
Qualitätsmanagement in der Schulentwicklung

Dissertation

Zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von Maike Reese

Kiel

(2005)

Erstgutachter: Prof. Dr. Manfred Prenzel

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Tina Seidel

Tag der mündlichen Prüfung: _____

Durch den zweiten Prodekan Prof. Dr. Norbert Nübler

zum Druck genehmigt am _____

Zusammenfassung

Die Analysen des deutschen Bildungssystems haben ergeben, dass es schlecht aufgestellt ist, um den Anforderungen der Gegenwart gerecht zu werden. Wenn eine Vielzahl von Schülerinnen oder Schülern ihr Potenzial nicht entfalten kann oder im Extremfall die Schule ohne qualifizierenden Abschluss verlässt, ist dies inakzeptabel. Es ist erforderlich die notwendigen Veränderungen zügig, aber doch wohl überlegt und systematisch anzugehen.

Nach einer Darstellung des aktuellen Wandels der Steuerung des Bildungswesens und der damit einhergehenden Veränderung der Rollen und Aufgaben der verschiedenen Akteure, werden zentrale Erkenntnisse der Organisationstheorie und der Schulentwicklungsforschung beschrieben. Die Lehrkräfte tragen danach die gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung von Schule und Unterricht.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welchen Beitrag hierzu die Einführung eines schulinternen Qualitätsmanagementsystems leisten kann. Beteiligen sich die Lehrerinnen und Lehrer daran und fällt die Bewertung der Erfahrungen so aus, dass zu erwarten ist, dass die aufgebauten Strukturen Bestand haben? Welche Empfehlungen sprechen die Schulleitungen für die Einführung eines schulinternen Qualitätsmanagements aus?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wird auf die Ergebnisse der Begleitforschung des BLK-Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung in Schule und Schulsystemen“ (QuiSS) zurückgegriffen, welche durch eigene Erhebungen ergänzt wurden.

Die Einführung eines schulinternen Qualitätsmanagements stieß auf Akzeptanz. Die Lehrkräfte bewerten kooperatives Arbeiten als positiv. In den Interviews wird von einigen Schulleitungen berichtet, dass die Arbeit mit dem EFQM-Modell dazu beigetragen habe, die Arbeit der bereits vorhandenen Steuergruppe zu professionalisieren, indem nun zielgerichtet und planvoller, orientiert an den Qualitätsbereichen des Leitfadens vorgegangen werde. Sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungen formulierten externen Unterstützungsbedarf bei der Einführung eines internen Qualitätsmanagements.

Inhalt:

0.	Einleitung	1
1.	Ansatzpunkte der Schulentwicklung.....	5
1.1	Steuerungsebenen des Bildungssystems	7
1.1.1	Bildungsstandards - Referenzrahmen für Qualitätsentwicklung im Schulsystem	7
1.1.2	Autonomie und Steuerung	10
1.1.3	Administration.....	13
1.1.4	Unterstützungssystem	14
1.1.5	Schulebene	15
1.1.6	Zusammenfassung - Die Rollen und Aufgaben der Akteure ändern sich.....	18
1.2	Schulen als lernende Organisationen.....	18
1.2.1	Organisationsentwicklung.....	18
1.2.2	Organisationslernen	21
1.2.3	Selbstwirksamkeitserwartung.....	26
1.2.4	Zusammenfassung - Die Mitglieder bestimmen das Lernen der Organisation.....	27
2.	Schulqualitätsforschung.....	29
2.1	Zum Qualitätsbegriff	30
2.2	Schooleffectiveness - Schuleffektivität	32
2.3	Schoolimprovement - Schulentwicklung.....	34
2.4	“Linking school effectiveness and school improvement”	35
3.	Systematische Qualitätsentwicklung der Einzelschule	38
3.1	Evaluation	38
3.1.1	Grundlagen der Evaluation	41
3.1.2	Interne Evaluation im Schulbereich	47
3.1.3	Externe Evaluation im Schulbereich	48
3.1.4	Zusammenfassung – Evaluation ist ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung	49
3.2	Qualitätsmanagementsysteme im Bereich der Schulentwicklung	50
3.2.1	Qualitätsmanagement - Entwicklungen im Schulbereich.....	51
3.2.2	Stand der Forschung	58
3.2.3	Konfliktbereiche bei der Einführung eines Qualitätsmanagements in der Schule..	59
3.2.4	Zusammenfassung - Kooperative Qualitätsentwicklung ist nötig.....	61

4.	Untersuchungsgegenstand: Der BLK-Modellversuch „Qualitätsentwicklung in Schulen und Schulsystemen“	62
4.1	Konzeption des BLK-Programm QuiSS	62
4.2	Teilprojekt QuiSS-Niedersachsen	66
4.3	Konzeption der Programmevaluation	67
5.	Fragestellungen	69
5.1	In welchem Umfang findet Kooperation statt?	70
5.2	Wie bewerten die Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit kooperativer Qualitätsentwicklung?	71
5.2.1	Aktivierung der Lehrkräfte im Qualitätsentwicklungsprozess	71
5.2.2	Kenntnis der Lehrkräfte über den Qualitätsentwicklungsprozess	72
5.2.3	Zufriedenheit der Lehrkräfte im Projektverlauf	73
5.2.4	Bewertung der Kooperation	74
5.3	Kompetenzentwicklung und Selbstwirksamkeitserwartung	75
5.3.1	Zusammenfassung - Prozessindikatoren für Kooperationsprozesse	76
5.4	Wie bewerten die Schulleitungen ihre Erfahrungen mit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystem?	76
5.5	Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen die Schulen?	77
6.	Methode	78
6.1	Untersuchungsdesign	78
6.1.1	Durchführung der Fragebogenstudie	78
6.1.2	Durchführung der Leitfadenterviews	79
6.2	Stichprobenbeschreibung	79
6.2.1	Teilnehmende Schulen	80
6.2.2	Befragte Lehrkräfte und Schulleitungen	81
6.2.3	Zusammenfassung Stichprobe	84
6.3	Beschreibung der Instrumente	87
6.3.1	Skalen der Fragebogen für die Lehrkräfte	87
6.3.2	Skalen der Fragebogen für die Schulleitungen	97
6.3.3	Leitfaden für das Interview mit den Schulleitungen	98
6.3.4	Erfassung der Entwicklungsschwerpunkte der Schulen	99
6.4	Datenanalyse	100
7.	Ergebnisse	101
7.1	Zum Umfang der Kooperation im Prozess der Qualitätsentwicklung	102
7.1.1	Ein positives Bild der Kooperationsaktivitäten	103

7.1.2	...und die Kehrseite der Medaille	105
7.1.3	Zusammenfassung der Ergebnisse zu Kooperationsaktivitäten	107
7.2	Wahrnehmung der Kooperation durch die Lehrkräfte	108
7.2.1	Ergebnisse im Hinblick auf den Indikator Aktivierung.....	110
7.2.2	Ergebnisse im Hinblick auf den Indikator Kenntnis	113
7.2.3	Ergebnisse im Hinblick auf den Indikator Zufriedenheit	114
7.2.4	Bewertung der Kooperation durch die Lehrkräfte.....	115
7.3	Individuelles Kompetenzerleben.....	117
7.3.1	Kompetenzzuwachs	117
7.3.2	Selbstwirksamkeitserwartung.....	118
7.3.3	Zusammenfassung Wahrnehmung der Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte	119
7.4	Darstellung der Aussagen der Schulleitungen	121
7.4.1	Motivation und verfolgte Ziele der Schulleitungen.....	121
7.4.2	Aussagen der Schulleitungen zur eigenen Aktivität im Programm	121
7.4.3	Aussagen der Schulleitung zu internen und externen Rahmenbedingungen	122
7.4.4	Aussagen der Schulleitungen zu wichtigen Ergebnissen.....	122
7.5	Darstellung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Schulen beim Einstieg in ein systematisches Qualitätsmanagement.....	123
8.	Diskussion.....	129
8.1	Überlegungen zum methodischen Vorgehen	129
8.1.1	Grenzen und Möglichkeiten der Programmevaluation.....	129
8.1.2	Design der Evaluationsstudie	131
8.1.3	Ist projektbezogene Auswertung von Daten aus Programmevaluationen sinnvoll? 131	
8.2	Qualitätsmanagement aus Sicht der Beteiligten - Diskussion der Ergebnisse.....	132
8.2.1	Zur Kooperation der Lehrkräfte	133
8.2.2	Zur Rolle der Schulleitung.....	135
8.2.3	Inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Ziele der Schulen	136
8.3	Schlussfolgerungen für die Einführung eines schulinternen Qualitätsmanagements	138
8.3.1	Qualitätsentwicklung braucht Orientierung	139
8.3.2	Qualitätsentwicklung braucht Unterstützung und Begleitung	140
8.3.3	Qualitätsentwicklung braucht Zeit und Verstetigung.....	141
8.3.4	Qualitätsentwicklung braucht interne und externe Partner.....	142
9.	Literatur	144
10.	Anhang	153

0. Einleitung

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind seit jeher zentrale Aufgabe der Bildungsadministration. Spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studien ist unstrittig, dass das bisherige inputorientierte System der Steuerung nicht die gewünschten Ergebnisse bringt und zu träge auf den rasanten gesellschaftlichen und ökonomischen Wandel in einer globalisierten Welt reagiert. Ein zukunftsfähiges Bildungssystem wird auf allen Ebenen der Steuerung die Aspekte der Strukturqualität, der Prozessqualität wie auch der Ergebnisqualität berücksichtigen und diese mit einander in Beziehung setzen müssen. Der Auftrag der Schulen ist es, auf diese Anforderungen einzugehen, sich systematisch zu entwickeln und sich und anderen über ihr Handeln Rechenschaft abzulegen.

Aus einer anderen Perspektive begründet Stringfield (1995) die Verpflichtung zum sensiblen Umgang mit den Leistungen des Bildungswesens. Er fordert, Schulen als Institution von besonderer Bedeutung in die Reihe der High Reliability Organisations (HRO - hochzuverlässige Organisationen) zu stellen. HRO erfüllen hochkomplexe Aufgaben von besonderer gesellschaftlicher Bedeutung in sensiblen Bereichen, z.B. Atomkraftwerke oder Verkehrs- und Flugsicherungssysteme, über deren Qualität mit höchster Aufmerksamkeit jederzeit gewacht wird und an deren Optimierung beständig gearbeitet wird. Interne Struktur und ablaufende Prozesse sind auf ein bestmögliches Funktionieren und Sicherung zentraler Abläufe ausgerichtet. Sie zeichnen sich auch dadurch aus, dass jedes Scheitern in der Aufgabenerfüllung auf Grund der damit verbundenen Gefahren und Kosten durch systematische Planung zu vermeiden versucht wird und Zwischenfälle genauestens reflektiert und analysiert werden, um eine Wiederholung auszuschließen. Ähnlich sollte der Unterrichts- und Schulbetrieb darauf ausgerichtet sein, schulischen Misserfolg, wie z.B. den frühen Abbruch von Schulkarrieren zu vermeiden und Fehlentwicklungen rechtzeitig wahrzunehmen (diagnostische Kompetenz). Ein schulischer Misserfolg wird beispielsweise in dem Amerikanischen Bildungsprogramm Goals 2000 nicht zuletzt wegen der hohen damit verbundenen gesellschaftlichen Folgekosten als gesellschaftlich nicht tolerierbar beschrieben, weil er für die Betroffenen die gesellschaftliche Teilhabe erschwert und sie gravierend in ihren Lebenschancen einschränkt. Wie hoch die Misserfolgsquote der deutschen Schulen ist, belegen eindrucksvoll bildungsstatische Daten: Im Schuljahr 2000/2001 erreichte 9,1 % der Absolventinnen und Absolventen in Deutschland nicht einmal den Hauptschulabschluss. Bei

den als Ausländerinnen bzw. Ausländer geführten Jugendlichen lag der Anteil sogar bei 19,5% (Statistisches Bundesamt, 2004). Ziel ist es, den Schulbetrieb so sicher wie den Flugbetrieb zu machen. Wer stiege schon gerne in ein Flugzeug, wenn er wüsste, dass die Wahrscheinlichkeit, den Zielort heil zu erreichen, nur 80 - 90% beträgt?

Die Organisationen des Bildungswesens erfüllen ihren Bildungsauftrag in einem dynamischen Kontext, der eine kontinuierliche Selbstreflexion und Selbsterneuerung erfordert. Um Kinder und Jugendliche adäquat auf die zukünftigen Herausforderungen im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Kontext vorzubereiten, ist ein kontinuierlicher Weiterentwicklungs- und Erneuerungsprozess der Schule unabdingbar.

Ein möglicher Ansatzpunkt für Schulen, den kontinuierlichen Prozess der Selbsterneuerung und Anpassung systematisch zu steuern, ist die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems. Es unterstützt die Integration verschiedener Qualitätsdimensionen und bietet Orientierung. Führung und Mitarbeiter sind gleichermaßen verantwortlich für die Prozesse. Im Zentrum steht als Kernaufgabe die bestmögliche Gestaltung der Lehr-Lernprozesse zu Gunsten der optimalen Entwicklung aller Kinder. In den vergangenen Jahren wurden erste Erfahrungen mit der Adaption verschiedener Ansätze des Total Quality Managements gesammelt. Es gibt bisher wenig dokumentierte Erkenntnisse von Schulen mit einem internen, systematischen Qualitätsmanagement und selten empirische Untersuchungen zu den Wirkungen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem zentralen Aspekt der Kooperationsprozesse bei der Qualitätsentwicklung. Die gegenwärtigen Herausforderungen setzen das größtmögliche Engagement möglichst aller Kolleginnen und Kollegen der Einzelschulen voraus. Erfahrungsgemäß ist es jedoch sehr schwierig, die Lehrerinnen und Lehrer für eine dauerhafte, aktive Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen zu gewinnen. Gelingt dies möglicherweise besser, in einem Rahmen, der Orientierung und Sicherheit bietet?

Zentrale Fragestellungen

Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen wie Lehrkräfte und Schulleitungen kooperieren und ihre Erfahrungen im Prozess der Qualitätsentwicklung wahrnehmen und beschreiben. Die Intensität und Dauer des Engagements hängt maßgeblich von konkreten Erfahrungen in derartigen Projekten und deren subjektiver Bewertung ab. Darüber hinaus soll ein Ausblick auf Inhalte von Schulentwicklungsvorhaben gegeben werden.

Die zentralen Fragestellungen lauten:

1. Wie bewerten die Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit kooperativer Qualitätsentwicklung? Dabei sollen verschiedene Prozessindikatoren betrachtet werden: Aktivierung, Kenntnis, Zufriedenheit und Bewertung der Kooperationsaktivitäten. Lässt sich ein Kompetenzzuwachs („Professionalisierung“) nachweisen?
2. Welche Rolle übernehmen die Schulleitungen und wie bewerten sie ihre Erfahrungen mit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems?
Die wichtigsten Erkenntnisse sollen zukünftigen Projekten zugänglich gemacht werden.
3. Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen die Schulen? Konzentrieren sich die Aktivitäten auf organisatorische Fragen oder sind sie auf Unterrichtsentwicklung ausgerichtet?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen kann auf die Ergebnisse der Begleitforschung des BLK-Modellversuchsprogramms QuiSS zurückgegriffen werden, mit dessen Evaluation das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) beauftragt war. Ergänzend wurden eigene Erhebungen durchgeführt.

Gliederung der Arbeit

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Hauptverantwortung für die Gestaltung eines förderlichen Lernumfeldes bei den teilautonomen Schulen liegt, die jedoch im Kontext des sie umgebenden Bildungssystems agieren. Im theoretischen Teil der Arbeit wird in Kapitel 1.1 zunächst auf die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems und auf aktuelle Ansätze der Steuerung eingegangen (Bildungsstandards, selbständige Schulen, neue Rollen und Aufgaben). Es wird begründet, warum ein koordiniertes Zusammenspiel der Akteure der verschiedenen Ebenen des Bildungssystems erforderlich ist und dass die kontinuierliche Selbsterneuerung von Organisationen auf die aktive Teilnahme der in ihr tätigen Individuen angewiesen ist. Zunehmend autonomere Schulen benötigen Planungssicherheit und klare Vorgaben bezüglich ihrer Ziele sowie externe Unterstützung. Deshalb wird auf die Entwicklung von Bildungsstandards und die veränderten Rollen und Aufgaben der verschiedenen Steuerungsebenen eingegangen. In Kapitel 1.2 wird der Beitrag der Organisationsentwicklung zum Verständnis der Schulen als lernende Organisationen aufgegriffen.

Unter Bezugnahme auf die Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung ebenso wie der Schulentwicklungsforschung werden neben der Begriffsbestimmung in Kapitel 0

Ansatzpunkte für schulische Qualitätsentwicklung beschrieben. Im 3. Kapitel werden verschiedene Zugänge zu systematischer Qualitätsentwicklung der Einzelschulen beschrieben, die in den vergangenen Jahren erprobt wurden. Nach der Einbettung der vorliegenden Arbeit in den Kontext des BLK-Modellversuchs in Kapitel 4, werden im 5. Kapitel die Fragestellungen erläutert. In Kapitel 6 und 7 folgt die Darstellung der empirischen Methoden und der Ergebnisse. Abschließend werden die Ergebnisse mit Blick sowohl auf die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit, die verwendete Methodik als auch den möglichen Nutzen für die zukünftige Praxis der Qualitätsentwicklung diskutiert.

1. Ansatzpunkte der Schulentwicklung

Im Verständnis der Schulentwicklungsforschung werden Schulen als eigenständige Organisationen betrachtet. Organisationen werden allgemein als zielgerichtete, mehr oder weniger formalisierte und offene soziotechnische Systeme definiert, die sich durch eine Grenze von ihrer Umwelt abheben und mit dieser im Austausch stehen (u.a. Luhmann, 1981). Die beobachtete Differenz zur Umwelt (Fremdreferenz) wird als Schema der Eigenbeobachtung (Selbstreferenz) aufgenommen. Der Differenzierungsprozess mit dem sich Systeme voneinander abgrenzen setzt sich innerhalb des Systems fort und führt zur Ausdifferenzierung von Teilsystemen. Diese Teilsysteme (z.B. Schulen) formieren sich zu operativen Einheiten und bilden an bestimmten Stellen das Gesamtsystem (z.B. das Bildungswesen) ab. Die Koppelung der Teilsysteme zum Gesamtsystem erfolgt über eine gemeinsame Funktion, die sie von anderen Systemen unterscheidet. Beispiele wären Macht in der Politik, Geld in der Wirtschaft oder Wissen im Bildungssystem.

Aus der systemtheoretischen Perspektive sind Organisationen dem Prozess der ständigen Veränderung durch die Interdependenz zwischen sich, den Individuen und ihrer Umwelt unterworfen ("open-system-model"). Sie geht davon aus, dass soziale Systeme sich zwar selbstbezogen entwickeln, dies aber in Bezug auf die sie umgebenden Systeme tun. Unter Selbstreferenz (Selbstorganisation, Autopoiese) wird immer eine Form der Reflexion des eigenen Systems (der Strukturen, Prozesse, Ergebnisse) verstanden, die die Anschlussfähigkeit zur Umwelt berücksichtigt. Ausgelöst wird dieser Kreis durch das Bestreben des Systems die eigene Existenz immer wieder zu legitimieren (Becker & Langosch, 1995).

Auf die Organisation Schule angewendet, stellt sich die Frage, ob die Bedingungen derzeit so angelegt sind, dass Fremdreferenz tatsächlich „überlebensnotwendig“ ist. Da Schule eine gesellschaftlich verordnete und durch den gesetzlichen Rahmen abgesicherte Organisation ist, entfällt hier zunächst die beständige Motivation zur Selbsterneuerung in Bezug auf die umgebenden Systeme, so dass Entwicklung vor allem selbstreferentiell erfolgt unter Vernachlässigung der System-Umweltdifferenz. Schulen scheinen lange Zeit als Lebenswelten ganz eigener Art überlebt zu haben, deren Existenz durch mangelnde Anschlussfähigkeit oder Verbindung mit den Umweltsystemen kaum gefährdet war. Durch die bürokratisch- gesellschaftliche Verankerung hat sich ein Subsystem entwickelt, das von den „Gesetzen“ der Systemtheorie kaum berührt wurde. Die Nutzer/Kunden werden durch

eine gesetzliche Verpflichtung zugeführt, die Mitwirkenden haben nach einer kurzen Eingangstestung - unabhängig von ihrem Beitrag zur Entwicklung des Systems - ein lebenslanges Verweilrecht und der tatsächliche Beitrag des Bildungssystems für die Umweltsysteme (die Anschlussfähigkeit) lag lange im Dunkeln. Erst in einem größer gefassten Kontext wird unter Berücksichtigung der Bildungssysteme anderer Länder schmerzlich deutlich, dass ein Umweltbezug dringend hergestellt werden muss. Es stellt sich dabei nicht die Frage nach der Über- oder Unterordnung, sondern nach „anschlussfähigen Handlungen“ (Luhmann, 1984, S. 62). Die Differenz zur Umwelt durch unterschiedliche Funktionen bleibt bestehen.¹ In Kapitel 1.1. wird beschrieben, welche möglichen Konsequenzen diese Problemstellung für die Steuerung des Bildungssystems und für die Rollen der unterschiedlichen Akteure hat

Der ständige Prozess der Anpassung an die Umwelt gilt auch für Teilsysteme, im Falle des Bildungswesens für die Organisationsform Schule. Ihre Entwicklung als operative Einheit des Gesamtsystems steht im Zentrum der Schulentwicklung. Schulen werden auch als „lose gekoppelte Systeme“ bezeichnet (Weick nach Spieß, 2004, S. 47). Diese zeichnen sich durch eine starke Individualisierung und große Autonomie der Akteure aus. Kommunikation und Beziehungen folgen dem Prinzip der Zufälligkeit und werden als unwichtig betrachtet. In der Folge bleibt die Kooperation schwach entwickelt, Koordination und Kontrolle erfolgen nicht regelhaft sondern allenfalls punktuell. Lose verbundene Systeme folgen sehr zufälligen Prinzipien und sind in ihrer Struktur sehr heterogen. Über Ziele, Prioritäten und Strategien der Arbeit gib es vielfältige individuelle Auffassungen. Die Menschen handeln nach ihren subjektiven Prinzipien und kommen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Durch die vagen Beziehungen der Individuen ist die Organisation nur begrenzt durch Information, Kommunikation und Interaktion verbunden und gesteuert.

Hier mehr Absprache und Verbindlichkeit herzustellen, ist eines der Anliegen der Organisationsentwicklung. Auf das Verständnis von Schulen als „lernende Organisationen“ wird in Kapitel 1.2. eingegangen.

¹ Eine ausführlichere Darstellung der systemtheoretischen Betrachtung der Schulentwicklung findet sich im Theorieteil der Dissertation von Maria Haindl, veröffentlicht als „Total Quality Management in Schulen“ (Haindl, 2003).

1.1 Steuerungsebenen des Bildungssystems

Qualität im Bildungswesen entsteht im Zusammenspiel verschiedener verantwortlicher Instanzen. Die Qualität der Lernergebnisse hängt dabei wesentlich von den Lehr-Lernprozessen im Klassenraum ab, wird aber ebenso maßgeblich durch die Rahmenbedingungen, wie Organisation, Ressourcen, Unterstützungssystem, Vorgaben, Anreize, Spielräume und Grenzen beeinflusst. Im Bestreben, die Qualität schulischer Bildung zu optimieren, werden auf verschiedenen Ebenen (Politik, Bildungsadministration, Schulen) und mit unterschiedlichen Zielrichtungen Maßnahmen ergriffen. Nur wenn diese Maßnahmen aufeinander abgestimmt erfolgen, können sie ihre Wirkung in der Einzelschule entfalten. Im Falle unkoordinierten Vorgehens, das die Auswirkungen auf andere betroffene Personen oder Arbeitsbereiche unberücksichtigt lässt, sind Effekte zu erwarten, die den beabsichtigten Zielen entgegenlaufen. Jedem Praktiker aus dem Bildungsbereich werden sofort verschiedene Beispiele einfallen.

Bestimmend für die Diskussion um neue Steuerungsmodelle für das Bildungswesen ist in der vergangenen Dekade das Modell „autonomer“ oder „selbstständiger“ Schulen gewesen. Hierauf wird in Kapitel 1.1.2 eingegangen.

Durch die zunehmende Selbständigkeit der Schulen ergeben sich auf den verschiedenen System- bzw. Funktionsebenen neue Rollen und Aufgaben. Einige Anforderungen an die Neudefinition zukünftiger Rollen sollen in Kapitel 1.1.3 und 1.1.5 kurz dargestellt werden.

Bevor jedoch die Rollenverteilung neu vorgenommen wird, ist eine Verständigung über die gemeinsamen Ziele erforderlich. Dies erfolgt aktuell im Rahmen der Entwicklung der nationalen Bildungsstandards, deren Ansatz im Folgenden dargelegt werden soll.

1.1.1 Bildungsstandards - Referenzrahmen für Qualitätsentwicklung im Schulsystem

In Folge der durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse ausgelösten öffentlichen und fachlichen Diskussion hat die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) beschlossen, nationale Bildungsstandards zu erarbeiten und eine Expertenkommission berufen, die im Mai 2003 eine Expertise hierzu vorgelegt hat (Klieme et al., 2003). Es liegen erste bundesweit gültige Bildungsstandards vor, die fachbezogene, erwartete Lernergebnisse zum Ende der Schulzeit bzw. beim Wechsel von der Grundschule in die weiterführenden Schulen beschreiben. Es geht dabei weniger um die klassischen in Curricula formulierten Lerninhalte

als um den Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Die nationalen Standards werden auf der Ebene der Länder konkretisiert.

Das *Kompetenzmodell* bestimmt seit einigen Jahren die Diskussion der Schuleffektivitätsforschung und hat eine konkrete Operationalisierung im europäischen Raum in den Kompetenzstufenmodellen von TIMSS und PISA erfahren. Unter Kompetenzen versteht man "die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert, 2001). Bildungsstandards beschreiben zunächst, welche Lernergebnisse in einem Jahrgang oder einer Altersstufe erwartet werden können, welche Interessen, Haltungen, Einstellungen und grundlegende Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler erreicht haben sollen ("content standards" oder "curriculare Standards"). Im nächsten Schritt, den sog. "performance standards" wird festgelegt, welches Niveau der Kompetenzerreichung jeweils vorgesehen ist und erreicht werden soll. Diese normativen Vorgaben richten sich ausschließlich auf die Lernergebnisse, nicht aber auf die Lernprozesse, die diesen zugrunde liegen. Es ist ausdrücklich nicht eine Standardisierung der Bildungsprozesse intendiert, sondern es soll lediglich der normative Erwartungshorizont vereinbart und für alle Beteiligten verbindlich und überprüfbar sein (Klieme, 2003).

Die Wege dorthin liegen in der Hand der Länder oder weitergehend in der Hand teilautonomer Schulen. Es steht dabei jeder Schule bzw. jedem Land frei, darüber hinausgehende erweiterte Ziele zu formulieren, eigene Profile auszubilden oder weitere pädagogische Inhalte einzubeziehen. Die Erreichung der Bildungsstandards soll regelmäßig getestet werden. Die Koordination der Entwicklung geeigneter Instrumentarien hat das im November 2004 neu gegründete Institut für die Qualität im Bildungswesen an der Humboldtuniversität (IQB; Leitung Prof. Köller) übernommen.

Die Befürworter von Bildungsstandards erhoffen sich von deren Einführung eine nachweisbare Verbesserung der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen durch die Förderung pädagogischer Zielklärungsprozesse. Eine Rückmeldung der empirisch belegten Diskrepanz zwischen erwarteten und tatsächlichen Leistungsergebnissen bildet die Basis für eine professionalisierte Reflexion über pädagogisches Handeln (Evaluation → Qualitätsmanagementprozess). Auf der Schulebene könnte dieser gesteigerte Austausch eine verbesserte Kooperation der Lehrkräfte auch im Unterricht und bei der Förderplanung

bewirken. Die bereitgestellten Aufgabenbeispiele und langfristig auf die Bildungsstandards abgestimmte Materialsammlungen können eine Hilfe bei der Planung eines anwendungsorientierten Unterrichts sein. Die Nutzung der Testinstrumente könnte das diagnostische Bewusstsein und die Kompetenz der Lehrkräfte befördern.

Kritiker betonen, dass die vorgelegten Standards ausschließlich die fachliche Seite von Unterricht und Erziehung fokussieren, was unbestritten das Kernelement schulischer Bildung ist (Demmer, 2003). Weitere Erziehungs- und Bildungsziele, die einer empirischen Messung schwer zugänglich sind, bleiben jedoch unberücksichtigt. Eine gesellschaftliche Diskussion, mit dem Ziel einen Konsens über die übergeordneten Bildungsziele herzustellen, (Was soll die künftige Generation gelernt, erfahren und für sich entwickelt haben, wenn sie die Schule verlässt?) findet im Rahmen der gegenwärtigen Entwicklung von Bildungsstandards nicht statt. Bezogen auf die fachliche und methodische Komponente schulischen Lernens können Bildungsstandards jedoch als fundierter Referenzrahmen zur Überprüfung der Ergebnisqualität von schulischer Bildung betrachtet werden. Es wird die Aufgabe umsichtiger Bildungsadministrationen sein, gleichzeitig eine Diskussion über die Erziehungsziele der Schule zu führen. Ziel der Schule kann nicht Gleichheit sein, sondern muss vielmehr die Ermöglichung von Vielfalt und Individualität bei der Bewältigung der jeweiligen Lebensaufgaben sein. "Adaptiv" muss Schule handeln, um sich gleichermaßen an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler und den an sie gerichteten Erwartungen und Standards (internen ebenso wie externen) orientieren zu können. Insbesondere mit Blick auf die dringend angezeigte Verringerung herkunftsbedingter Ungleichheiten der Bildungschancen unter den Jugendlichen ist dies unerlässlich.

Ein Diskurs über die bisher formulierten Vorschläge der Länder sowie der KMK zu verschiedenen Fächern, ist im Grunde verfrüht. „Bildungsstandards“ können erst nützlich werden, wenn sie in ein Gesamtkonzept eingebettet sind: Abgestimmte Bildungsziele, aus denen Kompetenzmodelle und Aufgabenmodellierung abgeleitet werden, am Ende erfolgt Leistungsmessung und Feedback der Ergebnisse. Dieses „Gesamtpaket“ wird erst in einigen Jahren vorliegen. Über die Einführung von Bildungsstandards für einzelne Fächer zu beschließen, während die Rahmenbedingungen noch im Aufbau begriffen ist, macht meines Erachtens wenig Sinn und wird in der Praxis mehr Unruhe stiften, als dass auf empirischer Basis fundierte systematische Veränderungsprozesse stattfinden. Die systematische Einbettung in ein Gesamtkonzept der Schulentwicklung, die erläutert, wie der Wechsel von der gewohnten Inputsteuerung zur Outputorientierung erfolgen soll, erscheint schwierig aber

unerlässlich. Auf der Ebene der Schulen, die den Unterricht zum besseren Kompetenzerwerb verändern sollten, ist die einfache Rückmeldung der Leistungsergebnisse nicht ausreichend. Der Beratungs- und Fortbildungsbedarf der Schulen steigt und ein entsprechendes Unterstützungssystem muss bereitgestellt werden.

1.1.2 Autonomie und Steuerung

Die Historie der Steuerung im Bildungswesen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lässt sich in zwei Phasen gliedern: in den sechziger und siebziger Jahren dominierten Änderungsversuche im "Top-down-Verfahren" durch Kultusbehörden und Schulaufsicht. Innovationen wurden von außen in die Schulen hineingegeben, vor allem durch Lehrpläne. Die Erfolglosigkeit dieses Ansatzes der Inputsteuerung kann damit erklärt werden, dass Lehrkräfte nicht in den Prozess einbezogen waren und die Reformen als verordnet und zu wenig am Unterrichtsalltag orientiert empfanden. Reynolds spricht von einem "lack of teacher ownership" (nach Huber, 1999b, S.7). Neben der mangelnden Beteiligung und entsprechend geringer Motivation wurden die Neuerungen zu wenig von Fortbildung und Beratung begleitet. Die Aktivitäten auf der übergeordneten Systemebene waren nicht mit anderen Ebenen vernetzt. Seit den achtziger Jahren überwiegt in der Schulentwicklungsliteratur ein stärker prozessorientierter Ansatz, der von einer durch die Lehrerkollegien getragenen Entwicklung der Einzelschule ausgeht ("Bottom-up-Verfahren", Eikenbusch, 1998b; Holtappels, 1995). Diesem in der Tradition von Kurt Lewin stehenden Gedanken, die "Betroffenen zu Beteiligten zu machen" und so eine größere Durchsetzungskraft der Veränderungsprozesse zu erlangen, mangelte es ebenfalls zunächst an Vernetzung mit anderen Systemebenen.

Im Laufe der neunziger Jahre etablierte sich international die Strategie einer Integration der beiden Perspektiven im Rahmen einer systematischen Abstimmung von aufeinander bezogenen Aktivitäten zur Schulentwicklung und damit Verbesserung von Schulqualität (Huber, 1999b). Nach den Ergebnissen der PISA-Studie relativ zeichnen sich erfolgreiche Schulsysteme durch klare Zentralisierung im Bereich von Rahmenrichtlinien und Rechenschaftslegung/Kontrolle bei gleichzeitiger Dezentralisierung im Bereich Mittel- und Personalbewirtschaftung, sowie in der Organisation des Schulalltags und Gestaltung der Lehr-Lernprozesse aus (Hopkins & Langerweij, 1996).

Unter den Titeln "Local Management of Schools" in England und Wales sowie "Self Managing School" in Australien wurde den Schulen zunächst mehr Autonomie in der

Verwaltung ihrer Haushaltsmittel zugestanden. Nachdem relativ schnell klar wurde, dass die Nutzung der Mittel in sinnvollem Bezug zum Entwicklungsprofil der Schulen stehen musste, wurden die Autonomiebereiche erweitert. Der Ansatz des "Restructuring" in den USA ist umfassender und fordert von den Schulen die Verantwortungsübernahme für die Entwicklung und Erfolge. Alle Ansätze zur Dezentralisierung der Steuerung im Bildungswesen entsprechen den Prinzipien heutiger Verwaltungswissenschaft und dem „New Public Management“ (vgl. u.a. Dubs, 1997)

Die Verlagerung der Verantwortung in die einzelne Schule stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar, die verschiedene maßgebliche Veränderungen im Bereich des Schulrechts, der Rollen und Aufgaben der Schulbehörden, der Schulorganisation und -verwaltung voraussetzt. Bei der Einführung selbständiger Schulen zeigen sich in allen Modellen ähnliche Probleme. Dubs (2005) führt diese auf oft unklare Rahmenbedingungen und -vorgaben der Schulbehörden zurück. Oft besteht kein übereinstimmendes Verständnis über Ziele und Erwartungen an diese Innovation. Die Vertreter der Schuladministration aber auch Politiker fürchten Macht- und Kontrollverlust, was sie in vielen Fällen zögerlich und misstrauisch macht. Dies sei auf ein mangelndes Verständnis des Konzeptes zurückzuführen. Als besonders problematisch erscheinen Ansätze in denen einzelne Elemente des Konzeptes teilautonomer Schulen ohne Bezug zu weiteren Elementen eingeführt werden, so dass der Gesamtzusammenhang für die Lehrkräfte und Schulleitungen schwer erkennbar ist. Dies schränkt wiederum die Handlungsmöglichkeiten und die Zielorientierung der Schulen ein. Ein weiteres Problem sind die finanziellen Rahmenbedingungen. Kurzfristig betrachtet entstehen Mehrkosten, die jedoch – so die Erwartung der Befürworter – durch einfachere Verwaltungsabläufe und gezielteren Einsatz der Ressourcen (Zeit und Geld) langfristig sinken.

Empirische Belege für den Zusammenhang zwischen zugestandener Autonomie der Einzelschule und höherer Bildungsqualität gibt es bisher nicht (Scheerens & Bosker, 1997). Auch gibt es wenig fundiertes Wissen über eine "Deregulierungsfolgeabschätzung", die sich über die Systemgrenzen hinweg mit den zu erwartenden Konsequenzen insbesondere mit Blick auf die Sicherung eines gleichwertigen Bildungsangebotes an allen Standorten unter Einbeziehung der regionalen und sozialen Besonderheiten der Zusammensetzung der Schülerschaft beschäftigt. Bei der aktuellen Autonomiedebatte erscheint es – auch mit Blick auf die Erfahrungen anderer Länder – jedoch auch angezeigt, jede Deregulierung gründlich zu überprüfen und das Risiko der damit einhergehenden Gefahr der Vergrößerung von Differenzen systematisch zu analysieren und abzuwägen bzw. konstruktiv damit umzugehen.

Autonomere Schulen erfordern eine Stärkung der Rahmenbedingungen, die gewährleisten, dass auf der Outputebene (Outcome) ein Mindeststand an Bildungszielen erreicht werden kann. Eine sowohl an Standards als auch individuellen Erfordernissen orientierte innere Schulentwicklung erfordert ebenfalls eine Kultur der kontinuierlichen Evaluation und der kritischen Selbstreflexion, um Fehlpassungen diagnostizieren und entsprechend nachsteuern zu können.

Die Eröffnung von Gestaltungsspielräumen für die teilautonome Einzelschule bedingt, wie oben bereits angeführt, eine Anpassung der umgebenden Steuerungsebenen. Hierbei geht es nicht nur um die Anpassung der rechtlichen Regelungen und Kompetenzbereiche, sondern auch ganz konkret um die Definition der Form der Teilautonomie. Welche Finanzautonomie, Organisationsautonomie und Lehrplanautonomie soll die einzelne Schule erhalten (Dubs, 1999b)?

Die Veränderung hängt von der Bereitschaft der Schulen ab, ihren gewohnten Alltag in Frage zu stellen und zu durchbrechen. Der Grad der Verbesserung hängt von der jeweiligen Implementierung der Veränderungsmaßnahmen ab. Dem OECD-Bericht 1989 "Decentralisation and School Improvement" (nach Huber, 1999b, S.2) sind drei zentrale Schlussfolgerungen zu entnehmen. Erstens etabliert eine Dezentralisierung *neue Rollen* und neue Verantwortlichkeiten für die Schulaufsicht auf der zentralen Ebene und für Schulleiter, Lehrer und Eltern auf der Ebene der Einzelschule, eine Veränderung des Selbstverständnisses der beteiligten Akteure und eine Neudefinition des Verhältnisses untereinander. Mit den dabei zwangsläufig auftretenden Spannungen muss konstruktiv umgegangen werden. Zweitens besteht die Gefahr, dass in der Zeit des Wandels bestimmte Funktionen nicht mehr effektiv ausgeführt werden, da es zunächst an erforderlichen Kompetenzen fehlt. Hier braucht es ein *gutes Unterstützungssystem* mit einem passenden Netz an Fortbildungs- und Beratungsangeboten (siehe unten). Drittens müssen die *Veränderungen planvoll* und gesteuert ablaufen, auf Seiten der Administration ebenso wie innerhalb der Schulen. Ein "Reformmanagement" sollte dabei Reformen als evolutionäre und dynamische Prozesse begreifen, Schwierigkeiten antizipieren und die Möglichkeit der Modifikation im Prozess gestatten.

Die Autonomiediskussion wird stets im Zusammenhang mit verbindlichen Zielen und der Etablierung von Verfahren zu Überprüfung der Zielerreichung geführt (Ditton, 2000; OECD, 1995). Vor allem aber, und dies scheint die schwierigste und komplexeste Aufgabe zu sein, müssen die Rollen und Aufgaben der Akteure auf den unterschiedlichen Systemebenen neu

definiert und verbindlich vereinbart werden. Darüber hinaus ist die Professionalisierung nicht nur auf Ebene der teilautonomen Schulen und ihrer Leitungen sicherzustellen, sondern auch auf der Ebene der Administration und Lehrerbildungseinrichtungen. Für den Bereich der externen Evaluation müssen Verfahren und Institution überhaupt erst aufgebaut werden. Im Folgenden sollen in aller Kürze die wesentlichen Rollen auf den verschiedenen Ebenen und deren Beitrag zu „guter Schule“ skizziert werden.

1.1.3 Administration

Bildungspolitik und -verwaltung sind bei einer systematischen Verbesserung mit in den Blick zu nehmen. Sie sind als Rahmen gebende Institutionen letztlich für den Erfolg mitverantwortlich und ebenfalls lernbedürftig. Die Praxis der Vergangenheit zeigt, dass die Ministerien der Länder zwar versucht haben, die Entwicklung des Schulwesens positiv steuernd zu beeinflussen, dabei aber häufig ohne für die Schulen transparenten Plan vorgegangen sind, so dass zum Teil gegenteilige Effekte erzielt worden sind. In den Schulen ist mancherorts eine Übersättigung an Innovationsoffensiven feststellbar, die zumindest die Bereitschaft an aktiver Teilhabe an Schulentwicklung eher einschränkt als befördert.

Neue Rolle der Schulaufsicht

Traditionelle Aufgabe der Schulaufsicht ist die Kontrolle der Arbeit der Schulen. Die Schulaufsichten sind Dienstvorgesetzte der Schulleitungen wie auch der Lehrkräfte. Sie entscheiden bisher über Neueinstellungen und Versetzungen, über disziplinarische Maßnahmen und in den meisten Bundesländern auch über jede Veränderung im Schulalltag (Teilnahme an Entwicklungsprojekten, Veränderung der Stundentafel, Schließung oder Zusammenlegung von Schulen, etc.); sie sind somit von hierarchischen Abhängigkeiten geprägt. Bedingt durch den Wandel im Steuerungsverständnis hat die Schulaufsicht nun neue Aufgaben. Neben der Kontrollfunktion hat sie nun auch eine zentrale beratende und unterstützende Aufgabe. In allen Bundesländern wurde in den vergangenen Jahren verschiedene Modelle der neuen Schulaufsicht erprobt, die alle das Verhältnis von „Beratung“ und „Aufsicht“ auszuloten versuchten. Mancherorten wurde die Aufsicht beherzt abgeschafft, bevor ein neues System der Beratung und Kontrolle etabliert war. Festzuhalten ist, dass beide Aufgaben gleichermaßen wichtig für die Qualitätsentwicklung des Schulwesens sind. Fraglich bleibt, ob beide Funktionen in Personalunion von einer Aufsicht ausgeführt werden können und sollten.

Die Rolle von Inspektoraten – externer Evaluation

Ergänzend zur ministeriellen Aufsicht werden zur Überprüfung der Arbeit teilautonomer Schulen Inspektorate installiert, die außerhalb der Schulaufsicht arbeiten und die Schulen anhand von regelmäßig wiederkehrenden Schulbegehungen, Gesprächen und externen Evaluationen bewerten. Als Vorreiter sind hier Niedersachsen (<http://www.nibis.de>) und Schleswig-Holstein (<http://www.evit-sh.de>) zu nennen. Durch die Inspektionsbesuche der Schulen (etwa alle 3-5 Jahre) sollen deren Entwicklungsprozesse angespornt und transparent gemacht werden, sowie die Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen der Schulen angeregt werden. Die Schulinspektionen setzen an den vorhandenen Schulprogrammen und den Ergebnissen interner Evaluationen an. Die Inhalte werden über die Bildungspläne, schulinterne Curricula sowie über festgeschriebene Qualitätsrahmen definiert.

Inspektoren sind nicht verantwortlich für die Gestaltung von gutem Unterricht und auch nicht weisungsbefugt. Ihre Aufgabe ist es, kriteriengeleitet festzustellen und den Schulen zurückzumelden, wo guter und wo weniger guter Unterricht stattfindet. Die Umsetzung solcher Informationen und Verantwortung für die Qualität einer Schule liegt explizit bei den Schulleitungen und Lehrkräften.

Die Konzepte für die Inspektorate orientieren sich vor allem an den Erfahrungen in Schottland, Kanada und den Niederlanden („Inspectie van het Onderwijs“). Die Inspektorate verschiedener europäischer Länder sind in einem Dachverband vernetzt: Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI; <http://www.sici.org.uk/>)

Für die institutionelle Anbindung der Inspektion werden derzeit in Deutschland unterschiedliche Modelle erprobt. Sie sind entscheidend für die Wertigkeit, Handlungsspielräume und mögliche Abläufe der Inspektion. In jedem Fall sollte sie unabhängig von der Schulaufsicht und organisatorisch eigenständig sein, etwa in Form eines Landesbetriebes oder einer Gemeinnützigen Anstalt öffentlichen Rechts.

1.1.4 Unterstützungssystem

Zum Unterstützungssystem werden die Landesinstitute mit ihren Abteilungen für Lehrerbildung (2. und 3. Phase) und Schulberatung, sowie Expertinnen und Experten aus den Universitäten gezählt. Die Neugestaltung des externen Unterstützungssystems hätte sich zukünftig daran zu orientieren, welche Erfolge gemessen werden können, wo

Probleme/Defizite auftreten und wie diese gezielt und schulgenau vermieden, mindestens aber vermindert werden können. Dies bedingt einen Wechsel von der Angebotsorientierung hin zu Nachfrageorientierung.

Meines Erachtens ist die Neudefinition und Umstrukturierung des Angebot besonders auf dieser Ebene erst möglich, wenn die Bedarfe der Schulen bezogen auf die Erfüllung eines klaren Auftrages ermittelbar sind. Nicht erfolgreiche, durchschnittliche und gute Schulen brauchen jeweils andere Formen und einen anderen Umfang der Unterstützung. Autonomere Schulen werden ergänzend zu den institutionellen Angeboten zunehmend auf externe Anbieter zurückgreifen können, wenn sie über ein entsprechendes Budget verfügen. Diese Entwicklung ist wünschenswert, sollte aber von der Bildungsadministration kritisch begleitet und gesteuert werden, um auch hier einen Minimalstandard an Beratungsqualität sicherzustellen.

1.1.5 Schulebene

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Schulen in deren Verantwortung die bestmögliche Unterstützung der Lehr-Lern-Prozesse liegt. Dies stellt besondere Anforderungen an die Professionalität im Kollegium und an die Führungskompetenzen auf Seiten der Schulleitung.

Neue Rolle der Schulleitung - Leadership

Besonders erfolgreich entwickeln sich Schulen, bei denen die Leitung sich aktiv in Veränderungsprozesse einbringt. Dies bestätigten zahlreiche Untersuchungen (Geijsel & Sleegers, 1999; Helmke, 2001; Wissinger, 2000). Das Verständnis der Rolle und Funktionen angemessenen Leitungshandelns hat sich stark gewandelt. Der Schulleitung kommt beim neuen Steuerungsparadigma eine Schlüsselposition zu, die neue Anforderungen an deren Professionalität stellen (Fullan, 1996). Ein lange vorherrschendes Konzept war das der "Instructional Leadership", das besonders die Aspekte der Gestaltung einer förderlichen pädagogischen Lernumwelt für die Schülerinnen und Schüler zur Sicherung des bestmöglichen Lernerfolges betont. Schulleitung in diesem Sinne wird verstanden als "pädagogische Führung" (Wissinger, 2000), was nicht zuletzt eine Folge der primären Qualifikation als Lehrkraft ist, die die große Nähe besonders zur pädagogischen Arbeit erklärbar macht. Diese einseitige Akzentuierung hat sich dahingehend relativiert, dass analog zu dem erweiterten Verständnis der Einflussfaktoren auf die Schulqualität eine Aufgabenverlagerung bzw. -erweiterung im Bereich Innovation, Organisations- und Personalentwicklung beschrieben wird. Unter den Begriffen "Transactional Leadership" (oder

Managerial Leadership) und "Transformational Leadership" werden erweiterte Konzepte schulischer Führung beschrieben, die die Schulleitungsfunktion von der Ebene der Verwaltung und Kontrolle auf eine Management und Führungsfunktion erweitern. Dabei wurden Konzepte der Managementforschung für den schulischen Bereich adaptiert. Dubs (1997) plädiert dabei für die Orientierung am Leadership-Konzept, das offener ist als traditionelle Führungskonzepte, und in sofern den Gegebenheiten des Schulwesens eher entspricht. Ein "Leader" zeichnet sich aus durch eine langfristige Planung, Zielorientierung, Führungsstärke, hohe Erwartungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Organisation, persönliche Unterstützung und klare Vorstellungen und Engagement. Neben der guten fachlichen Qualifikation bedarf es zur Umsetzung verstärkt methodischer, kommunikativer, sozialer und planerischer Kompetenzen. Konkret wird sich das Aufgabenspektrum so erweitern, dass Kenntnisse im Bereich von Personalentwicklung, Schulprogrammentwicklung und Qualitätssicherung, Mittelbewirtschaftung, Beratungs- und Moderationstechniken, Organisationsentwicklung und Prozesssteuerung unabdingbar sein werden.

