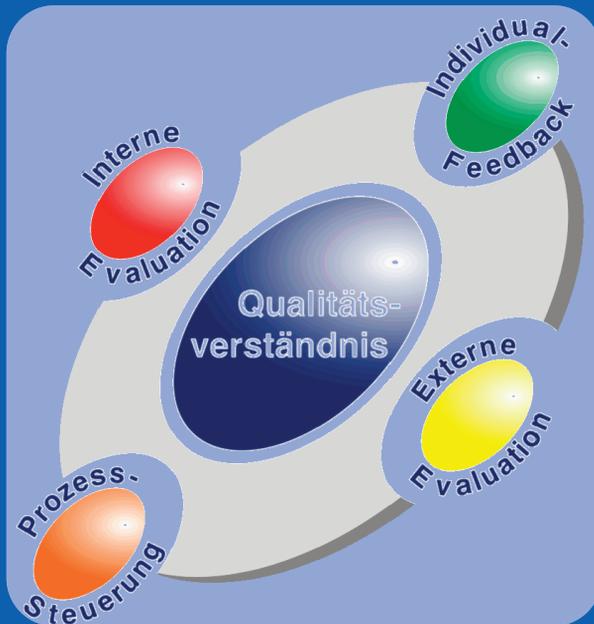


Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur

Beiträge zu länderspezifischen Qualitätsmanagement-
initiativen mit Schwerpunkt auf dem bayerischen QmbS-Projekt



Arnulf Zöller & Alfons Frey (Hrsg.)

Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur

**Beiträge zu länderspezifischen Qualitätsmanagementinitiativen
mit Schwerpunkt auf dem bayerischen QmbS-Projekt**



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN (Print): **978-3-940625-80-9**

ISBN (E-Book): **978-3-7639-6740-7**

Dieses E-Book erscheint unter der ISBN 978-3-7639-6740-7 bei wbv Publikation ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, Detmold 2017

Satz: Eusl-Verlag

Cover: Arnulf Zöllner

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	5
-------------------------------	---

Teil 1: Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung

<i>Dieter Euler:</i> Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – bürokratisches Strohfeuer oder Grundlage für kontinuierliche Reformprozesse?	13
---	----

<i>Karl Wilbers:</i> Qualitätsmanagement und Qualitätskultur an beruflichen Schulen: Ungleiche Brüder der Qualitätsentwicklung	29
--	----

<i>Martin Fischer:</i> Qualität in der betrieblichen und in der schulischen Berufsbildung – zwei Welten?	43
--	----

Teil 2: Länderspezifische Qualitätsinitiativen und Erfahrungen

<i>Hannelore Hammer & Susanne Thimet:</i> Das Konzept OES an beruflichen Schulen in Baden-Württemberg. Auf dem Weg zu einer praxisnahen Gestaltung der Unterrichts- und Schulentwicklung	63
--	----

<i>Hermann G. Ebner:</i> Schulentwicklung im Urteil der Lehrpersonen	79
--	----

<i>Claudia Galetzka, Hans-Dieter Speier & Annikka Zurwehme:</i> Zwischen Vereinheitlichung und Vielfalt. Qualitätsmanagement an Selbstständigen Beruflichen Schulen in Hessen	97
---	----

<i>Sabine Kurz:</i> QEE in Bremen: Gut gedacht, dennoch vergeblich? Eine Odyssee von erfolgreicher Implementierung und produktivem Nichtstun	117
--	-----

Teil 3: Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern

<i>Arnulf Zöllner:</i> Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern (QmbS) – Genese eines Erfolgs	131
---	-----

<i>Alfons Frey:</i> QmbS als Steuerungsinstrument der Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen	151
---	-----

<i>Susanne Reif, Gisela Stautner & Gerhard Topinka: Die Rolle der Schulaufsicht bei der Unterstützung einer nachhaltigen Schulentwicklung</i>	165
<i>Martin Satzger: Das Unterstützungssystem von QmbS – der Erfolgsfaktor für ein nachhaltiges und systematisches Qualitätsmanagement an Schulen</i>	185
<i>Marlies Kennerknecht & Tobias Krafczyk: QmbS – ein Instrument für systematischen und nachhaltigen Innovationstransfer an Schulen?</i>	205
<i>Caroline Magister & Bernd Schaal: Die wissenschaftliche Evaluation von QmbS</i>	225
 Teil 4: Fokusbeiträge	
<i>Hans B. Schmid: Schulleitung als Change Agent und Sinnstifter beim Wandel zur Qualitätskultur. Prozess-Steuerung der Schulleitung – ganzheitliche Sicht als Gelingensbedingung</i>	245
<i>Michaela Jonach & Franz Gramlinger: Qualitätskultur in Schulen: Möglichkeiten der Erfassung, Veränderung und Gestaltung</i>	265
<i>Heidrun Wondra: Wirkung im Spiegel der Realität – Individualfeedback als Chance. Ein Plädoyer für eine nachhaltige Feedback-Praxis an Schulen</i> ...	281
<i>Melanie Buichl, Carlo Dirschedl, Robert Geiger, Matthias Lang & Sven Meyer-Huppmann: Bildungsangebote für Geflüchtete als Herausforderung an ein schulisches Qualitätsmanagement. Neue Probleme – bewährte Instrumente</i>	303
<i>Franz Huber: Qualitätsmanagement in der Phase II der Lehrerbildung für berufliche Schulen (QML)</i>	323
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	345

Vorwort der Herausgeber

Es ist noch nicht zu lange her, dass die Verwendung von Begriffen rund um das Thema Qualitätsmanagement bei Akteuren aus dem Bereich der schulischen Bildung zu einem eher skeptischen, wenn nicht gar ablehnenden Verhalten geführt hat. Kontroversen und höchst emotionale Diskussionen gipfelten dann in der Frage, ob denn Schülerinnen und Schüler als Kunden zu behandeln seien, was ja wohl nicht sein könne. Derartige vordergründige Diskussionen gehören heute der Vergangenheit an, zumindest im Bereich der beruflichen Bildung.

Die meisten (Bundes-)Länder haben sich seit mehr als einem Jahrzehnt aufgemacht, gemeinsam mit ihren beruflichen Schulen Qualitätsmanagementsysteme zu entwickeln, zu implementieren und die Kollegien bei diesem Prozess zu unterstützen. In vielen Ländern ist diese Implementierungsphase abgeschlossen, vereinzelt wurden die Modellversuche evaluiert und entsprechend weiterentwickelt. Insbesondere wurden Maßnahmen ergriffen, um Erfolge nachhaltig abzusichern und zu verhindern, dass Qualitätsmanagementaufgaben zu einer bürokratischen Pflichtübung degenerieren. In diesem Kontext erlebte der Kulturbegriff eine positive Renaissance. Man sprach von der Notwendigkeit einer innerschulischen Evaluationskultur, forderte eine umfassende Feedback- und Qualitätskultur, ja generell eine an der qualitativen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht orientierte Schulkultur.

Der vorliegende Sammelband thematisiert diese Entwicklung von der operativen Qualitätsmanagementarbeit hin zur Sicherstellung einer nachhaltigen schulischen Qualitätskultur. Dabei knüpft er bewusst an die Ergebnisse der Fachtagung „Bildungsarbeit ist Qualitätsarbeit“ an, die das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2012 gemeinsam mit dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst und der Deutschen Referenzstelle für Qualitätssicherung in der Beruflichen Bildung durchgeführt hat. Ein Ergebnis der Tagung waren die nachfolgend genannten acht „Kreuther Thesen“. Viele der Beiträge in diesem Band korrespondieren in ihrer Thematik mit diesen Thesen, ohne dass dies beabsichtigt gewesen wäre.

