktoren, die sich in der Forschung bestätigen ließen, integriert werden können (vgl. 2000, S. 81). Diese Faktoren werden im Folgenden genannt.

Der sog. QAIT-Ansatz von SLAVIN (1996, S. 4 ff) stellt die Grundlage für eine erweiterte Systematik mit folgenden vier Faktoren dar:

Quality of Instruction: Der Grad, zu dem Lehrinhalte und Informationen so präsentiert werden, dass Schüler sie leicht lernen können.

Appropriateness: Der Grad, zu dem Lehrende sicherstellen, dass die Lernenden bereit sind, neuen Stoff zu lernen; der Unterricht darf weder zu schwer noch zu leicht sein.

Incentive: Der Grad, zu dem Lehrende sicherstellen, dass die Lernenden motiviert sind dem Unterricht zu folgen, sich zu beteiligen und sich die Inhalte anzueignen.

Time: Der Grad, zu dem die Lernenden ausreichend Zeit auf die Aneignung des Stoffes verwenden.

Der QAIT-Ansatz kann nun um die in der Forschung mehrfach als relevant erachteten Unterrichtsfaktoren erweitert werden (vgl. DITTON 2000, S. 82). Die vier Elemente werden dabei nicht als isolierte Einzelfaktoren gesehen, sondern stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander (s. Tab. 1).

Tab. 1: Bedeutsame Faktoren des Unterrichts (QAIT-Modell) (DITTON 2000)

Qualität (Quality)	Motivierung (Incentives)
Struktur und Strukturiertheit des Unterrichts	Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele
Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz	
Variabilität der Unterrichtsformen	Bekannte Erwartungen und Ziele
Angemessenheit des Tempos (Pacing)	Vermeidung von Leistungsangst
Angemessenheit des Medieneinsatzes	Interesse und Neugier wecken
Übungsintensität	Bekräftigung und Verstärkung
Behandelter Stoffumfang	Positives Sozialklima in der Klasse
Leistungserwartungen und Anspruchsniveau	
Angemessenheit (Appropriateness)	Unterrichtszeit (Time)
Angemessenheit des Schwierigkeitsgrades	Verfügbare Zeit
Adaptivität	Lerngelegenheiten
Diagnostische Sensibilität/	Genutzte Lernzeit
Problemsensitivität	
Individuelle Unterstützung und Beratung	Inhaltsorientierung, Lehrstoffbezogenheit
Differenzierung und Individualisierung	Klassenmanagement, Klassenführung
Förderungsorientierung	

6.5 Wichtige Faktoren auf der Schulebene

Ein Modell, das eine Ergänzung zum QAIT-Modell darstellt, ist das MACRO-Modell nach STRINGFIELD (1994). Das Modell nennt Faktoren auf der Schulebene, die zur Verbesserung der Qualität des Unterrichts beitragen. Die deutsche Bedeutung erklärt DITTON in folgender Übersetzung (vgl. 2000, S. 84):

Meaningful, Universally Understood Goals (Bedeutungsvolle, allgemein anerkannte und fokussierte Ziele).

Attention to Daily Academic Functioning (Aufmerksamkeit für das Funktionieren des Unterrichts).

Coordination Among Programs and Between School and Parents over Time (Koordination zwischen Programmen sowie zwischen Schule und Eltern).

Recruitment of Prospective Teachers, Development of Staff, and, When Necessary, the Removal of Longitudinally Unsuccessful Teachers from the School (Rekrutierung des Lehrpersonals, Personalentwicklung und ggf. Abweisung langfristig erfolgloser Lehrer).

Organisation of the school to support universal student learning (Schulorganisation zur Unterstützung des Lernens).

Aufbauend auf dem MACRO-Modell nach STRINGFIELD fasst DITTON vier übergreifende und miteinander zusammenhängende Bereiche zusammen, die für die Qualität der Schule wichtig zu sein scheinen (2000, S. 85, Tab. 2). In der Tabelle werden die Aspekte der Klarheit und Handlungsrelevanz gemeinsam geteilter Ziele (**Schulkultur**), der organisatorischen Regelungen des Schul- und Unterrichtsbetriebs (**Schulmanagement**), der Zusammenarbeit und Handlungsabstimmung (**Kooperation und Koordination**) und die **Personalpolitik und -entwicklung** an einer Schule zu bedeutsamen Faktoren auf der Schulebene zusammengefasst.

Tab. 2: Bedeutsame Faktoren auf der Schulebene (DITTON 2000)

Schulkultur	Schulmanagement
Gemeinsam akzeptierte, handlungsrelevante und eindeutige Ziele; Einigkeit hinsichtlich der primär zu erfüllenden Aufgaben; Organisatorische und pädagogische Leitung; Geregelte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten;	Gemeinsam geteiltes Aufgabenverständnis; Eine gemeinsame <i>Vision</i> Geklärte Entscheidungsbefugnisse und –verfahren; Geregelte Aufgabenverteilung
Kooperation und Koordination	Personalpolitik und Personalentwicklung
Koordinierter Schul- und Unterrichtsbetrieb; Kooperation mit Partnern außerhalb der Schule (Eltern, Administration, Berater...) Einführung neuer Lehrer; Erfahrungsaustausch / Wissens-Sharing	Kooperation innerhalb der Schule (Schulleitung-Lehrer-Schüler); Rekrutierung, Sozialisation und Weiterbildung der Lehrer; Regelungen der Fort- und Weiterbildung;

6.6 Folgerungen für ein Qualitätsmanagementsystem der Schule

Die primäre Bedeutung proximaler Faktoren, die sich auf die konkrete Unterrichtssituation beziehen, steht im Vordergrund einer Qualitätsdiskussion auf Schulebene. Dies wiederum bedeutet, dass sich die Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität einer Schule auf die schulischen Merkmale und Prozesse und die Unterrichtsmerkmale und -prozesse konzentrieren müssen. Für die Qualitätsbereiche der externen Evaluation in Bayern sind dies die Qualitätsbereiche „Prozessqualitäten Schule“ und „Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung“. Durch geeignete Maßnahmen soll also sichergestellt werden, dass alle Lehrer einer Schule einen konstant guten Unterricht gewährleisten. Dies wiederum kann nur dann geschehen, wenn die Lehrkräfte eine individuelle Rückmeldung über ihren Unterricht bekommen und somit im Sinne eines dynamischen Prozesses die Unterrichtsqualität steigern können. Die Schulleitung und die intensive Kooperation mit den Eltern tragen wesentlich zur Sicherung der Unterrichtsqualität bei (vgl. DITTON 2000, S. 87). Dies bedeutet, dass

auf der einen Seite Qualitätsprozesse durch die Schulleitung gesteuert werden und auf der anderen Seite die Eltern über Selbstevaluationen der Schule an der Qualitätsentwicklung der Schule beteiligt sind. Hinsichtlich der Verständigung, Abstimmung und Kooperation der Beteiligten ist es unerlässlich, die Ziele einer Schule in einem Leitbild zu verankern. Dieses Leitbild muss von allen verbindlich akzeptiert und gemeinsam getragen werden. Dabei ist es ebenso wichtig, dass die Zielerreichung überprüft wird sowie der Grad der Zielerreichung oder Zielverfehlung, die Basis für die weitere Entwicklung einer Schule abgibt. Wo eine Schule konkret steht und wie sie sich entwickelt wird abschließend durch eine Fremdevaluation (externe Evaluation) ermittelt (vgl. ebd., S. 87).

Wie bereits aus mehreren Modellversuchen in Bayern (z. B. QUABS) bekannt ist, stellt die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems an Schulen einen erheblichen finanziellen und zeitlichen Mehraufwand dar (vgl. STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2003). Um den Erfolg der Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen in Schulen zu gewährleisten, muss dies seitens der Schulaufsicht Berücksichtigung finden. Dabei geht es vor allem um die Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen, die beispielsweise in Form von Anrechnungstunden oder durch die Vergabe von Funktionsstellen erfolgen kann. Ohne eine solche Entlastung besteht die Gefahr, dass Qualitätsmanagement nur oberflächlich als Alibifunktion betrieben werden kann, ohne ernsthaft die Prozesse an der Schule zu verbessern.

Auch die Bereitstellung eines Unterstützungssystems stellt einen wesentlichen Erfolgsfaktor bei der Implementation eines Qualitätsmanagements dar (GONON et al. 1999). Ein Unterstützungssystem muss zum einen qualifizierte Berater bereithalten, die vor Ort die Qualitätsmanagementaktivitäten an den Schulen unterstützen, zum anderen den Austausch von Erfahrungen unter den Schulen zu ermöglichen. Dazu müssen die Schulen besonders während der Einführungsphase eines Qualitätsmanagements begleitet werden.

Die Ausgestaltung eines Qualitätsmanagementsystems stellt einen gemeinschaftlichen Prozess dar, wobei der Schulleitung eine Schlüsselrolle zukommt. Sie muss gewährleisten, dass die Verbindlichkeit der Qualitätsaktivitäten eingefordert wird. Dabei muss ein Mittelweg zwischen der Freiwilligkeit einerseits und der Anordnung von Aufgaben durch die Schulleitung andererseits gefunden wer-

den. Für die Führungsrolle der Schulleitung stellt sich die Frage, ob oder inwieweit sich Kollegen aus den gemeinsam vereinbarten Qualitätsaktivitäten zurückziehen können bzw. dürfen. Es gibt viele kritische Stimmen die behaupten, dass das größte Hemmnis bei der Umsetzung eines Qualitätsmanagementsystems an Schulen ist, dass die Nichtteilnahme von Kollegen nur wenige Konsequenzen für die betreffenden Personen haben. Die Möglichkeiten der Schulleiter diesbezüglich entgegenzuwirken sind noch sehr limitiert. Ein Ansatz wäre, die Möglichkeiten einer leistungsorientierten Besoldung auszuschöpfen, was dadurch geschehen könnte, dass engagierte Lehrer über Leistungsprämien für den Einsatz im Qualitätsprozess belohnt würden. Dies wiederum könnte für das gesamte Kollegium Anreize schaffen, sich aktiv in der Ausgestaltung des Qualitätsmanagementsystems der Schule einzubringen.

Im Mittelpunkt aller Qualitätssicherungsaktivitäten in Deutschland steht die Erhöhung der Eigenständigkeit der Schulen bei gleichzeitiger Zurücknahme der Schulverwaltung und Kontrollfunktion der Schulaufsicht (vgl. DÖBERT 2002, S. 99f). Die „traditionelle“ Rolle der Schulaufsicht sollte sich hin zu mehr Beratung und Begleitung der Schulen wandeln. Als kritisch zu betrachten sind dabei die Fragen, ob bzw. inwieweit die Schulaufsicht ihre Kontrollfunktion abgeben kann und ob sie in der Lage ist, Beratung und Unterstützung für die Qualitätsaktivitäten der Schulen zu gewähren. Nach ROLFF hat sich das „traditionelle Modell“, das weitgehend auf Rechts- und Verwaltungsvorschriften basiert als sehr stabil behauptet (vgl. 1995). Die Schulentwicklungsaktivitäten der Bundesländer lassen jedoch auf Änderungen der Steuerungsphilosophie seitens der Schulaufsicht schließen (vgl. BECKER/SPÖTTL/DREHER 2006, S. 20).

7 Das Q2E-Modell als Qualitätsmanagementsystem von Schulen

Das Q2E-Modell (**Q**ualität durch **E**valuation und **E**ntwicklung) stellt ein ganzheitliches Qualitätsmanagementsystem für Schulen dar, das die komplexen Zusammenhänge der schulischen Prozesse angemessen berücksichtigt. Das Q2E-Modell stellt die Basis für viele andere Qualitätsmanagementsysteme für Schulen dar und wird im Folgenden kurz beschrieben.

7.1 Projekthintergrund

Der immer schnellere Wandel von Gesellschaft und Wirtschaft, gekennzeichnet durch soziale Entwicklung, wissenschaftliche Fortschritte und Globalisierung, verlangt von Schulen, dass sie sich immer neuen Anforderungen stellen, um auch in Zukunft eine hohe Qualität der Bildung zu gewährleisten.

„Wenn unsere öffentlichen Schulen morgen auch noch gut sein sollen, müssen sie sich weiterentwickeln, um so einen möglichst hohen Beitrag zur zukünftigen Lebenstüchtigkeit Jugendlicher zu leisten“
(STEINER/LANDWEHR 2003, S. 3).

Internationale Schulleistungstests wie PISA zeigten, dass Bildungssysteme in Ländern, in denen Qualitätsmanagementsysteme institutionalisiert sind, im Vergleich besser abschneiden (z. B. in Schweden⁹). Aus diesem Grund wurde im Auftrag der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK das Projekt „Qualitätsentwicklung auf der Sekundarstufe II“ durchgeführt. In der Zeit von 1996 bis 2002 beteiligten sich erstmalig kaufmännische und gewerblich-industrielle Berufsschulen sowie Gymnasien an diesem gemeinsamen Projekt. Entstanden ist ein Modell, das die Schulen unterstützt, ein ganzheitliches Qualitätsmanagementsystem aufzubauen (vgl. ebd., S. 3).

⁹ Bereits im Entwicklungsplan von 1997 wurde in Schweden festgehalten, dass in einem zielgesteuerten Bildungssystem Evaluation und Qualitätsentwicklung vor allem in der Verantwortung jeder einzelnen Schule liegen müsse (vgl. OELKERS/REUSSER 2008, S. 173).

Nach einer gründlichen Recherche gängiger Qualitätssysteme der Wirtschaft durch die Projektbeteiligten kamen die Projektverantwortlichen (Peter Steiner und Prof. Dr. Norbert Landwehr) zu dem Schluss, dass im Vergleich mit den vorliegenden Projektzielsetzungen kein bestehendes Qualitätssystem aus der Wirtschaft übernommen werden kann.

Mit dem Q2E-Modell liegt nun ein Qualitätsmanagementsystem vor, das sich am Qualitätsverständnis des Total Quality Management orientiert (Orientierung am eigenen Qualitätsverständnis, Optimierungsfortschritt durch Fehlererkennung, Kundenorientierung), aber dennoch den schulischen Ansprüchen weitgehend gerecht wird. Dieses Qualitätsmanagementsystem ist praxiserprobt und soll helfen, dass Schulen ihr eigenes, speziell auf die jeweilige Schule abgestimmtes, Qualitätsmanagementsystem aufbauen können (vgl. ebd., S. 17).

7.2 Die Komponenten von Q2E

Das Q2E-Modell besteht aus den in Abbildung 7.2-1 dargestellten Komponenten. Diese werden im Folgenden erklärt.

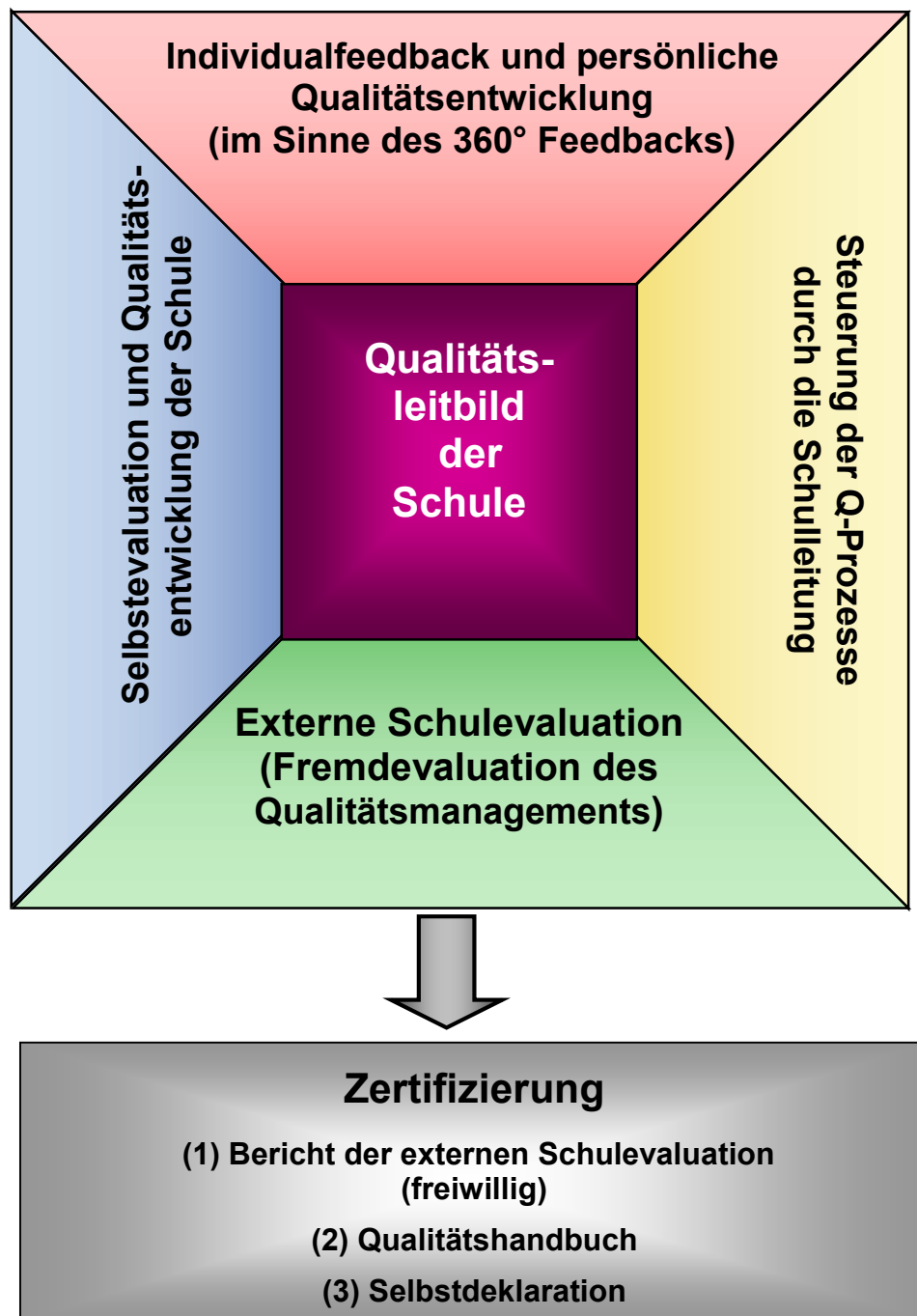


Abb. 7.2-1: Die Komponenten von Q2E (STEINER/LANDWEHR 2003)

7.2.1 Das Qualitätsleitbild

Das Qualitätsleitbild steht im Zentrum des Modells. Hier legt die Schule die Bereiche fest, die für gute Qualität an der Schule besonders wichtig sind.

Somit verfolgt ein solches Leitbild verschiedene Funktionen, von denen im Folgenden die wichtigsten genannt werden (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 19):

- Es bildet die Grundlage einer ganzheitlichen Standortbestimmung (Soll-Ist-Vergleich).
- Es bildet die Basis zur Installation einer planvollen Feedbackkultur (z.B. werden Vereinbarungen zur Durchführung der Unterrichtsbesuche festgeschrieben).
- Es bildet die Grundlage für die Erarbeitung von Instrumenten zur Durchführung der internen Evaluation.
- Es dient als Grundlage für die Festlegung von Schulentwicklungsschwerpunkten.

Alle sensiblen Qualitätsbereiche werden in einem Qualitätsleitbild erfasst. Diese Qualitätsbereiche werden dann in konkrete Qualitätsziele umgesetzt, die wiederum als Voraussetzung für eine Evaluation dienen. Die Schule hat damit die Möglichkeit, die reale Praxis mit den zuvor gesteckten Zielen zu vergleichen, um dann Maßnahmen zur Verminderung der Ist-Soll-Unterschiede einzuleiten (vgl. ebd., S. 19).

Die gesamte Schulentwicklungsarbeit wird durch ein transparentes Qualitätsleitbild maßgeblich beeinflusst. Jeder hat die Möglichkeit, sich bei der Erstellung zu beteiligen. Die Akzeptanz des gesamten Systems wird dadurch gesteigert.

7.2.2 Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung

Wie in Kapitel 6.6 schon erwähnt, stehen die proximalen Faktoren im Vordergrund der derzeitigen Qualitätsdiskussion. Der Unterricht ist für jeden Lehrer das Kerngeschäft seiner beruflichen Tätigkeit und muss daher auch besondere Berücksichtigung erfahren. Um die Qualität der Schule nachhaltig zu verbessern, ist es unumgänglich, die Unterrichtsqualität in den Vordergrund zu rücken. Deshalb muss nach STEINER/LANDWEHR ein wirkungsvolles und glaubwürdiges Qualitätsmanagement in der Schule auch den Unterricht erreichen und zur Verbesserung und Weiterentwicklung der individuellen Unterrichtspraxis beitragen (vgl. 2003, S. 21).

Für die Verbesserung des eigenen Unterrichts ist es notwendig, Feedback seitens der Schüler bzw. außerschulischer Partner, aber auch Rückmeldungen von pädagogischer Seite, also von Lehrerkollegen, einzuholen. Solche Rückmeldungen sind für die Lehrpersonen wertvolle Reflexionshilfen, die das individuelle Lernen zur Optimierung des beruflichen Handelns anregen und unterstützen können (vgl. ebd., S. 21). Das Feedback dient dazu, den eigenen Unterricht zu verbessern und weiterzuentwickeln. Alle Rückmeldungen dienen allein der Reflexion der Lehrkraft, welche um ein Feedback bittet und dürfen nicht als Grundlage der periodischen Beurteilung durch die Schulleitung missbraucht werden.

Damit dem Ansatz des Individualfeedbacks in der schulischen Arbeit ein hoher Stellenwert zukommt, sollte man das Einholen von Feedback institutionalisieren. Hierbei ist es wichtig, dass die Schulleitung Anreize schafft, um eine Feedbackkultur an der Schule aufzubauen.

Die institutionalisierte Feedbackkultur dient also dazu, die individuelle Praxis zu optimieren, indem sie „blinde Flecken“ in der Wahrnehmung des eigenen Handelns der Lehrkraft aufdeckt und zur kritischen Auseinandersetzung anstößt. Rückmeldungen initiieren und unterstützen aber auch kooperative Lern- und Auseinandersetzungsprozesse in Kleingruppen und fördern daher die Teamentwicklung im Kollegium der Schule (vgl. ebd., S. 21).

Nicht nur verbesserungswürdige Aspekte des Unterrichts werden aufgezeigt, sondern ein Feedback zeigt auch, wie der Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern ankommt. Dies beinhaltet auch Anerkennung dafür, was gut gelungen ist. Darüber hinaus fördern unterschiedliche Feedbackmethoden, wie die kollegiale Hospitation oder Befragungen mit Hilfe von Feedbackbögen, eine offene, kritische und vertrauensvolle Kommunikation in der gesamten Schule, d.h. zwischen Lehrern und Schülern und innerhalb des Kollegiums und stärken dadurch das Zusammengehörigkeitsgefühl.

7.2.3 Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule

Nicht nur die individuelle Unterrichtsqualität, sondern auch die Institution Schule als Ganzes muss regelmäßig geprüft werden. Hierbei werden z. B. Aspekte der Zusammenarbeit im Kollegium, der Schulführung und der Schulorganisation betrachtet und weiterentwickelt. Fast unverzichtbar ist dabei der Einsatz datengestützter Qualitätsrecherchen. Diese können sich auf einzelne Qualitätsbereiche beziehen (Fokusevaluationen) oder die Gesamtqualität der Schule prüfen (Basisevaluationen). Alle Evaluationsdaten bilden die Grundlage für die Erarbeitung einer differenzierten, datengestützten Qualitätsdiagnose. Auf dieser Basis gründet sich das Konzept zur Optimierung von Qualitätsprozessen (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 23).

Grundsätzlich gibt es verschiedene Methoden eine Selbstevaluation durchzuführen. Im Q2E-Modell wird die schriftliche Datenerhebung mittels Fragebogen bevorzugt. Dabei wird großer Wert darauf gelegt, dass eine gemeinsame Dateninterpretation im Kollegium stattfindet. Nach STEINER/LANDWEHR ist dies eine unerlässliche Voraussetzung, um bei der Maßnahmenumsetzung auf eine breite Unterstützung bei den Betroffenen zählen zu können (2003)¹⁰.

Die Selbstevaluationen und ihre Instrumente fördern das institutionelle Lernen und sind deswegen ein wichtiger Bestandteil des Qualitätsmanagements. Selbstevaluation zeichnet sich durch hohe Transparenz aus, was die Klärung von individuellen und institutionellen Zuständigkeiten erleichtert. Die Schule als Ganzes kann sich mit Hilfe der Evaluation schrittweise verbessern.

¹⁰ siehe auch die Q2E-Broschüre: Schritte zur datengestützten Schulevaluation

Weiter kann die Selbstevaluation nach einer Veröffentlichung der Daten der Rechenschaftslegung dienen. Die Schulqualität wird anhand „objektiver“ Daten beschrieben, was wiederum außen stehenden Personen einen transparenten Einblick in die Schulqualität ermöglicht. Von hoher Bedeutung ist die Dokumentation und eine nachvollziehbare Interpretation der Evaluationsergebnisse.

Durch Selbstevaluation werden Schulen dazu bewegt, dass sie die institutionellen Rahmenbedingungen, die unterrichtsübergreifenden Prozesse und die schulkulturellen Eigenheiten immer wieder kritisch analysieren und gezielt verbessern. Das Kollegium identifiziert sich stärker mit der Schule als Ganzes. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter fühlen sich alle für die Qualität der Schule verantwortlich und die Qualitätsverantwortung bleibt nicht nur an einzelnen engagierten Personen haften. Nach STEINER/LANDWEHR wird die Leistung der Schule als Ganzes maximiert, indem das institutionelle Lernen in eine Kultur von Innovation und Verbesserung eingebettet wird (vgl. 2003, S. 23).

7.2.4 Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung

Im Aufgabenbereich der Schulleitung liegt es, die verschiedenen Qualitätsaktivitäten der Schule zu steuern und zu koordinieren. Die Schulleitung erledigt diese Aufgabe nicht alleine, sondern arbeitet diesbezüglich eng mit einer Projektsteuerguppe zusammen. Diese gestaltet beispielsweise Verfahren für die Entwicklung und Einführung von Qualitätsinstrumenten in den Bereichen Feedback und Evaluation, sie moderiert Qualitätsveranstaltungen im Kollegium und bereitet dadurch die Institutionalisierung der verschiedenen Q2E-Komponenten vor.

Während der Aufbauphase hat die Schulleitung die Aufgabe, die konzeptionellen Grundlagen für die verschiedenen Prozesse zu legen, transparente Verfahren des Qualitätsmanagements zu beschreiben und in der Schule verbindlich einzuführen. Während der Betriebsphase überwacht die Schulleitung, ob die festgeschriebenen Verfahren und Instrumente angemessen eingesetzt werden. Einerseits muss die Schulleitung dabei die Kollegen unterstützen, andererseits aber auch die Verbindlichkeit und Kontinuität der Prozesse sicherstellen.

Die Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung hat eine strategische und eine operative Komponente. Zum einen werden Ziele und leitende

Werte, an denen sich die Entwicklung der Schule orientiert, festgelegt, zum anderen schließt die Steuerung der Qualitätsprozesse die konzeptionelle Festlegung der Verfahrensschritte mit ein, die für einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess notwendig sind. Alle Maßnahmen müssen von der Schulleitung geleitet und koordiniert werden, damit die verschiedenen Aktivitäten ein ausgeglichenes, stimmiges Ganzes bilden. Dies muss auch dann geschehen, wenn sich einzelne Personen sträuben, oder wenn wegen des Alltagsgeschäfts die Anliegen der Qualitätssicherung vernachlässigt werden (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 25).

7.2.5 Externe Schulevaluation

Bei der externen Schulevaluation besucht ein Team außen stehender Personen die Schule, um deren Qualität zu erfassen. Anschließend wird von diesem Team eine unabhängige Bewertung der Schulqualität formuliert. Dabei geht es nicht um die Beurteilung einzelner Personen, sondern um die Schule als Ganzes. Als Ergebnis einer externen Schulevaluation wird ein Bericht zum Ist-Zustand und zum Entwicklungsbedarf der jeweiligen Schule erstellt.

Im Q2E-Projekt stellt die externe Evaluation in erster Linie eine Meta-Evaluation des schulinternen Qualitätssystems dar. Es wird das schuleigene Qualitätsmanagementsystem überprüft. Darüber hinaus werden noch ein bis zwei Aspekte der Schul- und Unterrichtsqualität (Primär-Evaluation) genauer betrachtet. Die Evaluationsteams setzen sich in der Regel aus ein bis zwei Experten und ein bis zwei Peers (z. B. aus Schulleitung oder Mitgliedern von Qualitätsgruppen anderer Schulen) zusammen.

Zur Beurteilung des schuleigenen Qualitätsmanagementsystems werden Bewertungstabellen herangezogen, die auf die drei Bereiche Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung, Praxis der Selbstevaluation und der Qualitätsentwicklung der Schule sowie Steuerung der Qualitätsprozesse abgestimmt sind. Für die Primär-Evaluation, bei der ein bis zwei Aspekte der Schul- und Unterrichtsqualität genauer betrachtet werden, stehen keine vorgefertigten Bewertungsinstrumente zur Verfügung, was bedeutet, dass die Instrumente für die Evaluation von den Teams selbst entwickelt werden müssen.

Die Ergebnisse der externen Schulevaluation haben in erster Linie eine Feedbackfunktion und sollen Anregungen für die weitere Schulentwicklung geben. Zusätzlich dient die Evaluation auch der Rechenschaftslegung, zum einen gegenüber den Schulbehörden, zum anderen auch gegenüber einer Zertifizierungsstelle, sofern eine Zertifizierung nach dem Q2E-Modell angestrebt wird (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 27)¹¹.

7.2.6 Die Q2E-Zertifizierung

Eine Q2E-Zertifizierung ist für Schulen möglich, die ihr Qualitätsmanagementsystem unter Beachtung der Komponenten Qualitätsleitbild, Individualfeedback, Selbstevaluation, Steuerung der Q-Prozesse erstellt und umfassend dokumentiert haben. Die Zertifizierung basiert dabei auf dem Bericht der externen Schulevaluation. In diesem Bericht muss nachgewiesen werden, dass die Schule mehrheitlich die vorgegebenen Standards des Qualitätsmanagements (Stufe 3)¹² erreicht hat oder nur noch wenige Maßnahmen durchgeführt werden müssen, um die Standards zu erfüllen.

Nachdem sich die Schule für eine Zertifizierung bei einer akkreditierten Zertifizierungsstelle¹³ angemeldet hat, legt sie ihr schuleigenes Qualitätshandbuch, die Selbstdeklaration und den Evaluationsbericht dieser Stelle vor. Die Zertifizierungsstelle prüft durch zwei Auditoren die eingereichten Unterlagen und führt nach dieser Dokumentenanalyse ein Hearing vor Ort in der Schule durch.

Im ersten Teil des Hearings werden seitens der Schulleitung, in Zusammenarbeit mit der Qualitätsgruppe, der Aufbau und das Konzept des schulinternen Qualitätsmanagements und die bisherigen Umsetzungsverfahren vorgestellt. In einer zweiten Phase werden von den Auditoren in einer offenen Diskussionsrunde kritische Fragen gestellt, die sich aus der Dokumentenanalyse ergeben haben. Im Anschluss an das Hearing wird den Schulen das Ergebnis der Zertifizierung bekannt gegeben. Im Falle eines negativen Bescheides erhalten die

¹¹ siehe auch STEINER/LANDWEHR: Grundlagen der externen Schulevaluation, Bern 2003

¹² Diese sind in STEINER/LANDWEHR 2003, Heft 5, Grundlagen der externen Schulevaluation, festgelegt.

¹³ Eine akkreditierte Zertifizierungsstelle ist z. B. die SGS (Société Générale de Surveillance) mit Sitz in Genf

Schulen die Möglichkeit zur Nachbesserung. Im Falle eines positiven Bescheides erstellen die Auditoren einen Bericht zu Händen der Zertifizierungsstelle. Anschließend wird den Schulen das Zertifikat überreicht (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003).

8 Konzeptentwicklung für ein Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern

Im Kapitel 7 wurde das schweizerische Qualitätsmanagementsystem für Schulen vorgestellt, das als Basismodell für ein bayerisches Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen zu Grunde gelegt wurde. Im Folgenden wird nicht nur die Entwicklung für ein Qualitätsmanagementsystem für berufliche Schulen in Bayern betrachtet, sondern auch ein einführender Überblick über Schulentwicklung bzw. Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen in Deutschland gegeben.

8.1 Überblick über die Schulentwicklung / Qualitätsentwicklung an berufsbildenden Schulen in Deutschland

Bezüglich Schulentwicklungsbestrebungen und der allgemeinen Weiterentwicklung der berufsbildenden Schulen sind in den meisten Bundesländern Reformen geplant oder umgesetzt worden, die für die berufsbildenden Schulen mehr Eigenständigkeit vorsehen (vgl. KURZ 2002).

Im ganzen Bundesgebiet kann man neben Einzelinitiativen, wie z. B. der Reform des Berufsbildungsgesetzes, sichtbare Trends in verschiedenen Bereichen erkennen (vgl. BECKER/SPÖTTL/DREHER 2006, S. 20). Als strukturelle Entwicklungen sind vor allem ordnungspolitische und schulrechtliche Maßnahmen hervorzuheben. Bei der Heranbildung regionaler Berufsbildungsnetzwerke stehen die Erschließung von Entwicklungspotenzialen und die Netzwerkbildung im Vordergrund. Der Bereich der Personalentwicklung beinhaltet insbesondere Anstrengungen zur Optimierung von Personalmanagement, Schulleitungskompetenzen und Schulmanagement.

In Bayern werden die Neuerungen vor allem durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und die Stiftung Bildungspakt Bayern voran getrieben. Der laufende Schulversuch „Profil 21“ (**Projekt berufliche Schule in Eigenverantwortung – im 21 Jh.**) steigert die Reformtätigkeit im Bereich der Stärkung von Eigenverantwortung an beruflichen Schulen.

Nicht nur in Bayern sind solche Entwicklungen erkennbar, auch in anderen Bundesländern werden ähnliche Modellversuche durchgeführt, die als Überblick in der Tabelle 3 aufgelistet sind.

Tab. 3: Aktuelle Projekte, Schulversuche und Modellvorhaben in den einzelnen Bundesländern (BECKER/SPÖTTL/DREHER 2006)

Bundesland	Projekt
Baden-Württemberg	STEBS-Prozess, OES
Bayern	Profil21
Berlin	MeS
Brandenburg	MoSeS
Bremen	ReBiZ II
Hamburg	ProReBes
Hessen	Selbstverantwortung Plus
Mecklenburg-Vorpommern	Regionale Berufliche Bildungszentren
Nordrhein-Westfalen	Selbstständige Schule
Niedersachsen	ProReKo
Rheinland-Pfalz	PES, Strukturkonzept, EiLe
Saarland	BBZ Plus
Sachsen	-
Sachsen-Anhalt	-
Schleswig-Holstein	RBZ, EVIT-BS
Thüringen	Eigenverantwortliche Schule

8.2 Entwicklungslinie für die Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen in Bayern

Die Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen in Bayern reicht nun schon einige Jahre zurück. 1997 wurden am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) zum ersten Mal die Vorteile eines Qualitätsmanagementsystems diskutiert. Im Mittelpunkt dieser Diskussion stand das EFQM-Modell. Man wollte wissen, ob das aus der Wirtschaft kommende Qualitätsmanagementmodell sinnvoll auf die bayerischen Schulen übertragen werden kann.

Zwischen 1999 – 2002 wurde der BLK-Verbundmodellversuch „**Qualitätsentwicklung in der Berufsschule (QUABS)**“ durchgeführt. In diesem Modellversuch wurden Vorhaben gefördert, die zur effizienten Gestaltung beruflicher Lernprozesse, sowie zur Verbesserung der Innovationsfähigkeit beruflicher Schulen beitragen. Weiter beinhaltete der Modellversuch die Förderung von Vorhaben, welche die Organisationsstrukturen untersuchten, die Flexibilisierung und Effek-

tivitätssteigerung des beruflichen Lernens unterstützten und damit die Ausbildungsqualität sichern und verbessern. Den Modellversuch führten die Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein durch. Bayern und Rheinland-Pfalz erprobten die Umsetzung des EFQM-Modells, Schleswig-Holstein verwirklichte die Zertifizierung einer Organisation nach DIN EN ISO 9000:2000. An diesem Modellversuch nahmen insgesamt acht Modellschulen teil (vgl. STAAT SINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG, Abschlussbericht Quabs, 2003).

Im Zuge des Kongresses „Bildung macht stark“ wurden in Augsburg in einem bayerischen Qualitätsmemorandum im Juli 2003 acht Thesen zur Weiterentwicklung der Qualität bayerischer Schulen zusammengefasst. Diese Thesen waren und sind handlungsleitend für alle Bestrebungen zur Verbesserung der Qualität an bayerischen Schulen. Das Bayerische Qualitätsmemorandum beschreibt die zukunftsorientierten Leitlinien der Bildungspolitik in Bayern. Sie stellen das Verständnis bezüglich ganzheitlicher Bildung dar (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2003).

Eine der Thesen lautet beispielsweise:

„Erweiterte pädagogische und fachliche Handlungsspielräume der Schulen erfordern die Intensivierung interner und externer Evaluationen, um das hohe Qualitätsniveau der bayerischen Schulen zu sichern und weiter zu entwickeln (ebd. S. 3)“.

Resultierend daraus wurde 2004 die externe Evaluation an Bayerns Schulen eingeführt. Unter anderem wurde die Qualitätsagentur am ISB geschaffen, die einen für alle bayerischen Schulen verbindlichen Qualitätsrahmen für die externe Evaluation in Bayern entwickelt hat. Dieser Qualitätsrahmen ist in vier Qualitätsbereiche mit 14 Qualitätsdimensionen und 37 Qualitätskriterien gegliedert. (s. Tab. 4)

Aus dem bayerischen Konzept zur Externen Evaluation geht hervor, dass Schule ein komplexes Gefüge individueller, unterrichtlicher, schulischer und kontextueller Faktoren darstellt, die in spezifischer Weise zusammenwirken und somit

die Bildung und Erziehung der jungen Menschen beeinflussen (vgl. STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2005, S. 12).

In den Qualitätsbereichen der externen Evaluation in Bayern (kurz: Bayerischer Qualitätsrahmen) sind die bisherigen Ergebnisse der internationalen Qualitätsforschung bezüglich Schule und Unterricht zusammengefasst worden.

Tab. 4: Qualitätsbereiche der Externen Evaluation in Bayern („Bayerischer Qualitätsrahmen“) (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2005)

Rahmenbedingungen	Prozessqualitäten Schule	Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung	Ergebnisse der schulischen Arbeit und Umgang mit diesen Ergebnissen
Standort der Schule	Schulleitung und Schulmanagement <ul style="list-style-type: none"> - Personalführung - Leitung - Organisation der Arbeitsabläufe 	Unterrichtsqualität <ul style="list-style-type: none"> - Klassenführung - Unterrichtsklima - Motivierung - Strukturiertheit - Zielorientierung - individuelle Unterstützung / Fördermaßnahmen - selbstständiges Lernen - Variabilität der Unterrichtsformen - Lernerfolgssicherung - Leistungserhebung 	Niveau der Lernergebnisse <ul style="list-style-type: none"> - Schulaufgaben, Leistungsfeststellungen - Vergleichsarbeiten - Schullaufbahnentscheidungen - Abbrecher - Wiederholerquote - Abschlussprüfungen
Lehrerkollegium	Arbeit des Kollegiums/der Fachschaften <ul style="list-style-type: none"> - kollegiale Zusammenarbeit - berufliche Weiterentwicklung - Fortbildung - Zusammenarbeit mit den Eltern (Ausbildungsbetrieben) 	Qualitätssichernde Maßnahmen des Kollegiums <ul style="list-style-type: none"> - unterrichtsbezogene Zusammenarbeit im Kollegium - unterrichtsbezogene Initiativen auf Schulebene 	Monitoring <ul style="list-style-type: none"> - Umgang der Schule mit Leistungs- und Schullaufbahnergebnissen, Nutzung zur Qualitätsverbesserung
Zusammensetzung der Schülerschaft	Schulkultur <ul style="list-style-type: none"> - Schulklima/Schulleben - Mitwirkung von Schülern - Mitwirkung von Eltern - Öffnung der Schule - außerunterrichtliche Veranstaltungen 		Zufriedenheit bei <ul style="list-style-type: none"> - Schülern - Lehrkräften - Eltern - Ausbildern
materielle und finanzielle Ressourcen	Schulentwicklung und Schulprofil <ul style="list-style-type: none"> - Schulentwicklungsprozess - Qualitätssicherung 		
ggf. regionale/organisatorische Besonderheiten			

Als Ergänzung zur externen Evaluation wurde 2006/2007 die interne Evaluation in Bayern eingeführt. Die Steigerung der Eigenaktivität der Einzelschulen soll den heutigen gesellschaftlichen Ansprüchen an eine gute Bildungseinrichtung gerecht werden (vgl. STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2007, S. 6). Die interne Evaluation gründet, ebenso wie die externe Evaluation, auf den bayerischen Qualitätsrahmen. Der große Unterschied zur exter-

nen Evaluation ist, dass der „process-owner“ die Schule selbst ist und die gewonnenen Erkenntnisse der individuellen Entwicklung der Schule und nicht der Rechenschaftslegung dienen.

Mit dem Modellprojekt **Profil 21 (Projekt Berufliche Schulen in Eigenverantwortung – im 21. Jh.)** wurde im Jahr 2006 die Möglichkeit geschaffen, die Eigenverantwortung und die Selbstständigkeit der beruflichen Schulen vor dem Hintergrund der hohen Affinität zur Wirtschafts- und Arbeitswelt zu erhöhen. An dem Modellprojekt, das von der Stiftung Bildungspakt Bayern in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus durchgeführt wird, nehmen derzeit 18 Schulen teil. Ziel des Modellprojektes ist die Weiterentwicklung und Erprobung von Reformmaßnahmen in den Bereichen Unterrichts-, Personal-, und Organisationsentwicklung sowie Finanz- und Bildungsverantwortung voranzutreiben (vgl. Ausschreibung Profil 21). Als verpflichtend für die Teilnahme an diesem Projekt ist das Betreiben eines Qualitätsmanagementsystems.

8.3 Entwicklung von QmbS (Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern)

„Aufgrund neuer Technologien und Berufe ändern sich die pädagogischen, aber auch die personellen und strukturellen Anforderungen an die beruflichen Schulen ständig. Die zunehmend komplexen Aufgaben können von den Schulen nur dann erfüllt werden, wenn sie stärker als bisher in die Lage versetzt werden, sich selbst weiterzuentwickeln. Hierzu bedarf es größerer Gestaltungsspielräume und eigenverantwortlicher Steuerung“ (GÜTTLER/ZÖLLER 2007, S. 11).

Aus den beschriebenen Veränderungen erwächst die Notwendigkeit eines professionellen und schulspezifischen Qualitätsmanagements. Der Schulversuch Profil 21 markiert den Startpunkt zur Stärkung der beruflichen Schulen. Die beruflichen Schulen in Bayern werden ermuntert, neue Wege zu beschreiten mit dem Ziel, die Qualität der schulischen Arbeit zu verbessern (vgl. STIFTUNG

BILDUNGSPAKT BAYERN 2006)¹⁴. Damit die Reformmaßnahmen während des Modellversuchs Profil 21 gesichert, dokumentiert und gesteuert werden können, ist es notwendig, ein Qualitätsmanagementsystem anzuwenden. Im Zuge von Profil 21 wurde das Staatsministerium für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) beauftragt, ein Qualitätsmanagementsystem für die beruflichen Schulen in Bayern zu entwickeln.

8.4 Rahmenbedingungen für QmbS

Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 19.07.2007 heißt es:

„Das zu entwickelnde Qualitätsmanagementsystem soll auf dem pädagogischen Qualitätsentwicklungskonzept „Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung“ basieren, die entsprechenden Instrumente zur internen und externen Evaluation berücksichtigen und eine enge Anbindung zum beruflichen Qualitätsentwicklungsmodell „OES – Qualitätsmanagement in der operativ eigenständigen Schule“ in Baden-Württemberg ermöglichen.“ (KMS vom 19.07.2006 ans ISB)

Aus diesen Vorgaben heraus entstand am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung das Projekt „Qualitätsmanagement für berufliche Schulen in Bayern“, kurz **QmbS**.

8.4.1 Die Zielsetzung von QmbS

QmbS hat zum Ziel, die komplexe und verantwortungsvolle Arbeit beruflicher Schulen in Bayern zu systematisieren und zu professionalisieren. Insbesondere gilt dies im Hinblick auf die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Entwicklungsmaßnahmen in den Bereichen Unterricht und Erziehung, Bildung und Ausbil-

¹⁴ Bekanntmachung im Amtsblatt KWMB I Nr. 10/2006 und KWMBBeibl Nr. 10*/2006 vom 31. Mai 2006

dung, Organisations- und Personalentwicklung und der Zusammenarbeit mit externen Akteuren der beruflichen Bildung (vgl. STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2007, S. 5).

QmbS integriert dabei die bestehenden Komponenten der internen und der externen Evaluation und erweitert diese zu einem ganzheitlichen Qualitätsmanagementsystem, das den komplexen „Kundenanforderungen“ gerecht wird.

Generelles Ziel ist es, nach Beendigung des Schulversuchs, möglichst viele berufliche Schulen zu einem kontinuierlichen Qualitätsmanagement, auf der Grundlage von QmbS, zu motivieren.

