

Leseprobe aus: Huber, Hader-Popp, Schneider, Qualität und Entwicklung von Schule, ISBN 978-3-407-25703-1

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25703-1>

Einführung: Handlungsfelder von Schulentwicklung, Aufbau des Buches

Das Interesse an der Qualität und Entwicklung von Schule ist groß. Die Schule und ihr Angebot sowie das Schulsystem werden von Bildungspolitikern, Wissenschaftlern, Lehrerinnen und Lehrern, aber auch Eltern kritisch diskutiert. Wie kann Schule auf die Zukunft vorbereiten? Welchen Einfluss hat sie auf die Zukunftsperspektiven der Kinder? Kann sie all das vermitteln, was künftig wichtig und auf dem Arbeitsmarkt gefragt ist? Diese und ähnliche Fragen werden seit Jahren gestellt. Wichtig ist zudem, dass die Schule einen Schutzraum darstellt, dass die Schülerinnen und Schüler sich wohlfühlen, nicht unnötigem Druck ausgesetzt sind, dass sie individuell gefördert werden und ihre Potenziale entfalten können. Häufig werden Defizite beklagt, Kritik an der Schule ist an der Tagesordnung.

Weitverbreitet ist ebenso das Bemühen, die Qualität der Schulen weiterzuentwickeln. »Innovative Schulen« und »innovative Schulsysteme« sind über Expertenkreise hinaus ein Thema. Zentrale Fragen sind: »Was ist eine gute Schule?« und »Wie kann Schule verbessert werden?«. Seit nunmehr über vierzig Jahren hat die Schulentwicklungsforschung ein beträchtliches Wissen darüber gewonnen.

Breit ist das Aufgabenspektrum von Lehrkräften und Schulleitungen. Lehrkräfte sind Fachexperten, Wissensvermittler, professionelle Lernbegleiter. Neben Unterrichten, Erziehen und Beurteilen gewinnen die Kompetenzen Diagnostizieren, Innovieren und Beraten stärker an Bedeutung (vgl. Kultusministerkonferenz 2000, 2005). Stärker thematisiert wird auch ihre Verantwortung für die Mitgestaltung schulischer Qualitätsentwicklung. Neben ihren Kernaufgaben in Unterricht und Erziehung haben sie die Aufgabe, die gesamte Schule in ihrer Qualität weiterzuentwickeln, z. B. als Leitung oder Mitglied einer Steuergruppe, Leitung oder Mitglied einer Projektgruppe oder eines Arbeitskreises der Schule. Sie tragen im Rahmen des Schulmanagements und der Schulentwicklung zur Weiterentwicklung der Schulqualität bei, wofür sie auch Kompetenzen für pädagogische Führung benötigen (vgl. Huber/Schneider/Gleibs/Schwander 2013).

Ziel des vorliegenden Bands ist es, wissenschaftlich fundiertes Grundwissen zur Qualität und Entwicklung von Schule aufbereitet und

10 Einführung: Handlungsfelder von Schulentwicklung, Aufbau des Buches

gut zusammengefasst zu vermitteln. Dafür wurden verschiedene Arbeiten des Autorenteams aus den letzten Jahren genutzt.

Um die vielfältigen Themen rund um Schulentwicklung zu systematisieren, greifen wir auf ein Modell (vgl. Abbildung 1) zurück, das Schulentwicklung (und Schulmanagement in seiner Steuerungsfunktion) in zentrale Handlungsfelder differenziert (vgl. Huber 2003, 2011a, 2013). Der Band orientiert sich an diesen Handlungsfeldern und möchte exemplarisch die Arbeit in diesen Bereichen skizzieren. Dazu gehören neben Qualitätsmanagement (also Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) Unterricht und Erziehung, Personal, Kooperation (innerhalb der Schule und nach außen) und Beratung sowie Organisation. Ziel aller Maßnahmen von Schulentwicklung ist letztendlich, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen.

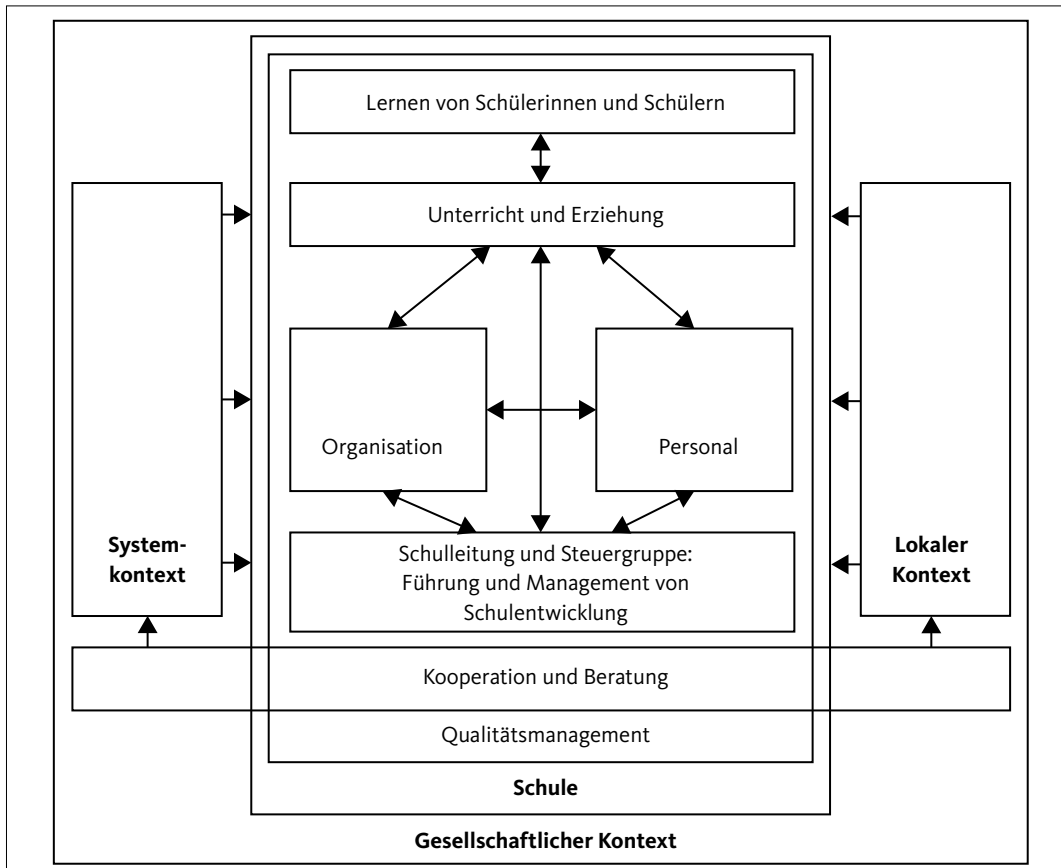


Abb. 1: Handlungsfelder von Schulentwicklung basierend auf den Handlungsfeldern von Schulmanagement (adaptiert nach Huber 2003, 2011a, 2013)

Handlungsfeld Qualitätsmanagement

Das Qualitätsmanagement zielt vorrangig darauf ab, dass sich alle professionellen Akteure in der Schule, vor allem Lehrerinnen und Lehrer, aber auch das weitere pädagogische Personal, der Qualität schulischer Arbeit vergewissern und die Ergebnisse so auswerten und aufbereiten, dass sie der Entwicklung und Verbesserung der pädagogischen Arbeit dienen. Dazu zählt auch die Lernwirksamkeit des Unterrichts. Das Handlungsfeld Qualitätsmanagement umfasst also qualitätssichernde Maßnahmen (Evaluation) und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung (Optimierung). Dabei behält dieses Handlungsfeld alle anderen genannten Handlungsfelder im Blick.

