

Qualitätsmanagement in der beruflichen Bildung in Deutschland – ein aktueller Überblick mit dem Schwerpunkt der schulinternen Evaluation

CORNELIA WAGNER & JANA RÜCKMANN (HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN)

Abstract

Der folgende Beitrag zeichnet die Verbreitung von QM-Strukturen bzw. QM-Instrumenten im deutschen Berufsschulwesen nach und stellt empirische Studien zur Implementierung und Verfestigung von QM-Komponenten durch die einzelschulischen Akteure „vor Ort“ vor. Im Zeitraum von 2009 bis 2015 wurden insgesamt 13 Berliner berufliche Schulen prozessbegleitend untersucht. Der Fokus der Betrachtungen liegt auf dem Bereich der schulinternen Evaluation.

1 Einleitung

Seit Mitte der 1990er Jahre sind im öffentlichen Schulsystem in Deutschland Reformen angestoßen worden, die sich zentral um Fragen der Qualität und des Qualitätsmanagements platzieren. Ähnliche Entwicklungen sind im gleichen Zeitraum in Österreich (z. B. mit der Einführung der Qualitätsinitiative Berufsbildung (QIBB)) und in der Schweiz (z. B. mit der Entwicklung des Q2E-Modells) zu beobachten (vgl. Gramlinger/Jonach 2014, S. 193). Die Reformbemühungen zeigen eine vorherrschende Aufmerksamkeit für Erweiterung einzelschulischer Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume (vgl. Altrichter/Maag Merki 2010, S. 15).

Eine bedeutende Position unter den bildungspolitisch favorisierten Steuerungsinstrumenten nehmen die schulexterne und schulinterne Evaluation ein. Nach Altrichter/Heinrich (2006, S. 51) spielen diese gerade „eine Schlüsselrolle in Versuchen zur Veränderung der Steuerungskultur im Schulwesen“. Kurz formuliert zielt dabei externe Evaluation auf die bildungspolitische Steuerung und das Moni-

toring von Entwicklungen im Bildungssystem z. B. durch Schulinspektionen, Vergleichsarbeiten und durch die zentrale Vergabe von Schulabschlüssen (vgl. Maag Merki/Emmerich 2011, S. 151 ff.). Damit wird sie zu einem klassischen Instrument der Rechenschaftslegung. Interne Evaluation hingegen (z.T. auch als Selbstevaluation oder als Individual- bzw. Systemfeedback bezeichnet), die im Verantwortungsbereich jeder Einzelschule selbst liegt, zielt auf die Generierung einzelschulischer individueller Qualitätsentwicklungs- und Evaluationskonzepte, die die Gestaltung, Durchführung und Evaluation ihrer Entwicklungsprozesse beinhalten und verbessern sollen (vgl. Stockmann/Meyer 2014, S. 88f.). Interne Evaluation wird ebenfalls zu einem Instrument der Rechenschaftslegung; z.B. dann, wenn die Pflicht zur Abgabe eines internen Evaluationsberichts bei der Schuladministration besteht.

Insbesondere in der Betrachtung für Deutschland und Österreich greifen weiterhin weitreichende bildungspolitische Forderungen zur Umsetzung von QM-Komponenten im Bereich der beruflichen Bildung. Als Grund hierfür werden einerseits die Nähe zu den Bereichen Industrie und Wirtschaft gesehen, in denen QM-Systeme bereits seit den 1970er und 1980er Jahren eine breite Akzeptanz gefunden haben (vgl. Zollondz 2016, S. 1161). Andererseits gilt die höhere Komplexität der beruflichen Schulzentren als ursächlich, die häufig Bildungsgänge der beruflichen Vorbereitung, Aus- und Weiterbildung, wie auch der allgemeinen Bildung unter einem Dach vereinen. In diesen Systemen bildet Evaluation einen zentralen Kernbestandteil der schulischen Qualitätsarbeit. Implementierungs- und Wirksamkeitsstudien von QM-Systemen zeigen gleichzeitig, dass von allen einzelschulischen QM-Komponenten die schulinterne Evaluation die geringste Akzeptanz bei den Akteuren „vor Ort“ erfährt (vgl. z. B. Ebner/Funk 2012, S. 114f.).