These 1: *Berufliche Schulen, die ein systematisches Qualitätsmanagement einsetzen, verfügen über Erfahrungen, Verfahren und Instrumente, die es ihnen ermöglichen, zielgeleiteter, transparenter und damit nachhaltiger bildungspolitische und pädagogische Veränderungen und Innovationen erfolgreich umzusetzen.*

These 2: *Berufliche Schulen, die ein systematisches Qualitätsmanagement einsetzen, erwerben als Institution eine höhere Professionalität zur Gestaltung ihrer innerschulischen pädagogischen und organisatorischen Prozesse; gleichzeitig profes-*

sionalisieren sich entsprechend auch die Lehrkräfte. Beide Entwicklungen tragen mittelfristig zu einer Verbesserung des Unterrichts bei.

These 3: Berufliche Schulen, die ein systematisches Qualitätsmanagement einsetzen, erreichen eine höhere Identifikation ihres Personals mit der Institution Schule und stärken ihr pädagogisches wie auch organisationales Profil. Sie professionalisieren sich damit als Organisation, arbeiten strategischer und stärken ihre Außenwirkung. Damit fördern sie das Ansehen ihrer Schule, der beruflichen Schulen generell und der beruflichen Bildung im Ganzen.

These 4: Ein nachhaltiges, zielgeleitetes und systematisches Qualitätsmanagement ist ohne eine verbindliche strukturelle und personelle Verortung in der Schule langfristig nicht erfolgreich. Dazu sind zusätzliche personelle und zeitliche Ressourcen notwendig.

These 5: Ein nachhaltiges, zielgeleitetes und systematisches Qualitätsmanagement in den Schulen bedarf eines stimmigen, den Qualitätsgedanken unterstützenden Umfelds. D. h. auch die Ebenen der Schulaufsicht und der Bildungsverwaltung, insbesondere aber auch die Seminare der Phase II der Lehrerbildung, müssen sich dem Qualitätsgedanken verpflichtet fühlen und sollten ebenfalls ein Qualitätsmanagement-System nutzen.

These 6: Nachhaltiges, zielgerichtetes und systematisches Qualitätsmanagement in den Schulen bedarf eines qualifizierten und längerfristigen, zentral und regional verfügbaren Unterstützungssystems. Gleichzeitig fördert es die regionale Vernetzung der Schulen.

These 7: Nachhaltiges, zielgerichtetes und systematisches Qualitätsmanagement in den Schulen unterstützt die Entwicklung einer Schulkultur, die von Zielorientierung, Transparenz, Offenheit, Verbindlichkeit, Wertschätzung und Vertrauen getragen ist. Es gibt positive Effekte auf Arbeitsplatzzufriedenheit und Lehrergesundheit.

These 8: Nachhaltiges, zielgeleitetes und systematisches Qualitätsmanagement unterstützt die Schulen auf dem Weg der Übernahme von mehr Eigenverantwortung, stärkt sie in der Bewältigung struktureller und pädagogischer Veränderungs- und Entwicklungsprozesse und bereitet sie für die Übernahme weiterer Aufgaben z. B. im Weiterbildungsmarkt vor.

Im ersten Teil des Sammelbands problematisieren Euler und Wilbers die Wirkung von Qualitätsentwicklung als schulischem Reformimpuls sowie die Interdependenz von Qualitätsentwicklung und Qualitätskultur an beruflichen Schulen. Dabei gehen beide Autoren auf die Implementationsproblematiken derartiger Reforminitiativen ein. Sie spannen dabei den Bogen von der Feststellung, dass – in Schulen – „*offensichtlich die vornehme Verschlossenheit gegenüber Fragen der Qualitätsentwicklung aufzubrechen scheint*“ (Euler), über den Apell, dass Qualitätsentwicklung keine bürokratische Pflichtübung werden dürfe. Wilbers spricht in diesem Zusam-

menhang von „*sinnentleerten Prozessen und Zuständigkeiten*“ und formuliert ein starkes Plädoyer für die Integration des Kulturbegriffs in die innerschulischen Qualitätsmanagementbemühungen. In einem weiteren Beitrag im ersten Teil des Buches greift *Fischer* das in vielen Modellversuchen bearbeitete Thema der Lernortkooperation auf und stellt die berechtigte Frage, warum Qualitätsmanagementinitiativen denn nicht stärker lernortübergreifend gedacht würden, wo doch beide Seiten des dualen Systems, bei aller systemischen und strukturellen Unterschiedlichkeit, vor der gleichen Herausforderung stünden.

Im zweiten Teil des Bandes werden die Erfahrungen der Länder Baden-Württemberg, Hessen und Bremen aus mehr als einem Jahrzehnt schulischer Qualitätsarbeit reflektiert. *Hammer & Thimet* berichten über die Erfahrung des Projekts „Operativ Eigenständige Schule“ (OES) und die Entwicklungslinien aus Baden-Württemberg. Flankiert wird dieser Beitrag von den Erkenntnissen aus der OES-Evaluation von *Ebner*, den Erfahrungen mit QZE in Hessen im Beitrag von *Galetzka, Speier & Zurewhe* und Bremen im Beitrag von *Kurz*. In allen drei Beiträgen werden Systeme aufgezeigt, die sich an dem aus der Schweiz stammenden QZE-System (Landwehr & Steiner 2007) orientieren und die im Kontext der bundesweiten Entwicklung zu stärker selbstverantwortlichen und eigenständigen Schulen und der Einführung der externen Evaluation in diesen Ländern aufgebaut wurden. Die Beiträge zeigen insbesondere auch die länderspezifischen Konzepte auf, mit denen man sich der zentralen Frage der Wirksamkeit und der Nachhaltigkeit dieser Projekte gewidmet hat. Sie geben damit auch erste positive Antworten auf die Befürchtung, Qualitätsmanagement könne zur bürokratischen Pflichtübung degenerieren. Dennoch warnt *Ebner*, dass zwischen der Akzeptanz für die Arbeit mit einem Qualitätsmanagementsystem und der Wirksamkeit dieser Arbeit auf das eigene pädagogische Tun noch ein gutes Stück Weges zurückzulegen sei.

Der dritte Teil des vorliegenden Buchs widmet sich umfänglich dem Projekt „Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen in Bayern“ (QmbS). Beiträge aus verschiedenen Blickwinkeln beschreiben, beurteilen und reflektieren die annähernd zehnjährige Projektlaufzeit. Nach der umfassenden Darstellung des Projekts im Beitrag von *Zöller* betonen zwei zentrale „stakeholder“ die Bedeutung von QmbS aus der Sicht bildungspolitischer Steuerungslogik und aus der Perspektive einer sich wandelnder Schulaufsicht. *Frey* stellt QmbS insbesondere in den Kontext der bildungspolitischen Initiative „Eigenverantwortliche Schule“, die 2014 ihren Niederschlag in einer Änderung des bayerischen Schulgesetzes gefunden hat. Er betont dabei die neuen schulischen Anforderungen zwischen den Polen Eigenverantwortung und Rechenschaftslegung. Der Beitrag von *Reif, Stautner & Topinka* beleuchtet die neue Rolle der Schulaufsicht und fokussiert dabei insbesondere ihre Aufgabe als Berater und Unterstützer. Das Unterstützungssystem als eines der zentralen Säulen von QmbS beschreibt *Satzger* sehr konkret. Er kann dabei auf

eine langjährige Projekterfahrung, aber auch auf ein authentisches Erleben der Beratungssituationen als QmbS-Berater zurückgreifen. Eine ähnliche umfassende Projekterfahrung können *Kennerknecht & Krafczik* in ihren Beitrag einbringen, der sich facettenreich der Nachhaltigkeit des QmbS-Projekts widmet. Abgeschlossen wird dieser Teil durch einen detaillierten Beitrag von *Magister & Schaal*, die sich in der wissenschaftlichen Evaluation des Projekts sowohl der Implementationstiefe wie auch der Wirkung von QmbS widmen und die ähnlich wie *Ebner* in seiner OES-Evaluation von einer sehr positiven Einschätzung der Feedbackarbeit an den Schulen berichten können.