Hierzu bietet das erste Kapitel »Qualität weiterentwickeln« vielfältige Anregungen. In 1.1 »Qualität von Schule« werden Begriffsbestimmungen von Qualität – besonders von Schulqualität im Kontext von Input, Prozess, Output und Outcome – vorgestellt sowie Qualitätsmanagement- und Controlling-Modelle skizziert und kritisch beleuchtet. Der reiche Fundus an Wissen über Merkmale guter bzw. wirksamer Schulen wird dem gegenübergestellt, was die Forschung mittlerweile über Merkmale nicht wirksamer Schulen, auch »Failing Schools« genannt, und über Möglichkeiten, solche Schulen zum Positiven zu verändern (»School Turnaround«), herausgefunden hat. Das Unterkapitel 1.2 »Entwicklung von Schule« enthält Begriffsbestimmungen von »Schulverbesserung« und beschreibt Schulentwicklung ausführlich als Prozess – ausgehend von Bestandsaufnahme und Leitbild über das Schulprogramm als Planungsinstrument bis hin zu Umsetzung, Reflexion und Evaluation –, bevor in 1.3 auf Gelingensbedingungen von Schulentwicklung eingegangen wird.

Handlungsfeld Unterricht und Erziehung

Unterricht und Erziehung liegen in der Verantwortung der Lehrkräfte. In diesem Handlungsfeld gilt es sicherzustellen, dass Unterricht auf qualitativ hohem Niveau stattfinden kann. Dazu gehören die Initiierung von Unterrichtsentwicklung und entsprechende Arbeitsstrukturen, die den Lehrkräften ermöglichen, sich in kollegialer Kooperation über Unterricht und Erziehung zu verständigen, gute Praxiserfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Unterrichtsentwicklung und Erziehungsarbeit an der Schule müssen zu einem Gesamtkonzept im Sinne von abgestimmter und gemeinsam verantworteter Arbeit zusammengeführt werden.

12 Einführung: Handlungsfelder von Schulentwicklung, Aufbau des Buches

Näher auf diesen Schwerpunkt von Schulentwicklung geht das zweite Kapitel »Gut unterrichten und das Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern« ein. Unter der Fragestellung »Wann lernen Schülerinnen und Schüler am besten?« werden Ergebnisse der Unterrichtsforschung zusammengefasst, und zwar Ergebnisse der deutschsprachigen Unterrichtsforschung – aber vor allem von John Hatties Meta-Meta-Studie, »Visible Learning« (2013, 2009), die u. a. zu dem Schluss kommt, dass die Lehrkraft nach den Merkmalen, die der Schüler individuell mitbringt, die zweitstärkste »Erfolgsquelle« ist, den zweitstärksten Einfluss besitzt.

Handlungsfeld Personal

Das Personal, also die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitung sowie das nicht unterrichtende Personal, sind für die Qualität und Entwicklung von Schule am wichtigsten. Auf der Grundlage des Abgleichs von vorhandenem Personalbestand und zu erwartendem Personalbedarf muss in diesem Handlungsfeld sichergestellt sein, dass der Schule geeignetes Personal mit den erforderlichen Qualifikationen zur Verfügung steht. Aus der Perspektive der Lehrkräfte ist natürlich die eigene kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung wichtig. Jedoch sollte diese Professionalisierung nicht nur den individuellen Bedürfnissen Rechnung tragen, sondern einem Gesamtkonzept folgen mit dem Ziel, die Kompetenz des Kollegiums als Ganzem zu erweitern.

Aspekte dieses Schwerpunkts werden im dritten Kapitel »Sich professionalisieren und das eigene Lernen fördern« in ihrer Relevanz für die Lehrkraft dargestellt. Ganz knapp gehen wir in Unterkapitel 3.1 auf Grundsätzliches im Zusammenhang mit schulischem Personalmanagement und Personalentwicklung ein. Das Unterkapitel 3.2 bündelt Merkmale guter Fort- und Weiterbildung, berücksichtigt, was das Lernen Erwachsener auszeichnet, und wirbt für die Nutzung multipler Lernanlässe. In 3.3 wird praxisorientiert das Beispiel eines Fortbildungskonzepts beschrieben, das »Methodenatelier«. Das Unterkapitel 3.4 stellt Spielarten der Kollegialen (Fall-)Beratung als Handreichung vor, eine wichtige Form des Lernens von und mit Kollegen.

Handlungsfeld Kooperation (innerhalb der Schule und nach außen)

Eine größere Eigenständigkeit der Schule bringt eine Intensivierung der Kommunikation mit sich. So bekommen die Zusammenarbeit wie auch

die Kontakte und Kooperationsbeziehungen nach außen ein stärkeres Gewicht – seien es Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen zu Eltern, Schulaufsicht, Schulträgern, Vertretern des öffentlichen Lebens, der Wirtschaft, der öffentlichen Institutionen oder auch der Medien. In diesem Handlungsfeld ist es wichtig, Initiativen zur Verbesserung der Kooperation mit dem schulischen Umfeld zu entwickeln und eine transparente Kommunikation mit der Öffentlichkeit sicherzustellen. Dabei kommen auch Methoden und Verfahren der Öffentlichkeitsarbeit zum Einsatz. Insbesondere die Schulleitung, aber auch die Lehrkräfte repräsentieren die Schule und tragen damit zur Stärkung des Prestiges und der Wettbewerbsfähigkeit der Schule bei. Jedoch werden die Kooperationsbeziehungen nicht nur außerhalb der Schule intensiver (quantitativ und qualitativ), sondern auch innerhalb der Schule. Zu Schulentwicklung gehört es, die Zusammenarbeit im Kollegium zu fördern. Dabei sollen kooperative Arbeitsformen effektiv und effizient organisiert sein (dazu gehören u. a. ressourcenökonomische Sitzungen von Gremien und Arbeitsgruppen, faire Arbeitsteilung etc.).

Aspekte der Kooperation werden im vierten Kapitel »Kooperieren und die Zusammenarbeit fördern« in den Mittelpunkt gestellt. Dazu gehören das kooperative Lernen der Schüler (4.1), Professionelle Lerngemeinschaften, in denen Lehrkräfte kooperieren, Teambildung im Kollegium und kollegiale Lernformen (4.2), aber zunehmend auch Schulnetzwerke, Bildungsregionen und Bildungslandschaften, in denen intensiv mit außerschulischen Partnern zusammengearbeitet wird (4.3). Kooperation ist allerdings ein so zentrales Thema, dass es auch in anderen Kapiteln immer wieder auftaucht, etwa im dritten Kapitel im Hinblick auf Professionelle Lerngemeinschaften, Netzwerke und die Kollegiale Fallberatung sowie im sechsten Kapitel in Bezug auf organisationspädagogisches Handeln und Wissensmanagement.