8.4.2 Die Konzeption von QmbS

QmbS greift wie oben angedeutet und im KMS vom 19.07.2006 gefordert, auf drei Grundlagen zurück.

Das Q2E-Modell als Basiskonzept

Hierbei handelt es sich um ein Qualitätsmanagementsystem, das in der Schweiz vor allem für die Sekundarstufe II an berufsbildenden Schulen entwickelt wurde (vgl. Kapitel 7).

Erfahrungen aus OES - Operativ Eigenständige Schule

Das baden-württembergische Konzept "Operativ Eigenständige Schule" (OES) zielt auf eine zusätzliche Stärkung der pädagogischen und fachlichen Erstverantwortung der beruflichen Schulen. Im Mittelpunkt steht die Sicherung und Entwicklung der Unterrichts- und Schulqualität. Dies erfordert den Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements. Daneben wird eine Erweiterung der betriebswirtschaftlichen Gestaltungsräume in den Blick genommen.

Die wesentlichen Bestandteile dieses Konzepts sind der Abbildung 8.4-1 zu entnehmen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS; JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG, Stuttgart 2007). Die Anbindung von QmbS an OES ist auch ein Beispiel einer länderübergreifende Zusammenarbeit und zielt auf ein gemeinsames Konzept für eine Zertifizierung der Qualitätsmanagementsysteme in Bayern und Baden-Württemberg ab.



Abb. 8.4-1: Regelkreis OES (MINISTERIUM FÜR KULTUS; JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2007)

Die externe und interne Evaluation in Bayern

Die externe Evaluation in Bayern sieht vor, dass alle Schulen in einem Abstand von fünf bis sechs Jahren evaluiert werden. Damit versteht sich diese Qualitätsüberprüfung gleichsam als Rahmen, innerhalb dessen von der Schule eine eigenverantwortliche und kontinuierliche Qualitätsentwicklung geleistet werden muss. Die kontinuierliche Schulentwicklung kann über Zielvereinbarungen mit der Schulaufsicht, die auf dem Evaluationsbericht der externen Evaluation basieren, gelenkt werden. Somit ist die externe Evaluation eine legitime Rechenschaftsforderung im Zuge der Gewährung von mehr Eigenständigkeit der Schule.

Bei der internen Evaluation ist die einzelne Schule selbst für den gesamten Evaluationsprozess verantwortlich. Sie bewertet die eigene Praxis mit dem Ziel, sich zu verbessern und weiterzuentwickeln. Die interne Evaluation ist als Fokusevaluation ausgelegt, sie kann jedoch auch im Sinne einer Basisevaluation die Schule als Ganzes betrachten. Für die Durchführung von internen Evaluationen kann auf bestehende Instrumente und teilweise auch auf Auswertungs-

routinen des ISB zurückgegriffen werden (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS. Externe Evaluation. 2005).

Sowohl die interne, als auch die externe Evaluation fokussieren folgende Qualitätsbereiche (s. Tab. 4):

- Rahmenbedingungen
- Prozessqualitäten Schule
- Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung
- Ergebnisse schulischer Arbeit und Umgang mit diesen Ergebnissen

Somit sind die interne und externe Evaluation wichtige Bausteine, die eine kontinuierliche Qualitätsarbeit fördern, indem sie eine Einschätzung aus Eigen- und Fremdsicht zum Qualitätsmanagementsystem beisteuern.

8.5 Die Elemente von QmbS

Unter Berücksichtigung der oben genannten Rahmenbedingungen wurde am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ein Qualitätsmanagementsystem für berufliche Schulen entwickelt, das die speziellen Eigenheiten des bayerischen Schulwesens berücksichtigt. In einem für QmbS entwickelten Logo (s. Abb. 8.5-1) sind die Elemente von QmbS dargestellt. Diese werden im Folgenden beschrieben (vgl. STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2007).



Abb. 8.5-1: QmbS-Logo (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2007)

8.5.1 Schulspezifisches Qualitätsverständnis

Im Zentrum von QmbS steht das schulspezifische Qualitätsverständnis, das handlungsleitend für alle Qualitätsmanagementaktivitäten der Schule ist.

8.5.1.1 Die Bedeutung des schulspezifischen Qualitätsverständnisses (SQV)

Qualitätsziele einer Schule müssen sich in erster Linie aus der individuellen bzw. schulinternen Bedarfslage und den schulischen bzw. kollegialen Wertvorstellungen entwickeln. Darüber hinaus müssen sie aber auch die wesentlichen bildungspolitischen Zielsetzungen, z. B. im Hinblick auf ein neues Verständnis von Schule und schulischer Verantwortung, berücksichtigen.

Im schulspezifischen Qualitätsverständnis legt die Schule in einem inner-schulischen Konsens ihre Werte und Zielvorstellungen fest, nach denen sie sich

selber beurteilt bzw. beurteilen lassen möchte. Diese Zielvorstellungen sind zum einen Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung und damit handlungsleitend für alle weiteren Schritte, wie das Individualfeedback oder die interne und externe Evaluation. Zum anderen sind die dort formulierten und vereinbarten Qualitätsziele auch der Rahmen, an dem sich der Erfolg oder Misserfolg der schulinternen Qualitätsentwicklung messen lassen muss. Alle Ziele basieren dabei auf dem bayerischen Qualitätsrahmen (vgl. Tab. 4). Die Entwicklung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses ist somit für eine systematische schulinterne Qualitätsentwicklung unentbehrlich.

8.5.1.2 Qualitätskriterien für ein schulspezifisches Qualitätsverständnis

Ein schulspezifisches Qualitätsverständnis, das als praxisnahes Arbeitsinstrument zur Qualitätsentwicklung der Schule dienen soll, muss folgenden Kriterien (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 9) entsprechen:

- Es enthält Aussagen zu allen wichtigen Bereichen der Schule und damit auch zu den vier Qualitätsbereichen¹⁵.
- Das schulspezifische Qualitätsverständnis wird in einem transparenten Prozess erarbeitet.
- Die Qualitätsziele werden von der Mehrheit des Kollegiums akzeptiert und mitgetragen.
- Die Qualitätsziele werden allen Beteiligten kommuniziert und für die interessierte Öffentlichkeit verständlich dargestellt.
- Die Ziele werden verständlich und ausreichend differenziert beschrieben.
- Die Ziele werden so formuliert, dass sie überprüfbar und ihrer Anzahl her umsetzbar sind.
- In den Zielen wird das Profil der Schule deutlich.

¹⁵ Hier sind die vier Qualitätsbereiche der externen Evaluation in Bayern gemeint

8.5.1.3 Vorgehen und Prozessbeschreibung

Der Erarbeitungsprozess eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses ist in folgendem Schema dargestellt:

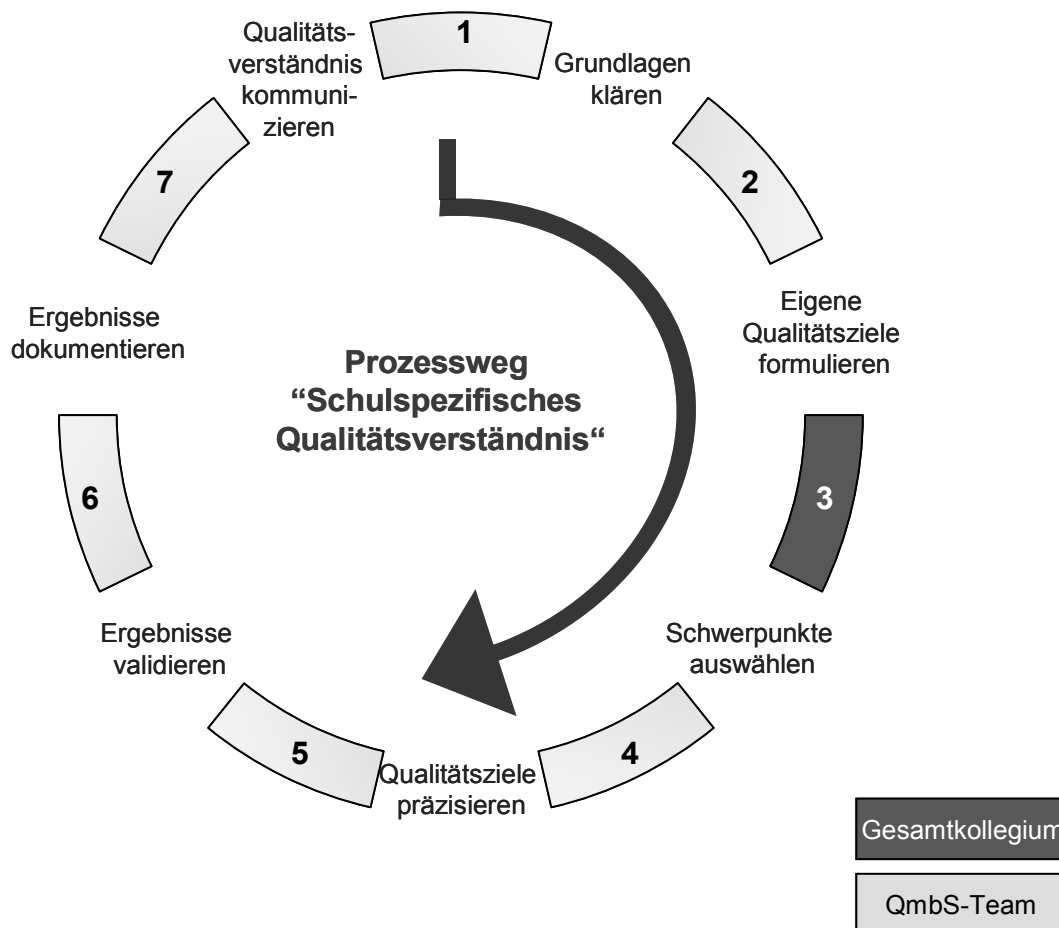


Abb. 8.5-2: Prozessweg „Schulspezifisches Qualitätsverständnis (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Der Prozess der Erstellung soll als kontinuierlicher Kreislauf gesehen werden, der in bestimmten Zeiträumen immer wieder durchlaufen wird. Das bedeutet auch, dass jede Schule bei dem Prozessschritt beginnen kann, an dem sie sich in ihrer internen Qualitätsentwicklung befindet. Hat eine Schule zum Beispiel bereits in früheren Initiativen ein Leitbild oder Zielvorstellungen entwickelt, so kann sie in dem Prozesskreislauf vorhandene Qualitätsziele noch einmal überprüfen, den Qualitätsdimensionen zuordnen, neue Schwerpunkte setzen und mit dem Kollegium neu abstimmen. Eine Steuergruppe, im Folgenden QmbS-

Team¹⁶ genannt, unterstützt die Schulleitung bei der Ausgestaltung der Prozesse zur Erstellung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses.

Die beschriebenen Schritte sind so geplant, dass sie bei erstmaliger Erstellung eines SQV in einem Schuljahr durchlaufen werden können.

8.5.1.4 Prozessweg zur Erarbeitung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses

Schritt 1: Grundlagen klären

Für bayerische Schulen bedeutet dies, die vier Qualitätsbereiche, wie sie für die externe Evaluation verbindlich sind, als Rahmen für die Qualitätsentwicklung aufzunehmen:

- Rahmenbedingungen
- Prozessqualitäten Schule
- Prozessqualitäten Unterricht und Erziehung
- Ergebnisse der schulischen Arbeit und Umgang mit diesen Ergebnissen

Im schulspezifischen Qualitätsverständnis müssen nicht alle Bereiche und Dimensionen gleichermaßen differenziert ausgearbeitet sein, es können individuelle Schwerpunkte gesetzt und Einschränkungen vorgenommen werden.

Akteure/Beteiligte	Schulleitung QmbS-Team Personalrat
Aktionen	Lehrerkonferenz: Schulleitung fasst Vorstellungen zum SQV zusammen und bestätigt den Wunsch nach SQV Schulleitung signalisiert Unterstützungsbereitschaft Im QmbS-Team Verantwortlichkeiten festlegen bzw. Projektgruppe „SQV“ einrichten Vier Qualitätsbereiche zugrunde legen Notwendige Informationen aus allen Abteilungen der Schule sowie bei Eltern, Schülern, Betrieben sammeln

¹⁶ Das QmbS-Team wird im Kapitel Steuerung der Qualitätsprozesse genauer betrachtet.

	Für die Schule individuell zutreffende Bereiche sichten QmbS-Team-Sitzungen für Kollegium öffnen
Zeithorizont	ca. 2 Wochen

Schritt 2: Eigene Qualitätsziele formulieren

Hier soll es in erster Linie um eine Reflexion eigener Qualitätsvorstellungen hinsichtlich den jeweiligen Qualitätsbereichen und -dimensionen gehen. Beispiel für den Qualitätsbereich „Prozessqualität Unterricht und Erziehung“: „Was verstehen wir konkret unter Stärkung der Selbsttätigkeit von Schülern?“ Wichtig ist, die hier erarbeiteten Grundlagen im Hinblick auf die weitere Prozessgestaltung verbindlich zu machen.

Ergebnis dieses Schrittes ist die Formulierung einer Vielzahl von Qualitätszielen. Bei der Auswahl der Ziele ist darauf zu achten, dass sie zentrale Handlungsfelder (insbesondere die Unterrichtsentwicklung) in der Schule adressieren, d. h. sie sollen nicht nur erreichbar, sondern auch bedeutsam sein.

Die Schritte „Grundlagen klären“ und „Eigene Qualitätsziele formulieren“ bereiten die Entscheidungsfindung mit dem Kollegium vor (vgl. unten „Schwerpunkte auswählen“) und sollten vom QmbS-Team koordiniert werden.

Akteure/Beteiligte	Schulleitung QmbS-Team Personalrat
Aktionen	Zeitplan für Prozess erstellen Vorbereitende Sitzungen für Kollegium öffnen Datenquellen heranziehen (bereits vorhandene Daten, Fragebogen, ...): Wo stehen wir? Eigene Qualitätsvorstellungen im Hinblick auf die Qualitätsbereiche konkretisieren Qualitätsziele formulieren
Zeithorizont	ca. 2 Wochen

Schritt 3: Schwerpunkte auswählen

In diesem Schritt wird, auf der Basis der vom QmbS-Team vorzubereitenden Arbeiten, eine schulspezifische Validierung bzw. quantitative und qualitative Schwerpunktsetzung vorgenommen. Dabei geht es um die Frage, ob die Bereiche für alle Beteiligten gleichsam bedeutend bzw. aktuell und durchführbar sind. In diesem Zusammenhang ist auch eine Entscheidung über die Zahl der für die nächste Entwicklungsperiode (z. B. ein Schuljahr) verbindlichen Qualitätsziele zu treffen.

Dabei sollten möglichst das ganze Kollegium und die Verwaltung einbezogen werden, da es wichtig ist, dass sich alle Mitarbeiter der Schule mit den formulierten Qualitätszielen identifizieren und diese in der Schulpraxis umsetzen. Eine breite Beteiligung des Kollegiums erhöht erfahrungsgemäß die Akzeptanz der Zielvorstellungen.

Akteure/Beteiligte	Schulleitung QmbS-Team Personalrat Kollegium Verwaltung je nach Bereich: Schülerinnen und Schüler, Eltern und Betriebe
Aktionen	Gesamtliste der Qualitätsziele im Kollegium vorstellen und den Erarbeitungsprozess transparent machen Qualitätsziele nach Bedeutsamkeit und Aktualität priorisieren Qualitätsziele nach Durchführbarkeit und zeitlicher Umsetzbarkeit auswählen
Zeithorizont	ca. 1 Tag

Schritt 4: Qualitätsziele präzisieren

Die Qualitätsziele sind zunächst noch grob und nicht unmittelbar umsetzbar. Um in der Schule wirksam zu werden, müssen sie so präzisiert werden, dass sich aus ihnen konkrete Handlungsschritte, wie z. B. Ideen für das Durchführen von Maßnahmen bzw. Möglichkeiten der Evaluation, ableiten lassen.

Akteure/Beteiligte	Schulleitung QmbS-Team Personalrat
Aktionen	Ausgewählte Qualitätsziele konkretisieren (Teilziele formulieren) Erste Vorstellungen zu Indikatoren und Evaluationsmöglichkeiten entwickeln
Zeithorizont	ca. 4 Wochen

Schritt 5: Ergebnisse validieren

Dieser Schritt kann entfallen, wenn man bereits beim letzten Schritt alle Mitarbeiter einbeziehen konnte. Es ist aber auch möglich, bewusst eine Gruppe auszugliedern, die überprüft, ob die Ergebnisse für alle Gültigkeit haben und durchführbar sind.

Eine Validierung ist auch als Überarbeitung und Revision des Qualitätsverständnisses nach einem bestimmten Zeitraum möglich. Dann kann überprüft werden, ob das formulierte Qualitätsverständnis noch den aktuellen Gegebenheiten entspricht oder ob sich neue Aspekte und Schwerpunkte ergeben haben, die aufgenommen werden müssten.

Akteure/Beteiligte	Schulleitung QmbS-Team Personalrat „Revisionsgruppe“ (evtl. mit critical friends)
Aktionen	Qualitätsziele hinsichtlich Bedeutsamkeit und Durchführbarkeit überprüfen Qualitätsziele anpassen bzw. ergänzen
Zeithorizont	ca. 4 Wochen

Schritt 6: Ergebnisse dokumentieren

Die Ergebnisse der vorangegangenen Schritte müssen nun in einer lesbaren und ansprechenden Form aufbereitet und dokumentiert werden. Diese Arbeit erfolgt in einer kleinen Redaktionsgruppe.

Akteure/Beteiligte	Schulleitung QmbS-Team bzw. Redaktionsgruppe Personalrat
Aktionen	Qualitätsziele verschriftlichen, u. U. grafisch aufbereiten Evtl. Darstellungsformen für unterschiedliche Zielgruppen entwickeln (Kollegium, Betriebe...)
Zeithorizont	ca. 8 Wochen

Schritt 7: Qualitätsverständnis kommunizieren

Das schulspezifische Qualitätsverständnis soll allen an der Schule Beteiligten, d. h. auch den Schülern, zur Verfügung stehen. Dazu muss geklärt werden, in welcher Form es veröffentlicht wird (Druckfassung, Netzfassung) und wie man die Kollegen und Mitarbeiter motiviert, sich damit auseinander zu setzen bzw. es als Arbeitsgrundlage anzusehen. Hier sollte überlegt werden, ob man das schulspezifische Qualitätsverständnis ganz oder teilweise externen Personen (Eltern, Betriebsvertreter, Sachaufwandsträger) bekannt macht.

Akteure/Beteiligte	Schulleitung QmbS-Team Personalrat Eltern, Betriebe, Schüler, Sachaufwandsträger
Aktionen	Beispiele: Pädagogischen Tag durchführen Informationsabend (auch für Externe) anbieten Lehrerkonferenz einberufen
Zeithorizont	ca. 20 Wochen

8.5.2 Interne Evaluation

Die interne Evaluation ist eine wichtige Komponente von QmbS und damit ein wesentlicher Bereich für die kontinuierliche Optimierung der Schule als Ganzes.

8.5.2.1 Bedeutung der internen Evaluation (IE)

Bei der internen Evaluation von Schule geht es um „Qualitätserfassungen, die auf die Institution als Ganzes ausgerichtet sind und die das ‚institutionelle Lernen‘ in den Vordergrund rücken“ (vgl. LANDWEHR 2004, S. 8). Die Schule erhebt dafür in regelmäßigen Abständen fundierte Daten, die ausschließlich dem schulinternen Gebrauch dienen. Auf dieser Grundlage führt sie einen Soll-Ist-Vergleich¹⁷ durch. Auch wenn der konkrete Prozess der internen Evaluation damit abgeschlossen ist, muss im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätsarbeit die daran anschließende Phase der Umsetzung im Sinne von Verbesserungsmaßnahmen an den Schulen mitbedacht werden. Der Erfolg der Arbeit in diesem QmbS-Baustein steht und fällt mit der realistischen Formulierung von Qualitätszielen sowie der Umsetzung entsprechender Maßnahmen bzw. Aktionen, deren Erfolg wiederum in einem späteren Evaluationszyklus überprüft werden muss. Für die professionelle Qualitätsentwicklung einer Schule ist es daher entscheidend, dass Resultate immer wieder überprüft, dokumentiert, interpretiert und transparent gemacht werden.

Dieses Vorgehen dient

- der Erfassung von „belastbaren“ Daten für einen weitergehenden Analyseprozess,
- der Bewusstmachung des Leistungsstands und der Entwicklungsmöglichkeit der eigenen Schule,
- der gemeinsamen Dateninterpretation im Kollegium,
- der Rechenschaftslegung,

¹⁷ vgl. Kapitel Steuerung der Qualitätsprozesse

- der Aufdeckung von Soll-Ist-Diskrepanzen (vgl. Schulspezifisches Qualitätsverständnis),
- der ständigen Revision der gesetzten Ziele für eine schrittweise Weiterentwicklung,
- der Motivation des Kollegiums, nicht nur für den eigenen Unterricht Verantwortung zu übernehmen, sondern auch für die Qualität von Schule als Ganzes und damit der Aufrechterhaltung von kontinuierlichen Entwicklungsprozessen.

8.5.2.2 Grundsätze der internen Evaluation

Was wird evaluiert?

Bezugspunkte der internen Evaluation in Bayern sind analog zur externen Evaluation die folgenden Qualitätsbereiche:

- Rahmenbedingungen der Schule
- Prozessqualitäten der Schule
- Prozessqualitäten des Unterrichts und der Erziehung
- Ergebnisse schulischer Arbeit und der Umgang mit diesen Ergebnissen

In regelmäßigen Abständen werden Qualitätsrecherchen zu einzelnen Qualitätsbereichen bzw. Organisationseinheiten (Teilevaluationen) oder zur gesamten Schule (Gesamtevaluation) durchgeführt. Dazu werden Instrumente und Methoden verwendet, die auf die externe Evaluation abgestimmt sind und bereits fertig vorliegen. Bei Bedarf entwickelt die Schule eigene Evaluationsinstrumente, die zu einer verlässlichen, datengestützten Qualitätsdiagnose geeignet sind. Wichtig ist, dass durch die Auswahl der zu evaluierenden Bereiche keine Überforderung des Kollegiums entsteht, damit die Motivation für die weitere Gestaltung des Gesamtprozesses erhalten bleibt.

Wer evaluiert?

Die Durchführung der internen Evaluation ist Aufgabe des QmbS-Teams. Dieses Team muss sich in die Gestaltung von Fragebögen oder die Prozesssteuerung mit Hilfe von Projektmanagementwerkzeugen einarbeiten, um einen reibungslosen Ablauf an der Schule zu sichern. Der Entwicklung einer entsprechenden Evaluationskompetenz beim QmbS-Team ist deshalb besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Gleichzeitig ist es jedoch auch notwendig, das Gesamtkollegium in die Entscheidungsfindung einzubeziehen, z. B. bei der Identifizierung von Zielen und der Umsetzung von Maßnahmen bzw. Aktionen. Dies erfordert die Entwicklung einer Evaluationskultur an der gesamten Schule, was einen komplexen Lernprozess für eine Institution bedeutet.

Was sollte man unbedingt beachten?

Folgende Punkte sollten bei der Durchführung interner Evaluationsmaßnahmen beachtet werden:

- **Keine reine Pflichtübung veranstalten**

Interne Evaluation muss ernst gemeint sein, was heißt, dass die grundsätzliche Bereitschaft der Beteiligten vorhanden sein muss, die eigene Arbeit systematisch zu hinterfragen und sich anschließend den identifizierten Herausforderungen zu stellen. Interne Evaluation setzt eine positive Grundeinstellung der Sache gegenüber und den Willen zum Besserwerden voraus.

- **Kein übertriebener Perfektionismus**

Auch überhöhte Ansprüche und übertriebener Perfektionismus sind kritische Faktoren für die Optimierung der Schule. Die Absicht, eine qualitativ hochwertige Selbstevaluation durchführen zu wollen, sollte nicht zu einer Endlosdiskussion über die richtigen Verfahren oder zu immer mehr und immer aufwändigeren Datenerhebungen führen, die nicht mehr zu bewältigen sind und deshalb leicht zu Frustrationen führen. Auch für die interne Evaluation gilt, dass weniger manchmal mehr ist.

- **Keine Überforderung Einzelner**

Zwar ist es sinnvoll, das vorhandene Know-how und die Kompetenzen einzelner Personen zu nutzen, doch darf dies nicht dazu führen, dass diese überfordert werden, weil sie nicht nur ihr „Alltagsgeschäft“ erledigen müssen, sondern auch noch die alleinige Verantwortung für das Gelingen der Evaluation tragen. Die Schulleitung sollte deshalb für eine adäquate Verteilung der Aufgaben und gegebenenfalls auch für die entsprechende Entlastung Einzelner in anderen Bereichen sorgen.

- **Durch Information und Transparenz Vertrauen schaffen**

Eine Überlastung Einzelner kann vermieden werden, wenn die Arbeit von Anfang an auf möglichst viele Schultern verteilt werden kann. Voraussetzung dafür ist eine entsprechend positive Grundhaltung im Kollegium, das heißt, die Bereitschaft vieler, sich auf die Evaluation der eigenen Arbeit vertrauensvoll einzulassen. Eine solche Einstellung kann nicht vorausgesetzt werden. Vertrauen kann dann entstehen, wenn die Bedenken ernst genommen werden und ihnen durch umfassende Information, Transparenz der Verfahrensweisen und ein Höchstmaß an Diskretion begegnet wird.

- **Positive Grundeinstellung für Veränderungsprozesse im Kollegium schaffen**

Wie bei allen Neuerungen an einer Schule gibt es – auch und gerade bei der erstmaligen Durchführung interner Evaluationsmaßnahmen – sowohl Befürworter als auch Skeptiker und Gegner. Durch folgende Vorgehensweisen und Strategien können Letztere leichter für die gemeinsame Sache gewonnen werden:

- Alle können vorhandene Befürchtungen äußern, so dass jeder sich ernst genommen und einbezogen fühlt.
- Über alle Vorgehensweisen (auch über Fehler und Probleme) wird umfassend informiert, um die Entstehung von Gerüchten zu vermeiden.

- Es werden klare Prioritäten in der Arbeit gesetzt, (also ggf. auch andere Projekte zurückgestellt) um Ängste vor zusätzlichen Belastungen zu reduzieren.
- Es wird immer wieder signalisiert, dass konstruktive Kritik erwünscht ist, (z. B. indem nicht unmittelbar Projektbeteiligte als „kritische Freunde“ zu Planungsgesprächen eingeladen werden).

8.5.2.3 Phasen der internen Evaluation

Bestandsaufnahme durch Datensammlung

Geht es einer Schule darum, eine allgemeine Bestandsaufnahme zu machen, weil sie generell prüfen möchte, wo ihre Stärken und Schwächen liegen, oder weil sie überprüfen möchte, ob die nach einer externen Evaluation vereinbarten Maßnahmen bzw. Aktionen „gegriffen“ haben, dann wird die Datensammlung mit Hilfe inhaltlich relativ breit angelegter Instrumente (wie den Fragebogen, die im Rahmen der externen Evaluation eingesetzt werden) zunächst im Vordergrund stehen. Auf der Basis der Interpretation dieser Daten gilt es dann Ziele zu definieren und Aktionen zu planen und umzusetzen, die wiederum im Einzelnen auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert werden können.

Sind bei einer Schule in einzelnen Arbeitsbereichen Schwächen konstatiert worden, sei es bei einer internen Bestandsaufnahme oder im Rahmen der externen Evaluation, oder hat eine Schule sich für ihren Entwicklungsprozess besondere Schwerpunkte gesetzt, dann empfiehlt es sich mitunter, diese Arbeitsbereiche einer genaueren Analyse zu unterziehen.

Überprüfung der Zielerreichung

Nach der Durchführung von Maßnahmen bzw. Aktionen zur Qualitätsverbesserung sollte gezeigt werden können, ob und in welchem Ausmaß die angestrebte Verbesserung auch wirklich erreicht worden ist. Eine von Anfang an mitkonzipierte interne Evaluation ist deshalb bei jeder Aktionsplanung wichtig. Nur wenn bereits vorab festgelegt worden ist, woran die Zielerreichung überprüft werden kann und ggf. welche „Mindestergebnisse“ als Erfolg gewertet werden sollen,

kann man auf der Basis von „Fakten“ statt von Vermutungen davon sprechen, dass Aktionen erfolgreich gewesen sind.

Dokumentation

Die Auswertung, Dokumentation und Interpretation der Daten (interne Evaluation) und auch die Erarbeitung der Verbesserungsmaßnahmen übernimmt die Schule selbst im Rahmen ihrer kontinuierlichen Qualitätsarbeit. Um Fehlinterpretationen, die bei subjektiven Beobachtungen vorkommen könnten, zu vermeiden, sollte die interne Evaluation in jedem Fall über datengestützte Messungen erfolgen. Die Instrumente und Ergebnisse der internen Evaluation werden im Qualitätshandbuch dokumentiert. Das sichert die Transparenz des Vorgehens und dient der Kommunikation im Kollegium.

Interpretation der Ergebnisse

Ein entscheidender Punkt für die erfolgreiche Weiterentwicklung von Schule ist eine unvoreingenommene Interpretation der Ergebnisse der internen Evaluation. Hier ist es wichtig, sich an den im Aktionsplan festgelegten Indikatoren zu orientieren und diese in Bezug zu den untersuchten Bereichen zu stellen. Hilfreich ist auch, einen externen Berater bzw. critical friend hinzuzuziehen.

8.5.2.4 Instrumente und Methoden der internen Evaluation

Methodenauswahl

Für schulinterne Evaluationsmaßnahmen stehen inzwischen eine Vielzahl von Instrumenten und Methoden (zur Informationssammlung) zur Verfügung. Allerdings ist nicht jeder aus dem Internet heruntergeladene Fragebogen geeignet, um schulspezifische Untersuchungsbereiche zu erfassen. In der Regel sollten deshalb bei internen Evaluationsmaßnahmen an bayerischen Schulen die von der Qualitätsagentur am ISB entwickelten Instrumente zum Einsatz kommen, die den Stand der Forschung zur Qualität von Schule und Unterricht berücksichtigen. Ein weiterer Vorteil dieses Vorgehens ist, dass die Instrumente der internen und der externen Evaluation kompatibel sind.

Manchmal kann die Konstruktion eigener Erhebungsinstrumente sinnvoll sein. Zeit, die in die Gestaltung geeigneter Erhebungsinstrumente investiert wird, ist selten verlorene Zeit, denn nur durch „passgenaue“ und gut handhabbare Instrumente lässt es sich vermeiden, dass viel Engagement und Arbeitszeit in Evaluationsmaßnahmen investiert wird, die dann aussagelos bleiben. Zu bedenken ist aber in jedem Fall, dass Aufwand und Ertrag in einem angemessenen Verhältnis stehen müssen.

Anforderungen an Evaluationsinstrumente

Gute Messinstrumente sollten zum einen genau das erfassen, was man erfassen will, und sie sollten dies zuverlässig tun. Zum anderen sollten sie an grundlegenden ethischen Prinzipien orientiert sein: Niemand darf als Person bloßgestellt werden; Diskretion muss einen hohen Stellenwert haben. So geht es vorrangig nicht darum, spektakuläre Ergebnisse zu erzielen, sondern darum, die Beteiligten längerfristig in die Weiterentwicklung der Schule einzubinden.

Schließlich sollten auch rein pragmatische Überlegungen eine Rolle spielen: Schulinterne Evaluation ist kein wissenschaftliches Forschungsvorhaben, sondern eine Analyse der eigenen Praxis. Schulen sollten sich deshalb auch am Kriterium Praktikabilität orientieren und sich Fragen stellen wie: Welche Informationen sind für unsere Zwecke wirklich notwendig? Wofür reichen unsere personellen und zeitlichen Ressourcen?

Analyse vorhandener Daten

Für die Evaluation bestimmter Bereiche ist es nicht nötig, neue Daten zu erheben, sondern ausreichend, die an der Schule bereits vorhandenen zu nutzen. Die systematische Analyse von Schulstruktur- und Schülerleistungsdaten, von Übertrittszahlen, Wiederholer- und Abbrecherquoten kann für manche Evaluationszwecke ergiebiger sein als eine zeitaufwändige Fragebogenerhebung.

Auch die Gegenüberstellung der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten oder Abschlussprüfungen mit den landesweiten Ergebnissen oder den Ergebnissen anderer Schulen, die unter ähnlichen Rahmenbedingungen arbeiten, kann wertvolle Hinweise für Ansatzpunkte zur Qualitätsentwicklung liefern.

Standardisierte Befragung

Standardisierte Fragebogen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten eignen sich besonders für umfassende Bestandsaufnahmen. Mit ihrer Hilfe lassen sich Einstellungen, Meinungen und Bedürfnisse relativ vieler Personen in kurzer Zeit erfassen. Sie sind zudem gut geeignet für Wiederholungsuntersuchungen. Mit ihrer Hilfe kann nach einer gewissen Zeit ohne allzu großen Aufwand überprüft werden, ob durchgeführte Maßnahmen zu einer Veränderung der Einschätzung der Befragten geführt haben.

Bei der Interpretation der Ergebnisse von Wiederholungsbefragungen ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Einschätzungen häufig nicht so positiv ausfallen, wie man erwarten hätte, nachdem ja vorher Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung durchgeführt worden sind. Dies hängt damit zusammen, dass eben durch diese Maßnahmen in der Regel auch die Erwartungen der Beteiligten gestiegen sind. Da bei standardisierten Befragungen immer vor dem Hintergrund des jeweils bestehenden Erwartungshorizonts gemessen wird und dieser sich verändern kann, ist es ratsam, insbesondere bei wiederholten Evaluationen auch andere Methoden (z. B. Datenanalyse, strukturierte Beobachtung) einzusetzen, um die angestrebte Bestandsaufnahme zu objektivieren.

Folgende Punkte sollten beachtet werden:

- Die Aussagekraft von Daten ist am höchsten, wenn sie bei den unmittelbar an einem Geschehen Beteiligten erhoben werden. Informationen über das Unterrichtsklima wird man also besser bei den Lehrkräften und Schülern als bei den Eltern bzw. Ausbildern erfragen.
- Die Befragten sollten (sofern dies nicht unmittelbar mündlich erfolgen kann) in einem Anschreiben über die Zielsetzung der Befragung, über den Abgabetermin für die Fragebogen und über Zeitpunkt und geplante Art der Ergebnisrückmeldung informiert werden.
- Wenn den Befragten Anonymität zugesichert wird, ist diese unbedingt sicherzustellen.
- Alle Befragten haben das Recht, über die Ergebnisse der Befragung zeitnah informiert zu werden.

- Die Teilnahme an einer Befragung ist freiwillig. Niemand darf dazu gezwungen werden.

Umfang von Befragungen

Standardisierte Befragungen lassen sich dann relativ einfach durchführen, wenn Datenerfassung und -auswertung online vorgenommen werden können. Beides ist sowohl mit den von der Qualitätsagentur des ISB zur Verfügung gestellten Fragebögen als auch mit selbst konstruierten Fragebögen möglich. Steht an einer Schule dafür keine ausreichende Zahl von Onlinearbeitsplätzen zur Verfügung, sodass eine Erhebung in Papierform nötig ist, oder plant man eine Befragung von Eltern, bei denen ein Internetanschluss zu Hause nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden kann, dann sollte man sich an größeren Schulen (mehr als 200 Schüler) für die Ziehung einer Zufallsstichprobe von 20 Prozent entscheiden, um die Anzahl der Befragten überschaubar zu halten. Man sollte im Vorfeld einer Befragung nicht unterschätzen, wie zeitaufwändig es ist, eine große Zahl von Daten per Scanner oder gar per Handeingabe zu erfassen.

Downloads und Auswertung von Fragebögen

Eine Auswahl standardisierter Fragebögen findet sich in den aktuellen Versionen unter www.isb.bayern.de → Qualitätsagentur → Evaluation → Interne Evaluation → Welche Instrumente und Methoden gibt es? → Standardisierte Befragung → Bestandsaufnahme mit den standardisierten Fragebogen der externen Evaluation als Download verfügbar.

Zur Auswertung der standardisierten Fragebögen ist eine Anmeldung über die Qualitätsagentur des ISB unter www.isb.bayern.de → Qualitätsagentur → Evaluation → Interne Evaluation → Welche Instrumente und Methoden gibt es? → Standardisierte Befragung → Bestandsaufnahme mit den standardisierten Fragebogen der externen Evaluation → Anmeldung zur Onlinebefragung nötig.

Eigenkonstruktion von Fragebogen

Mitunter – z. B. für die Bestandsaufnahme in einzelnen Qualitätsbereichen oder für die Überprüfung der Effektivität von bestimmten Aktionen – ist es sinnvoll, dass an einer Schule eigene, „passgenaue“ Fragebögen entwickelt werden.

Die Beachtung der folgenden Hinweise ist dabei hilfreich:

- Die Länge eines Fragebogens hat häufig Einfluss auf die Rücklaufquote. Im Zweifelsfall sollte man einen Fragebogen deshalb lieber kürzer konzipieren.
- Bei der Formulierung der Items (d. h. der einzelnen Aussagen oder Fragen des Fragebogens) sollten die sprachlichen Voraussetzungen der Adressaten berücksichtigt werden.
- Die Items sollten sich auf möglichst konkrete Situationen und beobachtbares Verhalten beziehen.
- Die Items sollten eine eindeutige Zuordnung ermöglichen und deshalb nicht mehrere Aspekte eines Sachverhalts (... und ...) oder Alternativen (... oder ...) beinhalten.
- Bei der Skalierung (= Anzahl der Antwortmöglichkeiten) eines Fragebogens sollten die Auswirkungen auf die spätere Auswertung und Interpretation mitbedacht werden. Einerseits begünstigt eine ungerade Anzahl von Antwortmöglichkeiten bei Personen, die sich schwer entscheiden können, möglicherweise die Tendenz, das mittlere Item anzukreuzen und damit eine positive oder negative Aussage zu vermeiden. Das kann unter Umständen, wenn sehr viele Personen „weiß nicht“, „weder noch“ oder „teils teils“ angekreuzt haben, dazu führen, dass das Ergebnis einer Befragung an Aussagekraft verliert. Andererseits besteht bei Fragebogen mit einer geraden Zahl von Antwortmöglichkeiten die Gefahr, dass Unentschlossene bei einer Reihe von Items gar nichts ankreuzen. Bei der Skalierung des Fragebogens sollte man sich deshalb entscheiden, ob einem eine klare Tendenz im Antwortverhalten oder ein möglichst vollständiges Ausfüllen durch möglichst viele Personen wichtiger ist.

Zur Eigenkonstruktion und Auswertung von Online-Fragebögen ist eine Anmeldung über die Qualitätsagentur des ISB unter www.isb.bayern.de →Qualitäts-

agentur → Evaluation → Interne Evaluation → Welche Instrumente und Methoden gibt es? → Standardisierte Befragung → Eigenkonstruktion von Online-Fragebögen → Anmeldung zur Onlinebefragung nötig.

8.5.2.5 Hinweise zur Bestandsaufnahme mit den standardisierten Fragebogen der externen Evaluation zur Analyse

Für die externe Evaluation bayerischer Schulen wurden standardisierte Fragebogen entwickelt, mit denen Lehrkräfte, Schüler und Eltern bzw. Ausbilder in Betrieben bezüglich der Einschätzung ihrer Schule befragt werden. Die Befragung mit den Fragebogen der externen Evaluation ist auch bei verschiedenen Maßnahmen der internen Evaluation, z. B. bei Wiederholungsbefragungen zwischen zwei externen Evaluationen hilfreich. Befragung und Auswertung können eigenständig von jeder Schule online durchgeführt werden.

Die in den Fragebögen aufgeführten Items, definieren, woran man eine hohe Qualität von Schule und Unterricht erkennen kann. Gefragt wird jeweils nach dem Grad des Zutreffens bestimmter Merkmale. Nach Möglichkeit sind die Items parallelisiert, so dass bestimmte Aspekte von Lehrkräften ebenso wie von Schülern und/oder Eltern bzw. Ausbildern in Betrieben beurteilt werden.

Bei der Auswertung der Fragebögen werden den angekreuzten Antworten Werte von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 6 („trifft voll und ganz zu“) zugeordnet. Für jedes Item wird dann, getrennt nach Lehrkräften, Schülern und Eltern bzw. Ausbildern in Betrieben, ein Mittelwert berechnet.

Die Mittelwerte der Items werden verschiedenen Qualitätskriterien zugeordnet, so dass kriteriumsspezifische Profile entstehen, welche die Ausprägungen einzelner Merkmale anzeigen. Durch die Gegenüberstellung paralleler Angaben von Lehrkräften, Schülern und Eltern wird deutlich, in welchen Punkten die befragten Gruppen in ihren Beurteilungen übereinstimmen bzw. voneinander abweichen. Solche kriteriumsspezifischen Profile werden sowohl für die Schule als Ganzes als auch für die profilbildenden Fächer bzw. Lernfelder erstellt.

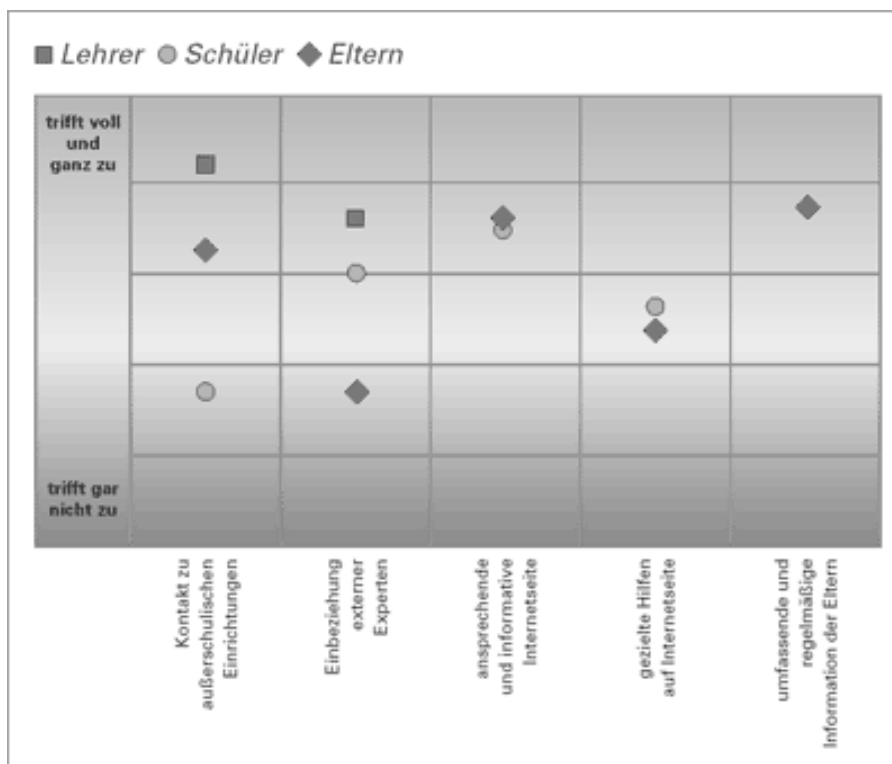


Abb. 8.5-1: Beispiel eines Auswertungsprofils für das Kriterium "Öffnung der Schule" (STAAT SINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Im Rahmen von internen Evaluationsmaßnahmen wird es mitunter nicht nötig sein, alle Gruppen von Beteiligten zu befragen. Wenn eine Schule beispielsweise zwischen zwei externen Evaluationen nur die Einschätzung von Lehrkräften und Schülern online erhebt und auf die relativ aufwändige Befragung der Eltern (oder der Ausbilder in den Betrieben bei beruflichen Schulen) verzichtet, kann sie trotzdem Ergebnisse erhalten, die für die weitere Analyse hilfreich sind: Sind die Einschätzungen von Lehrkräften und Schülern positiver geworden? Haben sich die Diskrepanzen in der Einschätzung zwischen den beiden Gruppen verringert? Auf welche der seit der letzten Befragung durchgeführten Maßnahmen lassen sich Veränderungen in den Einschätzungen möglicherweise zurückführen?

Beispiele für Fragebögen im beruflichen Bereich

- Fragebogen Wirtschaftsschule
- Fragebogen Berufsschule

- Fragebogen Fachoberschule/Berufsoberschule
- Fragebogen Fachschule/Fachakademie/Berufsfachschule

Die jeweils aktuellen Versionen sind unter www.isb.bayern.de →Qualitätsagentur →Evaluation →Interne Evaluation →Welche Instrumente und Methoden gibt es? →Standardisierte Befragung →Bestandsaufnahme mit den standardisierten Fragebogen der externen Evaluation als Download verfügbar.

8.5.3 Individualfeedback

Individualfeedback stellt innerhalb von QmbS ein wirksames Instrument dar, sein eigenes Handeln zu reflektieren.

8.5.3.1 Bedeutung des Individualfeedbacks

Qualitätsentwicklung an Schulen basiert im Wesentlichen auf Personen, d. h. ihrem persönlichen Beitrag zur Umsetzung der im schulspezifischen Qualitätsverständnis vereinbarten Ziele. Eine wichtige Grundlage für persönliches Engagement in diesem Feld ist die Motivation sich, und damit die Schule „als Ganzes“ weiterentwickeln zu wollen, sowie die Bereitschaft, Rückmeldungen einzuholen und diese konstruktiv zu nutzen.

Individualfeedback (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003) ist in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung, da es hilft, die eigene Person besser einschätzen zu können. Dabei gilt es, möglichst verschiedene Quellen zu nutzen, um reichhaltige Rückmeldungen über beabsichtigte und unbeabsichtigte Effekte des eigenen Handelns zu erhalten.