Der vierte Teil des Bandes widmet sich unterschiedlichen, den Kontext der Gesamthematik erweiternden Themen. *Schmid* betont in seinem Beitrag nochmals die zentrale Rolle der Schulleitung bei derartigen Entwicklungsprozessen. Er geht dabei auf die komplexen Herausforderungen für das Führungshandeln ein und plädiert für eine ganzheitliche Sichtweise bei der Steuerung derartiger Qualitätsentwicklungsprozesse. Der Kulturbegriff, dem insbesondere in den Beiträgen von *Wilbers, Kurz* und *Schmid*, aber auch in vielen anderen Beiträgen eine hohe Bedeutung zugesprochen wird, ist auch Thema im Beitrag von *Jonach & Gramlinger*. Sie schreiben der Qualitätskultur jeder einzelnen Schule eine zentrale Wirkung zu und greifen die sehr spannende Frage auf, wie eine derartige Qualitätskultur denn gemessen und quantifiziert werden könne. Dazu stellen sie ein konkretes Instrument vor und beschreiben ihre einschlägigen Erfahrungen. Die im Band erwähnten Evaluationsstudien von *Ebner* für OES und *Magister & Schaal* für QmbS kommen zu einer positiven Einschätzung der Feedbackarbeit an den Schulen. Der Feedbackarbeit widmet sich der Beitrag von *Wondra*, die dieses Thema umfänglich reflektiert und aus ihrer langjährigen QmbS-Erfahrung heraus konkrete Anregungen für die schulische Implementierung gibt. Die beiden abschließenden Beiträge von *Buichl, Dirschedl, Geiger, Meyer-Huppmann & Lang* sowie *Huber* bestätigen nochmals den einleitenden Hinweis, dass viele Beiträge mit den „Kreuther Thesen“ korrespondieren. *Buichl, Dirschedl, Geiger, Meyer-Huppmann & Lang* weisen auf ein QmbS-Folgeprojekt hin, in dem es darum geht, die schulische QmbS-Expertise auf zentrale bildungspolitische Handlungsfelder und Herausforderungen anzuwenden. Sie tun das am Beispiel der Beschulung von Flüchtlingen in Bayern (vgl. These 1). *Huber* greift in seinem Beitrag These 5 auf und stellt die Herausforderungen und Ergebnisse eines Projekts dar, nämlich die Übertragung von QmbS und der dort erprobten Prozesse und Instrumente auf ein neues Feld: die zweite Phase der Lehrerbildung. Er illustriert insbesondere auch den notwendigen Adaptionsprozess eines Konzepts bei der Übertragung aus einer Einzelschule in ein Feld mit ganz unterschiedlichen Arbeits- und Entscheidungsebenen.

Systematische und auf Nachhaltigkeit hin ausgerichtete Qualitätsmanagementinitiativen sind aus den beruflichen Schulen im deutschsprachigen Raum nicht mehr wegzudenken. Dabei bedienen sich die (Bundes-)Länder vor dem Hintergrund ih-

rer spezifischen Strukturen, Erfahrungen und Bildungspolitiken unterschiedlicher Systeme. Sowohl EFQM als auch ISO-Systeme werden vereinzelt eingesetzt. Eine Vielzahl der Initiativen orientiert sich aber an dem in der Schweiz entwickelten Q2E-System.

Zumindest im Bereich der beruflichen Schulen werden die Begriffe Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung zunehmend synonym verwendet. Letztlich ist dies aber zweitrangig. Qualitätsentwicklung ist kein Selbstzweck, sondern einzig und allein dem Ziel verpflichtet, schulische und unterrichtliche Prozesse auf der Grundlage klarer pädagogischer, organisationaler und bildungspolitischer Zielvorstellungen weiterzuentwickeln, zu systematisieren und nachhaltig zu gestalten.

Der vorliegende Band fühlt sich diesem Ziel verpflichtet. Ausgehend von der Erfahrung mit dem Projekt QmbS haben die Herausgeber versucht, ein möglichst facettenreiches Kompendium zum Themenfeld zu realisieren.

Alle Autorinnen und Autoren haben sich sofort bereit erklärt, einen Beitrag zu diesem Band zu leisten. Dafür bedanken wir uns sehr herzlich. Ein herzliches Dankeschön gilt auch dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst für die Unterstützung bei der Realisierung des Bandes.

Arnulf Zöllner & Dr. Alfons Frey

Teil 1:

Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung

Dieter Euler

Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – bürokratisches Strohfeuer oder Grundlage für kontinuierliche Reformprozesse?

Abstract

Der Beitrag nimmt die zu Beginn der 2000er-Jahre verbreitete Programmatik auf, durch Konzepte der Schul- und Qualitätsentwicklung nachhaltige Reformimpulse in beruflichen Schulen auszulösen. Exemplarisch werden drei Reformprogramme skizziert. Als theoretische und normative Grundlagen werden Konzepte des New Public Management, der (teil-)autonomen Schule sowie der Schulentwicklung ausgeführt. Über die Wirkung der Initiativen liegen keine systematisch erhobenen Befunde vor. Gleichwohl können auf der Grundlage dokumentierter Erfahrungen relevante Faktoren identifiziert werden, die sich für die Implementierung entsprechender Konzepte heranziehen lassen.

Gliederung

1	Ausgangspunkte	15
2	Reformprogrammatiken	17
3	Implementierung	22
4	Qualitätsentwicklung quo vadis?	25
	Literatur	26

1 Ausgangspunkte

Fragen nach der Qualität von Unterricht oder Bildungseinrichtungen haben im Bildungssystem keine lange Tradition. Instrumente des Konsumentenschutzes wie beispielsweise Gewährleistung oder Produkthaftung aufgrund von Qualitätsmängeln sind im Bildungsbereich unüblich. Häufig wird Bildung als ein Prozess definiert, der durch die personale Einzigartigkeit der Beteiligten getragen wird und sich als solcher einer Kontrolle bzw. Kontrollierbarkeit entzieht. Sich dumm zu stellen, um klüger zu werden, mag als ein probates didaktisches Prinzip gelten – als Grundlage zur kritischen Durchleuchtung von Bildungsinstitutionen oder des Handelns der Lehrenden im Rahmen einer Qualitätsentwicklung findet es momentan noch keinen großen Anklang. Bei ‚Qualitätsmängeln‘ wird die Schuld zumeist bei den Lernenden gesucht, sie werden (im allgemeinbildenden Schulwesen) nicht versetzt oder auf eine andere Schule relegiert, oder sie werden auf andere Weise sanktioniert, wenn sie sozial oder intellektuell nicht in die Klassengruppe passen. Die vornehme Verschlossenheit gegenüber Fragen der Qualitätsentwicklung scheint jedoch seit einigen Jahren etwas aufzubrechen:

- In der Folge internationaler Vergleichsuntersuchungen (z. B. PISA) wurde diskutiert, inwieweit diese Bildungstests im allgemeinbildenden Schulbereich eine normierende Wirkung entfalten und über korrespondierende Bildungsstandards ein wirksames Mittel zur Qualitätsentwicklung eingeführt werden kann.
- In der Weiterbildung intensivieren sich die Bemühungen, Qualitätsentwicklung durch Zertifikate, Gütesiegel, Akkreditierungen und Bildungstests zu fördern.
- In den Hochschulen werden u. a. im Rahmen von Akkreditierungsverfahren Mindeststandards für die Zulassung neuer Studiengänge definiert.

