



Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff
Emeritierter Professor für Bildungsforschung
am Institut für Schulentwicklungsforschung
der Technischen Universität Dortmund und
wissenschaftlicher Leiter der Dortmunder
Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF)
und des Masterstudiengangs „Schulmanagement“
der TU Kaiserslautern sowie Consultant
Professor der Shanghai Normal University.

Führung, Steuerung, Management

ORIENTIERUNGSBAND

Ohne qualifizierte Schulleitungen können die Bildungsreformen in den Schulen nicht gelingen. Schule wird selbstständiger, Schulleiterinnen und Schulleiter erhalten mehr Aufgaben und Verantwortung. Mehr denn je ist deshalb eine kompetente Führung und Steuerung gefragt, damit gute Vorsätze und Projekte nicht vereinzelt, unverbunden und damit letztlich wirkungslos bleiben. Vor diesem Hintergrund möchte der Band Schulleitung zeitgemäß positionieren.

Der Band stellt die aktuellen Konzepte von Schulleitung vor wie Führung, Management und Steuerung oder verteilte Führung und Delegation und ergänzt sie um neuere Konzepte wie Leadership und System Leadership sowie Konfluente und Salutogene Leitung. Dabei wird auch deutlich, dass Aufgaben- und Verantwortungsdelegation nach innen und außen eine der zentralen Erfolgsbedingungen kompetenter Leitung sind. Die Autoren argumentieren gegen überholte Leitvorstellungen und eröffnen neue Perspektiven für gelingende Kooperationen und Vernetzungen. Überdies wird die Rolle von Schulleitungen bei Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Qualitätsmanagement sowie beim Umgang mit Daten dargelegt.

Der Band ist verfasst von führenden Vertretern der Schulleiteraus- und -forschung. Auf anschauliche Weise werden wissenschaftliche Erkenntnisse mit praktischen Erfahrungen verbunden.



Hans-Günter Rolff (Hrsg.)

Klett
Kallmeyer

Hans-Günter Rolff (Hrsg.)

Führung, Steuerung, Management



Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern
Orientierungsband

Hans-Günter Rolff (Hrsg.)

Rolf Arnold, Martin Bensen, Stephan Gerhard Huber, Hans-Günter Rolff, Michael Schratz

Führung, Steuerung, Management

Klett | Kallmeyer

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Bildquellennachweis

S. 43 © M&M – Fotolia.com

S. 59 © Volker Wirzba – Fotolia.com

S. 79 © che – Fotolia.com

S. 99 © contrywerkstatt – Fotolia.com

S. 133 © Henry Schmitt – Fotolia.com

S. 177 © styf – Fotolia.com

Impressum

Hans-Günter Rolff (Hrsg.)

Rolf Arnold, Martin Bonsen, Stephan Gerhard Huber, Hans-Günter Rolff, Michael Schratz
Führung, Steuerung, Management

In der Reihe Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern

1. Auflage 2010

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen
als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung
des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden.
Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.
Fotomechanische oder andere Wiedergabeverfahren nur mit Genehmigung des Verlages.

© 2010. Kallmeyer in Verbindung mit Klett

Friedrich Verlag GmbH

D-30926 Seelze

Alle Rechte vorbehalten.

www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Dirk Haupt, Leipzig

Satz: Stefan Zielasko

Druck: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Printed in Germany

ISBN: 978-3-7800-1067-4

Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte
Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern
Orientierungsband

Hans-Günter Rolff (Hrsg.)
Rolf Arnold, Martin Bensen, Stephan Gerhard Huber, Hans-Günter Rolff,
Michael Schratz

Führung, Steuerung, Management

Klett | Kallmeyer

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Reihen-Herausgebers	7
1 Einführung: Schulleitung wird schwieriger und wichtiger zugleich – allgemeine Entwicklungen und Forschungsergebnisse	9
Martin Bonsen/Hans-Günter Rolff	
2 Leitung als Dreiklang	19
Hans-Günter Rolff	
2.1 Führung	20
2.1.1 Personale Führung	20
2.1.2 Strukturelle Führung: Aufbau einer Innenarchitektur	21
2.1.3 Verteilte Führung: Einbeziehung mittlerer Führungskräfte	24
2.2 Management	28
2.2.1 Schule als Betrieb	29
2.2.2 Co-Management	29
2.3 Steuerung	30
2.3.1 Steuerung durch Schulleitung	30
2.3.2 Steuerung durch Steuergruppen	31
2.4 Schule und Gesundheit: Salutogene Leitung	34
2.5 Die Leitungskraft als Person: Moralische Führung	37
2.6 Wie alles zusammengeführt wird: Konfluente Leitung	38
2.7 Fazit	41
3 Delegation und System Leadership	43
Stephan Gerhard Huber/Hans-Günter Rolff	
3.1 Ausweitung nach innen: Delegation	44
3.1.1 Vorteile von Delegation	45
3.1.2 Herausforderungen delegativen Handelns	45
3.1.3 Aktuelle Forschungsergebnisse	46
3.1.4 Fazit	51
3.2 Ausweitung nach außen: System Leadership	53
3.2.1 Nachhaltige Veränderung durch System Leadership	53
3.2.2 Kooperationsformen von Schulen	55
3.2.3 Fazit	57

4 Schulleitung als Leadership	55
Michael Schratz	
4.1 Was ist Leadership?	60
4.2 Schule neu denken lernen	65
4.3 Den Musterwechsel wagen	67
4.4 Von der Bewusstheit zur Kompetenz	69
4.5 Muster durchbrechen: Neue Einblicke gewinnen	77
4.6 Fazit	78
5 Schulleitung als Personalentwickler	81
Rolf Arnold	
5.1 Strategische Personalentwicklung für Schulentwicklung	82
5.2 Kontext	85
5.3 PE-Zuständigkeiten der Schulleitung	86
5.3.1 Mitarbeiter rekrutieren	84
5.3.2 Mitarbeiter einsetzen	86
5.3.3 Mitarbeiter beurteilen	88
5.3.4 Mitarbeiter begleiten (und führen)	92
5.4 Konsequenzen für eine systemische Schulentwicklung	96
5.5 Fazit	97
6 Schulleitung als Unterrichtsentwickler	99
Martin Bensen	
6.1 Ausgangspunkt: Kritik am Unterricht nach TIMSS, PISA & Co.	100
6.2 Unterrichtsentwicklung verstehen	101
6.2.1 Unterrichtsentwicklung als Herausforderung für die Lehrkraft	102
6.2.2 Unterrichtsentwicklung im institutionellen Kontext	110
6.2.3 Verschiedene Ansatzpunkte für Unterrichtsentwicklung	113
6.3 Führungs- und Managementaufgaben in der Unterrichtsentwicklung	118
6.3.1 Prozesse gestalten: Unterrichtsentwicklung als Veränderungsmanagement	119
6.3.2 Strukturen entwickeln: Fachkonferenzen und Jahrgangsteams	121
6.4 Der Königsweg: Unterrichtsentwicklung in Professionellen Lerngemeinschaften	124
6.5 Fazit	130

7 Datengestützte Schulentwicklung	133
Hans-Günter Rolff	
7.1 Datenreich und handlungsarm	134
7.2 Grundsätzliches zum Verhältnis von Wissen und Handeln	135
7.3 Mit einfach zu erhebenden Daten arbeiten – praktische Tipps	140
7.4 Nutzung von Lernstandserhebungen – ein Beispiel aus NRW	145
7.4.1 Auswertung auf der Ebene der unterrichtenden Fachlehrkraft	145
7.4.2 Auswertung auf der Ebene einer Fachgruppe (Fachlehrkräfte der Jahrgangsstufe)	146
7.4.3 Diskussion und Überlegungen zu Konsequenzen durch die Fachkonferenz	147
7.4.4 Beispiele aus einer Gesamtschule	148
7.5 Selbstevaluation als Ausgangspunkt und Motor – ein Beispiel aus einem Gymnasium	145
7.6 Schulinspektion als Datenlieferant – und was folgt daraus?	165
7.7 Dilemmata und offene Fragen	174
7.8 Fazit	175
8 Schulleitung als Qualitätsmanagement	177
Stephan Gerhard Huber	
8.1 Handlungsfelder von Schulmanagement	178
8.2 Schulqualität im Kontext: Input, Prozess, Outcome	179
8.3 Zugänge zu Qualitätsmanagement	183
8.4 Qualitätsmanagement- und Controlling-Modelle	186
8.5 Evaluation im schulischen Kontext	189
8.6 Gelingensbedingungen	192
8.7 Fazit	196
Vorstellung der Autoren	200

8 Schulleitung als Qualitätsmanagement

von Stephan Gerhard Huber



Der abschließende letzte Beitrag geht von den Handlungsfeldern von Schulmanagement aus und verortet Qualitätsmanagement als zentrale Schulleitungsaufgabe. Er erläutert und diskutiert den Begriff „Schulqualität“ und stellt Modelle zu Bereichen der Schulqualität und Qualitätssicherung vor. Anschließend werden Zugänge zu Qualitätsmanagement erörtert. Einige Qualitätsmanagement- und Controlling-Modelle, die man im schulischen Kontext findet, werden kurz skizziert. Formen von Evaluation im schulischen Kontext werden dann beleuchtet. Am Schluss wird noch einmal deutlich, dass für das Gelingen von schulischem Qualitätsmanagement die Schulleitung eine besondere Rolle spielt.

8.1 Handlungsfelder von Schulmanagement

Schulische Managementaufgaben und -rollen sind im Laufe der Jahre und besonders durch die Erweiterung der Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule erheblich komplexer geworden, als sie dies tradiert bereits waren. Das folgende Modell versucht, diese Aufgaben in Handlungsfelder von Schulmanagement zu differenzieren (vgl. Abb. 1).

Diese Handlungsfelder umfassen Organisation, Personal, Unterricht und Erziehung, Qualitätsmanagement (also Qualitätssicherung und -entwicklung) sowie Kooperation (innerhalb der Schule und nach außen). Ziel aller Maßnahmen ist letztendlich immer, die Schüler bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen. Modellhaft können diese verschiedenen Handlungsfelder von schulischem Management wie in Abbildung 1 dargestellt werden.