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie verfolgt folgende zwei Fragestellungen: 1) Wie laufen Implementierungsprozesse von QM-Strukturen in den beruflichen Schulen ab? 2) Welche Einstellungen bzw. Haltungen der handelnden Akteure können identifiziert werden? Die Untersuchung konzentriert sich auf die schulinterne Evaluation. Bevor die empirischen Befunde vorgestellt werden, erfolgt in den folgenden beiden Abschnitten eine Beschreibung der Kontextbedingungen zur Umsetzung von QM und schulinterner Evaluation in der beruflichen Bildung. Abschließend werden Implikationen für den weiteren Umgang mit QM-Forderungen auf der bildungspolitischen und einzelschulischen Ebene formuliert.

2 Qualitätsmanagement im deutschen beruflichen Schulwesen

Die bildungspolitischen Vorgaben für die Implementierung von QM-Komponenten sind in den deutschen Bundesländern höchst unterschiedlich. Dies stellt einen wesentlichen Unterschied zu Österreich dar, in dem QIBB einen für alle beruflichen Schultypen und für alle Bundesländer gemeinsam gültigen Rahmen bietet – basierend auf dem PDCA-Qualitätszyklus in Anlehnung an W. E. Deming (1994,

S 156 f.) mit entsprechenden QM-Instrumenten, die den einzelnen Phasen dieses Zyklus zugeordnet sind.

Mehrheitlich sehen die schulrechtlichen Vorgaben der deutschen Bundesländer die verbindliche Einführung von QM-Systemen für berufliche Schulen vor. Die stärkste Verbreitung haben Systeme gefunden, die auf dem Q2E-Modell (siehe www.q2e.ch) basieren. Dieses zielt auf die Umsetzung von Qualitätsentwicklungsmaßnahmen als Reaktion auf verschiedene Komponenten von Individual- und Systemfeedback ab (z. B. Unterrichtsevaluation, Evaluation im Bereich der Schulorganisation oder Lehrkräftegesundheit). Diese werden zyklisch ergänzt durch die externe Evaluation, insbesondere die Schulinspektion. Einige Bundesländer erweitern das Q2E-Modell um weitere Komponenten, so z. B. Bayern mit Instrumenten zur Prozesssteuerung (siehe www.qmbs-bayern.de). Zu den Bundesländern, die ein System nach Q2E implementiert bzw. erprobt haben, zählen weiterhin Baden-Württemberg, Hessen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Bremen. Einen eigenen Weg ging Niedersachsen, das als eines der ersten deutschen Bundesländer die Umsetzung eines QM-Systems in den beruflichen Schulzentren verbindlich einführt und sich hierbei auf das EFQM-Modell stützt (vgl. den Bericht der Niedersächsischen Schulinspektion 2010, S. 23). Das Saarland setzt als einziges Bundesland auf die verbindliche Zertifizierung der beruflichen Schulen gemäß der Norm ISO 9001 (siehe <http://www.saarland.de/SID-BF73C1A3-30412138/32803.htm>). Die Bundesländer Hamburg, Sachsen, Thüringen und Brandenburg formulieren zwar Mindestanforderungen, überlassen jedoch die Wahl des QM-Systems bzw. die Ausgestaltung der QM-Komponenten den Einzelschulen. Dies trifft ähnlich auch auf Nordrhein-Westfalen und Berlin zu, wenngleich hier zusätzlich Fortbildungen zur Implementierung des Modells des „Unterrichtsbezogenen QualitätsManagements“ (UQM) der Deutschen Akademie für Pädagogische Forschung (DAPF) Dortmund angeboten werden. Schleswig-Holstein stellt als Mindestanforderung die Einhaltung des PDCA-Zyklus und verpflichtet die Schulen zur Implementierung eines QM-Systems nach eigener Entscheidung.

Die in den Bundesländern im Rahmen bzw. als Ergänzung zu diesen QM-Systemen administrativ vorgegebenen QM-Komponenten und QM-Instrumente weisen größere Übereinstimmung auf. Fast alle Bundesländer haben Referenzrahmen erarbeitet, die Felder der Qualitätsarbeit bestimmen und Qualitätsstandards formulieren. Auch Schulprogramme bzw. Qualitätshandbücher, die auf langfristigen Schulleitbildern aufbauen und mittelfristige Ziele und Projekte der Qualitätsarbeit operationalisieren, haben fast flächendeckende Verbreitung erlangt. Dies gilt ebenso für die schulexterne und schulinterne Evaluation. Als Unterstützungssysteme für die einzelschulische Qualitätsarbeit haben Bundesländer wie Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen oder Hessen Strukturen implementiert, die einzelschulspezifische Beratungen ermöglichen. In einigen Bundesländern wurden in den Einzelschulen entsprechende Funktionsstellen geschaffen (Qualitätsbeauftragte (QBA)). Weitere Unterstützungsstrukturen stellen Material- und Dokumen-

tensammlungen sowie Selbstevaluations-Tools auf den Service-Websites der Bildungsministerien bzw. der Landesinstitute dar (vgl. die Übersicht in Tabelle 1).