In der Berufsausbildung bleiben Qualitätsfragen primär auf den schulischen Bereich begrenzt, wo sie einen systematischen Ort im Rahmen von Schulentwicklungsansätzen gefunden haben. Die Schwierigkeiten vieler Betriebe in der Besetzung angebotener Ausbildungsstellen insbesondere in Branchen mit kontinuierlich hohen Vertragslösungsquoten haben die Frage der Ausbildungsqualität in jüngster Zeit auch für die betriebliche Berufsausbildung wieder aufkommen lassen.

Insbesondere in den ersten Jahren nach 2000 wurden in verschiedenen Bundesländern Programme für die beruflichen Schulen aufgelegt, die durch eine Verbindung von Komponenten der Qualitäts- und Schulentwicklung auf eine Modernisierung der schulischen Berufsausbildung zielten. Exemplarisch sollen die folgenden Reformprogramme skizziert werden:

- In 2001 wurde von der nordrhein-westfälischen Landesregierung das Modellprojekt „Selbstständige Schule“ initiiert (vgl. Behler 2001). Es sollte ca. 300 Schulen durch veränderte Rahmenbedingungen neue Möglichkeiten für die Schulentwicklung bieten. Als strategische Hebel wurden in dem Modellpro-

jekt u. a. die folgenden Zugänge beschritten: Die beteiligten Schulen erhalten neue Gestaltungsmöglichkeiten in den Bereichen Personal- und Sachmittelbewirtschaftung. So können die Schulen Stellen selbst ausschreiben und ihre Lehrkräfte auswählen. Es werden Veränderungen in der Schulorganisation vorgenommen. So erhält die Schulleitung Kompetenzen für Entscheidungen, die bislang die vorgesetzte Behörde getroffen hat. Die neuen Freiheiten finden ihr Pendant in Instrumenten der Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung. Für die Unterrichtsorganisation und -gestaltung sollen die Entscheidungsspielräume erweitert werden.

- In dem 2003 gestarteten Projekt „Operativ Eigenständige Schule“ (OES) wurde in Baden-Württemberg das Ziel verfolgt, gemeinsam mit beruflichen Schulen ein landesspezifisches Qualitätsmanagementsystem zu entwickeln und zu erproben. Als Grundlage diente das System Q2E, das jedoch mit Elementen aus anderen QM-Systemen ergänzt werden konnte. OES nahm die Ergebnisse des Vorgängerprojekts STEBS (Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen) auf, in dem Qualitätsmanagement neben Schulorganisation, Schulprofil und Personalmanagement eines von vier Handlungsfeldern darstellte. Im Mittelpunkt der Qualitätsentwicklung steht bei OES der Unterricht. Die Schule soll in einem schulspezifischen Leitbild das pädagogische Konzept und die angestrebten Ziele und Verhaltensweisen entwickeln. Diese Ziele bilden die Basis des QM-Systems. Auf der Grundlage von Q2E werden die Qualitätsbereiche und -dimensionen konkretisiert. In einem zyklischen Prozess führt die Schule eine Selbstevaluation im Hinblick auf die ausgewählten Ziele und Qualitätsbereiche durch. Jede Schule evaluiert sich in vier Qualitätsdimensionen, wobei die Dimension Unterrichtsqualität verpflichtend ist. Die Ergebnisse der Selbstevaluation und die daraus abgeleiteten Verbesserungsmaßnahmen werden von der Schule in einem Qualitätshandbuch dokumentiert. Im dritten Jahr soll durch eine Fremdevaluation festgestellt werden, in welchem Maße die Schule die selbstgesetzten Ziele erreicht hat und inwieweit ihre Selbstevaluation den Anforderungen entspricht. Die Ergebnisse bilden die Basis für Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen sowie Zielvereinbarungen mit der Schule. Die Schulen können die Unterstützung und Beratung von Prozessbegleitern in Anspruch nehmen. Darüber hinaus werden spezifische Fortbildungen angeboten.
- In Bayern wurde 2007 das Projekt „Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen (QmbS)“ grundgelegt und ab 2009 schrittweise implementiert (ISB 2007). QmbS zielt darauf, durch die Einführung einer organisationsinternen Qualitätsentwicklung in Verbindung mit der externen Evaluation einen ganzheitlichen Schulentwicklungsprozess auszulösen. Das Modell arbeitet mit den folgenden Komponenten: (1) Schulspezifisches Qualitätsverständnis; (2) Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung; (3) Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule; (4) Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schul-

leitung; (5) Externe Schulevaluation. Nicht zuletzt durch die enge Anlehnung an das Q2E-System finden sich zahlreiche Parallelen zu dem OES-Konzept in Baden-Württemberg.

2 Reformprogrammatiken

Qualitätsentwicklung bildet in den skizzierten Reformprogrammen ein Mittel zum Zweck. Sie kann als Kristallisationspunkt und Ausprägung für ein verändertes Verständnis in der Steuerung von (beruflichen) Schulen verstanden werden. Der Kerngedanke dieser Steuerungsmodelle besteht darin, auf der Grundlage verwaltungswissenschaftlicher Konzepte eines „New Public Management“ den Schulen mehr Entscheidungsspielräume zu gewähren, um auf diese Weise nicht top-down durch ministerielle Interventionen Veränderungen zu verordnen, sondern bottom-up aus der schulischen Organisation heraus und im Dialog mit externen Anspruchsgruppen kontinuierliche Reformprozesse zu planen und umzusetzen. Die folgende Übersicht skizziert die Zusammenhänge:

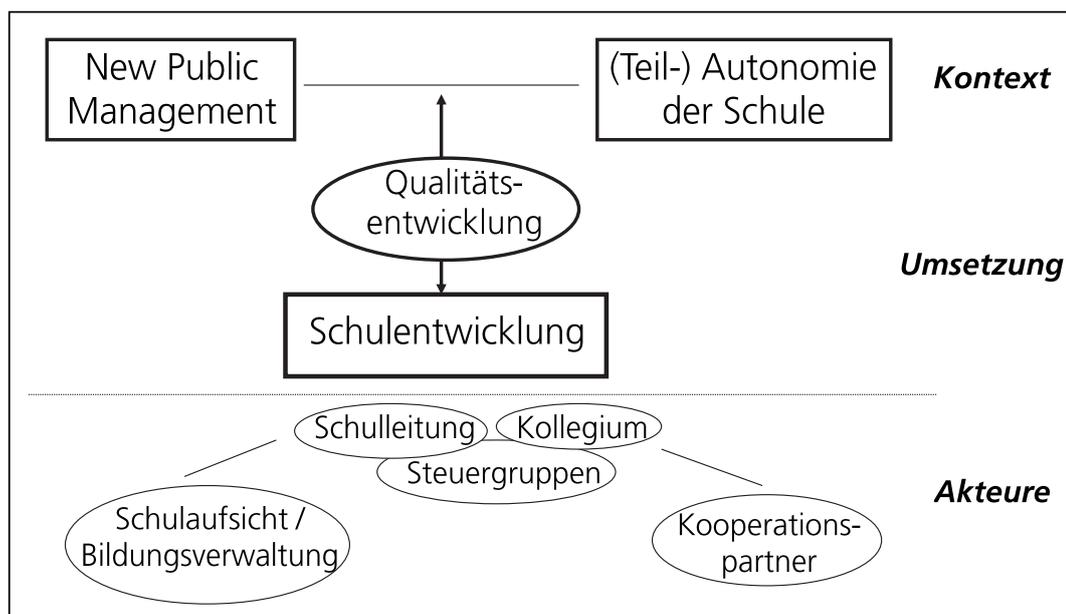


Abbildung: Bezugsrahmen für die Einordnung der Qualitätsentwicklung in schulische Steuerungsmodelle