Zentral und alle anderen Handlungsfelder berücksichtigend ist das Qualitätsmanagement. Es muss vorrangig darauf ausgerichtet sein, sich zu vergewissern, dass der Unterricht ein hohes Maß an Lernwirksamkeit besitzt, und die Ergebnisse so auszuwerten und aufzubereiten, dass sie in Entwicklungs- und Verbesserungsmaßnahmen der pädagogischen Arbeit umgesetzt werden. Darüber hinaus orientiert sich das Qualitätsmanagement an der Einzelschule daran, qualitätssichernde Maßnahmen (Evaluation) in Qualitätsentwicklung, also in Maßnahmen der Optimierung, zu überführen. Dabei müssen alle genannten Handlungsfelder im Blick behalten werden.

Qualitätsmanagement ist ein Leitbegriff, der heute sowohl in privatwirtschaftlichen als auch in öffentlichen Handlungsfeldern von größter Relevanz ist. Vor allem im Bildungsbereich spielen Fragen nach der Qualität im Rahmen von Schulentwicklung eine zunehmend bedeutende Rolle: Was ist eine gute Schule? Was ist guter Unterricht? Wie können Schule und Unterricht verbessert werden?

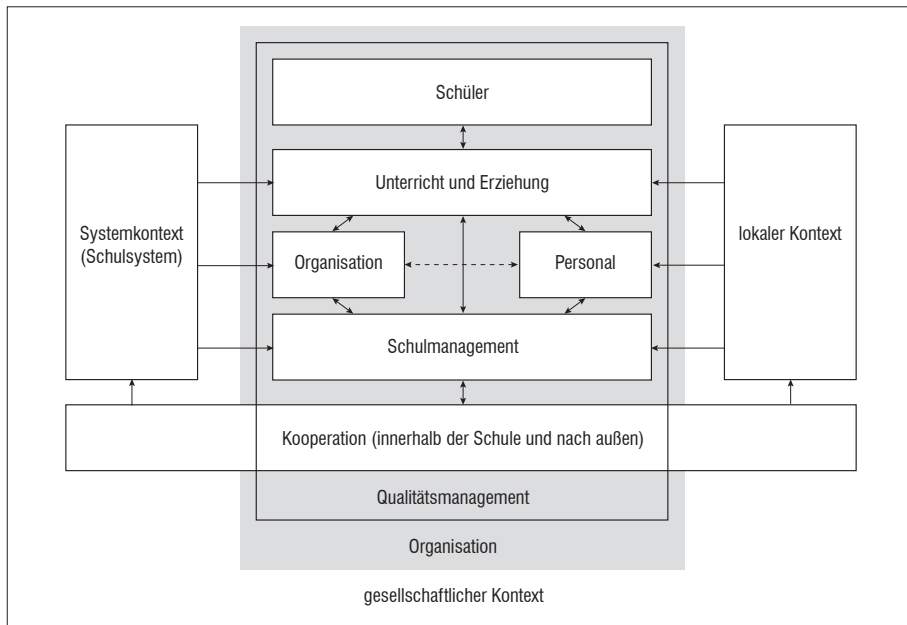


Abb 1: Handlungsfelder von Schulmanagement (Huber 2009, S. 4)

8.2 Schulqualität im Kontext: Input, Prozess, Outcome

Zunächst ein Blick auf den Schlüsselbegriff in dieser Diskussion, nämlich „Qualität“. Der Begriff leitet sich vom lateinischen Substantiv „qualitas“ ab und bedeutet „Beschaffenheit“. Die Qualität eines Systems ergibt sich demnach aus bestimmten, messbaren Eigenschaften. Diese objektive Qualität, verstanden als Beschaffenheit eines Systems, ist eigentlich wertneutral. Übertragen auf Schule gäbe es damit keine guten oder schlechten Schulen, sondern nur Schulen mit bestimmten Eigenschaften, in denen sie sich ähneln oder durch die sie sich unterscheiden.

Allerdings erhält der ursprünglich wertneutrale Qualitätsbegriff eine Wertung, sobald an ein System konkrete Anforderungen gestellt werden. In der Wirtschaft dominierte bis in die 1960er-Jahre des letzten Jahrhunderts ein herstellerorientierter Qualitätsbegriff. Fehlerfreie Produktion und Prüfung des Endproduktes standen im Mittelpunkt der Qualitätssicherung. Der Perspektive der Kunden, sowohl die der externen als auch die der internen, wurde keine Bedeutung beigemessen.

Aufgrund von Absatzkrisen setzte sich seit Anfang der 1970er-Jahre ein zunehmend kundenorientierter Qualitätsbegriff durch. Nach der DIN-EN-ISO-Norm wird Qualität verstanden als die „Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen“

(Stawicki 2001). Ein erweitertes Verständnis von Qualität zeigt folgende Definition: „Qualität heißt nicht nur genau das zu liefern, was der Kunde wollte, sondern auch das, was er gewollt hätte, wenn er richtig beraten worden wäre“ (So Chul Bang, zit. in: Stabstelle für Verwaltungsreform im Innenministerium Baden-Württemberg 1999, S. 19).

Auf Schule übertragen würde ein konsequent herstellerorientiertes Qualitätsverständnis bedeuten, dass die Lehrer bestimmen, was unter Qualität von Unterricht und Schule zu verstehen ist, ohne dabei gesetzliche Anforderungen und Interessen der Schüler und deren Eltern, weiterführender Schulen und einstellender Betriebe etc. zu beachten. Das klingt natürlich absurd. Indes griffe aber auch ein rein kundenorientierter Qualitätsbegriff für ein Verständnis von Schulqualität zu kurz, sind die Wünsche und Erwartungen der „Kunden“ ja durchaus widersprüchlich: Eltern wollen z. B. wissen, wie Schule die Zukunftsperspektiven ihrer Kinder in der „Wettbewerbsgesellschaft“ verbessern kann und ob sie ihre Kinder das lehrt, was zukünftig wichtig und auf dem Arbeitsmarkt gefragt ist. Sie wollen aber auch, dass ihre Kinder in der Schule einen Schutzraum genießen, sich wohl fühlen, nicht unnötigem Druck ausgesetzt sind, dass sie individuell gefördert werden und ihre Potenziale entfalten können.

Die Anforderungen an Schule in einem staatlich verantworteten Schulsystem sind ohnehin nicht ohne Weiteres aus den Wünschen der Kunden mit unterschiedlichen, möglicherweise widersprüchlichen Interessen abzuleiten, sondern vorrangig aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag in der Verfassung und den Schulgesetzen. Aufgrund unterschiedlicher Ausgestaltung, verschiedener Ausgangsbedingungen und unterschiedlicher Schulkontexte kommt es zu unterschiedlichen Qualitäten.

Wie definiert die Schulqualitätsforschung den Terminus? Mortimore (vgl. 1991) definiert eine gute bzw. wirksame Schule als eine, in welcher der Lernfortschritt der Schüler größer ist bzw. deren in Noten gemessene Leistungen besser sind, als von ihren Eingangsvoraussetzungen her zu erwarten gewesen wäre. Wenn man die Qualität von Schule ausschließlich auf Schülerleistung reduziert, also auf messbare Ergebnisse durch reine Outputkontrolle im Sinne der reinen Qualitätssicherung, zeigt dies allerdings ein einseitig begrenztes Bild von Schulqualität. Schülerleistungen sind nur ein im Kontext von Schule zu betrachtendes Merkmal von Schulqualität im Sinne von Leistungen einer Schule.

Bereits Anfang der 1970er-Jahre griff Cronbach (vgl. 1972) bei der Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich auf ein Strukturmodell zurück, das die Komplexität von Schule widerspiegelt. Cronbachs Strukturmodell, das Ditton (vgl. 2000, 2002) für den schulischen Bereich weiter ausdifferenzierte, unterscheidet

1. gegebene Bedingungen des Curriculums;
2. seine Ziele und Intentionen;
3. beteiligte Institutionen;
4. konkrete Lehr- und Lernsituationen mit den Einzelelementen Personen, Inhalte und Methoden;
5. erzielte kurzfristige Ergebnisse sowie
6. langfristige Wirkungen.

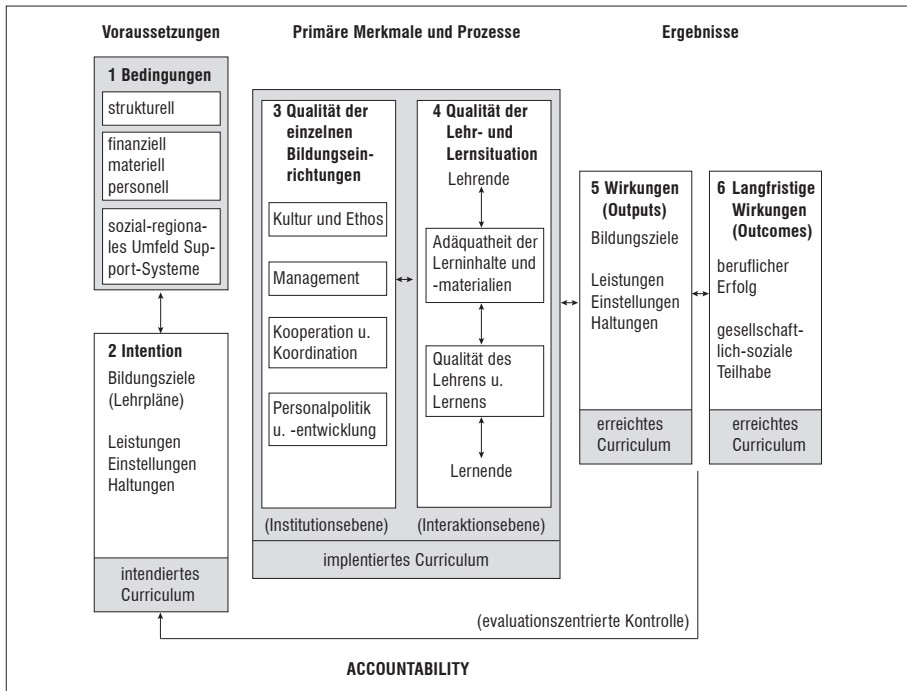


Abb. 2: Strukturmodell zur Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen (Cronbach 1972, zit. in Ditton 2002)

Ein ähnliches, aber grafisch vereinfachtes Modell von Dubs (1998) unterscheidet drei grundlegende Qualitätsbereiche zur Erfassung und Beurteilung der Schulqualität: Input, Prozesse und Output/Outcome (vgl. Abb 3).