Handlungsfeld Beratung

Professionelle Beratung in der Schule und durch schulische Akteure wird immer wichtiger und kann einen entscheidenden Beitrag für die Schulqualität leisten. Dabei sind die Akteure zugleich potenzielle Beratungssuchende wie auch Berater. Der Rolle von Beratung widmet sich explizit das fünfte Kapitel »Beraten und eine Beratungskultur fördern«. Die vielfältigen Beratungssituationen, in denen Lehrkräfte stehen, werden skizziert und um konkrete Anregungen ergänzt, wie das bestehende Beratungsnetzwerk einer Schule genutzt, optimiert und erweitert werden kann. Auch diesen zentralen Aspekt greifen wir in anderen Kapiteln

14 Einführung: Handlungsfelder von Schulentwicklung, Aufbau des Buches

auf, etwa wenn es um Kollegiale (Fall-)Beratung (vgl. Kapitel 3) oder Kollegiale Unterrichtshospitation (vgl. Kapitel 6) geht.

Handlungsfeld Organisation

Die Organisation von Schule und Unterricht muss so gestaltet sein, dass sie die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns ermöglicht und unterstützt. Dies setzt voraus, dass sie sich am Auftrag der Schule und an Zielvorstellungen orientiert, auf die sich die schulischen Akteure im Schulprogramm und insbesondere im Leitbild verständigt haben (vgl. auch Unterkapitel 1.2). Darauf sind die Aufbau- und Ablauforganisation ausgerichtet. Diesen Schwerpunkt thematisiert, aus dem Blickwinkel der Lehrkräfte betrachtet, das sechste Kapitel »Die Organisation pädagogisch gestalten – Wissensmanagement praktizieren«. Das Unterkapitel 6.1 nennt Prämissen organisationspädagogischen Handelns, und 6.2 bietet praxisorientierte Vorschläge, um ein Wissensmanagementsystem an der Schule aufzubauen. Die vielfältigen Literaturhinweise in den Kapiteln, sei es auf Arbeiten der Autoren, auf die sich dieser Band stützt, oder auf die internationale Forschung, geben Anregungen für eine vertiefende Lektüre.

1 Handlungsfeld Qualitätsmanagement: Qualität weiterentwickeln

Das Qualitätsmanagement zielt vorrangig darauf ab, dass sich alle professionellen Akteure in der Schule, vor allem Lehrerinnen und Lehrer, aber auch das weitere pädagogische Personal, der Qualität schulischer Arbeit vergewissern und die Ergebnisse so auswerten und aufbereiten, dass sie der Entwicklung und Verbesserung der pädagogischen Arbeit dienen. Dazu zählt auch die Lernwirksamkeit des Unterrichts. Das Handlungsfeld Qualitätsmanagement umfasst also qualitätssichernde Maßnahmen (Evaluation) und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung (Optimierung). Dabei behält dieses Handlungsfeld alle anderen genannten Handlungsfelder im Blick. Detailliertere Ausführungen finden sich in Huber (1999a,b,c), Huber und Schneider (2011a), aber auch in Huber (2011c, 2012c), Huber und Büeler (2009) sowie Huber und Schneider (2011b, 2012).

1.1 Qualität von Schule

Die Schulwirksamkeitsforschung befasst sich mit der Qualität und Effektivität von Schule. Sie hat ihren Ursprung in soziologischen Untersuchungen der 60er-Jahre, die zu weiteren Forschungen geradezu herausfordern mussten. Das provozierende Ergebnis der Untersuchungen vor allem von Coleman et al. (1966), aber auch Jencks et al. (1972) war nämlich, dass Schulen keinesfalls die ausschlaggebende Größe für den Schulerfolg ihrer Schüler sind. »Schools do not matter, schools do not make a difference«, lautete die pessimistisch klingende Botschaft. Argumentiert wurde damit, dass auf den Erfolg eines Schülers nicht die besuchte Schule, sondern der sozioökonomische familiäre Hintergrund signifikanten Einfluss ausübe, dieser determiniere Schulerfolg. Die geringe Einschätzung der Einflussnahme durch Schulorganisation, Lehrkräfte sowie Erziehung und Unterricht fand natürlich viel Beachtung. Dies provozierte eine Reihe weiterer Untersuchungen, in denen sich allerdings ganz im Gegenteil zeigte, dass einzelne Schulen durchaus signifikanten Einfluss auf Schülerleistungen und Schulerfolg haben, also kompensatorisch wirken können. Zu nennen sind beispielsweise in den Vereinigten Staaten die Studien von Brookover et al. (1979) und Edmonds

Schulwirksamkeitsforschung

(1979), in Großbritannien die von Reynolds (1976), Reynolds und Murgatroyd (1977) sowie in Deutschland, wohl am bekanntesten, die von Rutter et al. (1979).

Historie der Schulwirksamkeitsforschung

Creemers et al. (2010) beobachten in der sich zu dieser Zeit etablierenden Schulwirksamkeitsforschung folgende Entwicklungslinie: Eine erste Phase in den frühen 1980er-Jahren beschäftigt sich vor allem mit dem Ausmaß der Wirkungen, die Schule und Unterricht erzielen können, also mit den Effektstärken, und kommt zu dem eindeutigen Schluss, die Schule beeinflusse doch Schulerfolg und Leistung, die Schule als Organisationsindividuum habe eine Wirkung. Eine zweite Phase in den späten 1980er- und frühen 1990er-Jahren forscht nach Gemeinsamkeiten guter Schulen und formuliert sogenannte Schlüsselfaktoren für Schulwirksamkeit, indem die Indikatoren der Effektvariablen mit denen der Prozessvariablen korreliert werden. In der dritten Phase von den späten 1990er- bis zu den frühen 2000er-Jahren entwickelt man theoretische Modelle, welche die Varianz in den Schülerleistungen erklären sollen. In der vierten Phase stellen die Studien die Komplexität des Forschungsgegenstands in den Mittelpunkt und suchen z. B. nach Prädiktoren, die direkte, aber auch indirekte Wirkungen auf Schülerleistungen und Schulerfolg haben (etwa das Schulleitungshandeln). Auch untersuchen die Forscher in Längsschnittstudien Veränderungen in Schulen und ihre Auswirkungen auf Schülerleistungen.

Zu konstatieren ist: Aufgrund des erhöhten Stellenwerts, den Themen wie »Schul- und Bildungsqualität« (und in einigen Ländern »Chancengleichheit beim Bildungsangebot«) in der politischen Diskussion einnehmen, hat das Interesse an derartigen Fragestellungen seit den 1980er-Jahren beträchtlich zugenommen. Insbesondere in Ländern, in denen Bildung als wirtschaftlicher Standortvorteil ernst genommen wird, verstärken Einsichten aus der Diskussion zur Wissensgesellschaft diese Entwicklung.