Wichtig erscheint der Hinweis, dass das Individualfeedback auf keinen Fall eine objektive Erkenntnis ermöglicht, sondern der Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung dient. Es sollen Einsichten gewonnen werden, die es ermöglichen, Lernprozesse in konkreten sozialen Systemen auszulösen. Lern- und handlungswirksam wird ein Feedback daher erst, wenn der Feedback-Nehmer entsprechende Rückmeldungen für sich als Denk- und Handlungsimpulse annimmt und umsetzt (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 9).

Während bei der internen Evaluation die Schule ganz oder teilweise nach ausgewählten Kriterien untersucht, bewertet und weiterentwickelt werden soll, liegt der Fokus beim Individualfeedback in erster Linie auf der Weiterentwicklung der einzelnen Lehrkraft. Der Unterschied wird besonders deutlich, wenn man die Datenhoheit betrachtet: Bei der internen Evaluation liegt die Datenhoheit bei der Schule; sie kann über die Daten frei verfügen. Beim Individualfeedback dagegen sind die Daten ausschließlich für die Hand des Feedback-Nehmers bestimmt; er entscheidet, wie er mit ihnen verfährt.

8.5.3.2 Grundsätze des Individualfeedbacks

- Das Feedback ist subjektiv. Eine Feedback-Aussage wird immer als „Ich-Botschaft“ formuliert, um deutlich zu machen, dass es sich um eine persönliche Meinung handelt, die keinen Anspruch auf Objektivität erhebt.
- Die Feedback-Aannahme ist freiwillig. Die Person, die das Feedback erhält, entscheidet selbst, ob sie es annehmen will und ob sie ihr Verhalten daraufhin reflektieren und verändern möchte. Es muss daher sichergestellt werden, dass die Ergebnisse eines Individualfeedbacks beim Feedback-Nehmer verbleiben.
- Der Feedback-Nehmer entscheidet selbst, von wem er eine Rückmeldung einholt. In der Regel erfolgt das Feedback von unten nach oben bzw. auf gleicher Ebene; Mitarbeitergespräche sind in diesem Sinne kein Individualfeedback.

Für den Einzelnen wird ein Feedback lernwirksam sein, d. h. es wird seine Handlungen beeinflussen, wenn folgende Grundsätze berücksichtigt werden (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 11):

Das Feedback

- ist glaubwürdig, d. h. es gründet auf nachvollziehbaren Beobachtungen und Erfahrungen.
- ist konkret, d. h. es enthält differenzierte Informationen, welche die Verhaltens- und Handlungsoptimierungen wirksam unterstützen können. Pauschale Rückmeldungen sind relativ unwirksam.
- bezieht sich auf beeinflussbare/veränderbare Aspekte, d. h. Rückmeldungen sollten sich auf Verhaltensweisen, Handlungen und Ereignisse beschränken, die vom Feedback-Nehmer persönlich beeinflussbar sind.
- ist nicht verletzend und soll emotional verkräftbar sein, d. h. es ist rücksichtsvoll und gibt konstruktive Anregungen.
- verfolgt eine unterstützende Absicht, d. h. es orientiert sich an der Überlegung, welche Informationen der Feedback-Nehmer benötigt, um aus bestimmten Situationen zu lernen. Belehrende Feedbacks verfehlen häufig dieses Ziel und werden eher abgelehnt.
- setzt eine lernbereite Haltung des Feedback-Nehmers voraus; dies ist dann der Fall, wenn es als Instrument in einem selbst gesteuerten Reflexionsprozess empfunden wird.

8.5.3.3 Durchführung von Individualfeedback

Eine „Feedback-Kultur“ lässt sich zwar nicht verordnen, kann aber durch geeignete Maßnahmen initiiert werden. Dies setzt auf der einen Seite Vertrauen, auf der anderen Seite Aktivität voraus. Eine wichtige Rolle in diesem Prozess spielt die Schulleitung. Ihr muss es gelingen, eine Atmosphäre des Vertrauens gegenüber den Kollegen sowie innerhalb des Kollegiums zu schaffen und damit die Grundlage für die erfolgreiche Durchführung eines Individualfeedbacks zu legen.

Im Rahmen von QmbS soll das Instrument des Individualfeedbacks an den Schulen so gehandhabt werden, dass sich jede Lehrkraft bzw. die Schulleitung

mindestens einmal pro Jahr ein individuelles Feedback einholt. Über Art und Weise dieser Rückmeldung sowie über den Umfang entscheidet die Lehrkraft selbst. Das schulinterne Verfahren (z. B. Instrument, Häufigkeit und Zeitpunkt) sollte im Kollegium abgestimmt werden. Den Beteiligten wird zugesichert, dass die gewonnenen Informationen nur durch die eigene Person und nicht für Rechenschaftslegungen genutzt werden.

Vor diesem Hintergrund muss von jedem Einzelnen geklärt werden, von wem Rückmeldungen in Bezug auf das eigene Handeln und Verhalten gewünscht werden und welche Instrumente sich hierfür anbieten.

Für Rückmeldungen¹⁸ über Verhaltensweisen, Handlungen und Ergebnisse der Lehrkraft kommen folgende Personen in Frage:

- **Schüler**

Die Befragung von Schülern gibt der Lehrkraft Aufschluss über ihr unterrichtliches Handeln, d. h. sie hilft ihr, eigene Wahrnehmungen und Deutungen zu evaluieren (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 19ff.).

- **Kollegen**

Gegenseitige Unterrichtsbesuche und der Austausch über Wahrnehmungen und Eindrücke sind die wichtigsten Instrumente eines kollegialen Feedbacks bzw. einer kollegialen Beratung. Voraussetzung hierfür sind Vertrauen und Offenheit unter den Kollegen (vgl. ebd., S. 23ff.).

- **Bildungspartner (z. B. Eltern, Betriebe)**

Mündliche oder schriftliche Befragungen dieser Personengruppe runden das Bild der Rückmeldungen ab.

Nachfolgend aufgeführte **Instrumente** haben sich bewährt (vgl. ebd., S 49ff.):

- Schriftliche Befragungen (Fragebogen)
- Mündliche Befragungen (Interviews)
- Kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtungen

¹⁸ Beim Individualfeedback ist zu beachten, dass Rückmeldungen lediglich zu Themen, die von den Befragten tatsächlich beurteilt werden können, eingeholt werden; dies gilt insbesondere für Schülermeinungen (z. B. Verständlichkeit der Darbietungen, Klassen-Klima).

- Offene Beobachtungen und Feedback-Dialog
- Interaktiv-prozessorientierte Feedback-Formen (z. B Vier-Ecken-Methode, Feedback-Karten, Bewertungsplakate)
- Kurzurückmeldungen zum Unterricht

Um die Kontinuität eines Qualitätsprozesses nicht zu gefährden und Kollegen nicht zu überfordern, sollten die einzelnen Maßnahmen schrittweise umgesetzt werden. Als Einstieg in den Feedback-Prozess bieten sich Schülerbefragungen an, die in kollegialen Feedback-Gruppen vorbereitet werden.

8.5.4 Externe Evaluation

Die systematische Außensicht wird über die externe Evaluation gegeben. Hier werden gezielt blinde Flecken der Schule aufgedeckt.

8.5.4.1 Bedeutung der externen Evaluation

Bei der externen Evaluation, wie sie für die bayerischen Schulen im Jahr 2004 eingeführt wurde, werden Maßstäbe von außen vorgegeben und die Evaluation wird von externen Evaluatoren durchgeführt. Sie untersuchen die Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse der gesamten Schule auf der Basis sozialwissenschaftlicher Methoden und kommen auf diese Weise zu einer sachlichen Bewertung. Diese wird in Form eines Evaluationsberichts an die Schule und die Schulaufsicht rückgemeldet und ist die Grundlage für Zielvereinbarungen, die in einem festgelegten Zeitraum umgesetzt werden. Die Ergebnisse der externen Evaluation sind auch bedeutsam für die Weiterentwicklung des schulspezifischen Qualitätsverständnisses.

Grundsätze der externen Evaluation sind:

- Sie wird in Augenhöhe mit den Schulen durchgeführt.
- Sie sieht die Schule als Ganzes.
- Sie ermöglicht eine Sicht aus verschiedenen Blickwinkeln.
- Sie beschreibt präzise das Profil einer Schule.

8.5.4.2 Grundlagen für die externe Evaluation

Wie sind die externen Evaluationsteams zusammengesetzt?

Durchgeführt wird die externe Evaluation von einem Team, bestehend aus drei schulischen Fachleuten und einem externen Experten. Als schulische Mitglieder arbeiten Lehrkräfte, Seminarlehrer, Seminarleiter, Fachreferenten, Schulentwicklungsexperten und Schulleiter bzw. stellvertretende Schulleiter, die über große pädagogische und unterrichtliche Erfahrung verfügen und besondere Kenntnisse in der Schulleitung oder im Bereich der Schulentwicklung erworben haben. Sie sorgen für eine sachgerechte Evaluation des Unterrichts und bringen in das Evaluationsteam nicht nur ihr didaktisches und schulpädagogisches Fachwissen ein, sondern greifen Qualitätsbereiche und -dimensionen auf, die eine Schule als Ganzes erfassen. Als externe Experten wirken Vertreter der Wirtschaft und ggf. der Eltern mit. Beide Vertreter bringen Aspekte anderer gesellschaftlicher Bereiche, sowie Erwartungen der Öffentlichkeit an eine gute Schule ein.

Welche Dimensionen der Schulqualität werden untersucht?

Bezugspunkte der externen Evaluation sind vier Qualitätsbereiche, 14 Dimensionen und 37 Kriterien. Sie spiegeln die Breite möglicher Qualitätsgegenstände wider, auf die hin konkrete Qualitätsziele bestimmt und präzisiert werden können. Wie bereits ausgeführt, können nicht alle Bereiche zugleich zum Gegenstand aktiver Qualitätsentwicklungsmaßnahmen werden; vielmehr ist eine Auswahl und Fokussierung schon aus Ressourcengründen unverzichtbar. Zudem sind die Bereiche in unterschiedlicher Weise (zumindest kurz- und mittelfristig) beeinflussbar.

Welche Instrumente werden verwendet?

Um der Komplexität von Schulen gerecht zu werden, ist bei der externen Evaluation eine mehrperspektivische, plurale Betrachtungsweise erforderlich. Deshalb werden immer mehrere Verfahren eingesetzt und alle Personengruppen

eingebunden. Grundsätzlich führen zwei Mitglieder gemeinsam eine Evaluationsmaßnahme durch. Für eine gesicherte Feststellung bezüglich der Stärken und Schwächen einer Schule in den o. g. Qualitätsbereichen, -dimensionen und -kriterien stehen den Evaluatoren folgende Instrumente zur Verfügung:

- Befragung
- Datenanalyse
- Unterrichtsbeobachtung
- Interview

8.5.4.3 Ablauf der externen Evaluation

Die externe Evaluation gliedert sich in drei Phasen:

Phase 1:

Im Vorfeld des eigentlichen Schulbesuchs werden Befragungen und Datenanalysen durchgeführt:

- **Befragung**

Die Befragung der Lehrkräfte, Schüler und Ausbilder bzw. Eltern bezüglich ihrer Meinung und Einstellung zu ihrer Schule wird online bzw. in Papierform durchgeführt. Sie geht an die Qualitätsagentur am ISB und wird dort ausgewertet; das sich daraus ergebende Profil der Schule wird anschließend an das Evaluationsteam, zur Vorbereitung der Schulbesuchstage, und an die Schule geschickt.

- **Datenanalyse**

Die Schule liefert Daten über die Schulstruktur, die Schülerleistungen und weitere Informationen zu wichtigen Projekten und Prozessen. Diese werden vor den Schulbesuchstagen von den Evaluatoren analysiert. Daraus resultierende Fragen zu Besonderheiten, Auffälligkeiten und Widersprüchen können in den Interviews während der Schulbesuchstage geklärt werden.

Phase 2:

Das externe Evaluationsteam besucht die Schule an drei Tagen. Während des Besuchs finden ein Gebäuderundgang, Unterrichtsbeobachtungen und Interviews statt:

- **Gebäuderundgang**

Ein Rundgang des Evaluationsteams durch das Schulgelände und die Klassen-, Fach- und Funktionsräume des Schulgebäudes vermittelt einen Eindruck über die räumlichen und baulichen Rahmenbedingungen der Schule.

- **Unterrichtsbeobachtung**

Während der Schulbesuchstage beobachten die Evaluatoren ca. 18 Unterrichtsstunden, von denen die Hälfte aus den Profil bildenden Fächern ausgewählt wird; die andere Hälfte soll einen Überblick über den Unterricht in möglichst vielen Jahrgangsstufen und Fächern ermöglichen. Eine Bewertung der besuchten Unterrichtsstunden erfolgt mit Hilfe eines Beobachtungsbogens.

- **Interview**

Mit jeder Personengruppe, die Informationen über die Schule beitragen kann, wird ein Interview geführt. Im Mittelpunkt stehen dabei für die Schule wichtige Themen, außerdem werden Auffälligkeiten und Widersprüche aus den Befragungsergebnissen und der Datenanalyse hinterfragt.

Phase 3:

Hier bekommt die Schule Rückmeldungen in Form eines Evaluationsberichts. Die Evaluatoren tragen die verschiedenen Informationen zu den Qualitätsbereichen, -dimensionen und -kriterien zusammen. Identifizierte Stärken und Schwächen der Schule werden unter Berücksichtigung der speziellen Rahmenbedingungen und mit Angabe der Belegstellen in einem Bericht kurz, klar und präzise beschrieben. Des Weiteren enthält der Bericht Empfehlungen, die aus Sicht der Evaluatoren für die Weiterarbeit an der Schule besonders hilfreich sind. Der

Berichtsentwurf wird der Schule vom Evaluationsteam vorgestellt, eine abweichende Stellungnahme der Schule kann anschließend in den Abschlussbericht aufgenommen werden.

Wann und wie oft wird extern evaluiert?

Die externe Evaluation soll in regelmäßigen Abständen (ca. fünf Jahre) durchgeführt werden.

8.5.5 Steuerung der Qualitätsprozesse

Die Komponente der Steuerung der Qualitätsprozesse zielt speziell auf die Nachhaltigkeit, Kontinuität und Transparenz der Qualitätsprozesse ab.

8.5.5.1 Bedeutung der Steuerung von Qualitätsprozessen

Qualität muss nachhaltig sichergestellt werden. Deshalb müssen qualitätsrelevante Prozesse kontinuierlich gesteuert und im Hinblick auf ihre Ergebnisse kontrolliert werden. Für eine Schule bedeutet dies, dass sie auf der Grundlage einer Ist-Stand-Analyse Maßnahmen plant und durchführt, deren Wirkung kontrolliert und bedarfsgerecht reagiert. Wesentlich ist, dass dieser Verbesserungsprozess kontinuierlich abläuft.

Welche Rolle übernimmt der Schulleiter bei der Steuerung von Qualitätsprozessen?

Dem Schulleiter kommt im gesamten Qualitätsentwicklungsprozess eine Schlüsselrolle zu. Ihm muss es gelingen, eine Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen, Veränderungsbereitschaft zu initiieren und zu demonstrieren. Darüber hinaus gehört es zu seinen Aufgaben, dem Prozess eines schulinternen Qualitätsmanagements die notwendige Bedeutung, insbesondere in Bezug auf Verbindlichkeit und Kontinuität, einzuräumen. Dazu muss er sowohl in der Einführungsphase als auch danach Sorge dafür tragen, dass die angestrebten Ziele

und Wertvorstellungen und daraus resultierende Aktivitäten im Rahmen des Qualitätsmanagements aufeinander abgestimmt sind und auch dann stattfinden, wenn das Alltagsgeschäft an einer Schule wenig Ressourcen übrig lässt. Vor allem hat er die Aufgabe, sich mit Bedenken einzelner Personen auseinander zu setzen, um zu erreichen, dass möglichst viele sich am Gesamtprozess beteiligen (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 17).

Es gehört zu den Erfolgsfaktoren von Projekten ganz allgemein, dass Betroffene zu Beteiligten gemacht werden (vgl. SCHELLE 2001, S. 263). In diesem Sinne sollte der Schulleiter während der Aufbauphase eines Qualitätsmanagements die anstehenden Aufgaben nicht alleine, sondern gemeinsam in einer Projektgruppe – dem QmbS-Team – lösen.

Wie setzt sich das QmbS-Team zusammen?

Das QmbS-Team fungiert als zentrale Steuerungsinanz und als Ansprechpartner im Qualitätsentwicklungsprozess einer Schule und sollte deshalb gleich zu Beginn gebildet werden. Im Team sind neben dem Schulleiter als festem Mitglied möglichst alle Organisationseinheiten der Schule vertreten. Im Falle einer Berufsschule sind das Vertreter aller Fachgruppen, der Personalvertretung und der Verwaltung. Zu beachten ist, dass eine Gruppengröße von max. acht bis zehn Personen bzw. ca. 10 % des Kollegiums eingehalten wird, da ansonsten Arbeitsbelastung bzw. Koordinationsaufwand innerhalb des Teams zu groß werden. Nur bei sehr großen Schulen ist es sinnvoll, diese Zahl im Einzelfall zu überschreiten.

Die QmbS-Teammitglieder können nach folgenden Verfahren ausgewählt werden:

- Berufung durch Schulleiter
- Wahl durch Kollegium

Die Leitung dieses Teams kann durch den Schulleiter oder durch ein mit entsprechenden Befugnissen ausgestattetes Teammitglied erfolgen.

Welche Aufgaben hat das QmbS-Team?

Das QmbS-Team steuert und plant alle Prozesse der schulinternen Qualitätsentwicklung: die Erarbeitung des schulinternen Qualitätsverständnisses, die Durchführung der internen Evaluation, die Umsetzung des Individualfeedbacks und die Koordination der externen Evaluation. Es ist verantwortlich für die Analyse der vorliegenden Daten und vor allem für die Ausarbeitung der Zielvereinbarungen, deren Umsetzung in konkrete Maßnahmen, deren Kontrolle und Revision. Der Steuerung der Qualitätsprozesse durch das QmbS-Team kommt somit eine zentrale Rolle im gesamten Qualitätsentwicklungsprozess der Schule zu.

Das QmbS-Team sorgt dafür, dass die Ergebnisse der kontinuierlichen Qualitätsarbeit im Qualitätshandbuch¹⁹ der Schule dokumentiert werden und wichtige Informationen und Daten für alle Beteiligten zugänglich sind.

Das QmbS-Team übernimmt Aufgaben des Projektmanagements für verschiedene, teilweise parallel ablaufende Prozesse der Qualitätsentwicklung.

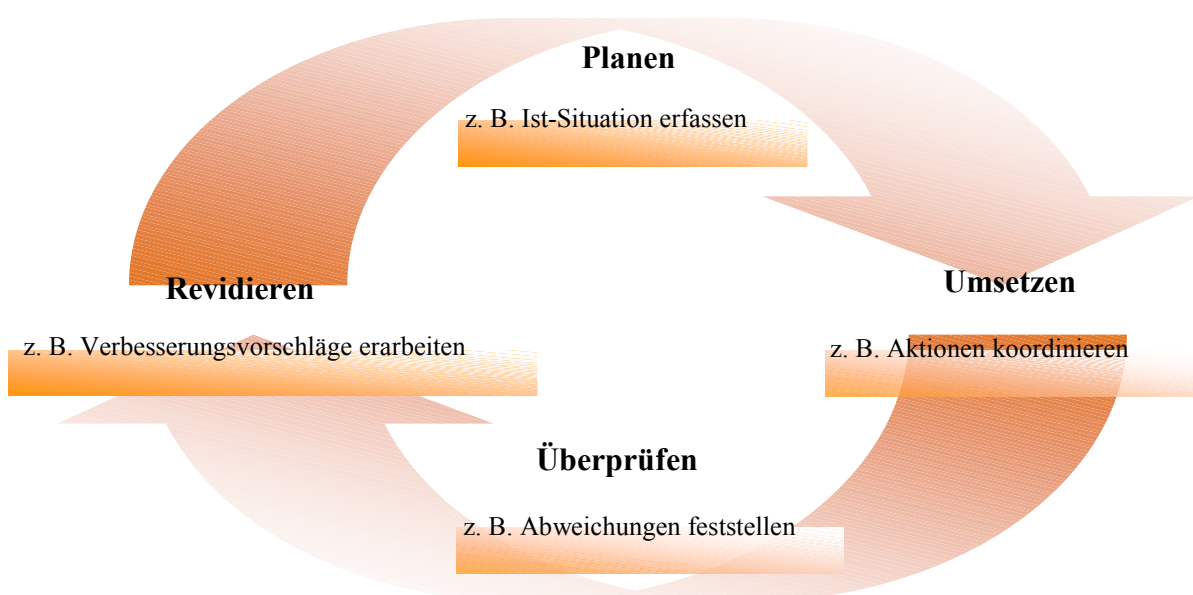


Abb. 8.5-3: Handlungsschema zur Steuerung von Qualitätsprozessen (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

¹⁹ Im Qualitätshandbuch werden die Prozesse und Ergebnisse der schulinternen Qualitätsentwicklung dokumentiert.

Der Ablauf der einzelnen Aufgaben im Projektmanagement orientiert sich am Deming-Kreis, der auf die Qualitätsverbesserung durch Fehlererkennung abzielt und weiter oben bereits beschrieben wurde. Die Handlungsschritte für die Steuerung der Qualitätsprozesse (s. Abb. 8.5-3) lassen sich wie folgt beschreiben:

- **Abläufe planen**

Der jeweilige Qualitätsmanagementprozess muss inhaltlich und zeitlich geplant werden. Das bedeutet: Ziele setzen, Termine planen, Ressourcen bereitstellen, Transparenz herstellen.

- **Maßnahmen umsetzen**

Bei der Umsetzung der geplanten Handlungsschritte ist es notwendig, den Prozess durch entsprechende Materialien oder Instrumente zu unterstützen und die Ergebnisse zu dokumentieren.

- **Ergebnisse überprüfen**

Hier müssen die Ergebnisse des Prozesses überprüft und mit der Zielsetzung abgeglichen werden.

- **Vorgehen revidieren**

In diesem Schritt werden die Ergebnisse analysiert, um daraus ggf. Verbesserungsvorschläge abzuleiten und in einen weiteren Zyklus von Handlungsschritten münden zu lassen.

Über alle Aufgabenbereiche hinweg ist es entscheidend, dass es dem QmbS-Team gelingt, die Motivation aller Beteiligten zu erhalten. Ein wesentlicher Schlüssel hierzu ist die rechtzeitige und angemessene Information der Betroffenen (vgl. SCHELLE 2001, S. 263). Letztendlich muss das QmbS-Team auch entscheiden, ob es die oben genannten Aufgaben schulintern bearbeiten kann oder externe Hilfe benötigt wird.

Welche Unterstützung braucht das QmbS-Team?

Die aktive Mitarbeit im QmbS-Team erfordert den Rückhalt des Schulleiters sowie spezielle Qualifikationen (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 15). Entsprechende Schulungen zu Themen wie Teambildung, Moderation, Konflikt- oder Projektmanagement sind vor dem Hintergrund der spezifischen personellen Zusammensetzung des QmbS-Teams anzubieten.

8.6 Chancen und Risiken von QmbS

Warum brauchen Schulen ein Qualitätsmanagementsystem? Diese Frage wird von Schulen oft gestellt, da die Chancen eines Qualitätsmanagementsystems für Sie nicht klar erkennbar sind. Im Folgenden werden die Chancen eines Qualitätsmanagementsystems für Schulen allgemein und anschließend für QmbS speziell beschreiben. Jedoch verbergen sich in der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems auch Risiken, die betrachtet werden müssen.

Chancen von QmbS

Qualitätsmanagement kann das pädagogische und organisationale Profil einer Schule stärken. Dabei ist hervorzuheben, dass vor allem durch die gemeinsame Zielsetzung ein Gesamtprofil der Schule entsteht, das von außen wahrgenommen wird. Eine systematische Qualitätsarbeit führt dazu, dass die Nachhaltigkeit der (Unterrichts-)Arbeit von Schulleitung, Kollegium und Verwaltung optimiert und nicht immer wieder von neuem begonnen werden muss. Dadurch werden mittelfristig Freiräume geschaffen, die für die Weiterbildung von Schule und Unterricht genutzt werden können.

Qualitätsmanagement hat zum Ziel, die Unterrichtsqualität zu sichern. Dabei werden alle am Prozess beteiligten Zielgruppen aktiv eingebunden und es wird darauf geachtet, einen effizienten Umgang mit wertvollen Ressourcen zu gewährleisten. Qualitätsmanagement führt zur Entwicklung von selbstformulierten Zielen. Die Schule kann selbst die Schwerpunkte für ihre zukünftigen Qualitätssicherungsmaßnahmen festlegen und sich somit an den eigenen Zielen orientieren. Durch diese Qualitätsmanagementarbeit werden die Kommunikation im Kollegium und der Informationsfluss optimiert. Komplexe Prozesse werden durch die Dokumentation verständlich und für jeden nachvollziehbar dargestellt. Es werden Redundanzen vermieden, aber auch bestehende Projekte / Abläufe in eine systematische Gesamtstruktur eingebunden.

Um einen Überblick über die Chancen von QmbS für die Hauptpersonengruppen zu bekommen, wurde eine Matrix erstellt, die alle fünf Elemente von QmbS mit den Personengruppen verknüpft (s. Abb. 8.6-1). Diese Matrix dient als Diskussionsgrundlage, beispielsweise in Vorträgen, und soll für jeden ersichtlich

verdeutlichen, welcher Nutzen aus der Einführung von QmbS gezogen werden kann.

Chancen von QmbS

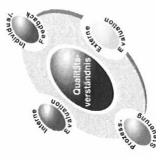
 <p>Schulspezifisches Qualitätsverständnis</p>	<p>Schulleitung</p>	<p>Lehrer (Fachschaff, Projektgruppen)</p>	<p>Schüler</p>	<p>Außerschulische Partner (z. B. Eltern / Betriebe)</p>	<p>Schulaufsicht</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglicht eine stringente Ausrichtung an den strategischen Schulzielen 	<ul style="list-style-type: none"> • demokratische Schwerpunktsetzung • Gemeinsames Wertesystem als Grundlage für päd. Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> • stärkere Identifikation mit der eigenen Schule als Ganzes 	<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz von Entscheidungen durch „offene Organisation“ • Außerschulische Interessen werden in das SQV mit einbezogen 	<ul style="list-style-type: none"> • QmbS erleichtert die Nachvollziehbarkeit von Maßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Überträgt den Schulen Eigenverantwortung für die Qualitätssicherung • Erleichtert externe Evaluationsmaßnahmen
<p>Interne Evaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundiertes Datenmaterial wird erhoben • Handlungsbedarfe werden deutlich • Alle Qualitätsbereiche werden systematisch einbezogen 	<ul style="list-style-type: none"> • fühlen sich ernst genommen • erkennen eigene Einflussmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Professioneller Umgang mit „Kundenwünschen“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglicht die Erleichterung von Entscheidungen durch „offene Organisation“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Interner kontinuierlicher Verbesserungsprozess führt zu Qualitätssteigerung
<p>Individualfeedback</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erhält direkte Rückmeldung über eigenes Handeln • Ermöglicht einen offenen Umgang mit Schwächen 	<ul style="list-style-type: none"> • Können direkt Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktive Kritik wird ermöglicht 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglicht die Erleichterung von Entscheidungen durch „offene Organisation“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglicht die Erleichterung von Entscheidungen durch „offene Organisation“
<p>Externe Evaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stärken der Schule kommen zum Vorschein • Entwicklungspotential wird sichtbar • Ermöglicht zielgerichtetes Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> • S. interne Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Außenwirkung (an der Schule wird Qualität überprüft) • S. interne Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglicht die Erleichterung von Entscheidungen durch „offene Organisation“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglicht die Erleichterung von Entscheidungen durch „offene Organisation“
<p>Steuerung der Qualitätsprozesse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Institutionalisierung von Qualitätsverbesserungsprozessen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbessern Maßnahmen sind nachhaltig 	<ul style="list-style-type: none"> • „Nachweis“ für professionelle und nachhaltige Qualitätssicherung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglicht die Erleichterung von Entscheidungen durch „offene Organisation“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Ermöglicht die Erleichterung von Entscheidungen durch „offene Organisation“

Abb. 8.6-1: Matrix der Chancen von QmbS (STAATSIINSTITTUS FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Risiken von QmbS

Die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems an Schulen birgt auch Risiken, die man nicht außer Acht lassen darf. Bei einer Nichtbeachtung der Systemvorgaben, wie beispielsweise der Missbrauch von Individualfeedbackergebnissen für die dienstliche Beurteilung, würde es schnell zu Unmut innerhalb des Kollegiums kommen. Das obige Beispiel würde mehrere Probleme aufwerfen. Erstens wird der Aufbau einer Feedback-Kultur, in der eine offene und konstruktive Atmosphäre herrschen sollte, sofort beendet. Kein Lehrer würde sich der Gefahr aussetzen, dass durch das Einholen von Feedback Nachteile für seine berufliche Karriere entstehen. Zweitens wird die Glaubwürdigkeit des gesamten Systems in Frage gestellt. Von den Beteiligten könnte QmbS leicht als zusätzliches Instrument der Überwachung wahrgenommen werden, das die pädagogische Freiheit des Einzelnen erheblich einschränkt. Drittens würde es die Zusammenarbeit innerhalb eines Kollegiums beeinträchtigen und so die Stärkung des „Wir-Gefühls“ mindern.

Ein großes Risiko bei der Einführung von QmbS besteht weiter darin, dass Schulen die positiven Auswirkungen eines Qualitätsmanagementsystems überschätzen. QmbS würde dann als Lösung für alle schulinternen Probleme zu betrachtet. Diese überzogene Anfangseuphorie muss schnell zur Ernüchterung führen, weil die zu hoch angesetzten Ziele nicht erreicht werden. Die Schwierigkeit besteht nun darin, die angestrebten Qualitätsziele möglichst realistisch zu stecken. Dabei müssen die Ziele erreichbar, aber auch anspruchsvoll genug sein, um innerhalb der Schule Erfolge vorweisen zu können.

Ohne die Bereitstellung von notwendigen Ressourcen und ein überzeugtes Engagement der Schulleitung wird QmbS als reine „Alibifunktion“ betrieben, ohne ernsthaft an der Verbesserung der Prozesse interessiert zu sein. Dabei wird es nur darum gehen, die formalen Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem nach außen hin zu erfüllen. Dies würde aber eine gemeinschaftliche Qualitätsarbeit innerhalb der Schule vollkommen untergraben.

9 Umsetzung von QmbS innerhalb von Profil 21

Die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems an einer Schule stellt einen nicht unerheblichen zeitlichen Aufwand dar, der während des normalen Schulbetriebes bewältigt werden muss.

Das Projektteam am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung hatte die Aufgabe, die Aktivitäten im Zuge von QmbS sinnvoll auf die Projektlaufzeit zu verteilen. Dazu wurde ein Projektplan für die Einführung und Erprobung von QmbS entwickelt.

Nach der Konzeptentwicklung, bei der man sich an den genannten Rahmenbedingungen orientiert hat, ging es um die konkrete Implementierung von QmbS an den Versuchsschulen. In der Einführungsphase war das Ziel, den Schulen die theoretischen Grundlagen von QmbS möglichst effektiv näher zu bringen. Dazu wurden in sogenannten Startworkshops die Elemente von QmbS erläutert.

Um die Erfahrungen der Profil21-Schulen mit QmbS während der Erprobungsphase zu reflektieren, wurden ab Ende des ersten Schuljahres Reflexionsworkshops durchgeführt.

Während der gesamten zweijährigen Erprobungsphase wurden seitens des ISB Hilfsmaterialien entwickelt, die den Umsetzungsprozess von QmbS unterstützen sollen. Alle Profil21-Schulen erhielten zum Projektstart ein Qualitätsmanagementhandbuch, in dem alle theoretischen Grundlagen sowie alle Unterstützungsmaterialien zusammengefasst wurden. Im Laufe der Projektlaufzeit wurde das Handbuch stetig aktualisiert und durch neu entwickelte Unterstützungsmaterialien ergänzt, was der Idee eines wachsenden Handbuches entsprach.

9.1 Vorüberlegungen für die Einführung von QmbS

Die Einführung von QmbS innerhalb der Profilschulen erfolgte während des laufenden Schulbetriebes. Dies führte auch zu der Prämisse, dass die an den Schulen verantwortlichen Lehrkräfte möglichst effektiv in die Grundlagen von QmbS eingeführt werden sollten. Um den laufenden Schulbetrieb möglichst wenig zu stören, konnten die betreffenden Lehrkräfte nicht länger als maximal

zwei Schultage am Stück vom Unterricht fern bleiben. Aus diesem Grund war es notwendig, Schulungen über die Projektlaufzeit sinnvoll zu verteilen.

9.2 Der Projektablauf zur Einführung von QmbS

Der geplante Projektablauf sah vor, dass QmbS innerhalb von zwei Jahren an den Versuchsschulen erprobt wird. Für die Einführung von QmbS wurden sogenannte Startworkshops angeboten. In diesen Startworkshops wurden die wesentlichen Grundlagen für die konkrete Umsetzung von QmbS an den Schulen gelegt. Diese Start- oder Einführungsworkshops sind vom ISB als ein- bzw. zweitägige Veranstaltungen geplant, organisiert und durchgeführt worden. Mit den Startworkshops erhielten alle Profil21-Schulen ein QmbS-Handbuch (siehe Kap. 9.3), in dem alle Informationen zu QmbS gesammelt werden.

Nachdem die Startworkshops abgeschlossen waren, begann an den Schulen die eigentliche Erprobung von QmbS. Das theoretische Konzept wurde nun an den Profilschulen in die Praxis umgesetzt. Um den Schulen die Möglichkeit zu bieten, den Prozess zu reflektieren, wurden sogenannte Reflexionsworkshops angeboten. In diesen Reflexionsworkshops konnten die Teilnehmer Erfahrungen auszutauschen und Rückmeldung über das QmbS-Konzept geben. In dieser Phase wurden die Erkenntnisse der teilnehmenden Schulen im Umgang mit QmbS ans Staatsinstitut rückgemeldet. Diese praktischen Erfahrungen waren die Grundlage für alle Weiterentwicklungen bzw. Optimierungen des QmbS-Systems. Die Unterlagen im QmbS-Handbuch wurden in dieser Phase schrittweise um Hilfsmaterialien bzw. optimierte Materialien ergänzt.

Die geplante zeitliche Verteilung der Aktivitäten ist im Projektplan QmbS ersichtlich, der in der Abbildung 9.2-1 dargestellt ist. Der Plan diente während der Erprobung als Orientierung und Planungshilfe für alle Beteiligten an Profil21.

Projektplan QmbS

Vorgang	2007 Erprobungsphase												2008 Erprobungsphase								2008/09 Konsolidierungs- phase
	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06	07	08	09/08 bis 08/09		
QmbS vorstellen	ISB WS																		Veröffentlichung QmbS (ISB/ Sch.)		
WS "Steuerung des Qualitätsprozesses"	ISB WS				Ref. WS ISB					Ref. WS ISB							Ref. WS ISB				
Qualitätsprozesse steuern	QmbS-Team der Schulen																				
WS "Qualitätsverständnis"	ISB WS																				
Schulinternes Q-Verständnis entwickeln	Schulen (Erarbeiten einer Erstfassung)				Schulen (Phase der Optimierung und Weiterentwicklung)																
WS "interne Evaluation"			ISB WS																		
Interne Evaluation durch- führen (1), Maßnahmen umsetzen (2)			Schulen/ISB		1 2		1 2		1 2		1 2		1 2		1 2						
WS "Individualfeedback"									ISB WS												
Individualfeedback durchführen									Lehrkräfte												
Externe Evaluation	In diesem Zeitraum sollte keine externe Evaluation durchgeführt werden.																	Ext. Eva. möglich			

Legende: ISB WS: Startworkshop zur Bearbeitung des jeweiligen QmbS-Teilbereichs (Verantwortung ISB)
 Ref.WS ISB: Reflexionsworkshop zu spezifischen Fragestellungen aus dem Projekt (Verantwortung ISB)

Abb. 9.2-1: Projektplan QmbS (STAATSWERK FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

9.3 Das Qualitätshandbuch

Wie bereits angedeutet, erhielten die Profil21-Schulen mit den Startworkshops ein sogenanntes Qualitätshandbuch. Das Handbuch ist als Loseblattsammlung im DIN A4-Format angelegt, was eine Aktualisierung der Inhalte wesentlich erleichtert. Zusätzlich zur ausgedruckten Version des Handbuches erhielten die teilnehmenden Schulen eine Daten-CD, auf der alle Dokumente in Form von Word-Dateien gespeichert waren. Damit war es den Schulen möglich, alle Formblätter und Unterstützungsmaterialien speziell ihren eigenen Bedürfnissen anzupassen.

Die Gliederung des QmbS-Handbuches orientiert sich an den Komponenten von QmbS und wird in die Kapitel schulspezifisches Qualitätsverständnis, Interne Evaluation, Individualfeedback, Externe Evaluation und Prozesssteuerung unterteilt. Jedes Kapitel wird nochmals in Leitfaden, Vorlagen/Instrumente und Dokumentation gegliedert.

9.3.1 Leitfaden

Der Leitfaden zu jedem Element von QmbS gibt einen Überblick zum jeweiligen Baustein. Die Inhalte des Leitfadens fügen den in Kapitel 8.5 beschriebenen Bausteinen von QmbS. An dieser Stelle wird auf eine nochmalige Beschreibung verzichtet.

9.3.2 Vorlagen

Im Register Vorlagen werden Formulare, Unterstützungsmaterialien und Hilfsmittel zu den jeweiligen Bausteinen gesammelt. Als Beispiele sind dabei die Musterziele für ein schulspezifisches Qualitätsverständnis (s. Abb. 11.3-1) oder die Hilfestellung für die Formulierung von Qualitätszielen (s. Abb. 11.3-2) zu nennen. Die Schule hat die Möglichkeit, alle Vorlagen auf die individuelle Situation anzupassen und diese für die Umsetzung von QmbS nutzen.

9.3.3 Dokumentation

Um die Nachhaltigkeit von QmbS zu gewährleisten, bedarf es der Dokumentation aller wichtiger Prozesse, die an der Schule abgelaufen sind. Alle wesentlichen Prozesse werden im QmbS-Handbuch gesammelt und unter dem Register Dokumentation abgelegt, wie beispielsweise die Auswahl und Zusammensetzung des QmbS-Teams der Schule. Somit haben auch Außenstehende die Möglichkeit, die Qualitätsmanagementaktivitäten der jeweiligen Schule nachvollziehen zu können.

Für die Projektgruppe des ISB entstand ein Transfers von Erfahrungen dadurch, dass die dokumentierten Prozesse an den Schulen nachvollziehbar wurden. So konnten besonders positive Erfahrungen für die anderen Projektbeteiligten leicht nutzbar gemacht werden.

9.3.4 Instrumente

Für die Bausteine Interne Evaluation und Individualfeedback ist zusätzlich noch eine Unterteilung vorgesehen, in der alle Instrumente für die Evaluation abgelegt werden. Ziel ist es, möglichst verschiedene erprobte Varianten für die Schulen zur Verfügung zu stellen und diese kompakt und griffbereit abzulegen. Ein beispielhaftes Instrument für das Einholen von Individualfeedback ist die Evaluationszielscheibe, die in der folgenden Abbildung 9.3-1 dargestellt wird.

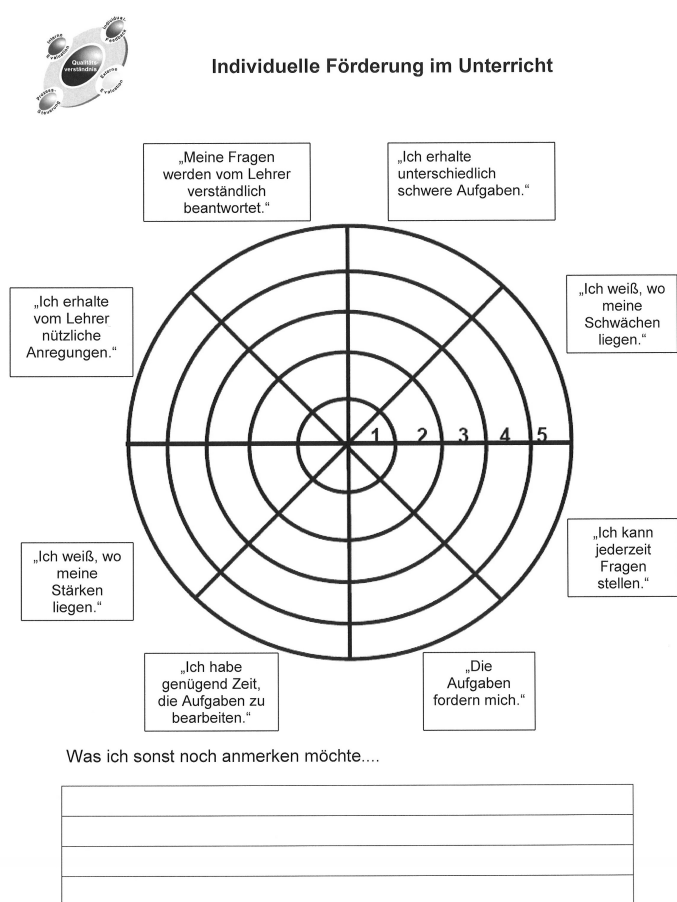


Abb. 9.3-1: Beispiel einer Evaluationszielscheibe (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGS-FORSCHUNG 2008)

10 Einführungsphase von QmbS innerhalb von Profil 21

Das Projektteam des Staatsinstitutes entschied sich, für die Einführung von QmbS an den Versuchsschulen des Schulversuches Profil 21, Workshops anzubieten. In diesen Einführungsworkshops wurden die theoretischen Grundlagen des Qualitätsmanagementsystems gelegt, die einzelnen Komponenten von QmbS erklärt, deren Zusammenspiel dargelegt und Hilfsmittel für die konkrete Umsetzung von QmbS an den Schulen ausgegeben. Darüber hinaus bestand jederzeit die Möglichkeit für die Workshopteilnehmer, Fragen zu spezifischen Themen von QmbS zu stellen, die zeitnah von kompetenten Fachkräften beantwortet wurden.

Einige Schulen hatten schon vor dem Modellversuch Profil 21 Erfahrungen mit Qualitätsmanagement. Hieraus ergaben sich weitere Schwerpunkte für die Inhalte der Startworkshops. Es mussten alle teilnehmenden Schulen auf einen annähernd gleichen Stand im Umgang mit Qualitätsmanagement gebracht werden. Wichtig dabei war es, die oft unterschiedlich verwendeten Begrifflichkeiten auf QmbS abzustimmen.

Die zeitliche Abfolge der Workshops ist im Projektplan QmbS (s. Abb. 9.2-1) ersichtlich. Vom Projektteam des Staatsinstitutes für Schulqualität und Bildungsforschung wurden die Workshops in folgende Themen gegliedert:

1. Steuerung der Qualitätsprozesse
2. Qualitätsverständnis
3. Interne Evaluation
4. Individualfeedback

In einer Auftaktveranstaltung im März 2007, wurde das QmbS-Konzept als Ganzes vorgestellt. Die inhaltliche Einführung der einzelnen Elemente erfolgte durch sogenannte Startworkshops. Zu den Workshops wurden die Schulleiter der am Schulversuch Profil 21 beteiligten Schulen und je ein sogenannter QmbS-Beauftragter eingeladen. Die Teilnehmerzahl der jeweiligen Workshops lag somit bei ca. 40 Personen. Für die Durchführung der Workshops stellte sich

dies als optimale Gruppengröße heraus. Im Folgenden werden die wesentlichen Inhalte der jeweiligen Startworkshops wiedergegeben.

10.1 Workshop zur Steuerung der Qualitätsprozesse

Der erste Workshop umfasste das Thema Steuerung der Qualitätsprozesse. Ziel dieses Workshops war es, die theoretischen Grundlagen für eine professionelle Steuerung von Qualitätsprozessen vorzustellen, unterstützende Hilfsmittel für die Prozesssteuerung bereit zu stellen und diese Hilfsmittel in Form von konkreten praxisnahen Beispielen anzuwenden. Die Rückmeldung der Teilnehmer am Ende des Workshops ergab, dass die theoretischen Grundlagen wichtig für das Verständnis sind, aber im Schulalltag die Anwendung von Prozessmanagementwerkzeugen im Vordergrund steht. Dies wurde dadurch unterstrichen, dass die Teilnehmer sehr positive Rückmeldung in Bezug auf die Aktionspläne und die Anwendung der Aktionspläne in Form von praxisbezogenen Gruppenarbeiten gegeben haben.

Aus den Erfahrungen von Q2E weiß man, dass eine professionelle Prozesssteuerung ein wesentlicher Gelingensfaktor für die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems an Schulen ist (STEINER/LANDWEHR 2003, S. 33ff.).

Um Prozesse an der Schule professionell steuern zu können, bedarf es jedoch theoretischer Grundlagen im Prozessmanagement. Diese waren Thema in einem ersten Teil des Workshops. Dazu wurden von Seiten des ISB entwickelte Aktionspläne vorgestellt, die als Hilfsmittel für die Prozesssteuerung nützlich sein können. In einem Aktionsplan A (s. Abb. 10.1-1) werden Ziele in Aktionen umgesetzt, die wiederum einen definierten Anfangs- und Endzeitpunkt haben. Weiter werden in diesem Aktionsplan benötigte Ressourcen dokumentiert und die Verantwortlichen für die Projektsteuerung festgelegt.