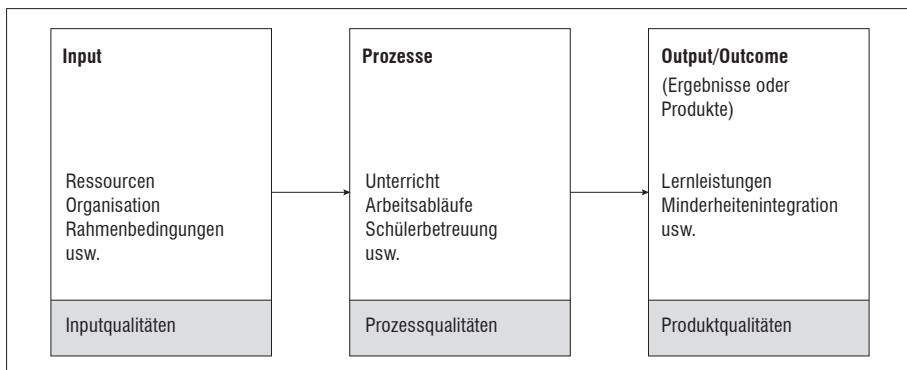


Abb. 3: Grundlegende Bereiche der Schulqualität (Dubs 1998)

Der Bereich der Inputqualitäten (auch Kontext-, Strukturqualitäten) umfasst all jene Faktoren, welche als Ressourcen oder als Rahmenbedingungen in den Leistungserbringungsprozess der Schule eingehen und mithin dessen Qualität beeinflussen. Inputqualitäten sind bezogen auf Leistungsvoraussetzungen und die Arbeitsbedingungen einer Organisation. Im Handlungskontext von Schule bedeutet dies:

- ▶ Leistungsvoraussetzungen der Mitarbeiter: Zahl der Lehrkräfte, Stärken und Schwächen, fachlich-methodische Kompetenzen, Belastung, Gesundheitszustand des Kollegiums usw.;
- ▶ Ausstattung und arbeitshygienische Bedingungen: Zustand der Arbeitsmittel, finanzielle und räumliche Bedingungen, Lehr- und Lernmittel usw.;
- ▶ Maß an Eigenständigkeit: Budgetierungsrechte, personelle Auswahlmöglichkeiten, flexible Arbeitszeitmodelle usw.;
- ▶ Ökologie: Gestaltung der Schule und des Schulhofs, Energiesparmaßnahmen usw.

Die Prozessqualitäten beziehen sich auf das Schulleben als Ganzes und sie sind durch die Wirksamkeit der Abläufe in einer Organisation gekennzeichnet. Im Handlungskontext von Schule sind dies insbesondere die Lern- und Arbeitsprozesse der Lernenden und Lehrenden. Dazu gehören:

- ▶ Unterrichtsprozesse: Ziele, Inhalte, Didaktik und Methodik, Organisationsformen, Lern- und Leistungskontrollen, Zeitrhythmen usw.;
- ▶ Kooperation von Lehrkräften und Schülern: Regeln, Vertrauen, Möglichkeiten der Konfliktlösung usw.;
- ▶ soziales Klima: Ausmaß an Toleranz, demokratische Mitgestaltung, Gewaltfreiheit usw.;
- ▶ Kooperation innerhalb des Kollegiums: Unterrichtsplanung und -gestaltung, allgemeine pädagogische Aufgaben, Konferenzarbeit, Netzwerkarbeit usw.;
- ▶ Schulleitungshandeln: Führungshandeln bei Unterrichts-, Personal-, Schul- und Qualitätsentwicklung, Entwicklung und Umsetzung des Schulprogramms, Delegation von Verantwortung, Unterstützung bei Teamarbeit, Mitarbeitergespräche usw.;
- ▶ Kooperation mit Eltern: Elterngespräche, Elternabende, Integration der Eltern in das Schulleben usw.;
- ▶ Gremienarbeit: zielorientierte Beschlüsse, Partizipation, Informationsfluss, Transparenz usw.;
- ▶ Verlässlichkeit: Garantie von Ansprüchen auf Unterricht und bestimmte Öffnungszeiten usw.;
- ▶ Verwaltungsarbeit, Hausmeisterei: Arbeit unter pädagogischen Prämissen;
- ▶ Kooperation mit Schulaufsicht, mit Wirtschaft und anderen externen Partnern: gegenseitige Information, Unterstützung, Transparenz, gemeinsame Reflexion usw.

Die sogenannten Produktqualitäten (auch Ergebnis-, Wirkungsqualitäten, Output und Outcome) stellen den Bezug zum „Leistungsabnehmer“ her und bilden damit die

Grundlage für die „Kundenorientierung“. Mit ihnen werden Effekte beschrieben, die eine Organisation erzielt. Im Handlungskontext von Schule sind solche Effekte beispielsweise:

- ▶ Schülerleistung: Erreichen von Bildungsstandards und Zielen in den Bildungs- und Lehrplänen, fachliche und überfachliche Kompetenzen, Leistungen in kognitiven, sozialen, sportlichen und künstlerischen Bereichen usw.;
- ▶ Integrations- und Abbruchsquote: Anzahl der Schüler, die eine erfolgreiche Schullaufbahn realisieren, in Bezug zu denen, die vor Abschluss der letzten Klasse die Schule verlassen usw.;
- ▶ Werdegang der Absolventen: Erfolg bei Bewerbungen für eine weiterführende Ausbildung oder Tätigkeit und spätere berufliche Laufbahn usw.;
- ▶ öffentliches Ansehen: Stellung und Prestige der Schule, Akzeptanz in der Öffentlichkeit usw.

8.3 Zugänge zu Qualitätsmanagement

Eine genuine Schulleitungsaufgabe ist Qualitätsmanagement, so wurde eingangs gesagt. Ziel dieses Qualitätsmanagements ist die kontinuierliche Verbesserung unter Anpassung an sich verändernde Rahmenbedingungen und Anforderungen. Zum einen geht es dabei um die Entwicklung von (Arbeits-)Abläufen und Prozessen in Richtung dessen, was angestrebt und nötig ist (Qualitätsentwicklung), und zum anderen um die Sicherung der Veränderungen und Verbesserungen, die infolge dieser Entwicklung erreicht werden (Qualitätssicherung). Das Management von Qualität meint das bewusste Gestalten dieser beiden Vorgänge. Es geht nicht um die Frage, was zuerst geschehen muss, die Entwicklung oder die Sicherung von Qualität. Es geht darum, wie diese beiden Arbeitsbereiche systematisch und sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. u.a. Huber/Büeler 2009).

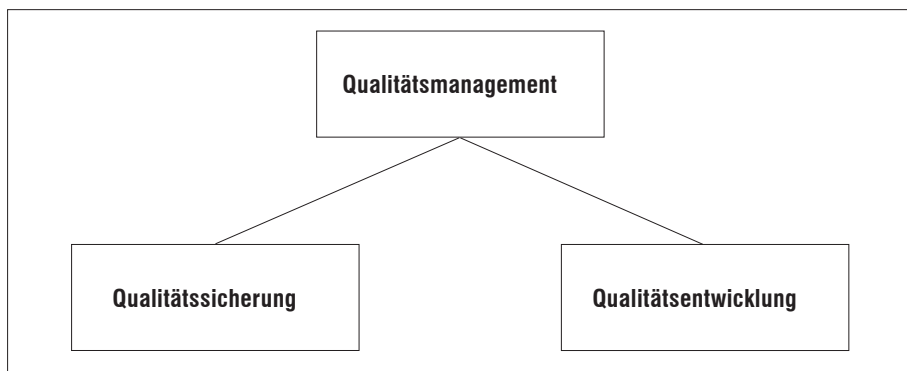


Abb 4: Differenzierung des Begriffs Qualitätsmanagement (Huber 2009, S. 359)

Nach Dubs (vgl. 2005) kann Qualitätsmanagement neben dieser oftmals zentralen Entwicklungsfunktion auch weitere, sich ergänzende oder widersprechende Funktionen erfüllen. Darunter sind die Kontrolle der Wirksamkeit einer Organisation, die Rechtfertigung gegenüber der Öffentlichkeit und der Nachweis für die erbrachte Qualität sowie das Sichtbarmachen der Qualität nach außen als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit.

Für Ditton (vgl. 2002) ist Qualitätsmanagement ein weit gefasster Begriff. Qualitätsmanagement erhält, fördert und verbessert die Qualität systematisch und grenzt sich demnach ab von Qualitätskontrolle, die sich auf die Ermittlung der Verfahrens- und Produktqualität beschränkt. Ein höherer Grad der Institutionalisierung sowie geregelte Zuständigkeiten, Kompetenzen und Befugnisse bei der Planung und Umsetzung von qualitätsverbessernden Maßnahmen kennzeichnen das Qualitätsmanagement. Idealerweise sollte sogar die Wirksamkeit des Qualitätssicherungssystems selbst einer Prüfung unterzogen und daraufhin weiterentwickelt werden.

