

Lehrstuhl für Pädagogik
der Technischen Universität München



Andreas Schelten, Ralf Tenberg (Hrsg.)

Zwischenbericht der
wissenschaftlichen Begleitung
des Modellversuchs

Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen (QUABS)



Andreas Schelten, Ralf Tenberg (Hrsg.)

Lehrstuhl für Pädagogik
der Technischen Universität München

Zwischenbericht der
wissenschaftlichen Begleitung
des Modellversuchs

**Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen
(QUABS)**

München, 2001

Herausgeber:

Prof. Dr. Andreas Schelten, PD Dr. Ralf Tenberg

Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München, Lothstr. 17
80335 München,

<http://www.paed.ws.tum.de/>

sekretariat@paed.wiso.tu-muenchen.de

Tel.: (+49) 089 / 289 24277

Fax.: (+49) 089 / 289 24313

Redaktion©: Ralf Tenberg

Herstellung und Vertrieb im Eigendruck; interne Veröffentlichung

- Inhalt -

1	Vorwort (Andreas Schelten, Ralf Tenberg).....	7
2	Modellversuch QUABS	8
3	Wissenschaftliche Begleitung (Ralf Tenberg).....	9
3.1	Gesamtdesign (Ralf Tenberg)	10
3.2	EFQM-Assessorenbefragung (Ralf Tenberg, Friederike Franke).....	11
3.3	Statistische Erhebung (Ralf Tenberg, Friederike Franke)	14
3.4	Teilnehmende Beobachtung (Ralf Tenberg)	19
3.5	Workshop ‚Befragungsmethodik in schulischem Qualitätsmanagement‘ (Ralf Tenberg, Friederike Franke).....	22
3.6	Kollegienbefragung (Ralf Tenberg, Friederike Franke).....	23
4	Spezifische Erfahrungen aus den einzelnen Bundesländern.....	32
4.1	Rheinland-Pfalz (Jürgen Hegmann)	33
4.2	Schleswig-Holstein (Mechthild Bering)	36
4.3	Bayern.....	37
5	Gegenwärtiger Stand (Ralf Tenberg).....	38
5.1	Zentrale Wirkungszusammenhänge	39
5.2	Forschungsstand	41
5.3	Hemmfaktoren und ihre Wirkung.....	42
5.4	Maßnahmen	49
5.5	Umsetzung	55
	Veröffentlichungen, Vorträge, Homepage	59
	Literatur.....	62
	Herausgeber und Autoren.....	63
	Anhang	64

Verzeichnis der Abbildungen / Anhang

Abbildung 1:	Gesamtdesign der wissenschaftlichen Begleitung, Stand FJ 2001	11
Abbildung 2:	Instrument der Assessorenbefragung	12
Abbildung 3:	Altersstruktur der QUABS-Teams, Altersstruktur über alle Schulen	14
Abbildung 4:	Altersverteilung nach Einzelschulen	15
Abbildung 5:	Geschlechtsverteilung über alle QUABS-Teams	15
Abbildung 6:	Schulspezifische Geschlechterverteilung in den QUABS-Teams	16
Abbildung 7:	Zusammensetzung der QUABS-Teams nach Dienstgraden	16
Abbildung 8:	Verteilung der QUABS-Teams	17
Abbildung 9:	Antworten zu Frage 3	26
Abbildung 10:	Beantwortung der Frage 13	26
Abbildung 11:	Beantwortung der Frage 18	27
Abbildung 12:	Beantwortung der Frage 16	30
Abbildung 13:	Wissenschaftliche Begleitung ‚vor Ort‘	32
Abbildung 14:	Auszug aus einer Ist-Analyse zum Bereich 5a, EFQM-Modell	40
Abbildung 15:	Das Produkt Unterricht	46
Abbildung 16:	Das Verhältnis Schulleitung-Lehrerschaft bzw. Lehrer-Lehrer	47
Abbildung 17:	Komplexe Ursache-Wirkungs-Mechanismen	48
Abbildung 18:	Lösungsansätze für die aufgezeigten ‚Störfaktoren‘	50
Abbildung 19:	Unterricht als kontinuierlicher Verbesserungsprozess	50
Abbildung 20:	Unterrichtsentwicklung als Kernstück komplexer Schulentwicklung	53
Abbildung 21:	‚Dreidimensionale‘ Schulentwicklung	54
Abbildung 22:	Ausschnitt aus der Internetseite www.QUABS.de	60

1 Vorwort

(Andreas Schelten, Ralf Tenberg)

War noch seit den 60er bis in die 80er Jahre des letzten Jahrhunderts hinein die Soziologie eine Leitdisziplin, so ist es spätestens seit den 90er Jahren die Betriebswirtschaft. Bei knapper werdenden Ressourcen geht es um eine Effektivierung des Mitteleinsatzes zur Steigerung der Produktivität in Qualität und Vielfalt. Betriebswirtschaftliche Optimierungsansätze werden in ihren Denkhaltungen und Methoden heute auch auf staatliche Bildungseinrichtungen wie Universitäten und Schulen übertragen. Zunehmend haben sich diese Einrichtungen an betriebswirtschaftlichem Effizienzdenken auszurichten, um sich damit auch gegenüber der Öffentlichkeit zu legitimieren.

Der Modellversuch Qualitätsentwicklung in der Berufsschule folgt dieser Linie und betritt damit neben anderen, die auch in dieser Richtung arbeiten, Neuland. Es wird versucht, mit betriebswirtschaftlichen Ansätzen Schulentwicklung zu betreiben. Mit Kategorien einer nichtpädagogischen Disziplin wird in ein humanes Gestaltungsfeld eingegriffen, um letztendlich eine Reform dieses Feldes zu betreiben.

Die wissenschaftliche Begleitung legt mit diesem Zwischenbericht eine erste Bestandsaufnahme über diesen Eingriffsprozess vor. Gestützt auf empirische Daten wird besonders im fünften Kapitel eine Theorie der Qualitätsentwicklung in der Berufsschule umrissen. Dabei ist es auch Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung, Brüche in der praktischen Qualitätsentwicklung an den Modellversuchsschulen aufzuzeigen, um daraus Konsequenzen für die weitere Arbeit an den Modellversuchsschulen sowie für den Transfer auf andere Schulen zu ziehen. Dies schmälert nicht den erfolgreichen Prozess der Qualitätsentwicklung an den Modellversuchsschulen mit hohem Einsatz der beteiligten Lehrer, sondern macht ihn eher glaubwürdiger. Unabhängig davon zeigt sich, dass eine Qualitätsentwicklung an Schulen wie auch in Betrieben langfristig ist und über den Zeitraum eines Modellversuchs hinausgehen wird. Erfolge brauchen hier einen langen Atem.

München, im Juni 2001

2 Modellversuch QUABS

Der Antrag des BMBF-geförderten Modellversuchs bezieht sich zentral auf folgende Aussage: „Steigende Anforderungen bei knapper werdenden Ressourcen erfordern eine Qualitäts- und Effizienzsteigerung beruflichen Lernens durch schulorganisatorische Entwicklung“.

In QUABS wird versucht, komplexe Organisationsentwicklungsmodelle aus der Wirtschaft auf die Schule zu übertragen. Die Innovation liegt hierbei darin, nicht an einer bestimmten, vordefinierten Stelle der Organisation Schule anzusetzen, sondern diese als Gesamtheit zu betrachten und die jeweiligen Entwicklungsansätze aus einem individuellen Kontext entstehen zu lassen.

Für ein derartiges Vorgehen bietet sich die Adaption betriebswirtschaftlicher (TQM)-Modelle an; also total quality management oder zu deutsch: umfassendes QM. Eingesetzt werden an einer Schule das DIN EN ISO – Modell der 9000er-Reihe sowie an den restlichen Schulen das EFQM (european foundation for quality management)- Modell.

Im Verbundmodellversuch QUABS sind insgesamt 8 Schulen in 3 Ländern involviert. Eine Schule befindet sich in Schleswig-Holstein, vier Schulen sind in Rheinland-Pfalz und drei Schulen in Bayern lokalisiert. Federführende Institution für QUABS ist das bayerische Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB). Mitbeteiligt sind das Pädagogische Zentrum (ABAL) Außenstelle Pirmasens und das Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS).

Beginnend im Oktober 1999 besitzt der Modellversuch eine Gesamtlaufzeit von drei Jahren. Dabei ist geplant, den Transfer schon vor dem September 2002 einzuleiten. Als Initialaktion wurden Moderatoren für das DIN-ISO-Konzept sowie Assessoren und Datenerheber für das EFQM-Konzept im November/Dezember 1999 ausgebildet. In den darauf folgenden sechs Monaten wurden an allen Schulen umfassende Datenerhebungen durchgeführt. Die Auswertung dieser Daten (über 100-seitige QM-Handbücher bzw. Ist-Analysen) führte zur Feststellung von Verbesserungsfeldern und daraus abgeleiteten Zieldefinitionen, welche mit dem neuen Schuljahr 2000/2001 zur Umsetzung an die Kollegien herangetragen wurden¹.

Wissenschaftliche Begleitung:

- Prof. Dr. Andreas Schelten, Lst. f. Pädagogik der TU-München
- PD Dr. Ralf Tenberg, Lst. f. Pädagogik der TU-München

Durchführung:

- Arnulf Zöllner, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB)
- Claudia Romer, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB)
- Birgit Klawitter, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB)
- Herbert Nicklis, Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, Außenstelle für berufs- und arbeitspädagogisches Lernen – ABAL
- Reinhard Schulz, Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS)

¹ Weitere Informationen über den Modellversuch stehen unter www.quabs.de im Internet zur Verfügung

3 Wissenschaftliche Begleitung (Ralf Tenberg)

Wie an späterer Stelle noch näher erläutert werden wird, sind bisher im Zusammenhang mit schulischem TQM nur wenige explizite empirische Untersuchungen veröffentlicht worden. Da zu diesem Gebiet aktuell jedoch sehr breit veröffentlicht wird, kann man zu der Vermutung kommen, dass im Zusammenhang mit aktuellen Schulentwicklungsansätzen der Theorie gegenüber der Empirie gerne der Vorzug gegeben wird.

Innerhalb von QUABS wird im Praxisfeld gearbeitet, um dort aktuelle Ideen bzw. Theorien umzusetzen und Erfahrungen über Konzepte zu sammeln, welche auf jene zurückgehen. Eine solche Arbeit setzt voraus, dass in der gegebenen zeitlichen Knappheit ein Grundansatz konzipiert wird, dafür geeignete Schulen und Lehrer gefunden werden und von Anfang an eine angemessene, differenzierte und dichte wissenschaftliche Begleitung stattfindet. Diese Vielzahl an Rahmenbedingungen und Pragmatismen führen - wie in jedem Feldversuch - im Nachhinein, aber auch schon während dieser noch stattfindet, zu Feststellungen, wie man es hätte besser machen können bzw. zu einer methodenkritischen Auseinandersetzung. Damit sollen und können jedoch nicht die Ausgangsansätze widerlegt bzw. ad absurdum geführt werden, sondern vielmehr eventuelle Korrekturen vorgenommen bzw. wichtige Feststellungen über Tragweite bzw. Eingrenzung des Ansatzes sowie über die Konditionen für dessen Transfer getroffen werden.