Aktionsplan A
Zeit, Ressourcen, Verantwortliche
Bitte verwenden Sie die Vorlage auf beiliegender CD!

Ziel bzw. Teilziel	Aktion	Beginn	Ende	Kosten/ Ressourcen	Verantwortliche/ Beteiligte

Abb. 10.1-1: Aktionsplan A (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Im Aktionsplan B (s. Abb. 10.1-2) werden die Ziele und Aktionen unter dem Gesichtspunkt der Durchführbarkeit betrachtet. Dazu formuliert man zu den jeweiligen Zielen konkrete Indikatoren für die Zielerreichung und legt die dafür benötigten Evaluationsinstrumente fest.

Aktionsplan B
Indikatoren und Evaluation
Bitte verwenden Sie die Vorlage auf beiliegender CD!

Ziel bzw. Teilziel <small>Was ist unser angestrebtes Ziel im Vorhaben?</small>	Aktion <small>Welche konkreten Schritte planen wir, um das Vorhaben umzusetzen?</small>	Indikatoren <small>Anhand welcher Merkmale, bzw. messbaren Kriterien stellen wir fest, ob das Ziel erreicht wurde?</small>	Evaluation <small>Mit welchen Verfahren bzw. Instrumenten überprüfen wir, ob wir die Ziele erreicht haben?</small>

Abb. 10.1-2: Aktionsplan B (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Nachdem die theoretischen Grundlagen vermittelt wurden, ging es in einem Praxisteil um die Anwendung der Aktionspläne. Aufgabe war es, die Aktionspläne in konkreten schulischen Situationen anzuwenden. Die Projektleitung des ISB entschied sich, die Beispielsituationen auf die Handlungsfelder von Profil 21 mit den Schwerpunkten Unterrichtsentwicklung, Bildungsverantwortung, Personalverantwortung, Organisationsentwicklung und Finanzverantwortung zu beziehen. Die Aufgabe bestand darin, die Beispielsituationen auf, an den jeweiligen Schulen vorherrschende Bedingungen, zu übertragen. Dabei mussten die Teilnehmer Ziele definieren, diese in Aktionen aufsplitten und die Durchführung mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Aktionspläne planen. Der Schwerpunkt

dieser Übung lag auf dem Formulieren von Zielen und dem Festlegen von Indikatoren und Evaluationsinstrumenten.

In der Abbildung 10.1-3 ist ein Ergebnis dieser praxisorientierten Übungssequenz dargestellt.

Situation:
Die Einführung eines neuen, lernfeldorientierten Lehrplans im Fachbereich xy führt bei den zuständigen Lehrkräften zu Verunsicherung und Ablehnung des neuen Konzepts.

Ziele bzw. Teilziele Was ist unser angestrebtes Ziel im Vorhaben?	Aktionen Welche konkreten Schritte planen wir, um das Vorhaben umzusetzen?	Indikatoren Anhand welcher Merkmale, bzw. messbaren Kriterien stellen wir fest, ob das Ziel erreicht wurde?	Evaluation Mit welchen Verfahren bzw. Instrumenten überprüfen wir, ob wir die Ziele erreicht haben?
Erhöhung des Anteils an handlungsorientierten Lernsituationen im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildung zum Thema Lernsituation anbieten • didaktische Jahresplanung erstellen • Zeitfenster, Jour fix festlegen • Teambildung fördern • Raumausstattung anpassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Raumausstattungsplan • Anteil des Einsatzes an handlungsorientierten Lernsituation im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen • Unterrichtsorganisationsplan • Unterrichtsbeobachtungsbogen

Abb. 10.1-3: Beispiel für die Anwendung des Aktionsplanes B im Bereich Unterrichtsentwicklung (QmbS interne Schulungsmaterialien)

10.2 Workshop zum schulspezifisches Qualitätsverständnis

Ende April 2007 fand der zweite Einführungsworkshop zum Thema schulspezifisches Qualitätsverständnis, kurz SQV, statt. Ziel war es, den Teilnehmern die Bedeutung eines SQV zu verdeutlichen, sowie die inhaltliche Struktur vorzustellen. Über den theoretischen Input hinaus, sollten die Teilnehmer den Prozessweg zur Erstellung eines SQV (s. Kap. 8.5.1) mit praktische Übungen durchlaufen.

Die Inhalte dieses Workshops waren:

- Das SQV im Rahmen von QmbS
- Die inhaltliche Struktur des SQV
- Prozessweg zur Entwicklung eines SQV
- Dokumentation des Entwicklungsprozesses SQV

Am Anfang des Workshops wurde die Bedeutung des schulspezifischen Qualitätsverständnisses betont. Das SQV steht nicht zufällig im Zentrum von QmbS. Hier legt die Schule ihre eigenen Qualitäten (Werte, Normen) fest, nach denen sie sich selbst beurteilt bzw. beurteilen lassen möchte. Dabei ist das schulspezifische Qualitätsverständnis ein konkretes Arbeitsinstrument, das der Eigenorientierung dient und handlungsleitend für die gesamte Qualitätsarbeit der Schule ist (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 19).

Von der inhaltlichen Struktur lehnt sich das schulspezifische Qualitätsverständnis stark an den bayerischen Qualitätsrahmen mit seinen vier Qualitätsbereichen und den dazugehörigen Qualitätsdimensionen an (s. Abb. 8.2-1). Anhand von Leitfragen mussten die Teilnehmer Handlungsbedarfe für die Qualitätsarbeit erörtern, die anschließend den Qualitätsbereichen zugeordnet wurden. Anhand folgender Leitfragen sollten die Teilnehmer konkrete Situationen an ihren Schulen bearbeiten.

Worauf sind wir stolz?

Was bedauern wir?

Welche Entwicklungen zeichnen sich ab?

Was ist unsere persönliche Wunschvorstellung für diesen Bereich?

Als Orientierungshilfe diente dazu ein Beispiel, das den Prozess der Formulierung eines Qualitätszieles verdeutlichen soll (s. Abb. 10.2-1).

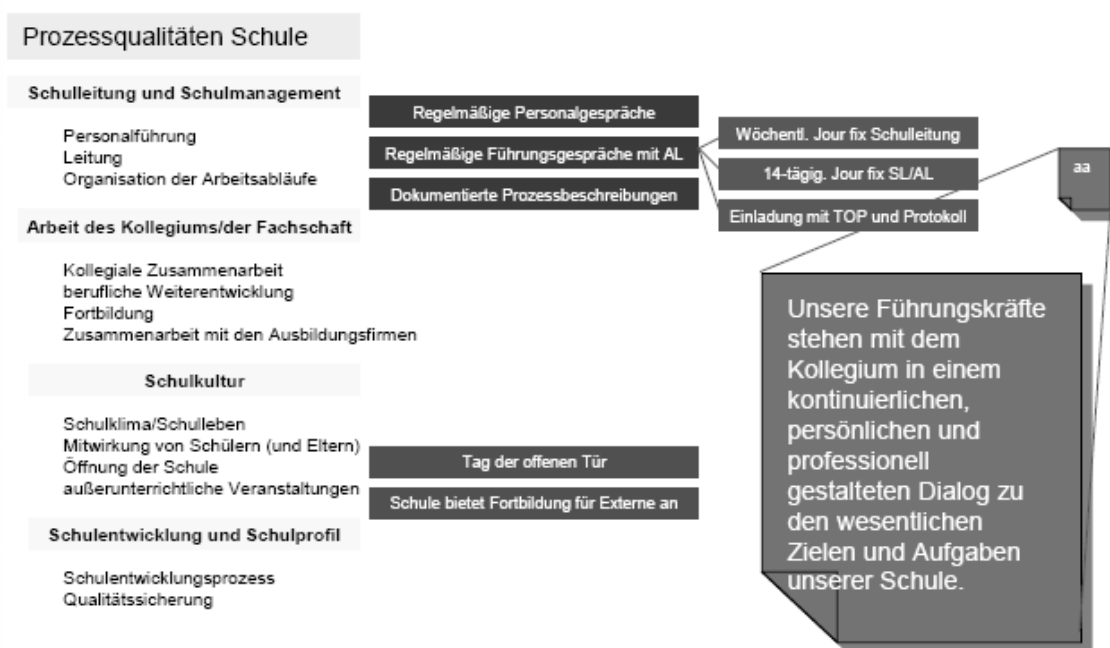


Abb. 10.2-1: Beispiel zur Formulierung von Qualitätszielen (QmbS interne Schulungsmaterialien)

Nachdem die Formulierung von Qualitätszielen an Praxissituationen angewendet wurde, lag ein weiterer Schwerpunkt auf der Gestaltung des Gesamtprozesses zur Erstellung eines SQV. Aus den Erfahrungen von Q2E hat sich ein schrittweises Vorgehen bei der Entwicklung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses als sehr hilfreich erwiesen, das im Wesentlichen auf QmbS übertragen wurde (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 10). Die einzelnen Schritte lassen sich am Prozessweg zur Einführung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses in Kapitel 8.5.1 sehr anschaulich darstellen (s. Abb. 8.5-2). Die Teilnehmer diskutierten die einzelnen Prozessschritte und versuchten diese auf die eigene schulische Situation anzuwenden. Dabei wurde besonderer Wert auf die Akteure/Beiteiligten, Aktionen und den benötigten Zeithorizont gelegt. In der Abbildung 10.2-2 ist beispielhaft der erste Schritt zur Erstellung eines SQV dargestellt.

Schritt 1: Grundlagen klären

Akteure/Beteiligte	Schulleitung QmbS-Team Personalrat
Aktionen	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerkonferenz: Schulleitung fasst Vorstellungen zum SQV zusammen und bestätigt den Wunsch nach SQV • Schulleitung signalisiert Unterstützungsbereitschaft • Im QmbS-Team Verantwortlichkeiten festlegen bzw. Projektgruppe „SQV“ einrichten • Vier Qualitätsbereiche zugrunde legen • Notwendige Informationen aus allen Abteilungen der Schule sowie bei Eltern, Schülern, Betrieben sammeln • Für die Schule individuell zutreffende Bereiche sichten • QmbS-Team-Sitzungen für Kollegium öffnen
Zeithorizont	Ca. 2 Wochen

Abb. 10.2-2: Erster Schritt zur Entwicklung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses (QmbS interne Schulungsmaterialien)

Am Ende des Workshops wurden die Besonderheiten eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses nochmals hervorgehoben und, wie in Abbildung 10.2-3 dargestellt, zusammengefasst.

Als Abschluss des Workshops bekamen die Teilnehmer den Auftrag, ein eigenes SQV an ihrer Schule zu erstellen. Während dieses Prozesses sollten alle Aktivitäten, die in Zusammenhang mit der Erstellung des SQV stattfinden, dokumentiert werden. Durch diese Dokumentation ist sichergestellt, dass keine wesentlichen Schritte bei der Erstellung eines SQV vergessen werden.

Das schulspezifische Qualitätsverständnis zeichnet sich dadurch aus, dass ...

Unsere Führungskräfte stehen mit dem Kollegium in einem kontinuierlichen, persönlichen und professionell gestalteten Dialog zu den wesentlichen Zielen und Aufgaben unserer Schule.

... es Aussagen zu allen wichtigen Bereichen der Schule enthält.

... die Ziele verständlich und ausreichend differenziert beschrieben sind.

... die Ziele überprüfbar und von der Menge her machbar sind.

... der Prozess ihrer Erarbeitung transparent ist.

... die Ziele mehrheitlich akzeptiert und konsensfähig sind.

... die Ziele das Profil der Schule deutlich machen.

Abb. 10.2-3: Zusammenfassung der wichtigsten Merkmale eines SQV (QmbS interne Schulungsmaterialien)

10.3 Workshop zur internen Evaluation

Das erste Ziel dieses Workshops war es, die Gründe für die Durchführung von Evaluationen, speziell für die interne Evaluation in Bayern zu verdeutlichen. Dabei erfuhren die Teilnehmer, dass ein Wandel, hin zu einer eigenständigen Schule, nicht ohne Evaluationen geschehen kann. Dies wiederum fordert mehr Eigenverantwortung auf Seiten der Schulen und eine gewisse Rechenschaftslegung gegenüber der Schulaufsicht. Um die Anstrengungen (auch auf Bundesebene) zu verdeutlichen, wurde das Feld der Schulentwicklung bzw. Qualitätssicherung in Bayern aufgerissen und die Vernetzung der verschiedenen Maßnahmen wie in der Abbildung 10.3-1 verdeutlicht.

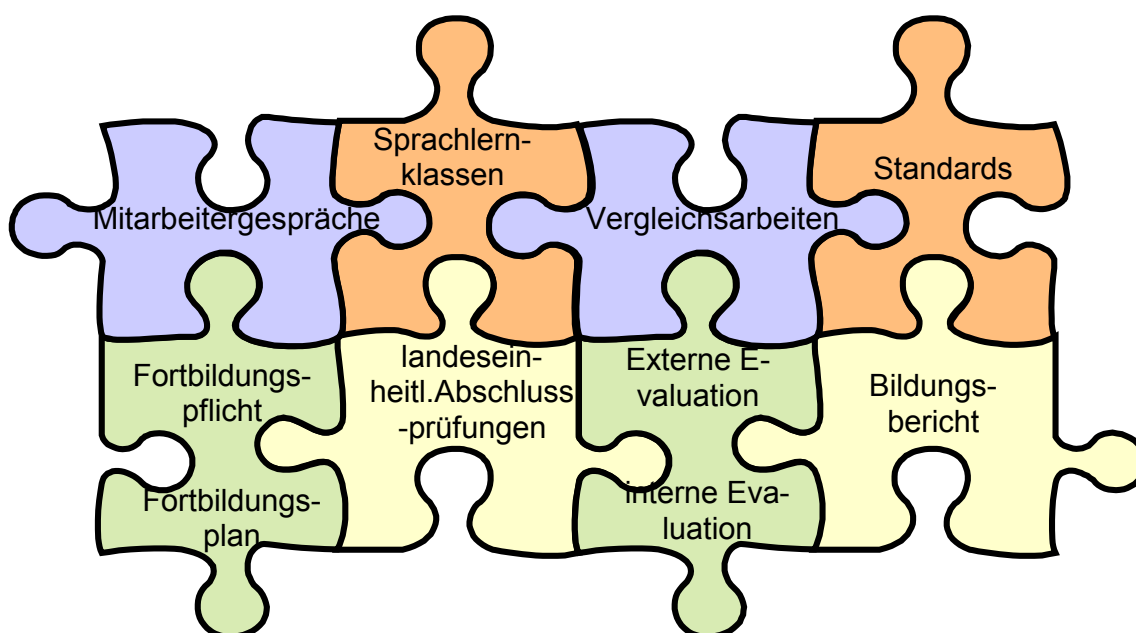


Abb. 10.3-1: Netz der Qualitätssicherung in Bayern (QmbS interne Schulungsmaterialien)

Die Teilnehmer erhielten wichtige und interessante Hintergrundinformationen zur Genese der Evaluation an (bayerischen) Schulen: In Beschlüssen der KMK vom Dezember 2001 (KMK 2001) wurden Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Qualitätsstandards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation gefordert. Als Konsequenz daraus entstand eine Qualitätsagentur in Bayern, die als Dienstleister für Schulen, die Schulaufsicht und Politik, verschiedene Handlungsfelder bearbeitet und eine systematische Aussensicht auf die Institution als Ganzes ermöglicht. Hinzu kommen die Durchführung von Vergleichsarbeiten auf der einen Seite und die Bildungsberichterstattung auf der anderen Seite.

Nachdem genügend Hintergrundwissen zum Thema Evaluation vermittelt wurde erhielten die Teilnehmer im zweiten Teil des Workshops Informationen über die konkrete Durchführung von Evaluationen. Dazu wurden verschiedene Instrumente der Evaluation, beispielsweise standardisierte Befragungen, Analyse von Schulportfolios, Unterrichtsbeobachtungen oder Interviews intensiv erörtert. Auf die bereits vorhandenen Instrumente der Qualitätsagentur, wie beispielsweise eine standardisierte Befragung (s. Abb. 10.3-2), wurde in diesem Zusammenhang verwiesen.

**Auszug aus dem Lehrerfragebogen
für Gymnasien, Realschulen und Wirtschaftsschulen:**

Die Befragung wurde genehmigt mit KMS vom 24.06.2005, Nr.: III.5 – 5 O 4106 – 6.60 937.

Name der Schule: _____

Bitte tragen Sie hier _____ die Jahrgangsstufe ein, die Sie im laufenden Schuljahr am meisten unterrichten.

Wenn Sie etwas nicht wissen, dann streichen Sie bitte die entsprechende Aussage durch!

Bitte kreuzen Sie an, in welchem Ausmaß folgende Aussagen aus Ihrer Sicht auf Ihre Schule zutreffen!

	trifft gar nicht zu	trifft voll und ganz zu
1. Ich werde nach den schulischen Erfordernissen, aber auch unter Berücksichtigung meiner individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse eingesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mir werden individuelle Gestaltungsspielräume eröffnet und ich werde ermutigt, diese eigenverantwortlich wahrzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nach meiner Erfahrung fördert die Schulleitung die Zusammenarbeit von Lehrkräften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Durch Anerkennung/Anreize werde ich zu guter Leistung motiviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 10.3-2: Auszug einer standardisierten Befragung (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2005)

Anhand von Praxisbeispielen wurde mit den Beteiligten der Umgang mit gewonnenen Daten geübt. Aus der Analyse der Daten können Handlungsbedarfe abgeleitet werden, die sich in Zielen formulieren lassen und anschließend realisiert werden.

In einem dritten Teil des Workshops erhielten die Teilnehmer vertiefte Informationen zu den Themen „Schulportfolio als Instrument der internen Evaluation“ und zum Aspekt: „Befragung: Instrument, Durchführung, Auswertung“. Dabei wurden von den Teilnehmern praxisnahe Beispiele ausgearbeitet und präsentiert. Auf die Erstellung von eigenen Fragebögen wurde in dieser Sequenz besonderer Wert gelegt. Zuletzt wurde auf die Möglichkeit der Online-Befragung über das System der Qualitätsagentur am ISB hingewiesen.

10.4 Workshop zum Individualfeedback

Mit dem Thema Individualfeedback wurden die Einführungsworkshops abgeschlossen. Ziel war es, die Teilnehmer dafür zu sensibilisieren, dass Qualitätsentwicklung auf dem individuellen Handeln der beteiligten Personen basiert und ein Qualitätsmanagementsystem als Schwerpunkt das Thema Individualfeed-

back aufgreifen muss. Neben der Bedeutung wurden theoretische Grundlagen für die Durchführung von Individualfeedback erläutert. Dabei folgt der Ablauf eines lernwirksamen Feedbacks vorher vereinbarten Regeln, die den Teilnehmern wie in der Abbildung 10.4-1 präsentiert wurden.



Abb. 10.4-1: Feedback-Regeln (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Der Hauptteil des Workshops bestand darin, Instrumente und Methoden zur Durchführung des Individualfeedbacks kennen zu lernen und einen Erfahrungsaustausch zwischen den am Schulversuch Profil 21 beteiligten Schulen zu initiieren.

Als Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung von Individualfeedback wurden die strukturierte Beobachtung und die Selbstreflexion vorgestellt. Dabei wurden überwiegend die bereits vorhandenen, zum kostenlosen Download zur Verfügung stehenden Materialien der Qualitätsagentur, besprochen (vgl. www.isb.bayern.de->Qualitätsagentur...). Am Ende dieser Einheit hatten die Teilnehmer wiederum die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen auszutauschen.

Neben der strukturierten Beobachtung und Selbstreflexion eignen sich Befragungen gut, um Meinungen einzuholen. Um eine Befragung erstellen zu können sind gewisse theoretische Hintergründe unverzichtbar. Die wichtigsten Grundsätze wurden in komprimierter Form erörtert. Anschließend wendeten die Teilnehmer ihre Erkenntnisse für die Erstellung eines freien Fragebogens mittels

eines speziell dafür geeigneten Programms, wie beispielsweise Grafstat[®], an. Die Einheit wurde mit Praxisberichten abgeschlossen, da bereits mehrere Schulen Erfahrungen im Umgang mit Befragungen gesammelt hatten.

Ein weiterer Abschnitt stellte das Thema der kollegialen Beratung als Methode für das Einholen eines Individualfeedbacks dar. Diese Methode bezog sich ausschließlich auf das Heilsbronner Modell. Den Teilnehmern wurden weitere Netzwerke zur kollegialen Beratung präsentiert.

Den Abschluss der Veranstaltung bildeten die Themen Supervision im Kollegium und Coaching für Führungskräfte. Als Einführung in die Thematik wurde Supervision als Mittel der Persönlichkeitsentwicklung und das Coaching als Personalentwicklungsinstrument detailliert besprochen.

11 Optimierung von QmbS während der Erprobungsphase

Nachdem die teilnehmenden Profil 21-Schulen die Grundlagen für die Implementierung von QmbS durch die Einführungsworkshops erhalten hatten, wurde das QmbS-Konzept an den jeweiligen Schulen erprobt. Um eine Rückmeldung der Erfahrungen mit QmbS von den beteiligten Schulen zu erhalten, wurden in einem Abstand von ca. 3-4 Monaten Reflexionsworkshops durchgeführt. Ausgangspunkt für die Optimierung des QmbS-Systems, bzw. die Entwicklung von Unterstützungsmaterialien, war die Rückmeldung der am Schulversuch Profil 21 beteiligten Schulen. Diese Rückmeldungen kamen entweder über den persönlichen Kontakt zu den Projektverantwortlichen zustande oder bezogen sich auf offene Befragungen am Ende der Workshops (Kurzurückmeldungen zu den Workshops). Die Reflexionsworkshops hatten mehrere Ziele. Zunächst wurden Rückmeldungen der Profil-Schulen eingeholt, um konkreten Handlungsbedarf für die Unterstützung zu ermitteln. Des Weiteren konnte in den Workshops nochmals auf die Zusammenhänge bzw. theoretischen Grundlagen zu QmbS eingegangen werden, indem hier gezielt Inhalte vertieft näher gebracht wurden. Erprobte Praxiselemente, die von den Schulen entwickelt wurden, konnten für neue QmbS-Schulen nutzbar gemacht werden. Zudem wurden Unterstützungsmaterialien von Seiten des ISB auf Praxistauglichkeit überprüft und somit optimiert. Nicht zuletzt wurde viel Zeit auf den gegenseitigen Austausch von Praxiserfahrungen mit QmbS verwendet.

Zu den Reflexionsworkshops wurden jeweils die Schulleitung und der/die QmbS-Beauftragte eingeladen. Insgesamt gehen in die folgende Betrachtung drei Workshops ein, die als eintägige bzw. zweitägige Veranstaltungen abgehalten wurden.

Im Folgenden werden die Schwerpunkte der Workshopeinheiten nach Themen gegliedert. Somit kommt es zu einem besseren Verständnis der einzelnen Entwicklungsschritte.

11.1 Prozesssteuerung durch das QmbS-Team

Das Gelingen eines Qualitätsmanagements hängt stark von einer professionellen Steuerung der Prozesse ab. Diese wird in erster Linie durch ein sogenanntes QmbS-Team an der Schule bewerkstelligt. Aus den Befragungen der Profil 21-Schulen hat sich gezeigt, dass die Prozesssteuerung durch die QmbS-Teams an den Modellschulen sehr unterschiedlich geschieht. Alle Schulen hatten bereits ein festes Team installiert und konnten positive aber auch negative Erfahrungen berichten.

Ziel der Workshops war es, die Erfahrungen der Modellschulen, im Zusammenhang der Prozesssteuerung, durch ein QmbS-Team so zu bündeln, dass sich daraus konkrete Hilfen für Schulen ableiten ließen, die vor der Aufgabe stehen eine derartige Gruppe zu schaffen.

Dazu wurden die Schulleiter und die QmbS-Beauftragten der Modellschulen befragt, wie die Prozesssteuerung durch das QmbS-Team an ihren Schulen konkret geschieht.

Die Teilnehmer diskutierten dazu in zufällig zusammengesetzten Kleingruppen (je 5-6 Gruppenmitglieder) folgende Fragen:

Zusammensetzung und Auswahl der Teams

Wie ist ein QmbS-Team idealerweise zusammengesetzt?

Worauf ist bei der Auswahl der Teammitglieder besonders zu achten?

Aufgaben und Kompetenzen des QmbS-Teams

Welche Aufgaben sollen idealerweise vom QmbS-Team wahrgenommen werden?

Welche Kompetenzen soll das QmbS-Team idealerweise haben?

Kommunikation und Dokumentation

Wie sollte der Informationsfluss zwischen Schulleiter – QmbS-Team – Kollegium gestaltet sein?

Prozessbegleitung

Wie sollte eine Prozessbegleitung durch das QmbS-Team gestaltet sein?

Unterstützung des QmbS-Teams

Welche Unterstützung ist für das QmbS-Team erforderlich?

Jede Gruppe bestand aus Vertretern von fünf unterschiedlichen Schulen, dadurch kam es zu einem regen Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen. Dabei mussten die jeweiligen Vertreter ihre schulische Situation schildern und bekamen im Gegenzug von den anderen Gruppenmitgliedern kritische Anregungen zur Weitergestaltung der schuleigenen Prozesse.

Bei der Dokumentation der Ergebnisse wurden jeweils Idealzustände beschrieben. Daraus ergab sich, dass sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe auf eine für alle akzeptable Formulierung einigen mussten. Die Resultate der Gruppenarbeit wurden anschließend im Plenum vorgestellt. Hier hatten die Teilnehmer nochmals die Möglichkeit, eventuelle Änderungen vorzunehmen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Modellschulen (Darstellung in kursiver Schrift) im Zusammenhang mit der Projektsteuerung durch das QmbS-Team vorgestellt, die als Anregung für neue QmbS-Schulen in das QmbS-Handbuch aufgenommen werden:

Die Zusammensetzung des QmbS-Teams

Vertreter der Schulleitung

Qualitätsmanagement ist eine Führungsaufgabe, deshalb ist es notwendig, dass die Schulleitung im QmbS-Team vertreten ist. In den Sitzungen kann dadurch von vornherein abgeklärt werden, wo die rechtlichen und schulorganisatorischen Grenzen etwaiger Vorhaben liegen. Darüber hinaus wird dadurch die Qualitätsarbeit der Schule aufgewertet und die Akzeptanz des QmbS-Teams im Kollegium nimmt zu.

Die Schulleitung erhält außerdem die Möglichkeit, die strategische Ausrichtung der Schule mit dem QmbS-Team abzustimmen. Gemeinsam erarbeitete strategische Ziele finden dadurch eine breitere Zustimmung im Kollegium und ermöglichen eine stringente Qualitätsarbeit der Schule.

Vertreter aller Schularten

An Schulzentren, die mehrere Schularten unter einem Dach vereinen, hat es sich bewährt, Vertreter aus den jeweiligen Schularten in das QmbS-Team aufzunehmen. Die Akzeptanz von Entscheidungen wird dadurch erhöht, weil die oft unterschiedlichen Interessen dieser Schularten bereits bei der Entscheidungsfindung im QmbS-Team berücksichtigt werden können.

Vertreter des Personalrates

Um auch personalrelevante schulinterne Belange in die Qualitätsarbeit einfließen zu lassen, bietet es sich an, ein Mitglied des Personalrates in das QmbS-Team mit aufzunehmen. Damit wird die Verbindung zur Personalvertretung der Schule gestärkt sowie die Transparenz von Entscheidungen gefördert.

Vertreter der verschiedenen Fachschaften

Um möglichst alle Meinungen aus dem Kollegium berücksichtigen zu können, setzt sich das Team idealerweise aus Vertretern aller Fachschaften zusammen. Dadurch entsteht eine breite Anbindung des QmbS-Teams an das Kollegium. Es ist nicht unbedingt erforderlich, dass es sich bei den Mitgliedern der einzelnen Fachschaften um die Fachbetreuer handelt. Wesentlich wichtiger erscheint

es, dass es Kollegen sind, die allgemein eine hohe Akzeptanz und Anerkennung im Kollegium haben.

Innenkoordinator (falls vorhanden)

Da sich die Aufgabenbereiche des Innenkoordinators mit vielen Aufgaben des QmbS-Teams überschneiden, ist es sinnvoll, ihn ins Team zu integrieren.

Externe Vertreter

Je nach regionalen und schulischen Voraussetzungen ist das Einbinden eines externen Beraters in das QmbS-Teams von Vorteil. Damit erhält die Schule eine unabhängige Einschätzung von außen und kann diese Anregungen in die Qualitätsarbeit aufnehmen. Da die externen Vertreter oft nur über enge Zeitfenster verfügen, setzt dies bei der Planung, beispielsweise von Sitzungen, eine hohe Flexibilität des gesamten Teams voraus.

Vertreter der Verwaltung

Jederzeit kann das Team auch um einen Vertreter der Verwaltung erweitert werden. Dies kann bei Vorhaben sinnvoll sein, die einen größeren verwaltungstechnischen Aufwand erfordern. Auch bei der Implementierung von Kommunikations- und Dokumentationsstrukturen ist die Einbindung der Verwaltung von großem Nutzen.

Auswahl der Teammitglieder

Es ist darauf zu achten, dass die Zusammensetzung des QmbS-Teams eine gewisse Beständigkeit aufweist. Andernfalls wird eine kontinuierliche Qualitätsarbeit erschwert.

Alle Mitglieder sind freiwillig in der Gruppe, die Aufnahme ins Team steht jedem offen. An der Mitwirkung im QmbS-Team interessierte Kollegen müssen engagiert, motiviert und bereit sein, gemeinsam einen Qualitätsverbesserungsprozess an der Schule voran zu treiben. Deshalb sollten diese Personen auch im Kollegium akzeptiert sein und ein sicheres Auftreten haben.

Die Größe des QmbS-Teams liegt zwischen sechs und zehn Personen. Die Gruppe sollte hierbei nicht zu groß sein, da dies möglicherweise die Entschei-

ungsfindung erschwert, gleichzeitig sollte das Team jedoch auch das gesamte Kollegium repräsentieren.

Aus den Teammitgliedern wird ein QmbS-Beauftragter/Sprecher bestimmt bzw. gewählt. Dieser Ansprechpartner steht einerseits für die Kollegen, andererseits für kooperierende Einrichtungen zur Verfügung. Im Rahmen der Erprobung von QmbS ist dies z. B. für das ISB eine wichtige Kontaktperson.

Aufgaben des QmbS-Teams

Zu den Aufgaben des QmbS-Teams gehört es u.a., Informationen ins Kollegium zu tragen. Zugleich wird die Kommunikation innerhalb des Kollegiums beobachtet und aktuelle Anliegen zeitnah im Rahmen der Qualitätsarbeit berücksichtigt.

Die Qualitätsziele der Schule werden in einem schulspezifischen Qualitätsverständnis (SQV) dokumentiert. Dieses wird für alle transparent und verbindlich vom QmbS-Team, unter Beteiligung des Kollegiums, erarbeitet.

Auf der Grundlage des SQVs, der Basis der schulischen Qualitätsarbeit, werden Verbesserungsmaßnahmen vom QmbS-Team und den beteiligten Personengruppen geplant und durchgeführt. Alle Prozesse werden dabei dokumentiert und vom Team gesteuert.

Für die Evaluation der Ergebnisse erarbeitet das Team bei Bedarf eigene Instrumente und stellt diese bereit²⁰. Die Evaluationsdaten werden gemeinsam von den beteiligten Personen ausgewertet und interpretiert. Nach der Dateninterpretation ist das Vorhaben entweder abgeschlossen oder eine erneute Verbesserungsmaßnahme wird initiiert, nachdem das SQV dementsprechend abgeändert wurde.

Kompetenzen des QmbS-Teams

Das QmbS-Team kann jederzeit Sitzungen einberufen. Interne Evaluationen werden nach Bedarf selbständig geplant, vorbereitet und durchgeführt. Für die Durchführung von Verbesserungsmaßnahmen kann das QmbS-Team Arbeitskreise innerhalb des Kollegiums einrichten.

²⁰ Hier stehen auch Instrumente der Qualitätsagentur des ISB bereit.
www.isb.bayern.de->Qualitätsagentur->Interne Evaluation

Kommunikation und Dokumentation der Prozesse

Die Kommunikation und Dokumentation der Prozesse kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Die nachfolgende Grafik zeigt einige Möglichkeiten auf:

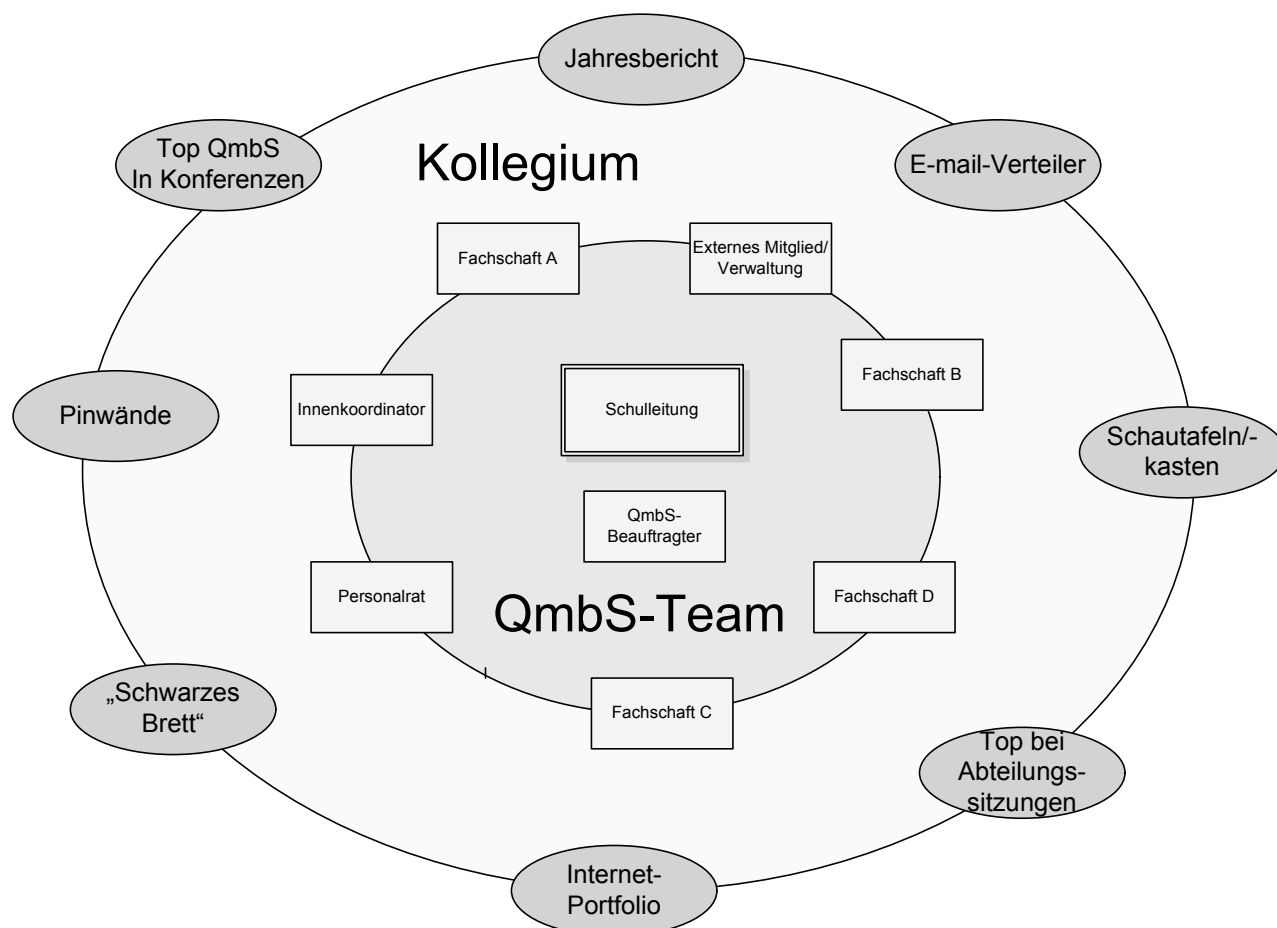


Abb. 11.1-1: Kommunikations- und Dokumentationsstruktur für QmbS (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Prozessbegleitung durch das QmbS-Team

Den Beteiligten bleibt der Nutzen von Qualitätsverbesserungsmaßnahmen häufig deshalb verborgen, weil die Prozesse nicht transparent gestaltet sind. Wenn am Ende einer Maßnahme allerdings eine wirkliche Verbesserung eingetreten und dies für Nichtbeteiligte nachvollziehbar dokumentiert ist, kann man selbst Kritiker von der Wirksamkeit des Qualitätsmanagementsystems überzeugen.

Aufgabe der QmbS-Teammitglieder ist es auch, dafür zu sorgen, dass angestoßene Prozesse nicht versanden. Hierzu müssen Zielvereinbarungen im Auge behalten und die Kollegen fortwährend motiviert werden. Das Team gibt Hilfe-

stellung bei der Durchführung von Evaluationen und überprüft gemeinsam mit den Beteiligten die Zielerreichung von abgeschlossenen Maßnahmen. Verschiedene Aufgaben werden über Arbeitskreise an interessierte Mitglieder im Kollegium delegiert, wobei alle Prozesse vom QmbS-Team dokumentiert werden.

Über diesen Rahmen hinaus organisiert das Team pädagogische Tage/Konferenzen und führt QmbS-Schulungen für das Personal der Schule durch.

Eine wesentliche Aufgabe des QmbS-Teams liegt im Aufbau einer Feedbackkultur. Dabei informiert das QmbS-Team über verschiedene Methoden des Feedbacks und ist bei der Moderation des Feedbackprozesses behilflich.

Unterstützung des QmbS-Teams von außen

Bereitstellung von Ressourcen

Die Arbeit im QmbS-Team sollte entsprechend ihrer Bedeutung auch gewürdigt werden. Dazu können innerhalb des QmbS-Teams Anrechnungsstunden aus dem der Schule zur Verfügung stehenden Etat, je nach zeitlicher Inanspruchnahme, vergeben werden.

Für die Arbeit des Teams ist es hilfreich, wenn die Gruppe über ein eigenes QmbS-Budget verfügen kann. Aus diesem Budget können beispielsweise Referenten eingeladen, Fortbildungen der Gruppenmitglieder finanziert oder Fachliteratur erworben werden.

Sehr engagierte Kollegen könnte man auch damit entschädigen, dass sie eine Entlastung vom regulären Unterricht erfahren. Dies könnte sich dadurch bemerkbar machen, dass man sie zum Beispiel von der Klassenführung entbindet. Im günstigsten Fall spiegelt sich der Stellenwert des Qualitätsmanagements an der Schule in der Ausweisung einer Funktionsstelle für den QmbS-Beauftragten wider!?

Fortbildungen der Teammitglieder

Die QmbS-Teammitglieder stellen innerhalb der Schule eine Expertengruppe dar. Entscheidend für die Glaubwürdigkeit ist - über die eigene Überzeugungskraft hinaus - auch die vorhandene Sozial- und Methodenkompetenz. Diese kann über Fortbildungen gefördert werden. Die Hauptthemen hierfür sind:

- Teamentwicklung
- Umgang mit Widerständen
- Einsatz verschiedener Evaluations-/Feedbackinstrumente
- Moderationstechniken
- Projekt- / Prozessmanagement

Kompetenzerweiterung der Teammitglieder

Neben den themenbezogenen Fortbildungen erweitern die Teammitglieder ihre Kompetenz, indem sie beispielsweise in Betrieben hospitieren. Hierbei erhalten sie Einblick in die Qualitätsarbeit kooperierender Wirtschaftsbetriebe und können diese Anregungen in ihre Tätigkeit an der Schule einfließen lassen. Auch eine Zusammenarbeit von Schulen ist denkbar. Durch die Bildung von Schul-Tandems entstehen Synergieeffekte, indem begangene Fehler reflektiert und dadurch von einer anderen Schule vermieden werden können. Außerdem wird der Blick auf die eigene Schule geschärft und die Schulen können gegenseitig von ihren Erfahrungen profitieren. Sie agieren sozusagen als „kritischer Freund“. Für diesen Erfahrungsaustausch eignet sich beispielsweise die Einrichtung einer Plattform. Hier können nicht nur häufig gestellte Fragen beantwortet, sondern auch Praxiserfahrungen für jeden leicht zugänglich gemacht werden.

Aufgabe der Schulleitung

Qualitätsmanagement ist eine Führungsaufgabe. Dementsprechend unterstützt die Schulleitung das QmbS-Team, indem sie sich aufgeschlossen gegenüber Innovationsvorschlägen zeigt. Dies bedarf zum Teil auch einer neuen Schullei-

terrolle, die dem QmbS-Team Rückendeckung gibt, aber auch die Wichtigkeit eines schulinternen Qualitätsmanagementprozesses insgesamt betont und dessen aktive Umsetzung vorlebt.

Nach der Aufbereitung durch die Projektgruppe des ISB wurden die Ergebnisse in einem darauffolgenden Workshop nochmals den Teilnehmern zur Diskussion vorgelegt. Bis auf kleine Änderungen wurden die Ausführungen von allen Beteiligten bestätigt und somit für die zukünftige Nutzung für QmbS freigegeben. (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008, BRUNNHUBER/KENNERKNECHT 2008)

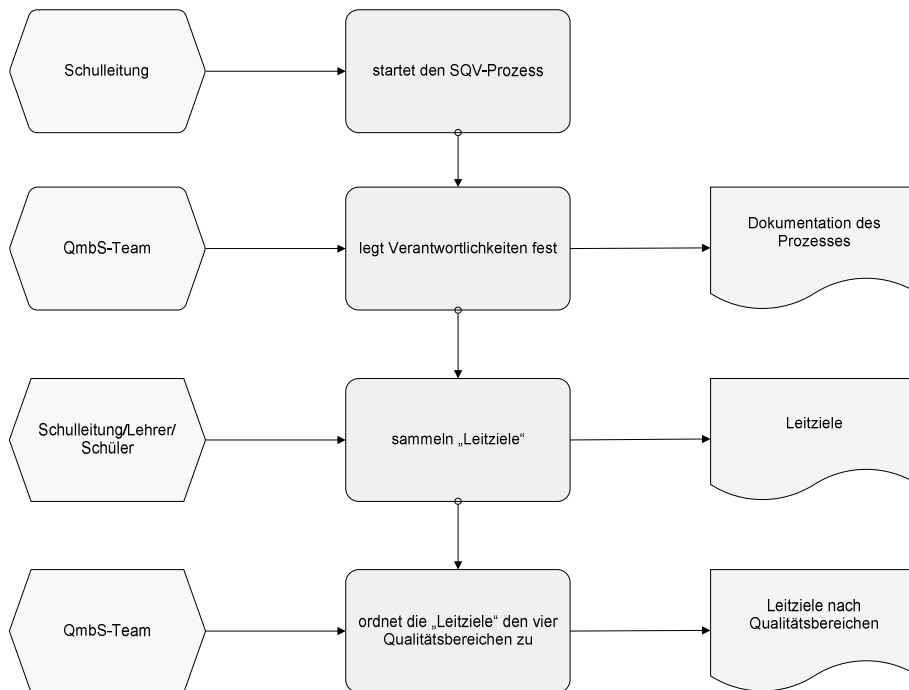
11.2 Prozessablauf für die Erstellung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses (SQV)

In einem schulspezifischen Qualitätsverständnis werden Ziele festgehalten, an denen sich alle Qualitätsaktivitäten einer Schule ausrichten. Dadurch wird ein Qualitätsmanagement einer Schule effektiv, kontinuierlich und transparent.

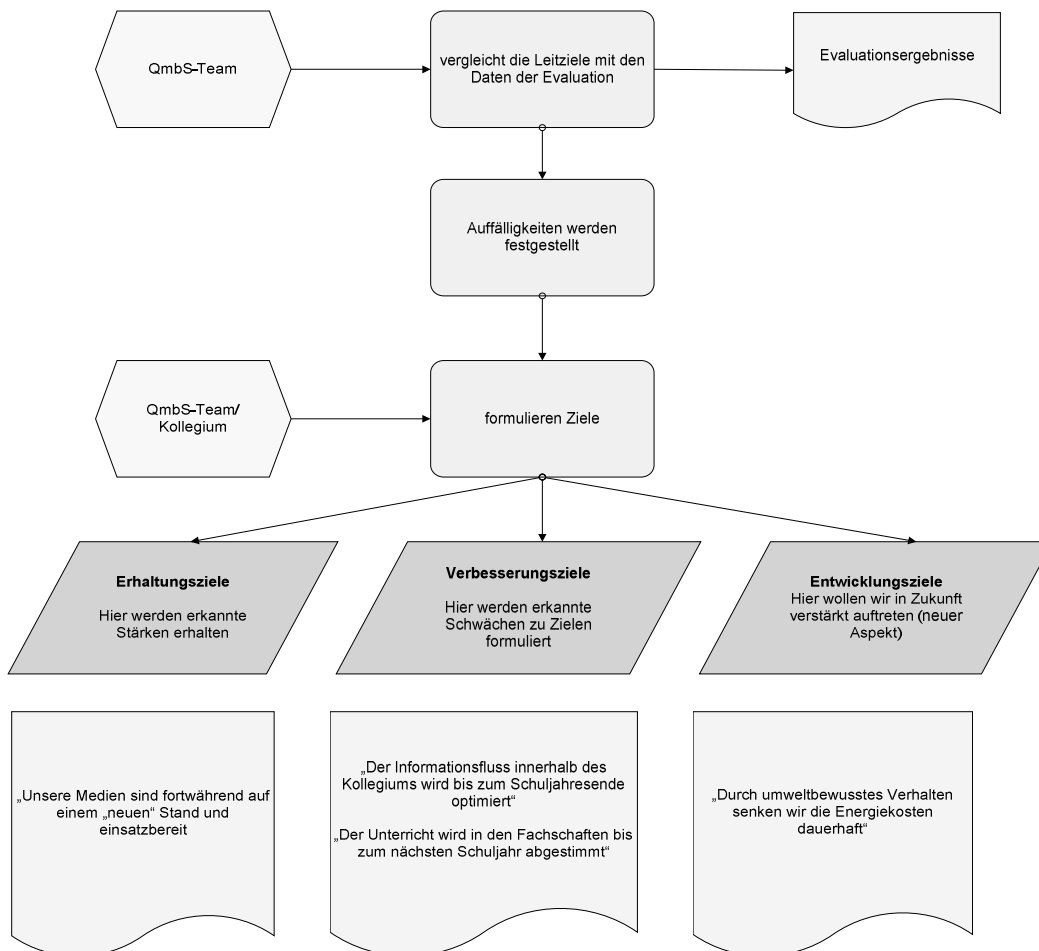
Der Prozess zur Entwicklung eines eigenen Qualitätsverständnisses stellte sich für viele Modellschulen als schwierig heraus, was aus mehreren Rückmeldungen während des ersten Reflexionsworkshops deutlich wurde.