Tab. 1 QM-Komponenten und QM-Instrumente nach Bundesländern

Land	Referenzrahmen	Schulprogramm	Evaluation	Beratung	Eval.-Tools
BW	X	Q-Handbuch	X	X, QBA	X
BY	X	Empfehlung	X	X	X
BE	X	X	X	QBA	X
BB	X	X	X		X
HB	X	X	X		X
HH	X	X	X	X	
HE	X	X	X	X	X
MV		X	X	X	
NI	X	X	X	X, QBA	X
NRW	X	X	X	X, QBA	
RP	X	Q-Programm	X		
SL	X	Q-Handbuch	Zertifizierung	QBA	
SH	Mindestanforderung PDCA-Zyklus, sonst je nach gewähltem System				X
SN	X	X	X	X	
ST	X	X	X		
TH	X		X		

3 Schulinterne Evaluation als zentraler Bestandteil einzelschulischer QM-Strukturen

Wenn von Evaluationen die Rede ist, wird häufig pauschal von positiven Wirkungen in Schule und Unterricht gesprochen. Bisher liegt relativ wenig empirisch gesichertes Wissen über tatsächliche Wirkungen vor, insbesondere dazu, inwiefern Evaluationen „echte“ Effekte auf die Leistungsentwicklung der Lernenden haben. Vorrangig kann das damit begründet werden, dass die „faktischen Effekte evaluativen Handelns im Sinne einer Wirkungsanalyse bislang nur vereinzelt erfasst bzw. gemessen und quantifiziert wurden“ (Boller 2009, S. 32). Einen Überblick zum internationalen Stand der Forschung über Evaluation geben Hense/Widmer (2013, S. 251 ff.).

Die derzeit vorliegenden Befunde stammen zumeist aus der wissenschaftlichen Begleitung verschiedener Modellvorhaben (z. B. „Selbstständige Schule“, „Selbstevaluation als Instrument einer höheren Selbstständigkeit von Schulen“, „Internationales Netzwerk Innovativer Schulsysteme“), aus Untersuchungen zu Versuchs- bzw. Experimentalschulen (vgl. z. B. Koch-Priewe 2000; Wischer 2003), zu Analysen von Schulinspektionsdaten (vgl. Berkemeyer/Müller 2010, S. 209), Untersuchungen staatlicher Qualitätsagenturen (z. B. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – Qualitätsagentur) sowie aus umfassenden Verbundprojekten (z. B. SteBis). Sie zeichnen ein Bild, nach dem zwar eine Nutzung von Evalua-

tionen bzw. Evaluationsdaten durch die Schulleitungen im Rahmen der Schulorganisation und der Gestaltung des Schullebens durchaus erwartbar ist, direkte oder indirekte Effekte auf den Unterricht bzw. die Unterrichtsentwicklung aber kaum nachgewiesen werden können.

Für die fachgerechte Umsetzung der schulrechtlichen Vorgaben zur internen Evaluation und zur Berichterstellung wird den pädagogischen Akteuren Expertise aus verschiedenen Bereichen abverlangt. Mit Blick auf die Literaturlandschaft verfügen Lehrkräfte allerdings nur selten über Wissen und Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Interpretation von Evaluationen (vgl. z. B. Ulber/Buchholz 2007, S. 68), denn Letztere stellen weder in der akademischen LehrerInnen-ausbildung und Weiterbildung noch im Rahmen des alltäglichen pädagogischen Handelns maßgebliche Bestandteile dar (vgl. z. B. Rückmann 2016). Eine systematische Fortbildung bzw. Vorbereitung der Lehrkräfte erfolgte in kaum einem Bundesland.

4 Schulinterne Evaluation an Berliner beruflichen Schulen – Begleitstudien im Rahmen des Projekts SUE

Das Projekt „Systematische Unterrichtsentwicklung durch integriertes Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen“ (SUE) ist ein von der Berliner Senatsverwaltung gefördertes Projekt der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin und wurde im Zeitraum April 2009 bis Dezember 2010 durchgeführt. Im Projekt stand die Verstetigung bereits begonnener QM-Prozesse in den Berliner beruflichen Schulen durch Coaching und Unterstützungsleistungen im Vordergrund (vgl. Wagner/Rückmann/van Buer 2011, S. 104 ff.).