Da Modellversuche mit Individuen durchgeführt werden, die dem Versuch nicht neutral gegenüber stehen, sondern diesen erheblich reflektieren und sich aus verschiedenen Gründen stark auch damit identifizieren, sind innerhalb deren Ablauf Rückkoppelungseffekte einerseits erwünscht, andererseits aber auch schwer handhabbar. Ein fruchtbarer Wissenschafts-Praxis-Dialog kann dazu führen, dass gewonnene Erkenntnisse aus der Wissenschaft schnell in die Praxis Eingang finden und damit die Chance auf eine positive Versuchsdynamik mit der Gewinnung von weiterreichenden Ergebnissen aus einem mehrschleifigen Versuchsablauf erhöhen. Dies würde jedoch voraussetzen, dass sich die innerhalb des Versuchs arbeitenden Individuen ausschließlich mit dem Versuch identifizieren, nicht jedoch mit Arbeitsergebnissen, welche sich (aus wissenschaftlicher Perspektive) an dessen Rande einstellen. Aus Perspektive der Praktiker stellt sich das Ganze umgekehrt dar: „Wissenschaftliche Erkenntnisse hin oder her“; zunächst muss die eigene Arbeit Sinn machen und Erfolge aufweisen. Wenn nun die wissenschaftliche Begleitung genau dies in Abrede stellt bzw. relativiert, fühlt sich ein Lehrer im Modellversuch sehr leicht angegriffen, demotiviert bzw. bemängelt. Dieser Effekt scheint innerhalb von QUABS gegenüber anderen, zurückliegenden Modellversuchen, welche sich eher mit pädagogischen als mit organisatorischen Themenfeldern befassen, besonders stark zu wirken. Wiederum muss gerade den Lehrern, welche die Hauptlast von QUABS tragen, versichert werden, dass weder ihr Engagement noch die Qualität und Quantität ihrer Arbeit in Abrede gestellt werden, wenn diese hier Gegenstand einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist.

Die wissenschaftliche Betreuung betont daher deutlich, dass sie weder den Auftrag noch ein Interesse daran hat, die Individuen des Modellversuchs bzw. deren Leistung zu bewerten. Vielmehr wären weder der Versuch, noch die empirischen Untersuchungen ohne diese Leistungen möglich. Die Menge und Aussagekraft der im folgenden dargestellten Ergebnisse und Erkenntnisse, zu dem relativ frühen Zeitpunkt, wäre ohne die intensive Arbeit sowohl der Leitungsbeauftragten der Institute ISB², ABAL³ und IPTS⁴ als auch der Lehrer und Leiter der

² Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München

³ Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, Außenstelle für berufs- und arbeitspädagogisches Lernen

durchführenden Schulen aus den Bundesländern Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein nicht möglich gewesen. Die nun folgende kritische Auseinandersetzung ist in jedem Falle auf einen Erkenntnisgewinn gerichtet, in keinem Falle gegen die Beteiligten.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs QUABS wird dem Lehrstuhl für Pädagogik der TU-München übertragen. Die Projektleitung obliegt Prof. Andreas Schelten und PD Dr. Ralf Tenberg. Als Mitarbeiter sind (in alphabetischer Reihenfolge) beteiligt: Mechthild Bering, Friederike Franke, Jürgen Hegmann und Michael Vögele. Als studentische Hilfskräfte wirken bisher mit: Michael Quast, Stefan Satzger, Gabi Seidl und Martin Weinländer.

Zentrale Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung bestehen dabei neben der Gewinnung empirischer Daten in

- der Mitwirkung in der bundesweiten zentralen Steuerungsgruppe
- einer Teilnehmenden Beobachtung am TQM-Prozess
- Hilfe und Beratung vor Ort sowie Lehrerfortbildung

Empirische Zugänge sind, neben teilnehmenden Beobachtungen, in erster Linie Befragungen der Beteiligten. Das anfallende Material wird laufend ausgewertet und für den Prozess aufbereitet. Über den Gesamtzeitraum des Modellversuchs erfolgt eine gründliche Verarbeitung des empirischen Materials, dessen Auswertung, Analyse und Veröffentlichung.

Mit Ende des Jahres 1999 wurden von der wissenschaftlichen Begleitung durch den LSt. f. Pädagogik der TU-München empirische Untersuchungen innerhalb des Modellversuchs QUABS eingeleitet. Dies sind eine *Befragung der Assessoren in Bayern*, direkt nach deren Schulung, eine *Befragung der Datenerheber und Assessoren in Rheinland-Pfalz*, nach den Konsensmeetings, eine *statistische Erhebung über alle Schulen in Bayern und Rheinland-Pfalz*, *teilnehmende Beobachtungen* sowie eine Befragung der Lehrerkollegien an allen Schulen des Modellversuchs. Im folgenden wird zur Methodik und zum Stand der einzelnen Ansätze Stellung genommen.

3.1 Gesamtdesign (Ralf Tenberg)

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs verfolgt im zeitlichen Verlauf von QUABS eine Reihe von empirischen Untersuchungen (s.

Abbildung 1). Dabei wurden zunächst die zu Assessoren und Datenerhebern ausgebildeten Lehrer der bayerischen und rheinland-pfälzischen Schulen nach der EFQM-Schulung zu ihren Interessen, Intentionen und Zielen bzgl. des Modellversuchs befragt. Fast gleichzeitig fand eine statistische Erhebung statt, welche die personelle Zusammensetzung der schulinternen QUABS-Teams offen legen sollte. Die schulinternen Sitzungen wurden in Bayern bis zum ersten Konsensmeeting teilnehmend beobachtet. In Rheinland-Pfalz fand dies in ähnlicher aber weniger dichten Form statt. In Schleswig-Holstein nahm bis dato die wissenschaftliche

⁴ Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule

Begleitung an allen Sitzungen Teil. Gegenwärtig werden alle Lehrerkollegien hinsichtlich ihrer Einstellungen zum Modellversuch und dessen schulindividuellem Prozess befragt.

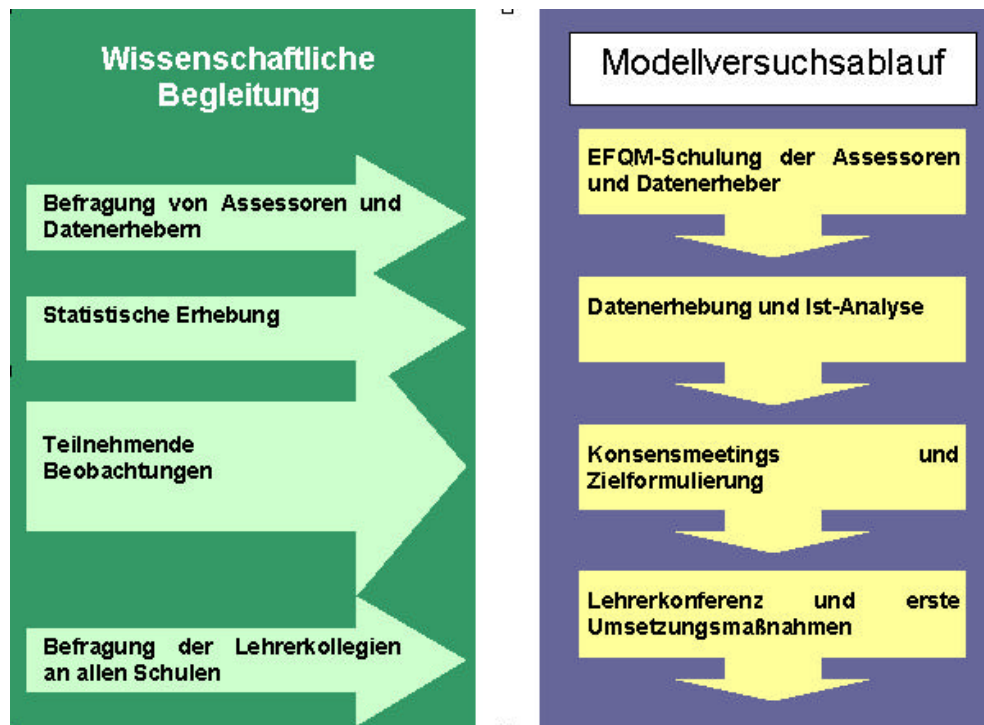


Abbildung 1: Gesamtdesign der wissenschaftlichen Begleitung, Stand FJ 2001

Im weiteren Verlauf des Modellversuchs sind noch Abschlussbefragungen mit den Moderatoren, Schulleitungen und Kollegien geplant, sowie eine Erhebung über Art, Umfang und Qualität der schulspezifischen Verbesserungen im Modellversuchszeitraum.

3.2 EFQM-Assessorenbefragung (Ralf Tenberg, Friederike Franke)

Mit Modellversuchsbeginn wurde als Einstieg in eine Längsschnittstudie eine schriftliche Befragung derjenigen Lehrer durchgeführt, welche an den Modellschulen als Moderatoren tätig werden sollten. Ziel war es, deren Ausgangsmotivation, vorliegende Expertise zum Thema TQM an Schulen zu erheben sowie Erwartungen und Bedenken im Zusammenhang mit dem Modellversuch.

Auf Grund des explorativen Charakters der Erhebung entschied sich die wissenschaftliche Begleitung für ein qualitatives Vorgehen. Dabei ließ der zeitliche Rahmen keine persönlichen Interviews zu. Um eine schriftliche Befragung mit offenen Antwortmöglichkeiten durchführen zu können, wurde ein Befragungsinstrument im Zusammenhang mit den beschriebenen Intentionen auf Basis bereits durchgeführter, ähnlicher Untersuchungen entwickelt⁵. Nach einer Pilotbefragung wurden die folgenden Fragen zu einem Instrument (s. Abbildung 2) zusammengestellt:

⁵ siehe dazu Krainz-Dürr, 1999, S. 423ff; Specht, 1996, S. 344ff

Instrument:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Bitte erläutern Sie Ihre Motive und Intentionen, an diesem Modellversuch teilzunehmen! 2. Warum haben Sie sich entschieden, die Assessorenausbildung zu machen? 3. Welche Vorerfahrungen haben Sie auf dem Gebiet der Schulentwicklung oder des Qualitätsmanagements? 4. Inwiefern fühlen Sie sich durch die Schulung befähigt, das EFQM-Modell an Ihrer Schule einzuführen? 5. Welche Chancen sehen Sie durch Ihre Tätigkeit als Assessor auf sich zukommen? 6. Welchen Aufwand und welche Probleme vermuten Sie im Zusammenhang mit Ihrer Tätigkeit als Assessor? 7. Sie sollen nach dieser Veranstaltung das EFQM-Modell in Ihre Schule übertragen. Schätzen Sie ein und begründen Sie, welche Aspekte des erarbeiteten Profils von Stärken und Verbesserungsbereichen hierfür eine Arbeitsgrundlage liefern? 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Schätzen Sie ein und begründen Sie, welche Aspekte des erarbeiteten Profils von Stärken und Verbesserungsbereichen hierfür keine Arbeitsgrundlage liefern? 9. Das EFQM-Modell hat eine Steigerung der Qualität Ihrer Schule zum Ziel. Welche Rahmenbedingungen müßten geschaffen oder verändert werden, um diese zu ermöglichen (zeitlich, finanziell, organisatorisch, personell ...)? 10. Inwiefern ist Ihrer Meinung nach das Kollegium offen für die Durchführung einer Selbstbeurteilung im Sinne des EFQM-Modells? 11. Zu welchen Aspekten würden Sie noch gerne Stellung nehmen?

Abbildung 2: Instrument der Assessorenbefragung

Auf Grund der geringen Personenzahl (n=12) und der relativ knappen Beantwortung der Fragen können die hier gewonnenen Daten nur bedingt weiterverwertet werden. Zwar werden doch einige Aspekte des beginnenden TQM-Prozesses offengelegt, trotzdem verbleiben vor allem Aussagen, welche antizipativ getroffen werden sollten, relativ diffus.

Nach Auswertung aller Daten musste leider auch festgestellt werden, dass die Erhebung bei einzelnen auf Ablehnung stieß. Mögliche Gründe sind dafür allgemein in der Forschungsmethodik zu suchen, aber auch bei den Befragten selbst: Anstelle einer unpersönlichen schriftlichen Befragung über das Internet hätten Interviews mit Sicherheit zu besseren Ergebnissen geführt. Ein solches Vorgehen ließ jedoch der organisatorische und zeitliche Rahmen kaum zu.