Somit bestand für die Projektgruppe des ISB die Notwendigkeit, einen Prozessablaufplan für die Gestaltung eines SQV zu erstellen, der möglichst einfach den Gesamtprozess darstellt und dabei als Orientierung für die Umsetzung der schuleigenen Prozesse dient. Dazu wurden die sieben Schritte des Prozessweges zur Erstellung eines SQV (s. Abb. 8.5-2) nochmals in Akteure, Aktivitäten und Ergebnisse unterteilt. Innerhalb der Schritte wurde ein möglicher Prozessablauf skizziert, der immer wieder anhand von Praxisbeispielen erläutert wurde. Im Folgenden sieht man das Ergebnis der prozesshaften Darstellung der sieben Schritte zur Erstellung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses.

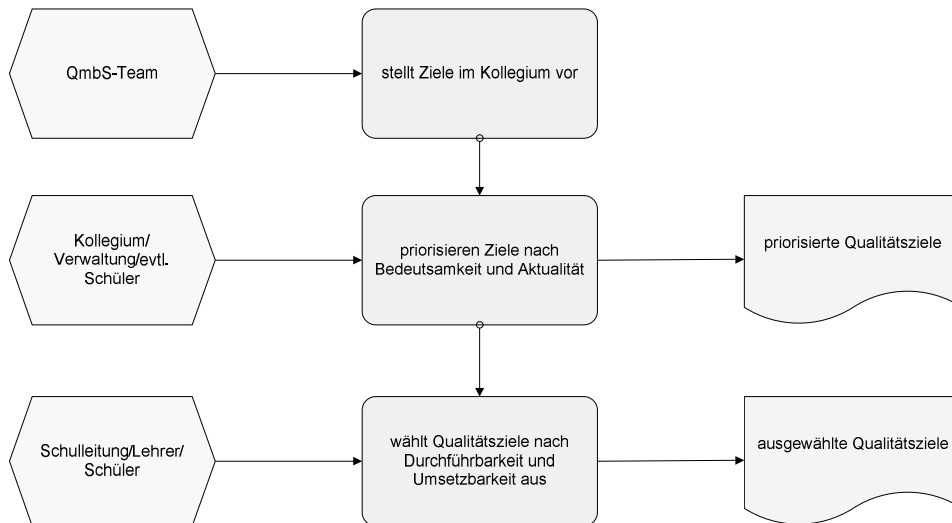
Schritt 1: Grundlagen klären



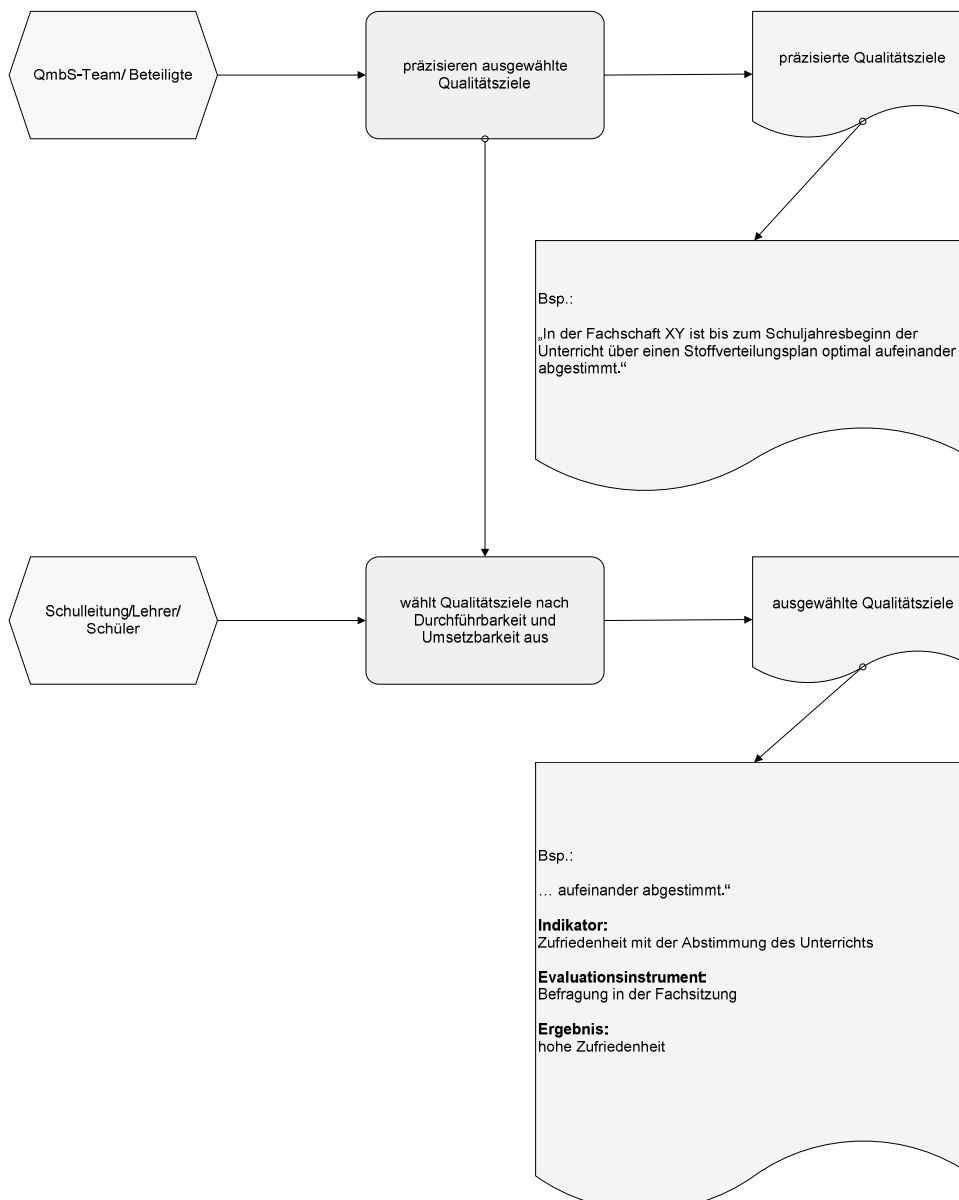
Schritt 2: Eigene Qualitätsziele formulieren



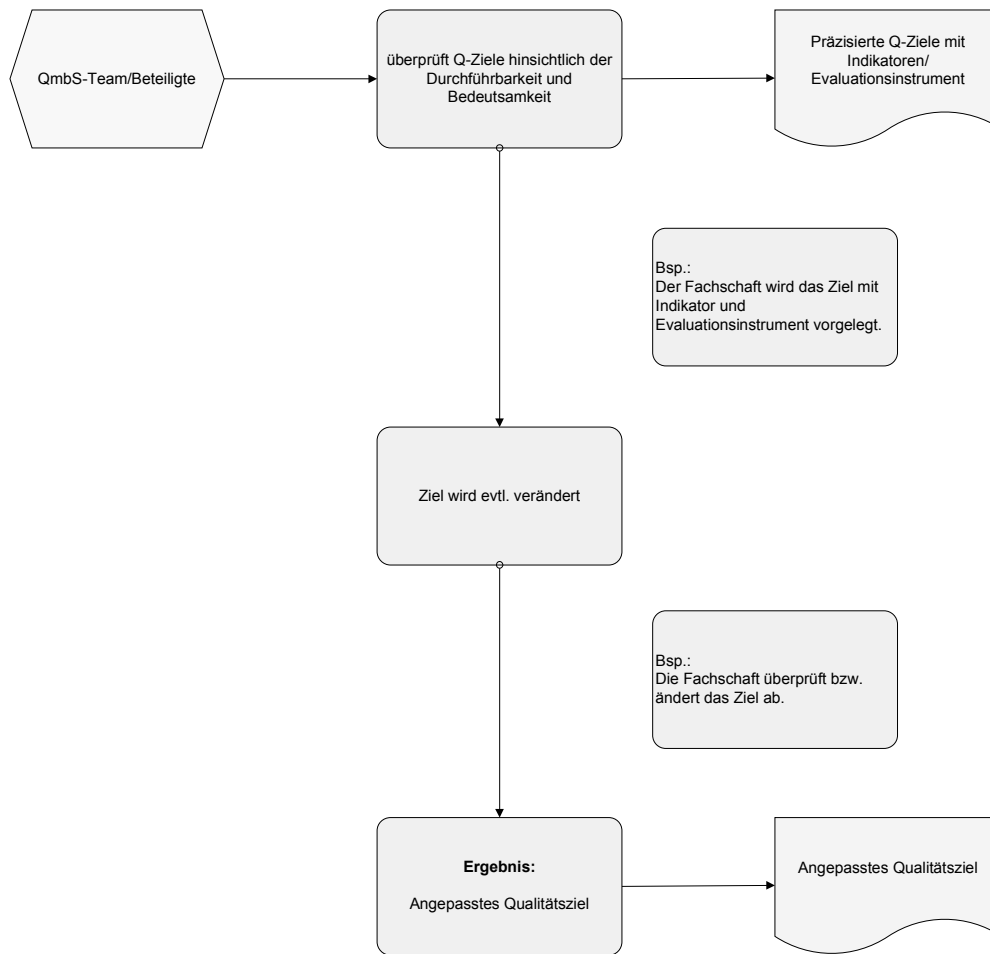
Schritt 3: Schwerpunkte auswählen



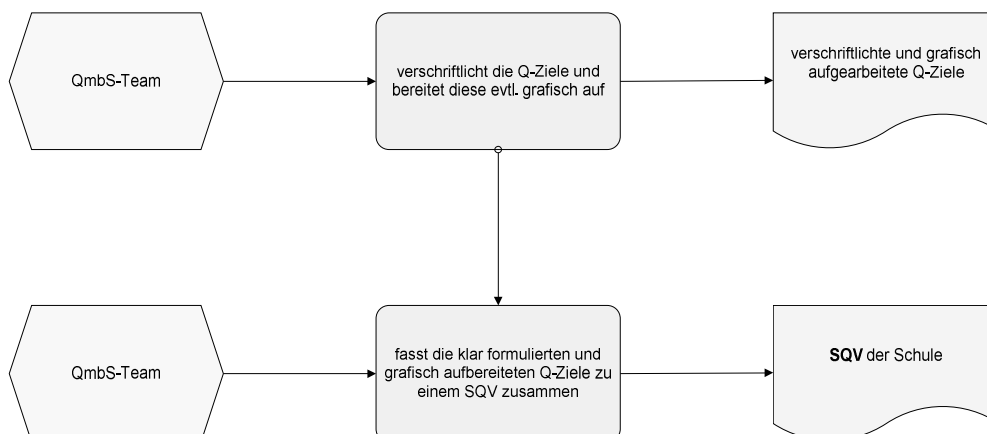
Schritt 4: Qualitätsziele präzisieren



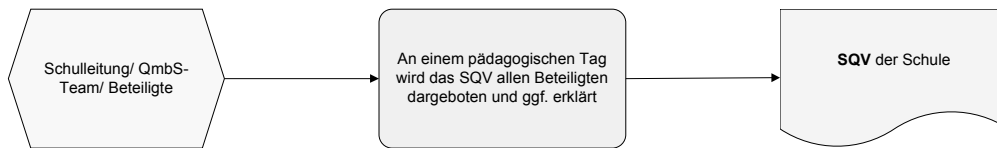
Schritt 5: Ergebnisse validieren



Schritt 6: Ergebnisse dokumentieren



Schritt 7: Qualitätsverständnis kommunizieren



Nach der Erstellung des Prozessablaufs SQV wurde dieser in einem Workshop vorgestellt. Die Teilnehmer erhielten die Möglichkeit, Anregungen zur Gestaltung des Prozessablaufes zu geben. Nachdem der Prozessablauf von den Beteiligten als praxistauglich und hilfreich für die Gestaltung eines SQV befunden wurde, entstand die Idee, ein Plakat zu entwerfen, das den gesamten Prozessablauf auf einen Blick darstellt. Über den reinen Informationsgehalt hinaus, diente dieses Plakat auch der Aufwertung des QmbS-Konzeptes im Sinne von Öffentlichkeitsarbeit.

11.3 Formulierung der Qualitätsziele im SQV

Ein schulspezifisches Qualitätsverständnis zu erstellen, ist eine sehr komplexe Aufgabe. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass bei den Profil 21-Schulen bei der Formulierung von schuleigenen Qualitätszielen Probleme aufgetreten sind. Dies wurde aus den Rückmeldungen während des zweiten Reflexionsworkshops deutlich. Ein Angebot seitens der Projektgruppe des ISB bestand nun darin, die schulspezifischen Qualitätsverständnisse der Schulen zu begutachten und den Profil-Schulen Anregungen für die Umformulierung ihrer Qualitätsziele in einem anschließenden Reflexionsworkshop zurückzumelden. Aus den Erkenntnissen der Begutachtung wurden anschließend Unterstützungsmaterialien für die Formulierung von Qualitätszielen entwickelt.

11.3.1 Begutachtung der Qualitätsziele

Insgesamt wurden zehn schulspezifische Qualitätsverständnisse zur Begutachtung an die Projektgruppe des ISB gesandt. Nachdem die Qualitätsverständnisse gesichtet worden waren, erstellte die Projektgruppe Vorschläge für die Zielformulierung. Diese Vorschläge wurden durch Herrn Prof. Dr. Euler, der das Projekt wissenschaftlich untertützt, ergänzt. Der abschließende Schritt bestand darin, die Qualitätsverständnisse mit den angefügten Anmerkungen zurückzumelden.

Die eingereichten Qualitätsverständnisse waren zum Teil sehr heterogen. Nicht nur das äußere Erscheinungsbild war sehr unterschiedlich, auch die Zielformulierungen und deren Zuordnung zu den Bereichen des bayerischen Qualitätsrahmens divergierten stark.

Grundsätzlich ließ sich Folgendes feststellen:

- Die Ziele waren zu global formuliert.
- Die Zielformulierungen waren nicht eindeutig.
- Die Zielerreichung ist nur schwer oder gar nicht messbar.
- Die Qualitätsverständnisse waren zu umfangreich.

Ziele waren zu global formuliert

Die Zielbeschreibungen in den Qualitätsverständnissen waren oft sehr global. Zum Beispiel wurde im Qualitätsbereich „Prozessqualität Schule“ folgendes Ziel genannt:

„Die Zufriedenheit aller am Lernprozess Beteiligten wird erreicht“²¹.

Die Zufriedenheit aller am Lernprozess Beteiligten ist praktisch nicht überprüfbar. Hier sind Einschränkungen des Personenkreises angebracht. Als mögliches Beispiel könnte man dieses Ziel folgendermaßen umformulieren:

„Lehrkräfte und Schulleitung reflektieren permanent ihr Handeln und entwickeln sich dadurch weiter. Daraus ergibt sich, dass die Zufriedenheit gefördert wird“ (Vorschlag der Projektgruppe des ISB).

Im Vorschlag wird bereits eine Eingrenzung der Zielgruppen gemacht. Die Intention der Zielformulierung liegt dabei auf dem Aufbau einer Feedbackkultur an der Schule. Durch den Ausdruck „permanent“ erhält dieses Ziel den Charakter einer kontinuierlichen Verbesserung, im Sinne einer ständigen Weiterentwicklung. Die Evaluation der Zielerreichung bezieht sich dabei auf die Zufriedenheit von Lehrkräften, Schulleitung und Schülern.

Die Anmerkungen der wissenschaftlichen Begleitung sind noch etwas konkreter.

„Es wird einmal jährlich erhoben, welchen Grad an Zufriedenheit die am Lernprozess Beteiligten im Hinblick auf die Kriterien x, y, z besitzen (mögliche Kriterien können aus den Items des Qualitätsrahmens generiert werden).“ (Anmerkungen von Herrn Prof. Dr. D. Euler)

Die Personengruppe, die mit „am Lernprozess Beteiligten“ gemeint ist, sollte die Schule selbst eingrenzen. Hierbei müssen die Rahmenbedingungen der Schule

²¹ Alle Beispiele sind aus den schulspezifischen Qualitätsverständnissen der Profil 21-Schulen gewählt und werden im Folgenden anonym behandelt.

berücksichtigt werden. Besonders die Evaluation und deren zugrundeliegende Kriterien müssen bei der Zielformulierung berücksichtigt werden. Durch die Formulierung „einmal jährlich“ ist das Ziel terminiert. Eine jährliche Wiederholung der Datenerhebung ist damit dokumentiert und festgelegt, wobei die Schule mögliche Einschränkung der Personengruppen machen kann.

Zielformulierungen waren nicht eindeutig

Aus den Zielformulierungen im SQV lässt sich nicht eindeutig erkennen, welche Intention die Ziele verfolgen. Beispielsweise wurde unter anderem als Ziel genannt:

„Jedem Schüler steht eine Beratungsmöglichkeit zum weiteren schulischen Verlauf zur Verfügung“.

Jede Schule besitzt auch jetzt schon einen Beratungslehrer, der diese Aufgabe übernimmt. Eine Neuerung allerdings wäre, mögliche Schulabbrecher frühzeitig zu identifizieren und speziell auf verschiedene Möglichkeiten hinzuweisen. Hierbei müssten beispielsweise die Schüler zum Halbjahr über ihr angestrebtes Ziel befragt werden, um im Einzelfall spezielle Beratung durch den Klassenleiter, in Zusammenarbeit mit dem Beratungslehrer, zu gewähren. Ein Vorschlag der Projektgruppe, in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung, lautete:

„Schulabbrecher bzw. mögliche Schulabbrecher werden frühzeitig auf ihre Möglichkeiten hingewiesen. Dies geschieht in enger Zusammenarbeit mit der Klassenleitung und dem Beratungslehrer“.

Zielerreichung ist nur schwer oder gar nicht messbar

Manche Ziele sind nur schwer, bzw. gar nicht messbar. Oft gingen solche Ziele mit zu globalen Formulierungen einher, wie das folgende Beispiel zeigt.

„Unsere Schule arbeitet international und bereitet auf die Globalisierung vor“.

Ob und inwieweit die Schule auf die Globalisierung vorbereitet, ist nur schwer bzw. gar nicht messbar. Um das Ziel verständlicher und auch für Außenstehende transparent zu gestalten, bietet es sich an, das Ziel konkreter zu formulieren und messbar zu machen. Der Vorschlag für eine mögliche Zielformulierung könnte damit lauten:

„Die Fremdsprachenkompetenz der Lehrkräfte wird bis zum Schuljahresbeginn XY erweitert. Dadurch können die Schüler im bilingualen Unterricht auf die Globalisierung besser vorbereitet werden.“

Die Qualitätsverständnisse waren zu umfangreich

Grundsätzlich ließ sich feststellen, dass die schulspezifischen Qualitätsverständnisse zu umfangreich waren. Zu jedem der vier Qualitätsbereiche des bayerischen Qualitätsrahmens wurden im Durchschnitt drei bis vier Qualitätsziele formuliert. Die Gesamtanzahl der Ziele lag somit bei zwölf bis 16 Qualitätszielen pro Schule. Dies würde bedeuten, dass sich die Steuerung der Qualitätsprozesse auf eine große Anzahl von Zielen bezieht, was wiederum eine professionelle Prozesssteuerung erheblich erschwert. Zudem bestünde die Gefahr, dass die gesamte Qualitätsarbeit an der Schule gefährdet wird, da die gesamte Organisation überfordert wäre.

Als wesentlicher Erfolgsfaktor bei der Einführung eines Qualitätsmanagements hat sich eine etappierte Projektentwicklung herausgestellt. Dabei ist es wichtig, dass den Beteiligten durch kleine Erfolge, die für jeden spürbare Auswirkungen auf den Schulalltag mitbringen, die Sinnhaftigkeit der Qualitätsaktivitäten verdeutlicht wird (STEINER/LANDWEHR 2003, S. 33ff.). Die Empfehlung der Projektgruppe lautet daher, dass weniger Ziele, konsequent verfolgt, einen größeren Nutzen haben als zuviele Ziele. Einen Richtwert an zu bearbeitenden Zielen zu nennen wäre nicht sinnvoll, da sich die Ziele im Aufwand und der Beteiligung der betroffenen Personengruppen sehr stark unterscheiden. Unter Umständen kann es genügen, nur ein Ziel für ein Schuljahr konsequent zu verfolgen.

11.3.2 Anregung für die Gestaltung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses

Aus den rückgemeldeten Qualitätsverständnissen der Profil 21-Schulen wurde deutlich, dass es Schwierigkeiten bereitet, ein schulspezifisches Qualitätsverständnis zu erstellen. Als Anregung für Schulen, die ein schulspezifisches Qualitätsverständnis aufstellen wollen, werden die überarbeiteten Formulierungen der eingereichten Qualitätsverständnisse zu einer Vorlage bzw. eine Art „Muster-SQV“ zusammengefasst (s. Abb. 11.3-1). Dabei werden die verschiedenen Ziele den vier Qualitätsbereichen des bayerischen Qualitätsrahmens zugeordnet, um den Schulen eine Orientierungshilfe für die Formulierung der Qualitätsziele zu den Qualitätsbereichen zu bieten.

Rahmenbedingungen	Prozessqualitäten Schule	Prozessqualitäten Unterricht	Umgang mit Ergebnissen
Die Schule reagiert auf die Erfordernisse einer modernen und komplexen Arbeitswelt durch eine zeitgemäße technische, räumliche und personelle Ausstattung. Dazu bestätigen ab Beginn des nächsten Schuljahres mind. 80 Prozent der Ausbildungsbetriebe die Zielerreichung.	Alle Vereinbarungen der Beschäftigten unserer Schule sind bis zu den Weihnachtsferien systematisch dokumentiert und für alle zugänglich. Diese werden anschließend laufend aktualisiert. Dadurch werden die Transparenz und die Verbindlichkeit für alle Betroffenen gewährleistet.	Alle Abteilungsleiter und danach alle Lehrkräfte werden im Schuljahr XY in die Grundlagen des Projektmanagements eingeführt. Das Projektmanagement dient als Basis für den Unterricht, vor allem bei der Umsetzung der Lernfelder.	Die Ergebnisse von Zwischen- und Abschlussprüfungen werden jährlich durch geeignete Controllinginstrumente mit statistischen Daten der Region verglichen und reflektiert. Daraus werden Maßnahmen zur Verbesserung der Prüfungsleistungen abgeleitet.
Der vom Sachaufwandsträger zur Verfügung gestellte Schuletat erhöht sich mind. um die jährliche Inflationsrate.	Lehrkräfte und Schulleitung reflektieren ab diesem Schuljahr regelmäßig ihr berufliches Handeln und entwickeln sich dadurch weiter.	Es sind bis zum Halbjahr mindestens 10 Anforderungen für einen professionellen Lehrer der beruflichen Schule XY formuliert und vereinbart. Diese werden vom Kollegium eingehalten.	Verbesserung der Nachhaltigkeit des Gelernten durch einen Grundwissenkatalog für die Grundstufe im nächsten Ausbildungsturnus.
Die Kommunikation zwischen den Schulen des Schulzentrums und den beteiligten Sachaufwandsträgern ist verbessert. Hinsichtlich der Raumnutzung existiert bis Juli XY für die Schule eine dauerhafte und verlässliche Planung. Dies gilt sowohl für die angemieteten Räumlichkeiten als auch für die nicht am Bedarf der Schule ausgerichteten Sportsstätten.	Die Fremdsprachenkompetenz der Lehrkräfte in Englisch wird bis zum Schuljahresbeginn XY erweitert. Dadurch kann der bilinguale Unterricht an unserer Schule ausgeweitet werden.	Es besteht Konsens in der Fachschaft über die inhaltliche und organisationale Umsetzung der Lernfelder im Unterricht. Dadurch gewährleisten wir eine gleichmäßige Qualität unabhängig von der Lehrperson. Die Konzepte liegen bis Ende des Schuljahres für jede Fachschaft vor.	

Abb. 11.3-1: Beispiele für Zielformulierungen eines SQV (STAATSNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

11.3.3 Unterstützung bei der Formulierung von Zielen

Aus den Rückmeldungen der Qualitätsverständnisse und den Erfahrungen aus den Reflexionsworkshops wurde ersichtlich, dass das Formulieren von Qualitätszielen häufig Schwierigkeiten bereitet. Ziel war es, mit Hilfe von Leitfragen, konkrete Hilfestellung für die Formulierung von Zielen zu geben.

Aus dem Projektmanagement ist bekannt, dass Ziele „SMART“ formuliert sein müssen (vgl. OLTMANN 1999). SMART ist dabei ein Akronym für „**S**pecific **M**asurable **A**chievable **R**elevant **T**imely“. Eine deutsche Übersetzung hierfür lautet: „**S**pezifisch-konkret **M**essbar **A**traktiv **R**ealistisch **T**erminiert“.

Aufbauend auf den SMART-Kriterien musste die spezielle Situation von Schulen berücksichtigt werden. Als praxistauglich hat sich herausgestellt, dass es für die Zielformulierung hilfreich ist, eine konkrete Situation an der Schule nach Erreichung des Zieles zu beschreiben. Diese Situation kann z. B. eine Unterrichtsstunde sein, eine Konferenz oder dergleichen. Ähnlich wie in einer Filmszene sollen dabei die Veränderungen für jeden deutlich gemacht werden.

Nachdem man eine konkrete Situation vor Augen hat, muss die Frage geklärt werden, warum gerade dieses Ziel gewählt wurde. Dabei stellt sich die Frage, ob das Ziel für die gesamte Schule erstrebenswert ist. Mit Hilfe der SMART-Kriterien wird eine erste Formulierung erarbeitet. Über diese Kriterien hinaus, sind in einem Qualitätsmanagementsystem für Schulen auch noch weitere qualitätsbezogene Kriterien wichtig. Diese müssen schulspezifisch, dokumentiert, transparent und auf die Qualitätsbereiche bezogen sein. Alle Ziele werden dabei gemeinsam vereinbart, was nach STEINER/LANDWEHR (2003, S. 33ff) ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Einführung eines Qualitätsmanagements an Schulen ist.

Alle Ziele im schulspezifischen Qualitätsverständnis basieren auf dem bayerischen Qualitätsrahmen. Dabei sind schwerpunktmäßig die Prozessqualitäten „Schule“ sowie die Prozessqualitäten „Unterricht und Erziehung“ zu berücksichtigen.

Als Hilfestellung zur Formulierung von Qualitätszielen wurde, wie in der Abbildung 11.3-2 ersichtlich ist, ein Leitfaden entwickelt, der alle für die Umsetzung von QmbS wichtigen Kriterien berücksichtigt und diese anhand von Fragen überprüft. Dieser Leitfaden für die Formulierung von Qualitätszielen wurde in einem

Reflexionsworkshop vorgestellt und an den schulspezifischen Qualitätszielen der Modellschulen angewandt.

Kriterium	Fragen zur Überprüfung des Kriteriums
Vorabfrage: Beschreiben Sie eine konkrete Situation an Ihrer Schule, die den Zustand nach Erreichung Ihres Zieles aufzeigt. (z.B. eine Unterrichtsstunde, eine Konferenz o. ä.) SMART-Kriterien (allgemein)	
notwendig	<ul style="list-style-type: none"> Warum haben Sie dieses Ziel gewählt?
spezifisch / konkret	<ul style="list-style-type: none"> Welcher Begriff ist der zentrale Begriff des Zieles? Ist der Begriff für alle eindeutig definiert? Was würde sich konkret verändern? Ist das Ziel in der Gegenwartsform formuliert, so als ob Sie es schon erreicht hätten?
messbar	<ul style="list-style-type: none"> Woran können die Beteiligten erkennen, dass sie ihr Ziel erreicht haben? (Denken Sie an die geschilderte Situation) Ab welchem definierten Zustand ist das Ziel erreicht?
attraktiv	<ul style="list-style-type: none"> Ist das Ziel positiv formuliert? Ist für alle Beteiligten der Nutzen erkennbar?
realisierbar	<ul style="list-style-type: none"> Welche Ressourcen sind notwendig um das Ziel zu erreichen? Sind alle Ressourcen zum benötigten Zeitpunkt vorhanden? Wie haben Sie das Ziel auf die anderen Ziele abgestimmt? (kein Zielkonflikt)
terminiert	<ul style="list-style-type: none"> Zu welchem festgelegten Zeitpunkt soll das Ziel erreicht werden?
Weitere Kriterien (qualitätsbezogen)	
schulspezifisch	<ul style="list-style-type: none"> Mit welchem Punkt des Leitbildes korrespondiert das formulierte Ziel?
dokumentiert	<ul style="list-style-type: none"> Wo sind die Ziele schriftlich festgehalten?
transparent	<ul style="list-style-type: none"> Wie wurden die Ziele allen bekannt gemacht? Wodurch gewährleisten Sie, dass alle Zugang zu den Zielen haben?
gemeinsam vereinbart	<ul style="list-style-type: none"> Wer profitiert von der Zielerreichung? Waren diese an der Zielerstellung beteiligt?
berücksichtigt Qualitätsbereiche	<ul style="list-style-type: none"> Ist aus jedem Qualitätsbereich ein Ziel formuliert? Sind schwerpunktmäßig die Prozessqualitäten „Schule“ sowie „Unterricht und Erziehung“ bei den Zielen berücksichtigt?

Abb. 11.3-2: Leitfaden für die Formulierung von Qualitätszielen (STAATSENTWICKLUNGSDIREKTION BAYERN 2008)

11.4 Umgang mit Befragungsergebnissen

Viele interne Evaluationsmaßnahmen aber auch ein Individualfeedback werden über Befragungen durchgeführt. Das Problem, das sich während der Erprobung von QmbS gezeigt hat ist, dass der Umgang mit Befragungsergebnissen oft Schwierigkeiten bereitet. Für die Situationsanalyse ist es wichtig, Ergebnisse aus Umfragen richtig zu interpretieren und aus dieser Interpretation die richtigen Ziele zu formulieren.

Ziel des Workshops war es, einen prozesshaften Ablaufplan für den Umgang mit Befragungsergebnissen zu entwickeln. Dabei orientierte man sich an der Darstellung des Prozessablaufplanes zur Erstellung eines SQV. Der Prozessablauf umfasst dabei die Akteure, die Aktionen und hebt zusätzlich mögliche Entscheidungen hervor. Um eine möglichst praxisorientierte Hilfestellung zu bieten, wurde der Prozessablauf an einem konkreten Beispiel durchgeführt und um Erläuterungen ergänzt. In der Abbildung 11.4-1 ist ein Beispiel für den Umgang mit Befragungsergebnissen dargestellt. Der Prozessablauf kann auf alle möglichen Ergebnisse von Befragungen angewandt werden. Der Prozessablauf zum Umgang mit Befragungsergebnissen wurde in einem Reflexionsworkshop vorgestellt. Die Teilnehmer äußerten sich sehr positiv über das Unterstützungsmaterial und befanden es für praxistauglich und hilfreich.

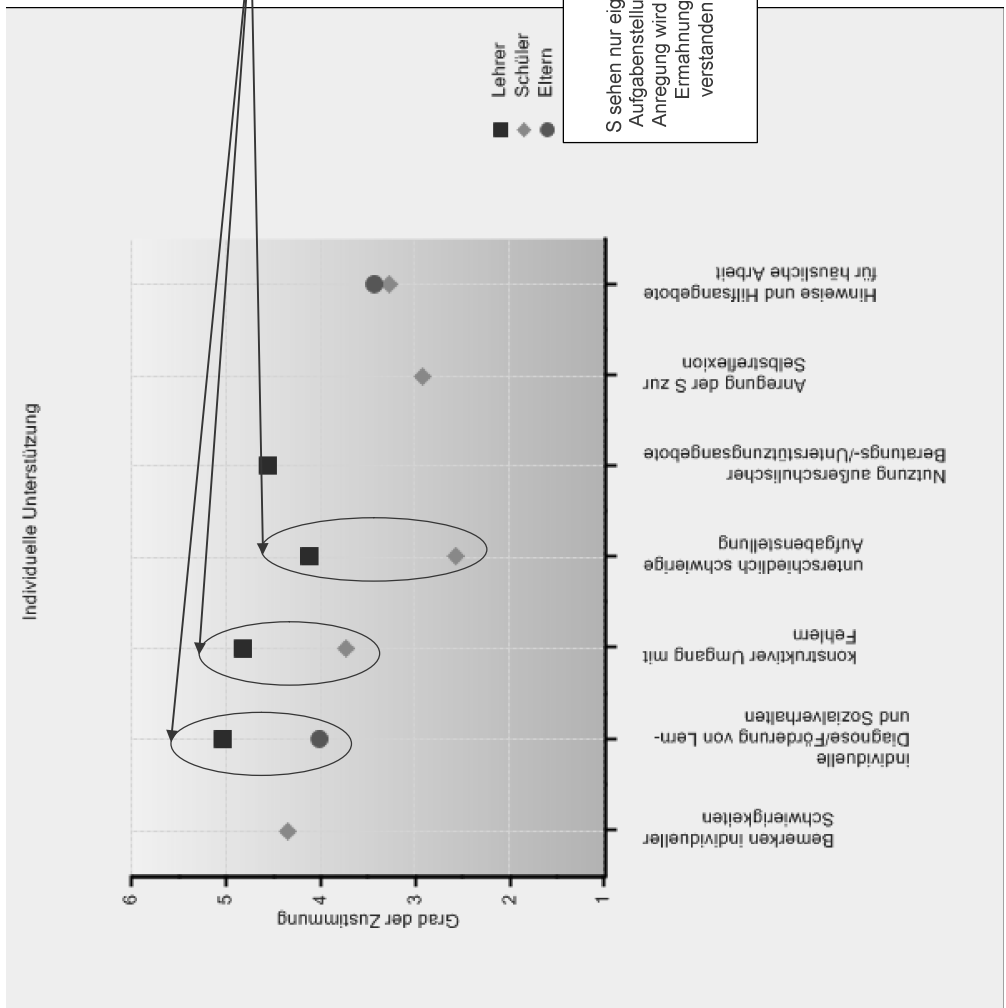
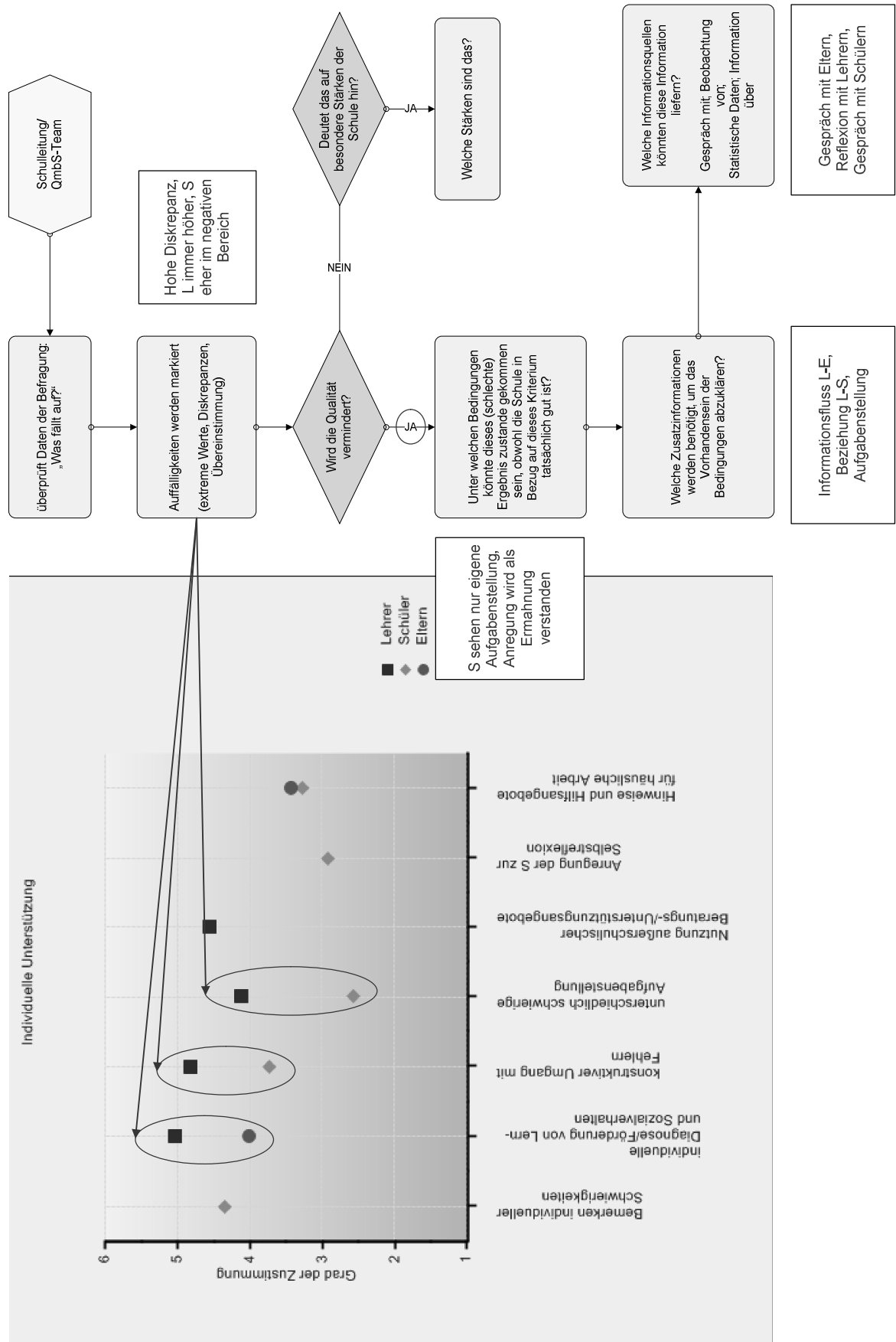


Abb. 11.4-1: Umgang mit Befragungsergebnissen (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGS-FORSCHUNG 2008)

11.5 Gesamtprozess QmbS

Aus den Rückmeldungen der teilnehmenden Profil 21-Schule ließ sich während der Reflexionsworkshops schließen, dass die Darstellung des Gesamtprozesses von QmbS sehr hilfreich für das Gesamtverständnis ist. Erst durch das Zusammenspiel der einzelnen Elemente von QmbS wird deutlich, wie die Elemente miteinander verzahnt sind und wie sie gegenseitig in Verbindung stehen. Frei nach dem Motto: *Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile!*

Ein Ziel war es, den Prozess zu beschreiben, der beim Durchlaufen von QmbS beschritten wird. Es sollte das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten von QmbS auf möglichst einfache Weise so dargestellt werden, dass die Systematik auch von Außenstehenden leicht nachzuvollziehen ist. Dabei sollten die jeweiligen Prozessschritte durch möglichst praxisnahe Beispiele ergänzt werden. In der folgenden Abbildung 11.5-1 ist der Gesamtprozess QmbS zu sehen, der in dieser ausführlichen Darstellung um Praxisbeispiele erweitert wurde.

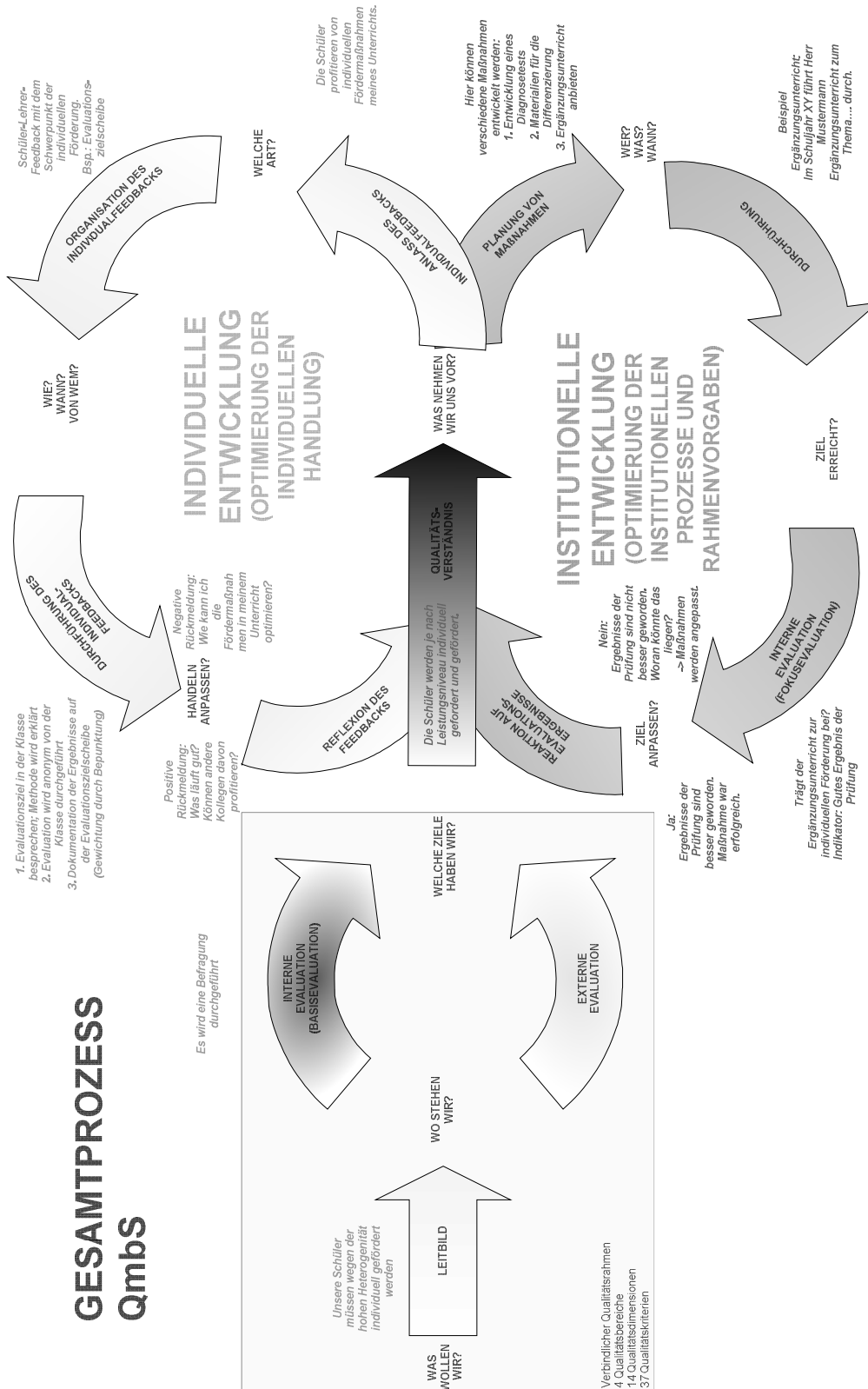


Abb. 11.5-1: Ausführliche Darstellung des Gesamtprozesses QmBS (STAATSENTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Beschreibung des Gesamtprozesses QmbS

Was wollen wir?

Um einen Qualitätsprozess in Gang zu bringen, muss man sich anfangs die Frage stellen, welche „Vision“ man eigentlich von seiner Schule hat. Dabei wird verstärkt das schuleigene Profil im Vordergrund stehen. Wichtig ist es, dass dieser Prozess von allen mitgetragen wird.

Bsp.: „Unsere Schüler müssen wegen der hohen Heterogenität individuell gefördert werden.“

Wo stehen wir?

Die „Vision“ wird nun mit der Realität verglichen. Dabei wird ein Soll-Ist-Vergleich durchgeführt, der entweder über eine interne Evaluation (Basisevaluation) oder durch eine externe Evaluation geschieht.

Bsp.: „Es wird eine Befragung durchgeführt.“

Welche Ziele haben wir?

Nun wird die „Vision“ in einem konkreten Ziel des schulspezifischen Qualitätsverständnisses verankert. Dabei werden alle Kriterien an ein gutes Qualitätsziel beachtet (siehe Kapitel 11.3.3).

Bsp.: „Die Schüler werden je nach Leistungsniveau individuell gefordert und gefördert.“

Diese Schritte basieren auf dem verbindlichen bayerischen Qualitätsrahmen mit seinen vier Qualitätsbereichen, 14 Qualitätsdimensionen und 37 Qualitätskriterien und werden im Prozessablauf zur Erstellung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses genauer beschrieben.

Was nehmen wird uns vor?