Die im Rahmen dieses Projekts durchgeführten drei Teilstudien zielen auf die Untersuchung schulinterner Evaluations- und Entwicklungsprozesse und nehmen dabei insbesondere die subjektive Perspektive der pädagogischen Akteure in den Blick. Ein weiterer Forschungsaspekt ist der Professionalisierungsgrad der einzel-schulischen Akteure bezüglich schulinterner Evaluation.

Im Sommer 2015, gut zehn Jahre nach der Neufassung des Berliner Schulgesetzes, wurde eine weitere Studie durchgeführt. Diese erfasst die von den Akteuren wahrgenommenen Veränderungen in der einzelschulischen Entwicklung. Die insgesamt vier Studien sind in Anlehnung an einen Mixed-Methods-Ansatz (vgl. Kuckartz 2014, S. 27 ff.) umgesetzt worden und umfassen quantitative Dokumentenanalysen interner Evaluationsberichte, qualitative leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Evaluationsverantwortlichen (i. d. R. Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen, EvaluationsberaterInnen und Qualitätsbeauftragte) sowie eine quantitative Lehrkräftebefragung. Die folgenden verdichteten Ausführungen zu den empirischen Teilstudien richten ihren Blick auf ausgewählte Befunde.

4.1 Zur Qualität schulinterner Evaluationsberichte

Im Rahmen der ersten Teilstudie wurden Dokumentenanalysen der internen Evaluationsberichte von elf Berliner beruflichen Schulen durchgeführt (vgl. Rück-

mann 2016, S. 183 ff.). Die Analysen erfolgten in Anlehnung an die Methode der quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. z.B. Mayring 2008, Lamnek 1995) auf der Grundlage eines 54 Items umfassenden Analyserasters (Kategoriensystems). Die Ergebnisse zeigen Folgendes:

Ein großer Teil der Schulen erfüllt die administrativen Vorgaben zur Berichterstellung, sie stellen ihre Evaluationsprojekte und -ergebnisse übersichtlich dar, d.h. Projekthinhalte, -ziele, -methoden und -verantwortliche werden angegeben.

In den untersuchten Evaluationsberichten werden insgesamt 74 Einzelprojekte aufgeführt, der inhaltliche Fokus liegt für die Mehrheit der Projekte im Bereich der Unterrichtsentwicklung, so wie es von der Schuladministration auch gefordert ist. Die Evaluationsberichte wurden zudem auf Inhalte untersucht, die zur Verbindlichkeit und längerfristigen Planung der Schulentwicklungsaktivitäten und damit einer Systematik der Entwicklungen beitragen können. Im Ergebnis kann aber für keine Schule eine vollständige Übereinstimmung der Projekte des Schulprogramms mit den Projekten des Evaluationsberichts festgestellt werden. Mehr als die Hälfte der Schulen hat nur einen Teil der Projekte aus dem Schulprogramm evaluiert. Die anderen wurden vermutlich erst nach Abgabe des Schulprogramms konzipiert. In der Mehrheit der Berichte wird der Nutzen der Evaluationen eher global angegeben und bezieht sich nur selten auf konkrete Wirkungen für Lehrkräfte oder SchülerInnen (z.B. Abbau von Belastungen im Kollegium, Verbesserung der Schulkultur). Die Maxime „Betroffene zu Beteiligten der Evaluation“ zu machen, die nach Burkhard/Eikenbusch (2000, S. 195) maßgeblich zum Erfolg von Evaluationen beitrage, scheint nicht über die aktive Durchführungsphase der Evaluation hinauszugehen. Zudem enthalten die Evaluationsberichte nur in eher wenigen Fällen konkrete Hinweise auf die Weiterentwicklung der Evaluationsprojekte. Lediglich vier der elf Schulen beschreiben ein Gesamtkonzept ihrer internen Evaluation.

Insgesamt deuten die Befunde zu den Dokumentenanalysen darauf, dass bisherige Schulentwicklungsmaßnahmen zumindest bis zum Erhebungszeitpunkt 2010 anscheinend eher wenig strukturiert abgelaufen sind. Elemente, die die Berichte als konstruktives und zur systematischen Schulentwicklung beitragendes Instrument erscheinen lassen, finden sich selten. Die Wirksamkeit des internen Evaluationsberichts bezüglich nachhaltiger Schulentwicklung kann demzufolge durchaus infrage gestellt werden.