Nach Rückfragen an einzelne der Befragten wird die Erhebung teilweise für überflüssig erachtet, die Fragen selbst inhaltlich kritisiert bzw. festgestellt, dass man den zeitlichen Aufwand für deren Beantwortung für zu hoch hielte. Auch der Zeitpunkt der Befragung stellte sich im Nachhinein als ungünstig heraus: Am Ende einer anstrengenden zweitägigen Schulung im EFQM-Modell zeichnete sich für die Assessoren zum ersten mal der bevorstehende

große Arbeitsaufwand ab. Die Befragung wurde darauf hin nicht nur als ein weiterer zusätzlicher Aufwand gesehen, sondern auch noch als ein Instrument, welches sie als Durchführende des Modellversuchs gleich zu dessen Beginn schon in Frage stelle. Trotzdem im Vorfeld der Befragung deren Zweck und Intentionen ausführlich erläutert und mit allen diskutiert wurden, stellten sich Einzelne explizit gegen die Erhebung.

Trotzdem sich doch auch einige verwertbare Aussagen auffinden ließen, ist die Durchführung der geplanten Längsschnittstudie damit jedoch sehr in Zweifel geraten. Zum einen können die vorliegenden Daten auf Grund ihrer Qualität und Quantität kaum als Basis verwendet werden, zum anderen ist davon auszugehen, dass im Falle einer methodisch identischen Wiederholung der Befragung ähnliche Reaktionen auftreten. Eine methodologische Veränderung wäre möglich, erscheint jedoch in einer Aufwand-Nutzen-Kalkulation wenig interessant.

Wesentlich interessanter hingegen waren persönliche Gespräche mit einigen Beteiligten im Anschluss an die Auswertung der Fragebögen. Im folgenden werden die wichtigsten Aussagen aus dem Material und dessen Diskussion zusammengefasst:

- Nicht alle in QUABS integrierten Lehrer scheinen dies aus ausschließlich eigenem Antrieb zu sein.
- Die zur Verfügung stehenden Ressourcen für die beteiligten Lehrer decken kaum einen Bruchteil des absehbaren Aufwands zur Einführung des TQM-Prozesses an den Schulen ab.
- Die Lehrer nehmen sich in einem Spannungsfeld zwischen staatlichen Organen, Schulleitung und dem eigenen Kollegium wahr:
 - Zu diesem Zeitpunkt bestehen bei den Kollegen Unschlüssigkeiten, wie Kultusministerium und Schulaufsicht zu QUABS stehen.
 - Die Schulleiter als Initiatoren und Motoren des Prozesses stellen hohe Anforderungen und Erwartungen an das QUABS-Team und verfügen über dienstrechtliche Autorität.
 - Auf kurze Sicht steht eine offene Konfrontation mit dem restlichen Kollegium an, welches nach den ersten teaminternen Erhebungen und Beschlüssen für die Umsetzung der TQM-Maßnahmen gewonnen werden muss.
- Der Einstieg in EFQM hat offengelegt, dass TQM nicht in Form einer kurzfristigen Einzelleistung aufgebaut wird, sondern ein Langzeitprozess ist, der ins Laufen gebracht und über Jahre unterstützt werden muss.

Die wissenschaftliche Begleitung hat in den Folgemonaten versucht, die Vorbehalte der im Modellversuch engagierten Lehrer aufzugreifen und innerhalb der QUABS-Lenkungsgruppe zu thematisieren. Dabei ließen sich einige Missverständnisse abbauen. Vor allem die dichte Präsenz der wissenschaftlichen Begleitung in den Teamsitzungen optimierte den Dialog zwischen Universität, Lehrern und Schulleitungen. Somit kann davon ausgegangen werden, dass für die noch bevorstehenden Erhebungen ein besseres Grundvertrauen besteht und damit günstigere Arbeitsbedingungen.

3.3 Statistische Erhebung (Ralf Tenberg, Friederike Franke)

Die teilnehmenden Schulen der Bundesländer Bayern und Rheinland-Pfalz sind bzgl. des Grundansatzes EFQM als weitgehend identisch zu betrachten. Mit der Zielsetzung, detaillierte Aussagen über die schulinternen Teams sowie über deren Arbeitsaufwand treffen zu können, findet über das Jahr 2000 eine statistische Erhebung über alle sieben Schulen statt.

Im folgenden werden Auszüge aus dieser Erhebung dargestellt und kommentiert.

3.3.1 Diagramme

Im Einzelnen werden Diagramme bzgl. der folgenden Aspekte dargestellt und kommentiert:

- Die Altersstruktur der Quabs-Teams
- Die geschlechtsspezifische Verteilung der Quabs-Teams
- Die Verteilung nach Dienstgraden der Quabs-Teams
- Die Verteilung nach Fakultas der Quabs-Teams

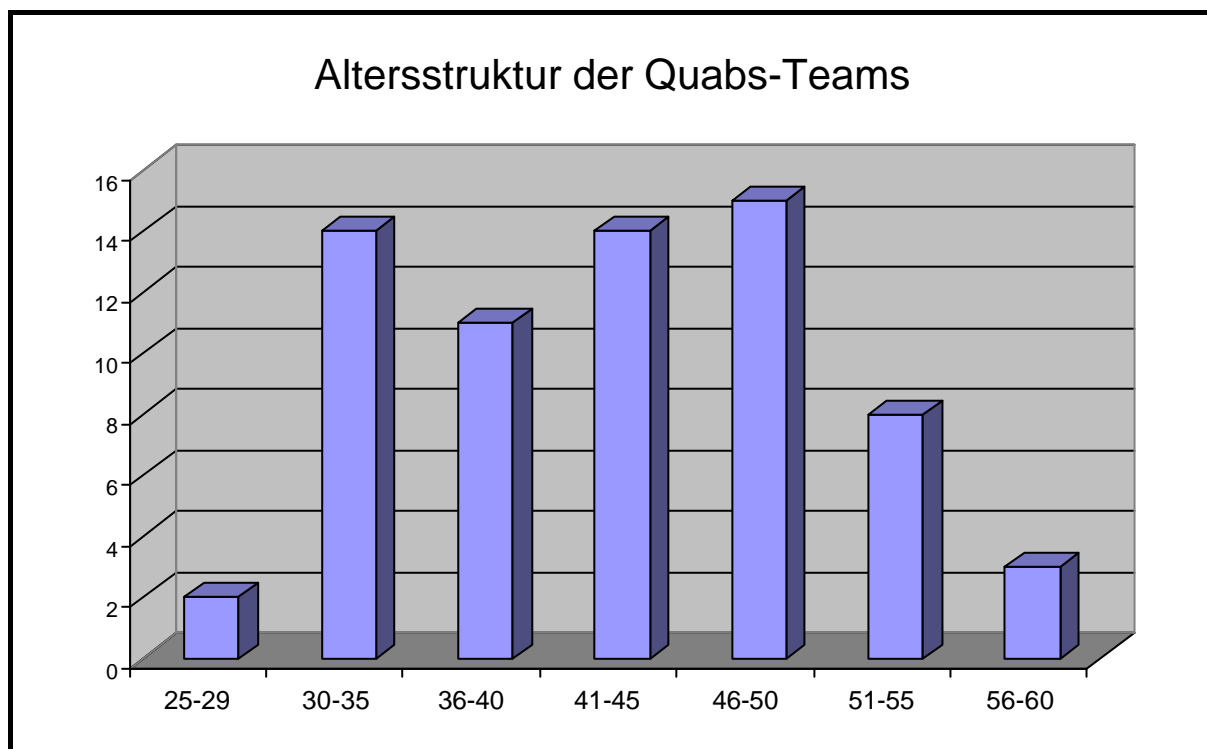


Abbildung 3: Altersstruktur der QUABS-Teams, Altersstruktur über alle Schulen

Die Altersstruktur über alle Schulen deutet eine insgesamt gleichmäßige Verteilung aller Altersgruppen bis zu den ‚Bis-50jährigen‘ an. Darüber ist ein deutlicher Abfall zu erkennen. Aus dieser Konstellation kann zumindest ein bestehendes Vorurteil widerlegt werden, Schulentwicklung würde vorwiegend von ‚jungen Idealisten‘ betrieben (vgl. Abbildung 3).

Zwischen den einzelnen Schulen lässt sich keine signifikante Häufung in der Altersstruktur feststellen. Allerdings ist die Anzahl der Beteiligten über 50 Jahre im Verhältnis geringer.

Dieses kann, muss jedoch nicht zwingend auf ein mögliches Desinteresse der älteren Kollegen hindeuten, vielmehr können auch andere Selektionsgründe (z.B. dass diese Altersgruppe evtl. seltener gefragt oder aufgefordert wurde. Im schulindividuellen Vergleich stellt sich die Altersstruktur differenzierter dar (vgl. Abbildung 4):

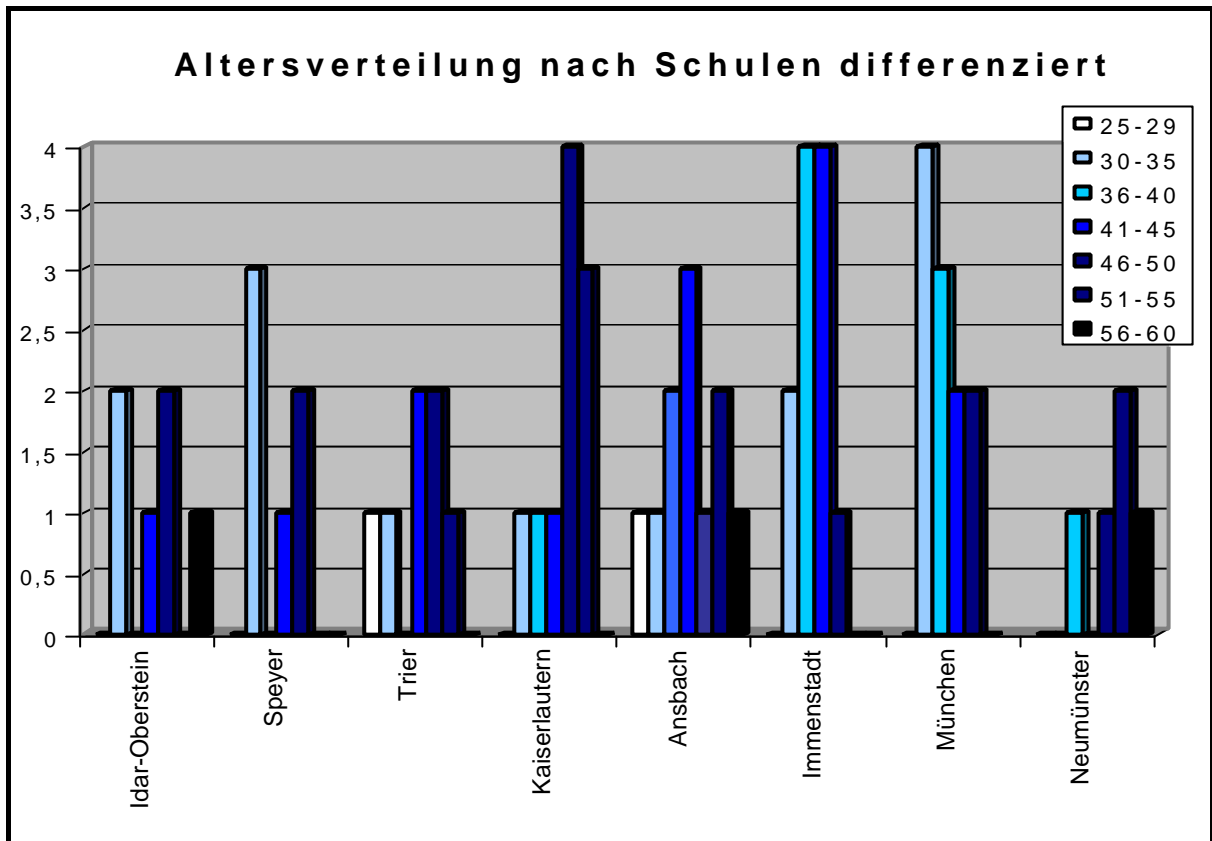


Abbildung 4: Altersverteilung nach Einzelschulen

Die QUABS-Teams von Speyer, Immenstadt und München werden von eher jüngeren Kollegen dominiert, Kaiserslautern dagegen eher von Kollegen höherer Jahrgangsstufen. Dazwischen liegen die vier restlichen Schulen mit einer relativ gleichmäßigen Verteilung. Damit ergibt sich doch im Schulvergleich ein erkennbarer (leichter) Trend, die Moderatorenteams aus jüngeren Kollegen zu konstituieren.