Der Gesamtprozess splittet sich hier in zwei Prozessschlaufen auf. Die der institutionellen Entwicklung, bei der die Optimierung der institutionellen Prozesse und Rahmenvorgaben betrachtet wird und die der individuellen Entwicklung, bei der die Optimierung der individuellen Handlung im Vordergrund steht. Zuerst wird im Folgenden die institutionelle Entwicklung betrachtet, anschließend die individuelle Entwicklung.

Institutionelle Entwicklung

Um ein im SQV verankertes Ziel zu erreichen, werden Maßnahmen geplant. Dabei können mehrere Maßnahmen zur Zielerreichung durchgeführt werden.

Bsp.: Mögliche Maßnahmen:

- 1. Entwicklung eines Diagnosetests*
- 2. Materialien für die Differenzierung entwickeln*
- 3. Ergänzungsunterricht anbieten*

Wer macht was bis wann?

Die Maßnahmen werden anschließend durchgeführt. Dabei wird konkret festgelegt, was getan wird, von wem die Maßnahme durchgeführt wird und wann die Maßnahme startet bzw. endet. Dabei wird auf Hilfsmittel der Projektsteuerung zurückgegriffen.

Bsp.: Maßnahme Ergänzungsunterricht:

*Im Schuljahr XY führt Herr Mustermann
Ergänzungsunterricht zum Thema ... durch.*

Ist das Ziel erreicht?

Nach Beendigung der Maßnahme wird eine interne Evaluation, im Sinne einer Fokusevaluation, durchgeführt. Dabei wird überprüft, ob, wie im Beispiel, der Ergänzungsunterricht zur individuellen Förderung der Schüler beiträgt. Ein Indikator wäre hierfür eine verbesserte Prüfungsleistung.

Bsp.: Auswertung der Prüfungsergebnisse

Indikator: Gutes Ergebnis der Prüfung

Muss das Ziel angepasst werden?

Am Ende des Zykluses muss auf das Evaluationsergebnis reagiert werden. Habe ich mein Ziel erreicht oder muss ich meine Maßnahmen nochmals anpassen.

Bsp.: Die Ergebnisse der Prüfung sind besser geworden.

→ *Die Maßnahme war erfolgreich*

oder

Bsp.: Die Ergebnisse der Prüfung sind nicht besser geworden.

→ *Woran könnte das liegen? Maßnahmen werden angepasst*

Individuelle Entwicklung

Ausgehend vom SQV-Ziel ergibt sich ein Anlass für Individualfeedback.

Bsp.: „Ich möchte wissen, ob die Schüler von den individuellen Fördermaßnahmen meines Unterrichtes profitieren.“

Welche Feedbackart wähle ich?

Nachdem der Anlass des Feedbacks feststeht, wird die Art des Feedbacks festgelegt und die weiteren Schritte werden organisiert. Für das Einholen von Feedbacks sind, je nach Anlass und Feedbackgeber, mehrere Kombinationen möglich (s. Kapitel 8.5.3).

Bsp.: Schüler-Lehrer-Feedback mit dem Schwerpunkt der individuellen Förderung z. B. über eine Evaluationszielscheibe

Wie, wann und von wem hole ich mein Feedback ein?

Nach der Organisation des Feedbacks erfolgt die Durchführung. Dabei läuft der Prozess nach vorher vereinbarten Regeln ab.

- Bsp.: 1. Evaluationsziel wird in der Klasse besprochen; Methode wird Erklärt.*
- 2. Evaluation wird anonym von der Klasse durchgeführt.*
- 3. Dokumentation der Ergebnisse auf der Evaluationszielscheibe.*

Muss ich mein Handeln anpassen?

Nachdem das Feedback abgeschlossen ist, folgt eine Reflexion des Ergebnisses. Dabei zeigt sich entweder, dass das Handeln angemessen ist, oder, das das Handeln angepasst werden muss.

Bsp.: Positives Feedback

Was läuft gut? Können andere Kollegen profitieren?

Bsp.: Negatives Feedback

Wie kann ich die Fördermaßnahmen in meinem Unterricht optimieren?

Aus den Rückmeldungen der Modellschulen ist zu schließen, dass die Darstellung des Gesamtprozesses QmbS der Veranschaulichung der doch zum Teil komplexen Zusammenhänge innerhalb von QmbS sehr dienlich ist. Um eine möglichst einfache Darstellung über das Zusammenspiel der Komponenten von QmbS zu erhalten und werbewirksam einzusetzen, wurde der Gesamtprozess in vereinfachter Form als farbiges DIN A1-Plakat veröffentlicht (s. Abb. 11.5-2).

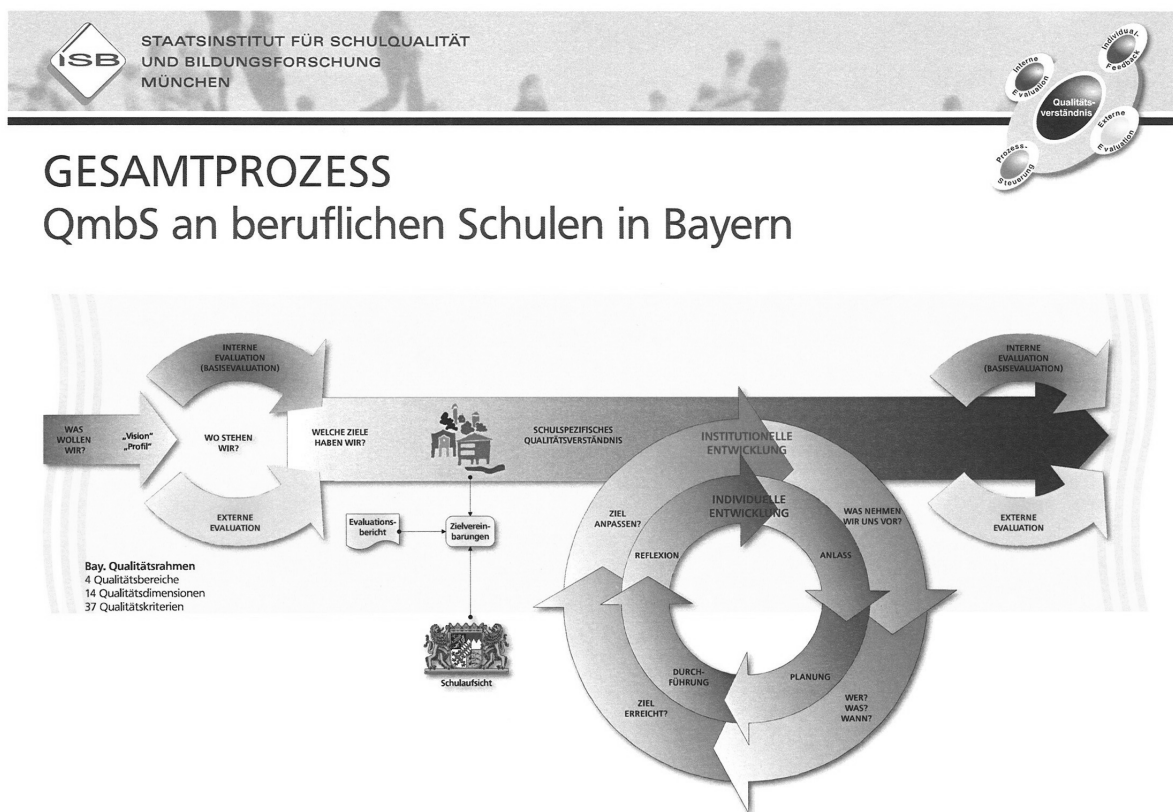


Abb. 11.5-2: Plakat für den Gesamtprozess QmbS (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

11.6 Internetportal zu QmbS

Während der Erprobungsphase erstellte die Projektgruppe am ISB, ein Internetportal für QmbS. Zunächst wird das Internetportal in einem geschützten Bereich getestet, bevor es zum Schuljahresbeginn 2009/2010 für alle interessierten Nutzer zugänglich ist.

Mit Hilfe eines Portals könnten Unterlagen zu QmbS relativ einfach aktualisiert und auch anderen interessierten Schulen zum Download zur Verfügung gestellt werden. Darüber hinaus können ohne großen Aufwand Querverbindungen zu anderen, für Qualitätsmanagement von Schulen wichtigen Seiten, hergestellt werden. Nicht nur vom ISB zur Verfügung gestellte Inhalte sollen aufgenommen werden. Auch erprobte Praxisbeispiele von Schulen werden im Bereich QmbS an Schulen gesammelt.

Das Portal ist in fünf Oberpunkte gegliedert. Im ersten Oberpunkt wird speziell auf die Zielsetzung von QmbS eingegangen. Dabei werden konkret die Chancen eines Qualitätsmanagements für die jeweiligen Zielgruppen betrachtet.

Der nächste Gliederungspunkt beinhaltet das QmbS-Handbuch, das in die Unterkapitel Qualitätsverständnis, interne Evaluation, Prozesssteuerung, Individualfeedback und externe Evaluation analog zum „Handbuchordner“ gegliedert ist. Darüber hinaus findet man hier noch nützliche Links und Vorlagen als Download.

Der Gliederungspunkt „Unterstützungssystem“ wird in drei Unterpunkte unterteilt. Im Unterpunkt „Material“ finden sich verschiedene praxiserprobte Materialien, um die Umsetzung von QmbS an der Schule zu erleichtern. Weiter wird im Unterpunkt „QmbS-Berater“ auf die verschiedenen Beratungsangebote hingewiesen. Im Punkt „FAQs“ werden häufig gestellte Fragen beantwortet.

Im Oberpunkte „QmbS an Schulen“ werden die Erfahrungen der Schulen mit QmbS zusammengefasst. Diese Erfahrungen sind in erster Linie bei den Reflexionsworkshops gesammelt und dokumentiert worden. Weiter haben Schulen die Möglichkeit, ihre eigenen praxiserprobten Materialien in dieser Rubrik einzustellen.

Der letzte Gliederungspunkt dient dazu, weitere Informationen zu QmbS zu erhalten. Hier wird auf wichtige Links, Literatur und Termine zum Thema QmbS verwiesen.

12 Befragung am Ende der Erprobungsphase von QmbS

Am Ende der zweijährigen Erprobung von QmbS erfolgt eine anonyme Online-Befragung der Profil 21-Schulen. Diese sollte möglichst viele Projektbeteiligte ansprechen und, über die zufälligen Rückmeldungen während der Workshops hinaus, statistisch belastbare Daten zu verschiedenen Aspekten von QmbS liefern. Die Ergebnisse der Befragung sind nicht beeinflusst von Einzelmeinungen, die beispielsweise in Diskussionen während der Workshops vertreten wurden und skizzieren somit einen Gesamtüberblick über die konkrete Umsetzung von QmbS an den teilnehmenden Schulen.

12.1 Ziel der Befragung

Ziel der Befragung war es, die Erfahrungen der Profil 21-Schulen mit QmbS einzuholen und aus den Ergebnissen der Erhebung, Anhaltspunkte für eine reibungslose, flächendeckende Einführung von QmbS in Bayern zu gewinnen. Aus den Untersuchungsergebnissen soll deutlich werden, wo eventuell noch Handlungsbedarf seitens der Projektgruppe liegt bzw. welche Punkte bei der Einführung von QmbS besonders zu beachten sind, wie beispielsweise die Frage nach benötigten Ressourcen. Darüber hinaus stellen die Ergebnisse der Rückmeldung nicht nur eine wichtige Datenbasis für die Planung des flächendeckenden Einführungsprozesses dar, sondern fließen in die konzeptionelle Weiterentwicklung von QmbS ein, wenn z. B. deutlich wird, wie schulinterne Prozesse von einzelnen Beteiligten wahrgenommen werden.

12.2 Befragungsdurchführung und Fragebogenrücklauf

Die Befragung richtete sich an die Schulleitungen und die Mitglieder der QmbS-Teams der am Modellversuch Profil 21 teilnehmenden Schulen. Die Befragung wurde mit Hilfe eines Online-Fragebogens (siehe Anhang A) durchgeführt, der absolute Anonymität gewährleistete. Der Befragungszeitraum erstreckte sich vom 26.Juni 2008 bis zum 30.Oktober 2008. Alle Profil 21-Schulen erhielten zu

Beginn der Befragung den Link und den Zugangscode in einem Anschreiben. Während der laufenden Befragung wurden die Schulen mehrmals zur Teilnahme aufgefordert.

Der Fragebogen gliedert sich in sechs Bereiche (siehe Anhang A):

1. Rückmeldung zu den Workshops
2. Rückmeldung zu den QmbS-Unterlagen
3. Allgemeine Anmerkungen zum Einführungsprozess
4. Kriterien für eine erfolgreiche Einführung von QmbS
5. Ressourcen für die Einführung von QmbS
6. Allgemeine Einstellung zu QmbS

Die Befragten wurden aufgefordert, die Fragen zu den oben genannten Bereichen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrung zu beantworten.

Insgesamt liefen von den 18 Profil 21-Schulen 54 Fragebögen am ISB ein, zwölf von Schulleitern, 13 von QmbS-Beauftragten und 29 von QmbS-Teammitgliedern. Geht man davon aus, dass an der Einführung von QmbS die Schulleitung, ein QmbS-Beauftragter und im Durchschnitt drei QmbS-Teammitglieder intensiv mit der Umsetzung von QmbS befasst sind, kann man realistischerweise von einer Zahl von 90 möglichen Rückläufen ausgehen. Die Gesamtbeteiligung an der Befragung lag somit bei 60%.

12.3 Rückmeldung zu den Workshops

Während der Einführungsphase wurden zu den Inhalten von QmbS Einführungsworkshops vom ISB angeboten und zusätzlich im Anschluss Reflexionsworkshops durchgeführt, in denen die Profil-Schule ihre Erfahrungen mit QmbS rückmelden konnten. Im Folgenden werden die Einführungs- und Reflexionsworkshops getrennt betrachtet.

12.3.1 Ergebnisse der Befragung zu Einführungsworkshops

In der Einführungsphase wurden Einführungsworkshops zu folgenden Inhalten durchgeführt:

- Steuerung der Qualitätsprozesse
- Schulspezifisches Qualitätsverständnis
- Interne Evaluation
- Individualfeedback

Von den 54 Personen, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, nahmen 35 an einem oder mehreren Einführungsworkshops teil (zwölf an einem, acht an zwei, fünf an drei und zehn an allen vier Workshops). Die Rückmeldungen je Workshop liegen zwischen 20 und 23 Teilnehmern.

Für die jeweiligen Workshops wurde mit Hilfe einer Skala von eins („gar nicht zufrieden“) bis sechs („sehr zufrieden“) die Zufriedenheit der Teilnehmer im Hinblick auf den Zeitumfang, die Inhalte, die Referenten und die Unterlagen abgefragt. Die Mittelwerte der Ergebnisse sind in der Abbildung 12.3-1 zusammengefasst. Die Grundstimmung der Workshops kann als durchweg positiv beschrieben werden. Aus der deskriptiven Statistik ist jedoch zu entnehmen, dass bei den Workshops zur internen Evaluation und zum Individualfeedback auch Minimalwerte von eins angegeben wurden. Dies spiegelt sich auch in den höheren Standardabweichungen bezüglich des Workshops zum Individualfeedback (1,327) und zur Internen Evaluation (1,284) wider (SD=,827 bzw. SD=,761 für Steuerung der Qualitätsprozesse bzw. Qualitätsverständnis).

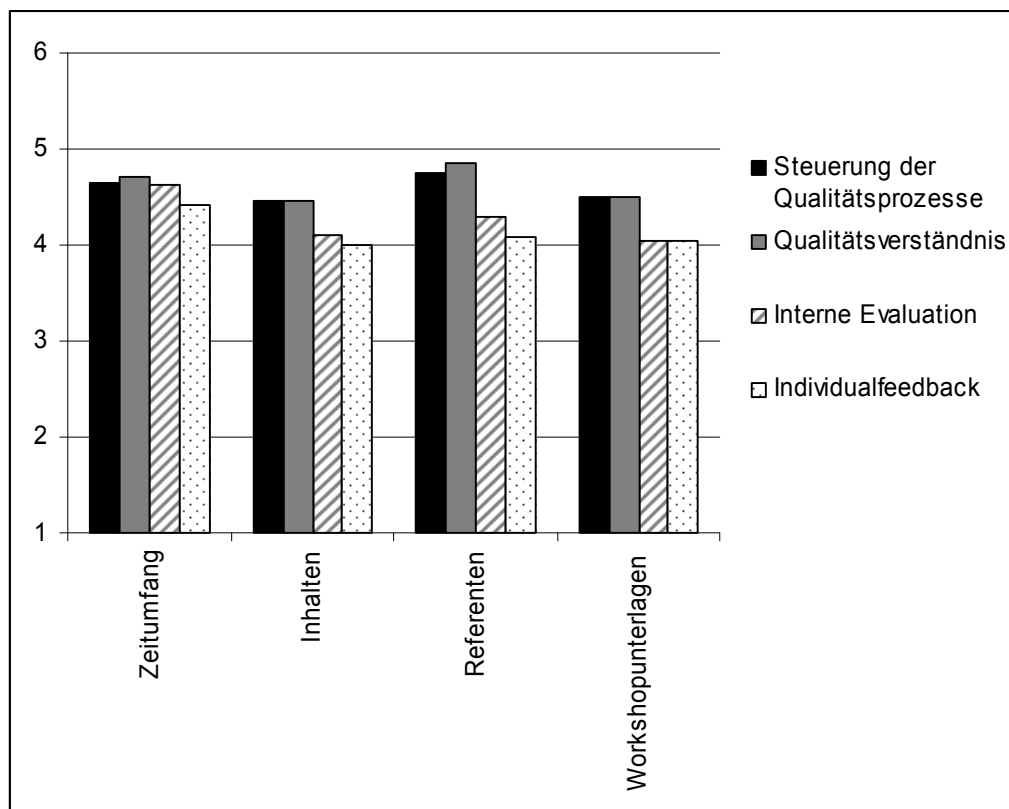


Abb. 12.3-1: Zufriedenheit mit Zeitumfang, Inhalt, Referenten und Workshopunterlagen für die jeweiligen Workshops (1 = gar nicht zufrieden, 6 = sehr zufrieden; Darstellung in Form von Skalenmittelwerten)

Von den 35 Personen, die Einführungsworkshops besuchten, nahmen einige an nur einem Workshop, andere an mehreren Workshops teil. Dabei lässt sich erkennen, dass die Personen, die nur an einem Workshop bzw. zwei Workshops teilgenommen haben, tendenziell schlechter geurteilt haben. Hier waren auch die Standardabweichungen höher als bei den Teilnehmern, die in drei bzw. vier Workshops anwesend waren.

In einer weiteren Frage wurde der Theorieanteil von den Befragten als angemessen beurteilt (dreistufige Skala: „zu hoch“, „angemessen“, „zu niedrig“).

12.3.2 Interpretation der Ergebnisse zu Einführungsworkshops

Die Einführungsworkshops wurden generell positiv bewertet, wobei die Workshops zur Internen Evaluation und zum Individualfeedback etwas schlechter abschnitten. Ursachen für diesen Sachverhalt können zum einen darin begründet sein, dass sich die Arbeitsbelastung im Laufe der Projektentwicklung

steigerte und die neuen Inhalte eher als „Zusatzbelastung“ wahrgenommen wurden. Zum anderen ist es aber auch möglich, dass an manchen Schulen schon vor der Einführung von QmbS interne Evaluationen durchgeführt wurden und die bereits vorhandenen Instrumente nicht deckungsgleich mit den Instrumenten des ISB sind. Dadurch könnten die zur Verfügung gestellten Instrumente des ISB eher negativer bewertet werden, da sie mit den selbst erstellten Instrumenten konkurrieren.

Auffallend ist, dass Personen negativer urteilen, die nur an einem bzw. an zwei Workshops teilgenommen haben. Möglicherweise fehlte ihnen der Blick für das Gesamte. Diesbezüglich wäre eine Empfehlung, dass ein fester Personenkreis an allen Workshops teilnehmen sollte, um so den Beteiligten die Zusammenhänge innerhalb von QmbS vertieft zu vermitteln.

12.3.3 Ergebnisse der Befragung zu Reflexionsworkshops

Im Laufe der Erprobungsphase fanden im zweiten Jahr nach Beginn des Modellversuches Reflexionsworkshops statt. Den Ergebnissen der Befragung liegen die Erfahrungen von drei abgehaltenen Reflexionsworkshops zu Grunde. Insgesamt nahmen von den 54 Befragten 29 an Reflexionsworkshops teil. Die Befragten bewerteten, analog zu den Einführungsworkshops, die Zufriedenheit mit dem Zeitumfang, den Inhalten, den Referenten und den Workshopunterlagen auf einer Skala von eins („gar nicht zufrieden“) bis sechs („sehr zufrieden“). Die Mittelwerte der Befragungsergebnisse für die Reflexionsworkshops liegen zwischen 4,7 und 4,9. Es zeigt sich, dass die Reflexionsworkshops sehr positiv bewertet wurden.

Eine weitere Frage betrachtete die Wichtigkeit des gegenseitigen Austausches von Praxiserfahrungen während der Workshops. Als Antwortformat stand eine vierstufige Skala von 1 („sehr wichtig“) bis 4 („gar nicht wichtig“) zur Verfügung. Im Mittel wurde die Wichtigkeit von Reflexionsworkshops mit 1,24 beurteilt. Dabei antworteten 23 der insgesamt 29 an Reflexionsworkshops teilgenommenen Personen, dass der Erfahrungsaustausch sehr wichtig sei.

12.3.4 Interpretation der Ergebnisse zu Reflexionsworkshops

Die Ergebnisse der Befragung zu den Reflexionsworkshops zeigen, dass die Teilnehmer mit der Gestaltung der Workshops zufrieden waren. Die Workshops wurden, bis auf einen, als zweitägige Veranstaltungen durchgeführt. Hieraus ergab sich über die vom Programm festgelegte Zeit hinaus, immer wieder die Möglichkeit, Praxiserfahrungen untereinander auszutauschen. Dieser zum großen Teil informelle Austausch von Erfahrungen wird von der Mehrheit als sehr wichtig angesehen und sollte in der flächendeckenden Einführung von QmbS einen gewichtigen Stellenwert bekommen.

12.4 Rückmeldung zu den QmbS-Unterlagen

12.4.1 Ergebnisse der Befragung zu den QmbS-Unterlagen

Während der Einführungsphase wurden den Profil 21-Schulen Unterlagen in Form eines Qualitätsmanagementhandbuches ausgegeben. Diese Unterlagen wurden im Laufe der Erprobungsphase optimiert und stetig durch vom ISB zur Verfügung gestellte Unterstützungsmaterialien ergänzt. Die Befragung sollte Rückmeldung darüber geben, inwieweit die Unterlagen praxistauglich, unterstützend, ausführlich und oft nutzbar sind. Ein weiteres Ziel war es, eine Einschätzung darüber zu bekommen, wem die Unterlagen zugänglich sind.

Zur Einschätzung der Praxistauglichkeit, Unterstützung, Ausführlichkeit und Nutzbarkeit der Unterlagen wurde jeweils eine fünfstufige Antwortskala in Form eines semantischen Differentials vorgegeben (siehe Fragebogen in Anhang A), wobei ein niedriger Wert im Folgenden eine positive Beurteilung anzeigt.

Abb. 12.4-1 zeigt, dass die Mittelwerte insgesamt im positiven Bereich liegen. Grundsätzlich wurden die QmbS-Unterlagen positiv bewertet, wobei lediglich die häufige Nutzbarkeit mit $M=2,80$ ($SD\ 1,016$) schlechter beurteilt wurde.

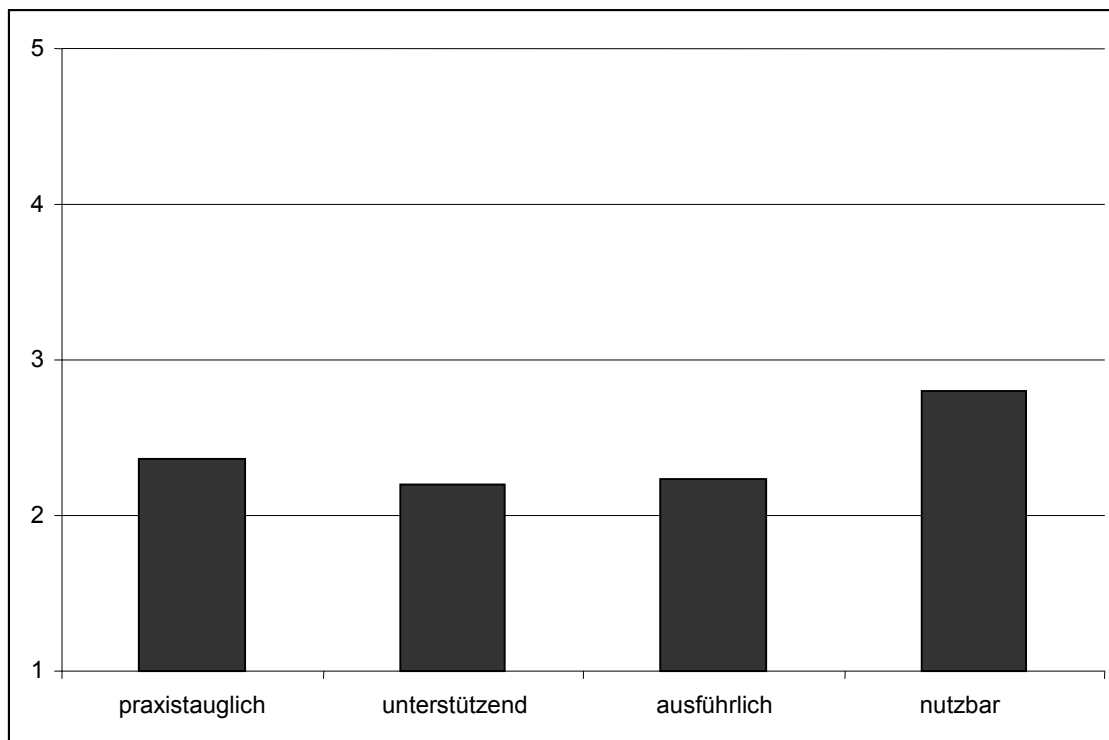


Abb. 12.4-1: Die QmbS-Unterlagen sind...(1= praxistauglich, 5= praxisfern, usw.; Darstellung in Form von Mittelwerten)

Die Teilnehmer wurden gefragt, wem das QmbS-Handbuch zugänglich sei. Mehrfachnennungen waren möglich. Von den 54 Befragten gaben annähernd alle an, dass das QmbS-Handbuch der Schulleitung, dem QmbS-Beauftragten und den QmbS-Teammitgliedern zugänglich ist. Etwa die Hälfte gab an, dass das Handbuch auch dem Kollegium und der Verwaltung zur Verfügung steht. Drei Personen berichteten, dass die Unterlagen ins Intranet der Schule gespeist wurden und somit allen zugänglich sind.

12.4.2 Interpretation der Ergebnisse zu den QmbS-Unterlagen

Für die Frage der häufigen Nutzbarkeit ergeben sich im Vergleich zu den anderen Merkmalen eher höhere Mittelwerte. Dies kann daran liegen, dass die Nutzungspotentiale der Unterlagen, die vom ISB zur Verfügung gestellt wurden, von den Schulen nach einer vergleichsweise kurzen Zeit nach der Einführung von QmbS noch nicht voll ausgeschöpft wurden. Man kann noch nicht davon

ausgehen, dass sich innerhalb von zwei Jahren ein routinierter Umgang mit den Abläufen bzw. auch der Dokumentation an den Schulen eingestellt hat.

Das QmbS-Handbuch ist nach den Befragungsergebnissen nur in etwa der Hälfte aller Fälle dem Kollegium (die Lehrerschaft) bzw. der Verwaltung zugänglich. Vom ISB wurde das Handbuch ursprünglich in Druckform und in elektronischer Form zur Verfügung gestellt.

Die rückgemeldete Idee, die Unterlagen im Intranet abzulegen, ist als sehr positiv zu bewerten, da sich die Pflege der Unterlagen bündeln lässt, indem sich beispielsweise ein dafür beauftragtes QmbS-Teammitglied der Aufgabe annimmt und die Daten relativ einfach elektronisch aktualisieren kann und das Handbuch somit allen zugänglich ist. Dieses Vorgehen wäre handlungsweisend für zukünftige QmbS-Schulen

12.5 Allgemeine Anmerkungen zum Einführungsprozess

12.5.1 Wünsche während der Einführung und daraus abgeleitete Optimierungsschritte

In einer offenen Frage wurden die QmbS-Beteiligten gefragt, was sie sich während der Einführung von QmbS noch mehr gewünscht hätten. Die Ergebnisse können in drei Hauptgruppen eingeteilt werden:

- Der Wunsch nach mehr Fortbildungsangeboten und einer Betreuung der Prozesse vor Ort (zehn Nennungen)
- Der Wunsch nach mehr Zeit bei der Umsetzung des QmbS-Konzeptes (sieben Nennungen)
- Der Wunsch nach mehr Praxissequenzen bzw. -beispielen in den Workshops (fünf Nennungen)

Dem Wunsch nach mehr Fortbildungsangeboten und einer intensiven Betreuung der Prozesse an den Schulen vor Ort wird in einem geplanten Unterstützungssystem, das bis zur flächendeckenden Einführung von QmbS zur Verfügung steht, Rechnung getragen. In diesem Unterstützungssystem sind Fortbildungsangebote in Zusammenarbeit mit der Akademie für Lehrerbildung und

Personalführung in Dillingen vorgesehen, die alle bisherigen Erkenntnisse aus Profil 21 berücksichtigen. In diesem Unterstützungssystem ist weiter geplant, dass die Schulen von speziell dafür ausgebildeten QmbS-Beratern betreut werden. Darüber hinaus sollen sich mehrere Schulen zu sogenannten regionalen Beratungsnetzwerken zusammenschließen, um den gegenseitigen Erfahrungsaustausch im Hinblick auf QmbS zu erleichtern.

Der zeitliche Rahmen für die Einführung von QmbS wurde von der Projektleitung des ISB relativ eng gesteckt (zwei Jahre). Eventuell wurde dabei unterschätzt, dass die konkrete Umsetzung eines Qualitätsmanagements für die Schulen eine enorme Zusatzbelastung bedeutet, was bei der Planung der flächendeckenden Einführung von QmbS Berücksichtigung finden muss.

Die Ausbildung der QmbS-Berater sieht ebenso wie das Konzept für Fortbildungsangebote für QmbS-Teammitglieder vor, gezielt mit Praxisbeispielen bzw. Umsetzungshilfen für QmbS zu arbeiten. Dabei wird auf die Erfahrungen der Profil 21-Schulen zurückgegriffen. Dies war während der Erprobungsphase nur eingeschränkt möglich, da sich an den Profil 21-Schulen der Umgang mit QmbS erst etablieren musste. Zusätzlich ist vom ISB ein QmbS-Portal eingerichtet worden, das die Möglichkeit des Austausches von Praxisbeispielen und Unterstützungsmaterialien wesentlich erleichtert.

12.5.2 Positiv hervorgehobene Aspekte während der Einführung und Folgerungen für die zukünftige Planung

Weiterhin wurden die an QmbS Beteiligten gefragt, was bei der Einführung von QmbS besonders gut gewesen sei. Auch diese Ergebnisse lassen sich in drei Kategorien zusammenfassen:

- Vom ISB durchgeführte Workshops (zehn Nennungen)
- Das Konzept von QmbS (sieben Nennungen)
- Die freien Gestaltungsmöglichkeiten der Schulen (drei Nennungen)

Die regelmäßigen Workshops wurden aus verschiedenen Gründen als besonders gut hervorgehoben. Neben der Gelegenheit zum gegenseitigen Erfah-

rungsaustausch wurde auch die Atmosphäre (drei Nennungen) während der Workshops als sehr gut beschrieben. Auch die Auswahl der Tagungsorte und die zeitliche Regelmäßigkeit der Workshopdurchführung waren für die Befragten wichtig. Daraus folgt für die flächendeckende Einführung von QmbS regelmäßige Treffen der QmbS-Schulen einzuplanen, die in einem ansprechenden Rahmen die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch bieten. Diese Treffen sollten zwei- bis dreimal jährlich stattfinden. Um eine offene Atmosphäre zu gewährleisten, sollten, wenn möglich, immer die gleichen Teilnehmer die Workshops besuchen.

Auch die Systematik von QmbS und die zur Verfügung gestellten Unterlagen wurden gelobt. Das QmbS-System selbst ist einer ständigen Optimierung und Weiterentwicklung unterworfen. Dies führt dazu, dass die bereits vorhandenen Erfahrungen mit QmbS fortwährend in die Verbesserung des Systems fließen. Positiv bewertet wurden die freien Gestaltungsmöglichkeiten, bei der jede Schule für sich selbst ihre eigenen Schwerpunkte setzen konnte, und die bisher noch nicht dagewesenen Möglichkeiten für die Erprobung von Maßnahmen. Dies entspricht auch der Hauptintention des Modellversuches, die Eigenverantwortung der Schulen zu erhöhen.

12.6 Kriterien für eine erfolgreiche Einführung von QmbS

Die Kriterien für eine erfolgreiche Einführung von QmbS, nach denen die Befragung aufgebaut ist, sind an die Faktoren einer erfolgreichen Q2E-Einführung des schweizerischen Q2E-Projekt angelehnt (vgl. STEINER/LANDWEHR 2003, S. 33ff.). Diese gliedern sich in folgende neun Bereiche:

- Rolle der Schulleitung
- Gemeinschaftliche Projektentwicklung
- Erprobung von Konzepten
- Funktionsfähiges QmbS-Team
- Evaluationskultur (interne und externe Evaluation)
- Individualfeedback
- Bedeutung für die Schule als Ganzes

- Verbindlichkeit
- Spürbare Auswirkungen auf den Schul- und Unterrichtsalltag

Zur Überprüfung der Kriterien wurden jeweils mehrere Items formuliert, die in den meisten Fällen auf einer vierstufigen Skala von eins („trifft voll zu“) bis vier („trifft gar nicht zu“) beantwortet werden sollten. Abweichungen von dieser Skalierung finden sich im Kriterium Evaluationskultur und Individualfeedback, was in der Darstellung der Ergebnisse näher erläutert wird. In den nun folgenden Auswertung werden die Gruppen Schulleitung (N=12), QmbS-Beauftragte (N=13) und QmbS-Teammitglieder (N=29) getrennt voneinander betrachtet.

Die Gruppen wurden mit Hilfe einer Varianzanalyse auf Signifikanz überprüft. In den folgenden Abbildungen wird Signifikanz ($p < .05$) in Form eines Sterns gekennzeichnet.

12.6.1 Die Rolle der Schulleitung

Um die Rolle der Schulleitung bei der Einführung von QmbS zu erfragen, wurden vier Items angeboten. Es wurde nach der sichtbaren Übernahme der Verantwortung von QmbS durch die Schulleitung gefragt, ob die Schulleitung engagiert und glaubwürdig das QmbS-Konzept vertritt, ob gemeinschaftlich beschlossene Rahmenvorgaben von der Schulleitung eingefordert werden und zuletzt, ob Unterstützung für die Zusatzbelastung durch die Schulleitung gewährt wird.

Die Ergebnisse sind, wie in der Abbildung 12.6-1 ersichtlich, positiv. Für die Items zur Einforderung von beschlossenen Rahmenvorgaben und zur Gewährung von Unterstützung zeigen sich jedoch statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen von Befragten. Die Schulleiter urteilen signifikant besser als die QmbS-Teammitglieder, die vor allem bezüglich der Unterstützung für die Zusatzbelastung weniger Entlastung wahrnehmen, als die Schulleitung denkt, dass sie gewährt.

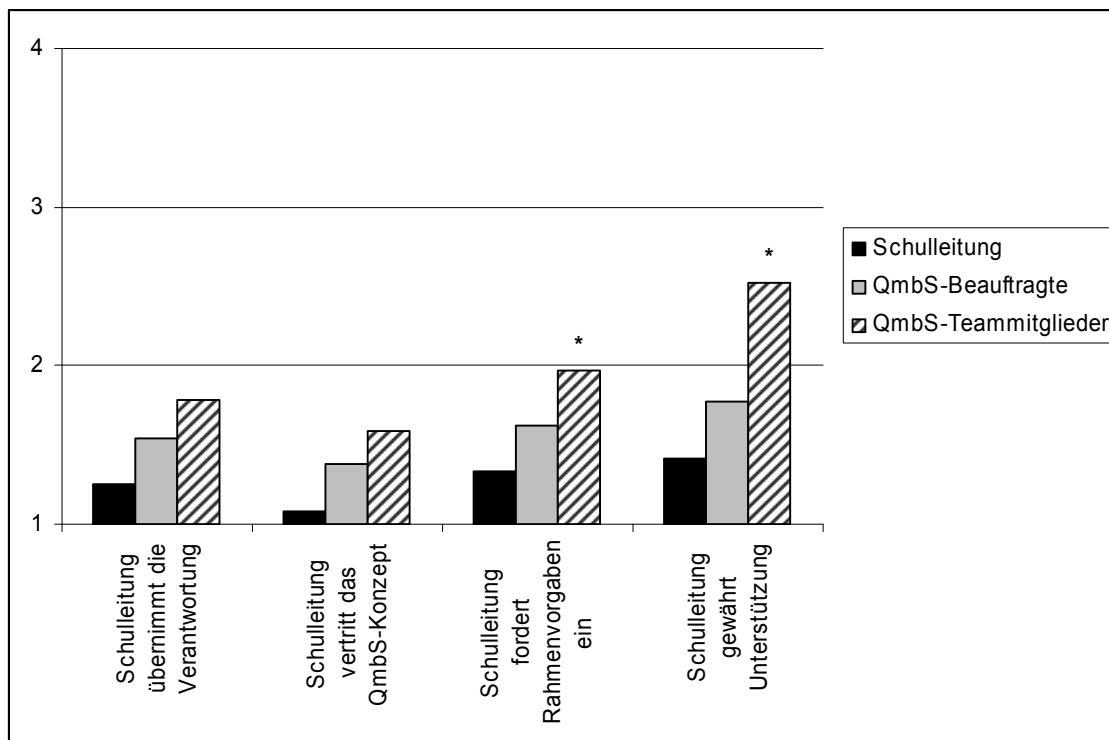


Abb. 12.6-1: Die Rolle der Schulleitung (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Die Schulleitung schätzt die eigene Rolle durchaus positiver ein, als dies die QmbS-Beauftragten und die QmbS-Teammitglieder wahrnehmen. Dies kann daher kommen, dass allein die Schulleitung weiß, wem sie beispielsweise Unterstützung gewährt. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit ist, dass die Schulleitung aus Angst vor Kritik bei der Beantwortung der Items positiver urteilt.

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Schulleitern und QmbS-Teammitgliedern im Item, „die Schulleitung fordert gemeinschaftlich beschlossene Rahmenvorgaben ein“. Möglich wäre, dass die Schulleitung zwar die Rahmenvorgaben einfordert, die Umsetzung der Rahmenvorgaben aber von den QmbS-Teammitgliedern geschieht. Dabei kann es sein, dass die QmbS-Teammitglieder direkt mit Widerständen aus dem Kollegium konfrontiert werden und sich dementsprechend mehr Initiative der Schulleitung wünschen würde.

Auch im Punkt der „Gewährung von Unterstützung“ liegen die Meinungen der Schulleitung und der QmbS-Teammitglieder signifikant auseinander. Eine mögliche Begründung wäre, dass die QmbS-Teammitglieder nicht so starken Einblick haben, wann und wie die Schulleitung die Betroffenen für die Zusatzbelas-

tung unterstützt. Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass die Unterstützung für die QmbS-Teammitglieder mehr sein könnte.

Die Befragungsergebnisse ließen auch die Interpretation zu, dass die Schulleitung im Sinne der Außenwirkung zwar engagiert die Verantwortung für QmbS übernimmt, aber die konkrete Umsetzung innerhalb der Schule nicht mit Nachdruck verfolgt. Die Gefahr bestünde darin, dass QmbS nur als Alibifunktion betrieben werden, eine wirkliche Optimierung des Systems jedoch nicht angestrebt würde.

12.6.2 Gemeinschaftliche Projektentwicklung

Zur Beantwortung der Frage, ob QmbS eine gemeinschaftliche Projektentwicklung bewirkt, wurden den Teilnehmern vier Fragen angeboten, die auf einer vierstufigen Skala von eins („trifft voll zu“) bis vier („trifft gar nicht zu“) beantwortet werden sollten. Die Items lauteten wie folgt:

1. Das gesamte Vorgehen bei QmbS beruht auf hoher Transparenz.
2. Problemlösungen werden in einem gemeinschaftlichen Prozess entwickelt.
3. Die eingeleiteten Maßnahmen zu QmbS finden Rückhalt im Kollegium.
4. Schülerinnen und Schüler, externe Partner und Betriebe werden in den QmbS-Prozess einbezogen.

Die Antworten zu den Items 1 und 2 können, wie aus der Abbildung 12.6-2 ersichtlich ist, als positiv bewertet werden, wobei die Unterschiede in der Beantwortung der Fragen zwischen Schulleitung und QmbS-Teammitglieder für Item 1 und für Item 2 statistisch signifikant sind. Die Items drei und vier wurden tendenziell schlechter bewertet, indem die Mittelwerte für alle Befragten über der Skalenmitte von 2,5 liegen. Wie für Item 1 und 2 urteilen auch hier die QmbS-Teammitglieder signifikant kritischer als die Schulleitung. Für Item 3 gilt dieser bedeutsame Unterschied auch zwischen QmbS-Beauftragten und den Teammitgliedern.

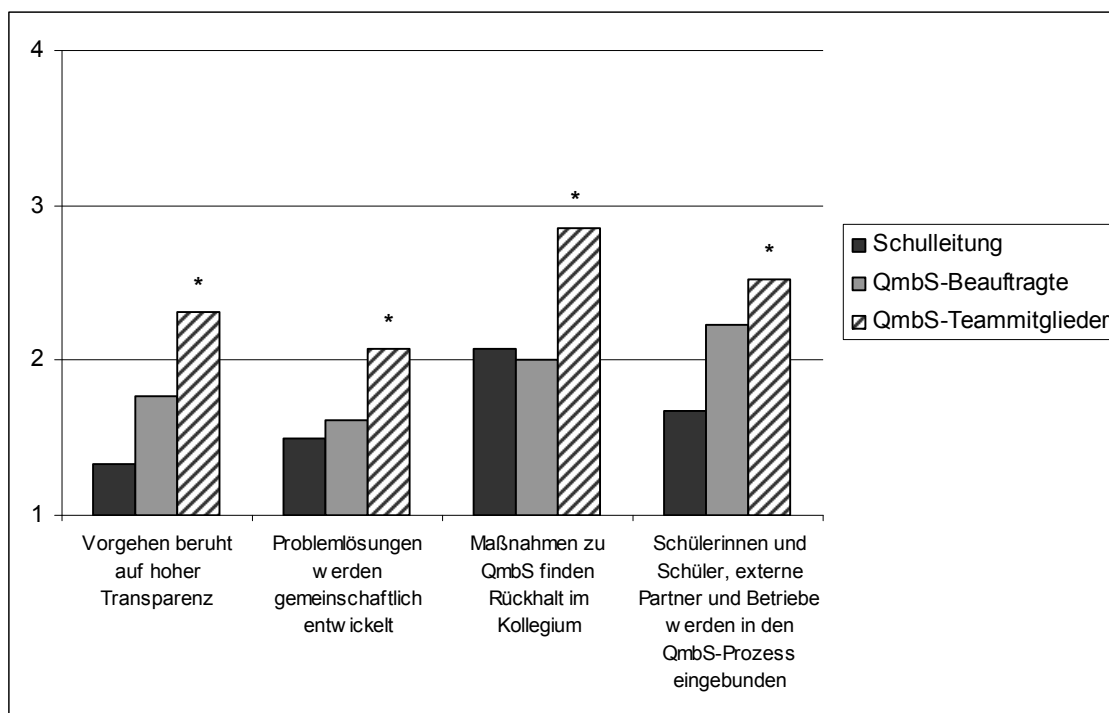


Abb. 12.6-2: Gemeinschaftliche Projektentwicklung (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Die QmbS-Teammitglieder unterscheiden sich in der Beurteilung, dass das Vorgehen bei QmbS auf hoher Transparenz beruhe, signifikant von der Schulleitung. Durch regelmäßige Teamsitzungen könnten sich die QmbS-Teammitglieder noch besser über das Vorgehen bei QmbS informieren.

Die Schulleitung und die QmbS-Beauftragten sind der Meinung, dass Problemlösungen in einem gemeinschaftlichen Prozess entwickelt werden. Die Meinung der QmbS-Teammitglieder ist auch hier signifikant kritischer. Man könnte daraus folgern, dass die Schulleitungen in Zusammenarbeit mit den QmbS-Beauftragten sehr stark den Problemlösungsprozess beeinflussen und die Teammitglieder eher das Gefühl haben, nicht genügend in den Findungsprozess eingebunden zu sein. Es kann aber auch daran liegen, dass naturgemäß die Hauptverantwortlichen (Schulleitung und Beauftragte) den besten Gesamtüberblick haben und maßgeblich die Prozess steuern. Hier wäre eine Steigerung der Transparenz sicherlich wünschenswert.

Dass die eingeleiteten Maßnahmen zu QmbS Rückhalt im Kollegium finden, sehen die QmbS-Teammitglieder weitaus kritischer als die Schulleitungen und die QmbS-Beauftragten. Ein Grund dafür könnte sein, dass das Kollegium ge-

genüber den QmbS-Teammitgliedern offener ist und ungehemmt ihren Unmut über eingeleitete Maßnahmen zu QmbS anspricht.