4.2 Zur Meinung der Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen

Im Rahmen der zweiten Teilstudie wurden an acht Schulen leitfadengestützte Gruppeninterviews (vgl. Flick 2009, S. 248; Patton 2002, S. 285 ff.) durchgeführt. Befragt wurden insgesamt 52 Personen, überwiegend Steuergruppen- bzw. Schulentwicklungsgruppenmitglieder, die auch an der Erstellung des schulinternen Evaluationsberichts beteiligt waren. Die Auswertung der Daten erfolgte in Anlehnung an die Methode der Zirkulären Dekonstruktion (Jaeggi/Faas/Mruck 1998, S. 5 ff.).

Die Auswertungen zeigen: In allen Schulen wurde der Evaluationsbericht von Gruppen erstellt, in der Mehrheit von Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen, Qualitätsbeauftragten und EvaluationsberaterInnen. In der Folge ist es nicht verwunderlich, dass die Berichterstellung häufig eher losgelöst vom Kollegium stattgefunden hat. Die Mehrheit der Befragten charakterisiert den Prozess der Berichterstellung als „gruppendynamisch“ und „spannend“. Die Arbeit an der Schule zu reflektieren und dabei auch „über den eigenen Tellerrand hinweggucken zu können“ (Schule 2, Z 199) ermöglichte es „neben dem Unterricht mal etwas anderes zu machen, was [...] geistig ein bisschen mehr fordert“ (Schule 4, Z 94). In allen Interviews wurde jedoch gleichzeitig der enorme Zeitaufwand für die Berichterstellung betont, der neben einer allgemeinen „Arbeitsverdichtung“ und „enormen Stundenerhöhungen“ aufgebracht werden musste: „Also ich finde auch, man soll verschriftlichen, schon. Aber man sollte nicht übertreiben. Also wir sind kein Statistikinstitut.“ (Schule 4, Z 431).

Die Inhalte des Evaluationsberichts wurden in den Gruppen festgelegt, häufig nach dem Prinzip was „gerade aktuell und wichtig“ war bzw. wofür Evaluationsdaten vorhanden waren.

Die Mehrheit der Befragten schätzt die durchgeführten Evaluationsmaßnahmen eher als extern induziert denn als eine Reaktion auf einen von der Schule selbst wahrgenommenen Veränderungsbedarf ein. Zum Zeitpunkt der Interviews kann noch von einem zuvorderst formalen Umgang der Akteure mit den gesetzlichen Vorgaben ausgegangen werden. Die rechtlichen Vorgaben (Schulgesetz, verschiedene Ausführungsvorschriften, Handlungsrahmen Schulqualität etc.) werden insgesamt als wenig hilfreich und entwicklungsförderlich für die Umsetzung der Vorgaben wahrgenommen. In der Folge erscheint es wenig überraschend, dass etwa ein Jahr nach Abgabe des Evaluationsberichts dieser im Alltagshandeln kaum eine Rolle mehr spiele.

Die Mehrheit der befragten Akteure fühle sich für die Aufgaben der internen Evaluation und Berichterstellung nicht hinreichend ausgebildet und vorbereitet. Dies treffe auch auf KollegInnen zu, die die Qualifizierung zum/zur EvaluationsberaterIn absolviert hätten.

In der Mehrheit der Interviews wird betont, dass die rechtlichen Vorgaben einen Anstoß gegeben hätten, die Qualitätsentwicklung der Schule systematischer zu betrachten: „Es ist schon in Ordnung, dass es da mal einen gesetzlichen Erlass gab, um das ein bisschen systematisch ins Rollen zu bringen.“ (Schule 2, Z 498). So seien auch die Prozesse und Erfahrungen, die die Akteure im Rahmen interner Evaluationsaktivitäten und der Berichterstellung gemacht haben, durchaus relevant für die weitere Qualitätsentwicklung ihrer Schule. Kritisch wird hingegen das (in den meisten befragten Schulen ausgebliebene) Feedback zum Bericht seitens der Schulverwaltung diskutiert. Die Befragten zeigen sich verunsichert, ob und wenn ja in welcher Weise auf Verwaltungsebene mit ihren Berichten umgegangen wurde.

In den Befunden wird dennoch deutlich, dass in der Mehrheit der untersuchten Schulen über Veränderungen in der Einschätzung und Einstellung gegenüber in-

ternen Evaluationsaktivitäten gesprochen wird. Insgesamt sei „keine breite, aber doch eine Akzeptanz entwickelt, dass sich Schule selbst entwickeln kann“ (Schule 5, Z 358). In einigen Schulen bestünden bezogen auf Evaluation jedoch immer noch Ängste und Befürchtungen in Teilen des Kollegiums. Weitere angesprochene Veränderungen zeigen sich beispielsweise hinsichtlich der Arbeitsweise im Schulalltag, die in etwa der Hälfte der Schulen zielorientierter und strukturierter geworden sei. Von konkreten Veränderungen im Unterrichten hingegen, die auf die Entwicklungsmaßnahmen zurückgeführt werden können, wird nur an drei der elf Schulen gesprochen.