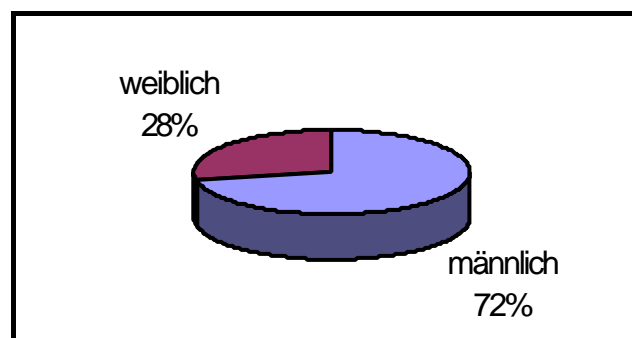


Abbildung 5: Geschlechtsverteilung über alle QUABS-Teams

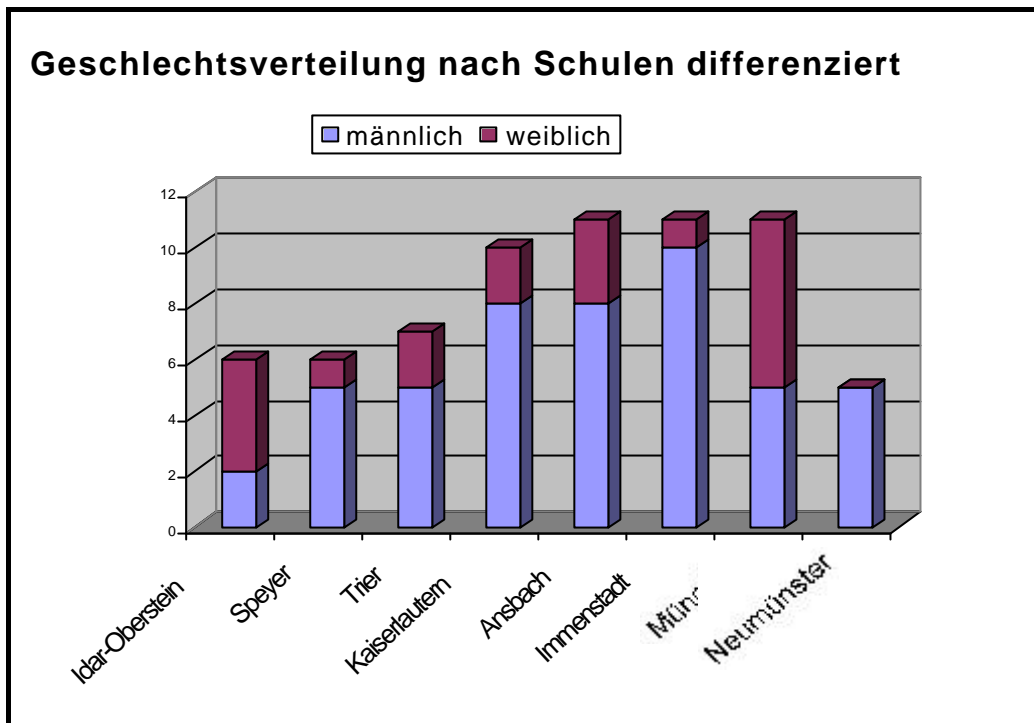


Abbildung 6: Schulspezifische Geschlechterverteilung in den QUABS-Teams

Der Anteil der männlichen QUABS-Teilnehmer ist auf die Gesamtzahl bezogen mehr als doppelt so hoch wie der weibliche Anteil (vgl. Abbildung 5). Ausnahmen bilden hier die Münchener und die Idar-Obersteiner Schule mit einem Frauenanteil von mehr als der Hälfte bzw. zwei Drittel des Teams (s. Abbildung 6).

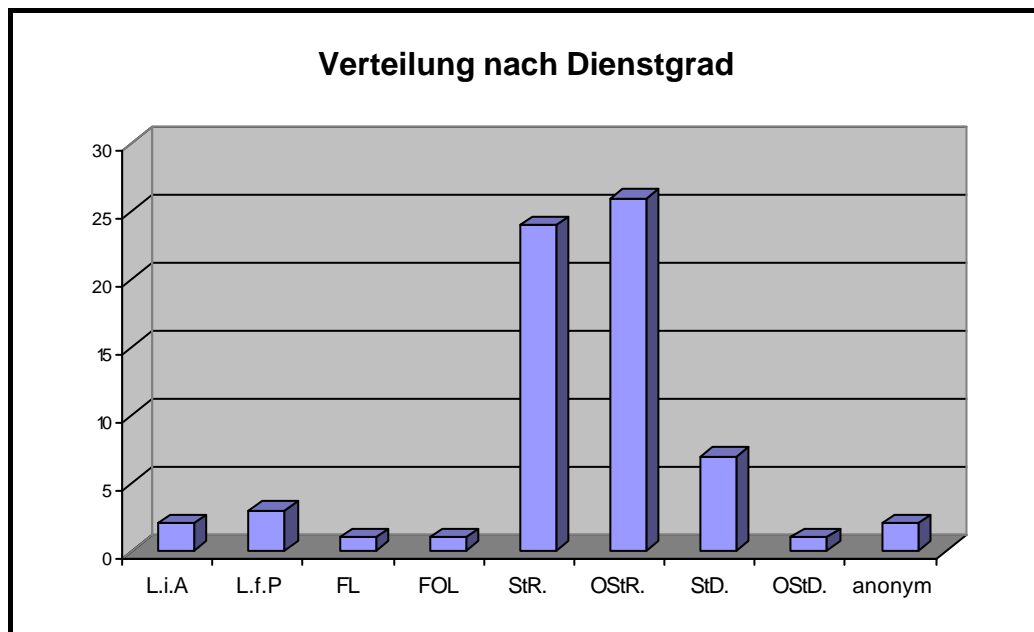


Abbildung 7: Zusammensetzung der QUABS-Teams nach Dienstgraden

Der Anteil der Studien- und Oberstudienräte in den QUABS-Teams liegt im Vergleich wesentlich höher als der Anteil der übrigen Dienstgrade. Dieses entspricht weitgehend der bestehenden Dienstgrad-Verteilung an den Schulen.

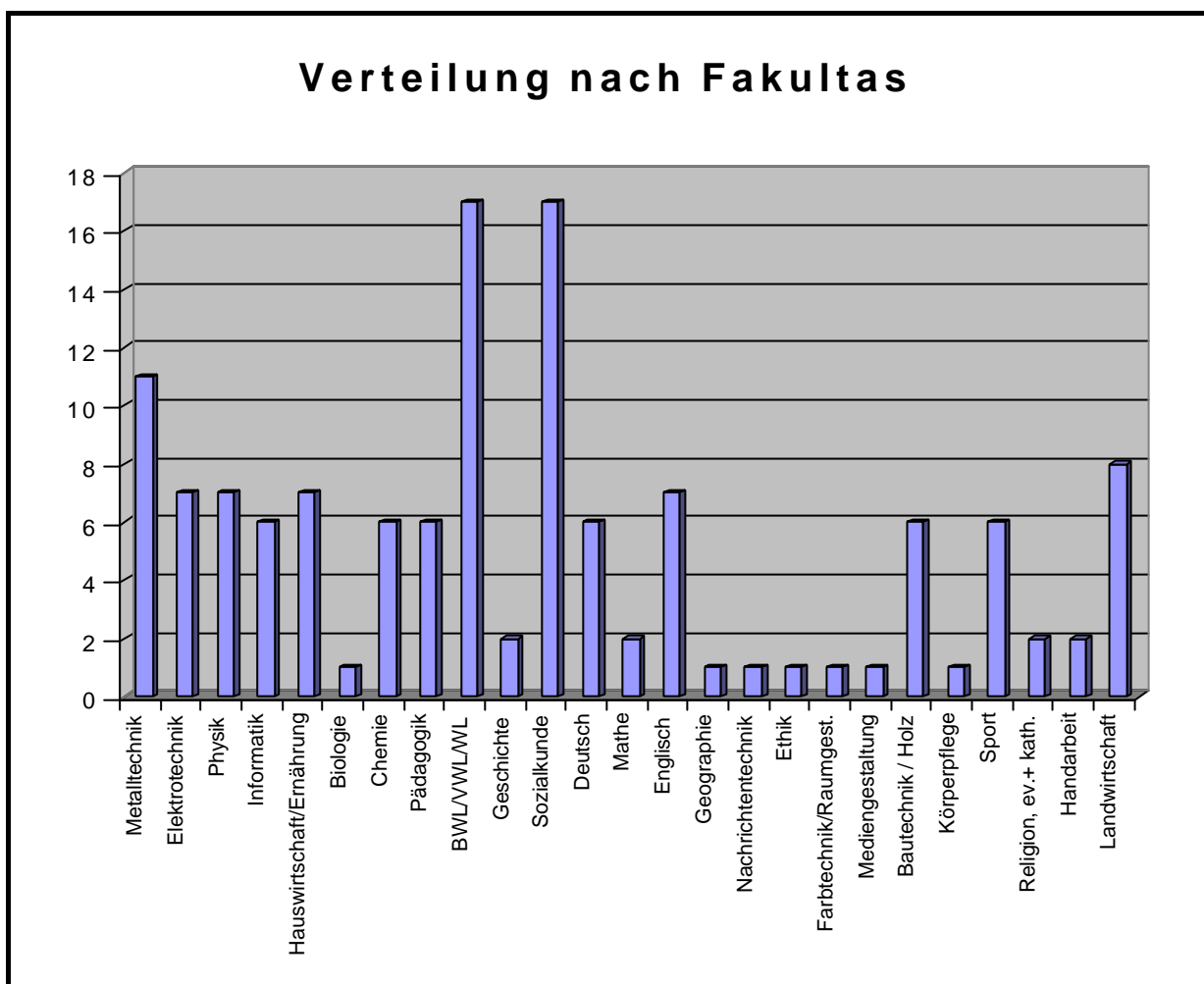


Abbildung 8: Verteilung der QUABS-Teams

In den Quabs-Teams sind verschiedene Fakultas vertreten. Die sich in der Gesamtstatistik ergebenden Häufungen in den Fächern Metalltechnik, Wirtschaft und Landwirtschaft sind auf teilnehmende Schulen mit entsprechender Ausrichtung zurückzuführen (z.B. zwei Schulen für Gewerbe und Technik, eine Schule für Rechts- und Verwaltungsberufe u.a.). Interessant hingegen stellt sich der verhältnismäßig große Anteil der Wirtschaftspädagogen sowie Lehrer mit Fakultas Sozialkunde dar. Erstes ist jedoch sicher auf die Tatsache zurückzuführen, dass eine der Modellschulen rein wirtschaftlich ausgerichtet ist. Diese Schule weicht auch erkennbar von den dargestellten Tendenzen ab: Der Frauenanteil sowie der Anteil jüngerer Kollegen mit einem niedrigeren Dienstgrad (StR) ist signifikant höher als in den anderen Schulen.

3.3.2 Weitere Fakten

Innerhalb der Quabs-Gruppen haben sich Einzelteams zur Bearbeitung von Themenschwerpunkten gebildet. Nachfolgend wird noch kurz zur Verteilung der Datenerheber und Assesso-

ren in diese Teams Stellung genommen, die verschiedenen Kriterien deren Bildung aufgezeigt und der Gesamtzusammenhang einer internen Projektleitung erörtert.

Kriterien zur Bildung der Einzelteams:

Für die Zusammenstellung der Einzelteams sind verschiedene Aspekte von Relevanz: Als häufigstes Kriterium wird das Interesse der Kollegen an den jeweiligen Arbeitsschwerpunkten genannt, wobei ebenfalls eine möglichst paritätische Besetzung in Bezug auf das Kollegium von Bedeutung ist. Nicht unberücksichtigt werden dürfen der Zufall und der Stundenplan als Organisationsgrundlage für gemeinsame Treffen.