Eine Konkretisierung der Anforderungen auf der normativen Ebene findet sich in den Schulgesetzen und Erlassen der verschiedenen Bundesländer. Diese sind dort sehr unterschiedlich geregelt und nicht immer haben die Schulleitungen in der Praxis alle Kompetenzen, die sie benötigen, um das Kollegium tatsächlich zu führen. Sie verstehen sich größtenteils als Lehrer unter Lehrern, die nebenher noch administrativ-organisatorische Aufgaben wahrnehmen. Die Zuständigkeit für die Dienstaufsicht liegt meistens noch in den Händen der Schulaufsichten und eine Wahrnehmung der Fachaufsicht entspricht für viele Schulleitungsmitglieder auf Grund der Traditionen der Lehrerkollegien mit nur schwach hierarchisch geprägten Strukturen nicht ihrem Selbstverständnis.

Besondere Aufgabe: Personalführung- und Entwicklung

Gegenwärtig gibt es keine systematisch geförderte Personalentwicklung im Lebensraum Schule. Berufsverläufe sind eher zufällig und werden vor allem von individuellen Vorlieben und Aktivitäten bestimmt, selten aber auf die Entwicklung der Schule bezogen. Nur wenige Schulen haben bisher eine gezielte Fortbildungsplanung, die sich auf die Bedürfnisse, Anforderungen und Entwicklungsplanung der Schule bezieht. Diese Eindrücke werden gestützt durch die Ergebnisse der Gutachterkommission, die im Rahmen der aktuellen OECD-Lehrerstudie ADRET ("Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers", siehe

OECD, 2002) im Herbst 2003 Deutschland bereiste. Im internationalen Vergleich sei die Lehrerausbildung zu lang und es fehlten Standards oder verbindliche Kerncurricula, durch die Spezialisierung bereits zu Beginn der Ausbildung werde die spätere schulartenübergreifende Kooperation erschwert. Die bisher angedachten Bachelor- und Masterstudiengänge entsprächen noch nicht den Anforderungen des Arbeitsmarktes (Köhler, 2003). Erforderlich ist deshalb ein System, das Lehrkräfte dabei unterstützt, ihr eigenes Handeln kontinuierlich zu hinterfragen und ggf. zu überprüfen, ihnen Entwicklungswege aufzeigt und die Möglichkeit bietet, in verschiedenen Bereichen Erfahrungen zu sammeln. Neben diesen individuellen Gestaltungsmöglichkeiten von Berufsbiographien ist ebenso eine Rückmeldekultur und Bewertung der Leistungen der Arbeitnehmer erforderlich, die auch Veränderungen im Einsatzbereich der Lehrkraft zur Folge haben können. Ebenfalls zum Personalmanagement gehört die Forderung nach der Verlagerung der Einstellungskompetenz neuer Lehrkräfte auf die Ebene der Einzelschule. Autonomere Schulen können ihre Entwicklungsprogramme langfristig nur umsetzen, wenn sie die entsprechende Personalplanung und -einstellung durchführen, aber auch Versetzungsverfahren initiieren können (Terhart, 2000a).

Neue Rolle der Lehrkräfte

Professionalität im Lehrerhandeln zeigt sich zunächst an der Arbeit im Klassenzimmer, also daran, wie Lehr-Lernprozesse gestaltet werden und Kompetenzen der Lernenden erkannt und gefördert werden. Eine sich entwickelnde Schule erfordert Kompetenzen in weiteren Aufgabenbereichen: Gestaltung des Schullebens, Ausübung von Funktionsämtern oder Erstellung schulinterner Entwicklungspläne und -curricula, Übernahme von Aufgaben in der Lehrerbildung, etc.. Professionalität für pädagogische Berufe zielt im Kern zwar auf die optimale Gestaltung von förderlichen Lehr-Lernprozessen ab, geht aber weit darüber hinaus. Die Probleme der traditionellen Lehrerbildung, die diese Ausdifferenzierung der Aufgaben bisher vernachlässigt, werden intensiv diskutiert und führen aktuell zu vielfältigen Reformbestrebungen der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung. Es besteht in der öffentlichen wie wissenschaftlichen Debatte ein Konsens darüber, dass das traditionelle Rollenverständnis, das vorwiegend die Vermittlung von Fachwissen im Blick hat, um weitere Punkte erweitert werden muss. Die KMK-Kommission zur Reform der Lehrerbildung fordert die Tätigkeit des Lehrens in einen erweiterten Kontext zu stellen. Aufgaben wie Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Evaluieren und die beständige Weiterentwicklung der

eigenen beruflichen Kompetenz sowie der Schule als Organisation sind stärker zu gewichten (Terhart, 2000b).

Neben einer hohen fachlichen Qualifikation benötigen Lehrkräfte zur Bewältigung der anstehenden Herausforderungen eine hohe Bereitschaft zur Teamarbeit, Kooperationsfähigkeit und Kommunikation. Diese Erkenntnis ist nicht neu, aber dennoch mangelt es oft an einer professionellen Umsetzung.

1.1.6 Zusammenfassung - Die Rollen und Aufgaben der Akteure ändern sich

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die verschiedenen Ansatzpunkte der aktuellen Schulentwicklung dargestellt. Es wurde auf die Notwendigkeit eines verbindlichen und anerkannten Zielkatalogs (Bildungsstandards) und das sensible Verhältnis zwischen Autonomie und Steuerung hingewiesen. Neue Steuerungsmodelle verlagern die Verantwortung auf die Ebene der Einzelschule. Hierfür brauchen die Schulen Instrumente, um Entwicklungsprozesse steuern und die Schule systematisch entwickeln zu können. Eine Möglichkeit ist der Einsatz von bekannten Systemen des Total Quality Managements.

Ein schulinternes Qualitätsmanagementsystem, das alle Lehrkräfte explizit mit einbezieht, könnte darüber hinaus die Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft positiv beeinflussen, systematisieren und insgesamt auf eine professionellere Ebene führen. Ob und wie weit diese Erwartung in der praktischen Arbeit erfüllt wird, soll Gegenstand der empirischen Untersuchungen dieser Arbeit sein.

1.2 Schulen als lernende Organisationen

Schulen müssen sich kontinuierlich an eine sich verändernde Umwelt anpassen. Sie müssen sich auf die Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler einstellen können und diese auf ein Leben in der Welt von morgen vorbereiten. In einer lernenden Schule werden Anforderungen von außen aufgenommen und von den Lehrenden im Alltag so umgesetzt, dass die gemeinsamen Ziele besser erreicht werden können. Eine lernende Schule ist auch eine „Problemlöseschule“: Fehler und Probleme werden als gemeinsame Aufgabe und Chance zum Lernen verstanden.

1.2.1 Organisationsentwicklung

Die oben beschriebenen Prozesse der beständigen Anpassung einer Organisation erfolgen ungeplant, kaum vorhersehbar und insofern auch nicht steuerbar. Durch

Organisationsentwicklung (OE) wird versucht, diese Prozesse zielgerichtet zu steuern. French & Bell beschreiben Organisationsentwicklung als "eine langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur – unter besonderer Berücksichtigung der Kultur formaler Arbeitsteams – durch die Hilfe eines Change Agents oder Katalysators und durch Verwendung der Erkenntnisse und Methoden der angewandten Sozialwissenschaften unter Einbeziehung der Aktionsforschung" (nach French & Bell, 1973, S.15). Kultur wird nach dieser Definition verstanden als ein Muster an Tätigkeiten, Interaktionen, Normen, Empfindungen, Einstellungen, Werten und Produkten.

Organisationen werden von Individuen gestaltet. Ganz wesentlich ist deshalb die Zielrichtung der OE auf zwei Seiten: Einerseits ist sie nach außen auf die Umwelt gerichtet, von der die Organisation ihre Daseinsberechtigung und Legitimation erhält (System-Umwelt-Beziehung). Im Vordergrund steht dabei die Steigerung der Effektivität bzw. Produktivität durch Steigerung von Flexibilität, Förderung von Innovationsbereitschaft und Lernfähigkeit der Organisation. Auf der anderen Seite ist die Zielsetzung der OE auf die "Binnenwelt" der Organisation gerichtet und orientiert sich an den Bedürfnissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Hier interessiert die Verbesserung der Arbeitssituation der Beteiligten durch erweiterte Entwicklungsmöglichkeiten, Handlungs- und Entscheidungsspielräume sowie Mitwirkung an Entscheidungsprozessen.

Die bisher unbewiesene Arbeitshypothese der Organisationsentwicklung ist die Annahme, dass Leistungsoptimierung und Humanisierung der Arbeit einander nicht ausschließen, sondern sich vielmehr wechselseitig bedingen. Ihr Kernanliegen ist es, eine möglichst hohe Übereinstimmung individueller und organisationaler Ziele zu erreichen, so dass beide Seiten einen Nutzen daraus ziehen (Argyris, 1975).

Menschenbild der Organisationsentwicklung

Die Wurzel der Organisationsentwicklung liegt in den Annahmen und dem Menschenbild der Humanistischen Psychologie, wie es in den 60er Jahren von Maslow, Rogers, Perls und Kolleginnen geprägt wurde. Dieses Menschenbild drückt sich auch in den folgenden Überlegungen zur Beziehung zwischen Individuum, Gruppe und Organisation aus:

Annahmen über Personen als Individuum:

Die meisten Menschen haben das Bedürfnis nach persönlicher Entwicklung. Sie streben danach, mehr von dem zu werden, was sie sein könnten. Außerdem haben die meisten Menschen das Bedürfnis nach mehr Verantwortung und ein echtes Interesse daran, einen größeren Beitrag zur Verwirklichung der Ziele einer Organisation zu leisten, als ihnen üblicherweise zugestanden wird.

Annahmen über Personen in Gruppen und Führung:

Die wichtigste Bezugsgruppe ist für die meisten Menschen neben der Familie ihre "Arbeitsgruppe". Das Funktionieren der Arbeitsbeziehungen hat große Bedeutung für Arbeitszufriedenheit und Kompetenzerleben. Sie möchten akzeptiert werden und haben Interesse an kooperativen Interaktionsstrukturen. Eine weitere Annahme ist, dass der formale Leiter einer Gruppe nicht alle Führungsfunktionen zu jeder Zeit und in allen Situationen ausüben kann, so dass die anderen Mitglieder durch kooperatives Verhalten zur Effizienz der Arbeitsgruppe beitragen können und müssen.

Annahmen über Personen in Organisationen:

Da eine Organisation ein System ist, haben Änderungen in einem Teilsystem immer Auswirkungen auf andere Teilsysteme. Struktur und Prozesse der Organisation sollten auf die Bedürfnisse der einzelnen Personen und Arbeitsgruppen abgestimmt sein. Die Organisationsentwicklung greift das Bestreben des Einzelnen, sich selbst zu verwirklichen und einen Beitrag zur Verbesserung der Organisation zu leisten, auf.

Abbildung 1: Das Menschenbild der Organisationspsychologie (French & Bell, 1973, S. 65ff)

Die Art wie dabei auftretende Interessenkonflikte akzeptiert und gelöst werden, ist ebenso entscheidend für den erfolgreichen Verlauf der Veränderungsprozesse wie das Ziel. Eine Dominanz der Berücksichtigung der Individualinteressen gegenüber den Organisationszielen wäre vermutlich dem Interesse der Effizienz der Prozesse abträglich. Umgekehrt werden verordnete Veränderungen zur Optimierung der Arbeitsprozesse von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht aufgenommen werden, wenn sie sich damit nicht identifizieren können oder diese gar ihren Interessen widersprechen. Die Form des Veränderungsprozesses ist entscheidend für den Erfolg.

Analog zu diesen Bezugspunkten sich entwickelnder Organisationen lassen sich zwei vermeintlich gegenüber stehende Ansätze der Steuerung von Organisationsentwicklungsprozessen differenzieren. Der *personale* Ansatz legt den Schwerpunkt auf den Ausbau und die Festigung intensiver Gruppenbeziehungen als Voraussetzung für gemeinsame Entwicklung

durch Teamschulungen und Verhaltenstrainings. Der *strukturelle* Ansatz betont die Ausrichtung auf die Veränderung und Modifikation des Organisationsplanes und der darauf abgestimmten Tätigkeitsbeschreibungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. Rosenstiel, 1992). Vielfach findet sich in der Praxis eine Kombination beider Verfahren. Im Bereich der Schulentwicklung lässt sich allerdings eine Betonung des personalen Ansatzes zu Lasten der Entwicklung abgestimmter, effektiver Strukturen beobachten (Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller, 1999).

1.2.2 Organisationslernen

Die Organisationsentwicklung zielt auf die Initiierung von Lernprozessen sowohl auf individueller als auch auf organisationaler Ebene ab. Wenn beides kongruent verläuft, kann von Organisationslernen gesprochen werden. Argyris und Schön beschrieben bereits in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts die fehlende Kongruenz zwischen individuellen Bedürfnissen und organisationalen Anforderungen als Ursache für ineffiziente Organisationen.

Die Lernebenen von Argyris und Schön

Darauf aufbauend wurde das Lernebenenmodell vom „Single-loop“ und „Double-loop“ entwickelt (Argyris, 1978, in Anlehnung an Bateson). Es befasst sich mit den Lernebenen von Organisationen, wobei die Wissensprozesse auf individueller Ebene vernachlässigt werden. Beim Single-loop-learning handelt es sich um Anpassungslernen mit dem Ziel der internen Optimierung. Gemeint sind die kleinen Veränderungen und Maßnahmen im Rahmen bestehender Strategien die kurzfristig zum Funktionieren des Systems beitragen, die Grundfesten jedoch unberührt lassen. Double-loop-learning bezeichnet den Prozess der Umwelanpassung durch Veränderungslernen. Es beinhaltet das Aufgeben zentraler Wertvorstellungen und Handlungsmuster und bedeutet Umlernen für jedes Mitglied der Organisation. Erst auf dieser Ebene kann von Organisationslernen gesprochen werden. Dieser Prozess ist ebenso fruchtbar wie schmerzhaft, da es um die Aufgabe lieb gewonnener und Sicherheit spendender Gewohnheiten geht. Double-loop-learning kann als nachhaltiger Prozess höherer Ordnung beschrieben werden, welcher durch Single-loop-learning vorbereitet und unterstützt wird. Häufig finden „Organisationsversteckspiele“ statt, wie Argyris sie nennt, in denen Fehler vertuscht werden und kurzfristige Schadensbegrenzung dominiert. Aufgabe von Organisationsentwicklern ist es, diese aufzuzeigen und eine veränderte Fehlerkultur anzuregen. Eine weitere Stufe ist das Deutero-Learning, die sich der Metaebene des Lernens

zuwendet und den Entwicklungsprozess einer Organisation unterstützen kann. Es handelt sich um die Ebene reflektierten Lernens. Das Wissen über Lernprozesse erhöht die Handlungskompetenz der aktiven Steuerung von Veränderungslernen, wodurch die Anpassungsfähigkeit und -geschwindigkeit erhöht wird. Die drei beschriebenen Ebenen ergänzen sich im Idealfall.

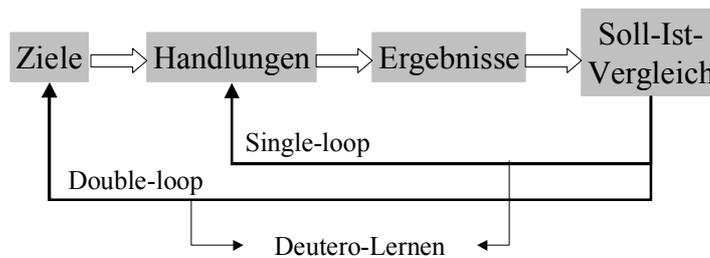


Abbildung 2: Lernebenenmodell in Anlehnung an Argyris und Schön (1996)

Ansatzpunkte für Lernen zweiter Ordnung (Double-loop) in einer Organisation wäre ein systematisches Beschwerde- und Fehlermanagement, das neben der Schadensbehebung auch auf Ursachenergründung ausgerichtet ist und zu einer beständigen Anpassung der Prozesse zum Erreichen bestmöglicher Ergebnisse führt.

Im Kern geht es beim Organisationslernen um das Sichern, Verarbeiten und Weiterentwickeln von Kompetenzen und Wissen. Die Lernprozesse werden um so wahrscheinlicher, je besser das Wissensmanagement funktioniert (Hameyer, 2001).

Die organisatorischen Wissensbasen nach Pautzke (1989)

Im Gegensatz zu Argyris und Schön, welche Lernprozesse auf abstrakt organisatorischer Ebene betrachten, wird bei Pautzke (1989) der Bezug zwischen individuellem und organisationalem Wissen betrachtet. Es erfolgt eine Einteilung in Schichten in Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit mit der Wissen bei Entscheidungen verwendet und/oder aktualisiert wird (Abbildung 3). Es wird wiederum der Einfluss von individuellem Wissen und dem Wissen der Organisation deutlich.

Die erste Ebene umfasst die *aktuelle Wissensbasis*: Das von allen Mitgliedern einer Organisation geteilte Wissen, wie z.B. die Organisationskultur oder das Leitbild. Es ist nicht an einzelne Mitglieder gebunden, aber dennoch von jedem einzeln abrufbar. Hinzu kommt

das der Organisation zugängliche individuelle Wissen. Es handelt sich um konkrete Wissensbestände, die gezielt verändert oder aktualisiert werden können.

Das nicht zugängliche individuelle Wissen und das Metawissen werden auf der zweiten Ebene des *latenten Wissens* zusammengefasst. Sie ist gekennzeichnet durch aktuell nicht verfügbares, aber latent vorhandenes Wissen. Dies ist einerseits das Wissen aus der privaten Lebenswelt der Mitglieder, die der Organisation üblicherweise nicht bekannt oder zugänglich ist, das aber durchaus nützlich sein könnten, sowie andererseits das „Metawissen“. Es ist nicht individuell verfügbar oder in der Organisation bekannt, sondern über externe Medien (Bibliotheken, Datenbanken, Internet, etc.) abrufbar. Hiermit ist die Ebene der Medienkompetenz, also der Fähigkeit relevantes Wissen schnell zu finden und abzurufen, beschrieben.

Vervollständigt wird das Wissen durch das sonstige *Weltwissen* (Pautzke nennt es das „kosmische Wissen“). Es umfasst abstrakt den Gesamtbestand an sonstigen Kenntnissen und Informationen, die außerhalb der Organisation vorhanden und bisher nicht verfügbar sind.



Abbildung 3: Die Wissens Ebenen nach Pautzke (1989)

Organisationen verfügen aber als Wissenssysteme neben den individuellen Wissenspotenzialen auch über eine eigene gemeinsam geteilte Wissensbasis. Organisationen sind selbst Wissenskollektive, die über Lernprozesse neues Wissen akquirieren und dadurch ihre Wissensbasis in einem (permanenten) Prozess restrukturieren. Es wird im Zuge dieses Prozesses ein organisatorisches „Gedächtnis“ aufgebaut, welches in seinem Bestand relativ unabhängig von den aktuellen Mitgliedern der Organisation ist (vgl. Pautzke, 1989). Organisationslernen findet dort statt, wo

- latentes Wissen aktiviert und in die aktuelle Wissensbasis integriert,
- aktuelles Wissen erweitert
- und aktuelles Wissen organisationspezifisch („evolutionär“) weiterentwickelt wird.

Konkrete Ansätze wären beispielsweise eine Bestandserhebung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte oder eine systematische Dokumentation durchgeführter Qualifizierungsmaßnahmen zum Transfer der Ergebnisse an die Kolleginnen und Kollegen.

Organisationale Kompetenz

Das Ziel von Organisationslernen ist jedoch mehr als die Anhäufung von Wissen, es geht um die Weiterentwicklung der Kompetenzen. In der neueren Betriebswirtschaftslehre wird seit einigen Jahren das Konzept der organisationalen Kompetenz diskutiert, dass sich auch auf die Entwicklung sozialer Organisationen anwenden lässt. Ich beziehe mich bei den folgenden Ausführungen auf eine Studie von Schreyögg & Kliesch „Rahmenbedingungen für die Entwicklung Organisationaler Kompetenz“ (2003), die ein Rahmenkonzept zum Kompetenzverständnis entwickelt haben. In dieser Studie werden als Kompetenzen sämtliche individuellen Ressourcen verstanden, die genutzt werden, um unterschiedlichsten Anforderungen zu begegnen, um prozessuales oder deklaratives Wissen zu akquirieren und erfolgreich handeln zu können (vgl. Weinert, 2001, nach Schreyögg & Kliesch, 2003, S.8).

(1) Wissen und Gedächtnis

„Wissen und Information ist die Grundlage aller sinnvollen ökonomischen Entscheidungen und Handlungen (...)“ (Wittmann, 1972, S. 2261). Die betriebswirtschaftliche Forschung hat sich unter dem Label „Wissensmanagement“ Fragen der Klassifizierung, Generierung, Weiterentwicklung, Speicherung und Bewertung der wichtigen Ressource Wissen zugewandt. Die Bemühungen erstrecken sich sowohl auf die individuelle (siehe hierzu z.B. Bergmann, B. 2000) als auch auf die kollektive Ebene (siehe oben; Pautzke, 1989; Wiegand, 1996).

(2) „Können“ und Routinen

Neben dem relativ engen Konzept von Wissen bildet Können den zweiten relevanten Bestandteil organisationaler Kompetenz. Verstanden wird darunter das Vermögen von Individuen und Organisationen, Probleme zu lösen.

(3) Beziehungen und Sozialkapital

Eine weitere wichtige Voraussetzung organisationaler Kompetenz ist die dritte Ressource, der Bestand und das Potenzial von individuellen oder kollektiven Beziehungen und Beziehungsnetzen. Beziehungen vereinfachen auf der individuellen sowie organisationalen Ebene den Zugang zu (wertvollen) Informationen und können so zu Wettbewerbsvorteilen beitragen.

(4) Emotionen

Als weitere Voraussetzung organisationaler Kompetenz werden die affektiven Prozesse in einer Organisation aufgeführt. Affektive Prozesse bezeichnen in erster Linie Emotionen z.B. Gefühle wie Angst, Kummer, Enthusiasmus oder Hoffnung (Barbalet, J. 1996 nach Schreyögg & Kliesch, 2003). Im Zusammenhang mit organisationaler Kompetenz ist die Frage bedeutsam, wie effektiv eine Organisation mit Emotionen umgehen kann.

Diese vier Ebenen organisationaler Kompetenz werden in dem Modell von Schreyögg & Kliesch in den Kontext der Außenbedingungen Unternehmenskultur, Unternehmensstruktur und Organisationslernen gestellt (siehe Abbildung 4). Das Organisationslernen führt in diesem Kontext zum Erwerb und der Entwicklung der genannten Kompetenzen.

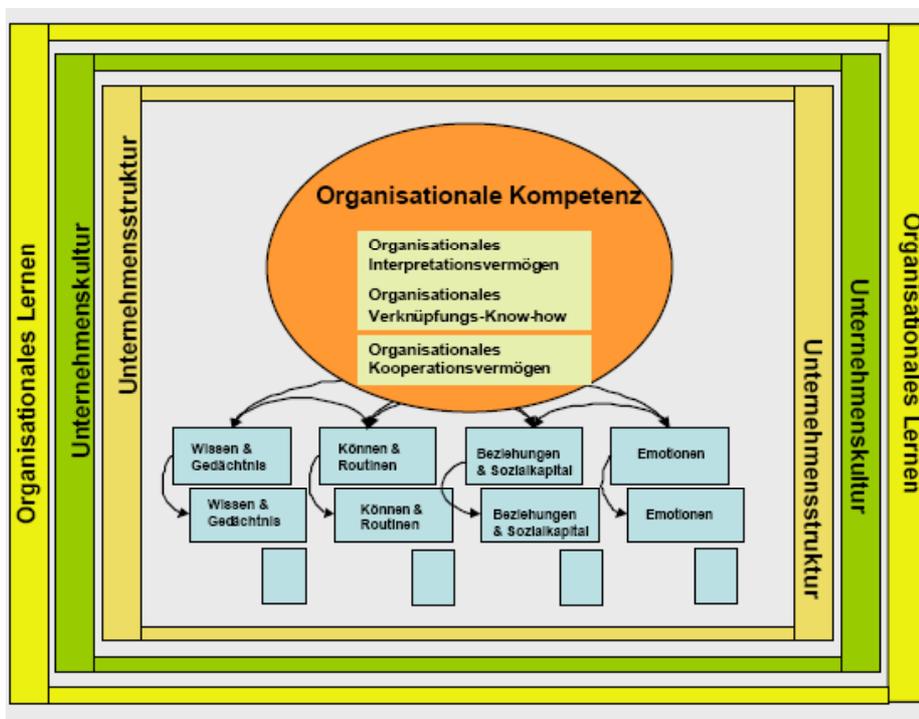


Abbildung 4: Ressourcen und Rahmenplanung Organisationaler Kompetenz (Schreyögg & Kliesch, 2003, S. 76)

Es wird deutlich, dass „Organisationslernen“ oder „organisationale Kompetenz“ vom Können, Lernen und Wissen der agierenden Personen abhängig ist. Die Kompetenz einer Organisation ist die Summe des Wissens der Mitarbeiter und der daraus erwachsenden gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten zum Erreichen der Organisationsziele.

Dort wo Entwicklungsprozesse initiiert werden sollen, steht deshalb stets die Einbindung der Mitarbeiter oder Mitglieder einer Organisation im Fokus. Was motiviert Menschen, sich zu entwickeln oder zu lernen? Im Kontext des BLK-Modellversuchs QuiSS wird das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung zugrunde gelegt, welches im Folgenden beschrieben wird.

1.2.3 Selbstwirksamkeitserwartung

Gelingende Entwicklungsprozesse hängen unter anderem auch von der individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung ab. Schätzen die Lehrkräfte ihre eigene wie auch die gemeinsame Handlungskompetenz in Veränderungsprozessen hoch ein, ist eine hohe Motivation und Bereitschaft zu Engagement in diesem Bereich zu erwarten (Schmitz & Schwarzer, 2002). Umgekehrt ist zu vermuten, dass die Erfahrung der eigenen Handlungskompetenz, beispielsweise durch Übertragung der Verantwortung für Schulentwicklungsprozesse auf die Schule, zu einem Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung innerhalb der Organisation führt (Brockmeyer & Edelstein, 1997; Edelstein, 1998; Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf die sozial-kognitive Theorie von Bandura (erstmalig 1977; 1997 „self-efficacy“). "Wahrgenommene Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf Überzeugungen über die eigenen Fähigkeiten, die man benötigt, um eine bestimmte Handlung zu organisieren und auszuführen, um damit bestimmte Ziele zu erreichen" (Bandura, 1997). Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung ist auf zahlreiche Handlungsfelder übertragen und erfolgreich angewendet worden. Im amerikanischen Sprachraum findet der Begriff der „teacher efficacy“ bereits seit über 20 Jahren Verwendung in der Schulforschung und bildet die Grundlage verschiedener Studien. Einen Überblick findet man bei Ross (1998) und Woodfolk und Hoy (1990) beide zitiert nach Schmitz & Schwarzer (2000). Eine Anwendung in der Deutschen Schulreform fand das Konzept im BLK-Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“ (Brockmeyer & Edelstein, 1997; Edelstein, 2002) und in den Studien zur Stressbewältigung und dem Gesundheitsverhalten von Lehrkräften (Schwarzer & Jerusalem, 1999).

Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entstehen vor allem auf Grund positiver Erfahrungen und Erfolgserlebnisse, in denen der Erfolg maßgeblich den eigenen Kompetenzen (internale Attribuierung) zugeschrieben wird. Daher wird synonym auch der Begriff der Kompetenzerwartung verwendet. Bandura (1997) betont nicht nur die Bedeutung individueller Selbstwirksamkeitserwartung, sondern führt die kollektive Selbstwirksamkeit von Personengruppen ein. Es kann also die einzelne Lehrkraft von ihren Kompetenzen überzeugt sein oder ebenso das Kollegium. Beides ist bedeutsam für den schulischen Alltag und die aktive Teilnahme an Prozessen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Der Grad der Selbstwirksamkeitserwartung ist veränderlich und kann durch positive Erfahrungen gesteigert werden, wie er jedoch auch durch wiederholende Misserfolgserlebnisse oder das Erleben der eigenen Ohnmacht oder Nichtwirksamkeit negativ beeinflusst werden kann.

Selbstwirksamkeitserwartungen spielen darüber hinaus eine wichtige motivationale Rolle bei selbstregulativen Prozessen. In der Entscheidungsphase für oder gegen eine Handlung, setzen sich Personen, die sich als selbstwirksam erleben höhere Ziele als nicht selbstwirksame Personen (Schwarzer & Jerusalem 2002, S.37). Der Grad der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst die Auswahl der Handlungen (Grad der Schwierigkeit), die aufgebrachte Anstrengung zur Zielerreichung, die aufgebrachte Ausdauer bei der Überwindung von Schwierigkeiten und damit auch indirekt den Grad des Handlungserfolges (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13). Dieses Regulationsprinzip beeinflusst auch das Engagement in Schulentwicklungsvorhaben.

Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen führen also zu hoher Motivation sowie zu hoher Handlungsbereitschaft und sie werden durch Erfolgserlebnisse bestärkt. Beide Aspekte sind begünstigend in Schulentwicklungsprozessen und sollen berücksichtigt werden.

1.2.4 Zusammenfassung - Die Mitglieder bestimmen das Lernen der Organisation

Organisationen entwickeln sich, wenn ihre Mitglieder sich entwickeln. Ausgehend von den Grundannahmen der humanistischen Pädagogik, kann vorausgesetzt werden, dass die meisten Menschen das Bedürfnis zur Entwicklung ihrer selbst haben und an der Gestaltung ihrer Lebens- und Arbeitsumwelt mitwirken möchten. Die Herausforderung besteht in der Koordination und Steuerung der Prozesse. OE berücksichtigt die Individualinteressen und das Wechselspiel zwischen personaler und organisationaler Entwicklung. Im Kern geht es dabei um den Erwerb von Wissen und den Ausbau organisationaler Kompetenzen.

Bei der Gestaltung schulischer Entwicklungsprozesse ist deshalb auf Strukturierung, Beteiligung aller Betroffenen ebenso wie auf zielgerichtetes Vorgehen zu achten. Nach der vorherigen Betrachtung abstrakter Steuerungs- und Entwicklungsansätze ist nun die Frage nach den Inhalten zu stellen. Was könnten Ansatzpunkte für schulische Qualität sein? Einige Antworten liegen aus der Schulqualitätsforschung vor, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

2. Schulqualitätsforschung

Es besteht weder unter Bildungsforschern und Experten noch im gesellschaftlichen Kontext ein Konsens darüber, was denn genau unter Qualität zu verstehen ist. Es gibt eine Vielzahl divergierender Indikatoren für Qualität über die zahlreiche und zum Teil widersprüchliche Ergebnisse vorliegen. Ob es überhaupt sinnvoll wissenschaftlich begründbar wäre, komplexe Modelle zu entwickeln, die Bildungsqualität unter Berücksichtigung aller Faktoren erfassen und bewerten helfen und ob selbst ein komplexes Modell alle Facetten schulischer Realität abbilden und zu deren Verbesserung beitragen würde, wird ebenfalls kritisch diskutiert. Die bisherige Fixierung auf die fachliche Leistung der Schüler als alleiniges Kriterium schulischer Qualität wird ebenfalls hinterfragt (Ditton, 2000). Unter anderem ist auch die Frage nach dem Zusammenwirken endogener und exogener Faktoren bislang ungeklärt. Der Anteil der Schülerleistung der von Effekten auf der Schulebene abhängig ist, liegt nach einer Studie von Luyten (DK) bei 15%. Die übrigen 85% werden durch Schülermerkmale wie soziale Herkunft oder individuelle Eingangsvoraussetzungen erklärt (Luyten, 1994).

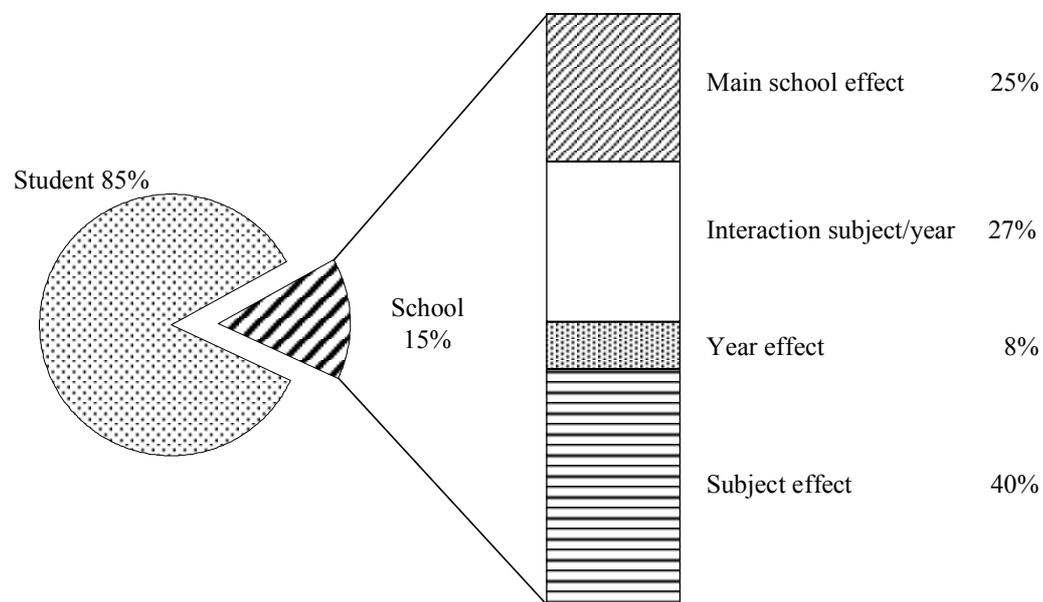


Abbildung 5: Stability of school effects (Luyten nach Ostermeier, 2004)

Neben den zahlreichen ungeklärten Punkten, lässt sich in der internationalen Diskussion jedoch auch ein Minimalkonsens beschreiben. Edelstein (1999) referiert eine metaanalytische Arbeit von Wang, Haertel und Walberg, die zu der Erkenntnis gelangt, Befunde der

empirischen Bildungsforschung wiesen wiederholt auf die primäre Bedeutung proximaler Bildungsfaktoren hin, die unmittelbar die Lehr-Lernprozesse betreffen. Demgegenüber ergeben distale Faktoren, also alle Variablen auf der Schul- und Systemebene geringere Effekte, d.h. ein Großteil der in der Vergangenheit untersuchten Variablen hat einen geringeren Einfluss auf das Lernen in der Schule als die (in der Menge wenigen) schülernahen Variablen.

Aus der Schulqualitätsforschung liegen zahlreiche Studien vor, die sich zwei Traditionen oder Blickwinkeln zuordnen lassen: der Schuleffektivität (school effectiveness; Kapitel 2.2) und der Schulentwicklung (school improvement; Kapitel 2.3). Die beiden Perspektiven und im Bezug auf diese Arbeit wichtige Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt. Neuere Ansätze der Qualitätsentwicklung versuchen beide Perspektiven zu vereinen und dabei deutlicher zwischen Ebenen zu unterscheiden und Einzelvariablen den Ebenen korrekt zuzuordnen (Ditton, 2000). Ein Modell der Integration beider Linien in ein umfassendes Modell von Schulentwicklung wird in Kapitel 2.4 vorgestellt.

2.1 Zum Qualitätsbegriff

Qualität ist ein beliebter, weil Gemeinsamkeit stiftender Begriff in Fachzirkeln der Bildungsforscher und Schulentwickler. Wer wollte etwas gegen "gute Qualität des Schulwesens" sagen (Die Eingabe der Begriffe "Definition, Qualität, Schule" in die Suchmaschine Google ergibt über 24.000 Einträge. Stand: 6.1.2004). Was jedoch genau darunter verstanden wird, ist kontextabhängig jeweils zu konkretisieren.

Der Begriff Qualität an sich ist bedeutungsleer und erhält seine inhaltliche Aussage erst im Verwendungszusammenhang. Bevor über Qualitätsentwicklung, -verbesserung oder -sicherung gesprochen wird, halte ich es für wichtig, diesen kontextuellen Zusammenhang und den normativen Charakter zu vergegenwärtigen. Ein Qualitätsmerkmal bezieht sich immer auf eine entsprechende Anforderung, die vorher bekannt sein muss. Erst dann kann eine Aussage zur Qualität getroffen werden.

Bei der Beurteilung von Qualität muss man sich bewusst machen, dass eine Institution im Hinblick auf einen Faktor gute Qualität vorweisen kann, während ein anderer Faktor eine niedrige Qualität aufweist. Eine abschließende Beurteilung hängt also immer auch von der

Perspektive des Betrachters ab. Qualität kann aus unterschiedlichen Perspektiven definiert werden:

- Qualität wird von Anbieterinnen und Anbietern definiert.
(→ Kultusministerien, Schulen)
- Expertinnen und Experten geben Qualitätskriterien vor und definieren Standards.
(→ Bildungsforscherinnen und -forscher)
- Nutzerinnen und Nutzer eines Produktes/ einer Dienstleistung definieren Qualität .
(→ Schülerinnen/Schüler und Eltern, nachgelagerte Bildungseinrichtungen)

Die Kriterien, an denen die Qualitätseinschätzung erfolgt, müssen in jedem Fall präzise definiert und offen gelegt werden, damit der Nutzer der Ergebnisse (zum Beispiel Eltern vor der Schulwahl, Ministerien) deren Aussagekraft korrekt beurteilen und verorten kann.

In der Definition der *International Standards Organisation* (ISO) heißt es: „Qualität ist die Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.“ (EN ISO 8402). Übertragen auf den Schulbereich bedeutet dies, dass das Angebot der Schule bestimmten Anforderungen genügen muss. Diese Anforderungen sind teilweise festgelegt (Gesetze, Bestimmungen und Curricula, etc.) und werden teilweise vorausgesetzt (Schüler, Gesellschaft). Jede Forderung benötigt (Qualitäts-)Merkmale, an denen die Erfüllung dieser Forderung erkannt werden kann. Alle Merkmale zusammen ergeben dann die Qualität, deren Erfüllung an ihnen gemessen werden kann. Ein Versuch, gemeinsame Bildungsziele und Merkmale für die Qualität von Schule und Unterricht zu definieren sind die nationalen Bildungsstandards (siehe oben).

Ein weiter gefasstes Verständnis von Qualität lässt sich auf das Drei-Säulen-Modell zur Qualitätsanalyse von Donabedian (1980) zurückführen, das bereits in den sechziger Jahren entwickelt wurde. Er unterscheidet die Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Auf das Bildungswesen übertragen, beziehen sich die Strukturmerkmale auf alle erforderlichen Rahmenbedingungen, die für gelingende Lehr-Lernprozesse erforderlich sind (Ausstattung, Qualifikation der Lehrenden, Prozessorganisation, Lehrpläne). Prozessqualität betrifft die Gesamtheit der Aktivitäten im Verlauf des Unterrichtsprozesses. Die Ergebnisqualität bezieht sich auf die Differenz zwischen Eingangszustand und Ausgangszustand, also den Lernzuwachs. In der Literatur findet sich auch die Gliederung in Input-Process-Output, ergänzt durch Outcome, also die langfristigen Effekte einer Maßnahme, welche auf das CIPP-Modell für Evaluation von Stufflebeam aus den 60er Jahren zurückgeht (seitdem vielfach publiziert, aktuell Stufflebeam, 2003). Das Akronym CIPP steht

für Aspekte *Context*, *Input*, *Process* and *Product* als mögliche Ansatzpunkte für Qualitätsbewertungen (siehe Kapitel 3.1.1 Grundlagen der Evaluation).

Analog zu diesen Ansätzen lassen sich die Variablen zur Erfassung von Schulqualität auf den drei Dimensionen Input - Prozesse - Output/Outcome wie folgt beschreiben:



Abbildung 6: Dimensionen von Qualität nach Dubs (1999a)

Die beiden Schwerpunkte der Schulqualitätsforschung spiegeln die unterschiedliche Akzentuierung wieder. Die Schuleffektivitätsforschung steht eher für Ergebnisorientierung (Output); die Schulentwicklungsforschung eher für Prozessorientierung.

2.2 Schooleffectiveness - Schuleffektivität

Die Schuleffektivitätsforschung beschäftigt sich mit der Frage, was die Wirksamkeit einer Schule ausmacht und durch welche Faktoren sie bedingt wird. Sie orientiert sich dabei an messbaren Ergebnissen (Output und Outcome) der Schülerinnen und Schüler. Die bis dahin größte und detaillierteste Studie "Fifteen Thousand Hours" zur Frage nach Schuleffektivität wurde von Rutter und seinem Team Ende der 70er Jahre in Großbritannien vorgelegt (Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston, 1979). In dieser Längsschnittstudie wurden, neben verschiedenen Effektivvariablen (sozioökonomischer Hintergrund, Eingangsvoraussetzungen, Schülerverhalten und -leistung), Prozessvariablen zur Schulorganisation und den Lernbedingungen erhoben.

Weitere Studien zu Schuleffektivität wurden unter anderem von Fend (1998) und Scheerens (1997) vorgelegt. Mortimore (1991) beschreibt eine "wirksame Schule" als eine Schule, an der der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler größer ist als nach den Eingangsvoraussetzungen zu erwarten gewesen wäre. An diesen Schulen lässt sich demzufolge ein höherer "Mehrwert" an Lernzuwachsen ("value added") identifizieren, als an

anderen Schulen mit vergleichbarem Umfeld und vergleichbaren Ausgangsbedingungen der Schülerschaft. In einer Metastudie für das 'Office for Standards in Education' (OFSTED) in England wurden elf zentrale Merkmale in diesem Sinne als wirksam identifizierter Schulen benannt (siehe Tab.1, Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Zentrale Merkmale der verschiedenen Kataloge sind professionelles Schulleitungshandeln, die Konzentration auf die Qualität der Lehr-Lernprozesse und eine kooperative, an gemeinsamen Zielen orientierte Schulentwicklung unter Beteiligung aller Lehrkräfte und des familiären Umfeldes.

Tabelle 1: Die elf zentralen Merkmale wirksamer Schulen von Sammons et al. (1995) nach Huber (1999a)

1. professionelles Schulleitungshandeln	entschieden und zielorientiert, Beteiligung anderer an Leitungsaufgaben, echtes Delegieren von Führungsverantwortlichkeiten, engagiertes Interesse für und Wissen um das, was im Unterricht geschieht , etc.
2. gemeinsam getragene Zielvorstellungen im Kollegium bzw. der gesamten Schule	Grundkonsens über Zielbestimmungen, Konsistenz im schulischen Handeln, Kollegialität und Zusammenarbeit
3. förderliche Lernumgebung	günstige Atmosphäre, attraktives Arbeitsumfeld
4. Betonung von Erziehung und Unterricht, von Lehr- und Lernprozessen	maximale Nutzung der Unterrichts- und Lernzeit, Lern- und Leistungsorientierung
5. zielorientierter Unterricht	effiziente Unterrichtsorganisation, klare Unterrichtsziele, strukturierte Unterrichtsstunden, an den Bedürfnissen der Schüler orientierter Unterricht
6. hohe Erwartungen	insgesamt hohe Erwartungen an die Schüler, Verbalisierung und Kommunizieren dieser Erwartungen, Darbieten intellektueller Herausforderungen
7. positive Verstärkung	transparente und gerechte Durchsetzung von Disziplin, Rückmeldungen
8. Überprüfen der Lernfortschritte	Überprüfen der Schülerleistungen, Evaluation der gesamten Schule
9. Rechte und Verantwortlichkeiten der Schüler	Stärkung des Selbstbewusstseins der Schüler, Abgabe von Verantwortung an die Schüler, Fördern von eigenverantwortlichem Lernen,
10. partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft	Beteiligung der Eltern am Lernen ihrer Kinder
11. Schule als lernende Organisation	schulinterne Lehrerfortbildung, etc.

Die Schulwirksamkeitsforschung verfügt über empirisch abgesicherte Kenntnisse über die Charakteristika "wirksamer" Schulen. Sie liefert dabei allerdings Momentaufnahmen und zeichnet ein statisches Bild von Schulen. Es können keine Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge beschrieben werden, die ihre Wirksamkeit tatsächlich bestimmen. Der zentrale Kritikpunkt besteht an der mangelnden Prozessorientierung der Schuleffektivitätsforschung, d. h. sie trifft keine Aussagen darüber, *wie* eine Schule zu guten Ergebnissen kommen kann. Aus Sicht der Schulen scheint diese Form der Schulqualitätsforschung ohne konkreten praktischen Nutzen zu sein (Huber, 1999c). Aktuelle Programme der Schulentwicklung versuchen, den Zusammenhang zwischen Erfolgskontrolle und Prozesssteuerung zu verdeutlichen und unterstützen Schulen darin, die Ergebnisse von Schulleistungsstudien als Basis für die Planung von Qualifizierungen und Unterrichtsentwicklung zu nutzen. So z.B. das Programm „Schule macht sich stark“ des Senators für Bildung und Wissenschaft der Stadt Bremen. Basierend auf einer umfassenden Erhebung der Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler werden in der Zeit von 2004 bis 2009 Jahre Maßnahmen zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität durchgeführt. Durch die längsschnittliche Anlage der wissenschaftlichen Begleitung (Durchführung Prof. Köller) werden Effekte auf die Ergebnisse überprüfbar sein. Auf Grund der existierenden Vorbehalte der Lehrkräfte, haben solche Vorhaben stets mit erheblichen Widerständen zu rechnen. Erste empirische Studien befassen sich mit der Rezeption der Ergebnisse von Schulleistungsstudien und deren Umsetzung in der Schulentwicklung (u.a. Kohler, 2005; Kohler & Schrader, 2004)

2.3 Schoolimprovement - Schulentwicklung

"While we know what effective schools look like, we do not know how to create them." (David Reynold zitiert nach Büeler, 2000, S.22) Dieser Frage widmet sich die Schulentwicklungsforschung: Wie kann die Einzelschule verbessert werden und welche Prozesse führen zu einer Verbesserung der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler? Im Zentrum des Interesses stehen die Entwicklungs- und Anpassungsprozesse von Einzelschulen auf dynamische Innen- und Außenanforderungen, wodurch Entwicklung initiiert und implementiert werden kann oder wie Schulen sich nach kritischen Phasen wieder stabilisieren. Schulentwicklung bzw. -verbesserung hat immer zwei Zielrichtungen: Zum einen geht es um die Verbesserung der Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler, zum anderen um die Entwicklung der Schule zu einer "lernenden Organisation", welche die Fähigkeit der

kontinuierlichen Selbsterneuerung besitzt. Fullan definiert Schulentwicklung als Hilfe für Schulen, ihre Ziele wirksamer zu erreichen, indem Strukturen, Inhalte, Verhaltensrepertoires oder Gewohnheiten durch bessere ersetzt werden (Fullan, 1991). Selbstorganisierte Schulen organisieren Lernen auf drei Ebenen: personales wie auch soziales Lernen auf der individuellen Ebene (Schüler und Lehrer) sowie Organisationslernen auf Ebene der gesamten Schule (Dalin, Rolff & Buchen, 1998). Die Schulentwicklungsforschung bedient sich dabei eher prozessbegleitender Untersuchungsformen und hat insofern eher formativen Charakter. Es dominieren hier qualitative Verfahren wie Fallstudien, Interviews oder Dokumentenanalysen.

Im Fokus der Schulentwicklungsforschung standen in den vergangenen Jahren Instrumente und Maßnahmen mit denen die Einzelschule ihren Entwicklungsprozess planvoll strukturieren und umsetzen können, wie z.B. Schulprogramme, Selbstevaluation oder schulinterne Lehrerfortbildung, die oft als Patentrezepte erschienen, aber für die Schulen abstrakt blieben. bzw. als Einzelmaßnahme versandeten. Jede dieser Maßnahmen kann einen Beitrag zur Schulentwicklung leisten, ist für sich genommen aber wirkungslos.

Die Kritikpunkte am Ansatz der Entwicklung der Einzelschule besteht in der einseitigen Perspektive aus der Sicht der Lehrkräfte und einer mangelnden Berücksichtigung des Gesamtsystems. Auch wurde der Kernprozess, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zunächst vernachlässigt und es standen vielfältige organisatorischen Maßnahmen im Mittelpunkt.