Der Bezugsrahmen zeigt, dass die Reformprogrammatiken an mehreren Stellen ansetzen. Als eine wesentliche theoretische Grundlage dienen Konzepte des New Public Management sowie normative Überlegungen im Hinblick auf die „Entfesselung“ bzw. (Teil-)Autonomisierung der Schulen. In diesem Rahmen sollen sich die Prozesse der Schulentwicklung vollziehen, die ihrerseits in eine umfassende Qualitätsentwicklung eingebettet sein können. Von zentraler Bedeutung im Hinblick

auf die Implementation dieser Überlegungen ist die Frage, welche Akteure diese Entwicklungen tragen und unterstützen. Neben schulinternen Akteuren sind dabei die Schulaufsicht / Bildungsverwaltung sowie das regionale politische Umfeld der Schule von Bedeutung. Im Folgenden werden die einzelnen Komponenten des aufgebauten Bezugsrahmens erläutert.

New Public Management (NPM): Die Steuerung öffentlicher Institutionen wie beispielsweise Schulen erfolgte traditionell nach dem Bürokratiemodell. In einer stabilen Umwelt gilt dabei das legalistische, regelgebundene Handeln auf sozial-technologischer Grundlage als ein Modell, das demokratisch legitimiert ist und prinzipiell auch als effizient gilt (vgl. Schedler & Proeller 2006). In Zeiten des schnellen Wandels hingegen gelten solche Steuerungsmodelle als zu schwerfällig und anpassungsträge. Sobald schnelle Reaktionszeiten auf wechselnde Umweltbedingungen erforderlich sind, gelten Modelle der Selbstorganisation als überlegen, in denen insbesondere auch das Wissen der Organisationsmitglieder genutzt wird. Führung und Organisationssteuerung vollziehen sich entsprechend nicht durch Anweisung und auf der Basis von fremdgesteuerten Regelsystemen, sondern durch Zielvereinbarung und Coaching im Rahmen von strategischen Rahmenvorgaben. Vor diesem Hintergrund zeigen sich öffentliche Schulen häufig als weitgehend überreguliert, wobei die unüberschaubare Zahl von Regeln kaum mehr kontrolliert werden kann. Eine solche Situation schafft für Innovationen eine Atmosphäre der Unsicherheit und stärkt prinzipiell die Innovationsblockierer, da jede mögliche Veränderung mit der Beseitigung zahlreicher Regeln und Traditionen zu kämpfen hat.

Vor diesem Hintergrund stellt NPM ein übergreifendes Modell für die Steuerung von öffentlichen Verwaltungen dar. Ein wesentlicher Grundgedanke ist u. a., dass die Leistungen der Verwaltung über den Wettbewerb angeboten werden und auch die Entlohnung der Mitarbeiter über Marktlöhne erfolgt. Verwaltungen (also auch Schulen) sollen sich nach diesem Ansatz von staatlichen Vollzugsorganen zu Dienstleistungsanbietern (Kundenphilosophie) wandeln.

Bei der Erfüllung von Staatsaufgaben wird zwischen strategischer und operativer Führung unterschieden. Die höheren politischen und administrativen Behörden geben nur noch Rahmenziele vor (strategische Führung), deren Präzisierung und Umsetzung obliegt den ausführenden Institutionen (operative Führung). Damit soll eine Dezentralisierung von Entscheidungskompetenzen an den Ort des Geschehens und Betroffenseins erfolgen. Den Institutionen vor Ort soll eine größere Problemlösungskapazität gegeben werden. An die Stelle einer Inputorientierung (Steuerung über Detailregeln) tritt eine Outputorientierung (Steuerung über Rahmenziele). Entsprechend sieht das Modell einen Rollenwandel der Beteiligten vor. Die oberen Behörden sollen sich nicht als Inspektorat, sondern als Ermöglicher von Eigengestaltung und Kreativität verstehen, sie repräsentieren weniger ein Kontroll-

organ, sondern primär einen Organisator von wechselseitiger Verantwortung und Verpflichtung.

Die Umsetzung eines NPM im Bildungsbereich erforderte eine Neudefinition der Rahmenbedingungen, unter denen Schulen und Lehrkräfte zumeist arbeiten. Die Gewährung neuer Freiräume korrespondiert mit der Neugestaltung der Beziehung zwischen den Entscheidungsebenen (Stichworte: Steuerung über Zielvereinbarung, Anreizsysteme und Globalbudgets; Einbindung in Qualitätsmanagement, Evaluation, Benchmarking), hat zudem aber nachdrückliche Auswirkungen auf die Binnenstruktur von Schulen.

(Teil-) Autonomie der Schulen: (Teil-)Autonomie bedeutet die Gewährung eines (begrenzten) Gestaltungsfreiraums für die Schule. Sie ermöglicht eine Profilierung der Schule, zugleich stellt sie die Schule in eine Wettbewerbssituation zu anderen Schulen. Die Kernfrage lautet dann: In welchen Bereichen kann die Schule über den Bereich der Unterrichtsgestaltung hinaus (teil)autonom werden? Dubs (1998, 2000, 2002) unterscheidet die folgenden potentiellen Autonomiebereiche:

- Finanzautonomie, insbesondere in den Bereichen Personalentlohnung, Investitionen, Betriebskosten. An die Stelle von detaillierten Budgetvorgaben tritt im Hinblick auf diese Kostenarten ein Globalbudget, das von der Schule selbst in ein strategie- und zielbezogenes Schulbudget überführt wird.
- Personalautonomie, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung der Bereiche des Personalmanagements wie Personalgewinnung, Personalbeurteilung, Personalthonorierung und Personal(be)förderung.
- Organisationsautonomie, insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung von Strukturen, Prozessen und Kulturen der Schule. Dazu zählt auch die Entscheidung über das Angebot von Bildungsmaßnahmen außerhalb des Pflichtprogramms (z. B. im Bereich der Weiterbildung).
- Lehrplanautonomie, insbesondere Freiraum zur Präzisierung und Ergänzung staatlicher Rahmenvorgaben.

Schulentwicklung: Nach den zahlreichen Reformansätzen mal auf der Mikro-, mal auf der Makroebene des Bildungssystems geht die Schulentwicklung davon aus, dass Veränderungsprozesse sowohl auf der Mikroebene (Unterricht) als auch auf den Makroebenen (Teams, Schule, Schulsystem) ansetzen müssen. Schulentwicklung bezeichnet vor diesem Hintergrund die Implementation von Innovationsprogrammen auf (all) diesen Ebenen. Als zentrale Charakteristika der Schulentwicklung können hervorgehoben werden (vgl. Dalin 1999, S. 248 f.):

- Die Schule als Ganzes ist Ausgangs- und Bezugspunkt für Veränderungen.
- Veränderungen setzen ganzheitlich an, d. h. die Rollen der Akteure auf allen Entscheidungsebenen (u. a. Lehrende, Schulleitung, Behörden) müssen hinterfragt, ggf. neu definiert und aufeinander abgestimmt werden.