Qualitätsmanagement ist ein zyklischer Prozess, ein „ständige[r] Kreislauf des Planens, Handelns, Prüfens und Verbesserns“ (Reese 2005, S. 2), der als Kreislauf dargestellt werden kann:

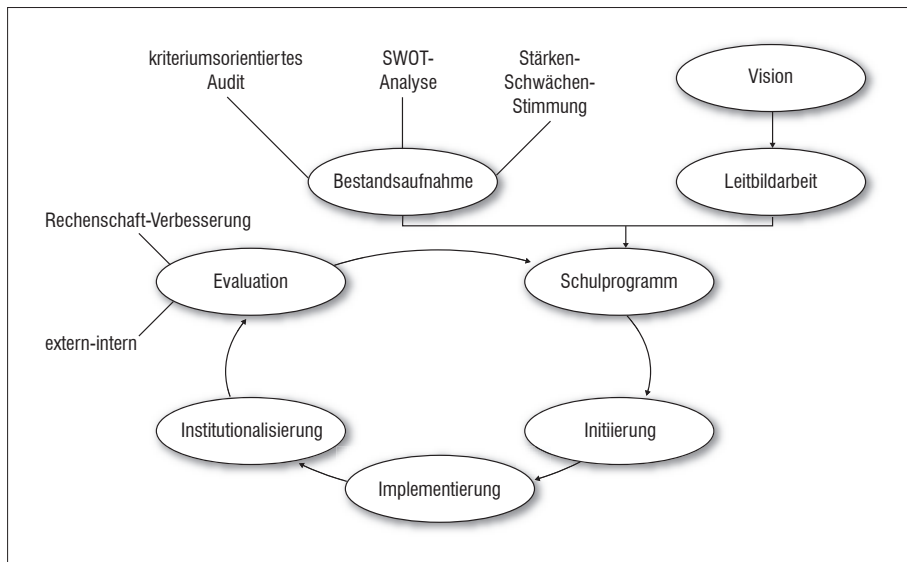


Abb. 5: Idealtypischer Kreislauf des Qualitätsmanagements in der Schule (Huber 2009, S. 362)

Was sind wesentliche Schritte zu einem Qualitätsmanagement? Als erster wesentlicher Schritt gilt die Ist-Zustands-Erhebung in Form einer Qualitätsanalyse bzw. einer Bestandsaufnahme. Hier besteht die Schwierigkeit darin, alle relevanten Qualitätsmerk-

male zu erfassen. Ziel ist es, die Komplexität von Qualität einzugrenzen und zu reduzieren. Indem eine Beschränkung auf bestimmte Gegenstandsbereiche stattfindet, wird die Qualitätsanalyse für alle Beteiligten handhabbar. Es muss ein Kompromiss aus Messgenauigkeit und Aufwand gefunden werden.

Mit der Erhebung des Ist-Zustandes können Stärken und Schwächen identifiziert werden. Die genaue Analyse der Verbesserungsbereiche ermöglicht eine Ableitung der nächsten Entwicklungsschritte und die Erstellung eines Aktionsplans, wobei die Kapazitäten und Prioritäten berücksichtigt werden. Im nächsten Schritt erfolgt die konsequente Umsetzung dieses Plans (vgl. Reese 2005). Natürlich muss dieser Prozess überprüft bzw. wiederholt werden, um eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung zu ermöglichen.

Ausgehend von einer Vision von Schule bzw. von einem Leitbild oder von einer Bestandsaufnahme kommt es zur Erstellung eines Schulprogramms. Das Schulprogramm entsteht im Idealfall aufgrund einer doppelten Perspektive, nämlich einem Blick nach vorn sowie einer Bilanzierung vergangener und gegenwärtiger Bemühungen. Dann folgen drei sich überlappende Phasen des *Change Management*: Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung. Der Qualitätskreislauf schließt sich, wenn der Institutionalisierung eine Evaluation folgt, die Hinweise auf den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses sowie auf die zu planenden nächsten Schritte gibt.

Soll in einem Land oder Bezirk Change Management in Einzelschulen durch vorhandene Angebote an Innovationsanstößen und -projekten angeregt werden, müssen zunächst die Zugangsmöglichkeiten der einzelnen Schulen zu Informationen über solche Innovationsangebote sichergestellt sein. Darüber hinaus müssen die Innovationsbestrebungen vonseiten der Schulaufsicht, des zuständigen Trägers bzw. der jeweiligen Kommune, den Eltern, Schülern und den Lehrkräften mitgetragen werden, von deren Bereitschaft und Engagement der Erfolg wesentlich abhängt. Anregung und Begleitung durch externe Berater und Moderatoren können hilfreich sein, das Ausmaß an Problemlösungs- und Veränderungskompetenz der einzelnen Einrichtung zu erhöhen.

Zu bedenken ist allerdings: Die Initiierung von Qualitätsmanagement ist nicht beschränkt auf die pädagogischen Führungskräfte in den Schulen, obwohl ihnen sicherlich eine große Bedeutung zukommt, indem sie wichtige Kollegen einbinden und entsprechende Rahmenbedingungen schaffen. Initiierung und Anstöße können von ganz verschiedenen Richtungen an Schulen herangetragen werden.

Sollen dann schulische Innovationen implementiert werden, so ist es zunächst wesentlich, gemeinsam getragene Zielvorstellungen zu bilden. Dann werden konkrete Maßnahmen geplant, wobei die Planung Modifikationen zulässt. Verantwortlichkeiten werden auf Kollegen übertragen, deren Engagement und Motivation so genutzt werden. Lehrerfortbildung und kooperationsfördernde Maßnahmen können Anknüpfungspunkte sein.

Sollen letztlich kontinuierliche Qualitätsmanagementstrukturen und -prozesse institutionalisiert werden, so ist es wichtig, die Innovation in die organisatorische Struktur der Schule einzubetten, auftauchende Widersprüche mit geltenden Regelungen zu überwinden und die einzelnen Innovationen mit anderen schulischen Aktivitäten

und dem Unterricht zu koordinieren. Stetig sind die Bereitschaft und der Rückhalt des Kollegiums zu überprüfen und sicherzustellen sowie die für die Umsetzung nötigen neuen Kompetenzen zu vermitteln.

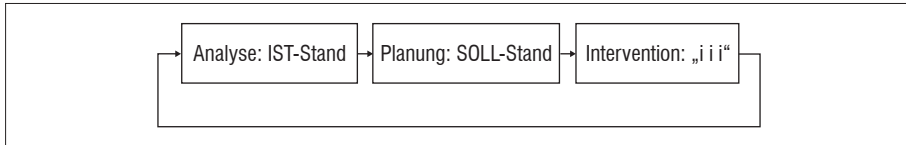


Abb. 6: Prozess des Qualitätsmanagements (Huber 2009, S. 363)

Zusammenfassend lässt sich konstatieren: Qualitätsmanagement beinhaltet alle systematisch eingesetzten Verfahren zur Qualitätsverbesserung in Schulen. Kritisch angemerkt werden muss indes, dass diese Verfahren meist unverbunden und ohne gegenseitige Bezüge nebeneinander stehen. Auch ist keine einheitliche Methodik der Verfahren erkennbar. Das macht einen Vergleich oftmals schwer.

In einem weiten Sinn trägt Qualitätsmanagement zur Verbesserung der Organisation bei und ist Bestandteil der Organisationsentwicklung, die laut French und Bell (vgl. 1994) eine langfristige Bemühung ist, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur. Dies kann unterstützt werden durch Berater und/oder durch Anwendung von Theorie und Technologie, wie sie etablierte Qualitätsmanagement-Modelle (vgl. unten) bieten.

Eine besondere Verantwortung hierbei kommt den Führungskräften zu. In Schulen ist für Qualitätssicherung und -entwicklung eine entsprechend motivierte und kompetente Schulleitung wesentlich. Selbst von der Notwendigkeit einer sinnvollen Weiterentwicklung der Schule überzeugt, sollte sie gemeinsame Zielvorstellungen verhandeln, eine Kultur des Vertrauens und des Respekts vor der Arbeit der anderen fördern, Initiativen wecken und bündeln, Teamstrukturen fördern und auch auf ein angemessenes Aufwand-Nutzen-Verhältnis achten. Diese Aufgabe kann jedoch die Schulleiterin oder der Schulleiter nicht allein angehen. Vielmehr sind kooperative Strukturen, beispielsweise Steuergruppen (vgl. Rolf 2001), gefordert, die entsprechend qualifiziert sind.

8.4 Qualitätsmanagement- und Controlling-Modelle

In Wirtschaftsunternehmen finden Qualitätsmanagementmodelle oder -systeme seit Jahrzehnten Anwendung. Qualität herzustellen muss Anliegen jeder Organisation und all ihrer Mitarbeiter sein. Wegen dieser übergeordneten Bedeutung wird ein Qualitätsmanagement zum Teil auch als eine Philosophie oder als eine umfassende Führungsstra-

ategie verstanden. Kunden-, Produkt-, Mitarbeiter-, Prozess- und Gemeinwohlorientierung sind die Bestandteile und zugleich die Ziele von Qualitätsmanagement. Diese sind nur begrenzt stabil und daher kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Die gegenwärtige Diskussion um Qualitätsmanagement in Schulen ist eingebettet in die Entwicklung, dass in vielen Ländern eine größere Eigenverantwortlichkeit und eine zunehmende Profilierung der Einzelschule angestrebt werden. Solche Dezentralisierungstendenzen, die Schulen und ihren Akteuren (unterschiedlich große) Freiräume bei der Gestaltung zugestehen, werden oftmals begleitet von gleichzeitigen Zentralisierungsbestrebungen, die eine Kontrolle der Zielerreichung garantieren sollen (Rechenschaft in externen Evaluationen, Schul-TÜV). Dabei nutzen die einzelnen Länder grundsätzlich ein ähnliches Vorgehen zur Qualitätsverbesserung, zu dem die Festlegung von Kriterien, Indikatoren und Standards in Qualitätsbereichen gehört. In vielen Bundesländern in Deutschland und Österreich und in vielen Kantonen in der Schweiz werden Qualitätsmanagementmodelle für den schulischen Kontext eingeführt. In den „Qualitätsrahmen“, „Referenzrahmen für Schulqualität“, „Qualitätsbereichen“ etc. werden vielfältige Kriterien einer „guten Schule“ formuliert. Sie werden hier nicht im Einzelnen vorgestellt, da sie im regionalen Kontext durch Informationsmaterial ohnehin sehr detailliert dargestellt werden. Diese Informationen sollten von Schulleitungen abgerufen werden.

Im Folgenden sollen einige Ansätze kurz skizziert werden. Ausführlicher beschrieben sind sie bei Huber und Schneider (vgl. 2009).