2.4 “Linking school effectiveness and school improvement”

Die beiden oben beschriebenen Ansätze haben unterschiedliche Wurzeln und sind theoretisch wie methodologisch verschieden orientiert. Die Grenzen zwischen beiden Ansätzen sind jedoch fließend und zunehmend wird die Verbindung dieser nur scheinbar im unüberbrückbaren Gegensatz stehenden Ansätze hergestellt. Es erscheint sinnvoll die Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung und der Schulentwicklungsforschung zusammenzufügen und in die Gestaltung eines umfassenden Qualitätsmodells einfließen zu lassen. Die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung werden als Grundlage für Schulverbesserungsprogramme genutzt. Für dieses Verschmelzen beider Forschungstraditionen prägten Stoll et.al. (1996) die Begriffe "Merging" oder "Linking". Sie plädieren dafür, bei Entwicklungsprozessen verschiedene Ebenen (Unterricht – Schule – Umfeld) zu berücksichtigen und den Entwicklungsstand, die Ergebnisse immer wieder zu

überprüfen und für weitere Entwicklung zu nutzen. Hier finden sich bereits die Grundzüge für ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem, ohne aber die Begrifflichkeiten zu verwenden. Verschiedene Entwicklungsprogramme wurden nach diesem Ansatz des Verbindens der beiden Ansätze konzipiert und durchgeführt. Die folgende Grafik (Abbildung 7) beschreibt ein mögliches Modell geplanter Schulentwicklung ("school development planning process") wie es Stoll und Fink bereits 1996 vorgelegt haben.

Das Modell sieht explizit von der Verantwortung der Einzelschule aus, hebt dabei aber den Einfluss externer Bedingungen und die notwendige Bezugnahme darauf hervor. Im Zentrum stehen die Schülerinnen und Schüler und die Lehr-Lern-Prozesse, deren Gelingen von verschiedenen Kontextbedingungen beeinflusst wird. Die Basis bilden die Aspekte Kontext (context) und Grundlagenwissen (foundations). Es wird zwischen internem Kontext, wie z.B. Schulart, Schülerpopulation, Schulkultur, Zusammensetzung des Kollegiums, und externem Kontext, wie politischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Erwartungen unterschieden. Diese Faktoren müssen bei Beginn eines Veränderungsprozesses berücksichtigt werden, bleiben darüber hinaus sich kontinuierlich wandelnde Einflussgrößen, die beobachtet werden. Die *Kontextbedingungen* prägen den Auftrag, aber auch den Charakter der jeweiligen Schule, sind Ausdruck der Individualität jeder einzelnen Schule. Das *Grundlagenwissen* stellt eine wichtige Ressource zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben dar. Zu wissen, was an anderen Orten positiv war bzw. über aktuelle Erkenntnisse der Forschung zu Schuleffektivität oder der pädagogischen Psychologie informiert zu sein, hilft die konkreten Anforderungen der Schule zu bewältigen. Im Bewusstsein der Besonderheiten der Schule, mit Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Entwicklungen, wird die regelmäßige Aktualisierung beabsichtigt. Die Prozesse der internen Schulentwicklung werden im Kasten dargestellt. Geprägt wird dieser durch eine partizipative Schulleitung ("invitational Leadership") und die kulturellen Normen und Werte der Schule (Klima, Beteiligung/Empowerment, Entwicklungsorientierung, Kommunikation und Kooperation). Von wichtiger Bedeutung ist der kontinuierliche 4-phasige Planungszirkel "Planen - Umsetzen - Prüfen - Handeln". Im Zentrum stehen wie oben beschrieben die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehr-Lern-Prozesse. Die Schülerinnen und Schüler sind nicht nur als Betroffene, sondern auch als Beteiligte des Prozesses zu verstehen („Mitproduzenten“).

Besondere Betonung findet die Wechselwirkung zwischen Schulen und Partnern, die sich gegenseitig unterstützen, Informationen geben, gemeinsame Strategien entwickeln und

Netzwerke aufbauen. Auf der Ebene der Erfolge - über dem Modell stehend - wird zwischen allgemeinen Ergebnissen der Schule und Schülererfolgen unterschieden. Schulqualität lässt sich an den Schülerleistungen allein nur unzureichend messen. Sie wird beeinflusst von einer Reihe von Faktoren, die den Kernprozess Lehren und Lernen positiv beeinflussen oder erschweren können.

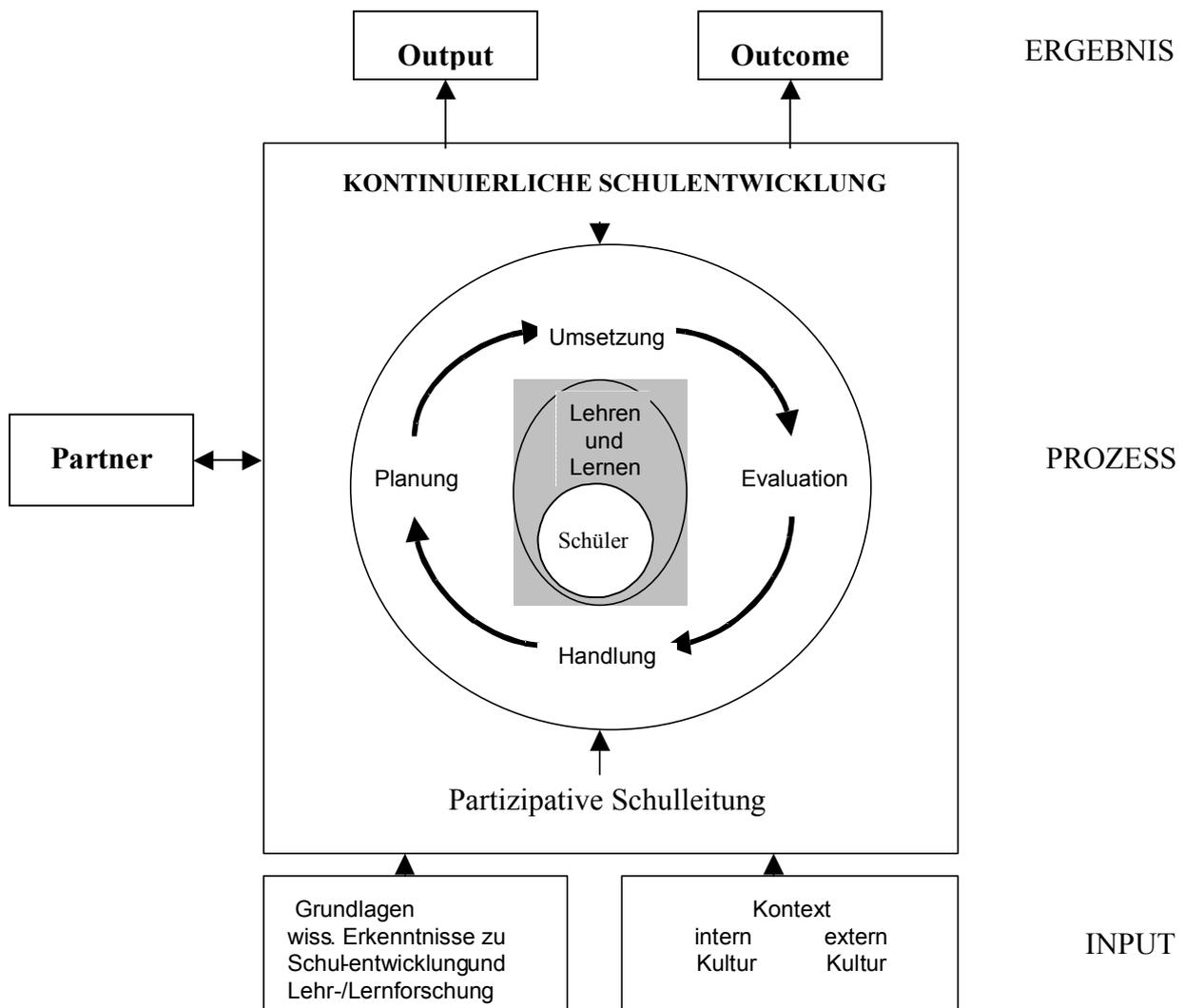


Abbildung 7: A Model linking school effectiveness and school improvement , Übersetzung Reese

Einer ähnlichen Struktur folgen die von den Kultusministerien verschiedener Länder entwickelten Orientierungsrahmen für Schulqualität. Damit wird die Verantwortung für die Ergebnisse auf die Ebene verlagert, die den wesentlichen Einfluss auf deren Erreichung hat. Ein schulinternes Qualitätsmanagementsystem hilft bei der kontinuierlichen Entwicklung und Anpassung an sich wandelnde Kontextbedingungen. Im folgenden Kapitel werden die Ansätze zur systematischen Entwicklung der Einzelschule dargestellt.

3. Systematische Qualitätsentwicklung der Einzelschule

Im Bericht der Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003) wird Schule als "adaptives und differentielles Entwicklungsmilieu" beschrieben. "Differentiell", weil Schule mit paradoxen Anforderungen konfrontiert ist, in dem sie einerseits der Vergesellschaftung der Schülerinnen und Schüler dient und insofern von einer Gleichbehandlung auszugehen ist um herkunftsbedingte Unterschiede auszugleichen; andererseits aber soll Schule den individuellen Differenzen gerecht werden und auf unterschiedliche Interessen, Neigungen und Möglichkeiten eingehen können. Dies stellt einen radikalen Bruch mit der bisherigen Kultur der "fragmentierten Schule" und dem Selbstverständnis der Lehrkräfte als Einzelkämpfer dar, die ihren Umgang nach dem "Autonomie-Paritäts-Muster" regeln, dar (Lortie, 1992 und 1975 nach Altrichter & Posch, 1999). Im Gegensatz dazu beschreibt Dalin (1998, S.37) als Optimalfall die *Problemlöseschule*, bei der die fünf Dimensionen Werte, Ziele, Strategien, Strukturen und Umweltbeziehungen gleichermaßen berücksichtigt werden. An vielen Orten dominiert jedoch bisher die *Fragmentierte Schule*. Ihr fehlt ein abgestimmtes Zielkonzept und ein stimmiges System von Strategien. Die Beziehungen zur Umwelt sind zufälliger Natur

Bisher liegen noch wenig fertige Konzepte für ein systematisches Qualitätsmanagement im Bildungsbereich vor. In den Kultusministerien werden derzeit „Evaluationswerkzeuge“, „Qualitätsrahmen“, „Qualitätskonzepte“ oder „Qualitätsbereiche“ und entsprechenden Modelle zur Anwendung entwickelt. Ziel dieser Initiativen ist es, die Schulen in die Lage zu versetzen, ihren Entwicklungsprozess eigenständig, unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen und definierter Rahmenvorgaben, zu steuern.

Das folgende Kapitel 3.1 beschäftigt sich zunächst mit dem Thema Evaluation, die einen wesentlichen Bestandteil des Qualitätsmanagements darstellt und einige Jahre lang im Vordergrund der Bemühungen um Qualitätssicherung im schulischen Bereich stand. Im Kapitel 3.2 wird dann die Entwicklung des Qualitätsmanagements sowie die besonderen Anforderungen, die an ein Qualitätsmanagement im Schulbereich zu stellen sind dargestellt.

3.1 Evaluation

Der Begriff der Evaluation ist seit Mitte der 90er Jahre ein zentraler Begriff im Bildungsbereich. Dabei bietet sich ein vielfältiges und buntes Bild, das im Folgenden etwas geordnet werden soll. Nicht nur in Deutschland sondern auch in den europäischen

Nachbarstaaten wird auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems überprüft, bewertet, evaluiert, wobei die Begriffe oft sehr unpräzise verwendet werden. Auffallend ist, dass die Idee der Evaluation zunächst auf der Ebene der Bildungsadministration aufgegriffen wurde, wo deutlich die Aspekte der Steuerung und Kontrolle im Vordergrund standen, während der Begriff in den Schulen lange ein Fremdwort blieb und nur sehr zögerlich aufgegriffen bzw. abgelehnt wurde, weil man ihn unter diesem Paradigma als bedrohlich empfand (Altrichter, 1999; Buhren, Killus & Müller, 2000).

Inzwischen wird auch auf Ebene der Einzelschule evaluiert, wobei die Lehrkräfte den Aspekt der Selbstevaluation besonders betonen. Die Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellversuchsprogramm QuiSS deuten darauf hin, dass die Einstellung der Lehrkräfte zur systematischen Selbstreflexion sich wandelt und Evaluation als wichtiger Bestandteil der Schul- und Unterrichtsentwicklung betrachtet wird². Das Angebot an Handreichungen und Ratgebern zu diesem Thema ist vielfältig und wird durch "Instrumentensammlungen" auf den Webseiten verschiedener Landesinstitute ergänzt (Buhren, Killus & Müller, 1998; Burkhard & Eikenbusch, 2000; Eikenbusch, 1998a; Institut für Schulentwicklungsforschung, 2000; Stern & Döbrich, 1999; Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, 2003). In den Neufassungen der Schulgesetze verschiedener Bundesländer ist bereits eine allgemeine Verpflichtung zu "Evaluation" festgeschrieben (z.B. Bremen, Hessen, Hamburg, NRW) wobei auch hier die Zielrichtung, Umfang und Form der Evaluation meist diffus bleiben.

Selbstvergewisserung - Evaluation - Evaluationsforschung

Angesichts der Vielfalt der Evaluationsstudien und -bereiche sollte die *Evaluation* deutlich gegen die *Evaluationsforschung* abgegrenzt werden. Die Spannweite dessen, was im Schulbereich unter *Evaluation* gefasst wird, ist groß: Sie reicht von Schülerfeedback im Unterricht einzelner Klassen, über Evaluation von Schulprogrammen bis hin zu groß angelegten Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA (Baumert, Bos & Lehmann, 2000; Baumert et al., 2001). Während die erstgenannten Verfahren sich auf Prozesse und Ergebnisse auf der Schulebene beziehen, weisen die internationalen Vergleichsstudien über diese Ebene hinaus. Hier steht nicht die Evaluation der pädagogischen Arbeit der Einzelschule im Mittelpunkt, sondern es geht um die Generierung von Daten, die eine Bewertung und Vergleich der Leistungen der Bildungssysteme der teilnehmenden Länder ermöglichen. Diese

Systemmonitoring-Studien liefern Wissen über die Qualität des Bildungssystems als Ganzes, und geben wichtige Hinweise für Qualitätsentwicklungserfordernisse. Sie leisten zwar keinen direkten Beitrag zur Entwicklung der Einzelschule, können aber durchaus Impulsgeber für Schulentwicklung sein, wie in Kapitel 2.3 bereits gezeigt wurde. (Klieme, Baumert & Schwippert, 2000; Strittmatter, 1999)

Die *Evaluationsforschung* bedient sich wissenschaftlicher Methoden und liefert Befunde die nachvollziehbar und nach wissenschaftlichen Kriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) überprüfbar sind. Der Evaluator, oder das Evaluationsteam ist organisatorisch wie wirtschaftlich unabhängig vom Evaluationsobjekt. Im Gegensatz dazu liefert *Evaluation* vor allem Informationen, die für den Auftraggeber bei der Erfüllung seiner Aufgaben nützlich, aber kaum von übergreifendem Erkenntnisinteresse sind. Ferner sind die Anforderungen die bezüglich der Anlage und der Untersuchungsmethodik an diese Vorhaben zu stellen sind, andere als die an Großstudien. Auf der anderen Seite lässt sich die Tendenz beobachten, das Etikett "Evaluation" für jede auch noch so kleine Reflektion pädagogischen Alltags, wie beispielsweise Klassenarbeiten oder das punktuelle Einholen eines Feedbacks der Elternschaft zur Klassensituation, zu verwenden. Diese unsystematische, individuelle Form hat eher die Funktion der *Selbstvergewisserung* oder des Erfahrungsaustauschs, die zur Weiterentwicklung der Praxis nicht minder wichtig sind, erfüllt aber nicht die Minimalanforderungen die an ein Evaluationsvorhaben zu stellen sind. Es bestehen also grundlegende Unterschiede zwischen der praxisnahen Evaluation und der wissenschaftlichen Evaluationsforschung, die Entwicklung eigener Leitlinien und Qualitätskriterien für die Evaluation erfordert, wie dies derzeit mit der Erarbeitung und Weiterentwicklung der Standards erfolgt (siehe Kapittel 1.1.1).

Nicht nur im Bildungsbereich stellt sich die Evaluationslandschaft vielfältig und zum Teil wenig differenziert dar. In einem kurzen Überblick über die Entwicklungsgeschichte und Motive für die Etablierung evaluativer Maßnahmen werden deshalb allgemeine Begriffe und Konzepte beschrieben.

² Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Lehrkräfte innerhalb des Modellversuchsprogramms über den Zeitraum von fünf Jahren kontinuierlich mit diesem Thema konfrontiert waren. Wie weit sich die Einstellung an Schulen außerhalb von Modellversuchen gewandelt hat, ist auf dieser Grundlage schwer einzuschätzen.

3.1.1 Grundlagen der Evaluation

Die Wurzeln der Evaluationsforschung liegen in den Reformprogrammen der USA, die in den 30er und 40er Jahren des letzten Jahrhunderts aufgelegt und von Evaluationsstudien begleitet wurden. In Folge des "Sputnik-Schocks" gab es einen Boom umfangreicher Sozial, Bildungs- und Gesundheitsprogramme, die mit einer Verpflichtung zur Bewertung und Erfolgskontrolle verbunden waren, um die nicht unerheblichen Mittel zielgerichtet einzusetzen. In der Folgezeit waren in der Regel 1% der Fördermittel für die Evaluationsforschung einzusetzen. Ihren Höhepunkt erreichte die Evaluationsforschung gegen Ende der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts; danach war die "Wachstumsindustrie Evaluationsforschung" (Rossi, Freeman & Lipsey, 1999) von den drastischen Sparmaßnahmen der Regierung betroffen. Es hat sich, anders als in Europa, dennoch ein eigener Wissenschaftszweig etabliert, der zum Erhalt einer lebendigen 'Evaluations-Community' beigetragen hat (Stockmann, 2000a). So gibt es in den USA u.a.:

- **Studiengänge:** An verschiedenen Universitäten werden (meist postgraduale) Studiengänge zu Evaluation angeboten, meist besteht sogar die Möglichkeit im Bereich Evaluationsforschung zu promovieren.
- **Wissenschaftliche Vereinigungen:** Die Evaluation Research Society und das Evaluation Network wurden 1976 gegründet und vereinigten sich im Jahre 1985 zur American Evaluation Association mit ca. 3000 Mitgliedern verschiedener Sektoren (AEA, im Internet <http://www.eval.org>).
- **Zeitschriften:** Es existieren sowohl allgemeine Fachzeitschriften, wie Evaluation Review, Evaluation Practice, Evaluation and Program Planning, als auch auf einzelne Anwendungsfelder spezialisierte Zeitschriften, wie Evaluation and the Health Professions, Educational Evaluation an Policy Analysis, Studies in Educational Evaluation.
- **Lehr- und Fachbücher:** Es existieren zahlreiche Fachbücher über Methoden, Theorien und Praxisbeispiele (auch in Deutschland häufig zitierte Bücher: (Rossi et al., 1999; Scriven, 1991; Shadish, Cook & Leviton, 1991; Stufflebeam, 2001; Weiss, 1991)
- **Professionalisierung:** Staatliche Evaluationsaufträge werden von eigens dafür eingerichteten Agenturen, von Universitäten oder auch von Privatanbietern geplant und durchgeführt.

(nach Bank & Lames, 2000)

Für Europa werden Schweden, Großbritannien und auch Deutschland als Pioniere der im Vergleich zu den USA um zehn Jahre versetzt beginnenden Evaluationsforschung genannt (Leeuw, 2000). Im Zuge der Reform- und Modernisierungsdebatten (New Public Management - Neues Steuerungsmodell) der Verwaltung erfuhr die Evaluation eine Aufwertung. Weiterhin ausschlaggebend für eine Belebung der Evaluationsaktivitäten war die

fortschreitende Europäische Integration, die wiederum eine Vielzahl von international angelegten Entwicklungsprogrammen nach sich zog, in denen die Überprüfung der Effizienz verpflichtend ist. Unter dem Dach der European Evaluation Society (EES, im Internet <http://www.europeanevaluation.org>) sind die nationalen Fachgesellschaften von 10 europäischen Ländern versammelt, mit dem Ziel den internationalen Austausch über Ansätze, Methoden und Anwendungsfelder von Evaluation zu fördern.

Die Entwicklung der Evaluationslandschaft in Deutschland verlief weitgehend analog zu den übrigen Ländern. Allerdings war die Etablierung systematischer Erfolgskontrollen nicht in allen Politikfeldern gleich intensiv. Obwohl die meisten größeren Evaluationsaufträge von staatlichen Institutionen in Auftrag gegeben werden, existieren kaum interne Evaluationsreferate, die die Arbeit externer Evaluatorinnen und Evaluatoren koordinieren noch Richtlinien oder Orientierungshilfen für die Durchführung³. Der Bundesrechnungshof hat in zwei Gutachten bereits 1989 und 1998 eine intensivere Überprüfung des Erfolges finanzwirksamer Verwaltungsmaßnahmen gefordert (Stockmann, 2000a). In den letzten Jahren ist die Nachfrage nach Erfolgsbelegen und Evaluationen zwar weiter gestiegen, doch weist die Evaluationslandschaft trotz dieser positiven Entwicklung einen im internationalen Vergleich niedrigen Professionalisierungsstand auf. Es herrscht Einigkeit darüber, dass Evaluationsforschung ein interdisziplinäres Feld ist, dass über Grenzen einzelner sozialwissenschaftlicher Fächer hinausgeht. Auch wenn sie in verschiedene gesellschaftliche und politische Bereiche Einzug erhalten hat, finden die Entwicklungen bis heute weitgehend ohne Bezug auf die Nachbardisziplinen statt (Wottawa & Thierau, 1998, S.68).

Ein ressortübergreifender Fachverband, die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval, im Internet <http://www.degeval.de>) hat sich erst 1997 gegründet und befindet sich bis heute in der konstituierenden Phase der Etablierung von Fachgruppen. Erst vereinzelt besteht die Möglichkeit qualifizierende Studiengänge zu belegen; mit dem "Centrum für Evaluation am Institut für Soziologie der Universität des Saarlandes" gibt es seit 2002 den ersten universitären Sonderforschungsbereich mit eigenem Lehrstuhl (Prof. Stockmann); die dort herausgegebene "Zeitschrift für Evaluation" erscheint seit 2001 etwa zwei mal jährlich. "Auch wenn in den letzten Jahren verstärkte Professionalisierungsbemühungen festzustellen sind, so ist die Evaluationsforschung in Deutschland dennoch weiterhin fachlich zersplittert, weist nur eine geringe interdisziplinäre Kommunikation und Zusammenarbeit auf und ist noch immer

mit dem Makel anwendungsbezogener Auftragsforschung behaftet, deren Wissenschaftlichkeit teilweise bestritten wird. Diese Mängel haben wesentlich dazu beigetragen, dass sich bisher, im Unterschied zu den USA, keine eigene sozialwissenschaftliche Evaluationsdisziplin entwickeln konnte." (Stockmann, 2000a, S. 32)

Auch wenn Stockmanns Darstellung die verspätete Entwicklung in Deutschland sehr treffend zusammenfasst, lassen sich an den Entwicklungen der letzten Jahre doch erste Anzeichen für einen "Evaluationsboom" auch in Deutschland entdecken. In Zeiten knapper Kassen sind alle Beteiligten auf effektive und effiziente Mittelverwendung angewiesen. Es rücken die oft kontrovers diskutierten theoretischen und methodischen Fragen in den Hintergrund. Seit Mitte der 80er Jahre liegt der Schwerpunkt der Evaluationsdiskussion auf dem Kriterium der Nützlichkeit der Ergebnisse für den Auftraggeber ebenso wie für die unterschiedlichen Beteiligten, die „Stakeholder“ (Patton, 1997, "Utilization-Focussed Evaluation").

Wie man bereits erkennen kann, ist *Evaluation* ein außerordentlich vielschichtiger Begriff, der sich nur schwer allgemein definieren lässt. Ein akzeptierte Definition ist die des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation: "Evaluation ist die systematische, datenbasierte Beschreibung und Bewertung von Programmen, zeitlich begrenzten Projekten, Materialien oder Institutionen." (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994, S. 25) Je nach Evaluationsinhalt kann einer der folgenden Aspekte im Vordergrund stehen:

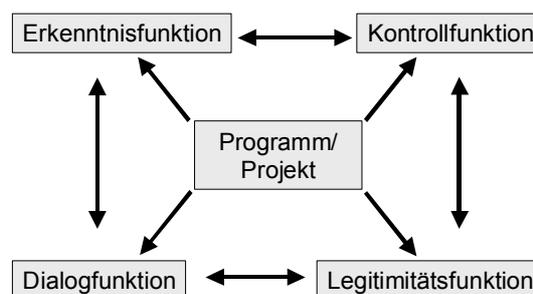


Abbildung 8: Zielfunktionen von Evaluation (Stockmann, 2000b, S.16)

Je nach Erkenntnisinteresse und Perspektive werden unterschiedliche theoretische Ansätze und Erhebungsmethoden verwendet und die vier miteinander verbundenen Ziele gewichtet (vgl. Stockmann, 2002, S.220f). Neben der Gewinnung von Informationen und Erkenntnissen, der Fundierung von Kontroll- und Steuerungsentscheidungen und der Dokumentation des

³ Anders stellt sich die Situation in der Schweiz dar, wo beispielsweise das Bundesamt für Gesundheit eine eigene Stabsstelle für Evaluationsorganisation unterhält (CCE-Centre de Compétences en Evaluation).

Erfolges zur Legitimation der Aktivitäten leisten Evaluationen einen wesentlichen Beitrag zu Transparenz und Dialog zwischen den verschiedenen "Stakeholdern" (Mittelgeber, Projektteam, Zielgruppen, sonstige Beteiligte und Betroffene), die auf Basis der ermittelten Erkenntnisse die Formen und Ziele der Arbeit aushandeln und vereinbaren können. Nicht selten wird der Aspekt der Kontrolle überbetont, insbesondere bei extern eingeforderter Evaluationen, wenn die Evaluation ausschließlich dazu dient, bestimmte politische Entscheidungen zu legitimieren. Diese taktischen Funktionen stehen zwar im Widerspruch zu den allgemeinen Anforderungen an professionelle Evaluationen, sind aber bei der Planung mit zu berücksichtigen und zu hinterfragen. Eine ähnliche Klassifikation von Chelimsky (1997) unterscheidet drei "conceptual frameworks": das Forschungsparadigma, das Kontrollparadigma und das Entwicklungsparadigma.

Im Grunde genommen ist der Rahmen jedes Evaluationsvorhabens individuell auf den Auftrag und die Zielrichtung abzustimmen und zu dokumentieren, so dass es keine klar gegeneinander abgrenzbaren Modelle gibt. Ein aktuelle, vergleichende Übersicht über 21 verschiedene Ansätze findet sich bei Stufflebeam (2001). Neben den oben formulierten Zielen gibt es unterschiedliche Aufgabenstellungen, die mit dem Evaluationsanlass verbunden sind. Evaluation kann dazu dienen, in der Planungsphase eines Programms oder einer Maßnahme Informationen über die Zielgruppe und mögliche Ziele bereitzustellen (ex-ante), während des Programms die Durchführungsprozesse beobachten und Zwischenergebnisse dokumentieren (on-going) oder die Wirksamkeit des Programms mit seinen kurz- und langfristigen Wirkungen zu bestimmen (ex-post). Die Evaluationen können formativ/prozessorientiert oder eher summativ/bilanzierend angelegt sein, wobei wechselnd und ergänzend beide Perspektiven in den Phasen des Programms eingenommen werden können.

Tabelle 2: Dimensionen der Evaluationsforschung (Stockmann, 2002, S.222)

Phasen eines Programms	Analyseperspektive	Erkenntnisinteresse	Evaluationskonzepte
Programmformulierung/ Planungsphase	ex-ante	"analysis for policy" "science for action"	preformativ/ formativ
Implementationsphase	on-going	beides möglich	formativ/ summativ
Wirkungsphase	ex-post	"analysis of policy" "Science for knowledge"	summativ ⁴

⁴ Dienen die Ergebnisse der Gestaltung von Folgeprogrammen (Transfer) liefern sie hierfür die formative Basis. (Anm.d.Verf.)

Standards der Evaluation

Mit wachsender Bedeutung von Evaluation in der sozialen Arbeit und im Bildungsbereich stieg der Bedarf an Orientierungshilfen, die beim Bewerten und Einschätzen vorliegender Evaluationsberichte helfen und den Evaluatorinnen und Evaluatoren als Orientierung dienen sollten. Die "Program Evaluation Standards" der Amerikanischen Evaluationsgesellschaft (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1999, 1994) leisten einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Evaluationen, die auch in einer Übersetzung für den deutschen Sprachraum vorliegen. Auf dieser Grundlage wurden in den vergangenen Jahren weitere Evaluationsstandards der Fachgesellschaften aus verschiedenen europäischen Ländern formuliert (Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2002; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1999; Widmer, 2000). Die insgesamt 30 Standards sind in vier Kategorien aufgeteilt (ausführlich siehe <http://www.degeval.de/>):

- *Nützlichkeitsstandards (Utility)*
Evaluationen sollen den Informationsbedürfnissen der Beteiligten und Betroffenen gerecht werden.
- *Durchführbarkeitsstandards (Feasibility)*
Evaluationen sollen realistisch, geplant und kostenbewusst durchgeführt werden.
- *Korrektheitsstandards (Propriety)*
Evaluationen sollen rechtlich und ethisch korrekt durchgeführt werden.
- *Genauigkeitsstandards (Accuracy)*
Evaluationen sollen in wissenschaftlich angemessener Weise erhobene, möglichst umfassende Daten hervorbringen, auf deren Basis fundierte Schlüsse gezogen werden.

Die Standards sind keine Anleitung für Evaluationen oder Sammlungen von Instrumenten, sondern formulieren Grundprinzipien, die Hilfe bei der Planung, der Durchführung und der Bewertung von Evaluationen vor allem pädagogischer Programme, Projekte und Materialien geben sollen. In der Praxis werden diese "Ur-Standards" auch von anderen Fachbereichen aufgegriffen und weiterentwickelt.

Besonderheiten der Selbstevaluation

Die Selbstevaluation, bei der die Akteure gleichzeitig auch die Evaluatorinnen sind, weist Besonderheiten auf, die einige Ergänzungen der Standards erfordern. Der Hauptunterschied liegt darin, dass die aktiv mitwirkenden Personen eine Doppelrolle erfüllen müssen, in dem sie gleichzeitig praxisverantwortlich und evaluationsverantwortlich sind, also in keinem Fall objektive, externe Beobachter eines Gegenstandes sein können. Die Evaluation findet im oder

neben dem Alltagsgeschehen statt, so dass hier die Informationsgewinnung störungsarm in den Alltag integriert sein muss. Innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Evaluation wurden die „allgemeinen Evaluationsstandards“ entsprechend auf die Besonderheiten der Selbstevaluation hin angepasst (<http://www.degeval.de/>).

Qualitätssicherung ist weit stärker als früher zentrale Aufgabe der Einzelschule und deshalb gehört Selbstevaluation auf der Grundlage sicherer Kriterien und Verfahren zum Repertoire zu den Aufgaben der Schule. „Außer Zweifel steht aber auch, dass eine Fremdevaluation dieser Selbstevaluation der einzelnen Schule komplementär korrespondieren muss.“ (Brockmeyer, 1999, S.23). Das daraus entstehende Spannungsverhältnis unterschiedlicher Erkenntnisinteressen und Machtverhältnisse verdeutlicht folgende Abbildung 9:

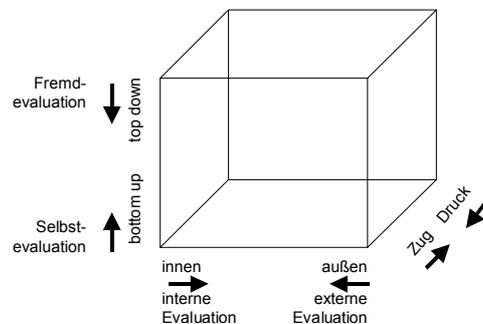


Abbildung 9: Zusammenspiel der Kräfte (Schratz & Steiner-Löffler, 1999, S.6)

Die erste Dimension beschreibt die Beziehung zwischen Selbst- und Fremdevaluation im Verhältnis von Hierarchieebenen (top-down vs. bottom-up). Hierbei geht es um die zentrale Frage der Kontrolle des Prozesses, aber auch über die Verwendung der Ergebnisse. Schulen bevorzugen die Form der Selbstevaluation, um beispielsweise herauszufinden wie gut ihr Unterricht in einzelnen Fächern ist. Alle Formen der Inspektion wären den Fremdevaluationen zuzuordnen. Im Spannungsfeld dieser beiden Pole ist auch die "verordnete Selbstevaluation" anzusiedeln, zu der Schulen zunehmend durch entsprechende Änderung der Schulgesetze verpflichtet werden. In der zweiten Dimension wird die Durchführung angesprochen. Wird die Evaluation durch Kolleginnen oder Kollegen durchgeführt (interne Evaluation) oder durch externe Berater und "critical friends" (externe Evaluation)? Auch hier wird man in der Praxis häufig auf Mischformen stoßen. Die Dritte Dimension bezieht sich auf die beiden Paradigmen Entwicklung und Rechenschaftslegung.

Diese Darstellung des Zusammenwirkens vielschichtiger Kräfte verdeutlicht noch einmal die Notwendigkeit klarer und verbindlicher Absprachen aller an der Evaluation Beteiligten und von ihr Betroffenen, insbesondere dann, wenn diese von unterschiedlichen Systemebenen kommen und folglich verschiedene Interessen/Perspektiven haben. Wenn Evaluation einen wesentlichen Beitrag für Entwicklungsprozesse leisten soll, also im Spannungsfeld zwischen oben und unten, innen und außen sowie Druck und Zug wirksam werden soll, bleibt die Schaffung einer "Vertrauenskultur" Grundvoraussetzung (Schratz, 2000).

Auf die Ansätze interner und externer Evaluation im Schulbereich gehen die folgenden Abschnitte ein.

3.1.2 Interne Evaluation im Schulbereich

Bestimmend für Schulentwicklungsprozesse war in den vergangenen Jahren die Forderung nach und die Einführung von „Evaluation“. Zu Selbstevaluation im Schulbereich wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Modellversuche durchgeführt und ausgewertet (siehe u.a. Buhren et al., 2000; Müller, 2002; Senator für Bildung, 2000). Pauschal lässt sich feststellen, dass zwar eine grundsätzliche Bereitschaft zur kritischen Selbstbewertung besteht, jedoch eine starke Unsicherheit im Umgang mit der Planung, Erhebung der Daten, Auswertung und Analyse sowie Nutzung der Ergebnisse besteht.

Es wird auch festgestellt, dass die Evaluation auf vorher festgesetzten Zielen basieren muss und Schulen externe Unterstützung benötigen. Weiterhin von großer Bedeutung sind die Prozessbedingungen; insbesondere die Schulleitungen sowie „Evaluationsteams“ spielen eine zentrale Rolle.

Evaluation allein genügt hingegen nicht, wenn sie auf die Rückmeldung über den Stand der Dinge beschränkt bleibt. Eine Schwerpunktsetzung auf den (Selbst-)Bewertungsaspekt der Evaluation und methodische Fragen, birgt die Gefahr, dass das Instrument zum Selbstzweck wird und die Ableitung von Konsequenzen und neuen Entwicklungszielen ausbleibt. Die Evaluation bleibt somit folgenlos. Evaluation hat nur einen Sinn, wenn sie in den Kontext eines fortwährenden, systematischen Qualitätssicherungsprozesses eingebunden ist; Qualitätsentwicklung *ohne* Evaluation ist nicht möglich. „Misstrauen Sie jenen, die Ihnen Evaluation als Schulentwicklung oder statt Schulentwicklung verkaufen wollen. (...) Evaluation und Weiterentwicklung müssen von Anfang an in einer plausiblen Entwicklungsstrategie verbunden und immer wieder aufeinander bezogen werden, damit sich

die Mühe aus der Perspektive der Entwicklung der Einzelschule lohnt.“ (Altrichter, Schley & Schratz, 1998)

Selbstevaluation erscheint häufig als Ziel weiterer Entwicklungsinitiativen, während sie eigentlich ein wesentliches Hilfsmittel für diesen Zweck ist. Insofern sind auch die zahlreich vorhandenen Zusammenstellungen von Instrumenten und Werkzeugkästen zwar hilfreich, wenn genau definiert ist, welche Informationen zu welchem Zweck erfasst werden sollen, aber kontraproduktiv, solange kein Verständnis eines integrierten Qualitätsmanagements besteht. Vor diesem Hintergrund sind auch alle Modellversuche und Vorgaben kritisch zu betrachten, die Evaluation quasi als Selbstzweck einfordern und erproben. Evaluation verstehe ich als wichtiges Instrument zur Qualitätsentwicklung, das in ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem (QMS) integriert sein sollte (siehe auch Reese, 2005).

3.1.3 Externe Evaluation im Schulbereich

Heute hat sich das Verständnis durchgesetzt, dass interne Evaluation zwar von zentraler Bedeutung ist, die Schulen sich jedoch einer Überprüfung in Form einer externen Evaluation respektive Inspektion stellen müssen, um die Einhaltung der vereinbarten Bildungs- und Erziehungsziele sowie gesetzter Standards zu gewährleisten und mehr Verbindlichkeit herzustellen. Die externe Evaluation findet auf verschiedenen Ebenen statt:

Schulleistungsstudien –

- | | | | |
|----|---|---|------------------|
| a) | Bildungsmonitoringstudien
Überprüfung von Bildungsstandards | } | Stichproben |
| b) | Schulleistungsstudien z.B. LAU
Vergleichsarbeiten und Zentralprüfungen | } | Gesamterhebungen |

Es liegen mit den Ergebnissen der Bildungsmonitoringstudien, aber auch aus den Schulleistungsstudien, die inzwischen in allen Bundesländern durchgeführt werden, umfangreiche und vielfältigen Ergebnisse zu Schülerleistungen und -auffassungen zum Unterricht, zu Kontextbedingungen und zu Einflussgrößen auf den schulischen Erfolg vor. Zum Teil basieren die Erkenntnisse auf repräsentativen Stichproben, zum Teil werden ganze Jahrgänge fächerdifferenziert befragt oder an Vergleichsarbeiten beteiligt. Die Aussagefähigkeit der gewonnenen Daten ist unterschiedlich und für die verschiedenen Ebenen des Bildungssystems relevant.

Seit der Erkenntnis, dass die Steuerung und Reform des Bildungswesens empirisch fundiert geplant werden muss („Empirische Wende“) findet eine Verschiebung des Schwerpunktes der Arbeit der Erziehungswissenschaftler in Richtung der Bildungsforschung statt. In der Folge stellt sich jedoch auch die Frage ihrer Nutzbarmachung für schulische Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Einzelschule. Bereits bei der Planung und Durchführung der Studien ist der Aspekt der Nützlichkeit für die Praktiker vor Ort mit zu bedenken (gemäß den Standards der Evaluation, Deutsche Gesellschaft für Evaluation, 2002). Auf Grund einer schwach ausgeprägten Feedback- und Fehlerkultur bestehen zunächst Vorbehalte bis hin zu Abwehr. Die Scheu, „sich in die Karten schauen zu lassen“ ist groß. Im Dialog mit Schulleitungen und Lehrkräften muss hier noch viel Überzeugungsarbeit geleistet werden.

Die Teilnahme an Leistungsstudien ist für Schulen nur dann interessant, wenn die Ergebnisse für ihre eigene Arbeit relevant sind und Impulse für die Schulentwicklung liefern können. Wünschenswert sind Berichtsformate, die neben globalen Monitoringaussagen auch Rückschlüsse auf die Arbeit der Lehrkräfte zulassen, wie es beispielsweise bei LAU in HH oder im Rahmen von Vergleichsarbeiten (z.B. VERA) erfolgt. Die Praxis zeigt jedoch, dass Schulen derzeit noch viel Unterstützung bei der Interpretation solcher Daten und bei der Umsetzung in konkrete Maßnahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung benötigen. In der zukünftigen Lehrerbildung wird der Erwerb von statistischer Expertise und Planungskompetenz einen höheren Stellenwert bekommen als bisher (Terhart, 2002). Als Berater kommen Schulentwicklungsmoderatoren, Schulaufsichten oder Referentinnen und Referenten der Landesinstitute in Betracht. Als Dolmetscher zwischen unterschiedlichen Milieus (Wissenschaft und Praxis/Schule) benötigen sie umfangreiche Fachkompetenz, eine große Portion Empathie für die berechtigten, aber zum Teil divergierenden Interessenslagen der Akteure und viel diplomatisches Geschick. Ein entsprechendes Berufsbild existiert derzeit nicht, jedoch liegen aus verschiedenen Projekten Erfahrungen mit der Auswahl und Qualifikation von Schulentwicklungsberatern, -moderatoren oder -begleitern vor (z.B. im BLK-Modellversuch QuiSS Rheinlang-Pfalz, <http://quiss.bildung-rp.de>)

Eine institutionalisierte Form der externen Evaluation ist die Schulinspektion, die in Kapitel 1.1.3 (Seite 14 ff) beschrieben ist.

3.1.4 Zusammenfassung – Evaluation ist ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung

Evaluation hat sich als wichtiges Instrument aller Qualitätsentwicklungsprozesse bewährt. Seine Anwendung ist jedoch für die Schulen ebenso ungewohnt wie die der Umstand, sich

und anderen über das eigene Handeln Rechenschaft abzulegen. Ebenfalls neu ist für die Schulen die Erfahrung, die eigene Tätigkeit kooperativ und zielorientiert an „Bildungsstandards“ oder „Qualitätsbereichen“ zu entwickeln. Ich plädiere dafür, Evaluation zwar nicht weniger ernsthaft zu betreiben und einzufordern, ihr aber einen anderen Stellenwert zuzuweisen.

Vor diesem Hintergrund scheint ein wesentlicher Baustein zur anhaltenden und langfristigen Verbesserung und Entwicklung der Qualität im Schulsystem, der Einsatz eines umfassenden *Qualitätsmanagementsystems* zu sein. Mit einem integrierten Qualitätsmanagementsystem könnten die Schulen ihren Gestaltungsprozess selbst organisieren und den neu gewonnenen Freiraum „autonomer Schulen“ gestalten. Schulentwicklung in diesem Sinne wird möglich auf der Grundlage eines umfassenden, ganzheitlichen Qualitätsmanagementsystems, das im folgenden Kapitel näher beschrieben werden soll.

3.2 Qualitätsmanagementsysteme im Bereich der Schulentwicklung

Das Konzept des Qualitätsmanagements entstand ursprünglich im Kontext gewerblicher Betriebe. Ähnlich der in Kapitel 0 beschriebenen Entwicklung in der Schulqualitätsforschung hat sich auch hier die Perspektive des Qualitätsmanagements gewandelt. Während in den 50er Jahren ausschließlich die Produktqualität (Output) überprüft wurde, betrachtete man seit den 70er Jahren zunehmend auch die Qualität der Herstellungsprozesse und erste Zertifizierungsverfahren (ISO 9000) etablierten sich. Ab Ende der achtziger Jahre etablierte sich ein umfassendes Verständnis von Qualitätsentwicklung, das alle neben der Qualität der Dienstleistungen und Produkte und den Herstellungsprozessen auch die Kontextbedingungen der Organisation einbeziehen und allgemein als *Qualitätsmanagement/Total Quality Management (QM/TQM)* bezeichnet wird (Reinmann-Rothmeier, 2000).

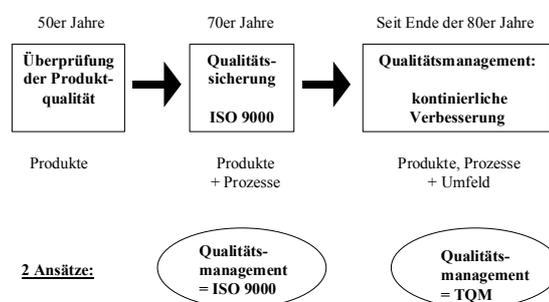


Abbildung 10: Entwicklung des QM in der industriellen Produktion (Reinmann-Rothmeier, 2000, S.8)

In der Schulqualitätsforschung spiegeln sich diese Entwicklungen in der Forderung, die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung in die Schulentwicklung zu integrieren (vgl. Kapitel 2.4, Seite 35).

3.2.1 Qualitätsmanagement - Entwicklungen im Schulbereich

Im schulischen Bereich sind in den vergangenen Jahren zunehmend Instrumente der systematischen Qualitätssicherung aus der Wirtschaft, wie beispielsweise ISO 9000:2000 oder TQM in Modellversuchen erprobt und schulspezifisch weiterentwickelt worden. Vergleichende Darstellungen dieser Projekte finden sich u.a. bei Altrichter , Arnold (2000), Dubs (1998) und Gonon et. al. (2001).

ISO 9000 ff

Zur Entwicklung der DIN ISO 9000ff kam es in den 80er Jahren. Die zunehmende Globalisierung des Handels machte eine Vereinheitlichung der Regelwerke notwendig. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es viele nationale und viele branchenspezifische Regelwerke. Es wurde ein spezielles "ISO-Komitee" mit der Ausarbeitung eines weltweit einheitlichen, branchenübergreifenden QM-Regelwerkes beauftragt. Das Gesamtwerk der britischen, amerikanischen und kanadischen Normen mit über 10.000 ISO-Normen für verschiedene Bereiche (Produktnormen, Umweltnormen, etc.) wurde 1987 von der *International Organisation for Standardisation* (ISO) veröffentlicht. Die ISO-Normenfamilie 9001 bis 9003 umfasst eine Reihe von Regelwerken, die allgemeingültige Leitlinien und Empfehlungen zu QMS gibt, die ursprünglich in 20 Kapiteln beschrieben wurden. Die damalige Sichtweise der Thematik war stark auf Industrieunternehmen ausgerichtet und die Normen durch eine sehr technische Sprache dominiert (Hügli, 1999).

Im Jahr 2000 erfolgte eine Revision der Normenreihe, mit dem Ziel, diese auch für Dienstleistungsunternehmen (z. B. Pflegeeinrichtungen) handhabbar zu machen.

Anstatt Fehler erst am Ende durch Produktüberprüfung zu erfassen, soll ihr Entstehen durch sorgfältige Planung, Beschreibung und Dokumentation der Prozesse vermieden werden. Die neuen Normenreihen ISO 9001:2000 bis ISO 9004:2000 definieren lediglich Anforderungen an Qualitätsmanagementsysteme, eine inhaltliche Vorgabe besteht nicht und eine Ergebnisüberprüfung erfolgt nicht. Ziel ist der Aufbau eines formal richtigen Qualitätsmanagementsystems, davon ausgehend, dass unter guten Bedingungen gute

Ergebnisse erzielt werden. Jede Organisation muss ihr eigenes, auf die individuellen Besonderheiten ausgerichtetes System entwickeln.

Es besteht die Möglichkeit für Unternehmen, Dienstleistungsbetriebe und auch Bildungseinrichtungen sich von einem anerkannten, externen Prüfer überprüfen zu lassen. Zentrales Element ist das *Qualitätshandbuch*, das folgende Aspekte dokumentiert: (a) die Qualitätspolitik der Geschäftsleitung, (b) das QM-System und (c) die Verfahrensanweisungen/die Arbeitsanweisungen hierzu. Zunächst wird die Schlüssigkeit des QM-Systems anhand des vorzuweisenden Qualitätshandbuches festgestellt; anschließend wird der Grad der Umsetzung im Unternehmen stichprobenartig erfasst. Nach erfolgreicher Auditierung erhält die Organisation oder das Unternehmen ein Zertifikat. „ISO 9000 sagt nichts über die Qualität von Produkten und Dienstleistungen aus. Theoretisch ist es also möglich, dass Organisationsabläufe zertifiziert werden, durch die permanent ein schlechtes Ergebnis erzeugt wird.“ (Reinmann-Rothmeier, 2000, S.7)

Ähnlich wie bei der Evaluation besteht bei der Zertifizierung nach ISO 9000 ff die Gefahr, dass das Qualitätsmanagement auf einen "technokratischen Akt" (Nüßle, 1999, S.107) reduziert wird, was besonders bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Sozial- und Bildungsbereich Widerstände gegen jegliches Qualitätsmanagement erzeugen kann. Erfolgreich sind Qualitätsinitiativen nur, wenn sie zur Firmenkultur passen, Bezug zu den gemeinsamen Visionen und Zielen haben und nicht zuletzt die Betroffenen mit einbeziehen. Dies wird beim im Folgenden beschriebenen TQM-Ansatz berücksichtigt.