- Schulentwicklung ist ein evolutionär zu planender und gelenkter Prozess über mehrere Jahre.
- Schulentwicklung erfordert integrative Implementationsstrategien (Verzahnung von „bottom-up“ und „top-down“)
- Veränderungen müssen institutionalisiert werden.
- Schulentwicklung wird durch eine Steuergruppe getragen und kann von außen unterstützt werden.
- Eine wesentliche Komponente ist die kontinuierliche Weiterentwicklung der beteiligten Mitarbeiter bzw. Lehrkräfte.
- Schulentwicklung verläuft in Phasen, mit Schritten und Schwerpunkten wie beispielsweise: (1) Gemeinsame Diagnose; (2) Zielvereinbarung; (3) Aktionsplanung / Zielumsetzung; (4) Evaluation (vgl. u. a. Rolff 1993, S. 140 ff.).

In diesem Rahmen kommt der Qualitätsentwicklung eine instrumentelle, gleichwohl zentrale Rolle zu. Entsprechende Modelle stellen Instrumente und Methoden bereit, Qualitätskriterien in einem ausgewählten Bildungsbereich (z. B. schulische Berufsbildung) zu definieren, den jeweiligen Status-Quo im Hinblick auf diese Kriterien zu erfassen und die Ergebnisse der Erfassung in Überlegungen für Schritte einer systematischen Qualitätsentwicklung zu überführen. Die Modelle geben zumeist formale Kriterien vor, auf die hin die Qualitätsentwicklung ausgelegt werden soll, sie lassen hingegen offen, was konkret als Qualität gefasst wird. Pointiert formuliert wäre es demnach denkbar, dass beispielsweise eine hohe Abbruchquote in einem Bildungsgang von den einen als Ausweis besonders hoher Qualität (i. S. eines anspruchsvollen Lehrangebots), von den anderen als Ausweis einer fehlenden Qualität (i. S. einer fehlenden Unterstützung der Lernenden) verstanden wird.

Konzepte der Qualitätsentwicklung sehen zumeist einen charakteristischen Ablauf vor:

- Bestimmung der Ziele und darauf bezogenen Qualitätskriterien, die von den Beteiligten als (besonders) wertvoll und relevant beurteilt werden;
- Definition der gewünschten Qualität (Indikatoren und Maßstäbe);
- Entwicklung des methodischen Designs (welche Kriterien sollen mit welchen Instrumenten untersucht werden?);
- Durchführung der Datenerhebung / Dokumentenanalyse;
- Analyse der Ergebnisse, Diagnose von Ansatzpunkten für die Schul- und Qualitätsentwicklung;
- Planung und Realisierung von Schulentwicklungsmaßnahmen.

Die Begründung für diese Steuerungsmodelle vollzieht sich in einem Spannungsfeld von pädagogischen und ökonomischen Argumentationen:

- Im Rahmen einer *pädagogischen Argumentation* wird die These vertreten, dass die Entwicklung von ‚guten‘ Schulen eine größere Autonomie erfordert. Dabei kann aufgrund der politischen Gesamtverantwortung keine völlige Autonomie gewährt werden, sondern das Verhältnis zwischen der Verantwortung von Politik / Bildungsverwaltung und der Eigenverantwortung der einzelnen Schule ist in eine neue Balance zu bringen. Mit Hinweis auf empirische Befunde wird angefügt, dass sich ‚gute‘ Schulen u. a. durch ein hohes Schulethos, eine bewusst gestaltete Schulkultur, eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit, die Fähigkeit zur Selbstentwicklung und Selbstbeurteilung sowie eine ausgeprägte Leistungsorientierung auszeichnen. Diese Ausprägungen ließen sich nicht durch Anweisungen von oben erreichen, sondern sie erforderten maßgeblich eine Entwicklung von unten. Eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung sei die Gewährung von Gestaltungsfreiräumen (Autonomie), deren Nutzung von allen Beteiligten spezifische Bereitschaften und Fähigkeiten erfordert. Wesentlich sei ein „empowerment“ im Sinne der Übertragung von Verantwortung an Personen und Institutionen, um deren Leistungsfähigkeit zu steigern. Ein zweiter Argumentationsstrang, der diese Grundaussagen stützt, hat seinen Ursprung in der Organisationstheorie. In diesem Kontext wird ausgeführt, dass zentralistisch gesteuerte Organisationen insbesondere in Zeiten eines rasanten Wandels eine geringere Innovationskraft, eine geringere Anpassungsfähigkeit an veränderte Rahmenbedingungen und ein niedrigeres Motivationspotential für ihre Mitarbeiter bieten. In Zeiten des schnellen Wandels in der Umwelt einer Organisation sei es demnach notwendig, die Steuerung der Organisation verstärkt in deren Autonomie zu stellen.
- Im Rahmen einer *ökonomischen Argumentation* wird darauf hingewiesen, dass die Verlagerung von Kompetenz und Verantwortung zu einem Abbau von Bürokratie führe und das Bildungssystem von unproduktiven Bereichen befreie und insofern die Aufwendungen reduziere. Von Kritikern wird dabei angeführt, dass die finanzielle Steuerung von Bildungsetats über Globalbudgets es erleichtere, Mittelkürzungen in öffentlichen Haushalten leichter durchzusetzen, da unangenehme Entscheidungen (z. B. Budgetkürzungen) auf die Schule delegiert werden können.

Schon dieser knappe Aufriss lässt erkennen, dass die Wahrnehmung der Steuerungsmodelle aus Sicht einer Schule oder einer Lehrkraft durchaus ambivalent sein kann. Pointiert formuliert: Mehr Autonomie im Rahmen einer Qualitäts- und Schulentwicklung kann aus Sicht der Lehrkräfte auch bedeuten, Verantwortung in Fragen zu übernehmen, die sie nicht wollen. Und wenn die Kehrseite einer erweiterten Autonomie Rechenschaftslegung und Transparenz bedeutet, so mag dies aus Sicht einer individuellen Lehrkraft mit gemischten Gefühlen verbunden sein: Die zusätzliche Autonomie im Rahmen der Schulentwicklung betrifft Gestaltungsbereiche, in denen sich Lehrkräfte bislang nicht zu engagieren brauchten; und

wenn zudem im „Kerngeschäft“ einer jeden Lehrkraft, der Unterrichtsgestaltung, durch Ansprüche der Teamentwicklung und Einbettung in Prozesse der Schulentwicklung neue Anforderungen entstehen, so bedeutet dies insgesamt ein Mehr an Belastung, Legitimationspflicht und Abstimmungsbedarf. Je nach individueller Präferenzstruktur und Arbeitsverständnis können die Einschätzungen daher sehr verschieden ausfallen.

3 Implementierung

„The proof of the pudding is in the eating“ – dieses englische Sprichwort lässt sich für den in diesem Beitrag diskutierten Zusammenhang so aufnehmen, dass die Wirksamkeit von Reformen nicht (nur) von der Konzeption, sondern insbesondere auch von der Implementierung der Konzepte abhängt. Oder mit Blick auf die Literatur zu Veränderungsprozessen ließe sich festhalten, dass Reformen häufig mit Visionen beginnen, jedoch in der Kärnerarbeit von Organisation enden.