Einen Überblick über internationale Schulwirksamkeitsforschung bieten Huber (1999a,b,c), Huber und Hameyer (2000), Creemers, Kyriakides und Sammons (2010), Chapman, Armstrong, Harris, Muijs, Reynolds und Sammons (2012) sowie Mersch, Klein und van Ackeren (2013).

1.1.1 Schulqualität im Kontext von Input, Prozess, Output und Outcome

Begriffsklärung »Qualität«

Der Begriff »Qualität« leitet sich vom lateinischen Substantiv »Qualitas« ab und bedeutet »Beschaffenheit«. Die Qualität eines Systems ergibt sich demnach aus bestimmten, messbaren Eigenschaften. Diese objek-

tive 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.

Durch konkrete Anforderungen an ein System erhält der ursprünglich wertneutrale Qualitätsbegriff eine Wertung. Historisch betrachtet dominierte in der Wirtschaft bis in die 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts ein herstellerorientierter Qualitätsbegriff. Fehlerfreie Produktion und Prüfung des Endproduktes standen im Mittelpunkt der Qualitätssicherung. Der Perspektive der Kunden wurde keine Bedeutung beigemessen.

Herstellerorientierter Qualitätsbegriff

Aufgrund von Absatzkrisen setzte sich seit Anfang der 70er-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). »Qualität ist demnach eine Frage der Passung zwischen Anforderungen und realisiertem Angebot« (Riecke-Baulecke 2004, S. 15). 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« (Soo Chul Bang, zit. in: Stabstelle für Verwaltungsreform im Innenministerium Baden-Württemberg 1999).

Kundenorientierter Qualitätsbegriff

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 oder Interessen von Schülern und Eltern, weiterführenden Schulen und einstellenden Betrieben zu beachten. Auch ein rein kundenorientierter Qualitätsbegriff greift für ein Verständnis von Schulqualität zu kurz, da Eltern, aber vor allem Schülerinnen und Schüler, nicht Konsumenten und Abnehmer einer Leistung sind, wie das mit der Terminologie der Kundenorientierung assoziiert ist, sondern Mit-Produzenten (sie haben eine Art Doppelrolle: Kunde und Produzent). 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. Gleichzeitig wollen sie aber auch, dass ihre Kinder in der Schule einen Schutzraum genießen, sich wohlfühlen, nicht unnötigem Druck ausgesetzt sind, dass sie individuell gefördert werden und ihre Potenziale entfalten können.

Die Anforderungen an die Schule in einem staatlich verantworteten Schulsystem sind jedoch nicht ohne Weiteres aus den Wünschen der Kunden mit unterschiedlichen, möglicherweise widersprüchlichen In-

**Bildungs- und
Erziehungsauftrag**

teressen abzuleiten, sondern vorrangig aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Verfassung und der Schulgesetze zu den allgemeinen gesellschaftlichen und individuellen Funktionen des Bildungswesens (Fend 2006). Aufgrund unterschiedlicher Ausgestaltung, verschiedener Ausgangsbedingungen und unterschiedlicher Schulkontexte kommt es zu unterschiedlichen Qualitäten.

Die Qualität von Schule ausschließlich auf Schülerleistung zu reduzieren, also auf messbare Ergebnisse durch reine Output-Kontrolle im Sinne reiner Qualitätssicherung, zeigt ebenfalls ein einseitiges Bild von Schulqualität. Schülerleistungen sind nur insofern ein Merkmal von Schulqualität, als sie die Leistungen einer Schule widerspiegeln.

**Begriffsklärung
»Wirksamkeit«**

Der Begriff »Qualität« erscheint also nicht präzise genug. Deshalb bevorzugen viele internationale Schulforscherinnen und Schulforscher den Begriff »Wirksamkeit«, da er sich auf den Zusammenhang zwischen Zielvorstellungen und notwendigen Umsetzungsmaßnahmen bezieht. Das heißt, erzieherisches Geschehen wird im Hinblick auf sein Ergebnis untersucht. Für Creemers (1996) ist erzieherische Wirksamkeit der Kernbegriff der Erziehungswissenschaft und Schulforschung. Eine integrative Erziehungstheorie bzw. Schultheorie ziehe den »Input«, die ablaufenden Prozesse, den Kontext, in dem schulische Erziehung und Bildung stattfinden, und deren Ergebnisse in Betracht. Erstmals wurden diese Faktoren von Stufflebeam et al. (1971) untersucht.

Levine und Lezotte (1990) definieren Schulwirksamkeit als Herstellung eines gewünschten Ergebnisses. Bollen (1996) definiert Wirksamkeit als das Ausmaß, in dem eine Bildungsorganisation als soziales System, ausgestattet mit Ressourcen und Mitteln, ihre Ziele erreicht, ohne Mittel und Ressourcen zu vergeuden und ohne ihre Mitglieder unangemessener Belastung auszusetzen. Mortimore (1991) definiert eine wirksame Schule dadurch, dass der Lernfortschritt der Schüler größer ist bzw. deren Noten besser sind, als von ihren Eingangsvoraussetzungen her zu erwarten gewesen wäre.

**Strukturmodell
spiegelt
Komplexität von
Schule wider**

Bereits Anfang der 1970er-Jahre griff Cronbach (1972) bei der Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich auf ein Strukturmodell zurück, das die Komplexität von Schule widerspiegelt. Cronbachs Strukturmodell, das Ditton (2000a, 2000b, 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. kurzfristige Ergebnisse sowie
6. langfristige Wirkungen.