Total Quality Management

Im *Total Quality Management* wird der kontinuierliche Prozess der Überprüfung und Verbesserung von Qualität der Organisation als Ganzes, in dem ständigen Bestreben, bestmögliche Ergebnisse ("excellence") zu erreichen, besonders betont. Ein Qualitätsmanagementsystem umfasst "alle Tätigkeiten des Gesamtmanagements, die im Rahmen des QMS die Qualitätspolitik, die Ziele und Verantwortungen festlegen sowie diese durch Mittel wie Qualitätsplanung, -lenkung, -sicherung und -verbesserung zu verwirklichen." (Deutsche Gesellschaft für Qualität; www.dgq.de). Es findet ein Wechsel von der Qualitätssicherung hin zu Qualitätsentwicklung statt. Bezogen auf die von Donabedian eingeführten Ebenen von Qualität (Kapitel 2.1, S.30), geht es um die Integration von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. In umfassenden Qualitätsmanagementsystemen (TQM) werden sowohl sehr differenziert die Ergebnisse, als auch Prozesse und organisatorische

Strukturen überprüft. Dabei nehmen sie die gesamte Organisation, umgebende Systemebenen und alle Beteiligten in den Blick.

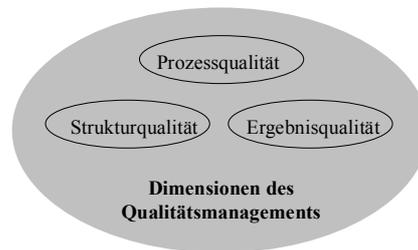


Abbildung 11: Dimensionen des Qualitätsmanagements

Ein zentraler Aspekt ist die Mitarbeiterbeteiligung. Die üblichen QM-Instrumente liegen in Händen der Führung oder dafür ausgewählter Qualitätsbeauftragter, immer mit der Gefahr verbunden, dass das Qualitätsmanagement zu einem "Parallelprozess" wird und keine Veränderungen der Praxis bewirkt. Davon unbenommen werden QM-Prozesse nur wirksam, wenn sie von der Leitungsebene gewollt und unterstützt werden. Beim TQM wird die Beteiligung aller Akteure gefordert: Der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der Leitungsebene, aber auch in den Außenbeziehungen zu Kunden und Partnern (Nüßle, 1999). Auf die Schule bezogen, müssen intern die Lehrkräfte, Schulleitung und Schüler ebenso einbezogen werden wie das Verwaltungspersonal oder weitere pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im Außenverhältnis bezieht sich die Schulentwicklung auf kooperierende und abnehmende Institutionen und vor allem auf die Bedürfnisse der Gesellschaft (respektive Bildungsstandards).

Es existieren verschiedene Modelle, die den Prinzipien des TQM folgen (z.B. Q2E und 2Q aus der Schweiz, FQS aus Österreich, EFQM für Schulen aus Deutschland). Im Rahmen des BLK-Modellversuchs QuiSS bauten die beteiligten Schulen ihr Qualitätsmanagement auf Basis von EFQM auf.

Das EFQM-Modell

Eine praktische Umsetzung des TQM-Ansatzes ist das 1989 von verschiedenen Wirtschaftsunternehmen entwickelte Modell der *European Foundation of Qualitymanagement* for Business Excellence“ („EFQM-Modell“). Ziel war es Qualitätsmanagement als festen Bestandteil der Unternehmensführung zu etablieren und so eine kontinuierliche Anpassung an die beständigen Änderungen unterworfenen Anforderungen des europäischen und globalen Marktes zu gewährleisten. Die EFQM hat heute rund 900 Mitglieder, die sich nach dem EFQM-Modell selbst bewerten und sich zum Teil auch um verschiedene ausgelobte Qualitätspreise („European Quality Awards“) bewerben. Im Jahr 2002 war erstmals eine Schule unter den Preisträgern (www.efqm.org).

Das Modell beschreibt neun Entwicklungsbereiche („Kriterien“) die in 32 Teilkriterien genauer ausdifferenziert werden.

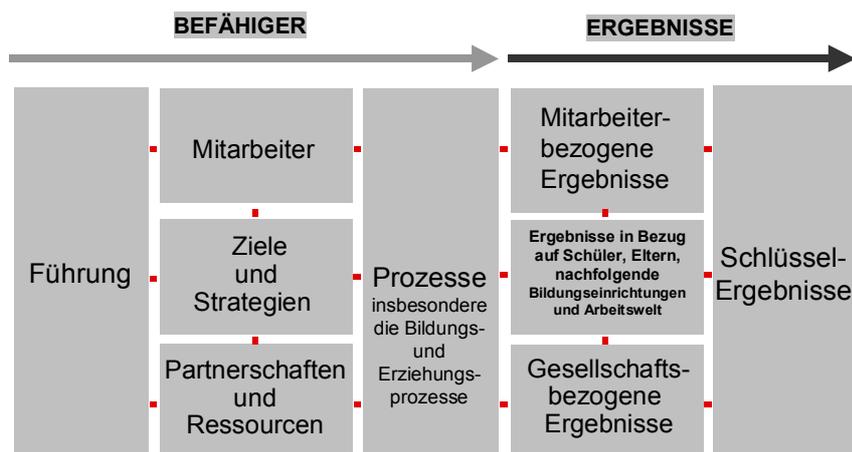


Abbildung 12: Die neun EFQM-Qualitätsbereiche

Die fünf „Befähigerkriterien“ (Führung, Mitarbeiter, Ziele und Strategien, Partnerschaften und Ressourcen sowie Prozesse) umfassen die Inputfaktoren, die erfolgreiche Arbeit ermöglichen und in den „Ergebniskriterien“ (mitarbeiterbezogene, gesellschaftsbezogene, umfeldbezogene und sog. Schlüsselergebnisse) überprüft werden. Im Zentrum stehen die Prozesse, bezogen auf Schulen die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsprozesse (Unterrichtsorganisation, Beratung und Förderung, pädagogische Leitlinien, Bewertungsverfahren, u.a.)

Inzwischen wurde das EFQM-Modell weiterentwickelt und findet zunehmend Anwendung. Auch außerhalb der Schulen liegen Erfahrungen vor allem den Bereichen Gesundheit und

soziale Dienstleistungen vor, die aber ebenfalls kaum wissenschaftlich begleitet wurden (Drabner & Th., 1997; Nüßle, 2000; Peterander & Speck, 1999; Schwan & Kohlhaas, 2002).

Der EFQM-Leitfaden

In einem Leitfaden (Kotter et al., 2004) wurden die Qualitätsbereiche für den Schulbereich adaptiert. Die neun Kriterien für „Excellence“ decken sich weitgehend mit den Qualitätsbereichen der Länder und berücksichtigen die Indikatoren, die aus der Schulqualitätsforschung guten Unterricht und damit gute Lernergebnisse erwarten lassen (siehe Kapitel 2.2, S.32). Die Qualitätsrahmen wie auch der EFQM-Leitfaden geben den Rahmen relevanter Merkmale vor, lassen jedoch Raum für die inhaltliche Ausgestaltung durch die Schule. Das Modell ist verbindlich in den Kriterien, jedoch offen für schulspezifische Unterschiede. Es wird beispielsweise vorgegeben, dass ein Leitbild/ eine Vision vorhanden sein muss, der konkrete Wortlaut wird von den Beteiligten verhandelt und abgestimmt. Mit der besonderen Betonung der Führungsebene unterstützt es das darüber hinaus das neue Rollenverständnis von Schulleitungen in teilautonomen Schulen. Das Kriterium Mitarbeiter betont den hohen Stellenwert der Professionalisierung der Lehrkräfte und die Notwendigkeit einer gezielten Personalentwicklung.

Analogien zu den „Qualitätsrahmen“ der Länder

Bei der Überarbeitung des Leitfadens⁵ wurde ausdrücklich darauf geachtet, dass dieser Leitfaden, der eine qualifizierte Form eines Orientierungsrahmens für Qualität darstellt, alle Kriterien des parallel entwickelten Qualitätsrahmen des Bundeslandes Niedersachsen enthält. Die Qualitätsrahmen der übrigen Länder unterscheiden sich nur graduell von diesem Muster, so dass ein bundesweiter Einsatz unbedenklich erfolgen kann. Ein Abgleich mit den jeweils verabredeten Qualitätszielen ist jedoch dennoch anzuraten, um zu verhindern, dass Schulen zwar eine recht umfassende Selbsteinschätzung durchführen, dabei aber für das Land wichtige Faktoren unberücksichtigt bleiben, so dass mit einer späteren Ergänzung unnötiger Mehraufwand entstünde. In der folgenden Übersicht sind die einzelnen Kriterien im Wortlaut der Formulierungen des Leitfadens zusammengefasst und den EFQM-Bereichen zugeordnet

⁵ Die erste Version des EFQM-Leitfadens für Schulen entstand im Jahr 2002 in enger Kooperation mit acht bayrischen Gymnasien (Kotter & Thum, 2002)

1. Führung

- a. Führungskräfte sind verantwortlich für die Erarbeitung der Vision und der Werte und Vorbilder für eine Kultur umfassender Qualität.
- b. Führungskräfte sorgen durch ihr persönliches Mitwirken für die Entwicklung, Umsetzung und kontinuierliche Verbesserung des Führungs- und Organisationssystems der Schule und unterstützen so die Realisierung der Ziele.
- c. Führungskräfte kümmern sich um Schüler, Eltern und außerschulische Bildungspartner.
- d. Führungskräfte verankern in der Schule zusammen mit den Mitgliedern der Schulgemeinschaft eine „Kultur der Excellence“;
- e. Führungskräfte erkennen und meistern den Wandel der Organisation.

2. Ziele und Strategien

- a. ...werden ermittelt auf Basis der gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnisse und Erwartungen der Mitglieder der Schulgemeinschaft und außerschulischer Partner.
- b. ...werden ermittelt aus Informationen schulinterner Erhebungen, externer, schulbezogener Daten, der Forschung sowie durch Lernen aus Erfahrungen.
- c. ...werden entwickelt, überprüft und kontinuierlich angepasst;
- d. ...werden kommuniziert und durch ein System von miteinander verknüpften Schlüssel- und unterstützenden Prozesse umgesetzt.

3. Mitarbeiter

- a. Mitarbeiterressourcen werden unter Berücksichtigung der Ziele und Strategien der Schule geplant, eingesetzt und verbessert.
- b. Das Wissen und Kompetenzen der Mitarbeiter werden ermittelt, ausgebaut und aufrecht erhalten.
- c. Mitarbeiter werden in Entscheidungsprozesse einbezogen und entwickeln Initiative.
- d. Mitarbeiter führen mit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft einen Dialog.
- e. Mitarbeiter werden anerkannt und belohnt; die Fürsorgepflicht ihnen gegenüber wird beachtet.

4. Partnerschaften und Ressourcen

- a. Externe Partnerschaften werden aufgebaut, gepflegt und weiterentwickelt.
- b. Finanzielle Ressourcen werden gezielt eingesetzt und erweitert; neue werden erschlossen.
- c. Die Schule kümmert sich gemeinsam mit dem Schulträger um Gebäude, Gelände und Ausstattung.
- d. Technologieausstattung und -einsatz werden fortlaufend überprüft und verbessert.
- e. Informationen werden gesammelt, strukturiert und genutzt (Wissensmanagement) Vorhandenes Wissen wird fruchtbar gemacht.

5. Prozesse

- a. Die schulischen Prozesse werden systematisch gestaltet und durchgeführt;
- b. Die Prozesse werden nach Bedarf unter Nutzung von Innovationen verbessert, um den sich verändernden Anforderungen an die Schule gerecht zu werden.
- c. Bildung und Erziehung der Schüler und die Dienstleistungen der Schule werden unter Berücksichtigung der Erwartungen der Schüler, Eltern, nachfolgenden Bildungseinrichtungen, Arbeitswelt und Gesellschaft konzipiert und entwickelt.
- d. Bildung und Erziehung werden in Schlüsselprozessen, insbesondere im Unterricht vermittelt und die damit zusammenhängenden Dienstleistungen erbracht
- e. Beziehungen zu Eltern, Schülern, nachfolgenden Bildungseinrichtungen, Arbeitswelt und Gesellschaft werden gepflegt und vertieft.

6. Ergebnisse in Bezug auf Schüler, Eltern, nachfolgende Bildungseinrichtungen und Arbeitswelt

- a. Messergebnis über die Wahrnehmung
- b. Ergebnisse interner Leistungsindikatoren

7. Mitarbeiterbezogene Ergebnisse

- a. Messergebnisse bezogen auf die Wahrnehmung
- b. Ergebnisse interner Leistungsindikatoren

8. Gesellschaftsbezogene Ergebnisse

- a. Messergebnisse bezogen auf die Wahrnehmung
- b. Ergebnisse interner Leistungsindikatoren

9. Schlüsselergebnisse

- a. Folgeergebnisse der Schlüsselleistungen
- b. Ergebnisse wichtiger Schlüsselleistungsindikatoren

Abbildung 13: Die 32 Qualitätskriterien nach dem EFQM-Modell (Reese nach Kotter & Thum, 2004)

Kontinuierliche Schulentwicklung nach dem EFQM-Modell

Der zyklisch erfolgende Qualitätsentwicklungsprozess nach EFQM greift die Prinzipien des Survey-Feedback mit dem Plan-Do-Check-Act-Zyklus auf. Der Selbstbewertungsprozess (= Evaluation) ist zwar das Kernstück des Modells, ist aber im Zusammenhang mit einem kontinuierlichen, zyklisch verlaufenden Qualitätsentwicklungsprozess zu sehen. Durch regelmäßige Selbstreflexion und Aktualisierung der Kenntnisse über die Schule mit Bezugnahme auf einen äußeren Referenzrahmen wird Organisationslernen möglich und gefördert. Dem System inhärent ist ein Verständnis der gemeinsam Verantwortungsübernahme für die Qualität der geleisteten Arbeit der Organisation eines jeden Mitgliedes. Es öffnet den Blick vom „Ich und meine Klasse“ zu einem „Wir und unsere Schule“.

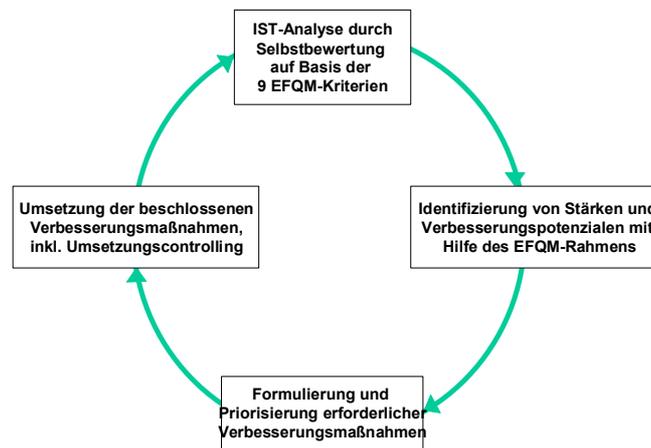


Abbildung 14: Kreislauf des kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozesses nach EFQM (Kotter, 2000)

Im beginnenden Selbstbewertungsprozess mit dem EFQM-Modell werden systematisch die definierten Qualitätsbereiche erfasst und auf Stärken und Schwächen analysiert (→ umfassende Betrachtungsweise) und die Ergebnisse in den verschiedenen Bereichen überprüft (→ Ergebnisorientierung). Dabei werden die Beteiligten in den Bewertungsprozess aktiv mit einbezogen (→ Aktivierung/ Partizipation). Ziel ist ein umfassender und fundierter Entwicklungsplan für die Schule (→ Prozessorientierung), der auf Basis einer möglichst datengestützten Bewertung (→ interne und externe Evaluation) erstellt wird. Außerdem entsteht ein Organigramm der Schule (→ Prozessdokumentation), in dem klare Aufgabenteilungen benannt werden. Durch die im Verfahren übliche unmittelbare Benennung

von Verantwortlichen und eines Zeithorizonts (→ Verbindlichkeit) wird der Schulentwicklungsprozess nicht nur verbindlicher sondern auch transparenter.

Entscheidet sich eine Schule für die Einführung eines Qualitätsmanagements nach EFQM, beginnt die Lehrkräfte mit der Selbstbewertung anhand des im Modell vorgegebenen Rahmens. Externe Unterstützung ist bei der Schulung und der Moderation des Konsensmeetings erforderlich. Die übrigen Schritte erfolgen in Eigenregie der Mitglieder der Schule, die die Verantwortung für die Durchführung an ein Projektteam (sofern vorhanden möglichst an die Steuergruppe) delegieren, welches den Prozess in enger Kooperation mit der Leitung steuert. An der Selbstbewertung können sich alle Mitglieder der Schulgemeinschaft beteiligen.

SCHRITTE	DAUER	BETEILIGT
Information und Entscheidung	individuell	Gesamtkollegium
Assessorenschulung	3 Tage	Schulleitung und 3-5 Lehrkräfte
Selbstbewertung	2-6 Monate	Lehrkräfte, Leitung, EV/SV, Verwaltung mind. 20 Personen optimal: alle
Konsensmeeting	2 Tage	20 - 30 Personen
Umsetzung	kontinuierlich	alle Mitglieder der Schulgemeinschaft

Abbildung 15: Schritte im Prozess der Einführung eines Qualitätsmanagements nach EFQM

Die Arbeit erfolgt in 3 bis 5 Arbeitsgruppen, so dass nicht weniger als zehn Personen aktiv mitarbeiten sollten. Je mehr Personen eingebunden sind, desto geringer die Belastung für jede Einzelne und desto größer sind die zu erwartenden Effekte auf die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen. Die zusammengetragenen Informationen über Stärken und Schwächen der Schule sowie Verbesserungsmaßnahmen werden in einem „Kursbuch“ dokumentiert, allen Mitgliedern zugänglich gemacht und in einem „Konsensmeeting“ verabschiedet. Die Umsetzung des entstandenen, priorisierten Maßnahmenkataloges liegt in der Verantwortung aller Akteure der Schule.

3.2.2 Stand der Forschung

Es liegen nur wenige Erfahrungsberichte von Schulen und kaum wissenschaftliche Studien zur Einführung von Qualitätsmanagement vor. Vor allem die relativ eigenverantwortlich geführten berufsbildenden Schulen zeigen deutliches Interesse an Qualitätsmanagementsystemen. Der Modellversuch QUABS ist hier als bisher größtes,

wissenschaftlich begleitetes Projekt zu erwähnen, das Länder übergreifend mit Schulen aus Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein durchgeführt wurde (Schelten & Tenberg, 2002). Die beteiligten Schulen führten jeweils eine Selbstbewertung entweder nach ISO 9000 oder nach EFQM durch. Für beide Verfahren lagen zum damaligen Zeitpunkt noch keine inhaltlichen Anpassungen an den Kontext Schule vor, so dass mit den Handreichungen für produzierendes Gewerbe gearbeitet wurde.

Eine EFQM-Adaption aus Österreich wurde von zehn Schulen erprobt (Altrichter, 1999, Messner, 1999), eine andere Version an acht bayrischen Gymnasien (Kotter & Thum, 2002). In Gesprächen mit Vertretern aus den Bildungsministerien verschiedener Bundesländer war zu erfahren, dass das EFQM-Modell in verschiedenen Projekten oder von Einzelschulen als Werkzeug der Selbstbewertung zum Einsatz kommt (z.B. Thüringen, Berlin, Baden-Württemberg). Auch dort, wo nicht explizit ein Qualitätsmanagement nach EFQM eingeführt wird, orientieren sich die entwickelten Qualitätsrahmen deutlich an der Systematik, meist jedoch ohne die Vorgehensweise bei der Selbstbewertung oder einem kontinuierlichen Qualitätsmanagement zu beschreiben.

3.2.3 Konfliktbereiche bei der Einführung eines Qualitätsmanagements in der Schule

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, ob Qualitätsmanagement als wirtschaftlich orientiertes Modell auf den sozialen oder den Bildungsbereich zu übertragen ist, erfolgt stets der Hinweis auf die bestehenden Kontextdifferenzen (Terhart, 2000a, S. 823ff). Es stellt sich die Frage, ob Schulen als Betriebe geführt werden können (Fend, 2000) und was das staatlich regulierte, aus öffentlichen Geldern finanzierte Schulwesen von Wirtschaftsbetrieben unterscheidet.

Schulen müssen bisher kaum Marktkonkurrenz fürchten. Der Staat hat quasi eine Monopolstellung inne und an den Standorten gibt es (bisher) nur schwache Konkurrenzbedingungen. Die Notwendigkeit sich auf Grund schlechter Ergebnisse oder von „Reklamationen“ ändern zu müssen, stellt sich weniger dringend als für Wirtschaftsbetriebe. Es besteht eine eingeschränkte Kundenautonomie: Durch die Schulpflicht wird der „Kunde“ quasi zugeführt und kann durch Fernbleiben das Schulsystem nicht bestrafen. Wie für alle öffentlichen Institutionen besteht kein Konkursrisiko (Terhart, 2000a, S. 824).

Der Kundenbegriff ist weiterer Ausgangspunkt für Diskussionen. Wer sind die Kunden der Schulen? Nur die Schüler oder auch Eltern? Nachgelagerte Bildungseinrichtungen oder die

ganze Gesellschaft? Vielfach werden Schüler als Mitproduzenten beschrieben, da der Erfolg der Bildungsprozesse von ihrer Bereitschaft und ihrem Vermögen zur Mitarbeit mitbestimmt wird. Nach Fend (2000, siehe Abb. 15) kann man von einem Prozess der "Koproduktion" sprechen, über dessen Qualität und Erfolg das Zusammenspiel von Angebot auf Lehrerseite und Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite entscheidet.

Fehler! Keine gültige Verknüpfung.

Abbildung 16: Modell der Qualität im Bildungswesen (Fend, 2000, S.58)

Anders als bei Produktionsbetrieben fallen Produktion und Konsumption zusammen (Nüßle, 2000, S.110). Ferner wird die Produktion von Bildung von vielen anderen nicht steuerbaren Faktoren beeinflusst (kognitive Grundvoraussetzungen, Lebensbedingungen, Bildungshintergrund der Eltern, Sprachkompetenzen). Wegen dieser schwer nachweisbaren Kausalität zwischen der Leistung der Schule und den Bildungseffekten und der unabdingbaren Eigenbeteiligung der Schülerinnen und Schüler kann keine Gewährleistung für erfolgreiches Gelingen gegeben werden. Es würde niemand zu Beginn des Bildungsprozesses eine qualifizierte Prognose über dessen Erfolg abgeben können und wollen. Anders als bei Medizinern wird ein Lehrer nicht für „Kunstfehler“ zur Rechenschaft gezogen, sondern hat zur Zeit vielmehr die Möglichkeit die Ursache für das Scheitern des „Produktionsprozesses“ einseitig beim (schul)versagenden „Kunden“ zu sehen und diesen an eine andere Institution zu verweisen.

Im Gegensatz zu Wirtschaftsbetrieben ist der Personaleinsatz höchst unflexibel. Die Karrieremöglichkeiten sind begrenzt, Anreiz- und Belohnungssysteme für besondere Leistungen schwach ausgeprägt. Die starre Struktur einer verbeamteten Mitarbeiterschaft erschwert die Personalentwicklung erheblich.

Diese Kerndifferenzen verunmöglichen zwar nicht die Übernahme der Prinzipien des TQM oder eines QM-Systems, allerdings sollten sie im berücksichtigt den, da sie allesamt den Qualitätsmanagementprozess beeinflussen, erschweren oder verlangsamen können.

Altrichter stellt in seiner Studie zu den Erfahrungen von sechs Schulen mit verschiedenen Qualitätsmanagementsystemen folgende Konfliktzonen bei der Einführung fest: Informationsmangel, fehlende Verbindlichkeit; Skepsis vor dem Vokabular aus dem Bereich der Wirtschaft. Diese Konflikte werden meiner Meinung nach eher durch die Art der

gewählten Systeme bzw. deren inkonsequente Einführung provoziert. Diese Erfahrungen unterstreichen jedoch die Notwendigkeit einer qualifizierten, externen Unterstützung.

Der Einsatz eines Qualitätsmanagementsystems muss in den Schulen relativ schnell zu sichtbaren Ergebnissen und Verbesserungen führen, ansonsten besteht die Gefahr, dass Interesse und Motivation der Beteiligten verloren gehen, insbesondere wenn zunächst ein hoher Mehraufwand erforderlich ist.

3.2.4 Zusammenfassung - Kooperative Qualitätsentwicklung ist nötig

Qualitätssysteme, die für die Planung und Umsetzung der schulinternen Qualitätssicherung zum Einsatz kommen, müssen sich in ihren inhaltlichen Vorgaben auf die Bildungsziele des Systems beziehen. Sie sollen die Schulen dabei unterstützen, die Qualitätsrahmen (deren Einführung in allen Bundesländern vorbereitet wird bzw. bereits realisiert ist) umzusetzen.

Qualitätssicherung und eine Verbesserung des Unterrichts erfordern kooperatives Arbeiten. „Organisationslernen“ oder „organisationale Kompetenz“ hängt vom Können, Lernen und Wissen der agierenden Personen ab. Die Kompetenz einer Organisation ist die Summe des Wissens der Mitarbeiter und der daraus erwachsenden gemeinsamen Handlungsmöglichkeiten zum Erreichen der Organisationsziele (vgl. Kapitel 1.2). Es muss der Schritt vom „Ich und meine Klasse“ hin zur Haltung „Wir und unsere Schule“ vollzogen werden. Erfahrungsgemäß ist es jedoch sehr schwierig, die Lehrerinnen und Lehrer für eine dauerhafte, aktive Teilnahme an kooperativen Schulentwicklungsprozessen zu gewinnen. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte ein ausgeprägtes Streben nach Autonomie oder Unabhängigkeit sein. Nach den Erfahrungen des repressiven und kontrollierenden Klimas der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts, bestand zu Recht eine starke Skepsis und Ablehnung gegenüber jeglicher Form der Kontrolle und vermeintlicher Fremdbestimmung. Nachvollziehbar wäre auch, dass die Lehrkräfte durch die Vielzahl der leider oft unkoordinierten Projekte und Initiativen der Bildungsadministration auf weitere Veränderungsanforderungen mit Erschöpfung, scheinbarer Resignation oder Abwehr reagieren. Um die aktuellen Anforderungen bewältigen zu können, wird jedoch der Einsatz jedes Einzelnen für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Schulen gebraucht.

4. Untersuchungsgegenstand: Der BLK-Modellversuch

„Qualitätsentwicklung in Schulen und Schulsystemen“

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen" (QuiSS; Laufzeit: 1999-2004), mit dessen Evaluation das IPN beauftragt war. Über 150 Schulen aller Schulformen aus 14 Bundesländern wirken in Länder bezogenen Projekten an diesem Programm mit (zum Hintergrund der Schulen siehe Kap.0). Die zentrale Leitvorstellung ist die Betonung der Notwendigkeit der ganzheitlichen, systemischen Weiterentwicklung der Schulen, wobei den Ländern die Wahl des Entwicklungsschwerpunktes und des Arbeitsansatzes freigestellt war. Allen Vorhaben gemein ist die Orientierung an den vier in der Programmexpertise formulierten Schwerpunkten *Professionalisierung, Kontroll- und Unterstützungssysteme, planerische Organisation* und als Kernbereich *Unterricht und Erziehung* (Kap. 4.1).

Wie im Folgenden dargestellt werden wird, hat sich bei QuiSS eine sehr heterogene Programm- und Projektstruktur entwickelt, die für die Gestaltung der Programmevaluation eine besondere Herausforderung darstellt (Kap.4.3). Im Zentrum der Untersuchungen dieser Arbeit steht das Teilvorhaben des Bundeslandes Niedersachsen, in dem an 10 Schulen ein System schulinterner Qualitätssicherung eingeführt haben (Kap. 4.2).

4.1 Konzeption des BLK-Programm QuiSS

Mit der "Neuordnung der Modellversuchsförderung" (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1997b) wechselte die BLK ihre Strategie von der Einzelversuchsförderung hin zu Modellversuchsprogrammen. Seit 1998 wird die gemeinsame Weiterentwicklung des Bildungswesen durch Bund und Länder in den drei Bereichen Schule, Berufliche Bildung und Hochschulen durch Modellversuche unterstützt, deren inhaltliche Schwerpunktsetzung jeweils Länder übergreifend Bedeutung haben soll. Bund und Länder entwickeln gemeinsame Fragestellungen und Schwerpunkte der Programme, für deren Konzeption in der Regel eine Expertise durch externe Wissenschaftler erstellt wird. Die Ergebnisse der Programme sollen den Ländern abgesicherte Erkenntnisse für die Bildungsplanung bereitstellen. Neu war die Forderung nach der kontinuierlichen, programmbegleitenden Ergebnisüberprüfung (Programmevaluation) und die deutlich formulierte Transferorientierung (Prenzel & Achtenhagen, 2000).

Unter den seit 1998 durchgeführten Programmen haben zwei sich explizit mit Weiterentwicklung schulischer Qualität befasst: Zum einen das Programm "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (SINUS, Laufzeit: 1998-2003), das sich in Folge der für Deutschland wenig gut ausgefallenen TIMSS-Befunde konkret mit der Verbesserung der Unterrichtsqualität befasste (siehe Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 1997a; 2003). Zum anderen wurde 1999 der Modellversuch QuiSS gestartet, der auf eine Stärkung der Innovationskraft auf den verschiedenen Systemebenen sowie der Selbstwirksamkeit der Schulen gleichermaßen setzte. QuiSS steht damit in der gedanklichen Tradition des Modellversuchs "Selbstwirksame Schulen" (Edelstein, 1998; Jerusalem & Mittag, 1998) und verbindet das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1997) mit dem Ansatz einer ganzheitlich verstandenen Entwicklung des Systems schulischer Bildung .

Den konzeptionellen Rahmen des Programms bildet eine Expertise von Brockmeyer , in der vier Kernbereiche definiert sind, zu deren Entwicklung die jeweiligen Länderprojekte einen Beitrag leisten. Anders als in anderen Modellprogrammen fokussieren nicht alle Projekte auf den gleichen Bereich der Schulentwicklung, sondern bearbeiteten je einen Ausschnitt. Aus der Gesamtheit der "Mosaiksteinchen" sollen Beiträge für eine ganzheitliche, systemische Schulentwicklung abgeleitet werden. Die folgenden vier Kernbereiche bilden den Rahmen für die inhaltliche Spezifizierung der Projektziele der einzelnen Länder:

1. Professionalisierung

Über Reflexion und Kooperation soll auf unterschiedlichen Ebenen im Schulsystem die Professionalität der beteiligten Personen gesteigert werden.

- Erweiterung und Vertiefung der Professionalität des Lehrpersonals, insbesondere zur Erhöhung der Innovationsbereitschaft und Innovationsfähigkeit;
- Entwicklung von Managementkompetenz im Schulsystem, insbesondere durch die Neubestimmung der Funktionen von Schulleitung und Schulaufsicht;
- Stärkung der Leitungskompetenzen innerhalb der Schule hinsichtlich der Konzipierung und Umsetzung von Schulprogrammen, der Personalentwicklung und der Mittelbewirtschaftung.

2. *Kontroll- und Unterstützungssysteme*

Es soll sichergestellt werden, dass eine teilautonome, selbständigere Schule in das relevante soziale Umfeld eingebettet ist.

- Entwicklung und Erprobung von Standards der Fremd- und Selbstevaluation zur Qualitätssicherung;
- Erprobung effektiver Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten in innovativen Prozessen;
- Intensivierung der Entwicklung neuer Mitwirkungsstrukturen;
- Systematische Vernetzung der Schulen mit Partner, z.B. Wissenschaft, Wirtschaft, sozialen und kulturellen Einrichtungen.

3. *Planerische Organisation*

Schulentwicklungsprozesse sollen in einem systematischen, geplanten Prozess erfolgen; Organisatorische Maßnahmen werden als notwendig erachtet, stehen aber weniger im Mittelpunkt als in der Schulentwicklung der jüngeren Vergangenheit.

- Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen;
- Erarbeitung von Kriterien und Verfahren zur Steigerung der Innovationskraft, der Selbstgestaltung und der Selbstverantwortung der Einzelschule;
- Erarbeitung von Kriterien und Verfahrensweisen für die Etablierung von Netzwerken, Schulverbänden und Schulpartnerschaften, welche die Innovationsfähigkeit von Schulen steigern, Innovationsprozesse beschleunigen und insgesamt gestalten;
- Erarbeitung von systematischen Verfahren - auch unter Nutzung der Möglichkeiten der neuen Technologien - zur Verbreitung von Modellversuchserfahrungen und -ergebnissen bereits während des Versuchsverlaufs.

4. *Unterricht und Erziehung*

Alle Aktivitäten des Programms zielen auf die Verbesserung von Unterricht- und Erziehung, als Kernaufgabe der Schulen.

- Aufbau innovativer Lernsituationen, Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens, auch unter Einbeziehung der neuen Technologien;
- Erwerb von Schlüsselqualifikationen und allgemeinen fächerübergreifenden Kompetenzen und Stärkung einer innovativen Arbeitshaltung durch lernortübergreifende Arbeitsansätze und den Aufbau intelligenten Wissens;
- Schaffung eines Schulklimas, in dem Lernkultur und Sozialerfahrung miteinander verbunden sind.

Das Programm geht davon aus, dass durch eine Steigerung von Innovationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit die Wirkungskraft dieser Faktoren und Elemente gestärkt wird .

Bereits im vorhergehenden Modellvorhaben „Selbstwirksame Schulen“ unter Beteiligung von zehn Bundesländern, wurden erste, in Teilbereichen auch vertiefte Erfahrungen mit den Bedingungen für eine systematische Weiterentwicklung von Schulen gesammelt auf die im Rahmen von QuiSS zurückgegriffen werden konnte. Damit wird es möglich, die in allen Modellversuchen unvermeidbare „Explorationsphase“ zu verkürzen und rasch zur systematischen Entwicklungsarbeit mit dem Ziel generalisierbarer Ergebnisse überzugehen.

Das Selbstverständnis einer in hohem Maße selbstverantwortlich, aber orientiert arbeitenden Schule verpflichtet zur Qualitätsüberprüfung und Qualitätssicherung durch Selbst- und Fremdevaluation, durch zielgerichtete und Ergebnis bezogene Entwicklungsplanung und Innovation.

Organisation QuiSS

In der fünfjährigen Laufzeit des Programms (1999 – 2004) beteiligten sich 150 Schulen unterschiedlicher Schulformen in 15 Länderprojekten aus 14 Bundesländern.⁶ Die Länder waren in der Konkretisierung ihrer Ziele und bei der Organisation und Durchführung ihrer Vorhaben weitgehend frei, so dass sich eine sehr heterogene Projektlandschaft entwickelt hat (zu den konkreten Zielen vgl. Jäger, Drechsel & Prenzel, 2001; Reese, Jäger, Schütze & Prenzel, 2002). Die Projekte richten sich an unterschiedliche Adressaten und beziehen die verschiedenen Systemebenen entweder als einzelne Gruppe oder in Kombination mit anderen mit ein, so dass es gelungen ist, im Gesamtprogramm alle Akteure des Schulsystems zu beteiligen. Für die einzelnen Projekte ist eine wissenschaftliche Begleitung vorgesehen, wobei die Durchführung von punktueller Beratung zu einzelnen Themenbereichen bis hin zu kontinuierlicher Prozessbegleitung reicht.

Durch zentrale Veranstaltungen, einen Lenkungsausschuss aus Vertreterinnen und Vertretern der Länder, des Bundes und der BLK, die Programmevaluation und Zusammenführung der Ergebnisse durch den Programmkoordinator wird der Bezug zu den Zielen des Modellprogramms QuiSS immer wieder hergestellt und der Länder übergreifende Austausch gefördert.

4.2 Teilprojekt QuiSS-Niedersachsen

Das Landesvorhaben Niedersachsen konzentrierte sich unter dem Titel "*Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht durch interne und externe Evaluation*" auf schulinterne Qualitätssicherung. Der Modellversuch gliedert sich in drei Teilprojekte. Für die vorliegende Arbeit wurde nur der Abschnitt "Qualitätsmanagement" in den Blick genommen (Laufzeit: August 2002 - Juli 2004). Die Projektinhalte waren von besonderem Interesse für die Fragestellungen dieser Arbeit.

In diesem Teilprojekt haben zehn Projektschulen mit Hilfe von Prozessbegleitern ein systematisches und kontinuierliches, schulinternes Qualitätsmanagementsystem etabliert. Ausgehend von einer ersten Selbstbewertung nach dem EFQM-Modell im ersten Halbjahr 2003 ist ein „Aktionsplan“ mit priorisierten Verbesserungsvorhaben erstellt worden. In definierten Qualitätsbereichen wurden Stärken und Schwächen analysiert, Veränderungsbereiche definiert und Verantwortlichkeiten einschließlich eines Zeitplanes festgehalten. In einem so genannten „Konsensmeeting“ von Vertretern aller Akteursgruppen in der Schule (Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern- und Schülervertretung) wurde eine Priorisierung der Vorhaben vorgenommen und im Schuljahr 2003/2004 bereits mit der Umsetzung in ausgewählten Teilbereichen begonnen. Eine zweite Selbstbewertungsrunde zum Ende des Schuljahres 03/04 schloss das QuiSS-Projekt ab.

Die Schulen werden in dieser Phase durch so genannte Prozessbegleiter unterstützt. Diese Prozessbegleiter sind bereits in der Vergangenheit als Schulentwicklungsberater (SEB) tätig gewesen und ebenfalls geschulte EFQM-Assessoren. Darüber hinaus wird das Projekt von einem externen Unternehmensberater begleitet. Die Projektkoordination wurde durch die Projektgruppe Schulentwicklung und Evaluation am niedersächsischen Landesinstitut wahrgenommen.

Leitfadenentwicklung – „Parallelprojekt“

Parallel zur ersten Bewertungsphase wurde der vorliegende „EFQM-Leitfaden“ (Kotter & Thum, 2002) in einer AG aus Vertretern des niedersächsischen Landesinstituts, des Kultusministeriums, Schulaufsichten und Prozessbegleitern mit dem niedersächsischen Qualitätsrahmen zusammengeführt, mit dem Ziel die in der aktuellen Bildungsdiskussion allgemein anerkannten Anforderungen an Schule stärker einzubringen. Es sollen die Vorteile

⁶ Hamburg und das Saarland waren dabei nicht vertreten

eines bewährten Qualitätsmanagementsystems mit den Besonderheiten der Bildungsorganisation und Dienstleistungseinrichtung Schule verknüpft werden, in der Hoffnung so den bisher unzureichend berücksichtigten Bereich des Unterrichts stärker zu akzentuieren. So soll unter Berücksichtigung der Erfahrungen und Rückmeldungen aus den Schulen ein überarbeiteter Leitfaden entstehen, der die Basis für den zweiten Bewertungsprozess sein wird. Dieser neue Leitfaden (Kotter, 2004) steht weiteren Schulen als Instrument für die systematische Selbstbewertung und als Qualitätsmanagementsystem zur Verfügung.

4.3 Konzeption der Programmevaluation

In der Neuordnung der Modellversuchsprogrammförderung wurde die begleitende Evaluation der Programme verbindlich eingefordert und für QuiSS durch das IPN durchgeführt. Die bewusst heterogene Programmstruktur stellt nicht nur für die Programmsteuerung, sondern auch für die Evaluation eine schwierige Ausgangsbasis dar. Für das durchgeführte Evaluationsprojekt musste der Auftrag begrenzt werden und konzentrierte sich bei der Durchführung auf die übergeordnete Programmebene. Eine Evaluation der einzelnen Teilprojekte in den Ländern wurde nicht durchgeführt, wengleich der direkte Austausch mit den Beteiligten vor Ort gesucht wurde, bei anstehenden (Selbst-)Evaluationsvorhaben beraten und auf Anfrage Lehrerfortbildungen durchgeführt wurden.

Ein wesentlicher Aspekt der Arbeit der Evaluationsstelle war die Rückmeldung der Befunde, um diese für die weitere Projektsteuerung nutzbar zu machen und einen unmittelbaren Nutzen der Beteiligung an den Befragungen erfahrbar zu machen (Patton, 1997). Der Ablauf der Evaluation gliedert sich in drei Phasen (siehe Abbildung 17): in der Startphase des Programms Zielklärungsgespräche (Interviews) mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren der Länder, zwei Akzeptanzbefragungen mit Zielüberprüfungen aller beteiligten Akteure (Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern- und Schülervertreter, Schulaufsichten) im Sinne der formativen Evaluation und eine abschließende Befragung mit primär summativem Charakter (Jäger, Reese, Prenzel & Drechsel, 2003) . Während der gesamten Programmlaufzeit war die Evaluationsstelle auf Nachfrage beratend tätig und führte Workshops zur Evaluation von Projekten und Schulentwicklungsprozessen durch.

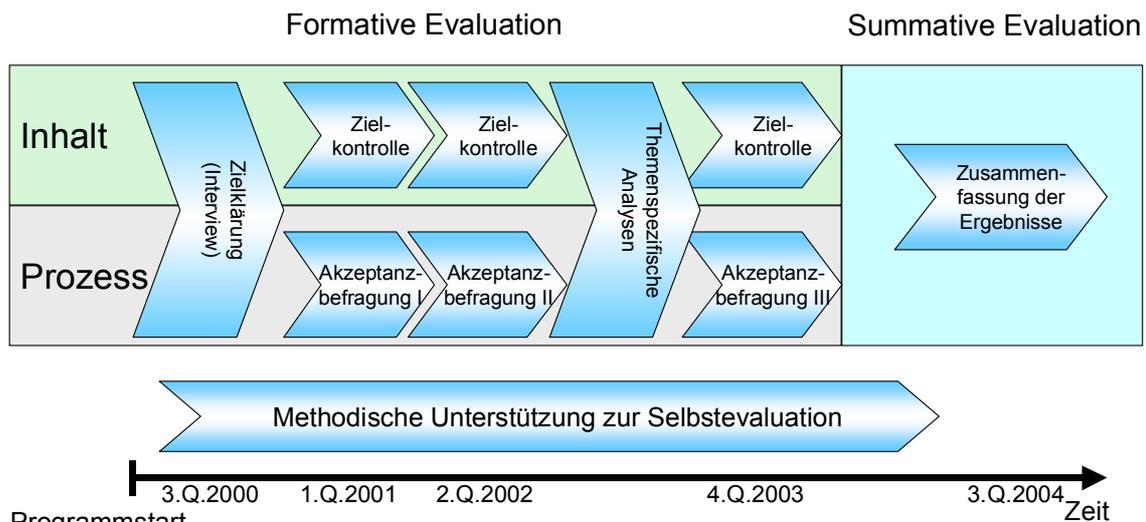


Abbildung 17: Evaluationsplan (Jäger et al., 2003)

Zusätzlich wurden auf Wunsch einzelner Länder die Befragungen erweitert und für eine vertiefende Analyse länderspezifischer Fragestellungen genutzt. Durch die Nähe zu Fragestellungen im Themenkreis Evaluation entstand eine besonders intensive Zusammenarbeit mit dem Niedersächsischen QuiSS-Beitrag, der die Erprobung verschiedener interner und externer systematischer Evaluationsmodelle zum Inhalt hatte.

Die Kernfragen der Programmevaluation waren (Jäger et al., 2003, S.90):

- *"Werden die vom Programm QuiSS angestrebten Veränderungen in den Kernbereichen in Gang gesetzt?"*
- *"Wie entwickeln sich die Arbeitsprozesse in den Ländern (...)"*
- *"Welche Unterstützung durch die Projektleitung ist für die Schulen in ihrem Entwicklungsprozess nötig?"*
- *"Lassen sich nachhaltige Effekte des Programms feststellen?"*

Die Ergebnisse sind in verschiedenen Berichten dargestellt und publiziert (Drechsel, Jäger & Prenzel, 2001; Jäger et al., 2001; Jäger et al., 2003; Prenzel, Jäger & Reese, 2004; Reese et al., 2002).

Für die Untersuchung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit wird auf die Ergebnisse der Akzeptanzstudien zurückgegriffen.

5. Fragestellungen

Systematische Qualitätsentwicklung ist für den Bildungsbereich Neuland. Der Arbeitsbereich „Schulentwicklung“ gehört bisher nicht zum Selbstverständnis der Lehrkräfte und wird nur zögernd aufgenommen. Die erforderliche kooperative Arbeitsweise ist neu und steht oft im Gegensatz zum bisherigen Selbstverständnis vieler Lehrkräfte als Einzelkämpfer hinter verschlossenen Türen. Nachdem die Erfahrungen der Organisationsentwicklung (siehe Kap.1.2) und die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung (siehe Kap.0) belegen, dass nachhaltige Entwicklung der Einzelschulen nur bei größtmöglicher aktiver und inhaltlicher Kooperation der Lehrkräfte (aber auch der Eltern sowie Schülerinnen und Schüler) zu erwarten ist, soll überprüft werden, in wie weit ein systematisches Qualitätsmanagement einen Beitrag hierzu leistet.

Kernkonzept: Kooperative Qualitätsentwicklung

Im Modellversuchsprogramm QuiSS wurden Erfahrungen mit kooperativer Qualitätsentwicklung gesammelt. Diese Schulen bewegen sich damit in einem neuen Feld über das bisher wenige empirische Kenntnisse vorliegen. Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht der Aspekt der Kooperationsprozesse innerhalb der schulinternen Qualitätsentwicklung. Es sollen verschiedene Indikatoren beschrieben werden, die Rückschlüsse auf gelingende Kooperation und förderliche Bedingungen zulassen.

Die ersten drei Fragenkomplex beschäftigen sich mit der individuellen Ebene der Lehrkräfte. Es wird nach Art und Umfang der Kooperationsaktivitäten (Kapitel 5.1) gefragt und anschließend die Erfahrungen und Bewertungen der Lehrkräfte betrachtet (Kapitel 4.2 und 4.3). Im Mittelpunkt des Interesses steht dabei der Vergleich der aktiv eingebundenen und der nicht eingebundenen Lehrkräfte der Schulen die ein systematisches Qualitätsmanagementsystem einführen. Als äußere Bezugsgröße (Vergleichsgruppe) werden die Aussagen der sonstigen Modellversuchslehrkräfte herangezogen, die zwar kein Qualitätsmanagement eingeführt, sondern in „unsystematischer“ Form Qualitätsentwicklung betrieben haben.

Schulleitungen tragen zunehmend die Verantwortung für die Steuerung der Qualitätsentwicklungsprozesse ihrer Schulen (siehe Kapitel 1.1.5, S.15ff). In Kapitel 5.3.1 werden ihre Erwartungen und Erfahrungen im Projektverlauf betrachtet.

Abschließend werden die inhaltlichen Schwerpunkte der Schulen beim Einstieg in ein systematisches Qualitätsmanagement beschrieben (Kapitel 5.5). Welchen Themen wenden die Kollegien sich zu, wenn sie eigenverantwortlich Qualitätsentwicklung betreiben? Verharren sie bei organisatorischen Maßnahmen oder berühren sie den Kernprozess Unterricht?

5.1 In welchem Umfang findet Kooperation statt?

Erfahrungsgemäß beteiligt sich nur ein kleiner Teil des Kollegiums an Schulentwicklungsprojekten, während die übrigen Mitglieder sich nicht betroffen fühlen bzw. ihm skeptisch oder gar ablehnend gegenüber stehen⁷. Es stellt sich die Frage, ob es im Rahmen der Einführung eines Qualitätsmanagements gelingt, Lehrkräfte für die Übernahme einer aktiven Rolle im Prozess der Schulentwicklung zu gewinnen und sie einzubinden.

Es werden Fragen nach Umfang, Frequenz und Inhalt der Kooperation gestellt:

- Wie viele Lehrkräfte beteiligen sich am Projekt allgemein?
- Welche Formen der Kooperation werden gewählt?
- In welchem Umfang wird kooperiert?

Neben der deskriptiven Darstellung der Kooperationsfrequenzen, soll überprüft werden, ob sich Unterschiede zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen beobachten lassen.

Hypothese 1-1:

Es wird vermutet, dass sich innerhalb der Schulen, die ein systematisches Qualitätsmanagement einführen, die Bereitschaft zu Kooperation bei der Gruppe der Lehrkräfte, die sich aktiv am Projekt beteiligen von denjenigen, die sich nicht beteiligen unterscheiden.

Hypothese 1-2:

Es wird vermutet, dass der Anteil der sich aktiv beteiligenden Lehrkräfte an Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben größer ist, wenn nach einem systematischen Qualitätsmanagementsystem vorgegangen wird. An Schulen, die sich ohne verbindlichen Rahmen weiterentwickeln, fällt entsprechend der Anteil der kooperierenden Lehrkräfte (insbesondere in Fragen der Schulentwicklung) geringer aus.

⁷ Zum Verständnis der unterschiedlichen Bereitschaft zur Beteiligung an Innovationsprozessen ist die Diffusionstheorie von Rogers (1995; ausgeführt u.a. in Jäger, 2004, S.64ff) sehr aufschlussreich. Das Modell hat sich als Gesprächsimpuls in der Schulleitungsf Fortbildung bereits bewährt.

Ferner wird angenommen, dass der Anteil der Lehrkräfte, die nie kooperieren, an Schulen, die systematisches Qualitätsmanagement einführen geringer ist, als an den Schulen die unsystematisch vorgehen.