Ein besonders einflussreicher und weitverbreiteter Ansatz ist der des *Total Quality Management (TQM)*. Der Begriff steht weniger für ein konkretes Verfahren des Qualitätsmanagements, sondern ist mehr ein Oberbegriff für verschiedene Vorgehensweisen, die sich durch charakteristische Gemeinsamkeiten auszeichnen. TQM ist „[...] nicht nur eine verfeinerte Qualitätssicherung. Vielmehr geht es darum, ein Qualitätsbewusstsein und eine Qualitätssicherung in allen Phasen der Wertschöpfungskette zu schaffen, und zwar bei allen Führungskräften und Mitarbeitern. TQM wird damit zu einem umfassenden Denk- und Handlungsansatz, der sich in der Unternehmensphilosophie, also dem Selbstverständnis und Leitbild eines Unternehmens, sowie im konkreten Führungskonzept für das gesamte Unternehmen niederschlägt“ (Töpfer/Mehdorn 1994, S. 8). TQM zielt auf die Steigerung von „Effizienz“ und „Effektivität“. Im schulischen Kontext bestimmt Effizienz das Verhältnis des Outputs der Schule zu ihrer Vision, ihren Ressourcen (Input) und ihrem Lehrplan bzw. der Unterrichtsgestaltung (Prozesse). Je besser die gesetzten Ziele mit den verfügbaren Mitteln erreicht worden sind, desto höher ist die Effizienz der Schule. Effektivität bestimmt das Verhältnis des Outputs sowie der Effizienz der Organisation zu den Ansprüchen und Erwartungen der „Kunden“ (Schüler, Gesellschaft, Hochschulen, Wirtschaft, Eltern). Je besser sie z. B. durch einen guten Lebens- und Berufserfolg der Absolventen erfüllt sind, desto höher ist die Effektivität der Schule.

In der Schweiz wurde das System „*Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E)*“ entwickelt und erprobt. Q2E wird als Qualitätsmanagementsystem sowie

als Qualitätsmanagement-Aufbaumodell bezeichnet. Letzteres deutet an, dass sich durch Q2E schulinternes Qualitätsmanagement Schritt für Schritt aufbauen lässt. Das Schweizer Modell erfüllt alle Voraussetzungen, um als formell zertifizierbares Modell zu gelten. Q2E orientiert sich am TQM, versucht aber ganz bewusst die pädagogischen Komponenten, wie beispielsweise Unterricht, zu integrieren. Es gilt als erstes Modell, das gezielt für die Schule entwickelt wurde. Als essenzielle Voraussetzung gilt die individuelle und institutionelle Lernbereitschaft. „Treiber“ – um die Bezeichnung Rolffs für die Komponenten des PQM (siehe unten) hier zu übernehmen – sind bei Q2E sechs Komponenten: Qualitätsleitbild der Schule, Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung, externe Evaluation, interne Evaluation, Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung und die Zertifizierung. Q2E umfasst darüber hinaus drei Konzepte: das Handlungsmodell, das Funktionsmodell und den Referenzrahmen. Handlungs- wie Funktionsmodell befassen sich mit dem Aufbau und der Nachhaltigkeit von Qualitätsmanagement. Im Referenzrahmen werden die „Evaluationsbereiche und -kriterien“ genannt (Landwehr/Steiner 2003)

Eine verbreitete Form des TQM-Konzepts ist auch das Modell der *European Foundation of Quality Management (EFQM)*. Es wird sowohl für interne Qualitätsanalysen als auch für Zertifizierung und Preisverleihung eingesetzt. Wie eine Art Self-Assessment lässt sich ein Stärken-Schwächen-Profil im Rahmen einer Selbstbewertung erstellen und daraus lassen sich wiederum Verbesserungsbereiche identifizieren sowie qualitätsfördernde Maßnahmen ableiten (vgl. Arnold/Faber 2000). Im schulischen Kontext steht EFQM häufig im Mittelpunkt des Interesses, da es ein prozessorientierter, ganzheitlicher und transparenter Ansatz ist. Die EFQM-Kriterien beinhalten Führung, Politik und Strategie, Mitarbeiterorientierung, Ressourcen, Prozesse, Kundenzufriedenheit, Mitarbeiterzufriedenheit, Einfluss auf die Gesellschaft sowie Ergebnisse.

Das System des *Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM)* gilt laut Rolff (2007, S. 237) als ein „umfassendes pädagogisches Modell des Qualitätsmanagements für Schulen“. Es wird vor allem in den Deutschen Auslandsschulen eingesetzt; für die Weiterentwicklung in den deutschen Bundesländern (in NRW und Berlin) heißt es jetzt UQM (Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement). PQM intendiert sowohl die Qualitätssicherung als auch -entwicklung. Das Modell wird von vier Steuerkreisen und drei Komponenten, genannt „Treiber“, getragen. Diese Steuerkreise lenken das Qualitätsmanagement; es sind:

- ▶ *der inhaltliche Steuerkreis*: Er gilt als prägend für das Pädagogische dieses QM-Systems, das sich im Leitbild der Schule manifestiert. Bezugspunkte sind die Lernfortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler, die als Benchmark für mögliche PQM-Maßnahmen gelten können.
- ▶ *der operative Steuerkreis*: Er beinhaltet die Kernaufgabe der Schule, den Unterricht.
- ▶ *der Leitungs-Steuerkreis*: Schulleitung und Steuergruppe (STG) befinden über „den Einsatz von Instrumenten und Methoden des PQM“ (ebd., S. 239).
- ▶ *der Evaluations-Steuerkreis*: Er befasst sich mit dem Abgleich zwischen dem PQM der Einzelschule und den Anforderungen des gesamten Schulsystems.

Die „Treiber“ stellen die Entwicklung der schulischen Qualität sicher und bewirken eine „qualitätsfördernde Lernkultur“ (ebd., S. 241). Zu diesen als „Treiber“ bezeichneten Komponenten gehören:

- ▶ zielführendes Handeln (mit einem ständigen Kreislauf aus Zielklärung, Datensammlung und -analyse, Feedback, Maßnahmenplanung, neuerlicher Klärung des Evaluationsfokus etc.),
- ▶ Teamentwicklung (laut Rolff am besten unterrichtsbezogen) und reziprokes Feedback (im Sinne einer wechselseitigen lernbezogenen Feedbackkultur).

Das Ziel, das mit PQM verfolgt wird, ist, ein formell zertifizierbares Modell für alle Schulformen zu schaffen, wobei gemäß Rolff die Zertifizierung allerdings nicht das wesentlichste Element des PQM darstellt, sondern vielmehr die pädagogische Verortung, welche die Verwendung für Schulen erleichtert.

Im Unterschied zum Qualitätsmanagement wird beim Controlling stärker die Umsetzung einer Unternehmungsstrategie fokussiert. Den vielleicht populärsten Ansatz stellt die von Robert S. Kaplan und David P. Norton entwickelte *Balanced Scorecard (BSC)* dar. Als Management- und Steuerungssystem verfolgt die BSC das Ziel, „die Strategien einer Organisation in klar formulierte, messbare und damit überprüfbare Steuerungsgrößen zu übertragen“ (Arnold/Faber 2000, S. 76), eine Übertragung auf den schulischen Kontext befindet sich in Erprobung (vgl. Hartmann/Rolff 2003). Formen und Bedeutung von Bildungscontrolling geraten zunehmend in den Fokus des Interesses von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis. Das Beraternetzwerk für Schulentwicklung der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung unternimmt beispielsweise den Versuch, die BSC in den Schulkontext zu integrieren. Die BSC dient hier als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung eines Schulprogramms.

8.5 Evaluation im schulischen Kontext

In Schulen reflektieren Lehrkräfte seit jeher die Qualität ihrer Arbeit, z. B. im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung, in informellen Gesprächen oder in Konferenzen. Eine Reflexion wird jedoch professionell, wenn sie regelmäßig und systematisch erfolgt. Erst dann ist sie fester Bestandteil des schulischen Qualitätsmanagements. Diese Art der Reflexion, das Überprüfen und Evaluieren der Qualität der Arbeit, verbunden mit dem Wunsch nach Verbesserung und Optimierung von Schule und Unterricht, ist meist noch nicht fester Bestandteil im schulischen Alltag.

Häufig wird der Begriff Evaluation noch nicht klar abgegrenzt verwendet. Im engen Sinn gilt Evaluation als die Beschreibung einer Maßnahme, die einen erreichten Zustand, den Erfolg oder Fortschritt überprüft. Im weitesten Sinn kann Evaluation auch als ein umfassendes Kontroll- und Managementsystem für Qualität verstanden werden (vgl. Ditton 2002). Evaluation beinhaltet also auch Erfolgs-, Wirkungs- oder Qualitätskontrolle und Begleit-, Effizienz- oder Bewertungsforschung.

In der Praxis wird Evaluation meist in einem Spannungsverhältnis zwischen Rechenschaftslegung einerseits und Verbesserungsbemühung andererseits erlebt (vgl. Huber 1999, 2009; Altrichter 2009; Buhren 2009). Zu unterscheiden ist neben der Zielsetzung der Evaluation zudem, welche Kriterien man anlegt und welcher Instrumente man sich bedient, ob Standards vorgegeben sind oder diese selbst formuliert werden. Auch kann und muss differenziert werden, wer die Evaluation durchführt.