Schülerinnen und Schüler, externe Partner und Betriebe könnten nach Meinung der QmbS-Beauftragten und QmbS-Teammitglieder noch stärker in den QmbS-Prozess einbezogen werden. Primär ist die Schulleitung für die Außenbeziehungen der Schule verantwortlich, sie allein hat auch den Überblick darüber, welche Informationen von außen oder nach außen transportiert werden. Möglich wäre, dass die Schulleitung dies bereits tut, aber zu wenig ins QmbS-Team kommuniziert. Es würde sich u. U. anbieten, einen festen Tagesordnungspunkt in QmbS-Teamsitzungen für das Thema „Außenkontakte“ festzulegen.

12.6.3 Erprobung von Konzepten

Die Erprobung von Konzepten wurde mit zwei Items abgefragt. Da die Antwortskalen der Items unterschiedlich sind, werden die Ergebnisse getrennt voneinander behandelt.

Das Item „neue Konzepte werden von ‚Pilotgruppen‘ erprobt“ wurde auf einer vierstufigen Skala von eins „nie“ bis vier „oft“ beantwortet. Wie aus Abbildung 12.6-3 zu entnehmen ist, zeigt sich, dass neue Konzepte häufig von Kleingruppen erprobt werden. Der Unterschied zwischen den befragten Gruppen ist hierbei nicht signifikant.

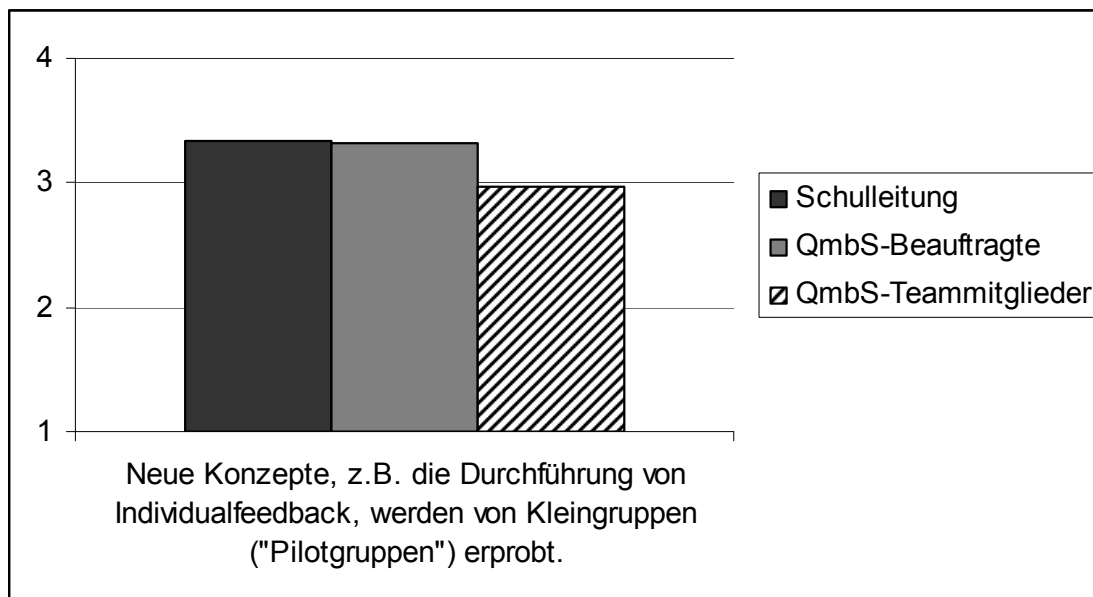


Abb. 12.6-3: Erprobung von Konzepten (1="nie", 4="oft", Darstellung in Form von Mittelwerten)

Die Frage, ob „Pilotgruppen“ wichtig sind, da sich das Kollegium so an das „Neue“ gewöhnen kann, wurde auf einer vierstufigen Skala von eins „trifft voll zu“ bis vier „trifft gar nicht zu“ beantwortet. Abbildung 12.6-4 zeigt, dass alle drei befragten Gruppen gleichermaßen der Meinung sind, dass die Erprobung neuer Konzepte mit „Pilotgruppen“ wichtig sei.

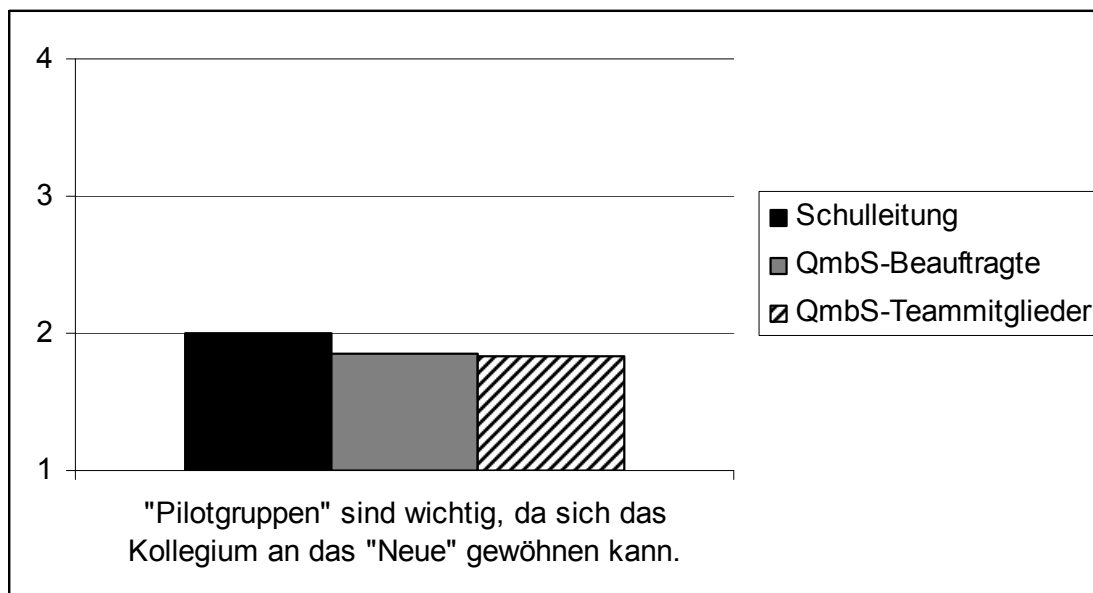


Abb. 12.6-4: Wichtigkeit der Pilotgruppen (1="trifft voll zu", 4="trifft gar nicht zu", Darstellung in Form von Mittelwerten)

12.6.4 Funktionsfähiges QmbS-Team

Zur Beurteilung der Funktionsfähigkeit des QmbS-Teams wurden die Befragten auf einer Skala von 1 „trifft voll zu“ bis 4 „trifft gar nicht zu“ gebeten, folgende zwei Aussagen zu bewerten:

1. Die Mitglieder des QmbS-Teams an der Schule sind im Kollegium anerkannt.
2. Es findet ein ständiger Austausch zwischen QmbS-Team und Kollegium statt.

Die Ergebnisse zeigen, dass es an den Schulen ein funktionsfähiges QmbS-Team gibt. Die Urteile der QmbS-Teammitglieder sind dabei, wie in der Abbildung 12.6-5 ersichtlich ist, jedoch signifikant kritischer als die Beurteilungen der Schulleitungen und QmbS-Beauftragten.

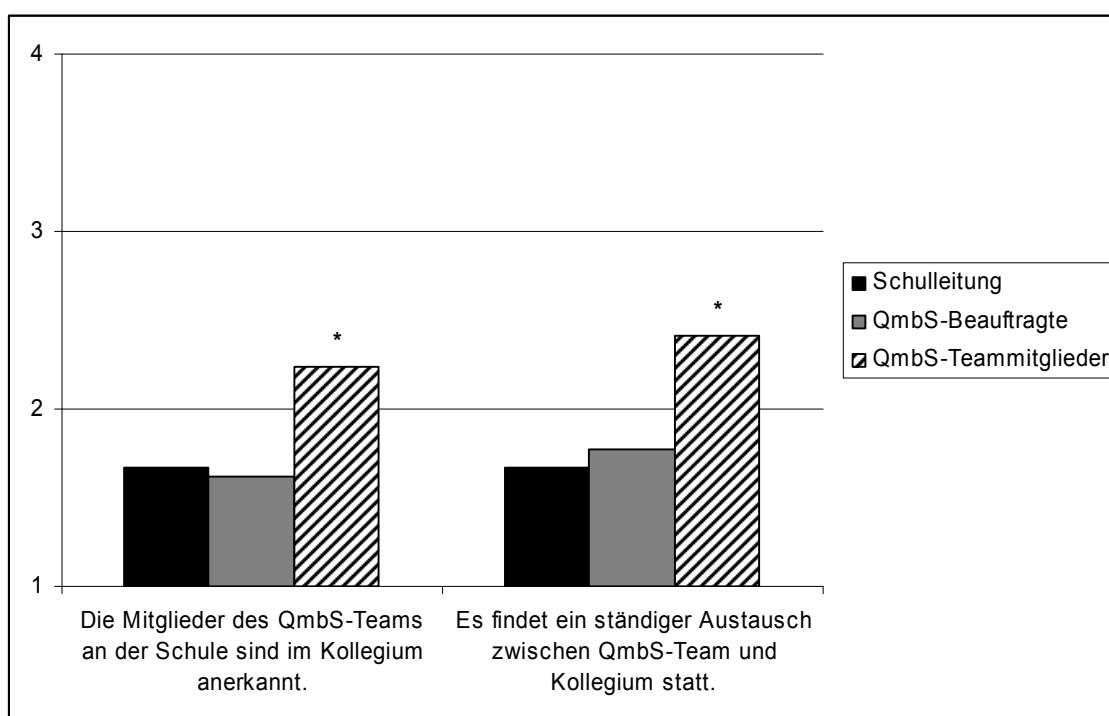


Abb. 12.6-5: Funktionsfähiges QmbS-Team (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Die QmbS-Teammitglieder fühlen sich nicht so stark im Kollegium anerkannt, wie es die Schulleitung und die QmbS-Beauftragten vermuten. Ein Grund dafür könnte sein, dass zunächst jede Neuerung vom Kollegium skeptisch betrachtet

wird. Daher wäre es möglich, dass die Schulleitung und die QmbS-Beauftragten zwar positive Rückmeldung, beispielsweise von den Fachbetreuern bekommen, das Kollegium aber in diesem Punkt gegenüber den QmbS-Teammitgliedern noch sehr zurückhaltend ist bzw. deren freiwillige zusätzliche Arbeit sogar kritisiert.

12.6.5 Evaluationskultur (interne und externe Evaluation)

Bezüglich der Evaluationskultur wurde mit Hilfe von drei Items abgefragt, inwiefern die Evaluation als zweckdienlich wahrgenommen wird, die interne Evaluation professionell durchgeführt wird und die Evaluationsergebnisse ernst genommen werden. Hierzu wurde ein fünfstufiges semantisches Differenzial verwendet. In der nun folgenden Ergebnisdarstellung geben niedrige Werte eine positive Bewertung wider.

Wie aus der Abbildung 12.6-6 ersichtlich ist, werden alle drei Items sehr positiv beantwortet, wobei die QmbS-Teammitglieder wie schon in den Kapiteln zuvor statistisch signifikant kritischer antworteten als die Schulleitungen.

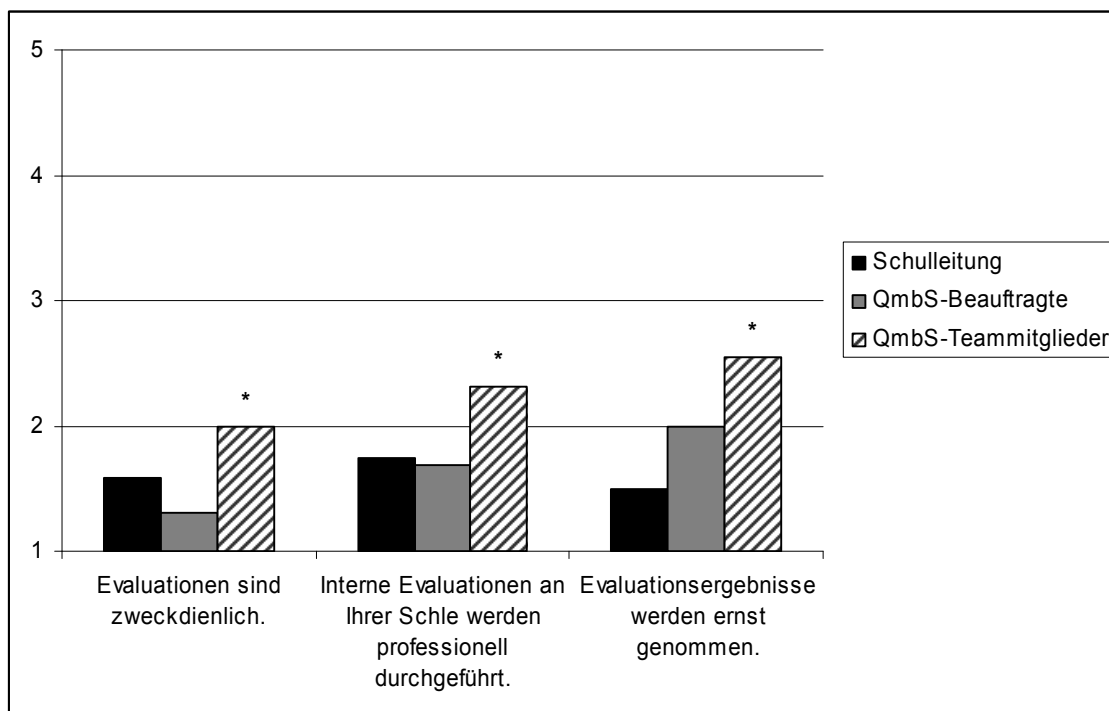


Abb. 12.6-6: Evaluationskultur (1= beste Ausprägung, 5= schlechteste Ausprägung; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Die positiven Antworten bezüglich der Evaluationskultur zeigen, dass man in den Versuchsschulen bereits von einer gut verwurzelten Evaluationskultur sprechen kann. Die Evaluation wird als zweckdienlich und professionell durchgeführt, wahrgenommen. Die Evaluationsergebnisse werden nicht nachlässig behandelt. Dass die QmbS-Teammitglieder dabei kritischer urteilen, könnte daran liegen, dass sie öfter mit Kritik seitens des Kollegiums konfrontiert werden. Dies würde auch mit den bisherigen Befragungsergebnissen korrespondieren.

12.6.6 Individualfeedback

Bezüglich des Individualfeedbacks wurde zum einen erhoben, wie oft die Befragten ein Individualfeedback eingeholt haben, und zum anderen, ob das Feedback zweckdienlich war.

Wie in Abbildung 12.6-7 ersichtlich, unterscheiden sich die befragten Gruppen nicht statistisch signifikant hinsichtlich der Häufigkeit eingeholten Feedbacks (Skala von 1 „oft“ bis 4 „nie“).

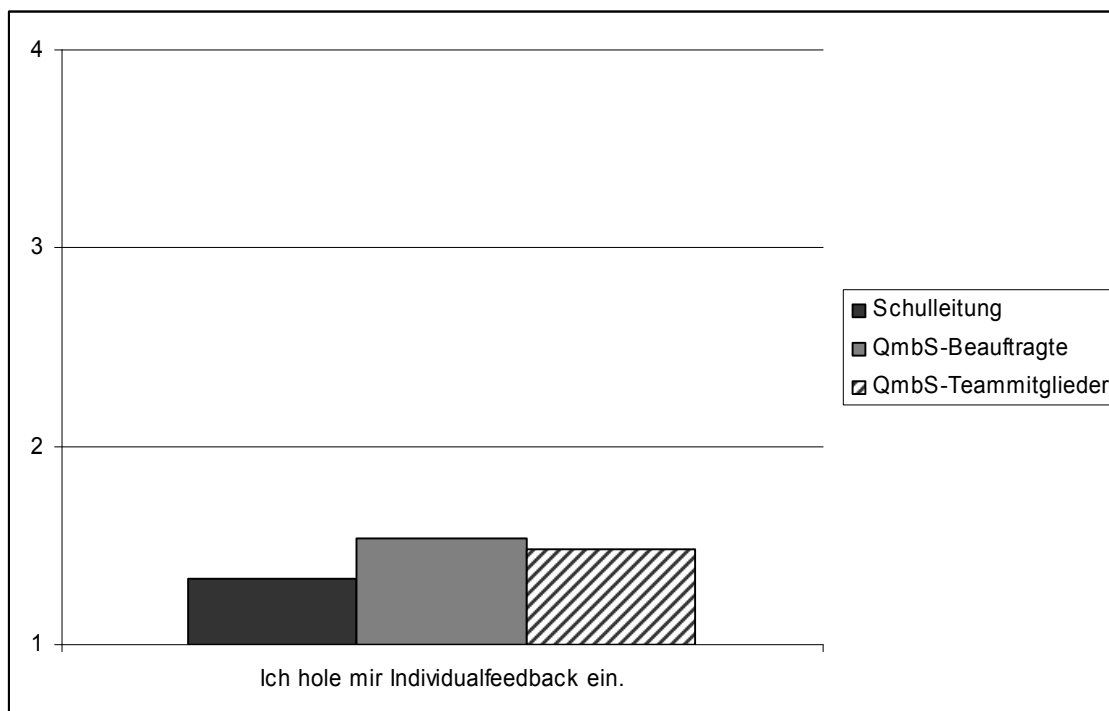


Abb. 12.6-7: Häufigkeit des Individualfeedbacks (1=oft, 4=nie, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Ebenso ist der Unterschied zwischen den befragten Gruppen hinsichtlich der Frage, ob Individualfeedback als zweckdienlich angesehen wird, nicht statistisch signifikant (s. Abb. 12.6-8). Hier konnten die Befragten auf einer Skala von eins („zweckdienlich“) bis fünf („sinnlos“) antworten.

Die positiven Befragungsergebnisse zeigen, dass Individualfeedback häufig an den Schulen durchgeführt und als zweckdienlich angesehen wird.

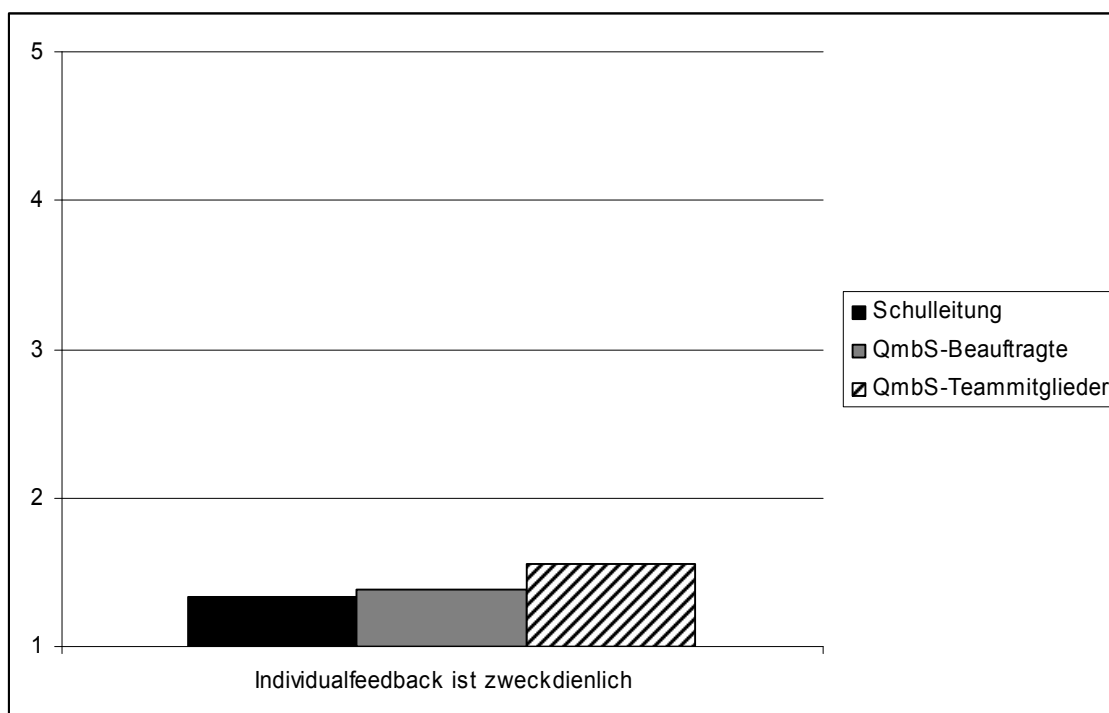


Abb. 12.6-8: Zweckdienlichkeit des Individualfeedbacks (1=zweckdienlich, 5=sinnlos, Darstellung in Form von Mittelwerten)

12.6.7 Bedeutung für die Schule als Ganzes

Die Bedeutung von QmbS für die Schule als Ganzes wurde mit Hilfe von vier Items abgefragt, die jeweils auf einer Skala von eins („trifft voll zu“) bis vier („trifft gar nicht zu“) eingeschätzt werden sollten:

1. QmbS trägt dazu bei, dass Verbesserungsmaßnahmen nachhaltig werden.
2. Die Q-Ziele im SQV unterstützen Qualitätsverbesserungsprozesse an der Schule.
3. QmbS unterstützt die kollegiale Zusammenarbeit.

4. QmbS hilft den Lehrkräften mittelfristig Unterricht und Schule effizienter zu gestalten.

Wie in der Abbildung 12.6-9 ersichtlich ist, kann die Bedeutung von QmbS für die Schule als Ganzes positiv bewertet werden, obgleich auch hier die QmbS-Teammitglieder im Vergleich zu den Schulleitungen signifikant kritischer urteilen. Bezüglich der Tatsache, dass QmbS die kollegiale Zusammenarbeit unterstützt, unterscheiden sich die Teammitglieder zudem signifikant von den QmbS-Beauftragten. Bei diesem Item liegt der Mittelwert der QmbS-Teammitglieder sogar über der Skalenmitte von 2,5, also im eher negativen Bereich.

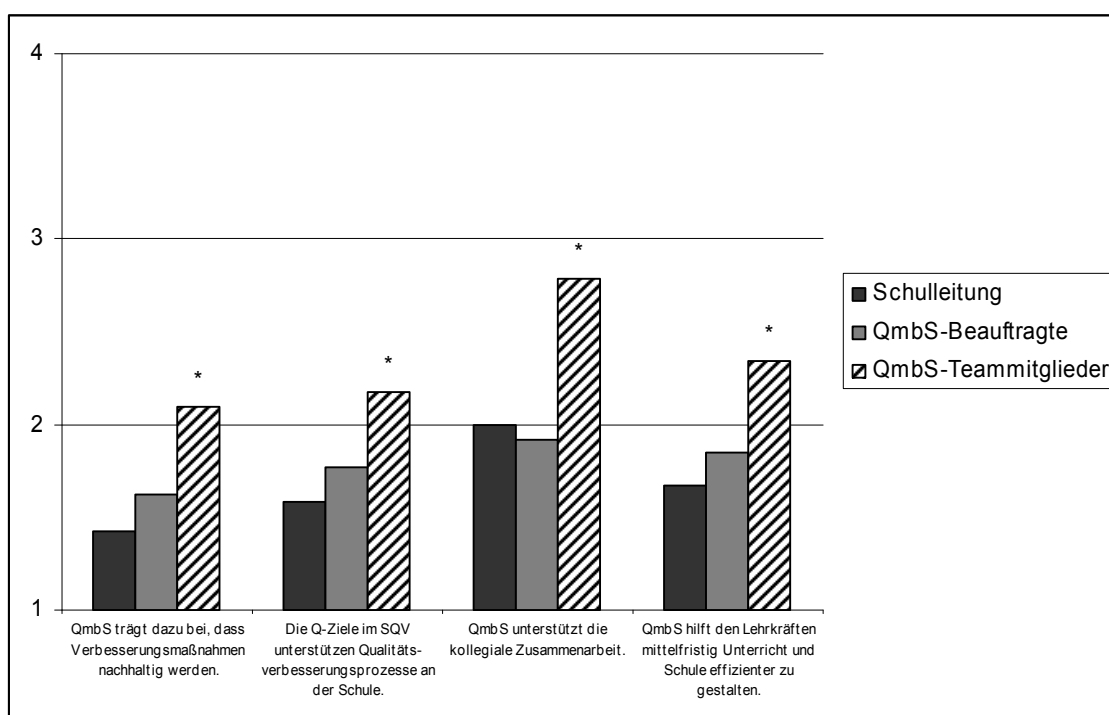


Abb. 12.6-9: Bedeutung für die Schule als Ganzes (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Die Befragungsergebnisse der QmbS-Teammitglieder sind für alle vier Items signifikant schlechter, als die Ergebnisse der Schulleitungen und in einem Fall sogar signifikant schlechter als die Ergebnisse der QmbS-Beauftragten. Dies könnte daran liegen, dass die Schulleitungen und QmbS-Beauftragten besseren Einblick in die Zusammenhänge von QmbS haben und sie das Potenzial von QmbS deutlicher erkennen.

Dass QmbS die kollegiale Zusammenarbeit fördert, wird von allen Befragten, besonders aber von den QmbS-Teammitgliedern, kritisch gesehen. Einerseits gibt es an den Schulen eventuell schon andere Maßnahmen, die die Zusammenarbeit fördern. Andererseits könnte es auch sein, dass viele Qualitätsverbesserungsmaßnahmen von einigen wenigen Kollegen geplant und durchgeführt werden und auf kollegiale Zusammenarbeit verzichtet wird. Die Meinungen der QmbS-Teammitglieder liegen hier signifikant zu denen der Schulleitungen und QmbS-Beauftragten auseinander. Dies kann daher kommen, dass die Weigerung des Kollegiums zur gemeinschaftlichen Zusammenarbeit eher bei den QmbS-Teammitgliedern und nicht bei der Schulleitung bzw. QmbS-Beauftragten geschieht.

Eine weitere Interpretationsmöglichkeit wäre, dass die Qualitätsaktivitäten der Schulen die Unterrichtsprozesse ausklammern und andere Dinge, wie beispielsweise die Computerausstattung der Schule, im Vordergrund stehen. Eine Verbesserung der Schulqualität kann ohne die Verbesserung der Unterrichtsqualität nicht geschehen. Um den Unterricht auf Dauer effizient zu verbessern, ist darum ein hohes Maß an kollegialer Zusammenarbeit unerlässlich.

12.6.8 Verbindlichkeit von QmbS

Die Verbindlichkeit von QmbS wurde mit Hilfe von zwei Items abgefragt, die jeweils auf einer Skala von eins („trifft voll zu“) bis vier („trifft gar nicht zu“) eingeschätzt werden sollten:

1. Der Großteil der Mitarbeiter unterstützt den QmbS-Prozess.
2. Die Verantwortlichkeiten innerhalb des QmbS-Prozesses sind festgelegt und dokumentiert.

Wie aus der Abbildung 12.6-10 ersichtlich ist, zeigen die Befragungsergebnisse ein eher uneinheitliches Bild. Während bei Item 2 von allen befragten Gruppen zustimmend geurteilt wird, bewerten die Befragten Item 1 skeptischer, wobei hier die QmbS-Teammitglieder auch noch signifikant kritischer urteilen, als die beiden anderen Gruppen.

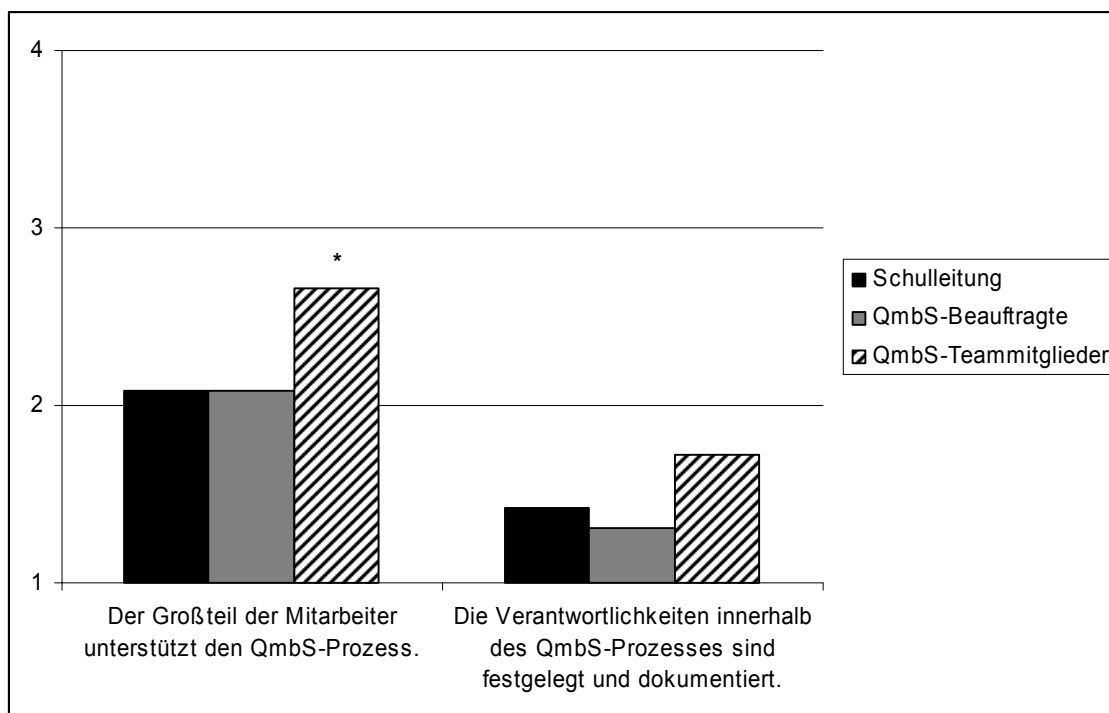


Abb. 12.6-10: Verbindlichkeit von QmbS (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Einerseits sind die Verantwortlichkeiten innerhalb des QmbS-Prozesses nach einer vergleichsweise kurzen Projektlaufzeit von zwei Jahren festgelegt und dokumentiert. Andererseits nehmen die Befragten noch wenig Unterstützung der Mitarbeiter für den QmbS-Prozess wahr.

12.6.9 Spürbare Auswirkungen auf den Schul- und Unterrichtsalltag

Ob QmbS spürbare Auswirkungen auf den Schul- und Unterrichtsalltag hat, wurde mit Hilfe von zwei Items abgefragt, die jeweils auf einer Skala von eins („trifft voll zu“) bis vier („trifft gar nicht zu“) eingeschätzt werden sollten:

1. Ich habe von QmbS in meiner unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeit profitiert.
2. Verbesserungsmaßnahmen werden in die Realität umgesetzt, so dass sie im Schulalltag spürbar werden.

Beide Items werden von den QmbS-Teammitgliedern statistisch signifikant kritischer beurteilt als von den Schulleitungen und den QmbS-Beauftragten (s. Abb.

12.6-11). Dabei liegen die Mittelwerte der QmbS-Teammitglieder über der Skalenmitte, sind also nicht mehr im positiv bewerteten Bereich.

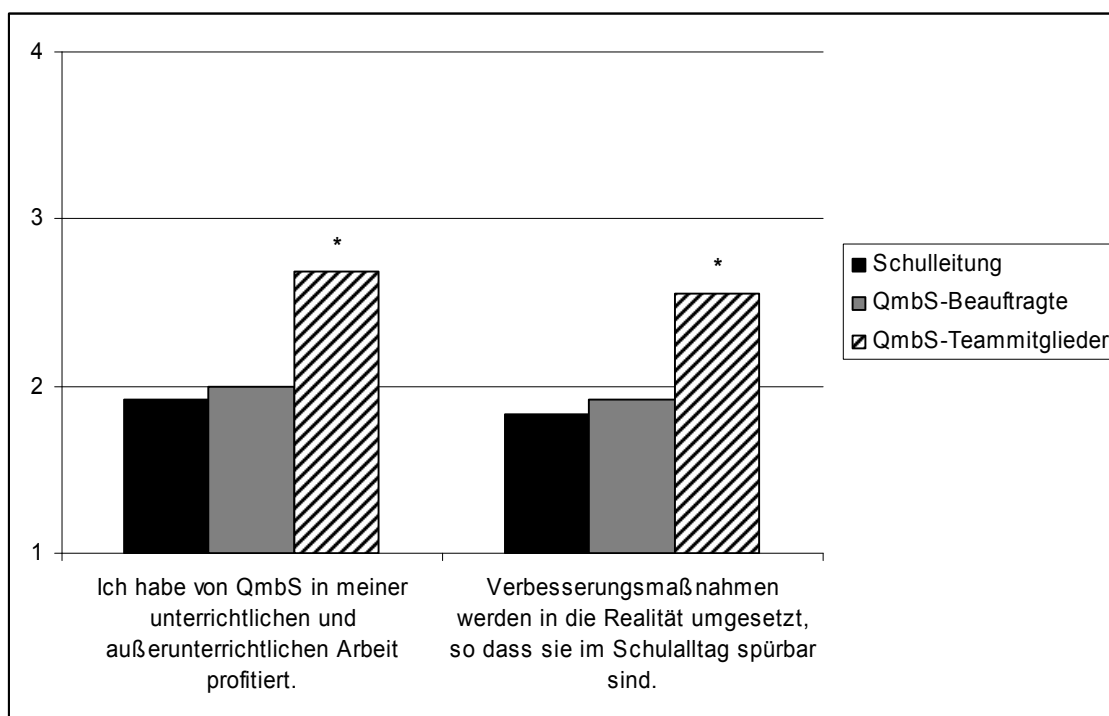


Abb. 12.6-11: Spürbare Auswirkungen auf den Schul- und Unterrichtsalltag (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Beide Items werden von den Befragten nicht deutlich positiv bewertet. Dies kann daran liegen, dass sich viele Schulen noch in der Erprobung von QmbS befinden und es noch nicht zu, für alle spürbaren, positiven Auswirkungen, gekommen ist.

12.7 Ressourcen für QmbS

Die benötigten Ressourcen sind ein sehr wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Einführung eines Qualitätsmanagements für Schulen. Dabei stellt sich nicht die Frage ob Ressourcen benötigt werden, sondern wie viele davon sinnvoll eingesetzt werden müssen, um QmbS an den Schulen aufzubauen und zu betreiben. Die Auswertung der Befragung wird in zwei Unterpunkte untergliedert. Erstens interessiert, wie hoch der innerschulische Zeitaufwand für die Tätigkeit in QmbS im abgelaufenen Schuljahr war, zweitens ist der finanzielle Aufwand bei der Einführung von QmbS im abgelaufenen Schuljahr abzufragen.

12.7.1 Zeitlicher Aufwand

Die Frage, wie hoch der zeitliche Aufwand für die Tätigkeit in QmbS im abgelaufenen Schuljahr war, wird in Abbildung 12.7-1 für die Schulleitung, für QmbS-Beauftragte und für die QmbS-Teammitglieder getrennt voneinander dargestellt. Die Angaben beziehen sich auf Personentage (PT) pro Schuljahr. Es zeigt sich, dass die Schulleitungen zu etwa einem Drittel angeben, ihr zeitlicher Aufwand liege bei etwa zehn bis zwölf Personentage pro Jahr. Nur wenige Schulleiter geben an, dass ihr zeitlicher Aufwand geringer als sieben Personentage sei. Von den QmbS-Beauftragten gibt mehr als die Hälfte an, dass ihr zeitlicher Aufwand über zwölf Personentagen gelegen habe. Auffallend ist, dass kein QmbS-Beauftragter weniger als sieben Personentage im Jahr mit der Umsetzung von QmbS benötigt hat. Mehr als die Hälfte der QmbS-Teammitglieder liegt zwischen vier und neun Personentagen im Jahr.

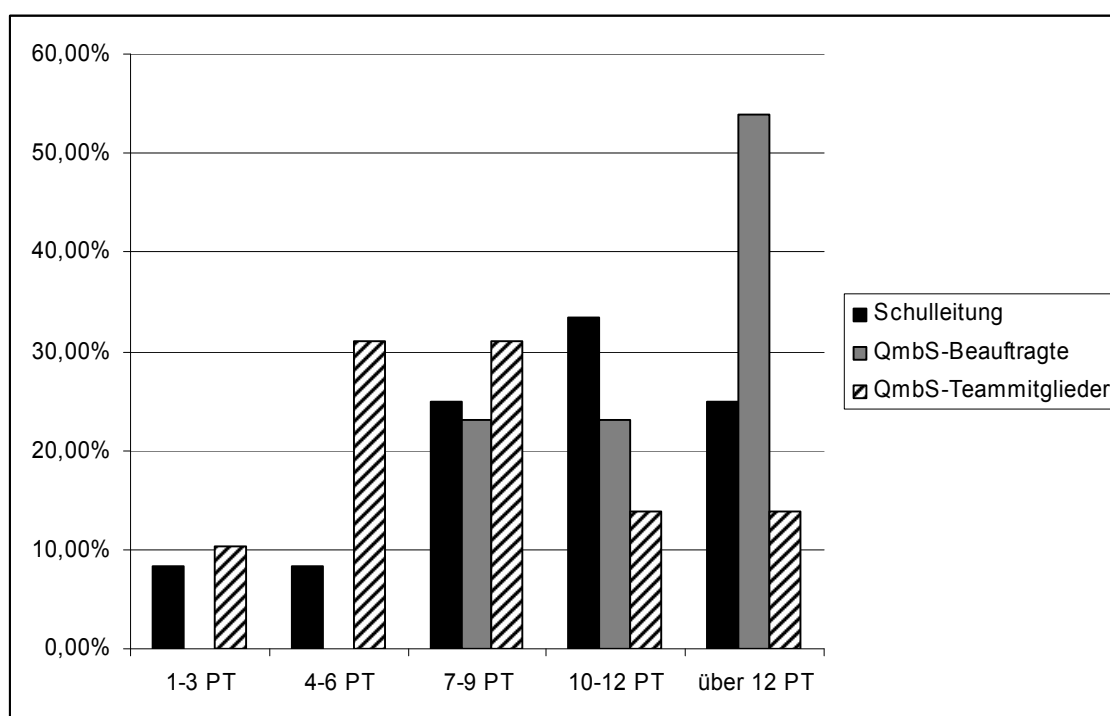


Abb. 12.7-1: Zeitlicher Aufwand (Relative Häufigkeit in Prozent)

12.7.2 Finanzieller Aufwand

Die Frage, wie hoch die finanziellen Aufwendungen der Schule innerhalb eines Jahres für Materialien (Kopien, Unterlagen, Bücher,...), Referenten und schulische Veranstaltungen (Tagungskosten) waren, wurde von allen beantwortet. Um einen systematischen Fehler auszuschließen, werden im Folgenden jedoch nur die Befragungsergebnisse der zwölf Schulleitungen berücksichtigt (s. Abb. 12.7-2), da sie den besten Überblick über die konkreten finanziellen Aufwendungen haben.

Die Mehrheit der Befragten bewegt sich in ihren Ausgaben im Bereich zwischen 100 € und 1000 €. Bezüglich der Ausgaben für Referenten kann man zwei Gruppen erkennen. Die eine Gruppe gibt dabei weniger als 300 € aus, die andere liegt deutlich über 500 €. Für Veranstaltungen geben mehr als die Hälfte der Befragten an, mehr als 500 € ausgegeben zu haben.

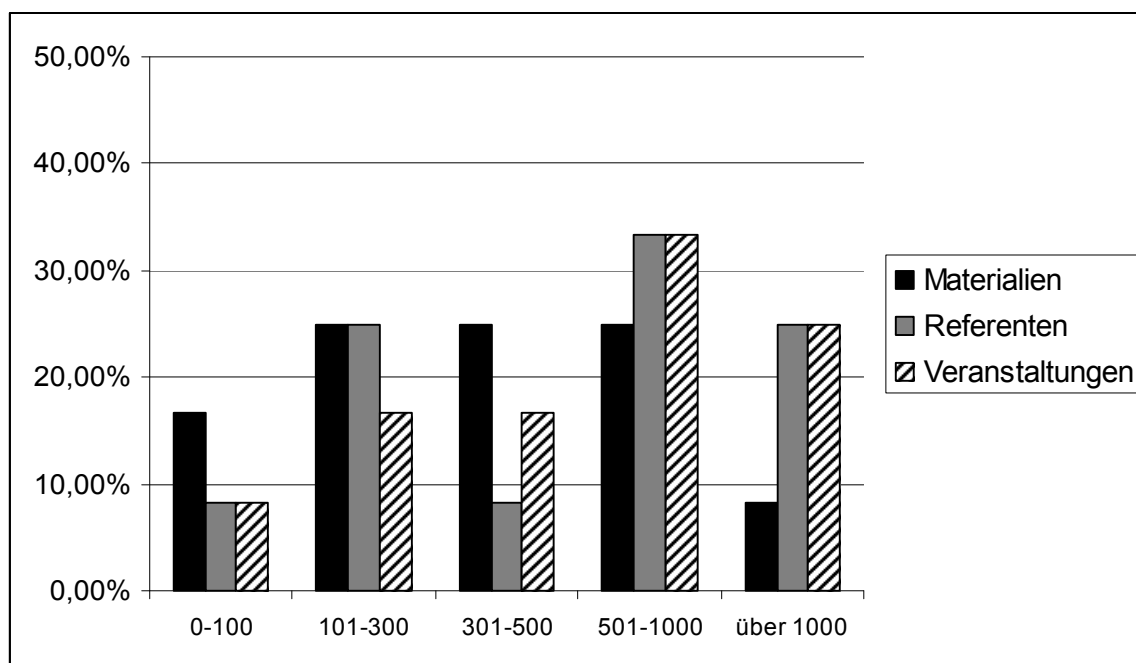


Abb.: 12.7-2: Finanzieller Aufwand (Relative Häufigkeit in Prozent)

Dass für Materialien an den Schulen eher weniger Geld ausgegeben wurde, liegt in hohem Maße daran, dass die Schulen Materialien in Form des QmbS-Handbuches oder anderen Unterstützungsmaterialien, vom ISB zur Verfügung gestellt bekamen. Trotz der Tatsache, dass die Schulen während der Erpro-

bungsphase immer wieder an vom ISB durchgeführte Workshops teilgenommen haben, ist viel Geld für zusätzliche Referenten und Veranstaltungen ausgegeben worden.

12.8 Allgemeine Einstellung zu QmbS

Die allgemeine Einstellung zu QmbS wurde unter drei Gesichtspunkten geprüft. Dabei geht es darum, ob das QmbS-Konzept generell weiterempfohlen werden kann, ob der Aufwand der Einführung in einem angemessenen Verhältnis zum späteren Nutzen steht und ob die Befragten mit der Umsetzung von QmbS an ihrer Schule zufrieden sind.

Die ersten beiden Items wurden auf einer vierstufigen Skala von eins („trifft voll zu“) bis vier („trifft gar nicht zu“), das dritte Item auf einer vierstufigen Skala von eins („sehr zufrieden“) bis vier („nicht zufrieden“) bewertet. Am Ende der Befragung wurde den Teilnehmern nochmals die Möglichkeit gegeben, freie Anmerkungen zu formulieren.

12.8.1 Einstellung zum QmbS-Konzept

Wie in der Abbildung 12.8-1 zu erkennen ist, kann die Einstellung zum QmbS-Konzept als durchaus positiv bewertet werden. Jedoch unterscheiden sich auch hier die Mittelwerte der QmbS-Teammitglieder signifikant von den Mittelwerten der Schulleitungen bzw. QmbS-Beauftragten. Im zweiten Item wurde generell kritischer geantwortet.

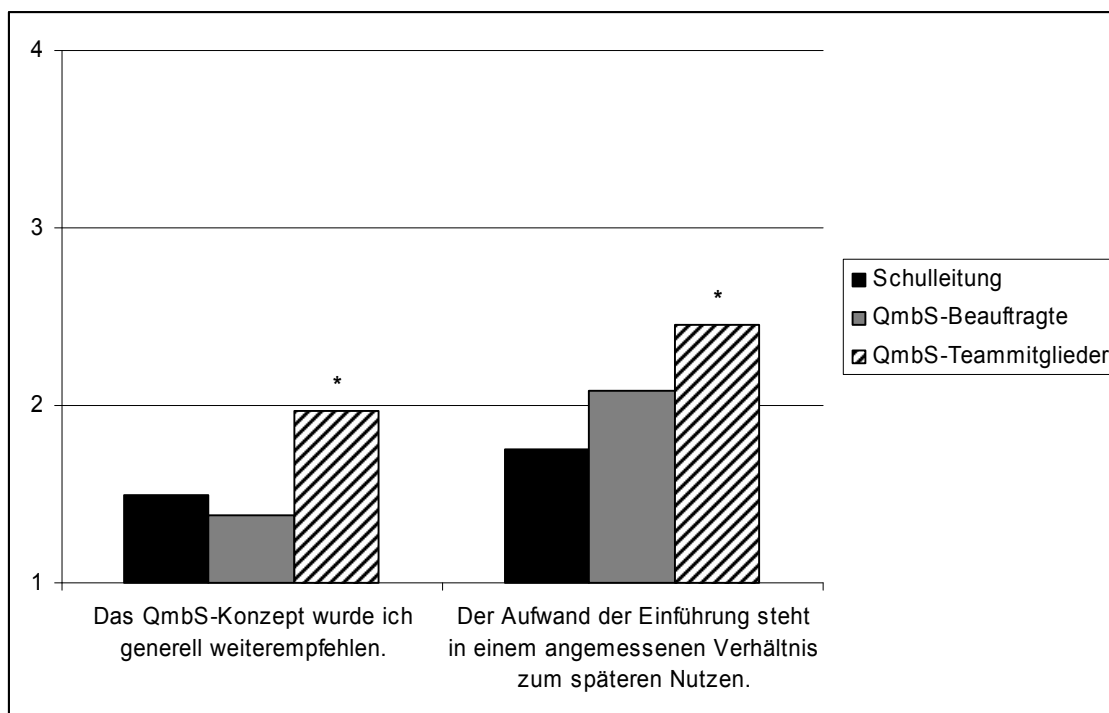


Abb. 12.8-1: Einstellung zum QmbS-Konzept (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$)

Die Mittelwerte der QmbS-Teammitglieder liegen in beiden Items signifikant über den Mittelwerten der anderen Befragten, auch wenn alle der Meinung sind, dass sie das QmbS-Konzept generell weiterempfehlen würden. Dies kann daran liegen, dass den QmbS-Teammitgliedern der Nutzen bzw. die Erfolge von QmbS noch nicht so deutlich erscheinen.