Nach der Beschreibung der Kooperationsaktivitäten stellt sich die Frage nach der Bewertung aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte. Für gelungene Kooperation lassen sich verschiedene Indikatoren beschreiben. Anhand der aus der Evaluationsstudie vorliegenden Daten soll überprüft werden, wie die Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit der Kooperation und die persönliche Weiterentwicklung bewerten.

5.2 Wie bewerten die Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit kooperativer Qualitätsentwicklung?

5.2.1 Aktivierung der Lehrkräfte im Qualitätsentwicklungsprozess

Aktive Teilnahme ist als eine wesentliche Bedingung für den nachhaltige Entwicklungsprozesse anzusehen. Wenn es gelingt, möglichst viele Personen einzubinden, ist von einer großen Akzeptanz der Vorhaben und einer Förderung des schulinternen Transfers auszugehen (Jäger, 2004). Auch die Ergebnisse der bundesweiten QuiSS-Abschlussbefragung belegen dies deutlich. Getreu dem Motto: "Nur wer mitspielt, kann gewinnen.", haben Schulentwicklungsprojekte die größtmögliche Aussicht auf Akzeptanz und Erfolg, wenn möglichst viele Personen eingebunden sind (Prenzel et al., 2004).

- Nehmen die Lehrkräfte Aktivität unter den bisher unbeteiligten Kollegen und Kolleginnen wahr?
- Intensiviert sich der Kontakt unter den Kolleginnen und Kollegen?

Ein weiterer Indikator für lebendige Kooperationsaktivitäten ist eine Intensivierung im Kontakt zur Schulleitung. Sie fungiert als Schaltzentrale und ist bei einem systemisch angelegten Projekt in jedem Fall involviert.

- Intensiviert sich der Kontakt zur Schulleitung bei Einbindung in Schulentwicklungsprozesse

Hypothese 2-1:

Aktiv in das Projekt eingebundene Lehrkräfte beschreiben mehr Aktivität im Kollegium. Der Kontakt untereinander sowie zur Schulleitung ist besser. Dabei äußern sich aktiv beteiligte Lehrkräfte positiver als nicht Aktive.

Hypothese 2-2:

Es wird davon ausgegangen, dass in Kollegien, die nach einem systematischen Qualitätsmanagement vorgehen, eine größere Aktivität im Kollegium beschrieben wird als an Schulen, die ohne diesen Rahmen vorgehen.

Ferner soll betrachtet werden, wie weit es gelingt auch Eltern- und Schülervvertretungen in den Entwicklungsprozess mit einzubeziehen. Die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung (siehe Kapitel 2.2) unterstreichen die Bedeutsamkeit der Elternmitarbeit und der Orientierung der Gestaltung des Schulalltags an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

- Berichten die Lehrkräfte von einem gesteigerten Engagement der Eltern- und Schülervvertretungen?

Hypothese 2-3:

Bezüglich der Aktivität der Eltern- und Schülervvertretungen wird angenommen, dass das durch die Eltern- und Schülervvertretungen bereits in vorhergehenden Studien geäußerte Interesse an Schulentwicklung nun Ausdruck in aktiver Teilhabe am Qualitätsmanagementprozess findet und dass sie eine aktive Rolle im Schulentwicklungsprojekt übernehmen.

5.2.2 Kenntnis der Lehrkräfte über den Qualitätsentwicklungsprozess

Eine grundlegende Bedingung für aktive Teilnahme ist die Kenntnis über ein Projekt. Andererseits gibt der Grad der Informiertheit auch wieder, wie erfolgreich die Implementation des Projektes gelungen ist und wie gut Kommunikationsprozesse gelingen.

- Sind die Lehrkräfte über den Projektverlauf informiert?
- Haben die Lehrkräfte Kenntnis über Projektbeteiligte, Organisation und Inhalte?

Häufig werden Entwicklungsprojekte in Schulen an eine Expertengruppe delegiert und verlieren dabei den Bezug zum übrigen Kollegium. Das Herstellen von Transparenz und die Information der übrigen Kollegiumsmitglieder werden als mühsamer Extraaufwand betrachtet, der oft vernachlässigt wird. Es wird angenommen, dass die Anlage eines Qualitätsmanagementsystems diesen Tendenzen entgegen wirkt und eine transparente Arbeitsform befördert.

Hypothese 3-1:

Die Lehrkräfte kennen den Projektverlauf. Dabei wird vermutet, dass die aktiv beteiligten Lehrkräfte informierter sind als nicht Aktive.

Hypothese 3-2:

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die Lehrkräfte in Kollegien, die nach einem systematischen Qualitätsmanagement vorgehen, informierter sind über den Projektverlauf und daran beteiligte Personen als Lehrkräfte an Schulen, die ohne diesen Rahmen vorgehen.

5.2.3 Zufriedenheit der Lehrkräfte im Projektverlauf

Ein erster wichtiger Prozessindikator für kooperative Qualitätsentwicklung ist die Zufriedenheit mit der Projektarbeit. Die Wahrnehmung der belastenden und positiven Aspekte der Projektarbeit ist wesentlich für die Bereitschaft in den kooperativen Strukturen weiterzuarbeiten und gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Schulentwicklung zu betreiben.

- Wie wird die Projektarbeit allgemein von den Lehrkräften wahrgenommen? Bereitet sie Freude, weil eine gemeinsame Aufbruchstimmung und gemeinsame Ziele entdeckt werden?

Trotz aller Freude bei der Projektarbeit ist davon auszugehen, dass sie ebenfalls als Belastung empfunden wird. Die Projektarbeit erfolgt zusätzlich zu den übrigen Aufgaben und erfordern zunächst ein verstärktes persönliches Engagement.

- Wie werden die auftretenden belastenden Aspekte wie der zeitliche Mehraufwand bewertet? Fühlen die Lehrkräfte sich hinreichend unterstützt durch das Kollegium?

Ein systematisches Qualitätsmanagementsystem bietet Struktur und Organisationshilfe, die unterstützend für die Bewältigung der anfallenden Aufgaben sind. Die Durchführung der Schulentwicklungsprojekte sollte weniger belastend empfunden werden.

Hypothese 4-1:

Die aktiv eingebundenen Lehrkräfte erleben die kooperative Arbeit als zufrieden stellender als ihre nicht aktiven Kolleginnen und Kollegen. Die auftretenden Belastungen (zeitlicher Aufwand, Mehrarbeit) werden als weniger beeinträchtigend wahrgenommen.

Hypothese 4-2:

Es wird vermutet, dass die Lehrkräfte der Schulen mit Qualitätsmanagement sich zufriedener und weniger belastet fühlen als es die Lehrkräfte der Schulen ohne systematisierte Vorgehensweise erleben.

5.2.4 Bewertung der Kooperation

Nach diesen allgemeinen Fragen zu Freude und Belastung während der Teilnahme am Modellversuchsprogramm, sollen einige Fragen zur Bewertung der konkreten Kooperation innerhalb der Arbeitsgruppen gestellt werden.

- Funktioniert die Kooperation innerhalb der Arbeitsgruppe?
- Wird sie als effektiv und ergebnisorientiert betrachtet?
- Geben Frustrationserlebnisse innerhalb der Arbeitsgruppe den Lehrkräften Anlass zu einer Rückkehr zum "Einzelkämpfertum"?

Hypothese 5-1:

Die Lehrkräfte erleben Kooperation als Gewinn bringend. Es wird davon ausgegangen, dass die Einschätzungen unterschiedlich ausfallen und sich die beteiligten Lehrkräfte im Vergleich zu den nicht beteiligten Lehrkräften positiver über die Zusammenarbeit äußern.

Aufgrund der Systematisierung im Vorgehen wird erwartet, dass an den Schulen mit Qualitätsmanagement die Kooperationsprozesse reibungsloser verlaufen. Der Rahmen bietet Orientierung, so dass effektiv und zielorientiert gearbeitet werden kann. Diese positiven Erfahrungen finden Ausdruck in einer positiven Bewertung der Kooperationsprozesse.

Hypothese 5-2:

Es wird vermutet, dass kooperative Arbeitsformen von den Lehrkräften der Schulen mit Qualitätsmanagement als effektiver wahrgenommen werden als an den Schulen, die ohne diesen Rahmen vorgehen; ihre Bewertung fällt positiver aus.

5.3 Kompetenzentwicklung und Selbstwirksamkeitserwartung

Ziel von Schulentwicklungsprojekten ist es unter anderem die Beteiligten zu professionalisieren. Die Lehrkräfte sollen sich im Bereich der Unterrichts- und Schulentwicklung qualifizieren, so dass für die Einschätzung des Erfolges solcher Projekte der Erkenntnisgewinn der Lehrkräfte in den Blick genommen werden kann. Mit schulischen Vokabular ausgedrückt: Es könnte eine „Lernerfolgskontrolle“ erfolgen. Der individuelle Kompetenzzuwachs kann auf Grund der Komplexität im Rahmen dieser Arbeit nicht differenziert betrachtet werden und war auch nicht Bestandteil der Evaluationsstudien. Es werden jedoch Selbstaussagen der Lehrkräfte zu ihrem Erkenntnisgewinn während des Projekts und ihrer erwarteten Selbstwirksamkeit betrachtet, die sich auf die eigene Kompetenz, schul- und unterrichtsbezogene Problemstellungen erfolgreich bewältigen zu können, beziehen. Bezogen auf das individuelle Kompetenzerleben werden folgende Fragen gestellt:

- Haben die Lehrkräfte ihr Handlungsrepertoire erweitert?
- Wollen sie die Ergebnisse in Zukunft anwenden?

Die Selbstwirksamkeitserwartung (siehe Kapitel 1.2.3) wird als weiterer möglicher Indikator für die Bewertung kooperativer Qualitätsentwicklung gesehen. Zunächst einmal kann man davon ausgehen, dass Personen, die eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung haben, mutiger sind als Personen mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Ihre Bereitschaft sich in innovative Projekte einzubringen, in denen sie eigenverantwortlich handeln dürfen, könnte höher sein. Umgekehrt könnte man vermuten, dass die Erfahrung der eigenen Wirkmächtigkeit zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung führt.

Hypothese 6-1

Am Projekt beteiligte Lehrkräfte äußern eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung als nicht unmittelbar beteiligte.

Hypothese 6-2

Es wird vermutet, dass die berichtete Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte an Schulen mit Qualitätsmanagement höher ausfällt als an Schulen, die ohne diese systematische Vorgehensweise arbeiten.

Über die Kausalzusammenhänge von Selbstwirksamkeitserwartung und Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten können im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine Untersuchungen angestrebt werden. Hier soll lediglich untersucht werden, ob und wie sich die unterschiedlichen Lehrergruppen in ihrer Selbstwirksamkeit unterscheiden.

5.3.1 Zusammenfassung - Prozessindikatoren für Kooperationsprozesse

Die Kooperationsprozesse während der Projektarbeit sollen unter Rückgriff auf Aussagen der Lehrkräfte innerhalb und außerhalb der „Qualitätsmanagement-Schulen“ betrachtet werden. Zur Bewertung werden sechs Bereiche untersucht. Diese Prozessindikatoren können Hinweise auf gelingende Kooperationsformen geben. Für die vorliegende Arbeit werden folgende Indikatoren betrachtet:

Prozessindikatoren für Kooperation

1. Umfang der Kooperation
 2. Aktivierung
 3. Kenntnis
 4. Zufriedenheit (Freude und Belastung)
 5. Subjektive Bewertung der Kooperationsaktivitäten
 6. Kompetenzzuwachs
 7. Selbstwirksamkeitserwartung
-

5.4 Wie bewerten die Schulleitungen ihre Erfahrungen mit der Einführung eines Qualitätsmanagementsystem?

Nachdem die Prozesse aus der Perspektive der Lehrkräfte betrachtet worden sind, soll im Folgenden ergänzend die Sicht der Schulleitungen einbezogen werden. Das Verständnis von Schulleitung in einer eigenverantwortlichen Schule wandelt sich (siehe Kapitel 1.1.5, S.15). Schulleiterinnen und Schulleiter sind weniger Verwaltungsleiter der Organisationseinheit Schule, sondern übernehmen zunehmend gestaltende und Managementfunktionen; sie werden zu „Leadern“. Ihnen kommt eine Schlüsselfunktion im Schulentwicklungsprozess zu; sie sind die treibende Kraft, führen die Aktivitäten zusammen und behalten die Orientierung. Kann systematisches Qualitätsmanagement dabei unterstützend wirken?

Folgende Fragen sollen betrachtet werden:

- Wie bringen die Schulleitungen sich in das Projekt ein?
- Was erwarten die Schulleitungen vom Einsatz eines systematischen Qualitätsmanagementsystems?
- Welche internen und externen Rahmenbedingungen leiten sie aus ihren Erfahrungen ab?
- Welche wichtigen Ergebnisse werden (nach einem Jahr der Erfahrung mit systematischem Qualitätsmanagement beschrieben?

Die Äußerungen der Schulleitungen sollen zusammenfassend dargestellt werden, um daraus Schlussfolgerungen für die Organisation und Unterstützung von schulinterner Qualitätssicherung ziehen zu können. Ziel ist, die von den Akteuren benannten verschiedenen hemmenden und förderlichen Faktoren zu systematisieren und darzustellen; wichtiges Erfahrungswissen soll dokumentiert werden.

5.5 Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen die Schulen?

Nachdem die ersten beiden Fragekomplexe sich auf die Wahrnehmungen der Individuen (Lehrkräfte und Schulleitungen) innerhalb der Kollegien beziehen, wird mit den nächsten Fragen die Ebene gewechselt. Zunächst werden die inhaltlichen und organisatorischen Schwerpunktsetzungen der Schulen mit Qualitätsmanagement in den Blick genommen.

- Welche Maßnahmen der Schulentwicklung werden innerhalb der Selbstbewertungsphase formuliert?
- Wie ist das Verhältnis der für Schulentwicklung relevanten Maßnahmen in den Bereichen Organisationsentwicklung/Personalentwicklung gegenüber dem Kernprozess Unterricht?
- Lassen sich Tendenzen in der Schwerpunktsetzung beobachten?

6. Methode

Für den empirischen Teil der Arbeit wird auf die Erhebungen der Begleitforschung zum Modellversuchsprogramm QuiSS zurückgegriffen, die um themenspezifische Fragestellungen erweitert wurde. Die Gesamtkonzeption der Programmevaluation wurde bereits in Kapitel 4.3 ausführlich dargestellt, die Ergebnisse an anderer Stelle publiziert (u.a. Jäger, 2004; Jäger et al., 2001; Prenzel et al., 2004; Reese et al., 2002).

6.1 Untersuchungsdesign

Es wird aus dem Gesamtdatenpool der QuiSS-Evaluationsstelle auf unterschiedliche Quellen bzw. auf eigene Erhebungen zurückgegriffen:

- die Akzeptanzstudie, d.h. Fragebogen;
- die Schulsteckbriefe für die Rahmendaten;
- die Interviews mit den Schulleitungen und Projektverantwortlichen der QM-Schulen;
- die vorgelegten Maßnahmenkataloge der QM-Schulen;

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über den zeitlichen Ablauf der Untersuchung:

Tabelle 3: Chronologie der Datenerhebung

Termine	Aktivität
Januar 2003	Versand der Schulsteckbriefe an die QM-Schulen
April/Mai 2003	Interviews mit den Schulleitungen/ Projektverantwortlichen
Dezember 2003	Durchführung der Fragebogenstudie

6.1.1 Durchführung der Fragebogenstudie

Zur Durchführung der Befragungen wurden nach erfolgter Genehmigung des Ministeriums an alle Schulen Fragebogen gesendet. Die Teilnahme an den Befragungen der Evaluationsstelle war für die Schulen (vertreten durch die Schulleitungen) verpflichtend, für die einzelnen Lehrkräfte jedoch freiwillig.

Die Darstellung der Skalen erfolgt in Kapitel 5.3.1 und 5.3.2.

6.1.2 Durchführung der Leitfadeninterviews

Ergänzend zur Datenerhebung im Rahmen der Programmevaluation wurde in der Frühphase der Projektarbeit mit den Schulleitungen und Projektverantwortlichen der 10 Schulen, die ein Qualitätsmanagementsystem einführen, ein *Leitfadeninterview* durchgeführt, um Erwartungen und Ziele zu erfassen. Es wurde die Form des halbstandardisierten Leitfadeninterviews gewählt, welches vor allem explorativen Charakter hatte⁸. Da die beteiligten Schulen auf dem Weg waren, Neuland der Schulentwicklung zu betreten, war es von Interesse, die Motive zur Beteiligung und die damit verbundenen Erwartungen kennen zu lernen.

Das qualitative Interview stellt offene Fragen und lässt Raum für unerwartete Informationen und die subjektive Sichtweise der Interviewten. Die vorgegebenen Fragen des Leitfadens stecken den inhaltlichen Rahmen des Gesprächs ab und dienen gleichzeitig als Gesprächsimpuls. Je nach Gesprächsverlauf kann auf die Äußerungen der Interviewten reagiert werden und eine ergänzende, klärende und erweiternde Nachfrage gestellt werden.

Die Interviews wurden von zwei unterschiedlichen Interviewerinnen vor Ort in den Schulen durchgeführt⁹ und mitgeschnitten. Interviewpartner und -partnerinnen waren jeweils die Schulleitung und ein bis drei weitere Mitglieder der Projektgruppe. Zur Sicherstellung eines möglichst einheitlichen Vorgehens hospitierten die Interviewerinnen bei den ersten Interviews gegenseitig.

Die Darstellung des Leitfadens erfolgt in Kap. 6.3.4

6.2 Stichprobenbeschreibung

Die Evaluationsstudie war so angelegt, dass die Aussagen verschiedener Akteure und Akteurinnen der beteiligten Schulen erfasst wurden. Im Rahmen der Akzeptanzbefragung wurden jeweils die Lehrkräfte und Schulleitungen sowie die Schüler- und Elternvertretungen befragt. Für die vorliegende Arbeit stehen die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer im Mittelpunkt, während die Aussagen der Schulleitungen und Eltern-/Schülervertretungen unterstützend herangezogen werden. Im Folgenden werden die teilnehmenden Schulen der

⁸ Ein weiteres Ziel der Interviews war es, bereits im Prozess erste Erfahrungen der Schulen im Umgang mit dem EFQM-Leitfaden und wünschenswerte Unterstützungsbedarfe durch die Prozessbegleiter zu erfassen. Diese Informationen wurden zusammengefasst an die Projektleitung zurückgespiegelt.

⁹ Ich bedanke mich an dieser Stelle herzlich bei Kristin Schütze (studentische Hilfskraft).

beiden Gruppen sowie die Rücklaufquoten und einige Charakteristika der Lehrkräfte, Schulleitungen, Schüler- und Elternvertretungen beschrieben.

6.2.1 Teilnehmende Schulen

Die Schulen konnten sich nach einer Projektausschreibung um die Teilnahme am Modellversuch bewerben oder wurden von der jeweiligen Schulaufsicht auf das Projekt aufmerksam gemacht, wobei die Teilnahme für alle Schulformen möglich war. Die Stichprobe ist damit nicht repräsentativ für die Gesamtheit der Schulen. Es handelt sich in jedem Fall um eine positiv selektierte Gruppe von Schulen, deren grundsätzliche Bereitschaft zur Reflektion des eigenen Handelns und Entwicklungswille durch die freiwillige Teilnahme dokumentiert ist.

Für alle Schulen gilt, dass eine Teilnahme an den Projekten nach Beschluss der Gesamtkonferenz erfolgte. Es ist von einer Information des Gesamtkollegiums auszugehen.

Untersuchungsgruppe : QM-Schulen

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Schulen des niedersächsischen QuiSS-Teilprojekts zur Einführung eines systematischen Qualitätsmanagements (im Folgenden *QM-Schulen* genannt.). In diesem Projekt initiierten 10 Schulen, ausgehend von einer Selbstbewertung nach EFQM, einen längerfristig angelegten Schulentwicklungsprozess. (Eine ausführlichere Darstellung dieses Projektes erfolgte in Kap. 4.2). Die Gruppe der QM-Schulen umfasst 10 Schulen, darunter 1 Grundschule, 3 Hauptschulen, 2 Gesamtschulen, 3 Berufsschulen und 1 Sonderschule für Geistigbehinderte. Die Schulen befinden sich in unterschiedlich großen Ortschaften und Städten Niedersachsens. Die kleinste Schule umfasst ca. 170 Schülerinnen und Schüler, die Größte über 1500, so dass unterschiedlich große Systeme beteiligt sind. Dieser "Mix" der Schulen ist ungewöhnlich für Modellversuche: Insbesondere die gleichzeitige Beteiligung einer Sonderschule, von Gesamtschulen und Berufsbildenden Schulen, die eine sehr unterschiedliche Tradition haben und in verschiedenen Dezernaten verwaltet werden, ist neu.

Die Schulen unterschieden sich beim Projektstart hinsichtlich ihres Standes der *Schulentwicklung*. Als wichtiger Indikator für einen systematischen Schulentwicklungsprozess wird die Etablierung verschiedener Maßnahmen wie Vereinbarung von Leitbild, Schulprogramm und Zielen, Prioritätensetzung, Indikatoren für die Messung der

Entwicklung und Einsatz von standardisierten Tests angesehen. In der folgenden Tabelle 4 sind die von den Schulen berichteten Maßnahmen dargestellt:

Tabelle 4: Durchgeführte Maßnahmen der Schulentwicklung an den QM-Schulen bei Projektstart

Durchgeführte Maßnahmen der Schulentwicklung	N=10
Erstellung eines schriftlichen Leitbildes/ Schulprofils für die Schule	8
Erstellung eines Schulprogramms (mit Leitbild, inhaltlichen Schwerpunkten, Umsetzung, Standards)	6
Vereinbarung von Entwicklungsprioritäten für die Schule	7
Festlegung von Qualitätsindikatoren, deren Messung künftig Auskunft über die Zielerreichung gibt	3
systematische Bestandsaufnahme wichtiger Daten der Schulstatistik (Noten, Fehlzeiten, Fortbildung der Lehrer)	6
Festlegung von Leistungsstandards, die in verschiedenen Bereichen von den SchülerInnen erreicht werden sollen	3
Einsatz von standardisierten Leistungstest zur Überprüfung der Kompetenzen der SchülerInnen	2
Erhebung des Fortbildungsbedarfs und Erstellung einer Fortbildungsplanung für Kollegium und Schulleitung	6

Die detaillierten Informationen zu den in den einzelnen Schulen umgesetzten Maßnahmen sind der *Übersichtstabelle QM-Schulen* (S.91) zu entnehmen.

Vergleichsgruppe: BUND-Schulen

Die übrigen Modellversuchsschulen werden als Vergleichsgruppe betrachtet (im Folgenden BUND-Schulen). Es handelt sich um 162 Allgemeinbildende und Berufsbildende Schulen vergleichbar heterogener Zusammensetzung. Die Erfahrungen dieser Gruppe sollen mit den Ergebnissen der Gesamtgruppe der Modellversuchsschulen verglichen werden, um der Frage nachgehen zu können, ob die Einführung eines systematischen Qualitätsmanagements Vorteile im Bereich der kooperativen Schulentwicklungsarbeit mit sich bringt.

6.2.2 Befragte Lehrkräfte und Schulleitungen

Im Jahr 2003 wurden im Hinblick auf den nahenden Abschluss des Programms *alle* Lehrkräfte der beteiligten Schulen angeschrieben, um einen Eindruck über die Verbreitung der Projektideen an den einzelnen Schulen zu erhalten. Es liegen damit sowohl Daten von den aktiv am Projekt beteiligten und den nicht unmittelbar beteiligten Lehrkräften vor. In dieser Arbeit werden die beiden Lehrergruppen als "Aktive" und "nicht Aktive" unterschieden.

Rücklaufquoten

Mit der Teilnahme am Modellversuch verpflichteten sich die Schulen zur Teilnahme an den Evaluationsstudien des IPN. Diese Verpflichtung galt jedoch nur auf der Ebene der Schulleitungen, welche die Rolle übernahmen, für eine Beteiligung zu werben, jedoch nicht legitimiert waren, ihre Kolleginnen und Kollegen zu verpflichten. Die mangelnde Akzeptanz der Evaluationsstudie zeigt sich auch in einer Rücklaufquote von unter 50%, die zwar durchaus im Rahmen der Erfahrungen aus der Evaluation anderer Programme bewegt, für fundierte empirische Absicherungen von Hypothesen jedoch unbefriedigend ist.

Von den 6732 angeschriebenen Lehrkräften beteiligten sich 1671 an der Fragebogenstudie (entspricht einer Rücklaufquote von 24,9%) Davon gehörten 927 zur Gruppe der "nicht Aktiven" und 743 zu den "Aktiven".

Betrachtet man die Untergruppe der QM-Lehrkräfte lag die Beteiligung dort mit 37,2 % deutlich über dem QuiSS-Durchschnitt. Von diesen 194 Lehrkräften gehörten 88 zum Kreis der "Aktiven" und 106 zu den "nicht Aktiven", d.h. sie waren nicht unmittelbar an der Projektdurchführung beteiligt.

Die Befragung erfolgte in anonymisierter Form, eine Zuordnung der Daten ist lediglich auf Schulebene möglich.

Tabelle 5: Beteiligung an der QuiSS-Fragebogenstudie

Fragebogen	QM-Schulen			BUND-Schulen		
	Versand	Rücklauf	Rücklaufquote	Versand	Rücklauf	Rücklaufquote
Lehrkräfte (gesamt)	522	194	37,2	6732	1671	24,9
Schulleitung	10	9	90,0	149	95	63,8

Berufserfahrung der Lehrkräfte

Die Angaben zur Berufserfahrung der Lehrkräfte dokumentieren die bekannte Situation, dass in den Kollegien in den vergangenen Jahren relativ wenig junge Lehrkräfte hinzugekommen sind: An den QM-Schulen haben 63,7% der Lehrkräfte mehr als 10 Jahre Berufserfahrung. An den BUND-Schulen sind es sogar 76,0%. Auffallend ist jedoch, dass an den QM-Schulen der Anteil der Neueinsteiger (Berufserfahrung weniger als 5 Jahre) mit 24,2 % auch im Vergleich zu den übrigen QuiSS-Schulen bundesweit relativ hoch ausfällt.

Tabelle 6: Berufserfahrung der beteiligten Lehrkräfte

	QM-Schulen				BUND-Schulen			
	Aktive		nicht Aktive		Aktive		nicht Aktive	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Jahre im Schuldienst								
weniger als 5 Jahre	13	14,9	33	32,0	49	7,6	118	14,5
5 – 10 Jahre	14	16,1	9	6,7	83	12,8	109	13,4
11 – 20 Jahre	14	16,1	15	14,6	203	31,3	203	24,9
mehr als 20 Jahre	46	52,9	46	44,7	313	46,3	385	47,2
Jahre an dieser Schule	N	%	N	%	N	%	N	%
< ein Jahr	2	2,3	14	13,6	17	2,6	69	8,4
> ein Jahr	16	18,6	23	22,3	127	19,6	221	27,0
> 5 Jahre	68	79,1	66	64,1	503	77,7	528	64,1

Erfahrung im Bereich der Schulentwicklung

Diese Erfahrung im Kerngeschäft des Unterrichtens zeigt sich jedoch nicht im Feld der Schulentwicklung. Befragt, ob sie bereits an vergleichbaren Programmen teilgenommen hätten, gaben 66,3% der aktive beteiligten Lehrkräfte der QM-Schulen und 78,1% der Lehrkräfte der BUND-Schulen an, noch nie beteiligt gewesen zu sein. Bei den nicht beteiligten BUND-Lehrkräften liegt der Anteil sogar bei 83,8%.

Tabelle 7: Erfahrung der Lehrkräfte in Schulentwicklungsprogrammen

	QM-Schulen				BUND-Schulen			
	Aktive		nicht Aktive		Aktive		nicht Aktive	
	N	%	N	%	N	%	N	%
bisher nicht	57	66,3	66	64,4	499	78,1	673	83,8
einmal	12	14,0	22	21,4	115	18,0	109	13,6
zweimal	14	16,3	12	11,7	15	2,3	15	1,9
mehr als zweimal	3	3,5	3	2,9	10	1,6	6	0,7
gesamt	86	100,0	103	100,0	639	100,0	803	100,0

6.2.3 Zusammenfassung Stichprobe

In den niedersächsischen QuiSS-Projekten hat sich ein "bunter Mix" an Schulen versammelt: es ist jede Schulform mit mindestens einer Schule vertreten. Für die Untersuchung der Fragestellungen dieser Arbeit konnte auf die Aussagen von Akteuren aus 8 Schulen zurückgegriffen werden, die Verfahren der internen Evaluation und Qualitätssicherung entwickelt und erprobt haben. Es beteiligten sich insgesamt 194 Lehrkräften an der Studie.

Als Vergleichsgruppe werden die Ergebnisse der Aussagen der übrigen Modellversuchsschulen (BUND-Schulen) herangezogen.

Bei den Analysen ist auf Grund der erweiterten Zielgruppe der Befragung im Jahr 2003 eine Differenzierung in "aktive" und "nicht aktive" Lehrkräfte möglich. Die Beteiligung der Lehrkräfte an der Befragung je Schule variiert sehr stark. Bei den QM-Schulen liegt die Zahl der eingegangenen Fragebögen zwischen 8 und 76; die Rücklaufquote variiert von 26,7% bis 88,2%.

Auf der folgenden Seite sind in tabellarischer Form die Rahmendaten QM-Schulen als Übersicht dargestellt.

Tabelle 8: Übersicht der Rahmendaten der QM-Schulen

Schulen	Σ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Schulform ¹	Sonder	BBS	BBS	HS	KGS	BBS	HS	GS	BBS	KGS	HS
Lehrkräfte	522	35	33	17	45	121	31	24	87	99	30
tätig an Schule	194	17	18	15	12	-	16	8	32	76	-
an Studie beteiligt	88	16	5	8	7	-	9	5	16	22	-
davon aktive	106	1	13	7	5	-	7	3	16	54	-
nicht aktive	37,2%	48,6	54,5	88,2	26,7	0,0	51,6	33,3	36,8	76,8	0,0
Rücklauf (in %)											

Schulleitung	2				■		■				
weiblich											
männlich	8	■	■	■		■		■	■	■	■
Schülervertretung	6		✓		✓	✓			✓		
beteiligt											
Elternvertretung	5	✓		✓	✓			✓			✓
beteiligt											

Durchgeführte Maßnahmen der Schulentwicklung²

schriftliches Leitbild/ Schulprofils	0	■	■		■	■	■		■	■	■
Schulprogramm	6	■	■		■	■	■		■	■	?
vereinbarte Entwicklungsprioritäten	7		■		■	■	■		■	■	■
Festlegung von Qualitätsindikatoren	3	■	■		■	■					
Festlegung von Leistungsstandards	3		■	■	■						
Einsatz standardisierter Leistungstest	2				■						■
systematische Fortbildungsplanung	6	■	■		■	■	■	■	■	■	■
systematische Bestandsaufnahme wichtiger Daten der Schulstatistik	6	■	■	■	■	■	■				■
Grad der Schulentwicklung		erfahren	erfahren	unerfahren	erfahren	erfahren	unerfahren	unerfahren	erfahren	erfahren	erfahren

¹ BBS: Berufsbildende Schule; GS: Grundschule; Gym: Gymnasium; HS: Hauptschule; IGS/KGS: Integrierte/Kooperative Gesamtschule; Sonder: Schule f. Geistigbehinderte
² erfragt im Schulsteckbrief (Kunter et al., 2002)

6.3 Beschreibung der Instrumente

Bei der Evaluation von QuiSS konnte auf die im BLK-Modellversuch SINUS ("Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts") eingesetzten Instrumente zurückgegriffen werden (ausführlich beschrieben in Ostermeier, 2004; Prenzel, Ostermeier, Bahr & Hamann, 2000). Die übernommenen Fragebogenitems wurden für die Fragestellungen der QuiSS-Evaluation angepasst und zum Teil neu kombiniert. Ferner wurde die im BLK-Modellversuch "Selbstwirksame Schulen" entwickelte Skala zur individuellen Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte eingesetzt. In den Kapiteln 6.3.1 und 6.3.2 erfolgt eine Darstellung der für diese Arbeit ausgewerteten Skalen.

Ergänzend wurde ein Fragebogen zur Erfassung der strukturellen Rahmendaten der Schulen eingesetzt (PISA-Schulleitungsfragebogen, im QuiSS-Kontext "Schulsteckbrief" genannt, Kunter et al., 2002) sowie halbstrukturierte Interviews zur individuellen Ausgangslage und Erfahrungen der Schulen im Bereich der Evaluation und Qualitätsentwicklung durchgeführt (6.3.4).

6.3.1 Skalen der Fragebogen für die Lehrkräfte

Die Ausgangsfassung der verwendeten Erhebungsinstrumente für die Fragebogenstudie wurden im Rahmen des BLK-Programms SINUS entwickelt und eingesetzt. Für die QuiSS-Programmevaluation wurden einzelne Items dem Kontext entsprechend angepasst bzw. ergänzt¹⁰. Eine Darstellung der vollständigen Fragebogen befindet sich im Anhang. Mit Hilfe von Faktorenanalysen über die Gesamtheit aller Fälle wurden Skalenbildungen vorgenommen. Die folgende Tabelle 9 bietet eine Übersicht über die verschiedenen Teilskalen des Lehrerfragebogens und ihre Herkunft. Es werden die Ergebnisse der Faktorenanalyse und die Skalenkennwerte der gebildeten Skalen dargestellt.

¹⁰Vorgenommen in der Frühphase des Modellversuchs durch Frau Barbara Drechsel (IPN)

Tabelle 9: Übersicht über die Themen der Skalen des Lehrerfragebogens

SKALA	Tabelle Nr.	QM-Schulen	BUND-Schulen	Quelle der Skala
I. Umfang der Kooperationsaktivitäten				
Art und Häufigkeit	Tabelle 10	■	■	SINUS
II. Bewertung der Kooperationsaktivitäten				
Individueller Kompetenzzuwachs	Tabelle 12	■	■	
Aktivierung weiterer Personen	Tabelle 12	■	■	SINUS
Kenntnis des Projekts	Tabelle 12	■	■	
Kontakt im Kollegium	Tabelle 12	■	■	
Freude	Tabelle 14	■	■	SINUS
Belastung	Tabelle 14	■	■	
positive Aspekte Zusammenarbeit	Tabelle 16	■	■	SINUS
negative Aspekte der Zusammenarbeit	Tabelle 16	■	■	
III. Selbstwirksamkeitserwartung	Tabelle 17	■	■	Selbstwirksame Schulen
IV. Arbeits-/Sozialklima der Kollegien				
Kontakt zur Schulleitung	Tabelle 18	■	■	
Feedbackkultur	Tabelle 18	■	■	
gutes Arbeitsklima	Tabelle 18	■	■	QuiSS
Unstimmigkeiten	Tabelle 18	■	■	

Herkunft der Skalen aus anderen Zusammenhängen SINUS: (Prenzel et al., 2000); Selbstwirksame Schule (Schwarzer & Jerusalem, 1999)

I. Häufigkeit und Form der Kooperationsaktivitäten

Der Fragebogen für Lehrkräfte beinhaltet Items zu Art und Häufigkeit der Kooperation im Kollegium. Das Antwortformat war 0= "nie", 1= "einmal pro Halbjahr", 2= "einmal pro Monat", 3= "alle zwei Wochen" und 4= "einmal pro Woche. In Tabelle 10 sind die Items zur Kooperation dargestellt.

Tabelle 10: Aussagen zur Häufigkeit unterschiedlicher Formen der Kooperation

"Mit dem am BLK-Programm beteiligten Lehrkräften an unserer Schule..."

... tausche ich regelmäßig Materialien aus."

... treffe ich mich, um Rückmeldung zu von anderen erarbeiteten Materialien zu geben."

... treffe ich mich, um Rückmeldung zu von mir erarbeiteten Materialien zu holen."

... treffe ich mich, um gemeinsam über unseren Unterricht nachzudenken."

... treffe ich mich, um gemeinsam über Schulentwicklung nachzudenken." (Item neu in 2003)

II. Wahrnehmung und Bewertung der Kooperationsaktivitäten

Die Lehrkräfte wurden gebeten, sich zur wahrgenommenen Entwicklung in verschiedenen Bereichen der Projektarbeit sowie des schulischen Alltags über eine 4-stufige Skala einzuschätzen (0= "trifft nicht zu" bis 3= "trifft zu").

Die zugrunde liegenden Fragen wurde ebenfalls aus den SINUS-Fragebögen übernommen, aber um zahlreiche Items ergänzt bzw. inhaltlich auf den QuiSS-Kontext angepasst.

Die Hauptkomponentenanalyse über die Gesamtheit aller Fälle ergab vier Komponenten mit einer Varianzaufklärung von 61,7%. Drei Items wurden auf Grund geringer Trennschärfe bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Die Zuordnung der Items zu den einzelnen Teilskalen ist in Tabelle 11 dargestellt.

Im ersten Faktor (**Aktivierung weiterer Personen**) finden sich Aussagen zur gesteigerten Aktivität anderer Personen, wie zum Beispiel "Auch skeptische Kolleginnen und Kollegen interessieren sich zunehmend für Unterrichtsentwicklung." oder "Die Schülerinnen und Schüler zeigen sich zunehmend interessiert an den Aktivitäten im Rahmen des BLK-Programms." Unter dem zweiten Faktor (**individuelle Kompetenzentwicklung**) sind alle Aussagen zu Wahrnehmung der eigenen Weiterentwicklung im Verlauf der Projektarbeit vereint, sowie Entwicklungen im Kontakt mit dem Umfeld, beispielsweise "Mein Kontakt zur Schulleitung ist intensiver geworden." oder "Das Schulklima hat sich verbessert." Der dritte Faktor (**Gute Kenntnis**) sammelt Aspekte, die Rückschlüsse auf die Kenntnis der Projektinhalte und -organisation zulassen, wie "Ich weiß, welche Kolleginnen und Kollegen an der Arbeit beteiligt sind." und "Ich kenne den aktuellen Stand/Ergebnisse des Projekts." Der vierte Faktor **Kontakt** umfasst Fragen nach dem Kontakt zu anderen Kolleginnen und Kollegen sowie zur Schulleitung

Tabelle 11: Rotierte Komponentenmatrix für die Skala zur wahrgenommenen Entwicklung aus Sicht der Lehrkräfte¹

Zuordnung ²	Item-Text	Komponenten ³			
		1	2	3	4
	Entwicklung im Programm				
AKT	Auch skeptische KollegInnen interessieren sich zunehmend für Unterrichtsentwicklung.	,33			,49
ENTW	Materialien aus dem Programm habe ich im Unterricht angewendet.		,77		
ENTW	Ich habe den Eindruck, aufgrund des BLK-Programms etwas für meine Tätigkeit als Lehrkraft lernen zu können.		,73		
KONT	Mein Kontakt zur Schulleitung ist intensiver geworden				,77
KONT	Am Programm nicht beteiligte Kollegen erkundigen sich immer öfter nach unseren Aktivitäten.				,67
KENN	Ich gebe Informationen über unser Vorhaben an nicht beteiligte Kollegen unserer Schule weiter.			,54	,30
KENN	Ich habe mich aktiv über die Inhalte des Projekts informiert.			,52	,36
KENN	Ich wurde über die Inhalte des Projekts informiert (z.B. in GLK).			,70	
KENN	Ich kenne den aktuellen Stand/Ergebnisse des Projekts.			,76	
KENN	Ich weiß, welche Kolleginnen und Kollegen an der Arbeit beteiligt sind.			,78	
AKT	Eltern zeigen sich zunehmend interessiert an den Aktivitäten im Rahmen des BLK-Programms.	,80			
AKT	Die Schülerinnen und Schüler zeigen sich zunehmend interessiert an den Aktivitäten im Rahmen des BLK-Programms.	,74	,34		
ENTW	Ich habe mein unterrichtsbezogenes Handlungsrepertoire erweitert.	,35	,71		
KONT	Das Schulklima hat sich verbessert.	,38			,66
AKT	Eltern übernehmen eine aktivere Rolle in der Schulentwicklung.	,79			
KONT	Ich bin von der Arbeit der Projektgruppe überzeugt.		,36	,40	,54
ENTW	Die Ergebnisse des Projekts kann ich zukünftig in meiner eigenen Arbeit verwenden.		,70	,34	
AKT	Schüler übernehmen eine aktivere Rolle in der Schulentwicklung	,69			
		Erklärte Varianz in Prozent: 36,3 11,34 7,34 6,56			
		Gesamt % 61,70			

¹ Hauptkomponentenanalyse: Varimax-Rotation (Kaiser-Normalisierung). Die Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert.

² AKT = Aktivierung weiterer Personen; ENTW = individuelle Kompetenzentwicklung; KENN = gute Kenntnis über Projekt; KONT: Kontakt zu Schulleitung und übrigen Kollegen.

³ Ladungen < .30 sind nicht ausgewiesen. Fett hervorgehobene Ladungen: Zuordnung der Items zu den Skalen.

In den folgenden Tabellen sind die Kennwerte der gebildeten Skalen zur wahrgenommenen Entwicklung im Programm dargestellt. Sie weisen gute interne Konsistenzen auf (Cronbachs $\alpha = .77$ bis $.86$).

Tabelle 12: Kennwerte der Skalen zur Entwicklung im Programm

Untersuchungsgruppen	Items	N	α	M	SD	min	max
Kompetenzzuwachs	4	1354	,86	1,64	,78	0	3,00
Aktivierung weiterer Personen	4	1328	,84	1,05	,71	0	3,00
Kenntnis vom Projekt	5	1344	,77	2,04	,70	0	3,00
Kontakt	5	1311	,78	1,37	,64	0	3,00

N: Stichprobengröße; α : Cronbachs α (interne Konsistenz); M: Mittelwert; SD: Standardabweichung.
min: Minimum der Skalen, max: Maximum .

Freude- und Belastungsskalen

Es wird davon ausgegangen, dass positive Kooperationserfahrungen dazu motivieren, die begonnene Entwicklungsarbeit auch nach Abschluss der Teilnahme an einem Entwicklungsprojekt fortzusetzen. Ein Abschnitt des Fragebogens erfasst die Aussagen zu Aspekten der Freude und Belastung der Lehrkräfte im Rahmen der Projektarbeit. Die einzelnen Aussagen wurden auch hier auf einer 4-stufigen Skala eingeschätzt (0= "trifft nicht zu" bis 3= "trifft zu"). Aufgrund der deutlich positiven oder negativen Formulierung konnten die Items inhaltlich zwei Skalen zugeordnet werden. In der folgenden Tabelle 13 sind die Items und die Zuordnung zu den beiden Bereichen dargestellt.

Tabelle 13: Fragen zu Freude und Belastung der Lehrkräfte in der Projektarbeit

Die Arbeit im Rahmen des BLK-Programms macht Freude , weil ...
... man mit KollegInnen an einem gemeinsamen Ziel arbeitet.
... man die Chance hat, etwas Neues auszuprobieren.
... man eine deutliche Aufbruchstimmung verspürt.
... sich die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen lohnt.
... Unterrichtsvorbereitung mehr Freude macht
...die Möglichkeit der Unterrichtsveränderung Freude macht.
Die Arbeit im Rahmen des BLK-Programms belastet , weil ...
... der Mehraufwand in keinem Verhältnis zu seinem Ertrag steht.
...die Entlastungsstunden nicht gerecht verteilt sind.
... man durch die Arbeit für das Programm nicht mehr zu zufrieden steller Unterrichtsvorbereitung kommt.
... der zeitliche Aufwand für die Arbeit im Rahmen des BLK-Programms zu hoch ist.
... man sich bei der Arbeit an dem Vorhaben von seinen Kolleginnen und Kollegen allein gelassen fühlt.

Die Arbeit im Rahmen des BLK-Programms macht **Freude**, weil ...

... die Mehrzahl der Kolleginnen und Kollegen, die nicht am BLK-Programm beteiligt sind, diesem ablehnend gegenüber stehen.

Die erste Skala "**Freude bei der Projektarbeit**" umfasst Fragen zu als positiv wahrgenommenen Aspekten der Projektarbeit während die zweite Skala "**Belastung durch die Projektarbeit**" negative Aspekte vereint. Die Lehrkräfte wurden gebeten, sich zur wahrgenommenen Entwicklung in verschiedenen Bereichen der Projektarbeit sowie des schulischen Alltags zu äußern. Die Skalen weisen eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .84$ bzw. $.83$; siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Kennwerte der Skala zur "Freude bei der Projektarbeit"

Skala	Items	N	α	M	SD	min	max
Freude	6	1393	,84	2,02	,60	0,00	3,00
Belastung	7	1198	,83	1,19	,62	0,00	3,00

N: Stichprobengröße; α : Cronbachs α (interne Konsistenz); M: Mittelwert; SD: Standardabweichung.

min: Minimum der Skalen, max: Maximum .

Einschätzung der Zusammenarbeit

Zur Einschätzung und Bewertung der Kooperation enthielt der Fragebogen 15 weitere Items. Die Skala wurde unverändert aus dem SINUS-Instrumentarium übernommen. Drei der Items wurden auf Grund geringer Trennschärfe bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

Auch hier wurde eine Hauptkomponentenanalyse gerechnet. Sie ergab zwei Komponenten mit einer Varianzaufklärung von insgesamt 58,3%. Die gebildeten Skalen weisen eine gute bis sehr gute interne Konsistenz auf. In Tabelle 15 ist die Zuordnung der Items zu den einzelnen Faktoren dargestellt.

Es wurden zwei inhaltlich voneinander abgrenzbare Skalen gebildet, die verschiedene Aspekte der Zusammenarbeit herausstellen. Der erste Faktor bezieht sich auf eine als effektiv wahrgenommene Zusammenarbeit, die ihren Ausdruck darin findet, dass "alle an einem Strang ziehen" und "auf ein konkretes Ergebnis hin gearbeitet wird." (**Positive Aspekte der Zusammenarbeit**; erklärte Varianz 48,1%). Der zweite Faktor fasst Aussagen zusammen, die **negative Aspekte der Zusammenarbeit** betreffen und die Zusammenarbeit eher als Hemmnis beschreiben (erklärte Varianz 10,2%). Er umfasst Aussagen wie "Ich habe den Eindruck, dass organisatorische Dinge zu stark im Vordergrund stehen." oder "...dass, Frustration über die Zusammenarbeit besteht".

Tabelle 15: Rotierte Komponentenmatrix für den Bereich Einschätzung Zusammenarbeit¹

Zuordnung ²	Item	Komponenten ⁴	
		1	2
	Bei der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen im Rahmen des BLK-Programms habe ich den Eindruck, dass ...		
PZ	...wir alle an einem Strang ziehen.	,76	
PZ	...die Arbeitsteilung gut gelingt.	,78	
PZ	...wir mit einer klaren Zielvorstellung an die Arbeit gehen.	,80	
PZ	...in der Gruppe Einigkeit über die Zielvorstellung besteht.	,81	
PZ	...die Arbeit in unserer Gruppe gerecht verteilt wird.	,74	
PZ	...unsere Treffen effektiv verlaufen.	,74	-,35
PZ	...auf unseren Treffen auf konkrete Ergebnisse hingearbeitet wird.	,73	-,32
PZ	...neuer Schwung in die tägliche Arbeit kommt.	,66	
PZ	...wir uns gegenseitig inspirieren.	,66	
NZ	...ich alleine wesentlich effektiver arbeite.	-,31	,54
NZ	...ich der Gruppe regelmäßig "fünf Schritte" voraus bin.		,79
NZ	...organisatorische Dinge zu stark im Vordergrund stehen.		,80
Erklärte Varianz in Prozent:		48,1	10,2
Gesamt:		58,3%	

¹ Hauptkomponentenanalyse: Varimax-Rotation (Kaiser-Normalisierung). Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

² PZ = positive Aspekte der Zusammenarbeit, NZ= negative Aspekte der Zusammenarbeit

³ Ladungen < .30 sind nicht ausgewiesen. Fett gedruckte Ladungen: Zuordnung der Items zu den Skalen.

Die Skala **positive Aspekte** weist eine sehr gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .92$); die Skala zu **negativen Aspekten der Zusammenarbeit** eine zufrieden stellende (Cronbachs $\alpha = .68$).

Tabelle 16: Kennwerte der Skalen zur Einschätzung der Zusammenarbeit

Skala	Items	N	α	M	SD	min	max
positive Aspekte	9	1368	,92	1,90	,57	0	3
negative Aspekte	3	1367	,68	1,04	,59	0	3

N: Stichprobengröße; α : Cronbachs α (interne Konsistenz); M: Mittelwert; SD: Standardabweichung.
min: Minimum der Skalen, max: Maximum .