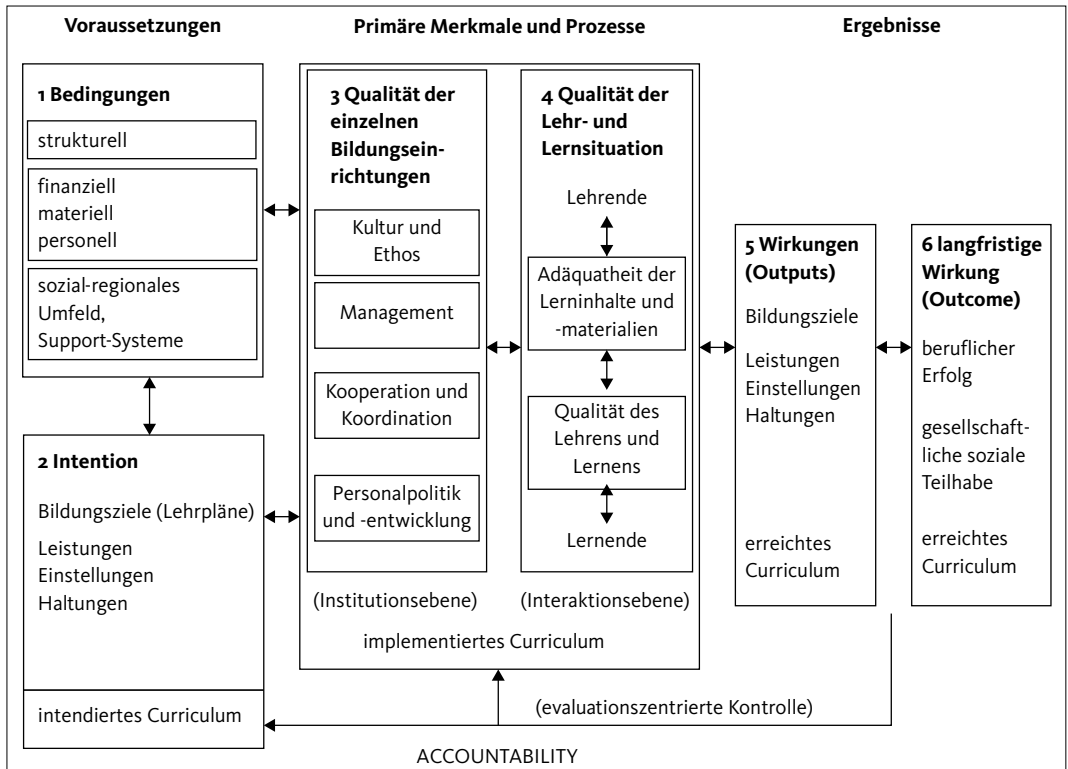


Abb. 2: Strukturmodell zur Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen (vgl. Cronbach 1972, zit. in Ditton 2002, S. 776 f.)

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

Der Bereich der Input-Qualitäten (auch Kontext-, Strukturqualitäten) umfasst all jene Faktoren, welche als Ressourcen oder Rahmenbedingungen in den Leistungserbringungsprozess der Schule eingehen und mithin dessen Qualität beeinflussen. Input-Qualitäten beziehen sich 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.

Inputqualitäten

20 Handlungsfeld Qualitätsmanagement: Qualität weiterentwickeln

- Ökologie: Gestaltung der Schule und des Schulhofs, Energiesparmaßnahmen usw.

Prozessqualitäten

Die Prozessqualitäten beziehen sich auf das Schulleben als Ganzes und 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 der Schulaufsicht, mit Wirtschaft und anderen externen Partnern: gegenseitige Information, Unterstützung, Transparenz, gemeinsame Reflexion usw.

Produktqualitäten

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 durchlaufen, 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.

Buhren (2004) unterscheidet bei der Schul- bzw. Unterrichtsqualität ebenfalls zwischen Input, Prozess und Output/Outcome, benennt jedoch weiterhin explizit Kontextfaktoren, »die im Umfeld der Schule wirken und einen indirekten Einfluss auf die schulischen Prozesse haben« (Buhren 2004, S. 18). Geht es um die Gestaltungsmöglichkeiten, die die Einzelschule hat, stehen eindeutig Prozess- und Output-Qualitäten im Vordergrund, da Input-Qualitäten beispielsweise über schulrechtliche Vorgaben, die sächliche und räumliche Ausstattung durch den Schulträger, Ressourcen und Lehrerzuteilung durch die Schulverwaltung oder das soziale Umfeld der Schule (Einzugsgebiet) bestimmt werden.

1.1.2 Qualitätsmanagement- und Controlling-Modelle

Modelle und Verfahren des Qualitätsmanagements versuchen, die Qualität in Organisationen systematisch zu verbessern und diese damit langfristig weiterzuentwickeln. Qualitätsmanagementmodelle oder -systeme finden in Wirtschaftsunternehmen seit Jahrzehnten Anwendung. Qualität herzustellen muss ein 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 Führungsstrategie verstanden. Kunden-, Produkt-, Mitarbeiter-, Prozess- und Gemeinwohlorientierung sind die Bestandteile und zugleich die Ziele von Qualitätsmanagement. Diese wandeln sich und sind daher kontinuierlich weiterzuentwickeln.

In vielen Ländern werden eine größere Eigenverantwortlichkeit und eine zunehmende Profilierung der Einzelschule angestrebt, die Hand in Hand gehen mit der Diskussion von Qualitätsmanagement in Schulen. Durch derartige Dezentralisierungstendenzen haben die Schulen und ihre Akteure (unterschiedlich große) Freiräume bei der Gestaltung, beispielsweise ein eigenes Schulbudget oder die Möglichkeit der Personaleinstellung und -freisetzung. Jedoch gehen mit den Dezentralisie-

**Dezentralisierung
und
Zentralisierung**

22 Handlungsfeld Qualitätsmanagement: Qualität weiterentwickeln

rungstendenzen oftmals Zentralisierungsbestrebungen einher, die eine Kontrolle der Zielerreichung bezwecken, beispielsweise Rechenschaft in externen Evaluationen oder Schul-TÜV. Dabei nutzen die einzelnen Länder grundsätzlich ein ähnliches Vorgehen zur Qualitätsverbesserung, wozu die Festlegung von Kriterien, Indikatoren und Standards in Qualitätsbereichen gehört.

Qualitätsrahmen

In vielen Bundesländern in Deutschland und Österreich sowie in vielen Kantonen der Schweiz wurden und werden Qualitätsmanagementmodelle für Schulen eingeführt. Ausgangspunkt sind die »Qualitätsrahmen«, »Referenzrahmen für Schulqualität«, »Handlungsrahmen für Schulqualität« oder »Qualitätsbereiche«, in denen vielfältige Kriterien einer »guten Schule« formuliert werden. Diese Qualitätsrahmen ordnen sich in die Reformbemühungen der Länder ein, die Qualitätssicherung und -entwicklung im Schulsystem nicht mehr ausschließlich über eine Input-Steuerung durch Gesetze, Regelungen, Verordnungen, Lehrpläne oder Lehreraus- und -weiterbildung zu regeln, sondern auch über Maßnahmen der Output-Steuerung. Hierzu gehören z. B. die Überprüfung von Bildungsstandards durch vergleichende Lernstandserhebungen, Abschlussprüfungen oder interne und externe Evaluationen der Einzelschule und darauf aufbauende Qualitätsmaßnahmen.

Für eben diese schulischen Selbstevaluationen und externen Schulinspektionen sowie für die auf sie aufbauenden Schulentwicklungsmaßnahmen bieten die Qualitätsrahmen eine systematische schulpädagogische und schulorganisatorische Orientierungshilfe, geben Anregungen für systematische Qualitätsverbesserungen im Schulsystem und gewährleisten Transparenz, indem sie Angaben zu wesentlichen Merkmalen »guter Schulqualität« machen.