12.8.2 Umsetzung von QmbS an den Schulen

In einer letzten Frage ging es um die Zufriedenheit mit der Umsetzung von QmbS an den Schulen. Die Ergebnisse werden in der Abbildung 12.8-2 dargestellt. Dabei erkennt man, dass die Schulleitungen und die QmbS-Beauftragten jetzt schon zufrieden mit der Umsetzung von QmbS an ihren Schulen sind, die QmbS-Teammitglieder jedoch eher nicht zufrieden sind (Mittelwert über der Skalenmitte von 2,5).

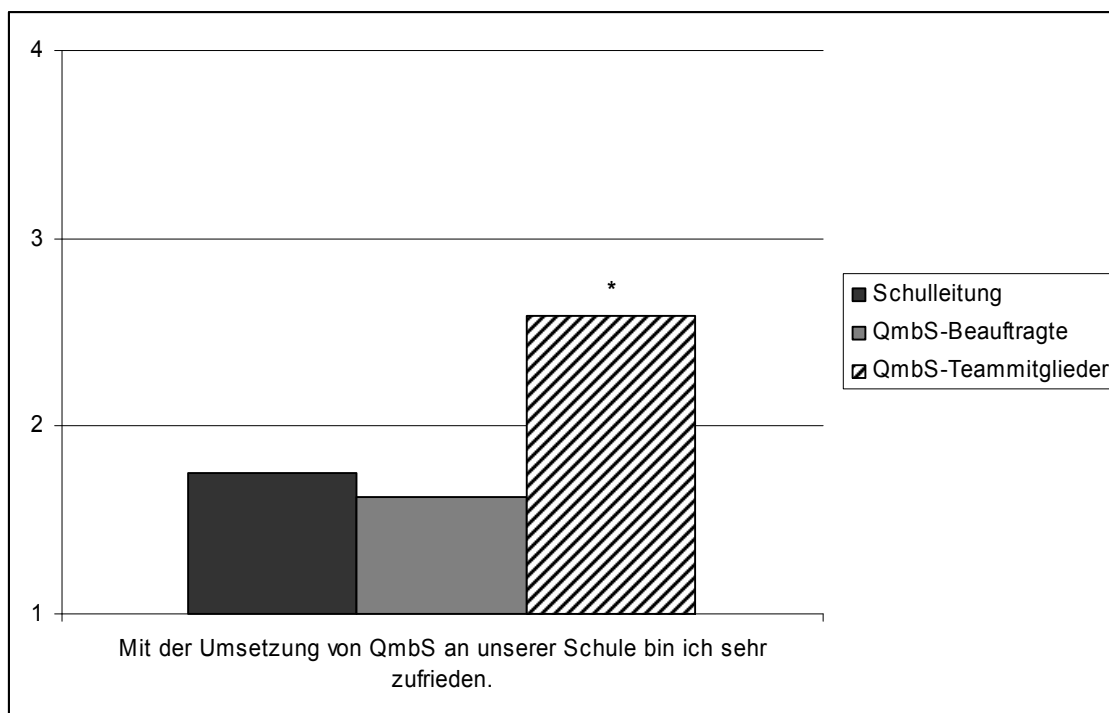


Abb. 12.8-2: Zufriedenheit mit der Umsetzung von QmbS an der Schule (1= sehr zufrieden, 4= gar nicht zufrieden; * signifikant $p < .05$)

Die QmbS-Beauftragten und die Schulleiter sind mit der Umsetzung von QmbS an den Schulen zufrieden, die QmbS-Teammitglieder eher nicht. Das könnte daher kommen, dass, wie aus den anderen Befragungsergebnissen ersichtlich wurde, tendenziell Kritik gegenüber den Teammitgliedern geäußert wird, die positiven Rückmeldungen aber an die Schulleitung bzw. QmbS-Beauftragten gerichtet werden.

Eine weitere Interpretationsmöglichkeit wäre, dass die QmbS-Teammitglieder ein Risiko darin sehen, viel Energie in die konkrete Umsetzung von QmbS zu investieren, ohne wirkliche Erleichterung im Arbeitsalltag zu spüren (vgl. auch Abb. 12.6-11). Dies wiederum würde auf Dauer nicht nur zu einer Überforderung der QmbS-Teammitglieder führen, da sie sich als Bindeglied ständig gegenüber dem Kollegium rechtfertigen müssten, ein Qualitätsmanagementsystems mit großem Aufwand ohne spürbare Verbesserung des Arbeitsalltags zu betreiben, sondern auch QmbS als Ganzes in Frage stellen.

12.8.3 Freie Anmerkungen zu QmbS

Es wurden 14 freie Anmerkungen am Ende der Befragung formuliert. Dabei bezogen sich sechs Formulierungen darauf, dass man viel Zeit bei der Umsetzung eines Qualitätsmanagementsystems benötigt und jetzt erst (nach zwei Jahren) langsam das Positive überwiegt. Vier der 14 Anmerkungen betonten nochmals die Bereitstellung von Ressourcen (Anrechnungstunden und Funktionsstelle des QmbS-Beauftragten). Zwei Bemerkungen bezogen sich auf das Vorgehen der Schulleitung im QmbS-Prozess. Sie formulierten, dass Entscheidungen dem Kollegium nicht einfach „untergeschoben“ werden dürfen und die Schulleitung einen Teil der Aufgaben an andere Mitglieder des QmbS-Teams abgeben sollte. Es wurden auch viele positive Anmerkungen zu QmbS gegeben von denen hier beispielhaft eine sehr positive zitiert wird.

„Es macht Spaß, im QmbS-Team mitzuarbeiten und zögerliche Kollegen immer wieder neu zu motivieren. Es ist oft beschwerlich, aber auch eine so träge Masse wie ein sehr großes Kollegium kommt mal in Bewegung. Wir sind auf dem richtigen Weg!“

13 Diskussion

Nach der Entwicklung und Erprobung eines Qualitätsmanagements für berufliche Schulen in Bayern (QmbS) stellt sich die Frage, ob dieses System den komplexen Anforderungen der Schule gerecht wird. Dabei muss sich QmbS an den Kriterien des „neuen“ Qualitätsverständnisses messen.

Ein Merkmal des „neuen“ Qualitätsverständnisses ist die Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen (vgl. Kap. 5.1). Hier legt die Schule ihre eigenen Qualitätsziele fest. Das Ziel dabei ist, dass sich möglichst alle Mitarbeiter in den Prozess einbringen, was wiederum zu einer erhöhten Akzeptanz der gesamten Qualitätsarbeit führt. Die Qualitätsziele sind eingebettet in Rahmenvorgaben und können nicht individuell ausgehandelt werden. Die Konsequenz daraus ist die Formulierung von Qualitätszielen auf lokaler Ebene, die in einem partizipativen Prozess geschieht.

Die Wichtigkeit von gemeinsamen Qualitätszielen spiegelt sich auch in den (in Kapitel 6.5 beschriebenen) bedeutsamen Faktoren auf der Schulebene, die sich auf Erkenntnisse der Qualitätsforschung beziehen. Dabei lässt sich erkennen, dass für die Schulkultur gemeinsam akzeptierte, handlungsrelevante und eindeutige Ziele sehr wichtig sind. Zusätzlich geht es auch um eine Priorisierung der vordringlich zu erfüllenden Qualitätsaufgaben. Für das Schulmanagement ist außerdem eine gemeinsame „Vision“ von großer Bedeutung.

QmbS widmet dem Aspekt des eigenen Qualitätsversprechens große Aufmerksamkeit. Im schulspezifischen Qualitätsverständnis einer Schule (vgl. Kap. 8.5.1) werden gemeinschaftlich beschlossene Ziele verankert, in denen das Profil der Schule gestärkt wird. Diese Ziele basieren auf dem bayerischen Qualitätsrahmen, der alle relevanten Bereiche berücksichtigt. Die Qualitätsziele im SQV sind handlungsleitend und dienen als ständige Orientierung der gesamten Qualitätsarbeit der Schule.

Aus den Erfahrungen der Erprobung von QmbS lässt sich nun vergleichen, ob die theoretischen Forderungen auch wirklich in der Praxis berücksichtigt werden. Alle Erkenntnisse beziehen sich dabei auf die Rückmeldungen der am Schulversuch Profil 21 beteiligten Schulen. Nicht nur die persönlichen Rückmeldungen während der Zusammenkünfte mit den Vertretern der Profil 21-

Schulen gehen in die Ausführungen ein, der Großteil der Aussagen bezieht sich auf Befragungsergebnisse, die in Kapitel 12 beschrieben wurden.

Alle Modellschulen haben die Aufgabe, ein schulspezifisches Qualitätsverständnis zu erstellen, erfüllt. Der Prozess zur Erstellung eines SQV beruhte auf einem gemeinschaftlichen Vorgehen, was durch die Befragungsergebnisse für „gemeinschaftliche Projektentwicklung“ bestätigt wird (vgl. Kap. 12.6.2). An den Schulen ist das Vorgehen von QmbS durch hohe Transparenz geprägt und Problemlösungen werden in einem gemeinschaftlichen Prozess entwickelt. Auch die Aussage, dass die Qualitätsziele im SQV den Qualitätsverbesserungsprozess an der Schule unterstützen, wird von den Befragten bestätigt (vgl. Kap. 12.6.7). Durch die Begutachtung der eingesendeten Qualitätsverständnisse der Profil 21-Schulen lässt sich bestätigen, dass in den SQVs die individuellen „Visionen“ bzw. „Profile“ der Schulen hervorstechen. Was den Schulen noch Schwierigkeiten bereitet hat, ist die Formulierung von eindeutigen und handlungsleitenden Zielen. Dieser Gesichtspunkt ist jedoch vor dem Hintergrund zu betrachten, dass sich alle Profil 21-Schulen in einer Erprobungsphase befinden und die verstrichene Projektlaufzeit von zwei Jahren zu kurz ist, um schon von einer Institutionalisierung eines Qualitätsmanagements an den Schulen zu sprechen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Element des schulspezifischen Qualitätsverständnisses in QmbS alle Gesichtspunkte der Orientierung am eigenen Qualitätsversprechen beinhaltet und viele der bedeutsamen Faktoren auf Schulebene in starkem Maße berücksichtigt.

Ein weiterer Aspekt des „neuen“ Qualitätsverständnisses ist der Optimierungsfortschritt durch Fehlererkennung (vgl. Kap. 5.2). Dies zielt in erster Linie auf die schrittweise Optimierung der Organisation als Ganzes, vor dem Hintergrund der hohen Komplexität. Die Durchführung geschieht mit Hilfe von Evaluationen, auf deren Planung, Durchführung und anschließende Interpretation der gewonnenen Daten sehr viel Wert gelegt werden muss. Ziel ist es, eine Evaluationskultur an der Schule aufzubauen, in der Evaluationen und deren Ergebnisse als Chance zur Verbesserung verstanden und nicht als sinnentleertes Ritual abgewertet werden.

Auch in den Erkenntnissen zur Qualitätsforschung lassen sich einige Punkte hierzu finden. Bedeutsame Faktoren auf Schulebene sind dabei ein gemeinsam geteiltes Aufgabenverständnis, geregelte Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, geregelte Aufgabenverteilung und geklärte Entscheidungsbefugnisse und -verfahren, die unter dem Begriff des Optimierungsfortschrittes durch Fehlererkennung subsummiert werden können (vgl. Kap. 6.5).

In QmbS wird der Aspekt der Optimierung durch Fehlererkennung in mehrfacher Hinsicht berücksichtigt. Nicht nur die Elemente der internen und externen Evaluation (vgl. Kap. 8.5.2 und Kap. 8.5.4), sondern auch das Element der Steuerung der Qualitätsprozesse (vgl. Kap. 8.5.5) greift diesen Gesichtspunkt auf.

Aus den Ergebnissen der Befragung in Kapitel 12 geht hervor, dass Evaluationen als zweckdienlich angesehen werden. Interne Evaluationen werden dabei an der Schule professionell durchgeführt und die Ergebnisse werden ernst genommen (vgl. Kap. 12.6.5). Auf direkte Nachfrage zum Verhältnis der internen zur externen Evaluation wurde von den Projektbeteiligten geantwortet, dass die interne Evaluation als sinnvolle Ergänzung zur externen Evaluation gesehen wird. Die Zielvereinbarungen der externen Evaluation gehen dabei in die Qualitätsziele der Schule ein und werden über Maßnahmen der internen Evaluation konsequent und systematisch verfolgt. Die Steuerung der Qualitätsprozesse übernimmt die Schulleitung in Zusammenarbeit mit dem QmbS-Team. Die Schulleitungen übernehmen für QmbS die Verantwortung und vertreten engagiert das QmbS-Konzept. Dabei fordert die Schulleitung Rahmenvorgaben ein und gewährt im Rahmen des Möglichen Unterstützung für die Umsetzung von QmbS an den Schulen (vgl. Kap. 12.6.1). Das QmbS-Team nimmt bei der Umsetzung von QmbS an den Schulen eine Schlüsselrolle ein. Die QmbS-Teammitglieder sind an den Profil 21-Schulen anerkannt und gewährleisten einen ständigen Austausch zwischen Team und Kollegium (vgl. Kap. 12.6.4). Die Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten innerhalb von QmbS sind an allen Modellschulen klar geregelt und dokumentiert (vgl. Kap. 12.6.8). Dies erhöht die Verbindlichkeit des gesamten Qualitätsmanagementsystems. Die schrittweise Optimierung des Systems lässt sich daran erkennen, dass an den Profil 21-Schulen neue Konzepte häufig durch „Pilotgruppen“ erprobt wurde, bevor man

sie auf die gesamte Schule überträgt. Dieses Vorgehen bewerteten die Beteiligten als wichtig, da sich das Kollegium somit besser an das „Neue“ gewöhnen kann. Eher kritisch sind die Auswirkungen auf den Schul- und Unterrichtsalltag zu bewerten. Nach etwa zweijähriger Erprobung von QmbS war noch kein klarer Profit für die unterrichtliche bzw. außerunterrichtliche (Kontakt zu Betrieben, Bildungspartnern, usw.) Arbeit zu erkennen (vgl. Kap. 12.6.9). Auch sind noch keine spürbar positiven Auswirkungen der Verbesserungsmaßnahmen im Schulalltag sichtbar.

Um den Unterricht nachhaltig zu verbessern, ist ein Rückmeldesystem erforderlich, das konkrete Hinweise auf Stärken und Schwächen des Unterrichts liefert. Diese Hinweise können nicht bzw. nur bedingt von der externen Evaluation oder durch Vergleichsarbeiten gegeben werden, da sie nicht oder nur unzureichend über die proximalen und veränderbaren Größen im Unterricht und in der einzelnen Schule Auskunft geben (vgl. DITTON 2000, S. 73). Ein Qualitätsmanagementsystem kann diese Lücke füllen, wenn die Unterrichtsprozesse im Mittelpunkt stehen. Aus den Befragungsergebnissen kann jedoch gefolgert werden, dass diesbezüglich noch Verbesserungsbedarf besteht, da die Unterrichtsprozesse noch nicht so einen hohen Stellenwert innerhalb von QmbS haben. Ein Erklärungsversuch wäre, dass sich die Verbesserung der Unterrichtsqualität im Vergleich zu anderen Prozessen schwer messen lässt. Wesentlich leichter fällt es daher Ziele zu verfolgen, deren Erfolg leichter überprüft werden kann. Viele Ziele der Schulen beziehen sich daher auf eine Verbesserung der Rahmenbedingungen oder greifen die Verbesserung der Schulorganisation auf, ohne die Unterrichtsprozesse zu betrachten. Für einen guten Unterricht ist eine unterstützende Umgebung unerlässlich. Ein Qualitätsmanagementsystem muss dies berücksichtigen, die Unterrichtsprozesse aber in den Mittelpunkt der Qualitätsaktivitäten stellen.

Allgemein kann gesagt werden, dass QmbS im Hinblick auf eine Optimierung durch Fehlererkennung alle Möglichkeiten bietet, die praktische Umsetzung jedoch noch stark verbesserungswürdig ist. Dabei muss unbedingt darauf geachtet werden, dass die Verbesserung des Unterrichts im Mittelpunkt von QmbS steht.

Abschließend wird im „neuen“ Qualitätsverständnis die Kundenorientierung in den Blick genommen (vgl. Kap. 5.3). Es geht um das Ernstnehmen der (legitimen) Ansprüche der Leistungsempfängenden, wie Schüler, Eltern oder Betriebe, die vor dem Hintergrund von unverrückbaren Rahmenbedingungen in ein Qualitätsmanagement der Schule fließen müssen.

Auch in der Schulqualitätsforschung stellen die Zusammenarbeit mit Partnern außerhalb der Schule (Eltern, Administration, Betriebe,...) sowie die Kooperation innerhalb der Schule (Schulleitung-Lehrer-Schüler) bedeutsame Faktoren für Qualität auf der Schulebene dar (vgl. Kap. 6.5).

In QmbS wird diesem Gesichtspunkt in mehrfacher Hinsicht Rechnung getragen. Erstens fließen die Ansprüche der „Kunden“ in ein schulspezifisches Qualitätsverständnis ein und zweitens wird die Kooperation mit Bildungspartnern in Evaluationsmaßnahmen betrachtet.

Aus den Ergebnissen der Befragung zu QmbS geht hervor, dass Schülerinnen und Schüler, externe Partner und Betriebe noch nicht genügend in den QmbS-Prozess im Sinne einer gemeinschaftlichen Projektentwicklung eingebunden sind (vgl. Kap. 12.6.2). Aus den gesichteten Qualitätsverständnissen lässt sich jedoch schließen, dass die Kooperation mit Schülern und Betrieben oft in den schulspezifischen Qualitätsverständnissen aufgenommen wurde. Ein Grund für die Diskrepanz zwischen dem Befragungsergebnis und den verankerten Qualitätszielen könnte sein, dass sich die Auswirkungen der Ziele erst allmählich in einer konkreten Verbesserung der Situation widerspiegeln und noch nicht deutlich wahrnehmbar sind. Es ist dabei anzumerken, dass alle beruflichen Schulen einen sehr offenen und konstruktiven Umgang mit den Ausbildungsbetrieben pflegen und dadurch ein sehr hohes Niveau der Zusammenarbeit existiert. Alle Modellschulen sind sich dahingehend einig, dass der koordinierte Schul- und Unterrichtsbetrieb (vgl. Kap. 6.5; bedeutsamer Faktor auf Schulebene) das Kerngeschäft der Schule darstellt und somit auch der Schwerpunkt der Qualitätsarbeit sein sollte.

Wie im Kapitel 6.6 beschrieben, muss ein Qualitätsmanagementsystem für Schulen in besonderem Maße die Unterrichtsmerkmale und –prozesse berücksichtigen, ohne dabei den individuellen Gestaltungsfreiraum der einzelnen Lehrkraft zu beschneiden.

Mit der Komponente des Individualfeedbacks wird den Lehrkräften die Möglichkeit geboten, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und vor dem Hintergrund der Steigerung ihrer Unterrichtsqualität zu optimieren. Diese Methode zeigt beabsichtigte, aber auch unbeabsichtigte Effekte des eigenen Handelns auf und dient der besseren Selbsteinschätzung (vgl. Kap. 8.5.3). Individualfeedback kann dabei von verschiedenen Personengruppen gegeben werden, wobei die Gruppe der Schüler hervorgehoben werden muss. Die Feedbackinstrumente können dabei individuell auf den zu betrachtenden Schwerpunkt abgestimmt werden. Die Schwerpunkte des Feedbacks beziehen sich dabei stark auf wichtige Faktoren für guten Unterricht (vgl. Kap. 6.4), wie beispielsweise die individuelle Unterstützung oder die Strukturiertheit des Unterrichts.

In der Befragung zu QmbS wurde Individualfeedback auffallend positiv bewertet. Es stellte sich heraus, dass sich die Befragten oft Feedback einholen und dieses auch als zweckdienlich betrachten (vgl. Kap. 12.6.6). Auch aus den Rückmeldungen zu erprobten Praxismaterialien fanden sich einige gute Beispiele für geeignete Instrumente. Neben einem Fragebogen mit dem Titel „Jetzt red I“, der an eine Sendung des BR angelehnt ist, muss der Beitrag einer Profilschule hervorgehoben werden, die als Feedbackinstrument ein „Lehrerzeugnis“ entwickelten. Die Schüler haben dabei die Möglichkeit, Noten zu vergeben und freie Anmerkungen in Form von „Zeugnisbemerkungen“ anzubringen.

Alle diese Einschätzungen aus dem Modellversuch Profil 21 bestätigen die Aussage, dass an den Schulen die Lehrkräfte Individualfeedback als innovative Möglichkeit sehen, um ihren eigenen Unterricht ständig zu optimieren.

Ähnlich den Gelingensfaktoren einer erfolgreichen Einführung von Q2E wurden von den Schulleitungen und den QmbS-Beauftragten der Profil 21-Schule Thesen für das Gelingen eines Qualitätsmanagementsystems aufgestellt.

Aus der Sicht der QmbS-Beauftragten gelingt ein Qualitätsmanagement, wenn...

- QmbS von der Schulleitung unterstützt und vom ganzen Kollegium getragen wird.
- der Nutzen von QmbS (bzw. einzelner Maßnahmen) immer wieder deutlich gemacht und fortlaufend über QmbS-Prozesse informiert wird.
- der Kommunikationsfluss zwischen Schulleitung und QmbS-Team klar geregelt ist.
- das QmbS-Team sorgfältig ausgewählt wird und die Zuständigkeiten innerhalb des Teams eindeutig festgelegt sind.
- die QM-Verantwortlichen entsprechend ausgebildet sind und externe Berater den QmbS-Prozess unterstützen.
- es einen verantwortlichen Qualitätsmanager (Funktionsstelle) an der Schule gibt.
- die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen (zeitlich, finanziell, personell).
- die Ziele und die Vorgehensweise zur Zielerreichung klar formuliert, strukturiert und fortlaufend sind.
- Maßnahmen zielführend umgesetzt und überprüft werden.

Aus der Sicht der Schulleitung gelingt ein Qualitätsmanagement, wenn...

- die Schulleitung „die Initialzündung“ übernimmt und für eine hohe Motivation der Beteiligten sorgt.
- sich die Schulleitung aktiv in den Gestaltungs- und Implementierungsprozess einbringt (QmbS-Team).
- die Schulleitung über ausreichende zeitliche und materielle Ressourcen verfügt, um eine derartige Zusatzaufgabe zu bewältigen.

- es gelingt, alle Kolleginnen und Kollegen in den Qualitätsentwicklungsprozess einzubinden.
- der Gesamtprozess innerhalb der Schule sowie nach außen transparent dargestellt wird.
- für die Arbeit im Qualitätsentwicklungsprozess eine transparente Aufgaben- und Verantwortungsstruktur zugrunde gelegt wird.
- die Arbeit auf der Basis einer Kultur des gegenseitigen Vertrauens gründet.

Die Erfahrungen aus Profil 21 zeigen, dass die Einführung und die spätere Konsolidierung von QmbS einen längerfristigen Prozess darstellen. Es braucht Zeit, bis der Nutzen für alle Mitarbeiter erkennbar wird. Während der Einführung von QmbS müssen notwendige Ressourcen (zeitliche und finanzielle) und ein Unterstützungssystem bereit gestellt werden. Erst durch das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten wird QmbS zu einem ganzheitlichen Qualitätsmanagementsystem, das den komplexen Anforderungen heutiger Schulen gerecht wird.

14 Literaturverzeichnis

BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS
(Hrsg.): Bayerisches Qualitätsmemorandum BQM: München 2003

BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS
(Hrsg.): Externe Evaluation an Bayerns Schulen. München 2005

BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS
(Hrsg.): Qualitätssicherung an Bayerns Schulen (Vorwort zum Fachkongress im November 2005 in Eichstätt). München 2006

BAYRISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS
(Hrsg.): Interne Evaluation an Bayerns Schulen. München 2007

BECKER, Matthias / SPÖTTL, Georg / DREHER, Ralph: Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisation. BLK-Forschungsbericht BEAGLE. Bonn 2006

BRAUER Jörg-Peter: DIN EN ISO 9000:2000 ff. umsetzen. Gestaltungshilfen zum Aufbau Ihres Qualitätsmanagementsystems. 3. Aufl., München/Wien 2002

BRUNNHUBER Martin, KENNERKNECHT Marlies: Das QmbS-Team als zentrales Element der Prozesssteuerung. In: VLB akzente – Berufliche Bildung in Bayern (Heft 06). München 2008

BURKARD, Christoph, EIKENBUSCH, Gerhard: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000

CARROLL, J.B.: A Model of School Learning. In: Teachers College Record 64. 1963

DIN EN ISO 9000:2000 – Qualitätsmanagementsysteme, Grundlagen und Begriffe, Brüssel 2000

DITTON, Hartmut: Wirkung und Wirksamkeit der Einzelschule. Analyse zur Bedeutsamkeit der verschiedenen Ebenen des Schulsystems. In: LEHMANN, R:H. u.a. (Hrsg.): Erweiterte Autonomie für Schule – Bildungscontrolling und Evaluation. Berlin 1997

DITTON, Hartmut: Qualitätskontrolle und –sicherung in Schule und Unterricht ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: HELMKE/HORNSTEIN/TERHART (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Beiheft 41 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 2000

DITTON, Hartmut: Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: VAN BUER/WAGNER (Hrsg.): Qualität von Schule, Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main 2007

DÖBERT, H.: Deutschland. In: DÖBERT/HÖRNER/KOPP/MITTER (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren 2002

EFQM: Die Grundkonzepte der Excellence. Brüssel 2003a

EFQM: Excellence einführen. Brüssel 2003b

GARVIN, David A.: The strategic and competitive edge. Managing quality. New York 1988

GRAEBIG, K.: Normungsverfahren. In: ZOLLONDZ, H. D. (Hrsg.). Lexikon Qualitätsmanagement. Handbuch des modernen Managements auf Basis des Qualitätsmanagements. München 2001

GRAFSTAT: Software für statistische Erhebungen.,Version 4.01. Ausgabe 2009. www.grafstat.de, Stand: 21.12.2008

GONON, Philipp/ HÜGLI, Ernst/ LANDWEHR, Norbert/ RICKA, Regula/ STEINER, Peter: Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. 2. Auflage, Aarau 1999

GÜTTLER, Horst/ ZÖLLER, Arnulf: Qualitätsmanagement für berufliche Schulen, in Lehrerinfo 1/07. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.). München 2007

HALLER, S.: Beurteilung von Dienstleistungsqualität. Wiesbaden 1995

HARVEY, L./GREEN, D.: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: HELMKE/HORNSTEIN/TERHART (Hrsg.):Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Beiheft 41 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 2000

HEID, H.: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In:HELMKE/HORNSTEIN/TERHART (Hrsg.):Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Beiheft 41 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 2000, S. 41-51

HELMKE, A./HORNSTEIN, W./TERHART, E. (Hrsg.):Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Beiheft 41 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel 2000

HELMKE, Andreas. Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2003

HERZOG, Walter: Wirksamkeit von Schule und Unterricht. Skript zur Veranstaltung „Wirksamkeit von Schule und Unterricht“. Universität Bern, Virtueller Campus Pädagogik. Bern 2004

JENCKS, Christopher [u.a.]: Chancengleichheit. Hamburg 1973

KAMISKE, Gerd F./BRAUER Jörg-Peter: ABC des Qualitätsmanagements. 2. Aufl., München/Wien 2002

KIERSTEIN, Henning: Der Einfluss Demings auf die Entwicklung des Total-quality-Management (TQM). München/Wien 1994

KULTUS MINISTER KONFERENZ (KMK): Pressemitteilung vom 4.12.2001. Bonn 2001

KURZ, Sabine: Die Entwicklung berufsbildender Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren. Studie des Institut Technik und Bildung der Universität Bremen. Bremen 2002

LANDWEHR, Norbert: Q2E - Qualität durch Evaluation und Entwicklung - Das Q2E-Modell in BUCHEN, H.; HORSTER, L.; PANTEL, G.; ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Stuttgart/Berlin 2004

MASING, W.: Qualitätspolitik des Unternehmens. In: W. Masing: Handbuch der Qualitätssicherung. München-Wien 1988

MINISTERIUM FÜR KULTUS; JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG: Das Konzept OES an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. Stuttgart 2007

OELKERS, J./ REUSSER, K.: Qualität entwickeln- Standards sichern- mit Differenz umgehen. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). Berlin 2008

OLTMANN, I.: Projektmanagement. Zielorientiert denken, erfolgreich zusammenarbeiten. Berlin 1999

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): Schulen und Qualität. Frankfurt am Main 1991

- PARASURAMAN, A., BERRY, L. L. & ZEITHAML, V. A. (1988). Kommunikations- und Kontrollprozesse bei der Estellung von Dienstleistungsqualität.
In: M. BRUHN & B. STAUSS (Hrsg.), Dienstleistungsqualität. Wiesbaden 1988
- ROLFF, H.-G.: Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven. In: DASCHNER/ROLFF/STRYCK (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Weinheim 1995
- SCHEERENS, J.: Effective Schooling. Research, Theory and Practice. London: Cassell 1992
- SCHEERENS, J./BOSKER, R.: The Foundation of Educational Effectiveness. Oxford 1997
- SCHELLE, H.: Projekte zum Erfolg führen. München 2001
- SLAVIN, R.E.: Education for all. Lisse 1996
- STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG:
Abschlussbericht zum BLK-Verbundmodellversuch – Qualitätsentwicklung in der Berufsschule (Quabs). München 2003
- STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG:
QmbS-Konzept. München 2007.
- STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG:
QmbS-Handbuch (nichtveröffentlichter Entwurf, Stand 2008). München 2008
- STEINER, Peter/LANDWEHR, Norbert: Das Q2E-Modell – Schritte zur Schulqualität. Bern 2003

STIFTUNG BILDUNGSPAKT BAYERN: Ausschreibungstext zum Modellversuch Profil 21. München 2006. http://www.bildungspakt-bayern.de/arbeit/profil21_2.htm, Stand: 6.11.2007

STRINGFIELD, S.: A Model of Elementary School Effects. In: REYNOLDS, D. u.a.: Advances in School Effectiveness Research and Practice. Oxford 1994

WEINERT, Franz: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001

ZOLLONDZ, Hans-Dieter: Grundlagen Qualitätsmanagement – Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. München, Wien, Oldenbourg 2002

15 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.3-1: Prozessmodell der DIN EN ISO 9000:2000

Abbildung 3.3-2: EFQM-Modell für Excellence (EFQM 2003)

Abbildung 4.2-1: Deming-Kreis nach STEINER/LANDWEHR 2003

Abbildung 6.2-1: Wichtige Faktoren auf den Einfluss des schulischen Erfolg bzw. Misserfolg (in Anlehnung an DITTON 2000)

Abbildung 6.3-2: Modell zur Prozessbetrachtung von Schule (DITTON 2000)

Abbildung 6.3-3: Modell zur mehrbenenanalytischen Untersuchung schulischer Qualität bei Lehrern und Schülern (DITTON 2000)

Abbildung 6.4-1: Lernerfolg nach CARROLL (1963)

Abbildung 7.2-1: Die Komponenten von Q2E (STEINER/LANDWEHR 2003)

Abbildung 8.4-1: Regelkreis OES (MINISTERIUM FÜR KULTUS; JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG 2007)

Abbildung 8.5-1: QmbS-Logo (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2007)

Abbildung 8.5-2: Prozessweg „Schulspezifisches Qualitätsverständnis (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 8.5-1: Beispiel eines Auswertungsprofils für das Kriterium "Öffnung der Schule" (STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 8.5-3: Handlungsschema zur Steuerung von Qualitätsprozessen (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 8.6-1: Matrix der Chancen von QmbS (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 9.2-1: Projektplan QmbS (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 9.3-1: Beispiel einer Evaluationszielscheibe (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 10.1-1: Aktionsplan A (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 10.1-2: Aktionsplan B (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 10.1-3: Beispiel für die Anwendung des Aktionsplanes B im Bereich Unterrichtsentwicklung (QmbS interne Schulungsmaterialien)

Abbildung 10.2-1: Beispiel zur Formulierung von Qualitätszielen (QmbS interne Schulungsmaterialien)

Abbildung 10.2-2: Erster Schritt zur Entwicklung eines schulspezifischen Qualitätsverständnisses (QmbS interne Schulungsmaterialien)

Abbildung 10.2-3: Zusammenfassung der wichtigsten Merkmale eines SQV (QmbS interne Schulungsmaterialien)

Abbildung 10.3-1: Netz der Qualitätssicherung in Bayern (QmbS interne Schulungsmaterialien)

Abbildung 10.3-2: Auszug einer standardisierten Befragung (STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2005)

Abbildung 10.4-1: Feedback-Regeln (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 11.1-1: Kommunikations- und Dokumentationsstruktur für QmbS (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 11.3-1: Beispiele für Zielformulierungen eines SQV (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 11.3-2: Leitfaden für die Formulierung von Qualitätszielen (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 11.4-1: Umgang mit Befragungsergebnissen (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 11.5-1: Ausführliche Darstellung des Gesamtprozesses QmbS (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 11.5-2: Plakat für den Gesamtprozess QmbS (STAATSINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2008)

Abbildung 12.3-1: Zufriedenheit mit Zeitumfang, Inhalt, Referenten und Workshopunterlagen für die jeweiligen Workshops (1 = gar nicht zufrieden, 6 = sehr zufrieden; Darstellung in Form von Skalenmittelwerten)

Abbildung 12.4-1: Die QmbS-Unterlagen sind...(1= praxistauglich, 5= praxisfern, usw.; Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-1: Die Rolle der Schulleitung (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-2: Gemeinschaftliche Projektentwicklung (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-3: Erprobung von Konzepten (1="nie", 4="oft", Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-4: Wichtigkeit der Pilotgruppen (1="trifft voll zu", 4="trifft gar nicht zu", Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-5: Funktionsfähiges QmbS-Team (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-6: Evaluationskultur (1= beste Ausprägung, 5= schlechteste Ausprägung; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-7: Häufigkeit des Individualfeedbacks (1=oft, 4=nie, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-8: Zweckdienlichkeit des Individualfeedbacks (1=zweckdienlich, 5=sinnlos, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-9: Bedeutung für die Schule als Ganzes (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-10: Verbindlichkeit von QmbS (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.6-11: Spürbare Auswirkungen auf den Schul- und Unterrichtsalltag (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$, Darstellung in Form von Mittelwerten)

Abbildung 12.7-1: Zeitlicher Aufwand (Relative Häufigkeit in Prozent)

Abbildung: 12.7-2: Finanzieller Aufwand (Relative Häufigkeit in Prozent)

Abbildung 12.8-1: Einstellung zum QmbS-Konzept (1= trifft voll zu, 4= trifft gar nicht zu; * signifikant $p < .05$)

Abbildung 12.8-2: Zufriedenheit mit der Umsetzung von QmbS an der Schule (1= sehr zufrieden, 4= gar nicht zufrieden; * signifikant $p < .05$)

16 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bedeutsame Faktoren des Unterrichts (QAIT-Modell) (DITTON 2000)


Tabelle 2: Bedeutsame Faktoren auf der Schulebene (DITTON 2000)

Tabelle 3: Aktuelle Projekte, Schulversuche und Modellvorhaben in den einzelnen Bundesländern, BECKER/SPÖTTL/DREHER 2006

Tabelle 4: Qualitätsbereiche der Externen Evaluation in Bayern („Bayerischer Qualitätsrahmen“) (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTER-
RICHT UND KULTUS 2005)

17 Anhang

Anhang A: Online-Fragebogen zu QmbS



STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN

BEFRAGUNG DER PROFIL21-SCHULEN
Rückmeldung der Erfahrungen mit QmbS

Sehr geehrte Damen und Herren,

seit zwei Jahren sind Sie an der erfolgreichen Erprobung von QmbS an Ihrer Schule beteiligt. Wie Ihnen bekannt ist, werden wir QmbS ab Sommer 2009 allen beruflichen Schulen in Bayern zur Übernahme anbieten. Deshalb bitten wir Sie schon jetzt um eine detaillierte Rückmeldung Ihrer Erfahrungen.

Die Befragung richtet sich an die Schulleitungen und die Mitglieder der QmbS-Teams (Steuergruppen) der teilnehmenden Schulen des Modellversuchs Profil 21. Für Ihre Antworten sichern wir Ihnen absolute Anonymität zu.

Die Ergebnisse dieser Befragung fließen in die konzeptionelle Weiterentwicklung von QmbS ein und dienen zusätzlich als Grundlage für den Aufbau eines entsprechenden Unterstützungssystems.

Wir bitten Sie, die Fragen vor dem Hintergrund Ihrer individuellen Erfahrungen zu beantworten.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit.

Ihr QmbS-Projektteam

weiter zur nächsten Seite →

Einführungsworkshops

Haben Sie an einem oder mehreren der vier Einführungsworkshops teilgenommen?

Ja Nein

An welchen Workshops haben Sie teilgenommen?
auch Mehrfachnennungen sind möglich

- Steuerung der Qualitätsprozesse
- Qualitätsverständnis
- Interne Evaluation
- Individualfeedback

Ich war bei den Einführungsworkshops mit...

	sehr zufrieden				gar nicht zufrieden	
dem Zeitumfang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Inhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Referenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Workshopunterlagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Der Theorieanteil der Workshops war...

zu wenig angemessen zu viel

Reflexionsworkshops

Haben Sie an Reflexionsworkshops teilgenommen?

Ja Nein

Bei den Reflexionsworkshops war ich mit ...

	sehr zufrieden				gar nicht zufrieden	
dem Zeitumfang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Inhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Referenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
den Workshopunterlagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Der gegenseitige Austausch von Praxiserfahrungen mit anderen Schulen ist in der Einführungsphase...

sehr wichtig nicht wichtig

Unterlagen

	praxistauglich				praxisfern
Die QmbS-Unterlagen sind...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	unterstützend			wenig hilfreich	
Die QmbS-Unterlagen sind...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	ausführlich			oberflächlich	
Die QmbS-Unterlagen sind...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	oft nutzbar			selten anwendbar	
Die QmbS-Unterlagen sind...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wem ist das QmbS-Handbuch zugänglich?
auch Mehrfachnennungen möglich!

- Schulleitung
- QmbS-Beauftragte
- QmbS-Teammitglieder
- Kollegium
- Verwaltung
-

weitere Anmerkungen zum Einführungsprozess

Was hätten Sie sich bei der Einführung von QmbS zusätzlich noch gewünscht?
(z.B. zusätzliche Betreuung, Unterstützungsunterlagen,...)

Was war bei der Einführung von QmbS besonders gut?

Was sollte Ihrer Meinung nach noch verbessert werden?
(Bitte mit Begründung)

Kriterien für eine erfolgreiche Einführung von QmbS

Rolle der Schulleitung

Die Schulleitung übernimmt deutlich sichtbar die Verantwortung für QmbS.
(Steuerung der QmbS-Aktivitäten, Mitglied im QmbS-Team, Ansprechpartner für QmbS)

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Die Schulleitung vertritt engagiert und glaubwürdig das QmbS-Konzept.
(QmbS ist immer wieder Tagesordnungspunkt in Konferenzen, QmbS-Aktivitäten werden mit Nachdruck angestoßen, QmbS ist an der Schule keine Randerscheinung)

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Die Schulleitung fordert gemeinschaftlich beschlossene Rahmenvorgaben ein.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Die Schulleitung gewährt Unterstützung für die Zusatzbelastung.
(Anrechnungsstunden, Entbindung von der Klassenführung,...)

trifft voll zu trifft gar nicht zu

gemeinschaftliche Projektentwicklung

Das gesamte Vorgehen bei QmbS beruht auf hoher Transparenz.
Information und Kommunikation

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Problemlösungen werden in einem gemeinschaftlichen Prozess entwickelt.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Die eingeleiteten Maßnahmen zu QmbS finden Rückhalt im Kollegium.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Schülerinnen und Schüler, externe Partner und Betriebe werden in den QmbS-Prozess einbezogen.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Erprobung von Konzepten

Neue Konzepte, z.B. die Durchführung von Individualfeedback, werden von Kleingruppen ("Pilotgruppen") erprobt.

nie selten gelegentlich oft

"Pilotgruppen" sind wichtig, da sich das Kollegium an das "Neue" gewöhnen kann.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

funktionsfähiges QmbS-Team

Die Mitglieder des QmbS-Teams an der Schule sind im Kollegium anerkannt.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Es findet ein ständiger Austausch zwischen QmbS-Team und Kollegium statt.
Information, Kommunikation

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Evaluationskultur (interne und externe Evaluation)

	sind zweckdienlich		sind sinnlos	
Evaluationen...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	werden professionell durchgeführt		sind stark verbesserungsbedürftig	
Interne Evaluationen an Ihrer Schule...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	werden ernst genommen		werden nachlässig behandelt	
Evaluationsergebnisse...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Individualfeedback

Ich hole mir Individualfeedback ein.

oft gelegentlich selten nie

Individualfeedback...

ist zweckdienlich ist sinnlos

Bedeutung für die Schule als Ganzes

QmbS trägt dazu bei, dass Verbesserungsmaßnahmen nachhaltig werden.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Die Q-Ziele im SQV unterstützen Qualitätsverbesserungsprozesse an der Schule.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

QmbS unterstützt die kollegiale Zusammenarbeit.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

QmbS hilft den Lehrkräften mittelfristig Unterricht und Schule effizienter zu gestalten.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Verbindlichkeit

Der Großteil der Mitarbeiter unterstützt den QmbS-Prozess.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Die Verantwortlichkeiten innerhalb des QmbS-Prozesses sind festgelegt und dokumentiert.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

spürbare Auswirkungen auf den Schul- und Unterrichtsalltag

Ich habe von QmbS in meiner unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Arbeit profitiert.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Verbesserungsmaßnahmen werden in die Realität umgesetzt, so dass sie im Schulalltag spürbar sind.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Ressourcen

Welche Position nehmen Sie ein?

- Schulleitung
- QmbS-Beauftragter
- QmbS-Teammitglieder

Wie hoch war Ihr innerschulischer Zeitaufwand für Ihre Tätigkeit in QmbS im abgelaufenen Schuljahr (in Personentagen).
(ohne Workshop- und Tagungsteilnahme)

- 1-3 PT
- 4-6 PT
- 7-9 PT
- 10-12 PT
- über 12 PT

Der finanzielle Aufwand bei der Einführung von QmbS pro Jahr beträgt... (Angabe in Euro)

	0-100	101-300	301-500	501-1000	über 1000
für Materialien (Kopien, Unterlagen, Bücher,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
für Referenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
für schulische Veranstaltungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Einstellung zu QmbS

Das QmbS-Konzept würde ich generell weiterempfehlen.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Der Aufwand der Einführung von QmbS steht in einem angemessenen Verhältnis zum späteren Nutzen.

trifft voll zu trifft gar nicht zu

Mit der Umsetzung von QmbS an unserer Schule bin ich...

sehr zufrieden nicht zufrieden

Was ich sonst noch anmerken möchte.

Vielen Dank für die Eingaben

Ihre Eingaben wurden erfolgreich gespeichert.

Ihr Fragebogen wurde im System gespeichert. Vielen Dank für die Beantwortung.
Bitte schließen Sie jetzt das Browserfenster.

Impressum

Lebenslauf

Persönliche Daten

Familienname: Brunnhuber
Vorname: Martin
Anschrift: Hochlerchweg 18, 83355 Grabenstätt/Erlstätt
geb. am/in: 23.08.1975, Traunstein

Schulische Ausbildung

1981 – 1987 Volksschule Grassau
1987 – 1991 Realschule Marquartstein
1991 – 1993 Fachoberschule Traunstein

Berufliche Ausbildung/Studium

1993 – 1994 Studium Maschinenbau an der
Fachhochschule München
1994 – 1995 Wehrdienst in Bad Reichenhall
1995 – 1999 Studium Bauingenieurwesen an der
Fachhochschule München
1999 Abschluss zum Diplom Bauingenieur (FH)
1999 – 2001 Studium Lehramt an beruflichen Schulen an
der Technischen Universität München
2001 erste Staatsprüfung für das Lehramt an
beruflichen Schulen (Bautechnik/Mathematik)
2001 – 2003 Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen
(BS Landshut, BS Bad Aibling)
2003 zweite Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen
Schulen
2006 – 2008 Promotionsstudiengang für den Grad des Dr. phil. an der
Fakultät für Psychologie und Pädagogik der
Ludwig-Maximilians-Universität München

Berufstätigkeit

seit 2003 Lehrer an der Fachoberschule und Berufsoberschule
Rosenheim
seit 2007 Teilabordnung an das Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung München; Grundsatzabteilung