Anzahl der Datenerheber und Assessoren in den Einzelteams:

Der größte Teil der Schulen hat sowohl Datenerheber und Assessoren einzelnen Teams zugeteilt, so dass beispielsweise zwei bis drei Datenerheber und ein oder zwei Assessoren in einem Team entsprechend der vom EFQM-Modell vorgegebenen Verteilung zusammenarbeiten. Eine Schule hat dem gegenüber aus einem Schulversuch existierende Teams gleichbleibend übernommen.

Projektleitung:

An 6 Schulen nimmt ein Teammitglied die Aufgaben eines Projektleiters wahr, drei dieser Projektleiter sind von der Schulleitung eingesetzt worden, die anderen drei hat das QUABS-Team gewählt. An den übrigen zwei Schulen hat die Schulleitung die Leitung des Gesamtprojektes übernommen⁶.

Bei den drei Schulen, an denen die Schulleitung die Projektleitung eingesetzt und somit legitimiert hat, stellt sich die Situation wie folgt dar: in Bezug auf die Aufgaben des Projektleiters führt eine Schule „sich aus dem Verlauf ergebende Aufgaben“ an, während den anderen beiden Projektkoordinatoren der Schulen zum Teil klare Aufgabenbereiche zugewiesen werden wie Koordination, Organisation (Einladungen zu Sitzungen), Leitung (der Projektgruppe), Motivation von Team und Kollegium, Information und Dokumentation (Protokolle etc.). Als Begründung für die Wahl zum Projektkoordinator werden an zwei Schulen (2x) vorhergehende Erfahrungen des Kollegen in der Schulentwicklung bzw. keine Kriterien angegeben.

Die durch die QUABS-Teams eingesetzten Projektleiter haben ebenfalls festgelegte Aufgabengebiete, die mit den oben genannten weitgehend identisch sind. Hinzu kommt noch die Aufgabe als Schnittstelle zu Schulleitung und Außenkontakten. Die Motivation des QUABS-Teams wird nicht als Aufgabe des Projektleiters angesehen. In Bezug auf ihre Eignung für die Tätigkeit als Projektkoordinator werden Kriterien wie Erfahrungen in der Schulentwicklung, eine zentrale Stellung im Team sowie eine hohe allgemeine Akzeptanz, Integrationsfähigkeit und Sozialkompetenz genannt.

⁶ An einer dieser Schulen mit Schul- und Projektleitung in einer Person wird als Begründung für diese Konstellation die Vorgaben aus dem EFQM-Modell genannt, während die andere Schule angibt, keine offizielle Projektleitung benannt zu haben, da die Arbeit in Kleingruppen durchgeführt werde, de facto liegt jedoch die Leitung von QUABS in den Händen der Schulleitung. Es existiert an beiden Schulen kein klares Aufgabenspektrum für die Projektleitung, bzw. es wird auf die EFQM-Unterlagen verwiesen. Auch werden keine Kriterien für die Auswahl des Schulleiters als Projektleiter angegeben mit Ausnahme der ständigen Ansprechbarkeit. Zum Modus der Legitimierung werden keine oder nur unklare Angaben („nach Absprache“) gemacht.

Die durchgeführte gemischt statistisch-inhaltliche Erhebung liefert einen interessanten Blick auf die Zusammensetzung der QUABS-Teams nach verschiedenen Kriterien. Dabei zeichnen sich kaum wirklich erstaunliche Konstellationen ab. Zu denken geben jedoch die ‚recht unterschiedlichen‘ Philosophien bei der Profilierung und vor allem hinsichtlich der Ernennungsin- stanz des Projektleiters: Entsprechend einer führungsspezifischen Dreischrittigkeit von ‚auto- ritär‘ über ‚kooperativ‘ hin zu ‚laissez-faire‘ übernehmen Schulleiter die Projektkoordination selbst, bestimmen eine solche Person aus dem QUABS-Team oder überlassen dies dem Team selbst. Gegenläufig stellt sich dann das Aufgabenprofil dar: Klar definierte Aufgaben werden nur für delegierte Projektleiter genannt; bzgl. der Schulleitung bleiben diese relativ offen.

Zunächst sollen die hier getroffenen Feststellungen genügen. Wie alle empirischen Ergebnisse werden auch die in diesem Kapitel dargestellten in die Gesamtanalyse eingehen. In Kapitel 5 wird vor allem der letztgenannte Aspekt im Zusammenhang mit Feststellungen aus anderen Erhebungen der wissenschaftlichen Begleitung noch eingehend diskutiert.

3.4 Teilnehmende Beobachtung (Ralf Tenberg)

Der durchgängigste empirische Zugriff auf die Einleitung der TQM-Prozesse innerhalb von QUABS erfolgte über die Methode der teilnehmenden Beobachtung. Die wichtigen Sitzungen innerhalb der Schulteams wurden an allen Modellversuchsschulen von Mitarbeitern der wis- senschaftlichen Begleitung besucht und systematisch protokolliert. Anhand hier angefertigter Interaktionsprotokolle können die dort stattgefundenen Besprechungen inhaltlich rekonstruiert werden. Zudem bestehen zu den Inhaltsangaben auch persönliche Anmerkungen der Beobach- ter zu Gesprächsdynamiken und –klima sowie diese unterstützende soziometrische Aufzeich- nungen (stichprobenartige Soziogramme). Der Beobachtungszeitraum umfasst die Monate zwischen der EFQM-Schulung und den Konsensmeetings incl. Zielformulierungen.

Die Auswertung des Materials erfolgt zunächst in Form von Einzelfallstudien. Nach kasuisti- scher Methodik wird auf Basis der Fallbeobachtung nun eine Falldokumentation angefertigt, um diese anschließend in eine Fallanalyse überführen zu können. Diese Fallstudien weisen jedoch kaum empirischen sondern eher dokumentatorischen Wert auf, welche ausschließlich Rückschlüsse auf die jeweilige Schule zulassen.

Innerhalb der nachfolgenden Metaanalyse wird ausschließlich fallübergreifend gearbeitet. Alle vorliegenden Protokolle werden phänomenologisch hinsichtlich der Abzeichnung cha- rakteristischer Aspekte der Interaktion untersucht. Über Quantifizierungen werden allgemeine Aufschlüsse erwartet und versucht, spezifische Schulprofile gegenüberstellen zu können. Ü- ber einen Vergleich könnten daraus Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede der einzelnen QM- Prozesse abgeleitet werden.

Gegenwärtig befindet sich die teilnehmende Beobachtung in der Auswertungsphase. Die voll- ständigen Ergebnisse werden voraussichtlich im Sommer 2001 veröffentlicht. Aus dem Zwi- schenstand – der Analyse von zwei Fallstudien welche den EFQM-Ansatz dokumentieren – zeichnet sich folgendes Bild ab⁷:

(1) Insgesamt ist davon auszugehen, dass die QUABS-Teams ihre Arbeit mit hohem Enga- gement und einem beeindruckenden persönlichen Einsatz leisten. Dabei stellen sich jedoch auf Grund der nachträglich als nicht optimal einzustufenden Vorbereitung einige Verluste

⁷ Siehe dazu in Satzger,2001 und Weinländer, 2001

ein⁸. Eine zweitägige EFQM-Schulung an Hand eines bzgl. der Organisation Schule kaum angepassten Beispiels verlegte einen großen Teil der erforderlichen Qualifikation in den Bereich der Autodidaktik. Dadurch entstehen Unsicherheitsräume, welche die Zeitanteile für die Klärung sich nach und nach aufwerfender Probleme erheblich ansteigen und gleichermaßen die Gesamtmotivation absinken lassen.

(2) Die immer wieder aufkommende Frage, ob bzw. inwiefern das EFQM-Modell das richtige Instrument für den geplanten Schulentwicklungsprozess sei, führt immer wieder zu Metadiskussionen, welche Zeitanteile in Anspruch nehmen, die dann für die inhaltliche Arbeit fehlen. Es ist zu beobachten, dass sich die anfängliche Skepsis nach der Schulung von Assessoren und Datenerhebem nach dem 1. Konsensmeeting zunächst etwas legt. In der weiteren Arbeit der Teams wird die Diskussion in Anbetracht vor Umsetzungsproblemen des Bezugsfelds ‚Politik und Strategie‘ sowie des zentralen Themenfelds Unterricht jedoch erneut entfacht.

(3) Im Konsensmeeting wird klar, dass die durchgeführte Analyse zwar als Basis für die weiteren QM-Schritte verwendet werden kann, jedoch nur nach deutlicher Intervention und Lenkung des externen Moderators. Die gesamte Vorbereitung der Sitzung sowie die Moderationstechnik entsprechen einer Expertise, welche von einem Lehrer aus dem reinen Modellversuchsablauf heraus nicht erwartet werden kann.

(4) In einigen Diskussionen über Veränderungen bzw. Innovationen werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen als begrenzender Faktor ins Feld geführt. Als solche werden sowohl starre Vorgaben übergeordneter Stellen bei organisatorischen Angelegenheiten genannt, als auch Vorgaben des Lehrplans im pädagogischen Bereich.

(5) Innerhalb der QUABS-Teams stellt sich eine relativ klare Sozialisation ein: Als dominante Personen treten in jedem Fall die Schulleiter auf. Sie verfügen über die größten Gesprächsanteile und nehmen erheblichen persönlichen Einfluss auf die Gespräche und deren Resultate. Neben der Schulleitung treten einzelne Personen als besonders dominant hervor. Ihr Auftreten ist besonders engagiert und selbstbewusst, und sie nehmen große Gesprächsanteile ein. Diesen Kollegen stehen andere Teammitglieder gegenüber, welche sich fast ausschließlich im Zusammenhang mit ihrem speziellen Ressort äußern. Insgesamt äußert sich von Anfang an ein starkes Gruppengefühl, welches besonders stark innerhalb und nach erfolgreichen Arbeitsphasen zum Ausdruck kommt.

(6) Die Teamgröße und –zusammensetzung wird vereinzelt in Frage gestellt und diskutiert. Es entsteht der Eindruck, dass sich das QUABS-Team einerseits gerne etwas abschottet, andererseits im Verlaufe des Prozesses mehr und mehr die Notwendigkeit von Transparenz und damit eines Einbezugs des restlichen Kollegiums erkennt.

Zusammengefasst ist aus den ersten beiden Fallstudien zunächst festzustellen, dass interindividuelle Unterschiede vorwiegend im Zusammenhang mit Einzelpersönlichkeiten auftreten, sich dem gegenüber jedoch in beiden TQM-Einführungsprozessen ein relativ ähnliches Bild abzeichnet. Diese Tatsache darf nicht unterbewertet werden, da sich die beiden Schulen in regionaler, organisatorischer, berufsbezogener und schülerbezogener Hinsicht erheblich unterscheiden. Auch die persönlichen Bindungen, welche sich im Gesamtklima der Sitzungen deutlich erkennen lassen, müssen zwischen den beiden Fällen als sehr different bezeichnet werden.

⁸ Eine optimale Vorbereitung erscheint jedoch im Zusammenhang mit einem Modellversuch auf Grund dessen experimentellen Charakters und der großen zeitlichen Knappheit kaum möglich.

Aus der Analyse der bisherigen Fallstudien ist nun zunächst die Frage nach der Zusammensetzung der Teams vor dem Hintergrund der erworbenen Expertise und des dafür geleisteten Gesamtaufwands zu erörtern. Anschließend muss diskutiert werden, ob die Anwendung des EFQM-Modells den daran gestellten Erwartungen bisher gerecht werden konnte:

Zu den Punkten (5) und (6): Initiatoren der QM-Bemühungen sind in beiden Fällen die Schulleiter. Sie bestimmen zu großen Teilen die QM-Teams und führen das gesamte Kollegium in einen weitgehend unbekanntem Prozess. Automatisch machen die Schulleiter sich dabei auch zu den TQM-Leitern, wie die Protokolle der Sitzungen beeindruckend dokumentieren. Diese legitime Haltung eines Schulleiters, der ‚seine‘ Schule fördern will ist jedoch aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung zunächst problematisch.