III. Individuelle Selbstwirksamkeitserwartung

Ein wichtiges Ziel des Modellversuchs QuiSS ist die Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte. Aus der Begleitforschung des vorangegangenen Modellversuchsprogramms "Selbstwirksame Schulen" (Jerusalem & Mittag, 1998) wurde eine Skala zur Erfassung verschiedener Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartung übernommen und in der QuiSS-Programmevaluation eingesetzt (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Die Skala umfasst 10 Items. Die Lehrkräfte gaben auf der 4-stufigen Skala (0= "trifft nicht zu" bis 3= "trifft zu") den Grad der Zustimmung zu Aussagen wie "Ich bekomme guten Kontakt auch zu problematischen SchülerInnen." oder "Ich kann kreative Ideen entwickeln, die ungünstige Unterrichtsstrukturen verändern." an. Die Skala weist eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf (Cronbachs α = .71).

Tabelle 17: Kennwerte der Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte der verschiedenen Untersuchungsgruppen

Skala	N	Items	α	M	SD	min	max
QM-Schulen gesamt	1381	10	,71	1,93	,37	0,0	3,00

N: Stichprobengröße; α : Cronbachs α (interne Konsistenz); M: Mittelwert; SD: Standardabweichung.
min: Minimum der Skalen, max: Maximum .

IV. Arbeits- und Sozialklima

Eine weitere wichtige Größe ist das wahrgenommene Klima im Kollegium. Es wird davon ausgegangen, dass Faktoren des Arbeits- und Sozialklimas, wie beispielsweise der Umgang mit Feedback mitbestimmend für den nachhaltigen Erfolg von Schulentwicklungsmaßnahmen sind. Eine positiv erlebte Zusammenarbeit dazu anregt auch weiterhin zusammenzuarbeiten. Andererseits könnte die Prägung des jeweiligen Schulklimas bereits Auswirkungen auf die Bereitschaft der Beteiligung an interner Schulentwicklung haben.

Diese 4-stufige Skala (0= "trifft nicht zu" bis 3= "trifft zu") wurde für die Abschlussbefragung durch die QuiSS-Evaluationsstelle neu entwickelt. Insgesamt wurden 29 Items in der dritten Befragungsrunde neu aufgenommen, um auch zu diesem Bereich Hintergrundinformationen zu gewinnen (Eine Gesamtdarstellung der Fragen befindet sich im Anhang).

Vier Items bezogen sich auf die wahrgenommene Unterstützung und den **Kontakt zur Schulleitung**: "Zwischen Lehrern und Schulleitung besteht ein freundlicher Umgang", "Die Schulleitung ist daran interessiert, dass es den Mitarbeitern gut geht", "Anregungen werden von der Schulleitung ernst genommen" und "Ich erfahre ausreichend Unterstützung durch die Schulleitung". Auf Grund inhaltlicher Überlegungen und der eindeutigen Formulierungen der Itemtexte wurden diese zu einer Skala zusammengefasst. Die Skala weist eine sehr gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .91$).

Eine Hauptkomponentenanalyse mit den übrigen Items ergibt drei weitere Komponenten des Arbeits- und Sozialklimas im Kollegium (Varianzaufklärung: 46,0%; Zwei Items korrelierten nur schwach mit den übrigen und wurden bei der Skalenbildung ausgesondert).

Die Fragen der ersten Skala **Unstimmigkeiten im Kollegium** beziehen sich auf Konflikte: "Unter Kollegen gibt es Streit" oder "Im Vergleich zu früher haben Unstimmigkeiten zugenommen."; insgesamt sechs Items, Cronbachs $\alpha = .75$). Die zweite Skala zur **Feedbackkultur** beschreibt verschiedene Facetten der kollegialen Unterstützung und Hilfsbereitschaft ("Wenn es Probleme in der Klasse gibt, unterstützen mich die Kollegen" oder "Rückmeldungen bringen beruflich weiter."; insgesamt 12 Items, Cronbachs $\alpha = .86$). Die Skala weist eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .86$). Aussagen, die **Vorbehalte gegenüber Rückmeldung** beschreiben, fließen in die dritte Skala ein (insgesamt 4 Items, Cronbachs $\alpha = .66$). Es konnten damit vier Indikatoren zum Arbeits- und Sozialklima der in den Kollegien differenziert werden. Die Skalen weisen eine zufriedenstellende bis gute interne Konsistenz auf.

Tabelle 18: Kennwerte der Skalen zum Arbeits- und Sozialklima der Schulen

Skala	N	α	M	SD	min	max	
Kontakt zur Schulleitung	4	1479	,91	2,11	,69	0,00	3,00
Unstimmigkeiten im Kollegium	6	1394	,75	1,23	,53	0,00	3,00
Feedbackkultur	12	1384	,86	2,24	,45	0,00	3,00
Vorbehalte	4	1391	,66	,64	,50	0,00	3,00

N: Stichprobengröße; α : Cronbachs α (interne Konsistenz); M: Mittelwert; SD: Standardabweichung.

min: Minimum der Skalen, max: Maximum .

Tabelle 19: Rotierte Komponentenmatrix für den Bereich Arbeits- und Sozialklima

Zuordnung ²	Item-Text	Komponenten ³		
		1	2	3
FEED	Ich fühle mich im Kollegium partnerschaftlich behandelt.	-,60	,39	
FEED	Ich bekomme ausreichend Anerkennung im Kollegium	-,57	,47	
FEED	berufliche Impulse von Kollegen zu erhalten		,70	
FEED	Wenn es Probleme mit der Klasse gibt, versuchen die Kollegen mich zu unterstützen.	-,39		
			,58	
FEED	Bei Konflikten kann man offen reden.	-,57	,45	
FEED	Das Arbeitsklima an unserer Schule ist von Hilfsbereitschaft geprägt.	-,65	,43	
FEED	Ich komme mit den meisten Kolleginnen und Kollegen gut aus.	-,50	,37	
UNST	Im Kollegium gibt es Gruppen, die nichts miteinander zu tun haben wollen.			,64
FEED	Rückmeldungen bringen mich beruflich weiter		,69	
FEED	Ich freue mich über regelmäßige Rückmeldungen durch Kollegen.		,71	
FEED	Das Kollegium bietet mir die Möglichkeit, mich beruflich zu verwirklichen.	-,30	,65	
UNST	Im Vergleich zu früher haben Konflikte innerhalb des Kollegiums zugenommen.	,53		,325
UNST	Ich wünsche mir mehr Kollegiale Beratung.	,58		
FEED	Für mich ist es wichtig im Kollegenkreis Erfahrungen über meinen Unterricht austauschen zu können.		,64	
VOR	Rückmeldungen durch Kollegen belasten das Arbeitsklima.			,67
VOR	Es steht Kollegen nicht zu, mir Rückmeldungen bezüglich meiner Arbeit zu geben.		-,31	,75
VOR	Für mich sind Rückmeldungen nur von Kollegen mit spezieller Ausbildung sinnvoll.			,76
VOR	Ich gebe mehr Rückmeldungen als ich bekomme			,36
UNST	Es gibt Unstimmigkeiten zwischen Gruppen im Kollegium.	,69		
UNST	Ich ärgere mich über Verhalten einzelner Kollegen.	,63		
UNST	unter Kollegen gibt es Streit	,64		
FEED	Wir besuchen uns gegenseitig im Unterricht.		,32	
Erklärte Varianz in Prozent:		27,7	9,9	6,9
Gesamt:		44,57 %		

¹ Hauptkomponentenanalyse: Varimax-Rotation (Kaiser-Normalisierung). Die Rotation ist in 8 Iterationen konvergiert.

² UN: Unstimmigkeiten ; FEED: Feedbackkultur ; VOR: Vorbehalte gegenüber Rückmeldung durch Kollegen

³ Ladungen < .30 sind nicht ausgewiesen. Fett gedruckte Ladungen: Zuordnung der Items zu den Skalen.

6.3.2 Skalen der Fragebogen für die Schulleitungen

Die Fragebogen für die Schulleitungen befinden sich in der Komplettdarstellung im Anhang. Die Grundlage war das SINUS-Instrumentarium; für den Einsatz in der QuiSS-Evaluation wurden umfangreiche Erweiterungen vorgenommen. Im Rahmen der Auswertungen zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit wird lediglich auf die Ergebnisse einzelner Items zurückgegriffen, die vor allem Fragen zur Beteiligung der Schulleitung und zur Entwicklung aus ihrer Sicht abbilden. Eine durchgeführte Hauptkomponentenanalyse ergab keine eindeutige Zuordnung der Items zu Faktoren. Eine Skalenbildung war nicht möglich.

Auf folgende Items wird Bezug genommen:

**Tabelle 20: Fragen zur Beteiligung der Schulleitungen
(4-stufige Skala 0= "trifft nicht zu" bis 3= "trifft zu")**

Itemtext	min	max	M	SD
Ich beteilige mich inhaltlich an den Arbeiten innerhalb des BLK-Programms.	9	3	3	3,00 ,00
Ich stehe im Kontakt mit Mitgliedern der Schulaufsicht und tausche Informationen über die Arbeit innerhalb des Programms aus.	9	0	3	2,00 1,12
Ich versuche das Kollegium zu überzeugen, Vertretungsstunden für Lehrkräfte zu übernehmen, die sich auf BLK-Veranstaltungen befinden.	9	0	3	2,13 1,13
Ich lasse mich über den Stand der Arbeit an meiner Schule informieren.	9	3	3	3,00 ,00
Ich stehe im Kontakt mit den Schulleitern des Modellversuchs und tausche Informationen über die Arbeit innerhalb des Programms aus.	9	0	1	,78 ,44
Ich stehe im Kontakt mit Mitgliedern der schulischen Gremien (Elternrat, Schulkonferenz, o. ä.) und tausche Informationen über die Arbeit innerhalb des Programms aus.	9	2	3	2,78 ,44
Ich würde mich mit meiner Schule wieder an einem BLK Programm beteiligen.	9	2	3	2,56 ,53
Ich glaube, dieses Programm kann dazu beitragen, Unterricht und Erziehung an unserer Schule zu verbessern.	9	2	3	2,78 ,44
Die Lehrkräfte schätzen das Programm überwiegend positiv ein.	9	1	3	2,11 ,60
Die Mitarbeit im Programm				
...macht Freude	9	2	3	2,44 ,53
...ist wichtig	9	2	3	2,89 ,33
...belastet	8	1	3	2,25 ,89

Tabelle 21: Fragen zu beobachteter Entwicklung an die Schulleitungen
(4-stufige Skala: 0= „nie“, 1= „selten“, 2= „manchmal“, 4= „häufig“)

Itemtext	min	max	M	SD
Das Kollegium wurde auf einer Gesamtkonferenz über die Projektergebnisse informiert.	8	3	3	3,00 ,00
Im Projekt erarbeitete Materialien werden allen Kolleginnen und Kollegen zugänglich gemacht.	9	2	3	2,89 ,33
Die Projektaktivitäten sollen auch nach Beendigung des Modellversuchsprogramms fortgeführt werden.	9	2	3	2,89 ,33
Die Projektergebnisse werden auf der Homepage der Schule präsentiert.	9	0	3	,67 1,12
In der Schulzeitung wird über die Projektergebnisse berichtet.	8	0	2	,38 ,74

Offene Fragen für die Schulleitungen

Im Rahmen der Evaluationsstudie waren die Schulleitungen ebenfalls aufgefordert zu den folgenden offenen Fragen Stellung zu beziehen, um ihnen die Gelegenheit zu einer persönlichen Bewertung der Projektaktivitäten zu geben. Sie konnten sich äußern zu:

- a) positiver/ negativer Entwicklung im Prozess

"Als besonders positiv habe ich wahrgenommen,..."

"Besonders schwierig/ belastend war..."

- b) und internen / externen Rahmenbedingungen

"Welche externen Unterstützungsbedarfe sehen Sie als Voraussetzung für einen gelingenden Qualitätsmanagementprozess?"

"Welche internen Rahmenbedingungen sehen Sie als Voraussetzung für einen gelingenden Qualitätsmanagementprozess?"

6.3.3 Leitfaden für das Interview mit den Schulleitungen

In der Frühphase des Projekts wurden mit den Schulleitungen und Projektverantwortlichen der niedersächsischen Schulen Interviews geführt, um die Rahmenbedingungen, Erwartungen und mit der Teilnahme am Projekt verbundene Ziele zu erfragen. Der unten dargestellte Leitfaden mit 7 Hauptfragen und einigen Detaillierungsfragen wurde nach einem ersten Test-Interview noch um eine Frage ergänzt und war die Grundlage für die Interviews. Die Interviews wurden komplett transkribiert und vor der weiteren Analyse den Befragten zur Stellungnahme, ggf. Korrektur vorgelegt, um die inhaltliche Zustimmung der Interviewpartner zu den getroffenen Aussagen einzuholen. Die Transkripte wurden im Folgenden von den beiden Interviewerinnen auf Themen durchgesehen, die für die jeweilige

Schule offenbar relevant waren und mittels einer kriteriengeleiteten Inhaltsanalyse kategorisiert.

INTERVIEWLEITFADEN

1. Bitte skizzieren Sie den Schulentwicklungsprozess der letzten 5 Jahre.
2. Was war die Motivation zur Teilnahme an QuiSS?
- 2a....Bitte nennen Sie 3 Hauptziele.
3. Welches sind die Rahmenbedingungen für den Qualitätsmanagementprozess?
4. Wie ist der EFQM-Prozess an der Schule organisiert?
5. Welche Haltung der Schulgemeinschaft zu EFQM nehmen Sie wahr?
Sehen Sie nach Ihren bisherigen Erfahrungen Konfliktbereiche/Probleme?
6. Sie haben mit dem Leitfaden „Unsere Schule“ gearbeitet. Bitte geben Sie ein Feedback.
Haben Sie Anmerkungen/Tipps zur Weiterentwicklung?
7. Sonstige Kommentare –

Abbildung 18: Hauptfragen des Leitfadens für die Interviews mit den QM-Schulen

6.3.4 Erfassung der Entwicklungsschwerpunkte der Schulen

Schulsteckbrief

Im Rahmen der Programmevaluation erhielt jede teilnehmende Schule zu Beginn einen so genannten „Schulsteckbrief“. Die Items dieses Fragebogens wurden aus dem Schulleiterfragebogen der PISA-Studie 2000 entnommen (Kunter et al., 2002) und für die Verwendung in QuiSS um weitere Aspekte ergänzt. Neben den Rahmendaten der Schulen enthielt der Steckbrief Fragen zum pädagogischen Profil und Maßnahmen der Schulentwicklung.

Entwicklungspläne – "Prioritätenlisten"

Die beteiligten QM-Schulen hatten zum Zeitpunkt der Erhebung gerade ihre erste Selbstbewertung abgeschlossen und befanden sich am Anfang des darauf aufbauenden Schulentwicklungsprozesses. Es wäre zum gegenwärtigen Zeitpunkt verfrüht, Effekte auf der Output- oder Outcomeebene prüfen zu wollen. Dennoch sollen die Inhalte der Arbeiten nicht unberücksichtigt bleiben um im Sinne einer prozessorientierten Betrachtungsweise nachvollziehen zu können, wie Schulen vorgehen.

Als Produkt der Selbstbewertung mit dem abschließenden "Konsensmeeting" liegt den QM-Schulen ein Maßnahmenkatalog mit den anstehenden Entwicklungsaufgaben vor, der durch ein Bepunktungsverfahren bereits einvernehmlich priorisiert wurde. Diese Dokumente liegen vor und werden systematisiert dargestellt.

6.4 Datenanalyse

Deskriptive Beschreibung und inferenzstatistische Analysen der Aussagen der Lehrer

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Daten der Lehrkräfte aus der Fragebogenstudie der Evaluation des Modellversuchsprogramms QuiSS. Diese Ergebnisse werden im Hinblick auf die in Kapitel 4 herausgearbeiteten Indikatoren für Kooperation betrachtet. Nachdem die Aussagen der einzelnen Untersuchungsgruppen deskriptiv dargestellt worden sind, sollen deren Ergebnisse verglichen (Mittelwertvergleiche) und mögliche Gruppenunterschiede inferenzstatistisch abgesichert werden. Es stellt sich die Frage, ob kooperative Qualitätsentwicklung von verschiedenen Gruppen der Lehrkräfte unterschiedlich wahrgenommen wird. Es werden die Aussagen der bei der Einführung eines Qualitätsmanagements eingebundenen Lehrkräfte (QM -Aktive) und der nicht eingebundenen derselben Schulen (QM-nicht Aktive) verglichen. Außerdem wird der Vergleich der QM -Aktiven zu Lehrkräften angestrebt, deren Schulen sich zwar an einem Schulentwicklungsprojekt beteiligen jedoch nicht nach einem systematischen Ansatz vorgehen (BUND-Aktive)

Deskriptive Darstellung der Aussagen der Schulleitungen

Zur Erfassung der Bewertung der Schulleitungen werden die Ergebnisse der Skalen sowie der offenen Fragen aus dem Schulleitungsfragebogen beschrieben. Außerdem werden aus den Leitfadeninterviews vor allem die Aussagen zu Zielen der Projekte und Erwartungen an das Qualitätsmanagement aufgegriffen.

Herausarbeiten der Entwicklungsschwerpunkte der Schulen: Dokumentenanalyse

Am Ende des Selbstbewertungsprozesses haben alle Schulen einen Entwicklungsplan mit priorisierten Zielen, benannten Verantwortlichen und Umsetzungszeitraum erstellt. Ergänzend wird hier eine *Dokumentenanalyse* dieser vorgelegten Maßnahmenkataloge durchgeführt. Das Material wird nach dem Verfahren der induktiven Kategorienbildung (Mayring, 2002, S. 116ff) durchgeführt.

7. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse wird bezogen auf die in Kapitel 0 formulierten Fragestellungen gegliedert. Im Mittelpunkt stehen die Aussagen der Lehrkräfte bezogen auf die herausgebildeten Prozessindikatoren für kooperative Zusammenarbeit (Kapitel 7.1 bis 6.3). Die Ergebnisse der gebildeten Skalen (vgl. Kap. 6.3.1, S.87ff) werden in leicht veränderter Reihenfolge den Indikatoren zugeordnet. Nach der deskriptiven Darstellung der Aussagen der Lehrkräfte wird überprüft, ob es Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen aktiv eingebundenen Lehrkräften (QM-Aktive), nicht eingebundenen Lehrkräften derselben Schulen (QM-nicht Aktive) und den Lehrkräften anderer Schulen, die nicht nach einem systematischen Qualitätsmanagementsystem vorgehen (BUND-Aktive)¹¹ gibt.

Tabelle 22: Übersicht über die Prozessindikatoren für Kooperation – Zuordnung zu den Skalen

Prozessindikatoren für Kooperation	Skala
1. Umfang der Kooperationsaktivitäten	Art und Häufigkeit
2. Aktivierung	Aktivierung Kontakt im Kollegium Kontakt zur Schulleitung
3. gute Kenntnis des Projekts	Kenntnis über das Projekt
4. Zufriedenheit	Freude Belastung
5. Bewertung der Zusammenarbeit	Positive Aspekte der Zusammenarbeit Negative Aspekte der Zusammenarbeit
6. Kompetenzzuwachs	Individuelle Kompetenzentwicklung
7. Selbstwirksamkeitserwartung	Individuelle Selbstwirksamkeitserwartung

In Kapitel 7.4 werden die Aussagen der Schulleitungen zu deren Erwartungen an ein systematisches Qualitätsmanagement, den Erfahrungen mit der kooperativen Schulentwicklung und ihren daraus abgeleiteten Anforderungen an die Rahmenbedingungen für eine kontinuierliche, systematische durch die Schule verantwortete Qualitätsentwicklung berichtet. Anschließend wird in Kapitel 7.5 die Perspektive von der individuellen Ebene auf die Gesamtsicht der Schule gewechselt und die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Schulen betrachtet.

7.1 Zum Umfang der Kooperation im Prozess der Qualitätsentwicklung

Kooperation und Kommunikation werden als wesentliche Voraussetzung sowohl für gelingende Schulentwicklungsprozesse als auch für guten Unterricht betrachtet. Wie häufig kooperieren die Lehrkräfte der Projektschulen? In welchen Bereichen? Kooperieren die (im Projekt) aktiven häufiger als die nicht aktiven Lehrkräfte?

Um einen Eindruck über die Kooperationsaktivitäten der Lehrkräfte zu bekommen, wird zunächst die Frequenz der unterschiedlichen Aktivitäten im Bereich der Zusammenarbeit dargestellt. Im Rahmen der Evaluationsstudie wurde die Kooperation in vier unterrichtsbezogenen Bereichen sowie die Zusammenarbeit bei Schulentwicklung erfasst:

- Materialaustausch,
- gemeinsames Nachdenken über den Unterricht,
- Rückmeldung zu erstellten Materialien geben,
- Rückmeldung zu erstellten Materialien holen,
- gemeinsames Nachdenken über Schulentwicklung

Kooperation findet statt. Dabei unterscheiden sich die Aussagen der unterschiedlichen Gruppen im Wesentlichen kaum voneinander. Die genannten Kooperationsformen lassen sich in drei Kategorien ordnen: (a) unspezifischer Austausch in allgemeinen Unterrichtsfragen (Materialaustausch und gemeinsames Nachdenken über den Unterricht), (b) individuelles Feedback (Rückmeldung holen oder geben) und (c) Kooperation auf der Reflektionsebene über die Organisationsentwicklung (gemeinsames Nachdenken über Schulentwicklung)

(a) Am häufigsten wird im Rahmen kollegialer Unterstützung Material ausgetauscht. Hier liegt der Anteil der nie tauschenden Lehrkräfte bei nur 2,1 bis 2,4%. Rund 45% der Lehrkräfte tauschen mindestens alle zwei Wochen Materialien aus (QM-Aktive 46,4%; QM-nicht Aktive 45,8%; BUND-Aktive 48,0%). Die nächste Form ist gemeinsam über den Unterricht nachdenken, woran sich je nach Gruppe 88,4 bis 93,5% der Lehrkräfte beteiligen.

(b) Individuellere Formen der Kooperation, die sich auf die konkrete Arbeit der einzelnen Lehrkraft beziehen, sind weniger selbstverständlich. Bis zu 20% der Befragten gab an, nie Rückmeldung zu holen; ein ähnliches Bild zeigt sich beim Geben von Rückmeldung. Es wäre zu erwarten gewesen, dass die Gruppe der aktiven Lehrkräfte der Rückmeldung von bzw. an Kolleginnen und Kollegen positiver gegenüber steht als die nicht aktiven. Interessanterweise

¹¹ Aus der Evaluationsstudie liegen ebenfalls Daten für die „BUND-nicht Aktiven“ vor. Diese bleiben im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit jedoch unberücksichtigt, da sie keinen Erkenntnisgewinn bringen.

zeigen die Daten ein gegenteiliges Bild: der Anteil der "Rückmelder" ist bei den nicht Aktiven höher.

(c) Die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen, die zunehmend als selbstverständliche Tätigkeit in der Verantwortung jeder Lehrkraft liegt, ist am wenigsten verbreitet. Es ist zu vermuten, dass das Bewusstsein dieser Verantwortung noch wenig vorhanden ist. Für detailliertere Aussagen zu dieser interessanten Frage wären jedoch weitere Untersuchungen erforderlich.

In Tabelle 23 sind die prozentualen Häufigkeiten zu den einzelnen Kooperationsformen innerhalb der Schulen der verschiedenen Untersuchungsgruppen dargestellt.

Tabelle 23: Häufigkeit unterschiedlicher Formen der Kooperation (QM- und BUND-Schulen)

		QM-Aktive					QM-nicht Aktive					BUND-Aktive				
		nie	einmal pro Halbjahr	einmal pro Monat	alle zwei Wochen	einmal pro Woche	nie	einmal pro Halbjahr	einmal pro Monat	alle zwei Wochen	einmal pro Woche	nie	einmal pro Halbjahr	einmal pro Monat	alle zwei Wochen	einmal pro Woche
Materialaustausch	N	2	13	30	20	19	2	19	33	26	16	17	94	212	121	177
	%	2,4	15,5	35,7	23,8	22,6	2,1	19,8	34,4	27,1	18,7	2,7	15,1	34,1	19,5	28,5
über Unterricht nachdenken	N	7	26	25	11	13	11	30	29	9	16	40	145	200	93	137
	%	8,3	33,3	29,6	13,1	15,5	11,6	31,6	30,5	9,5	16,8	6,5	23,6	32,5	15,1	22,3
Rückmeldung zu Materialien geben	N	17	25	26	6	6	14	30	24	15	9	82	171	193	69	82
	%	20,2	29,8	31,0	9,5	9,5	15,2	32,6	26,1	16,3	9,8	13,7	28,6	32,3	11,6	13,7
Rückmeldung zu Materialien holen	N	16	21	25	12	7	11	36	24	11	7	98	163	190	68	71
	%	21,7	25,3	30,1	14,5	8,4	12,4	40,4	27,0	12,4	7,9	16,6	27,6	32,2	11,5	12,0
über Schulentwicklung nachdenken	N	6	24	31	13	5	26	34	21	5	6	57	197	249	56	47
	%	9,9	19,6	38,3	16,0	6,2	26,3	37,0	22,8	5,4	6,5	9,5	33,0	40,2	9,4	7,9

7.1.1 Ein positives Bild der Kooperationsaktivitäten...

Fasst man die fünf möglichen Antwortkategorien auf einer dichotomen Skalierung zusammen, bekommt man einen Überblick über den grundsätzlichen Stellenwert der Kooperation in der täglichen Arbeit. Es wurden die Kategorien "nie" und "einmal pro Halbjahr" zusammengefasst zu "*sporadische Kooperation*", welche kaum Auswirkungen auf

den Schulentwicklungsprozess haben dürfte und die übrigen Kategorien "einmal pro Monat", "alle zwei Wochen" und "wöchentlich" zu "*regelmäßige Kooperation*" (Tabelle 24). Die erste Betrachtung der Ergebnisse ergibt ein durchaus positives Bild der Kooperationsaktivitäten.

Tabelle 24: regelmäßige Kooperationsaktivitäten der Lehrkräfte (Angaben in %) dichotomisiert

	QM Aktive		QM nicht Aktive		BUND Aktive		BUND nicht Aktive	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	Material austauschen	69	82,1	75	78,1	510	82,1	?
gemeinsam über Unterricht nachdenken	49	58,3	54	56,8	430	69,9	?	64,1
Rückmeldung geben	38	50,0	48	52,2	344	57,6	?	54,1
Rückmeldung holen	44	53,0	42	47,2	329	55,8	?	46,6
gemeinsam über Schulentwicklung nachdenken	49	60,5	32	34,8	352	57,5	?	33,9

Bei dieser verdichteten Betrachtung wird noch deutlicher, dass der Materialaustausch die bevorzugte Kooperationsform in allen Gruppen ist. Es gaben 82,1% der aktiven Lehrkräfte der QM-Schulen an, Material auszutauschen, 58,3% gemeinsam über den Unterricht nachzudenken oder 53,0 % Rückmeldung zu holen, Diese Angaben unterscheiden sich nur unwesentlich von denen der nicht aktiven Lehrkräfte dieser Schulen. Die Kooperationsaktivitäten der BUND-Lehrkräfte sind etwas intensiver als die der QM-Schulen, besonders im Bereich des Austauschs über den Unterricht.

Einzig im Bereich der gemeinsamen Schulentwicklung fällt auf, dass zwar 60,5% der aktiven QM-Lehrkräfte bzw. 57,5 % der BUND-Lehrkräfte hier kooperieren, der Anteil der nicht Aktiven, die sich mit diesem Thema befassen, in beiden Gruppen deutlich darunter liegt.

Die folgende Abbildung 19 stellt den Anteil der regelmäßig kooperierenden Lehrkräfte der verschiedenen Untersuchungsgruppen dar:

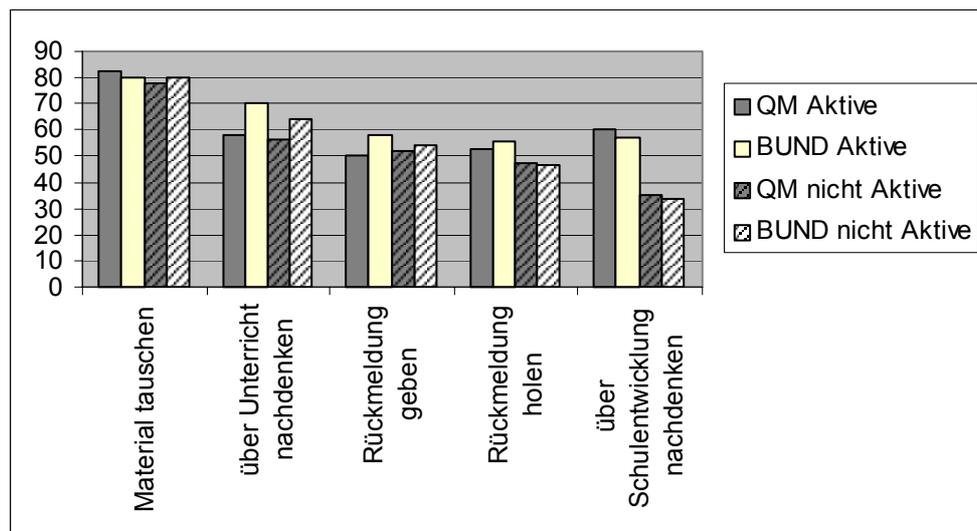


Abbildung 19: regelmäßige Kooperationsaktivitäten der verschiedenen Gruppen 2003

7.1.2 ...und die Kehrseite der Medaille

Soweit zur positiven Betrachtung. Man kann die Daten jedoch genauso gut vom anderen Pol her betrachten. Dann lautet die Aussage, dass sich je nach Gruppe 30 bis 40% der Lehrkräfte nur sporadisch mit Kolleginnen und Kollegen über den Unterricht austauschen (8,3 bis 12,0% tatsächlich nie), etwa die Hälfte individuelle, kollegiale Rückmeldungen meidet und dass die Gruppe der Lehrkräfte, die Schulentwicklung nicht als ihre Aufgabe betrachten, bis zu 2/3 des Kollegiums ausmacht. (Interessant wäre es, zu überprüfen, ob dieser Negativtrend unter den von der Befragung nicht erfassten Lehrkräften noch deutlicher wird.) Geht man davon aus, dass kooperative Arbeitsformen sowohl für die Unterrichts- als auch die Schulentwicklung unerlässlich sind, wird deutlich, wie viel Energie noch in die intensivere Beteiligung immer größerer Teile der Kollegien fließen muss, damit die Nachhaltigkeit von Veränderungsprozessen gesichert ist.

Auf Basis der Daten aus der Befragungsrunde 2003 lässt sich feststellen, dass die Gruppen der Lehrkräfte sich in ihrem Kooperationsverhalten wenig unterscheiden. Sowohl bei den BUND-Schulen als auch bei den QM-Schulen ist eine intensivere Kooperation der Aktiven gegenüber den nicht Aktiven zu beobachten. Auch kooperieren die QM-Lehrkräfte in 2003 nicht häufiger als die BUND-Lehrkräfte (es ist eher ein leichter "Vorsprung" der BUND-Lehrkräfte zu beobachten).

Es sollte bei der Interpretation der Daten jedoch immer wieder auch die unterschiedliche Projektdauer und damit einhergehend der differierende Erfahrungshintergrund berücksichtigt

werden. Die BUND-Lehrkräfte konnten auf drei bis vier Jahre Projektarbeit zurückblicken, während die QM-Schulen lediglich ein Jahr aktiv waren. Als zusätzliche Quelle können hier die Ergebnisse der BUND-Schulen (nur Aktive) der Jahre 2001 bis 2003 dienen. Die Daten belegen, dass diese Schulen erst im Verlauf mehrerer Jahre auf das Kooperationsniveau gelangen, welches die QM-Schulen bereits nach einem Jahr Projektarbeit erlangen.

Tabelle 25: Entwicklung der regelmäßigen Kooperationsaktivitäten der aktiven BUND-Lehrkräfte

BUND – Aktive (Angaben in %)	2001	2002	2003
Material austauschen	63,9	76,6	82,2
gemeinsam über Unterricht nachdenken	63,1	70,0	69,9
Rückmeldung geben	36,8	58,2	57,6
Rückmeldung holen	34,3	57,9	55,8
gemeinsam über Schulentwicklung nachdenken	-*	-	57,5

* Item neu in Befragungsrunde 2003

Es wird deutlich, dass auch diese Schulen zu Beginn des Schulentwicklungsprojektes im Rahmen des Modellversuchsprogramms über eine schwach ausgeprägte Kooperationskultur verfügten. Die Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf aktiv Beteiligte, deren Werte zum Befragungszeitpunkt 2001 (das entspricht einer Projektdauer von 1 bis max. 2 Jahren) jedoch unter denen aller anderen Gruppen liegen. Schon im darauf folgenden Befragungszyklus 2002 (12 Monate später) erreichen die Werte ein deutlich höheres Niveau, welches bei der abschließenden Runde 2003 gehalten wird.

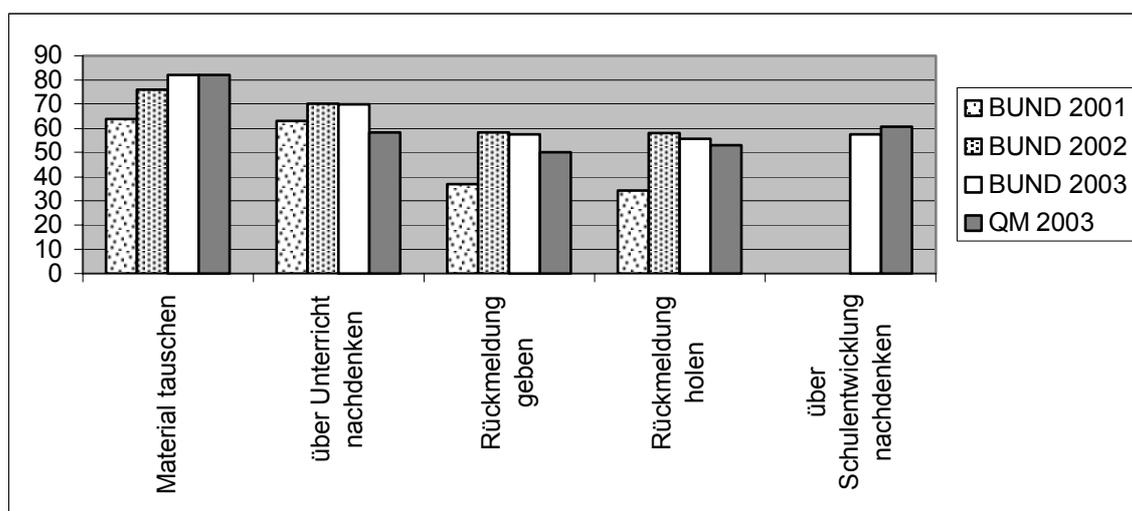


Abbildung 20: Entwicklung der Kooperationsaktivitäten der Lehrkräfte (2001 - 2003)

In Abbildung 20 sind die Ergebnisse grafisch dargestellt. Es wird gut sichtbar, dass die Gruppe der QM-Lehrkräfte deutlich schneller zu einem aktiveren Kooperationsverhalten

kommt, als die Lehrkräfte der sonstigen BUND-Schulen, die ohne systematisches Qualitätsmanagement vorgehen.

7.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu Kooperationsaktivitäten

Die Lehrkräfte kooperieren in den verschiedenen Bereichen in unterschiedlicher Intensität. Dabei ist der Materialaustausch die am meisten verbreitete Form. *Individuelle Rückmeldungen*, die eine Beurteilung der eigenen Arbeit oder des Unterrichts einzelner Kolleginnen oder Kollegen bedeuten, sind weniger selbstverständlich. Weiter betrachten die Lehrkräfte übergeordnete Themen der Schulentwicklung offenbar selten als zu ihrem Aufgabenbereich gehörend.

Die in Hypothese 1-1 geäußerte Vermutung, dass es innerhalb der QM-Schulen einen Unterschied bei der Bereitschaft zu Kooperation zugunsten der Gruppe der Lehrkräfte, die sich aktiv am Projekt beteiligen, gibt, bestätigt sich nur eingeschränkt. In den Bereichen Materialaustausch, Unterrichtsentwicklung und Rückmeldung ist kaum ein Unterschied feststellbar; nur im Bereich der Schulentwicklung weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Aktiven mehr kooperieren als die nicht Aktiven.

Bezogen auf die Kooperationsintensität besteht kein Vorteil der Schulen, die nach einem systematischen Qualitätsmanagementsystem vorgehen, gegenüber solchen, die ohne diese feste Struktur vorgehen. Ersteren scheint jedoch zu gelingen, schneller eine größere Anzahl von Lehrkräften in den Entwicklungsprozess einzubinden. In Hypothese 1-2 wird vermutet, dass der Anteil der sich aktiv beteiligenden Lehrkräfte an Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben größer ist, wenn nach einem systematischen Qualitätsmanagementsystem vorgegangen wird. Nach den Ergebnissen des Jahres 2003 ist diese Hypothese widerlegt. Die beiden Gruppen sind etwa gleich stark bei einer leichten Dominanz der BUND-Schulen. Der Anteil der Lehrkräfte, die nie kooperieren ist an den Schulen, die systematisches Qualitätsmanagement einführen, nicht geringer, als an den Schulen die unsystematisch vorgehen.

Berücksichtigt man jedoch die Projekterfahrung bzw. die bisherige Dauer der Projekte, wird deutlich, dass die Lehrkräfte nach einem Jahr bereits das Kooperationsniveau erreicht haben, das die BUND-Schulen erst nach 3 bis 4 Jahren erreichen. Der Anteil der beteiligten Personen ist zwar (noch) nicht größer, jedoch scheint sich die "Anlaufphase" zu verkürzen. Diese Bewertung der Beteiligung in den QM-Schulen lässt sich auch durch folgende extern gewonnene Informationen stützen:

Tabelle 26: Beteiligung an der Selbstbewertung nach EFQM - Auskunft der Schulleitungen
 (Quelle: interne Befragung des Niedersächsischen Landesinstituts NILS im Juni 2004)

Schulen ¹ :	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Ø
Dauer der Selbstbewertungsphase 2003	6	8	20	12	12	20	6	12	16	12,4
Anzahl der Arbeitssitzungen je AG ²	4	10	10	10	5	6	3	6	8	6,9
Anzahl der daran Beteiligten (ca.)	14	12	8	24	65	40	15	6	20	22,7
Anzahl des gesamten Kollegiums (ca.)	21	31	26	86	65	55	30	18	43	41,7
% des Kollegiums	66,7	38,7	30,8	27,9	100	72,7	50,0	33,3	46,5	51,8
Dauer der Selbstbewertungsphase 2004	4	k.A.	2	6	8	k.A.	2	8	k.A.	5,0
Anzahl der Arbeitssitzungen je AG	4	k.A.	3	4	4	k.A.	1	4	6	3,7
Anzahl der daran Beteiligten (ca.)	8	k.A.	20	12	65	k.A.	30	5	15	22,1
Anzahl des gesamten Kollegiums (ca.)	21	k.A.	29	88	65	k.A.	30	18	43	42,0
% des Kollegiums	38,1	k.A.	69,0	13,6	100	k.A.	100	27,8	34,9	54,8

¹Es liegen nur aus 9 von 10 Schulen Aussagen vor.

²In der Phase der Selbstbewertung nach EFQM arbeitet zu jedem der 9 Kriterien eine Arbeitsgruppe.

Im Unterschied zu den Daten aus der Evaluationsstudie die nur auf den Auskünften *eines Teils der Lehrkräfte* der Schulen beruhen, sind hier Aussagen über die Beteiligung im *Gesamtkollegium* dokumentiert. Es waren durchschnittlich 51,8% bzw. im zweiten Durchgang der Selbstbewertung sogar 54,8% des Kollegiums aktiv in Arbeitsgruppen beteiligt. Die geringste Beteiligung lag bei 27,9%, die höchste bei 100%, d.h. dass aus dem Stand mindestens ein Drittel der Lehrkräfte eingebunden war. Diese Information allein ist schon beachtlich. Interessant ist auch die Entwicklung im Projektverlauf. Zwischen der ersten Selbstbewertung und der zweiten lagen ungefähr 12 Monate. In zwei Schulen blieb der Anteil der Beteiligten annähernd gleich, in drei Schulen sank die Beteiligung (in zwei Fällen von einem sehr hohen Niveau) und in zwei Schulen stieg die Anzahl der eingebundenen Lehrkräfte.

7.2 Wahrnehmung der Kooperation durch die Lehrkräfte

Nachdem die Daten zu Kooperationsintensität berichtet sind, wird nun die Wahrnehmung und Bewertung der Lehrkräfte in den Blick genommen. In den folgenden Abschnitten werden die Aussagen der Lehrkräfte der verschiedenen Projektgruppen zu den unterschiedlichen Prozessindikatoren dargestellt.

Darstellung der Ergebnissen der verschiedenen Untersuchungsgruppen

Für die folgende Tabelle 27 wurden die Skalen auf Gruppenebene ausgewertet. Sie bietet eine Übersicht der Ergebnisse der jeweiligen Skalen mit Mittelwerten (M) und Standardabweichungen (SD) der Untersuchungsgruppen. Das Skalenformat ist vierstufig von "0 = trifft nicht zu" bis "3 = trifft zu". Die Gesamtdarstellung der Items befindet sich im Anhang. Für einen ersten Überblick über Tendenzen in den Daten wird dargestellt, welche Ergebnisse im positiven Bereich liegen (in Tabelle 27 grau unterlegt), also eher zutreffen, d.h. über dem theoretischen Mittel von 1,5 liegen. Da semantisch negative Items nicht umcodiert wurden, sind die Ergebnisse hier positiv, wenn sie unter dem theoretischen Mittel liegen (Betrifft die Skalen *Belastung* und *negative Aspekte* der Zusammenarbeit).

Tabelle 27: Darstellung der Ergebnisse der Untersuchungsgruppen zu allen Indikatoren

Skala	QM Aktive			QM nicht Aktive			BUND Aktive		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Aktivierung	84	,87	,69	79	,80	,67	635	1,25	,65
Kontakt im Kollegium	85	1,37	,59	86	1,03	,60	639	2,00	,56
Kontakt zur Schulleitung	88	2,00	,71	101	1,81	,71	636	2,18	,65
Kenntnis	85	2,27	,63	85	1,62	,71	637	2,40	,55
Freude	81	2,03	,65	74	1,66	,66	635	2,17	,52
Belastung (-)	82	1,25	,71	75	1,49	,64	623	1,08	,60
positive Aspekte der Kooperation.	87	1,92	,67	94	1,66	,60	625	2,02	,51
negative Aspekte der Kooperation (-)	84	,97	,68	86	1,30	,60	610	0,93	,55
Kompetenzzuwachs	85	1,35	,68	83	1,09	,71	639	2,02	,68
Selbstwirksamkeitserwartung	88	1,94	,33	103	1,82	,37	631	1,96	,35

N: Stichprobengröße; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung.

(-) Semantisch negativ formulierte Items; niedrige Werte bedeuten eine positive Tendenz

Für die Mehrheit der Indikatoren ergibt sich für alle Gruppen ein recht positives Bild. Die Erfahrungen mit kooperativer Qualitätsentwicklung werden positiv eingeschätzt. Allerdings scheint der Aspekt der Außenwirkung des Projektes, d.h. die Aktivierung weiterer Personen oder eine Intensivierung des Kontakts nicht zum Tragen zu kommen. Eine Verbesserung des Kontaktes zur Schulleitung wird hingegen von allen drei Gruppen übereinstimmend berichtet.

Vergleicht man die Aussagen der Lehrkräfte der verschiedenen Gruppen werden Unterschiede in der Wahrnehmung deutlich. An den Schulen mit Qualitätsmanagement zeichnen die aktiv eingebundenen Lehrkräfte ein positiveres Bild als die nicht eingebundenen. Im Vergleich mit den übrigen QuiSS-Schulen (BUND) wiederum scheinen die Aussagen der QM-Aktiven weniger positiv auszufallen. Ob diese Differenzen statistisch signifikant sind wird im Folgenden im Hinblick auf die einzelnen Indikatoren betrachtet und mögliche Gruppenunterschiede inferenzstatistisch abgesichert.

7.2.1 Ergebnisse im Hinblick auf den Indikator Aktivierung

Nachdem bereits ausgeführt wurde, in welchem Umfang die Befragten selber kooperieren, soll betrachtet werden, in wie weit sie Aktivierung in ihrem kollegialen Umfeld wahrnehmen. Hierfür kann auf die Ergebnisse der Skalen *"Aktivierung weiterer Personen"* und *„Kontakt im Kollegium“* und *„Kontakt zur Schulleitung“* zurückgegriffen werden.

Anhand der vorliegenden Daten ist festzustellen, dass über die Teilnahme weiterer Personen am Schulentwicklungsprozess (bisher unbeteiligte Kolleginnen und Kollegen aber auch Eltern- und Schülervvertretungen der QM-Schulen) innerhalb des ersten Projektjahres kaum berichtet wird. Auch an den Ergebnissen der BUND-Schulen ist über die Jahre nur ein leicht positiverer Trend zu erkennen. Ähnlich verhält es sich mit dem Indikator Kontakt im Kollegium, der Aspekte des Austauschs über die Projektarbeit und die „Stimmung“ im Allgemeinen berührt.

Ein weiterer Indikator für lebendige Kooperationsaktivitäten ist eine Intensivierung im Kontakt zur Schulleitung. Sie fungiert als Schaltzentrale und ist bei einem systemisch angelegten Projekt in jedem Fall involviert. Hier äußert sich die Mehrheit der Lehrkräfte positiv.

Vergleich der Gruppen

Im Vergleich der aktiven und der nicht aktiven Lehrkräfte bestätigt sich die Hypothese 2-1. Die aktiv eingebundenen Lehrkräfte nehmen im Kollegium eine gesteigerte Aktivität wahr und sie berichten über den Kontakt zu den Kollegen positiver. Der Kontakt zur Schulleitung wird mit einem Skalenmittelwert von 2,00 zwar eher positiv wahrgenommen, der Unterschied zwischen den Gruppen ist jedoch nicht statistisch signifikant.

**Tabelle 28: Vergleich der Aktiven und nicht Aktiven Lehrkräfte der QM-Schulen
T-Test für unabhängige Stichproben**

Skala	QM Aktive		QM nicht Aktive		df	t	p	d
	M	SD	M	SD				
Aktivierung	,87	,69	,80	,67	161	-,65	n.s.	-
Kontakt im Kollegium	1,37	,59	1,03	,60	169	-3,74	**	0,44
Kontakt zur Schulleitung	2,00	,71	1,81	,71	187	-1,81	n.s.	-
gute Kenntnis	2,27	,63	1,62	,71	168	-6,30	**	0,79

**Tabelle 29: Vergleich der aktiven Lehrkräfte der QM-Schulen und der BUND-Schulen
T-Test für unabhängige Stichproben**

Skala	QM Aktive		BUND Aktive		df	t	p	d
	M	SD	M	SD				
Aktivierung	,87	,69	1,17	,72	714	3,62	**	0,36
Kontakt im Kollegium	1,37	,59	1,61	,60	724	3,43	**	0,31
Kontakt zur Schulleitung	2,00	,71	2,18	,65	722	235	*	0,22
Kenntnis	2,27	,63	2,36	,50	723	1,21	n.s.	-

In Hypothese 2-2 wird davon ausgegangen, dass in Kollegien, die nach einem systematischen Qualitätsmanagement vorgehen, eine größere Aktivität im Kollegium von den Lehrkräften beschrieben wird als an Schulen, die ohne diesen Rahmen vorgehen. Diese Hypothese hat sich nicht bestätigt und ist somit abzulehnen. Es zeigt sich vielmehr, dass im Widerspruch dazu die BUND-Aktiven signifikant höhere Werte erzielen als die Aktiven der QM-Schulen.

Eltern- und Schüleraktivität

Da die Beteiligung dieser Gruppen an den Befragungen sehr niedrig war, können kaum verlässliche Aussagen zur Wahrnehmung der Einbindung aus erster Hand getroffen werden. Die vorliegenden Daten deuten jedoch darauf hin, dass diese Gruppen Entwicklungsprozessen gegenüber aufgeschlossen sind, eine hohe Toleranz gegenüber fortbildungsbedingten Unterrichtsausfällen besteht und Bereitschaft, sich einzubringen vorhanden ist. In welcher Form dies geschehen kann und soll, darüber scheinen bisher noch wenig konkrete Vorstellungen zu bestehen (Jäger et al., 2002).

In einzelnen Items der Skalen zu Aktivität äußerten sich jedoch die Lehrkräfte zur Aktivität der Eltern- und Schülervvertretungen. Auch wenn die Aussagen Dritter nur begrenzt aussagekräftig sind, werden sie als erster Hinweis für die Einbindung weiterer Gruppen herangezogen.