4.3 Zur Meinung der Gesamtkollegien

Um nicht ausschließlich das Meinungsbild der „Schulentwicklungsaktiven“ zu untersuchen, wurden im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung die subjektiven Wahrnehmungen und Einstellungen der Kollegien in Bezug auf Aktivitäten im Rahmen von interner Evaluation und Schulentwicklung untersucht. An der Befragung beteiligten sich 475 Lehrkräfte aus 13 Berliner beruflichen Schulen. Für die Datenauswertung kamen u. a. Faktorenanalysen, Korrelationsanalysen, multiple Regressionsanalysen sowie clusteranalytische Verfahren zur Anwendung.

Insgesamt macht die Lehrkräftebefragung auf die folgenden zwei Hauptbefunde aufmerksam: Zum einen kann die Einstellung von Lehrkräften gegenüber Schulentwicklung und interner Evaluation an erster Stelle durch den Prädiktor der *LehrerInnenrolle* erklärt werden. Wird also eine Veränderung der eigenen LehrerInnenrolle durch Schulentwicklungsaktivitäten wahrgenommen, ist in hohem Maße auch eine Veränderung in der Einstellung gegenüber diesen bei den Lehrkräften erwartbar. Ebenso können zur Erklärung des Einstellungsverhaltens die Faktoren Berufliches Belastungserleben, Schulkultur, Kommunikation und Informationsbedürfnis zur Schulentwicklung herangezogen werden, allerdings spielen diese eine weitaus geringere Rolle (vgl. Rückmann 2016, S. 317 ff.).

Zum anderen ist festzustellen, dass sich unter den befragten Lehrkräften unterschiedliche Gruppen bezogen auf ihre Einstellung gegenüber Schulentwicklung und interner Evaluation befinden. Die beiden identifizierten Gruppen werden als „*Optimistisch Proaktive*“ und „*Pessimistisch Reaktive*“ bezeichnet, wobei die erstgenannte Gruppe Schulentwicklung gegenüber im Mittel positiver eingestellt ist ($M = 3,34$) als die zweite Gruppe ($M = 2,41$). Lehrkräfte, die zur Gruppe der Optimistisch Proaktiven zählen, nehmen insgesamt eine stärkere Veränderung ihrer LehrerInnenrolle durch Schulentwicklungsaktivitäten wahr ($M = 2,83$) als die Gruppe des zweiten Clusters ($M = 1,79$). Die Lehrkräfte des ersten Clusters fühlen sich geringfügig weniger belastet als diejenigen des zweiten (Cluster 1: $M = 2,04$ und Cluster 2: $M = 2,47$). Weitere Prädiktoren des Modells sind Informationsbedürfnis zu Schulentwicklung, Kommunikation über Schulentwicklung und Schulkultur. Für diese fallen die Mittelwertunterschiede jedoch deutlich geringer aus (vgl. Rückmann 2016, S. 318 ff.).

4.4 Zur derzeitigen Situation

Im Sommer 2015 wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Qualitätsbeauftragten und Evaluationsberatern/-beraterinnen an sieben Berliner beruflichen Schulen geführt. Die Ergebnisse verweisen u. a. auf Folgendes:

Im Rückblick auf die vergangene Dekade nach Neufassung des Schulgesetzes berichten die Befragten von einer insgesamt weiter abnehmenden Distanz bzw. Ablehnung seitens des Kollegiums gegenüber Maßnahmen der Schulentwicklung und internen Evaluation. Zudem deuten die Befunde darauf hin, dass Qualitätsentwicklung an den befragten Schulen inzwischen systematischer und strukturierter abläufe: „Dann müssen die Kollegen einfach gucken, haben sie ihre Ziele überhaupt erreicht. Und machen sie weiter oder machen sie nicht weiter. Das sind ja schon mal [...] wichtige Schritte, die haben vorher gar nicht stattgefunden. [...] Das ist eine andere Reflexionsebene.“ (Schule C).