Einige der anstehenden Verbesserungsbereiche tangieren die persönlichen Vorstellungen des ‚Chefs‘. Die Tatsache, dass dieser im TQM-Team eine bestimmende Rolle einnimmt, muss befürchten lassen, dass dieser dann möglicherweise subjektiven Einfluss auf Entscheidungen ausübt, welche im Sinne der Gesamtorganisation gegen seine individuellen Interessen gehen. Hinzu kommt die ständige Konfrontation der Teammitglieder mit ihrem Dienstvorgesetzten. Aus dieser Gegenüberstellung ist zu erwarten, dass Anpassungs- bzw. Profilverhalten nicht die Ausnahme bleibt.

Schlussfolgerung: Der Schulleiter sollte sich innerhalb der Datenerhebungsphasen in die Rolle eines reinen Informanten einfinden und anschließend nur an zentralen Sitzungen teilnehmen. Dort sollte er mit den Feststellungen des Teams, nicht aber mit der Arbeit einzelner konfrontiert werden. Seine Entscheidungs- und Interventionsmöglichkeiten blieben davon unberührt. Will der Schulleiter seine Glaubwürdigkeit gegenüber dem Kollegium jedoch erhöhen, stellt er seine Entscheidungsbefugnisse jedoch denen des TQM-Teams gleich anstatt darüber.

Zu den Punkten (1), (2), (3), und (4): Die schnell verabreichte TQM-Expertise weniger Lehrer steht an den Schulen der völlig fehlenden Expertise der restlichen Lehrer gegenüber. Es bildet sich eine informelle ‚Elite‘ durch eine neue Betrachtung der Gesamtorganisation, deren umfassende Analyse und damit zusammenhängenden zeitlich sehr aufwendigen Tätigkeiten. Die sich innerhalb des Teams immer wieder äußernden Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Größe und Zusammensetzung, hinsichtlich des Modells und dessen Umsetzung sowie der anhaltende externe Beratungsbedarf deuten an, dass sich hier noch keine Konsolidierung eingestellt haben kann. Unter erheblichem Aufwand wird ein Prozess von Personen moderiert, die sich innerhalb diesem weiterhin unsicher fühlen, da ihnen sowohl die gründliche Expertise und ein echter Erfahrungshintergrund fehlen. Diese Unsicherheit äußert sich vor allem im Konsensmeeting, aber auch in einer deutlichen Ablehnungshaltung gegenüber Weiterbildungsmaßnahmen, in denen die QUABS-Lehrer als Trainer eingesetzt werden sollten.

Schlussfolgerung: An Stelle einzelner erscheint es plausibler, ein gesamtes Kollegium mit dem bevorstehenden TQM-Ansatz vertraut zu machen. Die eigentliche Moderation könnte (an Stelle der geleisteten Lehrerarbeitsstunden) ein Unternehmensberater übernehmen, wobei ihm interessierte und entsprechend entlastete Kollegen zur Seite gestellt werden könnten. Diese Vorgehensweise würde die für den Gesamtprozess erforderliche Transparenz von Anfang an herstellen und ein ernstzunehmendes Votum des Kollegiums erst möglich machen. Zudem würde die QM-Arbeit von einer externen Person hoher Professionalität durchgeführt werden, die in dienstlicher Hinsicht von der Schulleitung unabhängig ist und auch durch keine persönlichen Bindungen mit dem Kollegium belastet ist. Damit wäre neben Effizienz und Effektivität auch die Glaubwürdigkeit innerhalb der Kollegien erheblich zu erhöhen. Im weiteren wür-

de sich aus der eigentlichen Arbeit eine TQM-fähige Lehrerschaft herausentwickeln, anstelle diese erst zu nominieren und dann zu qualifizieren.

Die beiden vorausgehenden Argumentationsstränge verdichten sich zu einem vorläufigen Zwischenergebnis aus der teilnehmenden Beobachtung, welches durch eine Reihe von anderen ähnlichen Forschungsvorhaben aus dem In- und Ausland⁹ generell bestätigt wird:

Schulisches TQM führt zentral die darin involvierten Individuen in Konflikte mit ihrer bisherigen und neuen Rolle innerhalb der Organisation Schule. Davon ist besonders stark die Leitung betroffen, da sie innerhalb eines Führungsmodells definiert ist, welches dem einer lernenden Organisation noch nicht entsprechen kann. Die in diesem Zusammenhang sehr deutlich wahrzunehmende ‚beamtenbürokratische‘ Umgebung erweist sich für alle Beteiligten nicht nur als lähmende Altlast, sondern auch als deutlicher Begrenzungsfaktor für strukturelle sowie personelle Veränderungen. Der Ansatz, einzelne, ausgewählte Lehrer in zeitlicher Knappheit zu ‚Qualitätsmanagern anzulernen‘, ist als sehr problembehaftet einzustufen. Die kaum gefestigte Expertise der ‚QM-Lehrer‘ zieht eine unsichere, semiprofessionelle Vorgehensweise nach sich, in einer Phase des QM-Prozesses, in welcher die Schulleitung und das restliche Kollegium genau das Gegenteil erwarten. In Kapitel 5.5 werden die hier erörterten Aspekte in einer Synopse aller Erkenntnisse zusammengeführt.

3.5 Workshop ‚Befragungsmethodik in schulischem Qualitätsmanagement‘

(Ralf Tenberg, Friederike Franke)

Auf Grund der Notwendigkeit, Daten über Mitarbeiter, Schüler und Betriebe innerhalb schulischen Qualitätsmanagements zu gewinnen, stellte sich für alle QUABS-Teams das Problem, Personenbefragungen durchführen zu müssen, ohne die dafür erforderliche Expertise zu besitzen. Die wissenschaftliche Begleitung entwickelte für diese Fortbildung ein Konzept und setzte dieses in den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Bayern in Form eines 2-tägigen Workshops um.

Als Ausgangspunkt der Fortbildung wurde ein Skript zusammengestellt, mit welchem sich die Teilnehmer im Vorfeld mit der Thematik theoretisch auseinandersetzen konnten. Als Aufgabenstellung mussten sie im QUABS-Team eine Befragung ihres Interessenbereichs beispielhaft anskizzieren.

Am ersten Seminartag wurden nach intensiver Erörterung der theoretischen Grundlagen der Fragebogenkonzeption die Ausarbeitungen der Teilnehmer kommentiert. In einer Praxisphase konnte individuell jede Schule ein Fragenbeispiel ausarbeiten, welches im Anschluss diskutiert wurde. Der erste Seminartag endete mit dem komplexen Arbeitsauftrag, in den folgenden Wochen im QUABS-Team einen Fragebogen zu entwickeln und zusammenzustellen.

Am zweiten Seminartag wurde im Theoriekomplex die Durchführung und Auswertung von Befragungen erörtert. Daran anschließend stellte jede Schule ihren Fragebogen vor. Gemeinsam mit allen Teilnehmern wurden die einzelnen Konzepte diskutiert, modifiziert und optimiert. Abschließend wurde der Workshop evaluiert und formal beendet. Die wissenschaftliche Begleitung steht für eine letzte Überarbeitung der Fragebogen vor deren Einsatz zur Verfügung.

⁹ Vgl. dazu Satzger, 2001, S. 17

Zusammenfassend ist festzustellen, dass in allen Modellversuchsschulen ein erhebliches Interesse bestand, frühzeitig Personenbefragungen durchzuführen, um im Sinne des EFQM-Ansatzes ihre Datensituation zu verbessern. Erhebungen über die Wünsche bzw. Zufriedenheit von Mitarbeitern, Schülern, Eltern oder Betrieben stellen gegenwärtig an beruflichen Schulen - dem Anschein nach - eher die Ausnahme dar.

Wie der Workshop zeigte, bestehen auf Grund der mangelnden Praxis und Expertise nicht nur große Unsicherheiten hinsichtlich der methodischen Vorgehensweise, sondern im Gesamtzusammenhang des Einsatzprofils von Personenbefragungen, deren Intentionalität sowie Möglichkeiten und Grenzen. Damit ergab sich als zusätzliche Zielperspektive für die Fortbildung, die Lehrer dazu zu befähigen, aus ihrem QUABS-Einsatzspektrum Segmente zu identifizieren, welche eine introspektive Erschließung überhaupt erfordern.

3.6 Kollegienbefragung (Ralf Tenberg, Friederike Franke)

Innerhalb des empirischen Gesamtdesigns findet nach Einführung der ersten Umsetzungsmaßnahmen eine gemischt quantitativ-qualitative Befragung der Lehrerkollegien aller beteiligter Schulen statt. Erste Ergebnisse zweier Schulen deuten trotz sehr unterschiedlicher Rücklaufquoten eine intensive Auseinandersetzung der Kollegien mit QUABS an. Dabei wird schon jetzt aus zwei Untersuchungseinheiten klar, dass der Modellversuch und die mit ihm beauftragten Kollegen aus den jeweiligen Schulkollegien sehr gründlich beobachtet werden.

3.6.1 Ziele der Kollegienbefragung

Ausgehend vom Gesamtansatz eines schulischen TQMs muss eine darin stattfindende Befragung der Lehrerkollegien zunächst als fraglich eingestuft werden. Hauptgrund dafür ist die Tatsache, dass TQM selbst derartige Evaluationen als zentrales Element eines funktionierenden kontinuierlichen Verbesserungsprozesses vorsieht. Somit erfolgt durch diese Intervention ein Eingriff in die wichtige Autonomie des Entwicklungsprozesses. Dieser Artefakt muss ernst genommen werden, weil er unter anderem bewirken kann, dass sich die Moderatoren in der ihnen zugesicherten Autonomie (mit Recht) beschnitten und kontrolliert fühlen und ihre Arbeit dem Anschein nach in Frage gestellt würde. Darüber hinaus erfahren die beteiligten Kollegien eine weit über die Arbeit der Moderatoren hinaus gehende Konfrontation mit dem Qualitätsmanagement. Diese kann sich fördernd aber auch hemmend auf den weiteren Verlauf auswirken.

Diese Tatsachen wurden innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung und der Steuerungsgruppe intensiv und kontrovers diskutiert, und der Entschluss, die Untersuchung trotz dieser Problematik durchzuführen, kam erst relativ spät. Einer der entscheidenden Gründe, die Kollegienbefragung anzugehen, bestand in der Tatsache, dass sich die Gewinnung empirischer Daten insgesamt als wesentlich aufwendiger und schwieriger gestaltete, als eingangs angenommen wurde. Die aus Moderatoreninterviews und teilnehmender Beobachtung gewonnenen Daten waren nicht nur von geringer Quantität gekennzeichnet, sondern stellten sich darüber hinaus als hochgradig individuell und partialisiert heraus. Als einzige Möglichkeit, dieser empirisch kaum akzeptablen Situation entgegenzuwirken, bot sich die Erhebung der Einstellungen der Lehrerkollegien an, welche mit der Umsetzung der QM-Maßnahmen an allen Schulen konfrontiert werden. Diese sollten, allgemein ausgedrückt, den Grundansatz des Modellversuchs und die bisherige Vorgehensweise durch Schulleitungen und Teams bewerten, um daraus Schlüsse für die weitere Vorgehensweise in QUABS sowie einen möglichst baldigen Transfer ableiten zu können.

Explizit werden die Wahrnehmung, Akzeptanz, Partizipation und Prognose der beteiligten Lehrerkollegien des Modellversuchs allgemein, der QUABS-Aktivitäten, eine Schulentwicklung durch TQM sowie der schulinternen Ziele und Maßnahmen erfragt.

3.6.2 Design der Befragung

Auf Grund der großen Breite und strukturellen Divergenz der Gesamthematik gelang es nicht, ein homogenes Instrument zu entwickeln. Die Lehrer werden daher mit einer Mischung von gebundenen Fragen unterschiedlicher Vorstrukturierung konfrontiert, in der sie neben reinen Ja/Nein-Antworten, Auswahlantworten mit Mehrfachnennungen und 5-stelligen Schätzskaalen auch offene Fragen vorfinden.