Bezogen auf die eingangs skizzierten Reformprogramme liegen nur punktuell systematische Wirkungsanalysen vor, so dass die Frage, inwieweit die Erwartungen aus den Reformprogrammatiken erfüllt werden konnten, nicht umfassend beantwortet werden kann. Als Beispiel für eine Evaluation kann die Untersuchung innerhalb von QmbS genannt werden (Magister 2017). An den beruflichen Schulen aus den ersten fünf QmbS-Staffeln wurden die QmbS-Teammitglieder, das Kollegium ohne QmbS-Teammitglieder sowie das Gesamtkollegium befragt. Die Selbsteinschätzung führte insgesamt zu einem positiven Bild. „So trägt QmbS nach Ansicht der Lehrkräfte allgemein zur Verbesserung organisatorischer Abläufe oder zur Umsetzung von Innovationen bei. QmbS hilft nach Einschätzung der Lehrkräfte außerdem dabei, den Schulalltag effizienter zu gestalten. Zusätzlich trägt vor allem ein gut implementiertes Individualfeedback zum Aufbau einer Feedbackkultur in der Schule bei.“ (Magister 2017, S. 6). Neben dieser Evaluation liegen aus den drei Reformprogrammen, aber auch aus vergleichbaren Projekten in anderen Bundesländern Erfahrungen vor, die einerseits die Bedeutsamkeit der Gestaltung von Implementierungsprozessen unterstreichen, andererseits gezielte Hinweise bieten, worauf in diesen Prozessen besonders zu achten ist.

Unrealistische und unklare Zielbezüge: Innovationsprojekte erhalten häufig bereits bei ihrer Konstituierung einen Webfehler, weil sie mit einer unrealistisch hohen Zahl von Zielen ausgestattet werden. Eine breite Palette von attraktiv klingenden, jedoch zumeist abstrakt bleibenden Zielpostulaten soll die Öffentlichkeit beeindrucken und das Interesse der Kollegen in der Schule an einer Mitarbeit auslösen. Eine Schrotschussstrategie in der Zielausweisung wird insbesondere dann rational, wenn die Schulentwicklung im Umfeld der Schule ebenfalls mit vielfältigen

und konfliktären Zielbezügen verbunden wird. Die Versprechungen erweisen sich jedoch spätestens dann als Versprecher, wenn sie in konkrete Arbeitsplanungen überführt und operationalisiert werden sollen. Es entstehen Zielsysteme, die aus einer Ansammlung von allgemeinen Postulaten bestehen, die semantisch unklar bleiben und in ihrer Gesamtheit keine Heraus-, sondern eine Überforderung darstellen. Viele Leitbilder bzw. Schulprogramme, die eigentlich als Qualitätskriterien für eine Qualitäts- und Schulentwicklung dienen sollen, bleiben aus diesen Gründen häufig leerformelhaft und unbestimmt und gewinnen keine handlungssteuernde Funktion. In der Folge entsteht die Gefahr, dass die spannende und für eine Schulentwicklung zentrale Frage der Zielbestimmung als rhetorische Pflichtübung abgetan wird, die nach ritualisierten Abläufen vollzogen und nicht mehr ernst genommen wird.

Fehlende Balance zwischen Zielanspruch und Rahmenbedingungen: Sollen impliziert Können – oder anders formuliert: Ziele der Schulentwicklung können nur dann umgesetzt und erreicht werden, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen vorhanden sind. Wollen beispielsweise Schulen sich intensiver um die Ausbildung benachteiligter Zielgruppen bemühen, so erfordert die Umsetzung zeitliche und personelle Ressourcen sowie entsprechende Handlungskompetenzen. In diesem Sinne sind Ziele und Rahmenbedingungen aufeinander abzustimmen. Es ist evident, dass ein unklares und überfrachtetes Zielsystem Anforderungen an die Ressourcenausstattung stellt, die zumindest kurzfristig nicht erfüllbar und zudem aufgrund der Unbestimmtheit der Zielgrößen nicht rational diskutierbar sind. In der Folge kann es zu einer Anklage gegenüber denjenigen kommen, die die notwendigen Ressourcen nicht zur Verfügung stellen. Es entwickeln sich zirkuläre Argumentationen im Rahmen der Henne-Ei-Problematik: Die Lehrkräfte werden nicht aktiv, weil die politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen nicht gegeben sind; die für die Gestaltung der Rahmenbedingungen Verantwortlichen verweigern die Ressourcen mit der Begründung, dass die Schulen zu wenig Eigenaktivität zeigen und die bestehenden Freiräume nicht nutzen. Oft vergessen die politischen Behörden, dass sich mit den Konzepten auch die Organisation und die Aufgaben der Schulbehörden ändern. Dazu kommt, dass auch der Rechtsrahmen an die veränderten Rahmenbedingungen angepasst werden muss. Wenn Zielsystem und Rahmenbedingungen nicht in eine stimmige Balance gebracht werden, dann fördert dies eine Haltung des Abwartens auf die ‚notwendigen Schritte der anderen‘, zugleich sind Gründe geschaffen für die eigene Passivität oder ein diffuses ‚muddling through‘.

Unrealistischer Zeithorizont für die Reifung der Entwicklungen: Ein weiterer Grund für den unbefriedigenden Verlauf von Schulentwicklungsansätzen kann darin bestehen, dass in zu kurzen Zeitspannen gedacht wird. Insbesondere anspruchsvolle und komplexe Ziele erfordern Zeit zur Reifung und die Möglichkeit, aus Irrwegen und Fehlern zu lernen. Dem steht die Beobachtung entgegen, dass

Schulen zu bestimmten Zeiten aus ihrem politischen und gesellschaftlichen Umfeld mit immer neuen, zumeist unklaren Erwartungen konfrontiert werden. Bevor sie sich auf die Auseinandersetzung mit einer neuen Anforderung eingelassen haben, kommen bereits wieder andere, so dass letztlich keine Zeit bleibt, Erprobungen im Sinne des Wortes durchzuführen und auszuwerten. Vor diesem Hintergrund begründen auch die Zielbezüge der Schulentwicklung keine Aktionsfelder, die im Sinne einer Mikrowellenpädagogik kurzfristig ‚aufgewärmt‘ und abgeschlossen werden können. Vielmehr erscheint als Bild das ‚Bohren von dicken Brettern‘ zu treffend, d. h. Schulentwicklung erfordert ein beharrliches Arbeiten im Rahmen einer evolutionären Planung, mit Fort- und Rückschritten, reflexionsbedürftigen Irrwegen und Erfolgen. Ein auf Kurzfristigkeit angelegtes ‚just-in-time-Denken‘ steht einer solchen Ausrichtung entgegen.

Ungünstige Bedingungen im Innenbereich der Schule: Konzepte der Schulentwicklung setzen im Innenbereich einer Schule häufig strukturelle und kulturelle Bedingungen voraus, die erst noch geschaffen werden müssen. Sind diese nicht vorhanden, so kann dies ein Scheitern der Konzepte begründen. Einige Hinweise mögen das Spektrum verdeutlichen: (1) Die Akteure einer Schulentwicklung – Schulleitung, Steuerungsgruppen, Lehrkräfte u. a. – benötigen Handlungskompetenzen, die sich von den Kompetenzanforderungen in ihrem Schulalltag unterscheiden und die sie in der Regel im Rahmen ihrer Ausbildung nicht erworben haben (u. a. Innovationsmanagement, Projektorganisation, Teamarbeit, neue didaktische Konzepte). Werden diese Kompetenzen nicht entwickelt, so besteht die Gefahr, dass neue Ansprüche lediglich in neue Begriffe gekleidet, ihre Umsetzung jedoch mit den Routinen der alten Praxis betrieben werden. (2) Die Organisationsstrukturen einer Schule erlauben keine Flexibilität und Innovationsorientierung. So arbeitet beispielsweise die Schulleitung mit einer Führungsspanne von bis zu 100 Personen. In einer solchermaßen zentralistischen Struktur ist die Schulleitung primär ‚Behördenvorstand‘ und ‚Dienstvorgesetzter‘, es bleibt hingegen wenig Zeit und Raum für die Initiierung und Begleitung von Innovationsprozessen (vgl. auch Hasenbank 2001, insb. S. 175 ff.). Ein wesentlicher Faktor für die Gestaltung der Schulentwicklung erscheint demnach die Beziehung zwischen Schulleitung, den zentralen Akteuren sowie dem Kollegium. Im Einzelnen geht es um effektive und bedarfsgerechte Aufgabendefinitionen und Entscheidungsprozesse. (3) Neben strukturellen können kulturelle Bedingungen die Umsetzung einer Schulentwicklung beeinträchtigen. Viele Ansätze erfordern Teamkulturen, die durch Vertrautheit und Vertrauen getragen werden, in denen ein kritisches Feedback nicht als Angriff auf die Person, sondern als Anlass zur Reflexion verstanden wird. Zudem bringen Projekte der Schulentwicklung neue horizontale, aber auch vertikale Differenzierungen mit sich, die in einer Kultur auf Widerstand treffen können, in der ein „Mythos der Gleichheit“ dominiert. Dieser Mythos, der häufig als Kollegialitätsprinzip verbrämt wird, suggeriert, dass alle Lehrkräfte gleich gut sind; Unterschiede dür-