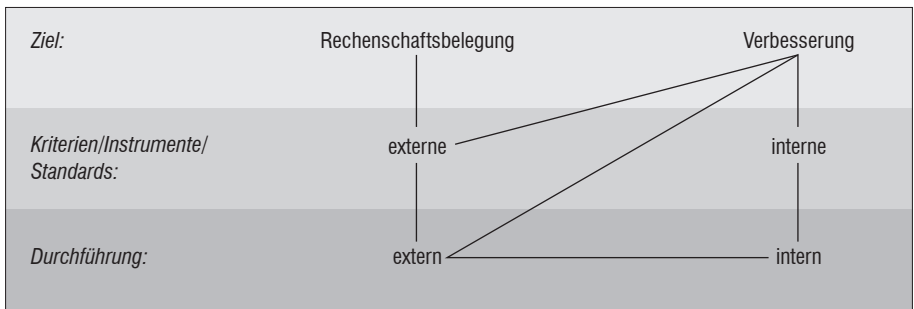


Abb. 7: Differenzierung des Begriffs Evaluation I: Evaluation nach Zielsetzung (Huber 2009, S. 380)

Eine weitere Differenzierung würde wie folgt aussehen:

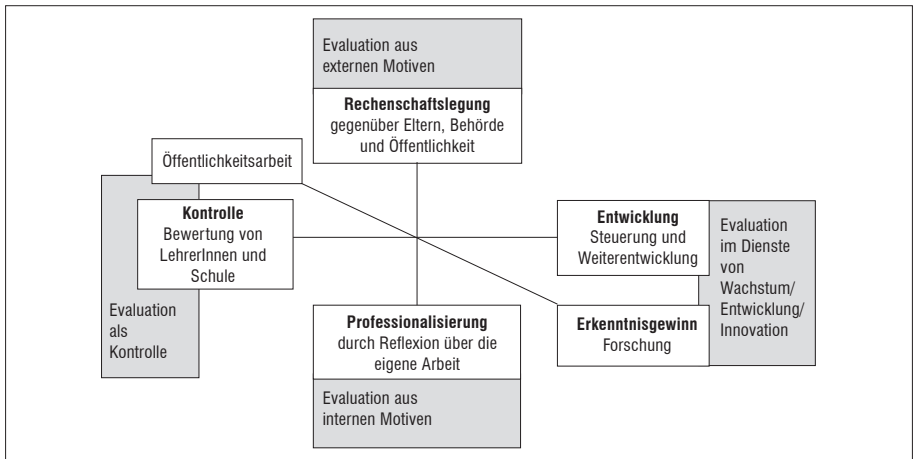


Abb. 8: Differenzierung des Begriffs Evaluation II: Zwecke von Evaluation (Altrichter 2009)

Bei Evaluation werden die Begriffe Selbst- versus Fremdevaluation und interne vs. externe Evaluation unterschieden. Dass die einzelnen Evaluationsformen, in erster Linie Selbst- und Fremdevaluation, in der schulischen Praxis nicht unabhängig voneinander stattfinden, sondern Hand in Hand gehen, zeigt Abbildung 10.

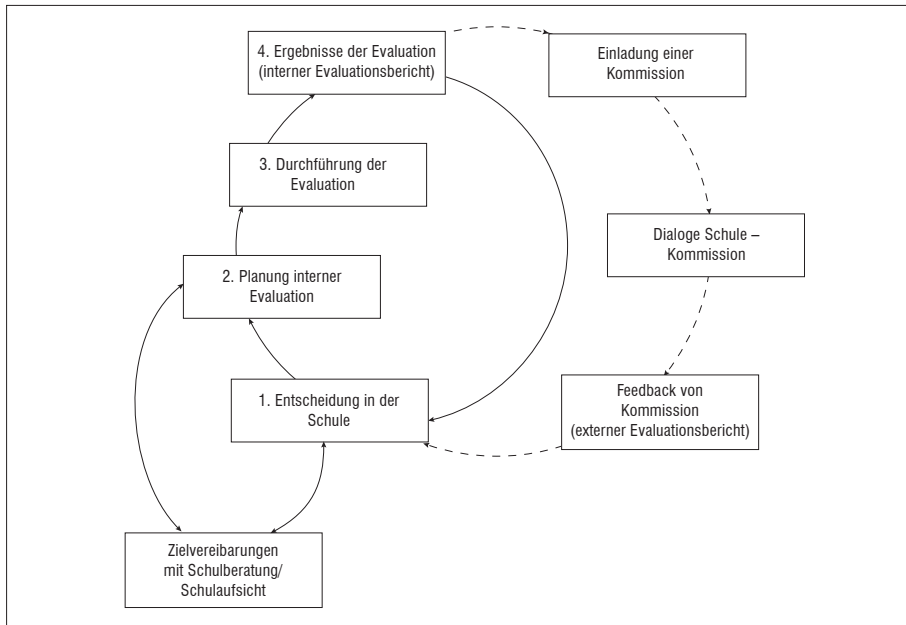


Abb. 9: Evaluationskreislauf (Tegelhoff 1999, S. 14, frei nach Rolff 1995)

Die interne Evaluation dient einerseits der Selbststeuerung und andererseits der Rechenschaftslegung gegenüber den Anspruchsgruppen. Die externe Evaluation verfolgt das Ziel, der Innensicht der Schule eine Außensicht gegenüberzustellen. Gleichzeitig liefert die externe Evaluation den Schulbehörden steuerungsrelevante Informationen (vgl. Bildungsdirektion des Kt. Zürich 2001).

Neben dem Identifizieren von Defiziten mittels einer Bestandsaufnahme sowie der Verbesserung dieser Defizite kann Evaluation auch dazu dienen, den bisherigen schulischen bzw. unterrichtlichen Erfolg zu bestätigen. Generell erfordert jede Evaluation im Hinblick auf ihre Konsequenzen für die Praxis eine enge Kooperation von Evaluatoren und Evaluierten (vgl. Ditton 2002). Ebenso wie die Einbeziehung der Evaluierten in die Planung des Programms sind gemeinsam definierte Bewertungsmaßstäbe, z. B. Standards, die sich wiederum an den zuvor festgelegten Zielen orientieren sowie eine gemeinsame Analyse der Daten und die entsprechende Rückspiegelung der Daten an die Beteiligten und Betroffenen von Bedeutung. „Nur durch die gemeinsame Analyse der Daten können mögliche Widersprüche aufgeklärt, Ursachen für bestimmte Erkenntnisse gefunden und Kausalzusammenhänge erforscht werden“ (Buhren 2009). Auf diese Art wird (Selbst-)Evaluation zu einem Verfahren für die schulische Qualitätssicherung und -entwicklung und kann dem Anspruch, den Schule an Evaluation hat, nämlich Evaluation als eine die Praxis beratende, praxisbegleitende und

unmittelbar in die Praxis integrierte Evaluation“ (Ditton 2002, S. 779), gerecht werden.

Um die Diskussion der Differenzierung des Begriffs Evaluation zusammenzufassen, lässt sich in Anlehnung an Kromrey, ähnlich auch Altrichter (2004), folgende Übersichtstabelle konstruieren:

Was?	wird evaluiert?	Welche Person, welche Prozesse?	Evaluationsobjekt
Wofür?	wird evaluiert?	Zu welchem Zweck, mit welchem Ziel?	Evaluationsfunktion
Wer?	evaluiert?	Von wem wird die Evaluation durchgeführt?	Evaluator/Evaluatoren
Woran?	wird gemessen?	An welchem Maßstab?	Evaluationsmaßstäbe
Wie?	wird evaluiert?	Auf welche Art und Weise?	Evaluationsverfahren/-methoden

Abb. 10: Konzeptualisierung von Evaluation (Huber 2009, S. 382)

Je nachdem, wie man die hier aufgeworfenen Fragen beantwortet, handelt es sich um verschiedene Arten der Evaluation.

Beachtet werden sollte, dass schulisches Qualitätsmanagement, z. B. in Form von Evaluation, von den Beteiligten, also in erster Linie von der Schulleitung und dem Kollegium, nicht als zusätzliche und äußerst aufwendige Aufgabe erlebt wird, sondern dass das Ziel konkret ist und dass der Aufwand für die Durchführung so gering wie nötig bleibt. Unterstützung „von außen“ sollen beispielsweise Kriterien- und Fragenkataloge sowie Instrumente zur Datenerhebung bieten, wie sie zum Beispiel von Ministerien, der Schulaufsicht und von Landesinstituten oder von Universitäten entwickelt werden.

8.6 Gelingensbedingungen

Erfolgreiches Qualitätsmanagement unterliegt einigen zentralen Gelingensbedingungen. Im Folgenden sollen sie skizziert werden.

Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von Qualität

Positiv ist, dass durch die Beschäftigung mit Qualitätsmanagementsystemen oder -modellen ein gemeinsames Verständnis von Qualität (im jeweiligen Kontext) entwickelt und ein systematischer Qualitätsmanagementprozess angestoßen werden kann. Zudem berücksichtigen umfassende Verfahren im Sinne des *Total Quality Management* alle relevanten Interessengruppen und ermöglichen somit einen systematischen Gesamtüberblick über alle Aktivitäten einer Organisation. Aufgrund ihrer Standardisierung stellen diese Verfahren einen Bezugs- bzw. Bewertungsrahmen für alle Beteiligten dar.

Zu beachten sind u.a. zentrale Aspekte:

Kompetenzen

Notwendig ist, dass die schulischen Akteure entsprechend qualifiziert werden, so die Ergebnisse von wissenschaftlichen Begleitungen. Der zeitliche, personelle und materielle Aufwand, der bei der Implementierung schulischen Qualitätsmanagements entstand, wurde von den Beteiligten als erheblich eingeschätzt, zumal häufig weder die Eingangsqualifikation optimal war, noch eine angemessene prozessbegleitende Unterstützung durch einen Berater stattfand. Kritisch wurde bemerkt, dass die neuen Aufgaben im Rahmen des Qualitätsmanagements in das Spektrum der bestehenden Aufgaben integriert werden sollten, ohne dafür Ressourcen zur Verfügung zu haben. Teilweise zeigte sich daraufhin deutlich Überlastung bei den Akteuren.

Es ist zudem davon auszugehen, dass Aufgaben im schulischen QM wie andere Überlastungen auf Kosten des Unterrichts gehen, da einerseits dessen Gestaltung und Förderung neben Zeit auch Motivation erfordert, andererseits Mängel in diesem Bereich kaum nach außen dringen und damit zu Konsequenzen führen können. Diese Annahme wird durch die häufig getroffene Äußerung bestätigt, schulisches QM führe vom Kerngeschäft Unterricht weg bzw. ließe dafür kaum noch Zeit.

(Tenberg, o. J.).