Allerdings bleibe nach wie vor die Schulentwicklungsarbeit „an nur wenigen Kollegen hängen“ (Schule A). Die Motivation von KollegInnen gelinge häufig nur mithilfe der Steuer- bzw. Schulentwicklungsgruppen. Dafür sprechen diese die Lehrkräfte gezielt an, informieren über aktuelle Schulentwicklungsprojekte und Weiterbildungen und verdeutlichen den KollegInnen, über eine Mitarbeit auch gewisse Einflussmöglichkeiten in der Schulentwicklung zu haben. Deutlich wird in der Mehrheit der Gespräche die entscheidende Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess, die diese nach Ansicht der Befragten jedoch häufig nicht ausreichend wahrnehmen (zum Schulleitungshandeln im Rahmen von Qualitätsentwicklung vgl. auch Wagner 2011, S. 129 ff.).

5 Diskussion

Die Befunde der empirischen Untersuchungen an den Berliner beruflichen Schulen zu den Implementierungsprozessen von QM (Forschungsfrage 1) machen deutlich: Durch die Verpflichtung der Schulen zur Durchführung kontinuierlicher Qualitätssicherung und Evaluation kann ein Anstieg an Schulentwicklungsaktivitäten in den untersuchten Schulen festgestellt werden, insbesondere im Zusammenhang mit der Durchführung von Schulentwicklungsprojekten und interner Evaluation. Die Lehrkräfte in den beruflichen Schulen charakterisieren die bildungspolitischen Vorgaben jedoch als extern induzierte Maßnahmen statt als eine Reaktion auf einen selbst ermittelten Veränderungsbedarf, die mit weitreichenden zusätzlichen Belastungen neben dem schulischen ‚Alltagsgeschäft‘ einhergehen. Jedoch kann auch gezeigt werden, dass durch den Evaluationsprozess zumindest die an ihm beteiligten Akteure Erfahrungen in der Konzeptionierung und Implementierung systematischer Qualitätsentwicklungsinstrumente erworben haben, die sie in der Reflexion der Prozesse als wichtig und nützlich für die zukünftige Entwicklung bewerten. Zur Forschungsfrage 2 zeigen die Ergebnisse, dass die für die Schulentwicklung bzw. Evaluation verantwortlichen Akteure bzw. Gruppen (EvaluationsberaterInnen, Schulentwicklungsteams etc.) eine positive Haltung zu

den QM-Strukturen und QM-Instrumenten entwickeln und Verantwortung für deren Umsetzung übernehmen. Sie identifizieren einen Nutzen für die Schule und deren Qualitätsentwicklung. Sie fühlen sich jedoch häufig in der Umsetzung entsprechender Maßnahmen alleingelassen. Dieser Befund bleibt auch über den Untersuchungszeitraum von fünf Jahren zwischen den entsprechenden Teilstudien stabil. Die Lehrkräftebefragung kommt zu dem Ergebnis, dass diejenigen Lehrpersonen eine proaktive Einstellung gegenüber QM-Prozessen einnehmen, die Unterricht als einen sich ständig wandelnden Prozess wahrnehmen und ihre eigene LehrerInnenrolle im Unterricht dahingehend interpretieren, Neuerungen und Veränderungen systematisch aufzugreifen.

Als eine Folge der vorgestellten Befunde sollten schulische Evaluationsmaßnahmen auf der Einzelschulebene so angelegt sein, dass ein unmittelbarer Nutzen für die Lehrkräfte generiert und auch deutlich gemacht wird. Die Erfolgswahrscheinlichkeit solcher Maßnahmen kann gesteigert werden, wenn die Lehrkräfte eine Veränderung in ihrem eigenen (unterrichtlichen) Handeln wahrnehmen und diese Veränderung auf Schulentwicklungsmaßnahmen zurückführen. Vor diesem Hintergrund spricht nach wie vor vieles dafür, dass auf bildungspolitischer Ebene weitere Unterstützungsstrukturen und Professionalisierungsmöglichkeiten bereitgestellt werden sollten. Dennoch halten die Themen Qualitätsmanagement und Evaluation nur zögerlich Einzug in die deutsche Lehramtsausbildung. Lediglich in den Masterstudiengängen, die auf die Ausbildung von Schulleitungspersonal ausgerichtet sind, scheint dieses Thema ein fester Bestandteil zu sein. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte variieren die Angebote zwischen den Bundesländern sehr stark. In vielen Bereichen ist jedoch eine deutliche Unterversorgung festzustellen. Einen anderen Weg schlägt hier Österreich ein: Hier wird aktuell im Rahmen von QIBB ein flächendeckendes Aus- und Weiterbildungsangebot für Lehrkräfte konzipiert, ein berufsbegleitender Lehrgang für Qualitätsverantwortliche und Schulleitungspersonal wird bereits seit drei Jahren erfolgreich umgesetzt (vgl. Gramlinger/Jonach 2014, S. 196).