Exemplarisch soll der »Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin« kurz vorgestellt werden (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, 2012; http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulqualitaet/handlungsrahmen_schulqualitaet.pdf?start&ts=1383302071&file=handlungsrahmen_schulqualitaet.pdf, letzter Zugriff am 6.12.2013). Er bildet die Grundlage eines Qualitätszyklus, den alle Berliner Schulen inzwischen einmal durchlaufen haben. Diese Schulen »haben ein Schulprogramm entwickelt und die Umsetzung der darin enthaltenen Entwicklungsvorhaben intern evaluiert. Eine externe Evaluation aller Schulen wurde in einem ersten Durchgang von der Berliner Schulinspektion durchgeführt. Inzwischen inspiziert die Schulinspektion in einer zweiten Runde die Schulen, Schulinspektionsberichte werden veröffentlicht, die Transparenz ist vergrößert worden. Durch die kontinuierliche Fortschreibung des Schulprogramms wird der Schul-

**Kriterien einer
»guten« Schule**

Output-Steuerung

**Beispiel
Handlungsrahmen
Schulqualität
in Berlin**

entwicklungsprozess flankiert« (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2012, S. 5).

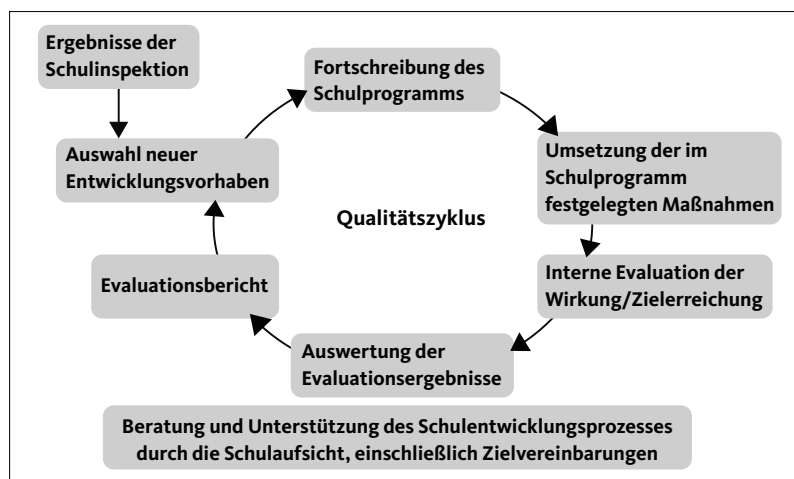


Abb. 3: Qualitätszyklus (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2012, S. 5)

Die Elemente »guter Schulqualität« werden im Berliner Handlungsrahmen fünf Qualitätsbereichen zugeordnet: Lehr- und Lernprozesse, Schulkultur, Schulmanagement, Professionalität der Lehrkräfte und Qualitätsentwicklung. Diese Bereiche haben jeweils steuerbare Prozesse zum Gegenstand, und deren Ergebnisse und Wirkungen geben Auskunft über den Erfolg der schulischen Arbeit. Die fünf Bereiche werden in ihrer idealtypischen Ausformung jeweils in drei bis sieben Qualitätsmerkmale differenziert, die wiederum jeweils durch mehrere Qualitätskriterien mit entsprechenden Hinweisen zur Operationalisierung näher beschrieben werden.

**Qualität:
Bereiche,
Merkmale und
Kriterien**

24 Handlungsfeld Qualitätsmanagement: Qualität weiterentwickeln

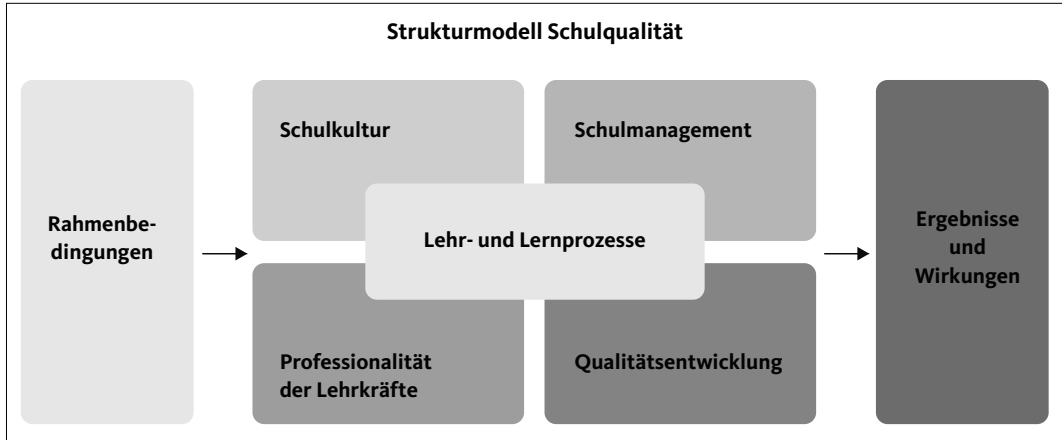


Abb. 4: Strukturmodell Schulqualität (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2012, S. 4)

Den fünf Qualitätsbereichen werden Rahmenbedingungen vorangestellt, neben rechtlichen, personellen und sächlichen Voraussetzungen sind dies vor allem Merkmale der Schülerschaft und des Schulumfelds, z. B. Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Die Rahmenbedingungen können je nach Schule sehr unterschiedlich sein und beeinflussen sowohl Schul- und Unterrichtsprozesse als auch deren Ergebnisse und Wirkungen. Dies wiederum hat Einfluss auf die innerschulische Qualitätsentwicklung, die von Schule zu Schule verschiedene Schwerpunkte haben und unterschiedlich weit fortgeschritten sein kann.

Egal, welche Begrifflichkeit im Einzelnen Verwendung findet: Qualitätsrahmen als Evaluationsmaßstäbe und Handlungsleitfäden erscheinen notwendig, da der eigenverantwortlichen Schule mit ihren erweiterten Gestaltungsspielräumen im pädagogischen, organisatorischen, personellen und finanziellen Bereich eine höhere Qualitätsverantwortung, das heißt Rechenschaftspflicht, zugesprochen wird. Mittels Verfahren interner Evaluation soll die Einzelschule Rechenschaft geben und gleichzeitig Rückmeldung über die Qualität ihrer Arbeit sowie Impulse für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung erhalten. Aber auch die Bewertung der schulischen Arbeit durch eine objektivierte Außen-sicht ist – über den Aspekt der Rechenschaftslegung hinaus – sinnvoll, da sie der weiteren Arbeit am Schulprogramm häufig eine neue Dynamik verleiht. Daher dienen Qualitätsrahmen auch als Grundlage für die Erarbeitung von Schwerpunkten sowie standardisierten Verfahren und Instrumenten eines externen Schulinspektionssystems.

Qualitätsverantwortung – Rechenschaftspflicht

Qualitätsmanagementmodelle

Im Folgenden sollen einige klassische Ansätze von Qualitätsmanagementmodellen, die an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen Anwendung finden, kurz skizziert werden. Ausführlicher beschrieben sind sie bei Huber und Schneider (2011b, 2012).

Total Quality Management (TQM)

Ein besonders einflussreiches und weitverbreitetes Modell ist das des Total Quality Management (TQM). Der Begriff steht weniger für ein konkretes Verfahren des Qualitätsmanagements, sondern ist mehr ein Oberbegriff für verschiedene Vorgehensweisen bzw. ein umfassender Denk- und Handlungsansatz (vgl. Töpfer/Mehdorn 1994). TQM zielt auf die Steigerung von »Effizienz« und »Effektivität«. Im schulischen Kontext bestimmt Effizienz das Verhältnis des Outputs der Schule zu ihrem Leitbild, 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 diese z. B. durch den Schul- und Berufserfolg der Absolventen erfüllt sind, desto höher die Effektivität der Schule.