Eine ausreichende und angemessene Qualifikation und die Bereitstellung entsprechender Ressourcen – vor allem Zeit – sind grundlegend. Lehrkräfte sind in der Regel hinsichtlich ihres Wissens und ihrer Erfahrungen im Umgang mit wissenschaftlichen Methoden der Evaluation nur unzureichend qualifiziert. Tenberg (o. J.) empfiehlt, dass die erforderlichen Informationen und Qualifikationen bzgl. des Instrumentariums mit ausreichender Zeit von – im Schulbereich – qualifizierten Experten vermittelt werden sollten, damit es nicht dazu kommt, dass eventuell Daten „unsauber“ erhoben werden, dadurch Verfälschungen entstehen und die Ergebnisse damit wertlos sind.

Motivation

Grundsätzlich ist ein hohes Maß an Bereitschaft aller Beteiligten erforderlich, besonders der Schulleitung (vgl. Esser 2005). Viel Zeit und umfangreiche personelle und materielle Ressourcen müssen aufgewendet werden. „Die wichtigsten Voraussetzungen sind dabei Transparenz, Beteiligung möglichst aller Kolleginnen und Kollegen (wenigstens informativ) und eine breite Zustimmung zur Einführung innerhalb der Schule“ (Reese 2005, S. 4). Tenberg (o. J., S. 59) spricht sich ebenfalls für eine aktive Beteiligung aller Kollegen bereits bei der Entscheidung für ein Qualitätsmanagement aus: Die Implementierung eines solchen „[...] kann zwar von schulinternen ausgewiesenen Referenten administriert werden, dabei sollten diesen KollegInnen jedoch überwiegend operative bzw. kommunikative Aufgaben obliegen, Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse aber beim Gesamtkollegium bleiben“.

Darüber hinaus müssen Passungen hergestellt werden:

Konzeptionelle Passung (Passung erster Ordnung)

Die Qualität einer Evaluation hängt ab von der Abstimmung zwischen dem Evaluationsobjekt, der -funktion, der Kompetenz und Akzeptanz der Evaluatoren, den Evaluationsmaßstäben, -verfahren sowie -methoden. Es ist also nicht nur relevant, wie die methodologische und methodische Qualität ist, sondern vielmehr, ob sie – ausgehend von der Zielsetzung – das erreicht, was sie erreichen will. Entscheidend ist eine klare Zielorientierung, denn Evaluationen sind kein Selbstzweck und keine Modeaktivität, sondern müssen sich an Zielen ausrichten und daran messen lassen (Evaluation der Evaluation). Im pädagogischen Kontext ist eine pädagogische Zieljustierung entscheidend. Deutlich ist auf die Notwendigkeit einer Passung der Evaluation mit der Zielsetzung hinzuweisen („Passung erster Ordnung“, einer konzeptionellen Passung sozusagen).

Soziale Passung (Passung zweiter Ordnung)

Darüber hinaus muss beachtet werden, dass zum einen Bildungsprozesse und -produkte höchst komplex sind und zum anderen es sich vorrangig um soziale Prozesse im schulischen Kontext handelt, in die Menschen unterschiedlichen Alters (Schüler und Lehrer) involviert sind. Umso größer ist die Bedeutung, die der sozialen Akzeptanz zukommt, zumal einfache Transaktionsmodelle aufgrund des professionellen Selbstverständnisses psychologisch und faktisch nicht funktionieren. Akzeptanz ist entscheidend, einerseits, wenn es um die Mitwirkung bei einer Evaluation geht, und zwar sowohl bei der Datenerhebung (also Fragebogen ausfüllen, sich interviewen lassen, sich beobachten lassen) wie auch im Umgang mit den Evaluationsergebnissen. Dabei ist ohne Belang, um welche Art der Evaluation es sich handelt, denn letztendlich ist immer das Ziel (vor allem aus einer pädagogischen Perspektive), eine positive Veränderung, eine Verbesserung zu erreichen. Auch hier muss eine Passung beachtet werden, die man „Passung zweiter Ordnung“ nennen könnte: eine soziale Passung, eine Passung des sozialen Kontextes, eine Passung mit der Organisations- bzw. Schulkultur. Beachtet man dies nicht, wird vermutlich Reaktanz die Folge sein. Reaktanz ist das psychologische Phänomen der Reaktion auf die Einengung der eigenen Handlungsfreiheit, was dazu führt, zumindest für sich selbst erlebt, eine gewisse Freiheit wiederherzustellen, z. B. durch Verweigerung.

Transparenz als Grundlage für Akzeptanz – Akzeptanz als Konsequenz aus sozialer Passung und Wahrnehmung der konzeptionellen Passung (soweit jeweils vorhanden)

Bedeutend ist v.a. für die Passung zweiter Ordnung das Vorhandensein von Transparenz. Fehlende Transparenz geht oft einher mit dem Erleben hoher Unbestimmtheit, folglich mit Unsicherheit, demzufolge oft mit Widerstand. Beteiligte können durch Transparenz des Verfahrens das Bewusstsein einer gewissen – selbst, wenn nicht vollständigen – Kontrolle über das Verfahren erlangen. Transparenz ist notwendig

zur Erhöhung der Akzeptanz, natürlich nur, wenn auch die Passung erster Ordnung vorliegt.

Zusammenfassend muss betont werden: Es müssen zwei Arten von Passung beachtet werden, eine konzeptionelle Passung erster Ordnung und eine kulturelle, eine soziale Passung zweiter Ordnung. Sie entscheiden über die Qualität der Evaluation.

Notwendigkeit der Unterstützung

Bei dieser Arbeit benötigen Schulen zunächst Unterstützung. Ausmaß, Umfang und Art der Unterstützung unterscheiden sich je nach Schule sehr stark und können meist nur individuell festgestellt und zufriedenstellend gegeben werden (vgl. hierzu u. a. Hopkins 1996). Viele Schritte der Qualitätsentwicklung bedürfen der Unterstützung durch externe Berater (Coaches, Mentoren, Supervisoren) als Impulsgeber, Motor und Experten, die zum einen Expertise bezüglich des Instrumentariums aufweisen, zum anderen bezüglich der Organisation Schule (vgl. Tenberg o. J.). Sie stehen in der Praxis den Schulen jedoch nicht immer zur Verfügung. Zukünftig sollten sie aber vermehrt abgerufen werden können. Neben diesen nur schulindividuell ermittelbaren Unterstützungsbedarfen lassen sich auch einige für alle Schulen notwendige Unterstützungsmodule ermitteln. So benötigen alle Schulen z.B. Unterstützung bei der Einführung der Managementinstrumente, bei der Dokumentation, bei der Moderation des Prozesses oder auch konkrete Hilfsmittel wie Kriterienkataloge oder standardisierte Fragebögen. Für diesen Bedarf müssen Unterstützungssysteme bereitgestellt werden. Prinzip sollte aber auch hier das System der Nachfrage sein: Schulen ermitteln und formulieren ihren Bedarf eigenständig und wählen einen entsprechenden Berater.

Zum Abschluss noch zwei Hinweise:

Qualitätsmanagement und Schulevaluation sind nicht Selbstzweck

Entscheidend ist, dass Qualitätsmanagement und Schulevaluation die Ziele erreichen helfen, die die Schule in einer demokratischen Gesellschaft hat. Das bedeutet, dass konsequenterweise auch Qualitätsmanagementverfahren sich daran messen lassen müssen, inwieweit sie eine Justierung im Hinblick auf pädagogische Ziele ermöglichen (vgl. Huber 2005). In diesem Sinne kann Qualitätsmanagement zu einer Orientierung an pädagogischen Prämissen wie Mündigkeit, Anerkennung, Vertrauen sowie kooperativer Selbsttätigkeit beitragen.

Kultur des Vertrauens

Abschließend sei ein zentraler Gedanke angedeutet, der u. a. auch von Rosenbusch (2005) angesprochen wird: Schule braucht eine Kultur des Vertrauens. Die „Logik des Vertrauens“ zu sich selbst und zu anderen (so Rosenbusch) muss einerseits Schulleitungshandeln bzw. Schulmanagement insgesamt bestimmen, aber eben auch alle Aktivitäten der Qualitätsüberprüfung. Schulen muss aber auch von „außen“ Vertrauen entgegengebracht werden. Die strukturelle Umsetzung von Vertrauen ist Eigenverant-

wortung, Entlassen in die Mündigkeit. Dieses Entlassenwerden in die Mündigkeit darf nicht wieder ausgehebelt werden durch eine Kultur des Misstrauens, das engmaschig überwacht, sondern muss – wie oben ausgeführt – begleitet werden von Unterstützung durch Professionalisierung auf allen Ebenen (der Lehrkräfte, der Steuergruppe, der Schulleitung, der Schulaufsicht etc.), durch Auswahl geeigneten Personals sowie angemessene Qualifizierung und entsprechende Unterstützungssysteme.

8.7 Fazit

Die umfangreichen quantitativ und qualitativ empirischen Arbeiten der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung belegen die zentrale Rolle von Schulleitung für die Qualität und die Entwicklung der Schule. Der Schulleitung kann also klar die Aufgabe der Schulentwicklung im Sinne einer effizienten Prozessgestaltung zur Verbesserung der Schule und Optimierung der verschiedenen dazu gehörenden Aspekte zugeschrieben werden. Um den Aufgabenbereich des Schulentwicklungsmanagements zu erfüllen, muss die Schulleiterin beziehungsweise der Schulleiter zunächst einmal die Bedeutung von Qualitätsmanagement für die Schule erkennen und ist dann dafür verantwortlich, dass „Qualitätsmanagement“ an der Schule betrieben wird. Qualitätsmanagement umfasst – wie oben beschrieben – die verschiedenen Handlungsfelder von Schulmanagement. Genuine Schulleitungsaufgabe ist es, den Evaluationsprozess anzustoßen, zu unterstützen und ein Controlling vorzunehmen, damit er klar und transparent geplant und durchgeführt wird. Ferner ist es für Schulleitung wichtig sich an der systematischen Analyse der Evaluationsergebnisse zu beteiligen, daraus Ziele und Maßnahmen für die (Weiter-)Entwicklung abzuleiten, auch diese wiederum in den Evaluationsprozess zu integrieren und dabei alle relevanten Personen, in erster Linie die Lehrkräfte, zu beteiligen.