Die Vorstellung der Erhebung in den Schulen, deren Durchführung und auch die Sicherung des Rücklaufs erfolgt aus Vertrauensgründen ausschließlich durch Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung des Lehrstuhls für Pädagogik der TUM. Die quantitative Auswertung sowie die anschließende mathematische Umsetzung der Daten, deren grafische Darstellung und Interpretation erfolgt ebenso ausschließlich durch die wissenschaftliche Begleitung des Lehrstuhls für Pädagogik der TUM.

In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse an die jeweiligen Schulen zurückgeführt. Diese können die Daten in den QUABS-Prozess sowie in ihr internes TQM einbetten. Im Gesamt-rahmen von QUABS findet eine anonymisierte Veröffentlichung der Ergebnisse aller einzelnen Schulen statt, sowie eine schulübergreifende Metaanalyse.

3.6.3 Instrument

Der Fragebogen umfasst insgesamt 20 Items, wovon drei in offener Form erscheinen. Die 17 gebundenen Items teilen sich in zehn Zuordnungsfelder auf und sieben Einschätzungsfelder mit einer fünfstelligen Schätzskaala (Das Originalinstrument befindet sich komplett im Anhang).

10 Auswahlantworten:

- Welche der folgenden Aspekte über den Modellversuch QUABS sind Ihnen bekannt?
- Woher und zu welchem Zeitpunkt bekamen Sie Informationen über den Modellversuch QUABS?
- Welche der folgenden Informationsquellen über QUABS nutzten Sie ab welchem Zeitpunkt?
- Wie wurde Ihrer Meinung nach das QUABS-Team an Ihrer Schule gebildet?
- Welche der folgenden Aspekte über den Schulentwicklungsansatz bei diesem Modellversuch sind Ihnen bekannt?
- Woher wissen Sie von den Qualitätsmanagement-Zielen, die an Ihrer Schule umgesetzt werden sollen?
- Welche QM-Aktionen finden an Ihrer Schule statt?
- Bei welchen QM-Aktionen engagieren Sie sich bzw. werden Sie sich engagieren?
- Welche der folgenden Aussagen über Ihren persönlichen Aufwand für schulisches Qualitätsmanagement treffen zu?

7 Einschätzungen:

- Wie fühlen Sie sich (subjektiv) über die QUABS-Aktivitäten an Ihrer Schule informiert?
- Wie fühlen Sie sich von den QUABS-Aktionen, die an Ihrer Schule laufen, persönlich angesprochen?
- Eignung der Mitglieder des QUABS-Teams?
- In welchem Umfang engagieren Sie sich bzw. werden Sie sich bei dem Qualitätsmanagement-Prozess an Ihrer Schule engagieren?
- Schätzen Sie ein, inwiefern die folgenden Faktoren den Qualitätsmanagement-Prozess an Ihrer Schule fördern bzw. behindern...
- Prognostizieren Sie die Auswirkungen von Qualitätsmanagement auf folgende Aspekte an Ihrer Schule...
- Wie schätzen Sie die zeitliche Wirkung von schulischem Qualitätsmanagement ein?

3 Offene Fragen:

- Die folgenden Qualitätsmanagement-Ziele meiner Schule sprechen mich an:
- Die folgenden Qualitätsmanagement-Ziele meiner Schule sprechen mich nicht an:
- Wie viel Zeit haben Sie für das Ausfüllen des Fragebogens benötigt?

3.6.4 Erste Ergebnisse

Gegenwärtig wurden zwei Schulen erhoben und grob ausgewertet. Dabei konnte weder intensiv auf die Analyse der offenen Beantwortungen eingegangen werden, noch in durchgängiger Weise auf die altersmäßige Segmentierung¹⁰. Der Hauptzweck dieses ersten Durchlaufs liegt in dessen Pilotcharakter. Fehler bzw. Probleme die sich hier zeigen, können für die folgenden Erhebungen noch revidiert werden¹¹. Zudem bekommen die betroffenen Schulen eine schnelle Rückmeldung und können diese mit dem Kollegium mit dessen frischen Eindrücken aufarbeiten.

Als Maßstab der generellen Akzeptanz bzw. Interesse des Modellversuchs QUABS scheint die jeweilige Rücklaufquote einer Schule angezeigt. Ohne sich detaillierten Ergebnisse überhaupt zuwenden zu müssen, ist aus dem Verhältnis zwischen ausgegebenen und komplett ausgefüllten Fragebögen deutlich erkennbar, zu welchem Prozentsatz sich die befragte Gruppe von Individuen mit dem Befragungsgegenstand überhaupt auseinandersetzt. Im Falle der ersten beiden Befragungen stellt sich dies sehr unterschiedlich dar: Schule 1 liefert einen Rücklauf von 82%, Schule 2 von 61%. Das bedeutet, dass sich im ersten Falle 18% der Lehrerschaft ihrer Meinung enthielten, im zweiten Falle 39%. Als Konsequenz ist bei Schule 1 von einem relativ breiten Meinungsbild auszugehen, bei Schule 2, bei der sich mehr als ein Drittel des Kollegiums ‚enthält‘, eher von einem durch Vorselektion verzerrten Ergebnis. Trotz dieser großen Differenz erscheinen die Daten – unter gewissen Einschränkungen - weiterverwertbar. Im weiteren werden die Ergebnisse von Schule 1 ausschnittartig dokumentiert und kommentiert:

¹⁰ Dies erfolgt explizit in einer gesonderten wissenschaftlichen Arbeit

¹¹ Der Fragebogen der 2. Schule wurde mit einem weiteren Ja/Nein-Item versehen, welches in den Ergebnissen der 1. Schule gehäuft in verbalisierter Form auftrat

Entgegen den Befürchtungen der Moderatorenteams stellte sich insgesamt ein positiver Gesamttenor heraus. Der erhobene Informationsstand über QUABS kann als befriedigend bezeichnet werden. Die vorgenommene Alterssegmentierung ergab im Vergleich zu den Antworten aller befragten Lehrer keine signifikanten Unterschiede. Damit ist ein weiteres Vorurteil widerlegt: Die älteren Kollegen sind gegenüber den jüngeren nicht erkennbar desinteressierter bzw. distanzierter gegenüber der Schulentwicklung. Der Informationsstand über QUABS kann ebenfalls als befriedigend bezeichnet werden.

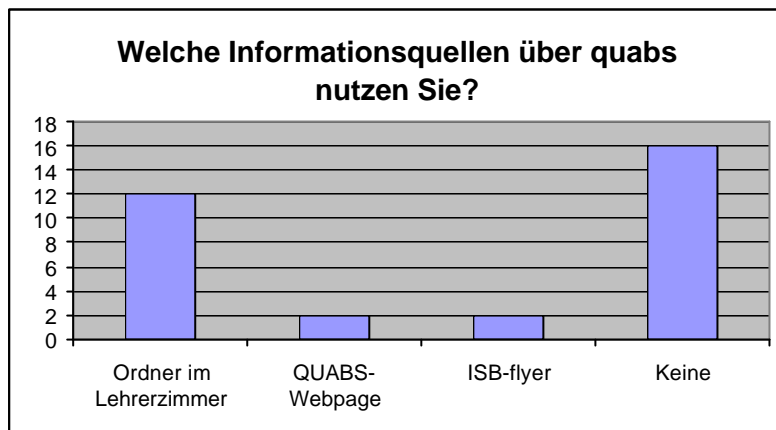


Abbildung 9: Antworten zu Frage 3

Im Zusammenhang mit der Frage, welche Informationsquellen genutzt wurden (vgl. Abbildung 9), deutet sich eine gewisse Polarisierung an: 16 Kollegen, welche vorwiegend auf einen Ordner im Lehrerzimmer zugegriffen haben, stehen 16 anderen Kollegen gegenüber, welche dies gänzlich unterlassen haben. Daraus ergibt sich, dass durch alle Altersschichten des Kollegiums eine Kluft von Interesse vs. Desinteresse verläuft.

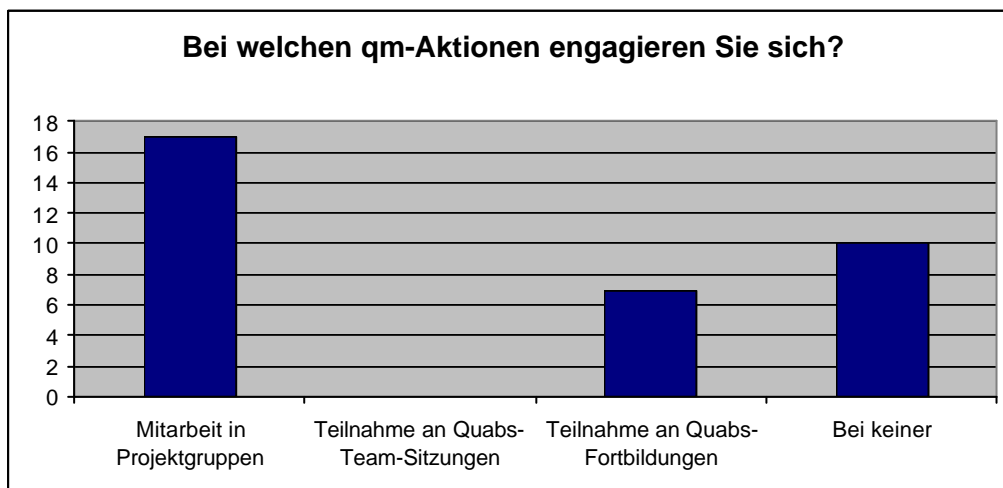


Abbildung 10: Beantwortung der Frage 13

Zudem verdeutlichen die Ergebnisse der Frage 5: „Wie fühlen Sie sich von QUABS persönlich angesprochen?“ die mit Medianen zwischen drei (= einigermaßen) und vier (=kaum) doch eher geringe Identifikation mit dem Modellversuch.

Im Gegensatz zu QUABS geben die Lehrer bzgl. des eigenen Schulentwicklungsprozesses größeres Interesse zu erkennen (vgl. Abbildung 10 und Abbildung 11). Art und Umfang des Eigenengagements werden dabei wiederum divergent beschrieben.

Frage 18	Gesamt	%
Ich akzeptiere innerhalb des Modellversuchs einen erhöhten zeitlichen Aufwand, um die Kollegen des Teams zu unterstützen bzw. entlasten	13	38,2
Ich akzeptiere innerhalb des Modellversuchs einen erhöhten zeitlichen Aufwand, um die Qualitätsentwicklung an meiner Schule zu fördern	16	47,1
Mit dem von mir zu leistenden Aufwand für QUABS bin ich nicht einverstanden	2	5,9
Wenn sich schulisches Qualitätsmanagement etabliert hat, ist eher weniger als mehr Aufwand vom einzelnen Kollegen zu leisten	9	26,5
Zukünftig werde ich nur dann weiteren Aufwand betreiben, wenn für schulisches Qualitätsmanagement entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden	8,0	23,5

Abbildung 11: Beantwortung der Frage 18¹²

Zu den offenen Fragen 9 und 10 werden alle verwertbaren Verbaussagen zweier Untersuchungen dargestellt:

9) Die folgenden Qualitätsmanagement-Ziele meiner Schule sprechen mich an:

- Leitbild
- Leitbild
- Leitbild
- Mitarbeiterzufriedenheit
- Mitarbeiterzufriedenheit
- Wissensmanagement
- Verteilung von Zuständigkeiten
- Definition der Zuständigkeiten
- Klare Strukturen, Verantwortungsverteilung
- Mehr Eigenverantwortung der Kollegen!
- Verbesserung der Kommunikation
- Verbesserte Kommunikation im Kollegium!
- Verbesserung der schulinternen Kommunikation
- Verbesserung der schulinternen Kommunikation