In Hypothese 2-3 wird angenommen, dass das durch die Eltern- und Schülervvertretungen bereits in vorhergehenden Studien geäußerte Interesse an Schulentwicklung an den Projektschulen Ausdruck in aktiver Teilhabe am Qualitätsentwicklungsprozess findet. Es wird vermutet, dass diese Gruppen an Schulen, die systematisches Qualitätsmanagement betreiben, stärker eingebunden sind als an anderen Schulen. Die Daten der Fragebogenstudie belegen dies aus Sicht der Lehrkräfte nicht: alle Mittelwerte liegen deutlich unter dem theoretischen Mittel von 1,5, bei der Aussage „trifft eher nicht zu“.

Tabelle 30: Aussagen der Lehrkräfte über die Eltern- und Schülerbeteiligung

Items	QM-Aktive			QM-nicht Aktive			BUND Aktive		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Eltern zeigen sich zunehmend interessiert am Programm	79	1,09	,94	71	,79	,79	685	1,18	,89
Eltern übernehmen aktive Rolle in Schulentwicklung	80	0,90	,88	68	1,01	,85	688	1,08	,85
Schüler zeigen sich zunehmend interessiert am Programm	82	,67	,80	73	,49	,60	692	1,07	84

Schüler übernehmen Aktive Rolle in Schulenwicklung	82	,90	,83	71	85	,80	687	1,21	,87
--	----	-----	-----	----	----	-----	-----	------	-----

Auch in Gesprächen mit den Schulleitungen der QM-Schulen bestätigt sich dies¹². Lediglich in fünf Schulen ist es gelungen die Elternvertreter in den Selbstbewertungsprozess mit einzubinden. Eine aktive Beteiligung der Schülervvertretungen erschien allen Schulleitungen zu diesem Zeitpunkt als verfrüht. Einerseits seien sie selber noch Lernende im Prozess und andererseits wurde befürchtet, die Kinder könnten von der Komplexität des Vorhabens überfordert sein. Für die Zukunft solle aber nach Wegen gesucht werden, diese Gruppen verstärkt einzubinden, um die Qualitätsentwicklung innerhalb der Schule zu verankern.

7.2.2 Ergebnisse im Hinblick auf den Indikator Kenntnis

Kenntnis der Lehrkräfte über die Projektinhalte und daran beteiligte Personen ist ein weiterer Indikator für lebendige Kooperation. Dort wo zusammen gearbeitet und kommuniziert wird, besteht eine hohe Transparenz und ein reger Informationsfluss, die als wichtige Voraussetzung für die Effektivität der Arbeit gesehen werden. Insgesamt betrachtet sich die Mehrheit der befragten Lehrkräfte als gut informiert, die Werte liegen über dem theoretischen Mittel von 1,5 (siehe Tabelle 27). Sie wissen, welche Kolleginnen und Kollegen an dem Projekt beteiligt sind und sind über den Stand der Arbeit im Bilde.

Vergleich der Gruppen

Die aktiven Lehrkräfte sind im Vergleich besser mit den Qualitätsentwicklungsprozessen an der Schule vertraut als die nicht aktiv eingebundenen ($p < .01$; siehe Tabelle 28). Die Hypothese 3-1 in der vermutet wird, dass Aktive mehr über den Stand des Projekts und daran Beteiligte wissen, ist damit belegt. Informationen über die wesentlichen Inhalte und verantwortliche Personen wurden in geringem Umfang in das Kollegium getragen. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Qualitätsentwicklungsarbeit trotz eines systemischen Anspruchs auf der Ebene der Projektlehrkräfte bleibt und für die übrigen nicht transparent ist, was später zu diskutieren sein wird.

In Hypothese 3-2 wird die Vermutung aufgestellt, dass sich die Lehrkräfte in Kollegien, die nach einem systematischen Qualitätsmanagement vorgehen, mehr Kenntnisse über den Projektverlauf und die Beteiligten haben als an Schulen, die ohne diesen Rahmen vorgehen. Diese Hypothese ist zu verwerfen: Es lässt sich anhand der vorliegenden Daten kein

Unterschied zwischen diesen Gruppen nachweisen. Beide Gruppen nehmen sich als gut informiert wahr (siehe Tabelle 29).

7.2.3 Ergebnisse im Hinblick auf den Indikator Zufriedenheit

Nachdem zunächst externe Faktoren betrachtet worden sind, geht es im Folgenden um die subjektive Wahrnehmung der Qualität der Kooperationserfahrungen. Die gebildeten Skalen beziehen sich auf die Zufriedenheit mit der Arbeit in einem Schulentwicklungsprojekt allgemein (*Freude* und *Belastung*).

Zufriedenheit mit der Projektarbeit allgemein

Es ergibt sich ein positives Bild der schulinternen Kooperation. Die Lehrkräfte sind zufrieden mit dem Verlauf der Projektarbeit. Aspekte wie, "Zusammenarbeit macht Freude, weil man mit Kolleginnen und Kollegen an einem gemeinsamen Ziel arbeitet" oder "Die Möglichkeit der Unterrichtsveränderung macht Freude" werden sehr positiv eingeschätzt. Allerdings weisen die Werte eine hohe Streuung auf. Trotz aller Freude bei der Projektarbeit ist davon auszugehen, dass sie ebenfalls als Belastung empfunden wird. Die Projektarbeit erfolgt zusätzlich zu den übrigen Aufgaben und erfordert zunächst ein verstärktes persönliches Engagement. Belastende Aspekte wie sie der zeitliche Aufwand für die Arbeit im Rahmen des BLK-Programms oder ein mögliches Missverhältnis von Mehraufwand und Ertrag darstellen könnten, werden jedoch wenig berichtet (siehe Tabelle 27).

Vergleich der Gruppen

Vergleicht man die Einschätzungen zur Kooperation von am Projekt beteiligten und nicht beteiligten Lehrkräften, wobei letztere zu einer nicht auf das Schulentwicklungsprojekt bezogenen Zusammenarbeit befragt wurden, dann zeigen sich deutliche Unterschiede in der Beurteilung von Kooperation. Aktive Lehrkräfte äußern sich signifikant zufriedener, während die belastenden Aspekte abgeschwächt sind. Die in Hypothese 4-1 formulierte Vermutung, dass die aktiv beteiligten Lehrkräfte sich zufriedener äußern als nicht Aktive, kann angenommen werden.

**Tabelle 31: Vergleich der Aktiven und nicht Aktiven Lehrkräfte der QM-Schulen – „Zufriedenheit“
T-Test für unabhängige Stichproben**

	QM Aktive	QM nicht Aktive
--	-----------	-----------------

¹² Die Gespräche wurden am Rande der Abschlusstagung des Modellversuchs im November 2004 geführt.

	M	SD	M	SD	df	t	p	d
Freude	2,03	,65	1,66	,66	153	-3,50	**	0,46
Belastung	1,25	,71	1,49	,64	155	2,20	*	0,40

Im Vergleich der aktiven Lehrkräfte der Schulen, an denen systematisches Qualitätsmanagement betrieben wird (QM-Aktive) mit denen an Schulen, die weniger systematisch angelegte Vorhaben betrieben haben (BUND-Aktive) gibt es bei der Freudeskala keinen signifikanten Unterschied. Belastende Punkte werden durch die BUND-Aktiven, die auf eine längere Projektlaufzeit zurückblicken können, noch weniger wahrgenommen als bei den QM-Aktiven, was ein Hinweis darauf sein könnte, dass die Organisation der Zusammenarbeit mit wachsender Erfahrung immer reibungsloser verläuft und sich einspielt.

Tabelle 32: Vergleich der aktiven Lehrkräfte der QM-Schulen und der BUND-Schulen „Zufriedenheit“ T-Test für unabhängige Stichproben

Skala	QM Aktive		BUND Aktive		df	t	p	d
	M	SD	M	SD				
Freude	2,03	,65	2,17	,52	93,72	1,85	n.s.	-
Belastung	1,25	,71	1,08	,60	703	-2,33	**	0,21

Die Vermutungen der Hypothese 4-2, nach denen die Strukturierung der Prozesse durch ein systematisches Qualitätsmanagement zu einer geringeren wahrgenommenen Belastung der Lehrkräfte führt, bestätigen sich nicht, wobei die Aussagen zur Belastung insgesamt als „eher nicht zutreffend“ beurteilt wurden (QM-Aktive M=1,25, SD= ,71 und BUND-Aktive M= 1,08, SD= ,60)

7.2.4 Bewertung der Kooperation durch die Lehrkräfte

Die positive Tendenz der Wahrnehmung der Kooperationsaktivitäten bestätigt sich auch in der Bewertung der Aussagen zu den Skalen *positive* (z. B. „Ich habe den Eindruck, dass unsere Treffen effektiv verlaufen“) und *negative Aspekte* (z. B. „Ich habe den Eindruck, dass ich alleine wesentlich effektiver arbeite“). Von den Lehrkräften wird verstärkte Kooperation überwiegend positiv beurteilt. Negative Aspekte werden wenig wahrgenommen.

Vergleich der Gruppen

Im Vergleich der Aussagen der aktiv eingebunden und der nicht aktiven Lehrkräfte der QM-Schulen sind die Aktiven überzeugter von kooperativer Schulentwicklungsarbeit (siehe

Tabelle 33). Dabei werden positive Aspekte stärker betont, die negativen eher abgeschwächt beurteilt. Insgesamt ergibt sich also ein durchweg positives Bild der schulinternen Kooperation in QuiSS. Dies ist ein Beleg für eine als effektiv und ergebnisorientiert wahrgenommene Arbeitsweise im Projekt gewertet werden. Die Erfahrungen geben wenig Anlass zu einer Rückkehr zum "Einzelkämpfertum".

Tabelle 33: Vergleich der Aktiven und nicht Aktiven Lehrkräfte der QM-Schulen „Bewertung der Kooperation“ T-Test für unabhängige Stichproben

Skala	QM Aktive		QM nicht Aktive		df	t	p	d
	M	SD	M	SD				
positive Aspekte der Kooperation.	1,92	,67	1,66	,60	178	-2,77	**	0,32
negative Aspekte der Kooperation	,97	,68	1,30	,60	168	3,49	**	0,43

In Übereinstimmung mit der in Hypothese 5-1 formulierten Vermutung, schätzen die Aktiven im Vergleich zu den nicht beteiligten Lehrkräften die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen signifikant positiver ein. Sie erleben Kooperation als Gewinn bringend und profitieren dadurch für ihre Tätigkeit als Lehrkraft.

Aufgrund der Systematisierung im Vorgehen wird erwartet, dass an den Schulen mit Qualitätsmanagement die Zusammenarbeit reibungsloser verläuft als an den übrigen QuiSS-Schulen. Der Rahmen bietet Orientierung, so dass von Anfang an effektiv und zielorientiert gearbeitet werden kann. Im Vergleich der Aussagen der beiden Gruppen (QM-Aktive und BUND-Aktive) lässt sich diese Vermutung nicht bestätigen. Die Differenzen der Ergebnisse sind statistisch nicht signifikant.

Tabelle 34: Vergleich der aktiven Lehrkräfte der QM-Schulen und der BUND-Schulen „Bewertung“ T-Test für unabhängige Stichproben

Skala	QM Aktive		BUND Aktive		df	t	p	d
	M	SD	M	SD				
positive Aspekte der Kooperation.	1,92	,67	2,02	,51	100,36	1,22	n.s.	0,12
negative Aspekte der Kooperation	,97	,68	0,93	,55	98,80	-,37	n.s.	0,04

Die Ergebnisse der beiden Gruppen zu den beiden Skalen liegen sehr nah beieinander. Eine deutlich positivere Bewertung durch die QM-Aktiven ist nicht nachweisbar (siehe Tabelle

34). Die Unterschiede sind statistisch nicht signifikant, so dass Hypothese 5-2 in ihrer Formulierung abgelehnt werden muss. Die Hypothese 5-2 gilt damit als widerlegt.

7.3 Individuelles Kompetenzerleben

Als weitere Indikatoren für gelingende Kooperation innerhalb von Schulentwicklungsprozessen werden der wahrgenommene *Kompetenzzuwachs* und die *Selbstwirksamkeitserwartung* betrachtet.

7.3.1 Kompetenzzuwachs

Die Skala zur Kompetenzentwicklung umfasste Aussagen zur Anwendung von Projektergebnissen in die Praxis (Transfer). Die erklärte Absicht, die erworbenen Kenntnisse später im Alltag anwenden zu wollen, deutet darauf hin, dass die Inhalte als relevant und hilfreich erachtet werden. Hier werden von den Lehrkräften der QM-Schulen kaum Entwicklungen berichtet (QM-Aktive $M = 1,35$, $SD = ,68$ und QM-nicht Aktive $M = 1,09$, $SD = ,71$), von den Aktiven noch etwas mehr als von den nicht aktiv eingebundenen Lehrkräften.

Tabelle 35: Vergleich der Aktiven und nicht Aktiven Lehrkräfte der QM-Schulen „Kompetenzerleben“ T-Test für unabhängige Stichproben

Skala	QM Aktive		QM nicht Aktive		df	t	p	d
	M	SD	M	SD				
Kompetenzzuwachs	1,35	,68	1,09	,71	167	-2,41	**	0,37
Selbstwirksamkeitserwartung	1,94	,33	1,82	,37	189	-2,20	*	0,46

Die übrigen aktiven Lehrkräfte der BUND-Schulen sind hingegen der Auffassung, dass sie die im Projekt erarbeiteten Kompetenzen im schulischen Alltag werden nutzen können.

Tabelle 36: Vergleich der aktiven Lehrkräfte der QM-Schulen und der BUND-Schulen „Kompetenzerleben“ T-Test für unabhängige Stichproben

Skala	QM Aktive		BUND Aktive		df	t	p	d
	M	SD	M	SD				
Kompetenzzuwachs	1,35	,68	2,02	,68	722	8,46	**	0,98
Selbstwirksamkeitserwartung	1,94	,33	1,96	,35	717	,60	n.s.	0,06

Dieser stärker wahrgenommene Kompetenzgewinn ist möglicherweise wieder auf die längere Laufzeit dieser Projekte zurückzuführen.

Einschränkung der Aussagefähigkeit der Skala

Die Aussagen der Skala zur Kompetenzentwicklung sind alle deutlich auf den Unterricht ausgerichtet. Es erfolgten Einschätzungen zu Aussagen wie „Materialien aus dem Programm habe ich für den Unterricht angewendet“ oder „Ich habe mein unterrichtsbezogenes Handlungsrepertoire erweitert“. Diese Fragen sind damit für ein Vorhaben, dass sich mit einem systemisch und ganzheitlich orientierten Ansatz zum Qualitätsmanagement in der Schulentwicklung befasst, nur bedingt passend und blenden andere Bereiche, in denen durchaus Kompetenzen erworben sein können, aus. Das Erfassen solcher überfachlicher Kompetenzen der Lehrkräfte für die Steuerung interner Qualitätsentwicklungsprozesse war nicht Gegenstand und Ziel der Evaluationsstudien im Kontext von SINUS und QuiSS, für welche die Skalen entwickelt wurden. Es sollten deshalb an dieser Stelle keine voreiligen Schlüsse über den Kompetenzzuwachs der Lehrkräfte bezogen auf „Qualitätsentwicklung“ gezogen werden. Auch wenn „Qualitätsentwicklung“ in der Schule mittelfristig selbstverständlich zu einer Verbesserung des Unterrichts und einer Professionalisierung der Lehrkräfte bezogen auf die Gestaltung optimaler Lehr-Lernprozesse führen soll, wäre es verfrüht, bereits nach einem Jahr Effekte nachweisen zu wollen.

Dessen ungeachtet bleibt die Frage nach den Effekten auf die Professionalisierung der Lehrkräfte relevant, worauf im Diskussionsteil noch näher einzugehen sein wird.

7.3.2 Selbstwirksamkeitserwartung

Die Aussagen zur Selbstwirksamkeitserwartung liegen bei allen drei Gruppen über dem theoretischen Mittel, sind also positiv. Die unterschiedlichen Aspekte der Selbstwirksamkeitserwartung werden als „eher zutreffend“ wahrgenommen. Ob sich die Aussagen der Gruppen signifikant unterscheiden wird im Folgenden überprüft.

Die Aussagen der aktiv am Projekt beteiligten Lehrkräfte sind signifikant positiver als die der nicht Aktiven, bei schwachen bis mittleren Effektstärken (siehe Tabelle 35). Die in Hypothese 6-1 formulierte Vermutung bestätigt sich damit. Ob diese höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Ergebnis der Erfahrungen im Projekt zu werten ist oder ob Lehrkräfte mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung, eher dazu neigen, sich aktiv in ein Schulentwicklungsprojekt einzubringen, bleibt zunächst offen.

Einen Hinweis für die Richtigkeit der These, dass subjektive Selbstwirksamkeitskonzepte durch positive Erfahrungen beeinflussbar sind, könnte sich in den Aussagen der Lehrkräfte aus den übrigen QuiSS-Projekten finden (BUND-Aktive, siehe Tabelle 36). Diese verfügen,

wie bereits mehrfach eingeführt, über eine längere Phase der Erfahrungen. In Hypothese 6-2 wird vermutet, dass die Selbstwirksamkeitserwartung dieser Gruppe höher ausfällt als an den QM-Schulen. Die auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezogenen Ergebnisse dieser beiden Gruppen weisen jedoch keinen signifikanten Unterschied auf. Auch mit Blick auf die Ergebnisse der BUND-Lehrkräfte für die vorherigen Jahre fand keine Entwicklung in diesem Bereich statt (2001 $M=2,00$, $SD=,47$ und 2002 $M=1,95$, $SD=,47$). Die Hypothese 6-2 ist zu verwerfen.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit hat sich auch in anderen Kontexten, z.B. der Depressivitätsforschung, als schwer beeinflussbar erwiesen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde nur ein Ausschnitt der Skala von Jerusalem und Schwarzer verwendet. Umfassendere Analysen zum Bereich der Lehrerselbstwirksamkeit sind den vorgelegten Ergebnisberichten aus der Begleitforschung zum Modellversuchsprogramm „Selbstwirksame Schule“ zu entnehmen.

7.3.3 Zusammenfassung Wahrnehmung der Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte

Neben offenen Fragestellungen bezüglich der Wahrnehmung der Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte wurden auch Hypothesen formuliert. Ziel war die Überprüfung eines angenommenen Vorteils der Lehrkräfte, die sich an der Einführung eines systematischen Qualitätsmanagements beteiligen gegenüber nicht eingebundenen Lehrkräften. Die Ergebnisse wurden einerseits mit den Aussagen der nicht aktiven Lehrkräfte derselben Schule sowie mit den Aussagen von aktiven Lehrkräften an Schulen, die sich weniger systematisch dem Thema Qualitätsentwicklung näherten, kontrastiert. In der untenstehenden Tabelle 37 sind die Ergebnisse bezogen auf die Hypothesen dargestellt.

Tabelle 37: Übersicht der Ergebnisse Wahrnehmung der Kooperation aus Sicht der Lehrkräfte

Hypothesen	Gruppe		angenommen	abgelehnt
Aktivierung und Kontakt	QM Aktive – QM nicht Aktive	2-1	▪	
	QM Aktive –BUND Aktive	2-2		▪
	Weitere Personen	2-3	▪	
Kenntnis und Transparenz	QM Aktive – QM nicht Aktive	3-1	▪	
	QM Aktive –BUND Aktive	3-1		▪
Zufriedenheit mit Projekt	QM Aktive – QM nicht Aktive	4-1	▪	
	QM Aktive –BUND Aktive	4-2		▪
Bewertung der Kooperation	QM Aktive – QM nicht Aktive	5-1	▪	
	QM Aktive –BUND Aktive	5-2		▪

Kompetenzerleben und SWE	QM Aktive – QM nicht Aktive	6-1	▪
	QM Aktive – BUND Aktive	6-2	▪

Es ergibt sich ein deutliches Profil. Die QM-Aktiven bewerten durchgehend positiver und berichten von weniger geringeren Belastungen als diejenigen, die sich nicht aktiv einbringen. Dies wird auch durch die Ergebnisse der Evaluation des gesamten Modellversuchs QuiSS gestützt ("Nur wer mitmacht, kann gewinnen!" Prenzel et al., 2004). Gegenüber den BUND-Aktiven zeigt sich dieser Vorteil nicht. Hier liegen die Aussagen größtenteils sehr nahe beieinander, so dass kein signifikanter Unterschied der Ergebnisse besteht. In den Bereichen Aktivierung weiterer Personen, Kontakt und Kompetenzzuwachs äußern sich die BUND-Aktiven sogar positiver als die QM-Aktiven; außerdem fühlen sie sich weniger belastet. Ansatzpunkte zur Interpretation dieser Ergebnisse werden im Diskussionsteil aufgezeigt.

7.4 Darstellung der Aussagen der Schulleitungen

Im Rahmen der Begleitforschung wurden auch die Schulleitungen der Projektschulen zu ihren Erwartungen, Aktivitäten, Erfahrungen und den Rahmenbedingungen befragt.

7.4.1 Motivation und verfolgte Ziele der Schulleitungen

In der Frühphase des Projektes äußerten die Schulleitungen sich zu ihren Erwartungen und Zielen, die sich auf folgende Bereiche beziehen:

(a) Strukturierung und Orientierung

Das Qualitätsmanagement sollte einen „roten Faden für die Schulentwicklung“ bieten, an dem sich alle Beteiligten orientieren können. Der Leitfaden wird als praxisdienliche Umsetzung des Orientierungsrahmens Schulqualität und Reflektionshilfe verstanden.

(b) Unterstützung begonnener Schulentwicklungsprozesse

Die Schulleitung verbanden mit der Einführung des Qualitätsmanagements die Hoffnung, dass „begonnene Prozesse in Bewegung“ gehalten werden und die in Leitbild und Schulprogramm formulierten Ziele systematisch weiterverfolgt werden können.

(c) Aktivierung des Kollegiums und Kommunikation

Es wurde erwartet, dass das systematische, transparente Vorgehen für die Lehrkräfte hilfreich ist und sich mehr Lehrkräfte in den Prozess einbringen. Es erschien außerdem aus gute Möglichkeit junge Kolleginnen und Kollegen in den Schulentwicklungsprozess einzubinden und den „Generationswechsel“ zu unterstützen. Eine Schulleitung hoffte, dass die Kommunikation und der Austausch im Kollegium durch die gemeinsame Sprache und Systematik gefördert würden.

7.4.2 Aussagen der Schulleitungen zur eigenen Aktivität im Programm

Es liegen von 9 der 10 Schulleitungen Aussagen zur eigenen Aktivität und Beteiligung im Programm vor. Schulleiterinnen und Schulleitern kommt in Entwicklungs- und Veränderungsprozessen eine wichtige Rolle zu. Im Rahmen des Modellversuchs beteiligten sich alle nach eigenem Verständnis dieser Rolle und ohne vorgegebenen Rahmen.

Ein wesentlicher Aspekt des Fragebogens war die Rolle des Vermittlers zwischen allen Beteiligten und Betroffenen („Change Agent“). Innerhalb der Schule waren die Schulleitungen gut eingebunden und informiert und übernahmen die Rolle des Vermittlers zu

schulischen Gremien ($M=2,78$, $SD= ,44$). Mehrheitlich wurde auch aktiv Überzeugungsarbeit im Kollegium geleistet ($M=2,13$, $SD= 1,13$).

Der schulübergreifende Kontakt zur Schulaufsicht oder anderen Schulleitungen fiel nach den Ergebnissen der Befragung geringer aus. Der Kontakt zur Aufsicht war nicht selbstverständlich ($M= 2,00$, $SD= 1,12$). Unter den Schulen fand offenbar keine Vernetzung zur gegenseitigen Beratung oder zum Austausch statt. Es wird kaum über Kontakt unter den Schulleitungen berichtet ($M= 0,78$, $SD= ,44$). Dieser Umstand wurde auch als ein Kritikpunkt seitens der Schulleitungen am Projekt bemängelt. Ob dies als Selbstkritik (Man hätte sich sicher austauschen dürfen.) oder als Kritik an der Projektleitung (Sie hätte das organisieren können.) zu verstehen ist, vermag ich nicht zu beurteilen. Man könnte diesen impliziten Wunsch nach mehr Austausch auch als vorhandene Bereitschaft, die eigene Arbeit für den Blick von außen zu öffnen, werten. Dies wäre im Sinne kooperativer, schulübergreifender Schulentwicklung durchaus positiv.

Die Schulleitungen schätzen die Effekte des Programms als positiv ein und glauben, dass es dazu beitragen kann, „Unterricht und Erziehung zu verbessern“ ($M= 2,78$, $SD= ,44$). Diese Einschätzung wird unterstrichen durch die Aussage, dass man sich mit seiner Schule wieder an einem solchen Programm beteiligen würde ($M=2,56$, $SD= ,53$). Die eigene Mitarbeit wird zwar als „belastend“ ($M=2,25$, $SD= ,89$), aber dennoch „freudvoll“ ($M= 2,44$, $SD= ,53$) beschrieben.

7.4.3 Aussagen der Schulleitung zu internen und externen Rahmenbedingungen

Zur Frage nach den Rahmenbedingungen werden drei Bereiche aufgezeigt.

Intern ist „Aufgeschlossenheit und Engagement im Kollegium“ erforderlich. Qualitätsentwicklung kann nicht mehr die Angelegenheit einzelner Engagierter oder der Mitglieder der Steuergruppe sein. Außerdem wird externe Begleitung als erforderlich erachtet: „Fachleute von außen müssen den Prozess begleiten!“, indem sie bei der Interpretation von Daten helfen oder Konferenzen moderieren. Zusätzlich bedarf es Hilfe bei der Erstellung von Evaluationsinstrumenten, evtl. deren Bereitstellung und spezieller Fortbildungsangebote zur Qualitätsentwicklung und Projektsteuerung.

7.4.4 Aussagen der Schulleitungen zu wichtigen Ergebnissen

„Als besonders positiv habe ich wahrgenommen, dass der Schulentwicklungsprozess von "innen" in Gang gesetzt wird!!“ Diese oder ähnliche Aussagen wurden von verschiedenen

Schulleitungen wiederholt getroffen. Die Kolleginnen und Kollegen haben sich das Thema „Qualität“ zu eigen gemacht und konnten sich einen Überblick über die anstehenden Aufgaben ihrer Schule verschaffen. Durch die Einbindung in den Selbstbewertungsprozess, der seinen äußeren Bezugsrahmen in den Vorgaben des EFQM-Leitfadens (analog zu den Qualitätsrahmen der Länder) hat und die gemeinschaftliche Erarbeitung und Priorisierung eines Maßnahmenkataloges wächst die Akzeptanz für anstehende Veränderungen. Die erarbeiteten Maßnahmen und Ziele sind aus Sicht der Schulleitungen so konkret, dass sie die Erstellung eines Schulprogramms erheblich erleichtern.

Der Aspekt der zeitlichen Belastung, den komplexen Ablauf der Selbstbewertung neben den alltäglichen Aufgaben zu bewältigen wurde von allen Beteiligten wiederholt betont. „Besonders schwierig war es, den EFQM - Prozess durch den Alltag zu retten.“ Für eine flächendeckende Einführung von Qualitätsmanagement wird genauer zu kalkulieren sein, welcher zusätzliche (vorübergehende) Aufwand entsteht und welche Entlastungen durch eine Verbesserung der organisatorischen und Abstimmungsprozesse entstehen.

7.5 Darstellung der inhaltlichen Schwerpunktsetzung der Schulen beim Einstieg in ein systematisches Qualitätsmanagement

Als Ergebnis der Selbstbewertung und der als „Konsensmeetings“ durchgeführten Konferenzen lagen Kataloge mit den Entwicklungsmaßnahmen der Schulen vor, welche die Grundlage für die weiteren Schritte der Qualitätsverbesserung sind (sog. „Kursbücher“). Noch während des Konsensmeetings waren diese Listen bereits reduziert worden, indem Vorhaben, deren Umsetzung einfach und schnell erfolgen konnte, identifiziert und als so genannte "low hanging fruit" separat vermerkt wurden (wie beispielsweise: *"zeitnahe Anpassung der Raumpläne an einen neuen Stundenplan"* oder *"Sicherstellung, dass alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Geburtstagsgratulationen berücksichtigt werden"*)¹³.

Die vorliegenden Maßnahmenkataloge enthielten folglich anspruchsvollere, zum Teil langfristiger angelegte Entwicklungsaufgaben und Ziele. Dabei war es auffallend, dass die einzelnen Maßnahmen sehr konkret formuliert und mit verbindlichen Zuständigkeiten und Terminierung versehen sind. Die Formulierungen sind in der überwiegenden Anzahl der Maßnahmen so deutlich, dass die folgenden Handlungsschritte auch an der Formulierung

¹³ Rückblickend wurde von einigen ProjektteilnehmerInnen festgestellt, dass einige Punkte voreilig zu "low hanging fruit" erklärt wurden, hinter denen sich tatsächlich aufwändigere und außerordentlich wichtige Themen verbargen. Bei der nächsten Selbstbewertung werden diese Themen wieder auf die Agenda genommen.

nicht beteiligt gewesenen Personen verständlich sind. Diese Maßnahmenkataloge erfüllen damit weitgehend alle Kriterien, die ein "gutes" Ziel erfüllen sollte: es soll spezifisch (also klar formuliert), messbar, akzeptiert (ein Minimalkonsens ist möglich, dass dieses Ziel erreicht werden soll), realistisch (unter den gegebenen Rahmenbedingungen erreichbar) und terminiert sein. Fasst man die Anfangsbuchstaben dieser fünf Kriterien zusammen, wird ein "gutes" Ziel mit dem Akronym *smart* umschrieben.

Die Listen enthielten insgesamt 474 Maßnahmen (zwischen 34 und 63 pro Schule) die im Folgenden inhaltlich gruppiert werden. Ausgehend von der Fragestellung, in welchen Bereichen von den Schulen Entwicklungsschwerpunkte und -prioritäten gesetzt werden, wurden mit dem Verfahren der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2002) zunächst 15 Kategorien identifiziert, denen sich alle Maßnahmen zuordnen ließen.

Da einige Kategorien selten besetzt waren (<10 Nennungen) wurden diese aus Gründen der Übersichtlichkeit zusammengefasst, so dass sich die folgenden sieben Kategorien beschreiben lassen:

(1) Leitbild, Ziele und Vision

Zu dieser Kategorie gehören alle Maßnahmen, die entweder die Entwicklung eines Leitbildes/ einer Vision zum Inhalt haben oder allgemein auf eine stärkere Ausrichtung der Schulentwicklungsprozesse auf definierte Ziele abheben.

Beispiel:

"Vision und Werte werden unter Einbeziehung der gesamten Schulgemeinschaft erarbeitet und schriftlich fixiert."

"In Abstimmung mit der Vision wird ein Schulprogramm erstellt, in dem bildungspolitische Entwicklungstendenzen berücksichtigt werden."¹⁴

"Nach Verabschiedung des Schulprogramms werden die pädagogischen Ziele der Kollegen aufeinander abgestimmt."

(2) Prozesse und Organisation

Zu dieser Kategorie gehören alle Maßnahmen, die die Gestaltung der schulischen Prozesse und Organisationsformen beschreiben. Hierzu zählen auch alle Maßnahmen, die sich unmittelbar auf die Personalentwicklung und Weiterqualifizierung beziehen, ebenso Aussagen zum Führungsstil der Schulleitung.

Beispiele:

„Es werden Unterlagen und Verfahren entwickelt, die die Einarbeitung neuer Lehrkräfte beschleunigen.“

„Die Schulleitung führt regelmäßig strukturierte Mitarbeitergespräche durch.“

„Die Organisationsmethoden der Zusammenarbeit werden verbessert (Teamteaching, Supervision, Unterrichtsplanung in Projekten).“

„Die besonderen Fähigkeiten der Mitarbeiter werden ermittelt und berücksichtigt.“

„Ein Belastungsprofil der Kollegen erstellen; prüfen, welche Entlastungs- und Unerstützungsmöglichkeiten es für die einzelnen Kolleginnen gibt.“

„Für die Stellen der Schule werden schriftliche Anforderungsprofile erstellt.“

„Ein regelmäßiger Austausch über Unterrichtserfahrungen in Fachkonferenzen und Jahrgangsstufenteams wird eingeführt.“

„In der Schule wird ein systematisches Beschwerdemanagement eingerichtet.“

„Die interne Prozessstruktur wird in Abstimmung mit allen Beteiligten erarbeitet und transparent gemacht; den einzelnen Bereichen werden Prozessverantwortliche zugeordnet.“

(3) Evaluation und Qualitätsentwicklung

Zu dieser Kategorie gehören alle Maßnahmen, die die systematische Bewertung der Arbeit und die darauf bezogene Planung weiterer Entwicklungsschritte fördern.

Beispiel:

„Eine systematische Auswertung der Zensuren, Übertritts-, Sitzenbleiber- und Abbrecherquoten findet statt.“

„In regelmäßigen Abständen werden Mitarbeiterbefragungen durch den Personalrat durchgeführt.“

„Ein Jahr nach Abgang werden ehemalige SchülerInnen zu den Leistungen der Schule befragt.“

„Zur ständigen Verbesserung werden Qualitätszirkel eingerichtet; auch in anderen Gremien wird die Verbesserung des Unterrichts zum festen Tagesordnungspunkt.“

(4) Unterricht und Erziehung

Zu dieser Kategorie gehören alle Maßnahmen, die unmittelbar auf die Hauptaufgabe der Schule, Bildung und Erziehung zu vermitteln, abzielen.

Beispiel:

¹⁴ Diese Schule entschied sich damit aus freien Stücken, ohne dazu qua Schulgesetz verpflichtet zu sein, für die Erstellung eines Schulprogramms!

„Erzieherische Maßnahmen werden vereinbart, festgeschrieben und konsequent umgesetzt.“

„Das Zeugnis wird durch ein geeignetes, aussagekräftiges Portfolio ersetzt.“

„Es wird ein verbindliches Diagnoseverfahren geschaffen, das zu Beginn der 7. Klasse die Lernvoraussetzungen klärt.“

„Schulinterne Curricula müssen bestimmte Arbeitstechniken enthalten, die die SchülerInnen aufbauend lernen.“

(5) Kooperation (extern)

Zu dieser Kategorie gehören alle Maßnahmen, die sich auf Kontakte und Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, wie Ausbildungsbetriebe, Vereine, vor- und nachgehende Bildungseinrichtungen, etc. beziehen.

Beispiel:

„Die Schule beteiligt sich verstärkt an landesweiten Wettbewerben.“

„Es werden Sponsoren für die Schule gewonnen.“

„Die Anforderungen von SchülerInnen, Eltern, der Arbeitswelt und der BBS (nachfolgende Bildungseinrichtung; Anm.d.V.) werden erfragt, analysiert und nach Möglichkeit umgesetzt.“

„Schüleraustausche werden verstärkt durchgeführt.“

„Im Sinne gemeinsamen Lernens werden Kontakte mit solchen Schulen aufgebaut (...), die ähnliche Wege der Schulentwicklung gehen.“

(6) Öffentlichkeitsarbeit und Information

Zu dieser Kategorie gehören zum einen alle Maßnahmen, die sich auf die Darstellung der Arbeit und Schwerpunkte der Schule in der Öffentlichkeit beziehen. Andere Maßnahmen richten sich auf Verfahren der internen Information und auch Dokumentation.

Beispiel:

„Eine Homepage wird erstellt und ständig aktualisiert.“

„Überprüfung der Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit.“

„Insbesondere für neu angestellte Mitarbeiter, aber auch für bereits länger an der Schule arbeitende Mitarbeiter, wird ein Handbuch mit wichtigen Informationen (Leitfaden) zusammengestellt und ständig auf aktuellem Stand gehalten.“

„Durchgeführte Projekte und Aktivitäten werden dokumentiert und bewertet mit dem Ziel, in Zukunft auf sie zurückgreifen zu können.“

(7) Schulgestaltung

Zu dieser Kategorie gehören alle Maßnahmen, die eine Verbesserung der Gestaltung der äußeren Lernumgebung (Klassenräume, Schulgebäude, Schulgelände) bewirken sollen.

Beispiel:

„Alle Abteilungen sind auf einen aktuellen technischen Ausstattungsgrad zu bringen.“

„Die Ordnung in Lehrerzimmer und Küche wird verbessert.“

„In allen Klassenräumen werden PC-Arbeitsplätze eingerichtet.“

„Systematische Bestandsaufnahme der Raumnutzung und Ausstattung mit dem Ziele der Verbesserung; Erstellung einer Prioritätenliste.“

„Die Fachkonferenz Deutsch entwickelt ein Konzept zur Schulbibliothek in Zusammenarbeit mit der Stadtbibliothek.“

Die folgende Tabelle gibt Auskunft über Verteilung der zugeordneten Maßnahmen der einzelnen Schulen auf die Kategorien. Dabei sind die Prozentränge für die Maßnahmen (% N) und die jeweils zugewiesenen Priorisierungspunkte (% P) angegeben.

Tabelle 38: Zuordnung der Maßnahmen und deren Priorisierungen zu den Kategorien nach Schulen (Angaben in %)

Schulen	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
	% N	% P	% N	% P	% N	% P	% N	% P	% N	% P	% N	% P	% N	% P	% N	% P	% N	% P
1 Leitbild & Ziele	7,9	16,0	9,5	16,0	3,6	8,5	3,7	6,9	4,9	10,5	8,1	16,6	0,0	0,0	9,1	9,3	2,9	9,6
2 Prozesse & Organisation	57,1	54,7	39,7	39,1	42,9	43,1	40,7	42,2	36,6	25,7	35,5	41,1	49,1	41,6	38,6	34,8	52,9	52,2
3 Evaluation & QE	7,9	4,0	15,9	13,2	5,4	6,8	13,0	13,5	17,1	17,6	14,5	15,0	12,3	21,2	13,6	10,3	11,8	12,7
4 Unterricht & Erziehung	15,9	15,9	17,5	19,3	23,2	23	29,6	26,1	26,8	34,7	25,8	18,6	24,6	28,7	18,2	19,8	14,7	12,2
5 Schulgestaltung	3,2	1,9	0,0	0,0	3,6	1,0	3,7	2,3	0,0	0,0	1,6	1,9	3,5	2,1	4,5	8,1	0,0	0,0
6 Kooperation (externe)	6,3	4,9	12,7	9,0	12,5	7,7	7,4	6,8	9,8	7,1	12,9	6,3	8,8	5,4	15,9	17,7	14,7	7,1
7 Öffentlichkeit & Information	1,6	2,6	4,8	3,4	8,9	9,1	1,9	2,2	4,9	4,5	1,6	0,5	1,8	0,9	0,0	0,0	2,9	6,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Es ergibt sich ein relativ homogenes Profil der Verteilung der Maßnahmen in den unterschiedlichen Kategorien. Prozess und Organisation zusammen mit der Konkretisierung Unterricht und Erziehung überwiegen deutlich. 8 der 9 Schulen gaben an, ein Leitbild

erstellen bzw. überarbeiten zu wollen, (Möglicherweise hat die neunte Schule bereits ein abgestimmtes Leitbild). Dabei überwiegen für die Schulentwicklung relevante Maßnahmen in den Bereichen Organisationsentwicklung/Prozesse gegenüber dem Kernprozess Unterricht. (39,5% gegenüber 22,2%) Dass 12,2 % der Priorisierungspunkte auf Vorhaben zur Evaluation und Qualitätsentwicklung entfielen, lässt Rückschlüsse auf eine positive Grundeinstellung gegenüber datengeleiteter Schulentwicklung zu. Interessanterweise wird dem Aufbau und der Entwicklung externer Kooperation mit 10,5 % der Punkte eine auffallend große Bedeutung zugewiesen. Hieraus kann man auf die wachsende Bereitschaft zur Öffnung der Schulen gegenüber Dritten schließen.

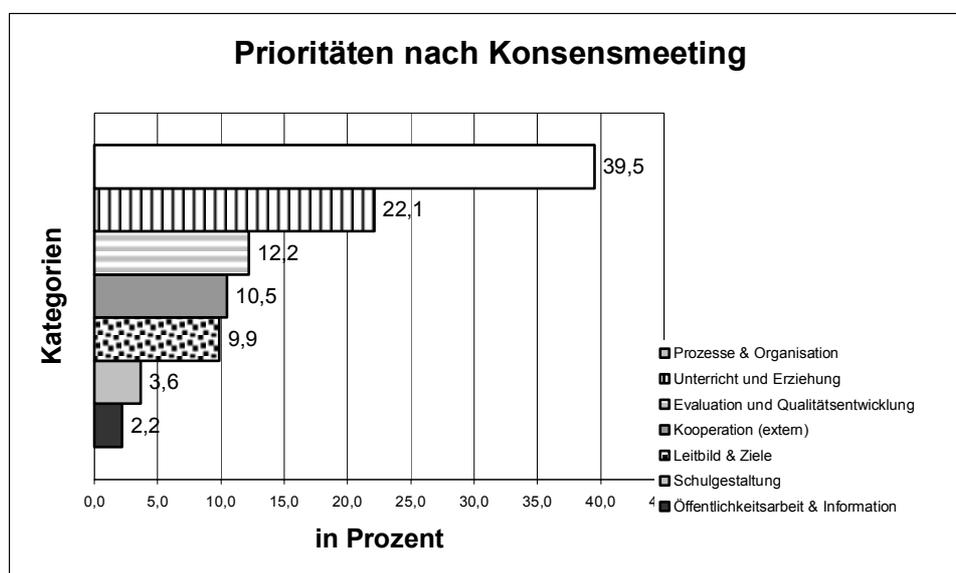


Abbildung 21: Prioritätensetzung bei den Maßnahmen der Schulentwicklung

Es lassen sich keine Aussagen über Entwicklungen treffen. Hierfür wäre die Betrachtung der Ergebnisse der nächsten Selbsterhebungsphasen mit überarbeiteten Kursbüchern nötig, die mir nicht vorliegen. Eine weitere Beobachtung der Prozesse in den beteiligten Schulen wäre zur Klärung der unter 5.5 (S.77) formulierten Fragestellungen interessant und Aufgabe weiterer Forschungsarbeiten.

8. Diskussion

Die abschließende Diskussion gliedert sich in drei Abschnitte: Zunächst werden methodische Aspekte reflektiert. Anschließend erfolgt eine zusammenfassende Diskussion zentraler Ergebnisse mit Bezug auf die dieser Arbeit zu Grunde liegenden theoretischen Konzepte. Im abschließenden Ausblick werden Schlussfolgerungen für die Praxis formuliert.

8.1 Überlegungen zum methodischen Vorgehen

Die empirische Basis dieser Arbeit wurde im Kontext der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms QuiSS erhoben. Das Untersuchungsdesign, die Auswahl der Instrumente und die Stichprobe waren durch diesen Rahmen vorgegeben. Die Ergebnisse der Evaluationsstudie wurden zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit reanalysiert.

Der Erstellung der Instrumentarien lagen zunächst die Fragestellungen der Programmevaluation zugrunde. Diese orientieren sich an den vier Kernbereichen des Modellversuchs: „Professionalisierung“, „Entwicklung des Kontroll- und Unterstützungssystems“, „Planerische Organisation“ sowie „Unterricht und Erziehung“. Auf Grund der inhaltlichen Nähe der QuiSS-Programmevaluation zu den Fragestellungen der Begleitforschung zum BLK-Modellversuch SINUS (Ostermeier, 2004; Prenzel et al., 2000) und dem Modellversuchsprogramm Selbstwirksame Schule (Jerusalem & Mittag, 1998; Schmitz & Schwarzer, 2000) wurde auf dort erstellte Instrumente zurückgegriffen, die angepasst und teilweise erweitert wurden. Es wurde davon ausgegangen, dass Professionalisierung sich unter anderem in einem gesteigerten, regelmäßigen Austausch der Lehrkräfte ausdrückt. Die Lehrkräfte wurden zu ihrer persönlichen Einschätzung der Kooperationsaktivitäten befragt. Damit ist der Kern des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit berührt und die Daten können als sinnvolle Basis für die empirischen Analysen gelten.

8.1.1 Grenzen und Möglichkeiten der Programmevaluation

Es gehen mit der Anlage der empirischen Studie als Programmevaluation jedoch Besonderheiten einher. Im Modellversuch QuiSS waren Projekte aus 14 verschiedenen Ländern mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen aktiv. Zudem war die Projektlandschaft sehr heterogen bezogen auf die beteiligten Schulformen, die Größe und das Umfeld der Schulen, die Laufzeit, die Ausstattung sowie die Arbeitsweise der Projekte. Diese heterogene Projektstruktur erforderte ein Design, das auf die Parallelitäten und Gemeinsamkeiten der

Projekte der Länder einging und möglicherweise interessante Details der Einzelvorhaben nicht in den Blick nehmen konnte. Auf der Ebene der Programmevaluation mussten Indikatoren gefunden werden, die möglichst von allen geteilte Projekterfahrungen erfassen. Ein gemeinsames Ziel der Projekte war die Ausweitung der gemeinschaftlichen Qualitätsentwicklung, so dass Fragestellungen zur Wahrnehmung der Kooperation entwickelt wurden. Die Aussagen mussten jedoch so allgemein gehalten werden, dass sich die Akteure der unterschiedlichen Projekte darin wieder finden konnten. Dies ging zu Lasten der Tiefenschärfe bezüglich der konkreten Inhalte der kooperativen Projektarbeit.

Zwischen den Interessen der Auftraggeber (hier die BLK als Geldgeberin), Durchführenden (Kordinatorinnen und Koordinatoren auf der einen Seite, Schulleitungen und Lehrkräften auf der anderen Seite) sowie der Zielgruppe/Betroffenen der Projekte (die Schülerinnen und Schüler, aber auch Lehrkräfte) bestanden zum Teil Zielkonflikte und divergierende Anforderungen an eine Evaluation. Ein geringer Rücklauf in der Evaluationsstudie und die mangelnde Akzeptanz der Ergebnisse lassen vermuten, dass die Beteiligten für ihre eigene Arbeit keinen Nutzen in der Evaluation erkennen konnten. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Lehrkräfte unter Umständen sowohl Durchführende als auch Betroffene der Maßnahmen waren. Bei der Anlage zukünftiger Studien sollte dieser Umstand bedacht werden und die unterschiedlichen Zielgruppen der Evaluation bereits in der Planungsphase einbezogen werden, um eine Transparenz der unterschiedlichen Interessen zu erreichen ("Utilizationfocussed Evaluation", Patton, 1997).

Die oben beschriebene Heterogenität ist nicht nur charakteristisch für breit angelegte Programme sondern auch für das gesamte Schul- und Bildungswesen. Ein Ansatzpunkt zur Berücksichtigung dieses Umstandes in der methodischen Anlage einer Untersuchung wäre es beispielsweise, auf der Mikro- (Schule), Meso- (Projekt) und Makroebene (Programm) Evaluationen durchzuführen, die jedoch aufeinander bezogen und von Seiten des mit der Programmevaluation beauftragten Instituts koordiniert werden ("Clusterevaluation", siehe Haubrich, 2001). Beim Design solcher Studien sollten die Standards für Evaluation (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1999) als Orientierungsrahmen herangezogen werden und die *Nützlichkeit*, *Genauigkeit*, *Durchführbarkeit* und *Fairness* immer wieder überprüft werden (für QuiSS dargelegt in Prenzel et al., 2004, S. 28 ff.).

8.1.2 Design der Evaluationsstudie

Die Studie war als Begeleitforschung für ein Modellversuchsprogramm angelegt. Die Verantwortung für die Durchführung der Projekte lag auf Seiten des Programmkoordinators bzw. der Projektleitungen der Länder. Der Studie lag somit kein Experimentaldesign zu Grunde, bei dem eine Experimentalgruppe gezielt gefördert und mit einer Kontrollgruppe verglichen werden kann. Ferner startete das Qualitätsmanagementprojekt mit zeitlicher Verzögerung, so dass die Lehrkräfte nur einmalig befragt werden konnten und eine längsschnittliche Betrachtungsmöglichkeit der Ergebnisse entfiel. Um dennoch komparative Analysen tätigen zu können, wurden als Vergleichsgruppen die zusätzlich befragten nicht unmittelbar beteiligten Lehrkräfte sowie die Lehrkräfte der übrigen QuiSS-Projekte herangezogen. Auch wenn diese Lösung nicht den Anforderungen an ein klassisches Kontrollgruppendesign genügt, so ermöglicht sie dennoch einen vorsichtigen Vergleich.