Man kann davon ausgehen, dass umfangreiches Wissen und Verständnis auch für die dafür notwendigen Bedingungen, die die verschiedenen Aspekte der Machbarkeit regeln, günstig für das Initiieren, Implementieren und kontinuierliche Fortführen von Qualitätsmanagement sind. Das bedeutet aber nicht zwingend, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter all die dafür notwendigen Kompetenzen selbst benötigt. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen das nicht alleine leisten, sondern können und sollen andere Mitglieder der Organisation – also Lehrkräfte und nicht unterrichtendes Personal – in diese Aufgaben mit einbinden, auch Eltern und andere Partner der Schule. Die Schulleitung kann dabei diese Aufgaben auf zweierlei Arten umsetzen: Zum einen direkt als Auftraggeber von Projekten und deren Evaluation, zum anderen indirekt, indem sie konkret nachfragt, in welcher Weise sich die Lehrkräfte der Wirksamkeit ihrer Arbeit vergewissern, indem sie den Anspruch auf eine solche Vergewisserung durch Evaluation deutlich vertritt und indem sie Ressourcen zur Verfügung stellt.

Zu bedenken ist dabei, dass es nicht die Aufgabe von Schulleitung ist, sich in operativen Teilaspekten zu „verlieren“. Sie soll vielmehr klar von den zu erreichenden

Zielen ausgehend die großen Linien und die wesentlichen Machbarkeiten und Passungen für die Schule im Blick behalten. Dabei hat die Schulleitung insbesondere die Aufgabe, darauf zu achten, dass Daten aus Selbst- und Fremdevaluation beziehungsweise vorhandene externe Daten genutzt werden. Dazu zählen auch Ergebnisse der Schulinspektion, die aus Sicht der Schulleitung im Rahmen der Rechenschaftspflicht einen ebenso wichtigen Stellenwert einnehmen wie die Daten, die an der Schule selbst für den Handlungsbedarf hinsichtlich Optimierung der Schule ermittelt wurden. An den operativen Aufgaben einer Umsetzung konzeptioneller Überlegungen von Qualitätsmanagement sind sicherlich verschiedene Personen innerhalb der Schule zu beteiligen. In erster Linie sind es die erweiterte Schulleitung und die Steuergruppe. Viele Schulen in den deutschsprachigen Ländern haben in den letzten fünf bis zehn Jahren Steuergruppen etabliert, die für das Schulentwicklungsmanagement zuständig sind (vgl. Huber 2009). Innerhalb der Steuergruppe werden arbeitsteilig verschiedene Aufgaben des Qualitätsmanagements bearbeitet, zum Beispiel die Verantwortung für interne Evaluation. Diese verschiedenen Aspekte gehen in das Schulprogramm einer Schule ein. Die Rolle von Schulleitung hinsichtlich dieser Aufgaben besteht darin, dass sie Rahmenbedingungen herstellt, Ziele vereinbart, im Rahmen von zeitlichen Überlegungen Beratung und Unterstützung im Prozess anbietet. Hier scheint im Sinne des Personalmanagements von besonderer Bedeutung zu sein, die richtigen Personen zu bestimmen oder die Personen zu unterstützen, die durch das Kollegium bestimmt wurden oder bereit sind, sich zu engagieren und diese Verantwortung zu übernehmen. Das klingt theoretisch mit Sicherheit einfacher, als es sich in der Praxis erweist. Dort ist es eine komplexe Aufgabe, die von vielfältigen Aspekten im schulischen Alltag abhängt: Zeit, Motivation, sozialen Beziehungen im Kollegium, Kompetenzen, Akzeptanz etc. Diese komplexen Aufgaben sind es aber, die von zentraler Bedeutung für die Schulleitung sind und zweifelsfrei zu dem Anforderungsprofil von zeitgemäßem Schulleitungshandeln gehören.

Schließlich soll explizit als Aufgabenbereich innerhalb dessen, was soeben beschrieben wurde, noch der Umgang mit Widerständen genannt werden. Hier braucht es Feingefühl und Unterstützung – nicht nur der Steuergruppe, sondern auch der Schulleitung – in der Initiierung und Umsetzung der verschiedenen Aspekte des Qualitätsmanagements. Zudem bedarf es eines breiten Wissens im Umgang mit Widerständen, insbesondere mit mikropolitischen Taktiken und Strategien (vgl. Neuberger 2002) sowie der Umsetzung verschiedener Maßnahmen, die die Wahrscheinlichkeit für Widerstände herabsetzen (präventiv) oder die zum Bearbeiten – im Idealfall Auflösen – von Widerständen notwendig sind. Dazu gehört zum einen eine angemessene Informations- und Kommunikationspolitik für die Schule sowie angemessene Verfahren der Beteiligung, insbesondere der an der Schule vorhandenen Gremien (nicht nur der Schulkonferenz). Zum anderen gehört neben der Rolle des Ansprechpartners für die QM-Verantwortlichen als Aufgabe dazu, die Schritte in der zeitlichen Abfolge des Qualitätsmanagements zu beobachten, und im Sinne eines Controllings die Überprüfung der Zielerreichung. Insbesondere wenn Verantwortungen delegiert

werden, ist die Überprüfung des Prozesses und vielmehr noch der Zielerreichung von großer Bedeutung, also die Rechenschaftspflicht, die die verantwortlichen Personen wiederum gegenüber der Schulleitung haben. Die Rechenschaftspflicht der Schulleitung selbst bezieht sich auf Vereinbarungen, die die Schulleitung mit dem Kollegium beziehungsweise mit Verantwortlichen getroffen hat, und die Verantwortung gegenüber der Schulaufsicht, zum Beispiel im Rahmen von Zielvereinbarungen.

Literatur

- Altrichter, H.: Schritte zur Selbstevaluation. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln 2009, S. 417–461.
- Arnold, R. und Faber, K.: Qualitätsmanagement – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick. Seelze 2000.
- Bildungsdirektion des Kt. Zürich (Hrsg.): Verfahrensschritte der Externen Schulevaluation. Qualitätssicherung an der Volksschule des Kantons Zürich. Zürich 2001.
- Buhren, C.: Evaluation der eigenen Schule – die Innen- und Außensicht. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln 2009.
- Cronbach, L. J.: Evaluation zur Verbesserung von Curricula. In: Wulf, C. (Hrsg.): Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen. München 1972, S. 41–59.
- Ditton, H.: Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A. et al. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Beiheft Nr. 41 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2000, S. 73–92.
- Ditton, H.: Evaluation und Qualitätssicherung. In: Toppel, R. (Hrsg.): Handbuch für Bildungsforschung. 2002, S. 775–790.
- Dubs, R.: Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen 1998.
- Dubs, R.: Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich 2005.
- Esser, C.: Erfassung von Schulqualität anhand des EFQM-Modells (Präsentation zum 4. Saarländischen Schulleiterkongress 2005). <http://www.lpm.uni-sb.de/SL/archiv/SLF2005/Folien%20Workshop%20LPM%20260905.pdf>, 23.01.2007.
- French, W. L. und Bell jr., C. H.: Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. Bern/Stuttgart und Wien 2009.
- Hartmann, H.R. und Rolff, H.-G.: Schulen strategisch in Balance bringen. In: Buchen, H. et al. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin 2005.
- Hopkins, D.: Towards a Theory for School Improvement. In: Gray, J. (Hrsg.): Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement. London und New York 1996, S. 31–50.
- Huber, S. G. und Büeler, X.: Schulentwicklung und Qualitätsmanagement. In: Blömeke, S. et al. (Hrsg.): Handbuch Schule Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn 2009, S. 579–587.
- Huber, S. G.: Internationale Schulentwicklungsforschung: I. School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Schul-Management. 2, (S.10–17); II. School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Schul-Management. 3, 1999, S. 7–18; III. Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Schul-Management. 5, 1999, S. 8–18

- Huber, S. G.: Schulleitungshandeln als pädagogisch orientiertes Handeln verstehen. In: Bartz, J. (Hrsg.): PraxisWissen Schulleitung (10.12). München 2005.
- Huber, S. G.: Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln 2009.
- Huber, S. G. und Schneider, N.: Qualitätsmanagement in der Schule. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln 2009, S. 355–387.
- Landwehr, N. und Steiner, P.: Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E). Bern 2003.
- Mortimore, P.: The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In: Riddell, S. Brown, S. (Hrsg.): School effectiveness research: Its messages for school improvement. Edinburgh 1991.
- Neuberger, O.: Führen und führen lassen. 6. Aufl. Stuttgart 2002.
- Reese, M.: Qualitätsmanagement für Schulen. Worin besteht der Nutzen? In: Bartz, A. et al. (Hrsg.): PraxisWissen Schulleitung (20.21). München 2005.
- Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim 1995.
- Rolff, H.-G.: Schulentwicklung konkret. Steuergruppe-Bestandsaufnahme-Evaluation. Seelze 2001.
- Rolff, H.-G.: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim 2007.
- Rosenbusch, H. S.: Organisationspädagogik der Schule. Kronach 2005.
- Stabstelle für Verwaltungsreform im Innenministerium Baden-Württemberg (Hrsg.): Verwaltung im Wandel. Qualitätsmanagement und lernende Organisation. Stuttgart 1999.
- Stawicki, M.: Warum QM-Systeme nicht genügen. In: Olbertz, J. H. und Otto, H. U. (Hrsg.): Qualität von Bildung. Vier Perspektiven, Arbeitsberichte. Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2001.
- Tegethoff, H. G.: Schulmanagement als Notwendigkeit – Organisationsentwicklung als Primat für Schulleitungshandeln. In Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in NW (Hrsg.). Berufskolleg. Chancen erkennen, nutzen und gestalten, Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vlbs. 1999, S. 156–174). Krefeld.
- Tenberg, R. (o. J.): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München. <http://www.lrz-muenchen.de/~tenbergpublikationen/pdf/abschlussbericht.pdf>, 24.01.2007.
- Töpfer, A. und Mehdorn, H.: Total Quality Management. Anforderungen und Umsetzung im Unternehmen. Neuwied/Kriftel und Berlin 1994.