Effizienz und Effektivität steigern

European Foundation of Quality Management (EFQM)

Eine der einflussreichsten Formen des TQM-Konzepts ist das Modell der European Foundation of Quality Management (EFQM). Es wird sowohl für interne Qualitätsanalysen als auch für Zertifizierungen und Preisverleihungen eingesetzt. Durch eine Bestandsaufnahme (Self-Assessment) lässt sich ein Stärken-Schwächen-Profil im Rahmen einer Selbstbewertung erstellen. Daraus lassen sich wiederum Verbesserungsbereiche sowie qualitätsfördernde Maßnahmen ableiten (vgl. Arnold/Faber 2000). EFQM ist ein prozessorientierter, ganzheitlicher und transparenter Ansatz. Die EFQM-Kriterien beinhalten Führung, Politik und Strategie, Mitarbeiterorientierung, Ressourcen, Prozesse, »Kunden«- und Mitarbeiterzufriedenheit, Einfluss auf die Gesellschaft sowie Ergebnisse.

Verbesserungspotenzial aus Selbstbewertung ableiten

Normenreihe DIN EN ISO 9 000 ff.

Die Normenreihe DIN EN ISO 9 000 ff. stellt eines der international und branchenübergreifend am weitesten verbreiteten Modelle für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems in Organisationen dar. Auch im deutschsprachigen Raum gibt es Schulen, die sich nach DIN EN ISO haben zertifizieren lassen. Die eigentliche Arbeit muss dabei im

Ein QM-System aufbauen

Vorfeld der Zertifizierung innerhalb der Organisation erfolgen, wo die DIN-Kriterien oder -Anforderungen an die spezifischen Zwecke angepasst bzw. übersetzt werden. Es empfiehlt sich ein dreiteiliges Verfahren (Gonon/Hügli/Landwehr/Ricka/Steiner 1998, S. 19 f.):

1. Vorbereitungsphase mit der Selbstevaluation¹ Dokumentationsphase mit der Erstellung des Qualitätshandbuchs und der übrigen Dokumentation²
2. Validierungsphase mit der eigentlichen (Erst-)Zertifizierung

Eigens für Schulen wurden verschiedene QM-Systeme entwickelt, die unterschiedliche Aspekte von Qualitätsmanagement fokussieren. Im Folgenden sollen vier exemplarisch vorgestellt werden.

Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation (Q2E)

Eine kooperative Schulkultur entwickeln

Das Q2E wurde von Landwehr und Steiner (2003) für Schulen der Sekundarstufe II in der Schweiz entwickelt. Hauptziel ist es, mit dem Diskurs über die Leitideen guter Schule eine kooperative Schulkultur (weiter) zu entwickeln, in der Feedbackgeben und -nehmen fester Bestandteil sind. Es »eignet sich für Schulen, die Qualitätsentwicklung nicht primär als Koordination verschiedener Projekte betrachten, sondern als einen Prozess, der die Organisation als Ganzes betrifft« (Lüders 2008, S. 4).

Die sogenannten »Treiber« – um eine Bezeichnung Rolffs (2007) für die Komponenten des Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) zu übernehmen – sind bei Q2E sechs Komponenten:

- Qualitätsleitbild der Schule
- Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung
- externe Evaluation
- interne Evaluation
- Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung
- Zertifizierung

Mithilfe eines formalen Qualitätsrahmens bestimmen alle an Schule Beteiligten in vorgegebenen Verfahrensschritten, was für sie »gute Schule« ausmacht. Das so entstandene Leitbild ist Ausgangspunkt für die interne Evaluation, die einerseits Individualfeedback und andererseits die

-
- 1 Mittels einer Selbstevaluation, die das Leitbild der Organisation berücksichtigt, werden qualitative und quantitative Differenzen zwischen den Anforderungen der ISO-Norm und der Ist-Situation der Organisation eruiert. Die Differenzen bestimmen den Handlungsbedarf für die interne Projektarbeit.
 - 2 Das Qualitätssystem wird erarbeitet, indem die Aufbau- und Ablauforganisation dargestellt werden. Es werden Schlüsselprozesse definiert und anschließend gemäß den Anforderungen der ISO-Norm analysiert. Im Qualitätsmanagementhandbuch werden die Abläufe dokumentiert.

datengestützten Erfassung des Ist-Zustandes umfasst. Bei der externen Evaluation besucht ein Evaluationsteam die Schule und führt Dokumentenanalysen, Beobachtungen und Interviews durch.

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 (Rolff 2007, S. 247).

Die Hauptverantwortung für den Aufbau und die Umsetzung des Qualitätsmanagements liegt bei der Schulleitung, unterstützt durch eine Projekt- bzw. Steuergruppe. Der Aufbau des schulinternen Qualitätsmanagements dauert etwa vier Jahre. Danach kann die externe Zertifizierung erfolgen, die eine Beratung der Schule umfasst.

Pädagogisches Qualitätsmanagement/Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement (PQM/UQM)

Das Verfahren Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) ist für die Deutschen Auslandsschulen entwickelt worden und dort für alle Schulen verpflichtend. Es gilt laut Rolff (2007, S. 237) als ein »umfassendes pädagogisches Modell des Qualitätsmanagements für Schulen« und fokussiert strikt auf Unterrichtsentwicklung. Die Weiterentwicklung als UQM wurde in Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen und Oberstufenzentren in Berlin erprobt. PQM zielt sowohl auf die Qualitätssicherung wie auch auf die Qualitätsentwicklung.

Das Modell wird von vier Steuerkreisen und drei »Treibern« getragen. Die Steuerkreise lenken das Qualitätsmanagement. Sie unterscheiden sich wie folgt:

1. 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 Zielmarke für mögliche PQM-Maßnahmen gelten können.
2. Der operative Steuerkreis: Er beinhaltet die Kernaufgabe der Schule, den Unterricht.
3. Der Leitungs-Steuerkreis: Schulleitung und Steuergruppe befinden über den Einsatz von Instrumenten und Methoden des PQM.
4. Der Evaluations-Steuerkreis: Er befasst sich mit dem Abgleich zwischen dem PQM der Einzelschule und den Anforderungen des gesamten Schulsystems.

Unterrichtsentwicklung im Fokus

Qualitätsfördernde Lernkultur

Die »Treiber« stellen die Entwicklung der schulischen Qualität sicher und bewirken eine »qualitätsfördernde Lernkultur« (Rolff 2007, S. 241). Zu den Treibern gehören:

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

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

Peer Reviews

Eine Besonderheit von PQM und UQM sind Peer Reviews. Sie bieten die Chance, das Entwicklungspotenzial von Schulen durch kollegiale Begutachtung einschätzen zu lassen und Entwicklungsimpulse durch Erfahrungen anderer einzuholen, wobei die Schulen die Review-Bereiche (in jedem Fall sollte Unterrichtsentwicklung dabei im Fokus stehen) und die Peers selbst bestimmen. Einige der genannten Komponenten sind – mehr oder weniger vollzählig – inzwischen in vielen Schulen vorhanden. Ob sie allerdings zu einem System des QM integriert werden können, hängt ganz davon ab, wie gut die Komponenten zusammenspielen: ob beispielsweise die Jahresziele mit dem Leitbild übereinstimmen, ob sich die Hospitation an den Jahreszielen orientiert und ob aus der Hospitation tatsächlich Unterrichtsentwicklung hervorgeht.