Literatur

Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2006): Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, Wolfgang/Holtappels, Heinz Günter/Brohm, Michaela (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim, S. 51–64.

Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 15–39.

Berkemeyer, Nils/Müller, Sabine (2010): Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 195–218.

- Boller, Sebastian (2009):** Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden.
- Burkard, Christoph/Eikenbusch, Gerhard (2009):** Evaluation. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, S. 1292–1342.
- Deming, William Edwards (1994):** The New Economics. For Industry, Government, Education. Second Edition. Massachusetts, Cambridge.
- Ebner, Hermann/Funk, Claudia (2012):** Evaluation des Konzepts „Operativ eigenständige Schule“. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Abschlussbericht. Mannheim. Online: http://ebner.bwl.uni-mannheim.de/fileadmin/files/ebner/files/Publikationen/Abschlussbericht_OES_2012HP.pdf (10.09.2016).
- Flick, Uwe (2009):** Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- Gramlinger, Franz/Jonach, Michaela (2014):** Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen – Überforderung, Professionalisierungschancen oder Systemanachronismus? Und was bedeutet das für die Lehrerbildung? In: Braukmann, Ulrich/Dilger, Bernadette/Kremer, H.-Hugo (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Paderborn, S. 193–201.
- Hense, Jan Ulrich/Widmer, Thomas (2013):** Ein Überblick zum internationalen Stand der Forschung über Evaluation. In: Hense, Jan Ulrich et al. (Hrsg.): Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen. Münster, S. 251–278.
- Jaeggi, Eva/Faas, Angelika/Mruck, Katja (1998):** Denkverbote gibt es nicht. Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht Nr. 2–98. Technische Universität Berlin.
- Koch-Priewe, Barbara (2000):** Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Baltmannsweiler, Hohengehren.
- Kuckartz, Uwe (2014):** Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden.
- Lamnek, Sigfried (2005):** Gruppendiskussion: Theorie und Praxis. Weinheim.
- Maag-Merki, Katharina/Emmerich, Marcus (2011):** Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert/Helm, Christian (Hrsg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Hohengehren, S. 151–170.
- Mayring, Philipp (2008):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Niedersächsische Schulinspektion (2010):** Bericht der Schulinspektion. Online: <http://nline.nibis.de/wss-koll/forum/upload/public/moderator/U110mode-wss-nschi-endbericht.pdf> (10.09.2016).
- Patton, Michael Quinn (2002):** Qualitative Evaluation and Research Methods. London.
- Rückmann, Jana (2016):** Interne Evaluation zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung der Einzelschule – Eine empirische Studie an beruflichen Schulen. Frankfurt am Main (im Druck).
- Statistik Austria (2013):** Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Schuljahr 2012/13. Online: http://www.statistik.at/web_de/static/uebertritte_von_der_sekundarstufe_i_in_die_sekundarstufe_ii_im_schuljahr_2_029958.xlsx (28.07.2016).

- Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang (2014):** Evaluation. Eine Einführung. Weinheim.
- Ulber, Daniela/Buchholz, Nicole (2007):** Qualifizierung von Berliner Lehrerinnen und Lehrern zu Evaluationsberaterinnen und -beratern. In: Krämer, Michael/Preiser, Siegfried/Brusdeylins, Kerstin (Hrsg.): Psychologiedidaktik und Evaluation VI. Göttingen, S. 63–69.
- Wagner, Cornelia (2011):** Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzel-schulischer Führungskräfte. Frankfurt am Main.
- Wagner, Cornelia/Rückmann, Jana/Buer, Jürgen van (2011):** Schulentwicklung gestalten. Inhalte, Ergebnisse und Instrumente aus dem Modellversuch SUE. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin.
- Wischer, Beate (2003):** Vom Datenfeedback zur Schulentwicklung? In: Hollenbach, Nicole/Weingart, Gail (Hrsg.): „Als Laborschüler hat man Vor- und Nachteile ...“ Beiträge zur Evaluation der Laborschulpädagogik aus Sicht der Absolvent(innen). Bielefeld, S. 233–250.
- Zollondz, Hans-Dieter (2016):** Total Quality Management (TQM). In: Zollondz, Hans-Dieter/Ketting, Michael/Pfundtner, Rainer (Hrsg.): Lexikon Qualitätsmanagement. Oldenbourg, S. 1155–1161.