Programmevaluationen haben häufig das Problem geringer Akzeptanz bei den Beteiligten. Für sie ist der Nutzen solcher Studien nur mittelbar erkennbar. Häufig wird das Ausfüllen der Fragebögen als lästige Zusatzaufgabe verstanden, der man sich zu entziehen versucht. Ein weiteres Problem besteht in einer hohen Skepsis gegenüber der Preisgabe von persönlichen Informationen; selbst in anonymen Befragungen. Wissenschaftliche Begleitung ist jedoch auf die Kooperation der Beteiligten angewiesen, da die Befragungen stets auf freiwilliger Basis durchgeführt werden. Im Kontext von durch die EU geförderten Projekten wird in jüngster Zeit vereinzelt die Vergabe der Mittel an die Teilnahme an Evaluationsvorhaben geknüpft.

8.1.3 Ist projektbezogene Auswertung von Daten aus Programmevaluationen sinnvoll?

Für die vorliegende Arbeit wurde der Versuch unternommen, die aus der (QuiSS)-Programmevaluation vorliegenden Ergebnisse nicht programmweit also auf der Makroebene, sondern auf der Mesoebene auszuwerten, um auf ein Teilprojekt bezogene Fragestellungen zu untersuchen. Aus dem Gesamtsample wurde das Set der Daten von zehn Schulen eines Bundeslandes herausgefiltert und in die zwei Gruppen der aktiven und der nicht aktiven Lehrkräfte unterteilt. Dieses Vorgehen ist auch aus Perspektive einer ökonomischen Durchführung von Forschungsvorhaben als vorteilhaft zu betrachten.

Das umfangreiche Datenmaterial, das die Perspektive aller beteiligten Personengruppen einbezieht, bietet weit mehr Analysemöglichkeiten als im Rahmen des Evaluationsauftrages geleistet werden kann. Es ist denkbar, in zukünftigen Projekten die zentrale Evaluationsstelle

mit derartigen Analysen zu beauftragen. Die Expertise im Umgang mit empirischen Daten und die bereits vorhandene Infrastruktur (studentische Hilfskräfte, Software) können in diese Dienstleistung für die Projekte einfließen. Eine andere Möglichkeit wäre es, entsprechend aufbereitete Datensätze an die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Länder zu übergeben.

Allerdings bringt die oben beschriebene Notwendigkeit relativ allgemein gehaltener Fragenformulierung einer Programmevaluation für die vorliegende Arbeit Begrenzungen mit sich. Ein Design, in dem von vorn herein Fragen gestellt werden, die konkreter auf die Thematik schulinternen *Qualitätsmanagements* bezogen sind, wäre vorteilhaft.

Zunächst schien auch die zeitliche Verschiebung zwischen den Projekten problematisch. Durch den deutlich späteren Start des Projektes zum Qualitätsmanagement entfiel die Möglichkeit einer längsschnittlichen Untersuchung der Fragestellung dieser Arbeit. Jedoch konnte bei der Interpretation der Ergebnisse im Vergleich mit den übrigen Programmlehrkräften bereits deren zeitlicher Vorsprung berücksichtigt werden. Die vorliegende Studie bietet nur eine Momentaufnahme. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt können nur Aussagen über die aktuelle Bereitschaft zur Teilnahme und zu den Einschätzungen der Erfahrungen im Kontext der Einführung eines schulinternen Qualitätsmanagements getroffen werden. Weitergehende Fragen, wie beispielsweise, ob der positive Trend der Beteiligung sich bestätigt und ob weitere Kolleginnen und Kollegen sich einbringen. Ob bzw. es gelingt das Problem des zusätzlichen Aufwandes zu bewältigen und welche inhaltlichen Wirkungen das Qualitätsmanagement mit sich bringt, sind noch zu beantwortende Fragen. Insbesondere, unter welchen Bedingungen sich die Strukturen des Qualitätsmanagements etablieren und wie die Beteiligung nach mehrmaligem Durchlauf ist, wird Gegenstand weiterer Studien sein müssen.

8.2 Qualitätsmanagement aus Sicht der Beteiligten - Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sollen mit Blick auf die dieser Arbeit zu Grunde liegenden theoretischen Grundannahmen zur Qualitätsentwicklung und unter Bezugnahme auf die formulierten Fragestellungen diskutiert werden. Ziel des empirischen Teils dieser Arbeit war es, zu untersuchen wie Lehrkräfte und Schulleitungen kooperieren und ihre Erfahrungen im Prozess der Qualitätsentwicklung wahrnehmen und beschreiben. Neben den im Ergebnisteil ausführlich dargestellten quantitativen Befunden zu den gewählten Prozessindikatoren Aktivierung, Kenntnis Transparenz, Zufriedenheit und Bewertung der

Kooperationsaktivitäten werden die in den Interviews bzw. bei den freien Antwortmöglichkeiten getroffenen Aussagen zur Einführung eines Qualitätsmanagements ebenfalls berücksichtigt.

8.2.1 Zur Kooperation der Lehrkräfte

Die Bewältigung der Herausforderungen vor denen das Bildungssystem steht, setzen das größtmögliche Engagement möglichst aller Beteiligten insbesondere jedoch der Einzelschulen voraus. Qualitätssicherung und eine Verbesserung des Unterrichts erfordern kooperatives Arbeiten. Es stellte sich die Frage, ob der erforderliche Haltungswechsel vom „Ich und meine Klasse“ zum „Wir und unsere Schule“ durch den Einsatz eines systematischen Qualitätsmanagementsystem besser gelingt

Kooperationshäufigkeit

Eines der Ziele der vorliegenden Arbeit war es, die Kooperationsaktivitäten zu dokumentieren und die Bewertung der Erfahrungen der Lehrkräfte mit kooperativer Qualitätsentwicklung zu ergründen. Im Kern lässt sich Folgendes feststellen:

- Die Lehrkräfte kooperieren in den verschiedenen Bereichen in unterschiedlicher Intensität. Sie betrachten Themen der Schulentwicklung offenbar selten als zu ihrem Aufgabenbereich gehörend. Am ehesten kooperieren sie durch den Austausch von Materialien. Kollegiales Feedback zu geben oder zu bekommen ist nicht selbstverständlich und gehört erst für die Hälfte der Lehrkräfte zum Alltag.
- Bezogen auf die Kooperationsintensität besteht offenbar kein Vorteil für Schulen, die nach einem systematischen Qualitätsmanagementsystem vorgehen, gegenüber solchen, die ohne diese feste Struktur arbeiten. Die Bewertung fällt in beiden Fälle positiv aus.
- Den QM-Schulen scheint es jedoch zu gelingen, schneller eine größere Anzahl von Lehrkräften in den Entwicklungsprozess einzubinden. Berücksichtigt man die Projekterfahrung bzw. die bisherige Dauer der Projekte, wird deutlich, dass die Lehrkräfte hier nach einem Jahr bereits das Kooperationsniveau erreicht haben, das die BUND-Schulen erst nach drei bis vier Jahren erreichen. Der Anteil der beteiligten Personen ist zwar (noch) nicht größer, jedoch verkürzt sich die "Anlaufphase".

In der Einzelfallbetrachtung ergeben sich sehr unterschiedliche Muster. In einer Schule gelang es, in beiden Durchgängen das gesamte Kollegium von 65 Personen einzubinden. Ein anderes

Kollegium beteiligte sich zunächst zur Hälfte und bei der zweiten Selbstbewertung zu 100%. In einer kleinen Schule mit nur 18 Lehrkräften waren sechs bzw. fünf Lehrkräfte aktiv. Um weitergehenden Fragen, beispielsweise danach wie das Qualitätsmanagement in den Alltag integriert wird und wie die verschiedenen Schulen vorgehen, auf den Grund zu gehen, wären qualitative Verfahren (beispielsweise Fallstudien oder Interviews) geeignet.

Bewertung der Erfahrungen

Entgegen der oftmals geäußerten Skepsis gegenüber vermeintlich zeitraubenden und uneffektiven Kooperationsprozessen, machen die befragten aktiv kooperierenden Lehrkräfte gegenteilige Aussagen. Bei der Betrachtung der quantitativen Daten ergibt sich ein deutliches Profil. Die QM-Aktiven bewerten die Erfahrungen mit der Qualitätsentwicklung durchgehend positiver und berichten von geringeren Belastungen als diejenigen, die sich nicht aktiv einbringen. Sie beschreiben diese vielmehr als lohnend, schätzen das gemeinsame, zielorientierte Arbeiten und berichten kaum negative Aspekte. Solche Erfahrungen sollten wenig Anlass zu einer Rückkehr zum "Einzelkämpfertum" geben. Bei diesen Lehrkräften ist zu erwarten, dass sie sich auch in Zukunft wieder an Entwicklungsvorhaben beteiligen, was in Langzeitbeobachtungen zu überprüfen wäre.

Erwartet wurde, dass der Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems Orientierung und Struktur bietet, so dass von Anfang an effektiv und zielorientiert gearbeitet werden kann und die Zusammenarbeit in den Schulen unterstützt wird. Zum Zeitpunkt der QuiSS-Befragung bewerten Lehrkräfte an Schulen mit systematischem Qualitätsmanagement ihre Kooperationserfahrungen entgegen der formulierten Hypothesen jedoch nicht positiver als Lehrkräfte der übrigen QuiSS-Schulen, die ohne diesen strukturierenden Rahmen vorgehen. Es bestehen keine signifikanten Unterschiede der Ergebnisse. Im Vergleich stimmt die Bewertung weitgehend überein, der erwartete „Vorsprung“ bestätigt sich also nicht. Auch die aktiv in punktuelle Projekte der Schulentwicklung eingebundenen Lehrkräfte (BUND) erleben die gemeinsame Arbeit als gewinnbringend und äußern sich zufrieden. Während sich durch ein systematisches Vorgehen offenbar mehr Personen einbinden lassen und für eine gemeinschaftliche Schulentwicklung zu gewinnen sind, werden die Erfahrungen „nur“ ebenso positiv bewertet wie von den sonstigen Lehrkräften auch. Da diese jedoch ebenfalls ein recht positives Bild der Aktivitäten zeichnen, gibt dieses Ergebnis keinen Anlass an der Akzeptanz des Vorgehens zu zweifeln. Ferner sollte der Aspekt der zeitlichen Verschiebung der Projekte an dieser Stelle bei der Interpretation der Daten mit berücksichtigt werden: Die Lehrkräfte der

QM-Schulen haben in nur einem Jahr einen Zufriedenheitsstatus mit kooperativer Schulentwicklung erreicht, wie ihn die Lehrkräfte in den übrigen QuiSS-Projekten erst nach zwei bis vier Jahren erlangten. Ob sich dieser Vorteil im weiteren Verlauf verstetigt, wäre in weiteren Studien zu überprüfen.

Kompetenzgewinn

Die bereits in Kapitel 7.3 beschriebenen Probleme bei der Erfassung der Professionalisierung der Lehrkräfte sind an dieser Stelle noch einmal zu unterstreichen. Die Skalen zur Kompetenzentwicklung und auch zur Selbstwirksamkeitserwartung sind alle deutlich auf unterrichtliches Handeln ausgerichtet (Beispiele: „Materialien aus dem Programm habe ich für den Unterricht angewendet“ oder „Ich habe mein unterrichtsbezogenes Handlungsrepertoire erweitert“). Die Fragen sind für ein Vorhaben, das sich mit einem systemisch und ganzheitlich orientierten Ansatz zum Qualitätsmanagement in der Schulentwicklung befasst, nur bedingt passend und blenden andere Bereiche, in denen durchaus Kompetenzen erworben sein können, aus. Hier zeigt sich in besonderer Deutlichkeit, die methodische Problematik der Nutzung vorliegender Instrumente und Daten aus einer Evaluationsstudie für nachträglich formulierte oder auch nur präzisiertere Fragestellungen. Das Erfassen überfachlicher Kompetenzen der Lehrkräfte für die Steuerung interner Qualitätsentwicklungsprozesse war nicht Gegenstand und Ziel der Evaluationsstudie. Es sollten deshalb auf Basis der vorliegenden Daten keine voreiligen Schlüsse über den Kompetenzzuwachs der Lehrkräfte bezogen auf „Qualitätsentwicklung“ gezogen werden.

Zur Erfassung der Professionalisierung (oder auch „Lernerfolgskontrolle“) erscheinen qualitative Verfahren wie wiederholte Gruppeninterviews mit den Steuergruppen oder auch Strukturanalysen der Organisation des schulinternen Qualitätsmanagements besser geeignet. Hier könnten in zukünftigen Forschungsvorhaben die verschiedenen sich entwickelnden Systeme schulinternen Qualitätsmanagements analysiert und verglichen werden sowie in Bezug auf ihre Effekte überprüft werden. Durch die vorgegebenen Antwortformate eines Fragebogens bestünde die Gefahr wertvolle Entwicklungen zu übersehen und die subjektiven Aussagen der Beteiligten zu reduzieren.

8.2.2 Zur Rolle der Schulleitung

„Leadership“ und Steuerung

Wie oben erläutert, hat sich das Verständnis von Schulleitung stark gewandelt. Ihr kommt beim neuen Steuerungsparadigma eine Schlüsselposition zu, die erweiterte Anforderungen an ihre Professionalität stellt. Ihre Funktion wird von Verwaltung und Kontrolle auf eine Management- und Führungsfunktion erweitert („Leadership-Konzept“, vgl. Kapitel 1.1.5, S.15). Dies beinhaltet auch den Aspekt der Steuerung der Qualitätsentwicklung. Die Verstetigung der internen Qualitätsentwicklungsprozesse im schulischen Alltag erfordert institutionelle Verankerung. Die Verantwortung hierfür tragen die Mitglieder der Steuergruppe und besonders die Schulleitung. In den Interviews wurde von einigen Schulleitungen berichtet, dass die Arbeit mit dem EFQM-Modell dazu beigetragen habe, die Arbeit der bereits vorhandenen Steuergruppe zu professionalisieren, indem nun zielgerichtet und planvoller, orientiert an den Qualitätsbereichen des Leitfadens vorgegangen werde.

„Die Hauptmotivation war, aus diesem Dilemma des Wildwuchses (der Entwicklungsprojekte) heraus zu kommen und irgendwie einen Rahmen zu finden, der uns zwingt, aber eben auch fördert da irgendeine Systematik reinzukriegen, damit das was wir an einzelnen Anstrengungen unternommen haben, letztendlich auch zu Ergebnissen führt.“

(aus einem Interview mit einer Schulleitung)

Die Daten der vorliegenden Arbeit lassen allerdings keine Aussagen über die Effekte dieser Veränderungen zu.

Zum Kontakt zwischen der Leitung und den Lehrkräften

Aus Sicht der Lehrkräfte hat sich der Kontakt mit der Schulleitung intensiviert und positiv entwickelt. Diese Einschätzung könnte als Indiz dafür gewertet werden, dass der Schulleitung ein Verfahren zur Verfügung steht, um mit den Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch zu kommen und sie „ins Boot zu holen“. Ob ein systematisches Qualitätsmanagement ebenfalls dazu beiträgt, die notwendigerweise in Veränderungsprozessen auftauchenden Konflikte zu bearbeiten und einer einvernehmlichen Klärung zuzuführen, ist auf Grundlage der Ergebnisse dieser Arbeit nicht belegt. Zukünftige Arbeiten könnten der Frage nachgehen, inwieweit Konfliktlösung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen durch die Einführung eines systematischen Qualitätsmanagements positiv beeinflusst wird. Ferner ist die Eignung des Qualitätsmanagements als Steuerungsinstrument genauer zu überprüfen.

8.2.3 Inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Ziele der Schulen

Eine weit verbreitete Ursache für das Scheitern von Projekten ist die mangelnde Zielorientierung und inhaltliche Fokussierung auf das Wesentliche. Die im Rahmen der

Programmevaluation durchgeführten Erhebungen zur Zielklärung in den Schulentwicklungsprojekten belegen, dass ein zielorientiertes Vorgehen, mit präzise formulierten, messbaren Zielen und explizit vereinbarten Zuständigkeiten sowie Terminierungen ungewohnt und wenig verbreitet ist. Die dort vorgelegten Ziele waren in weiten Teilen unklar formuliert und wenig präzise. Ferner konzentrierten sie sich häufig auf nebensächliche, schulorganisatorische Fragen, wie beispielsweise die Schulhofverschönerung und berührten den Kernbereich Unterricht nicht.

Bei der Entscheidung für ein Projekt zur Etablierung eines schulinternen Qualitätsmanagements bestanden deshalb erhebliche Vorbehalte. Es bestand die Sorge, dass die Lehrkräfte sich auf Nebenthemen konzentrieren und wesentliche Kernthemen nicht berühren würden. Aus diesem Grund war ein Hauptinteresse der vorliegenden Arbeit, über die persönlichen Wahrnehmungen und Einschätzungen der beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen hinaus, Informationen über behandelte Themen und Schwerpunktsetzungen/Ziele der beteiligten Schulen zu erlangen.

Durch die neun Qualitätsbereiche und 32 Unterkriterien des EFQM-Modells war der inhaltliche Rahmen zwar abgesteckt, jedoch liegt es in der Verantwortung der Anwender inhaltliche Priorisierungen vorzunehmen. Eine Dokumentenanalyse der vorliegenden Maßnahmenkataloge brachte folgende Erkenntnisse:

- Die Kataloge enthielten anspruchsvolle, zum Teil langfristig angelegte Entwicklungsaufgaben und Ziele. Die einzelnen Maßnahmen sind konkret formuliert und mit verbindlichen Zuständigkeiten und Terminierung versehen, entsprechen also den Anforderungen an ein „smartes“¹⁵ Ziel.
- Es ergibt sich ein relativ homogenes Profil der Verteilung der Maßnahmen in den unterschiedlichen Kategorien. An keiner Schule wurden Bereiche ausgeblendet.
- Es überwiegen für die Schulentwicklung relevante Maßnahmen in den Bereichen Organisationsentwicklung/Prozesse gegenüber dem Kernprozess Unterricht. An allen Schulen wurde jedoch die Formulierung eines Leitbildes/Schulprogramms vereinbart und verschiedene Maßnahmen der Personalentwicklung (z.B. Mitarbeitergespräche) auf die Agenda gesetzt. Konkrete Verabredungen zur pädagogischen Arbeit wurden

¹⁵ Das Akronym „smart“ steht für die Eigenschaften „spezifisch“, „messbar“, „akzeptiert“, „realistisch“ und „terminiert“.

bisher nicht getroffen, was unter Berücksichtigung des kurzen Zeitraumes, in dem die Selbstbewertung durchgeführt wurde, erklärlich ist.

Es lassen sich auf Grund der einmaligen Erhebung keine Aussagen über Entwicklungen treffen. Eine Analyse der überarbeiteten Kursbücher nach Abschluss der zweiten Selbstbewertungsphase, die von allen Schulen geplant bzw. bereits durchgeführt ist, könnte hier Aufschluss geben.

Die langfristigen Wirkungen auf den Unterricht und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler können nur durch parallele Unterrichtsbeobachtungen (etwas in einer Videostudie) und durch längsschnittliche Erhebungen der Lernleistungen erfasst werden.

8.3 Schlussfolgerungen für die Einführung eines schulinternen Qualitätsmanagements

„Die Schule muss schon selber ran, es müssen einige Kollegen da sein, denen es unter den Nägeln brennt, sich im Qualitätsmanagement nach vorne zu bewegen, und von da muss es ins Kollegium streuen.“

(aus einem Interview mit einem Schulleiter)

Es liegen verschiedene Elemente zur Qualitätssicherung vor, die in vergleichbarer Form von den Kultusministerien aller Bundesländer aufgegriffen werden. Alle diese Maßnahmen sind darauf ausgerichtet, dass Schulen, die den Bildungs- und Erziehungsauftrag übertragen bekommen, diesen Auftrag zunehmend selbständiger ausfüllen. Zur Sicherung der Qualität gibt es externe Vorgaben, Bereitstellung von Ressourcen, die Überprüfung des Erfolges, Rückmeldung der Ergebnisse externer Evaluationen sowie Inspektionen und Unterstützung. In diesem Rahmen ist es für die Einzelschule unerlässlich, diese Prozesse im Sinne eines internen Qualitätsmanagements zu steuern. Schulen müssen fähig sein (gegebenenfalls durch externe Unterstützung befähigt werden) die verschiedenen Elemente der Qualitätssicherung zu integrieren.

Bisher erfolgt Schulentwicklung relativ planlos und unsystematisch. Es mangelt zwar nicht an Maßnahmen (Schulprogramme, Fortbildungen, Bildungspläne, Evaluation) und Entwicklungsprojekten, die punktuell für einen kleinen Kreis der Lehrkräfte Wirkung zeigen und jedes für sich genommen einen wertvollen Beitrag zur Verbesserung der Schulqualität leisten. Solange diese Maßnahmen und Projekte jedoch nicht miteinander verknüpft und als Beitrag zum Gelingen des Ganzen begriffen werden, werden sie nur schwer langfristig Früchte tragen. Der kontinuierliche Zyklus vom Planen-Handeln-Prüfen-Verbessern des

Qualitätsmanagements muss zur Selbstverständlichkeit werden. Damit verbunden ist auch eine Haltungsänderung. Die Lehrkräfte sind nicht mehr Auftragnehmer oder Opfer von Schulentwicklungsmaßnahmen, sondern die Meisterinnen und Meister des Prozesses.

Der Ansatz des TQM ermöglicht es den Schulen, selber systematisch auf die relevanten Qualitätsbereiche einzugehen. Die Ergebnisse dieser Arbeit belegen, dass die am EFQM-Modell erprobten Arbeitsformen von den Lehrkräften und Schulleitungen akzeptiert und die Erfahrungen positiv bewertet werden. Sie erleben sich als selbstwirksam und kompetent in eigener Sache. Die Gestaltung des schulinternen Qualitätsmanagements befriedigt das Bedürfnis nach Kompetenzerleben, sozialer Einbindung und Autonomie.

Über diese positive Erkenntnis hinaus lassen sich aus den resümierenden Kommentaren und Empfehlungen der Schulleitungen allgemeine Empfehlungen für die Einführung des schulinternen Qualitätsmanagements ableiten. Die Akteure der selbständiger werdenden Schulen tragen zwar zunehmende Verantwortung für die Qualität der geleisteten Arbeit, dürfen dabei jedoch nicht sich selbst überlassen werden.

8.3.1 Qualitätsentwicklung braucht Orientierung

„Das Gefühl im Kollegium war auch das, es wird viel gemacht, aber es wird auch vieles nicht zu Ende geführt. Dinge sind den einen Tag wichtig, den nächsten Tag vielleicht auch noch, aber dann kommt wieder eine andere Sache auf uns zu, die dann wieder den Schwerpunkt bildet und die alte, eben begonnene Sache gerät in Vergessenheit. So ging uns das sehr oft. Im Grunde haben wir uns dadurch um unsere Erfolge betrogen. Wir haben uns furchtbar angestrengt, aber am Schluss ist es dann nie richtig fertig geworden.“

(aus einem Interview mit einer Schulleitung)

Verschiedene Schulleitungen verbanden mit der Einführung eines schulinternen Qualitätsmanagements das Ziel, die vielfältigen, bereits vorhandenen, aber nicht abgestimmten Entwicklungsinitiativen zu einem Gesamtplan zusammenzufügen. Qualitätsmanagement wird nicht als wieder neue Idee der Bildungsadministration verstanden, die neben vielen anderen zu bewältigen ist, sondern vielmehr als Möglichkeit diese Initiativen zu integrieren. Neben der Systematisierung im Vorgehen geht es auch um Kontinuität und Verbindlichkeit. Es besteht die Hoffnung, dass die Lehrkräfte durch aktive Beteiligung an den Planungs- und Entscheidungsprozessen auch an der Umsetzung der Maßnahmen mitwirken. Ob sich diese Erwartungen erfüllen, wird in zukünftigen Studien zu prüfen sein.

Eine wesentliche Orientierungshilfe bietet der „EFQM-Leitfaden“. Er hat sich in der Praxis als Rahmen für den schulinternen Selbstbewertungsprozess bewährt. Hervorgehoben wurde

von einer Schulleitung, dass es als entlastend empfunden wurde, an vorgegebenen Themen zu arbeiten und dabei – quasi geleitet – die gesamte Schule aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und zu beurteilen. Es erschien ihr einfacher auf der Sachebene zu arbeiten und die sonst an dieser Schule offenbar üblichen Diskussionen auf der Beziehungsebene wurden minimiert. Es wäre interessant zu untersuchen, ob sich diese Beobachtung an anderen Schulen bestätigt.

Durch die zu Grunde liegende Systematik des TQM bekommen die Schulen darüber hinaus eine Hilfe für das Prozessmanagement an die Hand, mit dem es ihnen offenbar leichter fällt, die Kriterien mit Inhalten zu füllen und die Verbesserungsbereiche der Schule zu identifizieren und in geeignete Maßnahmenkataloge zu überführen. Die Systematik, d.h. das systematische Vorgehen und das Verständnis, dass Qualitätsentwicklung ein kontinuierlicher Prozess ist, erscheint dabei wesentlich wichtiger als das System selbst. Die Projektschulen haben mit dem EFQM-Modell gearbeitet, da es das derzeit einzige verfügbare System ist, das einen fundierten Qualitätsrahmen (Leitfaden) und das Prozessmanagement (Selbstbewertungsphase und „Konsensmeeting“) handhabbar verbindet. Der Leitfaden ist in seiner Struktur und inhaltlichen Gliederung den Orientierungsrahmen für Qualität der verschiedenen Länder sehr ähnlich. Die Prinzipien des Qualitätsmanagements können ebenso systemunabhängig an den Qualitätsrahmen der Länder orientiert angewendet werden.

Die Aussagen der Schulleitungen weisen darauf hin, dass die gegenwärtigen Initiativen zur Formulierung von Orientierungsrahmen zur Schulqualität, wie sie in verschiedenen Ländern in Vorbereitung sind, auf positive Resonanz stoßen werden.

8.3.2 Qualitätsentwicklung braucht Unterstützung und Begleitung

„Fachleute von außen müssen den Prozess begleiten. Ich glaube, wenn überhaupt irgendwas mit EFQM vernünftig und sinnvoll weiterlaufen und umgesetzt werden soll, dann muss einfach ein wirklich richtiger Experte da sein, der das in irgend einer Weise begleitet.“

(aus einem Interview mit einem Schulleiter)

Auch Schulen, die ihr internes Qualitätsmanagement selbst verantworten, brauchen ein externes Unterstützungssystem (vgl. Kapitel 1.1.4). Sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungen formulierten externen Unterstützungsbedarf bei der Einführung von Qualitätsmanagement. Da die Schulleitungen selber noch unerfahren mit den Prinzipien des Qualitätsmanagement sind, bedarf es überzeugungsfähiger Experten und Expertinnen, die in den Kollegien darüber berichten und zur Mitarbeit anstiften. Je mehr Praxisberichte aus dem

Bildungsbereich dabei einfließen können, desto besser. In den Landesinstituten (oder bei freien Anbietern) müssen Qualifizierungsangebote zum Qualitätsmanagement angeboten werden. Eine besondere Rolle kommt Beratern oder Prozessbegleitern zu, die die Schulen im ersten Durchlauf unterstützen, bei der Selbstbewertung beraten und als externe Moderatorinnen oder Moderatoren für das „Konsensmeeting“ zur Verfügung stehen. Zusätzlich könnten die Schulleitungen bei der Erstellung von Evaluationsinstrumenten unterstützt oder durch deren Bereitstellung entlastet werden. Flexible, individuell anpassbare Instrumentarien wie etwa das INIS-Modell (neu: SEIS – „Selbstevaluation in Schulen“, Bertelsmannstiftung, 2005 siehe <http://www.das-macht-schule.de/>) sind gegenüber geschlossenen Fragebogensammlungen zu bevorzugen.

Weiterhin könnten die Schulen unterstützt werden, in dem die kollegiale Beratung der Verantwortlichen der Schulen (Netzwerkbildung) unterstützt wird oder die Praxiserfahrungen systematisch ausgewertet und dokumentiert werden, damit „Neueinsteiger“ von diesen profitieren können.

8.3.3 Qualitätsentwicklung braucht Zeit und Verstetigung

„Besonders schwierig war es, den EFQM - Prozess durch den Alltag zu retten. Für eine flächendeckende Einführung von Qualitätsmanagement wird genauer zu kalkulieren sein, welcher zusätzliche (vorübergehende) Aufwand entsteht und welche Entlastungen durch eine Verbesserung der organisatorischen und Abstimmungsprozesse entstehen.“

(aus einem Interview mit einer Schulleitung)

Die Fragen der QuiSS-Evaluationsstudie waren in erster Linie auf die Wahrnehmung der Projektarbeit gerichtet (Akzeptanz) und dienten nicht der Sicherung der Ergebnisse auf der Outputebene. Aufgrund dessen lassen sich kaum Aussagen über Professionalisierung und Kompetenzgewinn der Lehrkräfte treffen. Genauso wenig wissen wir über Veränderungen der Unterrichtsqualität und einer damit einhergehenden Steigerung des Bildungserfolges der Schülerinnen und Schüler.

Zur Beantwortung derartiger Fragen wären Studien erforderlich, die gleichzeitig Veränderungen der Schul- und Unterrichtsorganisation und längerfristige Wirkungen auf Schülerseite berücksichtigen. Die zukünftige Schulbegleitforschung wird dabei zwingend die Perspektiven der Schuleffektivitätsforschung und der Schulentwicklungsforschung verschränken müssen. Die jeweiligen Ergebnisse müssen aufeinander bezogen werden. Auch wenn die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit darauf hinweisen, dass systematisches Vorgehen bei der Qualitätsentwicklung die Prozesse beschleunigt, bleibt der Zeitfaktor eine

relevante Größe und sollte bei zukünftigen Forschungsarbeiten explizit einbezogen werden. Weiterhin darf die Einführung eines internen Qualitätsmanagements nicht auf den Zeitraum der Durchführung eines Modellprojekts begrenzt bleiben, sondern muss verstetigt und in den schulischen Alltag integriert werden. Ferner könnten auf ein QM-System aufbauend eine Zertifizierung eingeführt oder ein Qualitätspreis ausgelobt werden. Etwaige Erfolge würden in der Schule und nach außen sichtbar werden und die Motivation erhöht.

Das Lernen von Individuen und Organisationen braucht Zeit.

8.3.4 Qualitätsentwicklung braucht interne und externe Partner

Eine wichtige Aufgabe zur Qualitätssicherung ist besonders der Aufbau interner und externer Kooperationsstrukturen.

Innerhalb der Schule müssen neben den Lehrkräften auch weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (u.a. Verwaltung, Hausmeister) sowie Eltern und Schüler in den Prozess eingebunden werden. Aus den Interviews mit den Schulleitungen ist jedoch bekannt, dass Eltern und Schüler zunächst aus verschiedenen Gründen nicht in das QM-Projekt eingebunden waren. Im Falle von Grund- und Förderschulen wird die aktive Einbindung der Schülerinnen und Schüler an sehr konkreten, praktischen Projekten erfolgen. Einige Kollegien haben entschieden, dass sie mit den internen Klärungsprozessen hinreichend gefordert sind und die Elternvertretung zunächst nur informiert, um sie zu einem späteren Zeitpunkt einzubinden. In vier der zehn Schulen wurde jedoch durch sehr engagierte Elternvertretungen die Selbstbewertung durch die Durchführung und Auswertung einer Befragung der Elternschaft der Schule unterstützt. In diesen Fällen lagen sehr qualifizierte Informationen zur Elternzufriedenheit vor, die bei den Entwicklungsmaßnahmen berücksichtigt werden konnten. An diesem Beispiel zeigt sich eine gute Möglichkeit „neuer Elternmitarbeit“ jenseits von Vorlesestunden und Milchverkauf, das mit nur wenig Anleitung durch die Schulleitung oder externer Unterstützung sicher gerne von vielen Elternräten aufgegriffen wird. Vergleichbare Ansätze wären auch mit Schülervvertretungen ab der Sekundarstufe denkbar, wobei eine Integration in den Unterricht (beispielsweise Mathematik oder auch PGW) wünschenswert ist.

Die Analyse der Maßnahmenkataloge ergab, dass *externe Partnerschaften* der Schulen bisher wenig strategisch geplant und genutzt werden. Sie beschränken sich offenbar zunächst auf klassische Bereiche wie beispielsweise die Teilnahme an Wettbewerben oder die Durchführung von Schüleraustauschen. Für die Zukunft könnten u.a. auch die Berücksichtigung der Erkenntnisse der Politikfeldforschung hilfreich sein. So könnte das

Konzept der „Befürworter-Koalitionen“ und strategischer Netzwerke ("advocacy-coalitions", Sabatier, 1993) aufgegriffen werden, nachdem sich Akteure mit einem ähnlichen Deutungsmuster oder Werten („belief-systems“) zusammenschließen. Als Einheit von Akteuren versuchen diese Koalitionen, gemäß ihrer jeweiligen gemeinsamen Wertvorstellungen, Strategien zu entwerfen, um ihre Ziele zu erreichen, diese ggf. gegen andere Koalitionen durchzusetzen bzw. einen Interessensausgleich und Entscheidungen herbeizuführen. Auf die Schulpraxis übertragen könnte eine gezielte Orientierung nach Außen in den Stadtteil stattfinden und nach möglichen Interessens- und Zielüberschneidungen, aber auch -gegensätzen gesucht werden, um unterstützende Partnerschaften aufzubauen. Die aktive Auseinandersetzung und Kenntnis des kommunalen Settings erlaubt auch einen vorausschauenden Umgang mit möglichen Störfaktoren oder möglicherweise überfordernden Ansprüchen.

Erste Ansätze finden sich in Kooperationen von Schulen mit Jugendmusikschulen, deren Lehrkräfte einen Teil des Musikunterrichts übernehmen und Klassenorchester oder Bigbands aufbauen. Ein weiteres Beispiel stellt die Zusammenarbeit von Ganztagsgrundschulen und benachbarten Seniorenwohnheimen dar: Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihr Mittagessen gemeinsam mit den Alten ein und werden von diesen bei der Erledigung der Hausaufgaben unterstützt. Mit Blick auf Sportvereine, Kirchengemeinden, Universitäten, Betriebe etc. lassen sich viele weitere Kooperationsprojekte denken, von denen alle Partner profitieren könnten.

9. Literatur

- Altrichter, H. (1999). Selbstevaluation von Schulen als Strategie der Qualitätsentwicklung - Begriffe, Erwartungen und Erfahrungen. In Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten (Ed.), *Evaluation und Qualität im Bildungswesen* (pp. 23-71). Graz: Zentrum für Schulentwicklung.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1999). Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In H. Altrichter & P. Posch (Eds.), *Wege zur Schulqualität* (pp. 193-247). Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Eds.). (1998). *Handbuch zur Schulentwicklung* (Vol. 1). Innsbruck: StudienVerlag.
- Argyris, C. (1975). Das Individuum und die Organisation: Einige Probleme gegenseitiger Anpassung. In K. Türk (Ed.), *Organisationstheorie* (pp. 215-233). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Arnold, R. & Faber, K. (2000). *Qualität entwickeln - aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule - Expertise, verfasst für die BLK*. Kaiserslautern: Kallmeyer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bank, V. & Lames, M. (2000). *Über Evaluation*. Kiel: bajOsch.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (2000). *TIMSS/III: Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. (Vol. 1). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., et al. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, H. & Langosch, I. (1995). *Produktivität und Menschlichkeit* (4 ed.). Stuttgart: Enke.
- Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg. (2003). *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg - Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin.
- Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (1997). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Schulentwicklung. In R. Brockmeyer & W. Edelstein (Eds.), *Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation* (pp. 9-24). Oberhausen: Karl Maria Laufen.
- Büeler, X. (2000). Schulentwicklung - Praxis und Wissenschaft? *Journal für Schulentwicklung*, 4(4), 17-31.
- Buhren, C., Killus, D. & Müller, S. (2000). Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Eds.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Vol. 11, pp. 327-365). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Buhren, C. G., Killus, D. & Müller, S. (1998). *Wege und Methoden der Selbstevaluation*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (1997a). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Steigerung der Effizienz des*

- mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts".* Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (1997b). *Neuordnung der Modellversuchsförderung.* Internet: <http://www.blk-bonn.de/modellversuche/neuordnung.htm> [29.12.2003].
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. (2003). *Steigerung der Effizienz des mathematisch- naturwissenschaftlichen Unterrichts - Abschlussbericht.* Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule.* Berlin: Cornelsen.
- Chelimsky, E. (Ed.). (1997). *Evaluation for the 21. century.* Thousand Oakes: Sage.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1998). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß: Ein Handbuch.* Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Demmer, M. (2003). Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? *Die Deutsche Schule*, 95(1), 135-138.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation. (2002). *Standards für Evaluation.* Köln.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 73-92.
- Donabedian, A. (1980). *Explorations in quality assessment and monitoring.* Mich.: Health Administration Press.
- Drabner, C. & Th., P. (1997). *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen am Beispiel der Jugendhilfe. Ein Leitfaden für die Praxis.* Freiburg.
- Drechsel, B., Jäger, M. & Prenzel, M. (2001). *Abschlußbericht der ersten Befragung zur Akzeptanz im BLK-Modellversuchsprogramm "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen" (QuiSS) - Übersicht der Schulleiter-, Schüler- und Elternrückmeldungen auf Bundesebene* (Interner Bericht). Kiel: IPN.
- Dubs, R. (1998). *Qualitätsmanagement für Schulen.* St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Dubs, R. (1999a). Qualitätsmanagement an Schulen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten (Ed.), *Evaluation und Qualität im Bildungswesen.* Graz.
- Dubs, R. (1999b). Schulautonomie, Schulentwicklung und Schulaufsicht. Ziele und Probleme. In M. Beucke-Galm, G. Fatzer & R. Rutrecht (Eds.), *Schulentwicklung als Organisationsentwicklung* (pp. 299- 317). Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Dubs, R. (2005). Die Administration muss den Rahmen setzen! Ablaufplan für die erfolgreiche Einführung teilautonomer Schulen. In *Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung.* Berlin: Raabe.
- Dubs, R. (Ed.). (1997). *New Public Management - Eine zukunftsweisende Reformstrategie für die Bildungsverwaltung.* Berlin: Humboldtuniversität.
- Edelstein, W. (1998). Selbstwirksamkeit in der Schulreform. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 100-106.

- Edelstein, W. (1999). Bedingungen erfolgreicher Schultransformation. In E. Risse & H.-J. Schmidt (Eds.), *Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung* (pp. 119-132). Neuwied: Luchterhand.
- Eikenbusch, G. (1998a). Die Schule evaluieren. In G. Eikenbusch (Ed.), *Praxishandbuch Schulentwicklung* (pp. 154-175). Berlin: Cornelsen.
- Eikenbusch, G. (1998b). *Praxishandbuch Schulentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Fend, H. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen - Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. *Zeitschrift für Pädagogik, 41 Beiheft*, 55-72.
- French, W. L. & Bell, C. H. (1973). *Organization Development, Behavioral science interventions for organization improvement*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change* (2 ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1996). Leadership for Change. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Vol. 2, pp. 701-722). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Geijsel, F. & Slegers, P. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration, 37*(4), 309-328.
- Gonon, P. & Hügli, E. (2001). *Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung*. (3. ed.). Aarau: Sauerländer.
- Haindl, M. (2003). *Total Quality Management in Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Hameyer, U. (2001). Wissensmanagement. *Journal für Schulentwicklung*.
- Haubrich. (2001). *Cluster-Evaluation - Ein Modell für einen "dornigen" Evaluationsgegenstand - Dokumentation des Vortrages auf der 4. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation*. Retrieved 28.4., 2005, from www.degeval.de/dokumente/speyer2001
- Helmke, A. (2001). Internationale Schulleitungsvergleichsforschung. Schlüsselprobleme und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 47*(2), 155-160.
- Holtappels, H.-G. (1995). Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In H.-G. Rolff (Ed.), *Zukunftsfelder von Schulforschung* (pp. 395). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hopkins, D. & Langerweij, N. (1996). The school improvement knowledge base. In N. Langerweij (Ed.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 59-93). London: Routhledge.
- Huber, S. (1999a). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I). *Schul-Management, 30*(2), 10-17.
- Huber, S. (1999b). School Effectiveness: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). *Schul-Management, 30*(3), 7-18.
- Huber, S. (1999c). Wirksamkeit und Verbesserung von Schule - eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung (III). *Schul-Management, 30*(5), 8-18.

- Institut für Schulentwicklungsforschung. (2000). *IFS-Schulbarometer* (6. ed.). Dortmund: IFS-Verlag.
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. Unpublished Unveröffentlichte Disstertation, Christian-Albrechts-Universität, Kiel.
- Jäger, M., Drechsel, B. & Prenzel, M. (2001). *Ziele der Schulen im Modellversuchsprogramm QuiSS - Ergebnisse der ersten Befragung*. Kiel: IPN.
- Jäger, M., Reese, M., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2003). Evaluation des Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)". *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(1), 86-97.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1998). Evaluation des Modellversuchs "Selbstwirksame Schulen": Ansätze und Probleme. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 26(2), 107-115.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1999). *Handbuch der Evaluationsstandards*. Opladen: Leske + Budrich.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Ed.). (1994). *The Program Evaluation Standards* (2 ed.). Newsbury Park: Sage.
- Klieme, E. (2003). Bildungsstandards - Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. *Die Deutsche Schule*, 95(1), 10-16.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Klieme, E., Baumert, J. & Schwippert, K. (2000). Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche - Eine Studie im Anschluss an TIMSS. In H.-G. Rolff, W. Bos, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Eds.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven* (Vol. 11, pp. 387-491). Weinheim: Juventa.
- Kohler, B. (2005). *Rezeption internationaler Schulleistungsstudien*. Münster: Waxmann.
- Kohler, B. & Schrader, F.-W. (Eds.). (2004). *Ergebnisrückmeldung und Rezeption. Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Köhler, G. (2003). Auf dem Prüfstand: neue OECD-Untersuchung zur Lehrerbildung. *Erziehung und Wissen*, 11, 22-23.
- Kotter, K.-H. (2000). *Das Europäische Modell für Excellence zur Steigerung des Erfolgs von Organisationen und einige Aspekte seiner Anwendung in Schulen*.
- Kotter, K.-H. & Thum, H. (2002). *Unser Gymnasium auf dem Weg in die Zukunft. Schulentwicklung nach dem EFQM-Modell*. Wolznach: Kastner.
- Kotter, K.-H. & Thum, H. (2004). *Unsere Schule auf dem Weg in die Zukunft. Schulentwicklung nach dem EFQM-Modell*. Wolznach: Kastner.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., et al. (2002). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Leeuw, F. L. (2000). Evaluation in Europe. In R. Stockmann (Ed.), *Evaluationsforschung* (pp. 57-76). Opladen: Leske+Budrich.

- Luhmann, N. (1981). *Soziologische Aufklärung: Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (Vol. 3). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luyten, H. (1994). Stability of school effects in Dutch secondary education: The impact of variance across subjects and years. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 197-216.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung* (5 ed.). Weinheim: Beltz.
- Mortimore, P. (1991). *The nature and findings of school effectiveness research in the primary sector*. London: HMSO.
- Müller, S. (2002). *Schulinterne Evaluation - Gelingensbedingungen und Wirkungen*. Dortmund: IFS.
- Nüßle, W. (1999). Qualitätsbeauftragte - Motor und Mentor der Qualitätsentwicklung. In O. Speck (Ed.), *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen* (pp. 106-118). München: Reinhardt.
- Nüßle, W. (2000). Qualität für wen? Zur Angemessenheit des Kundenbegriffs in der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 831-850.
- OECD. (1995). *Performance Standards in Education*. Paris.
- OECD. (2002). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Design and Implementation Plan for the Activity*. Retrieved 5.1.2004
- Ostermeier, C. (2004). *Kooperative Qualitätsentwicklung in Schulnetzwerken. Eine empirische Studie am Beispiel des BLK-Programms "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" (SINUS)*. Münster: Waxmann.
- Patton, M. (1997). *Utilization-focused Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Pautzke, G. (1989). *Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens (Dissertation)*. München: Kirsch.
- Peterander, F. & Speck, O. (Eds.). (1999). *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. München: Reinhardt.
- Prenzel, M. & Achtenhagen, F. (2000). Innovation durch Modellversuchsprogramme - Einführung in das Themenheft. *Unterrichtswissenschaft*, 28(2), 98-102.
- Prenzel, M., Jäger, M. & Reese, M. (2004). *Nur wer mitmacht, kann gewinnen! Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen"*. Kiel: IPN.
- Prenzel, M., Ostermeier, C., Bahr, S. & Hamann, M. (2000). *Befragung zur Akzeptanz im BLK-Modellversuchsprogramm "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts": Ergebnisse und Implikationen für die weitere Steuerung des Programms*. Kiel: IPN.
- Reese, M. (2005). Qualitätsmanagementsysteme für Schulen: Worin besteht der Nutzen? *PraxisWissen SchulLeitung*, 1(1).
- Reese, M., Jäger, M., Schütze, K. & Prenzel, M. (2002). *Zwischenbericht zur Evaluation des Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen" (QuiSS)*. Kiel: IPN.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Chancen und Risiken eines Qualitätsmanagements für Schulen* (Forschungsbericht No. 120). München: LMU.

- Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1999). *Manual Schulentwicklung - Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)* (2 ed.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rosenstiel, L. v. (1992). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rossi, P., Freeman, H. & Lipsey, M. (1999). *Evaluation. A systematic approach* (6 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours* (1 ed.). Somerset, England: Open Books.
- Sabatier, P. (1993). Advocacy-Koalitionen, Policy-Wandel und Policy-Lernen. *Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 24*, 18-35.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education (OFSTED).
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schelten, A. & Tenberg, R. (2002). *Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs "Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen" (QUABS)*. München: Hintermaier-Verlag.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 192-214.
- Schratz, M. (2000). Evaluation: Ein Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Ed.), *Evaluation als Aufgabe der Lehrerausbildung - Dokumentation einer Fachtagung*. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (1999). Gut sein, besser werden – und verstehen warum: evaluieren. *Lernende Schule, Themenheft 2(5)*, 4-9.
- Schreyögg, G. & Kliesch, M. (2003). *Rahmenbedingungen für die Entwicklung organisationaler Kompetenz*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.
- Schwan, R. & Kohlhaas, G. (Eds.). (2002). *Qualitätsmanagement in Beratungsstellen - Selbstbewertung nach dem EFQM-Excellence Modell am Beispiel Studienberatung* (Vol. 107). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Eds.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität und Humboldt-Universität.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4 ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Senator für Bildung, W., Kunst und Sport. (2000). *Schule entwickeln mit Programm* (Eine Information der Schulinspektion zum Thema Interne Evaluation). Bremen.

- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of Program Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Statistisches Bundesamt. (2004). Retrieved 15.01.2004, from <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/bildab1.htm>
- Stern, C. & Döbrich, P. (1999). *Wie gut ist unsere Schule?* Gütersloh: Verlag Bertelsmannstiftung.
- Stockmann, R. (2000a). Evaluation in Deutschland. In R. Stockmann (Ed.), *Evaluationsforschung* (pp. 11 - 40). Opladen: Leske + Budrich.
- Stockmann, R. (2000b). *Evaluationsforschung Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder*. Opladen: Leske + Budrich.
- Stockmann, R. (2002). Qualitätsmanagement und Evaluation - Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte? *Zeitschrift für Evaluation*, 2(2), 209-244.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B. & Hopkins, D. (1996). Merging school effectiveness and school improvement. In N. Langerweij (Ed.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 113-147). London: Routledge.
- Stringfield, S. (1995). Attempting to Enhance Students' Learning through Innovative Programs: The Case for Schools Evolving into High Reliability Organizations. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 67-96.
- Strittmatter, A. (1999). Systemmonitoring und lokale Selbstevaluation funktional verbinden Gedanken zu einer nötigen und fast unmöglichen Leitidee. In Zentrum für Schulentwicklung Bereich II: Evaluation und Schulforschung. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Ed.), *Evaluation und Qualität im Bildungswesen* (pp. 228 - 230). Graz: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten.
- Stufflebeam, D. (2003). *The CIPP Model for Evaluation - an update. Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluation Network (OPEN)*. Retrieved 12.01.2004, from <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>
- Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation Models*. San Francisco: Josséy-Bass.
- Terhart, E. (2000a). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 809-829.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenen Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 91-109.
- Terhart, E. (Ed.). (2000b). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung. (2003). *Schulentwicklung konkret*. Retrieved 5.12.2003, from <http://www.eqs.ef.th.schule.de/>
- Weinert, F. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weiss, C. H. (1991). Linking Evaluation to Policy Research. In W. R. Shadish, T. D. Cook & L. C. Leviton (Eds.), *Foundation of Program Evaluation* (pp. 179- 224). Californien: Sage.
- Widmer, T. (2000). *Evaluations-Standards*: Schweizerische Evaluationsgesellschaft (SEVAL).

- Wissinger, J. (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(6), 851-865.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Hans Huber.

10. Anhang

Erhebungsinstrumente

- Fragebogen für Schulleiterinnen und Schulleiter
- Schulsteckbrief
- Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer
- Interviewleitfaden