Die beiden folgenden QM-Systeme sind der Index für Inklusion und SEIS (Selbstevaluation in Schulen). Sie sind keine umfassenden QM-Modelle im eigentlichen Sinn, sondern vielmehr zielgerichtete Instrumentarien im QM-Prozess von Schulen.

Index für Inklusion

»Pädagogik der Vielfalt«

Der Index für Inklusion ist eine Materialsammlung und eine Anleitung zur inklusiven Schulentwicklung. Er soll Schulen bei den eigenen nächsten Schritten ihrer Schulentwicklung hin zu einer »Schule für alle« und einer »Pädagogik der Vielfalt« helfen (vgl. Boban/Hinz 2003, S. 8). Der »Index for Inclusion« wurde in Großbritannien im Jahr 2000 von Tony Booth und Mel Ainscow entwickelt und in einer Pilotphase in siebzehn Schulen in vier Schulbezirken erprobt und wissenschaftlich begleitet. Er wurde an alle Grund-, Sekundar- und Sonderschulen sowie Schulämter in England verteilt und inzwischen auf das deutsche Schulsystem adaptiert.

Den Rahmen für die Bestandsaufnahme und die Entwicklung von Zielperspektiven der inklusiven Schule bilden drei miteinander verbundene Dimensionen, nämlich inklusive Kulturen, inklusive Strukturen und inklusive Praktiken, die jeweils in zwei Bereiche mit je fünf bis elf Indikatoren unterteilt werden. Die Indikatoren bezeichnen Zielsetzungen, die mit dem Ist-Stand der Schule verglichen werden, um daraus Prioritäten für die weitere Entwicklung ableiten zu können. Der Index-Prozess selbst soll ebenfalls zur Weiterentwicklung der Schule beitragen. Sein Ablauf folgt den üblichen Phasen der Schulentwicklungsplanung. Explizit wird zum Start die Phase »Mit dem Index beginnen« eingeplant, in der sich die Koordinationsgruppe, das sogenannte Index-Team, mit dem Material und seiner Verwendung vertraut macht.

SEIS – Selbstevaluation in Schulen

SEIS – Selbstevaluation in Schulen (vgl. Stern/Ebel/Müncher 2008) ist ein computergestütztes Steuerungsinstrument, das Schulen in ihrem Schulentwicklungsprozess unterstützt, indem die für Schulen oftmals aufwendigen Analysen des Ist-Stands mittels quantitativer Datenerhebung (Fragebogen) übernommen werden. Dabei ist SEIS Bestandteil eines zyklischen Qualitätsmanagementprozesses. Auf Grundlage der mittels standardisierter Verfahren ausgewerteten Daten und des Berichts können schulische Akteure miteinander ins Gespräch kommen, Ziele entwickeln, Maßnahmen planen und so Schul- und Unterrichtsqualität verbessern.

Entwickelt wurde SEIS auf der Grundlage des gemeinsamen Qualitätsverständnisses im Internationalen Netzwerk Innovativer Schulsysteme (INIS), bestehend aus acht Ländern. Es ist wissenschaftlich validiert. Arbeitsmaterial, Toolbox, Praxisforum und Schuldatenbank auf der Website ergänzen das Angebot.

Die SEIS-Instrumente umfassen sechs zentrale Qualitätsbereiche mit insgesamt 29 Kriterien und entsprechenden Items, die mit den Orientierungsrahmen der Bundesländer vergleichbar sind:

- Ergebnisse des Bildungs- und Erziehungsauftrags
- Lernen und Lehren
- Schulkultur
- Führung und Schulmanagement
- Professionalität der Lehrkräfte
- Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung

Nach Angaben von SEIS Deutschland (vgl. www.seis-deutschland.de, letzter Zugriff am 6.12.2013) nutzen über 6 300 Schulen dieses Instrument. Seit 2004 wurden mehr als 2 000 000 ausgefüllte Fragebögen abgegeben und ausgewertet. Die Fragebögen, elektronisch oder in Papier-

**Computer-
gestützte Analyse
des Ist-Stands**

INIS

form, differenzieren zwischen Schulformen und verschiedenen schulischen Akteuren: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Rückmeldung der Daten erfolgt in einem anonymisierten Bericht, der den Schulen nach Abgabe und Auswertung der Fragebögen zugeschickt wird und Interpretationshilfen enthält. Die Nutzungskosten betragen für Schulen in einem Partnerland 100 Euro bzw. 480 Euro für Schulen in einem Nichtpartnerland. Gegen eine weitere Gebühr von 250 bis 500 Euro nimmt ein Kommentarschreiber eine detaillierte Beschreibung der Ergebnisse vor. Der Bericht bietet drei Vergleichsmöglichkeiten:

- Vergleich der Einschätzungen der einzelnen befragten Gruppen
- Vergleich der schuleigenen Ergebnisse mit denen anderer Schulen
- Vergleich eigener Umfragen aus verschiedenen Jahren, um Veränderungen oder Trends festzustellen

Neben Qualitätsmanagement-Modellen eignen sich auch Controlling-Modelle, um schulische Entwicklungsprozesse zu beschreiben. Im Unterschied zum Qualitätsmanagement wird mit Controlling stärker die Umsetzung einer Unternehmungsstrategie fokussiert.

Balanced Scorecard (BSC)

Den vielleicht populärsten Ansatz eines Controlling-Modells 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), beispielsweise finanzielle Größen, wie Wert der Produktionsanlagen, Umsatz, Gewinne, Investitionen in Lagerbestände oder Ausstattung, sowie Größen, die die Perspektiven von Interessensgruppen (Stakeholder) ausdrücken, wie Mitarbeiter- oder Kundenzufriedenheit, Anzahl der Produktneueinführungen, Fluktuationsquote, Mitarbeiterqualifikation. Eine Übertragung auf den schulischen Kontext erscheint aufgrund der in hohem Maße betriebswirtschaftlich orientierten Vorgehensweise der Ableitung von Strategien und Maßnahmen sowie der Identifikation von Messgrößen nicht unproblematisch. Gleichwohl geraten Formen und Bedeutung von Bildungscontrolling zunehmend in den Fokus von Bildungswissenschaften und Bildungspraxis. Das Beraternetzwerk für Schulentwicklung der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung (jetzt Sächsisches Bildungsinstitut) unternahm beispielsweise den Versuch, die BSC in Schulen zu integrieren als Grundlage für die (Weiter-)Entwicklung eines Schulprogramms.