fen nicht gemacht, zumindest nicht sichtbar gemacht werden (vgl. Buhren & Rolff 2000, S. 276).

Überbelastung der Aktivisten: Die Arbeitslast konzentriert sich bei Projekten häufig auf wenige Lehrkräfte, was häufig zu Ermüdungserscheinungen führt. Im Ergebnis entsteht der Effekt, dass nicht verkräftbare Reformarbeiten nicht zu Veränderungen, sondern eher zu Überlastungsgefühlen und Abwehrhaltungen führen.

Fehlende Gesamtkonzeption: Dubs führt in seiner Bilanzierung der Schulentwicklungsdiskussion die Kritik an, dass die vielen Einzelansätze zu punktuell bleiben und nicht in eine Gesamtkonzeption überführt werden. Er gibt einige sehr instruktive Beispiele: „Schulen werden aufgefordert, Schulprogramme oder Leitbilder zu entwerfen. Dann muss ein Qualitätsmanagement eingeführt werden. Man vergisst aber, dass Schulprogramme sowie Schulleitbilder und Qualitätsmanagement in einem engen Zusammenhang stehen, in dem jene die erwünschte Schulqualität ... umschreiben sollten, damit Qualitätsziele für die einzelnen Schulen gegeben sind. Oder es wird ein Qualitätsmanagement eingeführt und später ein Lehrerbeurteilungssystem aufgezwungen, ohne zu überlegen, wie Qualitätsmanagement und Lehrerbeurteilung zusammenhängen und aufeinander abgestimmt werden können“ (Dubs 2002, S. 134).

4 Qualitätsentwicklung quo vadis?

Die Diskussion über Qualitäts- und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung steht noch weitgehend am Anfang. Die Überlegungen zeigen neue Potentiale und Chancen für die Modernisierung von Schule und Berufsbildung, sie bleiben an vielen Stellen jedoch noch grundsätzlich und bedürfen unter den je spezifischen Bedingungen in einem Bundesland und einer Region einer konkreten Ausgestaltung und Erprobung.

Die Bildungsverwaltung nimmt eine wichtige Funktion in einem solchen Veränderungsprozess wahr. Die verbreitete Befürchtung, dass sie den Prozess als Verlierer verlässt, kann mit dem Hinweis ausgeräumt werden, dass ihr in dem veränderten Rahmen eine vergleichsweise anspruchsvolle und herausfordernde Aufgabe zugeordnet wird. Gerade die Stärkung der strategischen Führung von Schule erfordert neue, anspruchsvolle Aufgaben – mit wesentlichen Anforderungen an die Bereitschaft und Kompetenz der Bildungsverwaltung zur Neuausrichtung des eigenen Profils.

Bei der Umsetzung von Qualitätskonzepten sollte insbesondere den folgenden Gefahren entgegengewirkt werden:

- Die Qualitätsentwicklung darf nicht zu einer bürokratischen Pflichtübung degenerieren, bei der danach gestrebt wird, alle denkbaren Geschehnisse und Prozesse in der Organisation zu messen und in Daten zu übersetzen. Das Gemessene ist nicht in jedem Fall auch das Angemessene.
- Es sollte kein falscher Perfektionismus angestrebt werden. Nicht alle qualitätsrelevanten Faktoren sind dem exakten Zugriff zugänglich. Häufig reichen hilfreiche Ungenauigkeiten für die Begründung von Maßnahmen und sind den unbrauchbaren Genauigkeiten vorzuziehen.
- Qualitätsentwicklung sollte den heterogenen Bedingungen von Schulen, Klassen, Lehrenden und Lernenden gerecht werden. Eine überzogene Standardisierung, bei der alles über einen Kamm geschert wird, schafft schnell Widerstände und führt nicht zur Förderung, sondern zur Behinderung von Qualitätsarbeit.

Sollen die Initiativen der Qualitäts- und Schulentwicklung nicht in Begeisterung starten, aber in Ernüchterung oder gar Frustration enden, so sind sie als ein umfassender Veränderungsprozess anzulegen und umzusetzen. Dabei erscheint es wesentlich, ein realistisches Zielsystem mit den bestehenden Rahmenbedingungen der beruflichen Schule in eine Balance zu bringen.

Der systemische Zusammenhang einer Schulentwicklung bringt es mit sich, dass ihr Erfolg wesentlich von der Qualität des Zusammenwirkens innerhalb der Schule, aber auch zwischen Schule und Schulumwelt (insbesondere Bildungsadministration) abhängt. Dies macht die Qualitäts- und Schulentwicklung so anspruchsvoll, begründet zugleich aber auch ihr besonderes Potential. Sie führt weg von der ‚Tonnenideologie‘ (mehr Geld, Lehrer, Stundenentlastung) und lenkt den Blick auf Qualitätsprozesse. Aber sie erfordert auch eine Veränderung der Kommunikationskultur, denn Lehrkräfte und Schulen können nicht zum Erfolg kontrolliert werden. Erst Freiheit macht verantwortlich – eine Erkenntnis, die leicht formuliert, deren Umsetzung jedoch nur schwer zu gelingen scheint.

Literatur

- Behler, G. (2001). Das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“. *Die kaufmännische Schule*, 9, S. 243-244.
- Buhren, C.G., Killus, D. & Müller, S. (2000). Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen, in: Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 327-364). Band 11. Weinheim / München.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.G. (2000). Personalentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung, in: Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 257-296). Band 11. Weinheim / München.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dubs, R. (1998). *Qualitätsmanagement für Schulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Dubs, R. (1999). *Teilautonomie der Schulen: Annahmen – Begriffe – Probleme – Perspektiven*. Paderborner Universitätsreden 70. Paderborn.
- Dubs, R. (2000). *New Public Management im Schulwesen*, in: Thom, N. & Zaugg, R. J. (Hrsg.): *Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz* (S. 419-440). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

- Dubs, R. (2002). Personalmanagement für Schulen, Studienbrief, St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D. (2012). Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz? in: Severing, E. & Weiß, R. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung (S. 29-46). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Magister, C. (2017). Evaluation von QmbS. München: Institut für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Hasenbank, T. (2001). Führung und Leitung einer Schule als Dimension und Rahmenbedingung berufsschulischer Entwicklung. Paderborn: Eusl.
- ISB – Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (2007). Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen. München.
- Rolff, H.-G. (1993). Wege entstehen beim Gehen: Auf dem Wege zu einer sich selbst erneuernden Schule. Bildungsforschung und Bildungspraxis, Heft 2, S. 138–154.
- Schedler, K. & Proeller, I. (2006). New Public Management (3. Aufl.). Bern: Haupt.