¹² Aufwand, den der Einzelne für schulisches QM leisten würde

- Verbesserung Informationsflüsse
- Konferenzgestaltung
- BBZ als Kompetenzzentrum
- Allgemein. Kompetenzzentren
- Verbesserung der Organisation
- Bessere Organisation des Schulalltags: z. B. Aufsichten, Hausordnung, Fahrten etc., Vertretungen
- Erarbeitung von Verbesserungsmöglichkeit zur Schülerorganisation z. B. PC Hausordnung
- Schulorganisation
- Verbesserungsbereiche der Hausordnung, der Mülltrennung
- Verbesserung der Beschriftung und Nummerierung der Schulzimmer/Klassenräume
- Bessere Ausstattung
- Unterrichtsmethoden
- Stundenplan
- Austausch von Informationen, Unterrichtsvorbereitungen
- Bereitstellung von Unterrichtsunterlagen und Arbeitsblättern
- Verbesserung des Unterrichts
- Handlungsorientierung
- Projekte
- Verbesserung Austausch Unterrichtsvorbereitungen – Absprachen Theorie-Praxis
- Befragung zur Mitarbeiterzufriedenheit
- ...alle, die dem Auftrag einer Schule dienlich sind
- Keine Ziele bekannt
- Die Qualität des Unterrichts und der Zusammenarbeit unter Kollegen klappt auch ohne QUABSteam
- Nichts davon gehört
- Zu wenig Infos über QUABS – es kann keine Aussage getroffen werden

10) Die folgenden Qualitätsmanagement-Ziele meiner Schule sprechen mich nicht an:

- Theoretische Abhandlungen von Qualitätsmanagement
- „Leitbild der Schule“
- Leitbilddiskussion
- ... alle, die auf Aktionismus beruhen und einer Selbstdarstellung dienen
- Mehr Bürokratismus!
- Ziele werden nicht transparent gemacht
- Erhebung von Mängeln wie z. B. bauliche Mängel, alte Fenster, Einrichtung etc. negativ (Mitarbeiterbefragung)
- Organisation, Formulare verbessern
- Der gläserne Lehrer

Bemerkungen, welche den gebundenen Fragen zugeordnet bzw. unabhängig von einzelnen Fragestellungen vorgenommen wurden:

Frage 1:

- Keine Antwort, da sonst kein anonymer Fragebogen mehr!
- Durch scherzhafte Bemerkungen

Frage 6:

- Nicht öffentliche Auswahl durch Mitarbeitergespräch
- Durch das Gefühl bei der Schulleitung einen guten Eindruck zu machen bzw. gut dazustehen, haben sich junge Kollegen gemeldet
- Leider meines Erachtens letztendlich Bestimmung durch die Schulleitung; Nach meinen Informationen unter dem Aspekt eines „Teams, das zusammenpasst“. Im Endeffekt relativ junge Kollegen; z.T. mit nur wenigen Jahren Unterrichtserfahrung bzw. Erfahrung im Umgang mit einem großen Kollegium
- So ein Unsinn! Fragen Sie doch das Team, wie es gebildet wurde, wozu brauche ich auch dazu noch eine Meinung?

Frage 13:

- Wissensmanagement
- Wenn ich ein realistisches Ziel erkennen kann, ist es möglich, dass ich mich engagiere
- Ich lasse mich pensionieren

Frage 18:

- Akzeptiert viel Arbeit, wenn Auswirkungen auf Unterricht spürbar
- Die Kolleginnen und Kollegen des „QUABS-Teams“ wurden nach meiner Erkenntnis bereits dreifach „gefördert“: Anrechnungstunden, Leistungszulage, Bessere Beurteilungsnote. Das übrige Kollegium ist zwar auch mit Arbeit beteiligt, erhält aber keine Anreize bzw. höchstens diffuse Hoffnungen auf eine eventuelle Arbeitserleichterung!

Ohne Nummer ... Rückseiten, etc.:

- wie kreuzt man „belästigt“ an
- ich fühle mich belästigt
- Insgesamt erscheint mir „QUABS“ bisher im Kollegium nicht sehr verankert – es droht die Gefahr des Scheiterns oder „Einschlafens“. Ursache ist vielleicht auch die mangelnde ganzheitliche Ausrichtung des Ansatzes, ich sehe nur Teilaspekte.

Die hier dargestellten Verbalaussagen lassen zunächst den erheblichen Unterschied zwischen einer qualitativen und quantitativen Vorgehensweise erkennen. Die teilweise kaum bzw. nur vorsichtig interpretierbaren Zahlenkonstellationen aus den gebundenen Antworten werden hier von sehr deutlichen Aussagesätzen erheblich übertönt. Dies birgt jedoch wiederum die Gefahr, einzelnen Formulierungen mehr Beachtung zu schenken, als einem Tenor, der auf eine Durchschnittsbildung aus einer ganzen Reihe von Meinungen bzw. Einschätzungen zurückgeht. Daher solle hier nur hervorgehoben werden, was zumindest eine gewisse Nennungshäufigkeit aufweist; hingegen wird davor gewarnt, extreme Statements einzelner zu überbewerten.

Die Antworten auf die offenen Fragen 9 und 10 ergeben einen insgesamt positiven Tenor. Die meisten Qualitätsmanagement-Ziele sprechen die Kollegen an und wenn überhaupt Kritik auftritt, bezieht sich diese eher auf die Grundsatzdiskussion über Sinnhaftigkeit bzw. Gefahren schulischen TQMs. Als einziger gehäuft auftretender Kritikpunkt geht aus den Anmerkungen zu Frage 6 und ungebundenen Bemerkungen hervor, dass einige Kollegen nicht ohne Kritik auf die Konstituierung und Förderung der QUABS-Teams blicken. Unterstellt werden eine nicht öffentliche, bevorzugende Auswahl seitens der Schulleitung sowie Profilierungsinentionen seitens der ‚Begünstigten‘. Dies lässt einerseits eine gewisse Neidhaltung der Ver-

fasser dieser Stellungnahmen vermuten, muss aber andererseits auch als Gefahrenpotenzial für die Vorgehensweise der Teambildung und –vergütung ernst genommen werden.

Deutlich tritt auch zu Tage, dass der Schulleiter im Zusammenhang mit QUABS eine besonders dominante Rolle einnimmt. Das Moderatorenteam wird überwiegend als sehr kompetent eingeschätzt.

Die bisher beschriebenen Ergebnisse werden von jenen der Frage 16 jedoch erheblich relativiert. Die Prognosen der Lehrer bzgl. der Auswirkungen des Qualitätsmanagements sind als vorsichtig bis negativ zu bezeichnen (s. Abbildung 12).

Frage 16 (Median) 1=sehr stark 2=stark 3=durchschnittlich 4=schwach 5=wirkungslos	Gesamt
Transparenz von Prozessen an der Schule	3
Verbesserte Kommunikation im Kollegium	3
Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit	4
Verbesserung der Unterrichtsqualität	4
Optimierung des Stundenplanes	3,5
Arbeitserleichterung für die Kollegen	3
Leistungsgerechtere Bezahlung	5
Mehr Eigenverantwortung	3
mehr Bürokratismus	2
mehr Arbeitsaufwand	2
Abschaffung des Beamtenstatus	4

Abbildung 12: Beantwortung der Frage 16¹³

Immerhin als ‚durchschnittlich‘ wirksam werden Veränderungen im Zusammenhang mit der Transparenz von Prozessen, einer Verbesserung der kollegialen Kommunikation gewissen Arbeitserleichterungen und Eigenverantwortung erwartet. Für eine Optimierung des Stundenplans besteht schon geringere Hoffnung. Einer Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit sowie Verbesserung der Unterrichtsqualität wird nur das Prädikat ‚schwach‘ zugeordnet, im Zusammenhang mit einer leistungsgerechteren Bezahlung prognostizieren die Lehrer für Qualitätsmanagement völlige Unwirksamkeit. Die negativ besetzten Aspekte einer Zunahme an Arbeit und Bürokratie hingegen bekommen die Zuordnung ‚stark‘. Dies führt zum Gesamteindruck, dass sich die Lehrer auch nach der Einführung von Qualitätsmanagement als Ge-

¹³ „Prognostizieren Sie die Auswirkungen von Qualitätsmanagement auf folgende Aspekte ihrer Schule“

fangene eines starren Systems sehen. Der stattfindenden Innovation wird vorsichtig eine geringfügige Wirksamkeit in ‚weichen‘ Bezugsfeldern zugewiesen, ohne dabei systemverändernde Potenziale einzuräumen. Hinzu kommt die Annahme, dass die schwachen Positivwirkungen im Zusammenhang mit deutlichen Negativwirkungen einhergehen werden.

3.6.5 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt festzustellen, dass ein sich über die gesamte Befragung durchziehender Negativtenor ausblieb. Die überwiegende Zahl der Kollegen setzten sich mit QUABS und dem Schulentwicklungsansatz durch TQM auseinander. Trotz dieser Auseinandersetzung stellt sich eine sehr große Skepsis hinsichtlich der Wirksamkeit des Ansatzes und vor allem dessen Veränderungspotenzial heraus. Als mögliche Gründe sind hier jene anzuführen, die auch aus ähnlichen Studien in Deutschland und Österreich genannt werden: Diese sind unter anderen eine Resignation gegenüber der Starrheit des bestehenden Schulsystems, der Pragmatismus von Berufsbeamten und möglicherweise ein bislang gänzlich fehlendes pädagogischer Ansatzpunkte innerhalb des schulspezifischen Entwicklungsprozesses. QUABS wird damit als ein ‚netter Versuch‘ unter vielen gesehen, in der Schule etwas zu ändern, ohne die Schule dabei zu verändern. Kollegen, die sich dieser Zurückhaltung nicht anschließen, laufen Gefahr, als Phantasten angesehen zu werden.

Bevor diesbezüglich umgreifendere Schlüsse gezogen werden können, muss die Auswertung der weiteren Schulen abgewartet werden. Dabei wird sich herausstellen, ob sich ein bundesweiter Tenor abzeichnet, oder große interschulische Differenzen auftreten. Auch bleibt abzuwarten, wie die Modellversuchsschulen mit diesen Ergebnissen umgehen werden. Fehler aus der Eingangsphase lassen sich kaum mehr rückgängig machen; dies betrifft unter anderen die von den Schulleitern zu großen Teilen alleine getroffene Entscheidung für den Einstieg in QUABS und TQM, an Stelle eines tatsächlichen kollegialen Votums sowie deren Bestimmung der Moderatorenteams an Stelle von wirklich offenen Ausschreibungen. Fehler, welche in der Informationspolitik begangen wurden, lassen sich hingegen beheben. Dies gilt auch für die Partizipierung des inneren Entwicklungsprozesses: Es steht den QUABS-Teams immer noch offen, sich für weitere interessierte Kollegen zu öffnen.

4 Spezifische Erfahrungen aus den einzelnen Bundesländern

Durch die große räumliche Nähe von Modellschulen und wissenschaftlicher Begleitung bestehen in Bayern gegenüber den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein wesentlich einfachere Untersuchungsbedingungen. Da die Schulen in Immenstadt, Ansbach und München in gut erreichbaren Entfernungen zum Sitz des Lehrstuhls für Pädagogik an der Technischen Universität München liegen, konnten diese besonders intensiv und unter dem Einsatz von Diplomanden besucht werden.

Um diese Asymmetrie etwas zu beheben, wurden mit Beginn des Modellversuchs zwei besonders qualifizierte Kollegen als sog. 'wissenschaftliche Begleitung vor Ort' einberufen (s. Abbildung 13). Die von der wissenschaftlichen Begleitung 'vor Ort' gewonnenen Daten unterstützten einerseits schul- und landesinterne Prozesse, andererseits fließen sie laufend mit in die Gesamtauswertung ein.

Eine länderspezifische Gegenüberstellung in diesem Bericht erscheint weder zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch in Anbetracht der sensiblen und hochgradig individuellen Prozesse angezeigt. Daher werden Frau Mechthild Bering und Herr Jürgen Hegmann im folgenden nur kurz aus ihren spezifischen Arbeitsbereichen berichten. Der bewusste Verzicht auf dezidierte Forschungsergebnisse schafft Raum für situative Stimmungsberichte, welche erkennbar machen können, inwiefern sich die landesspezifischen Situationen voneinander unterscheiden.

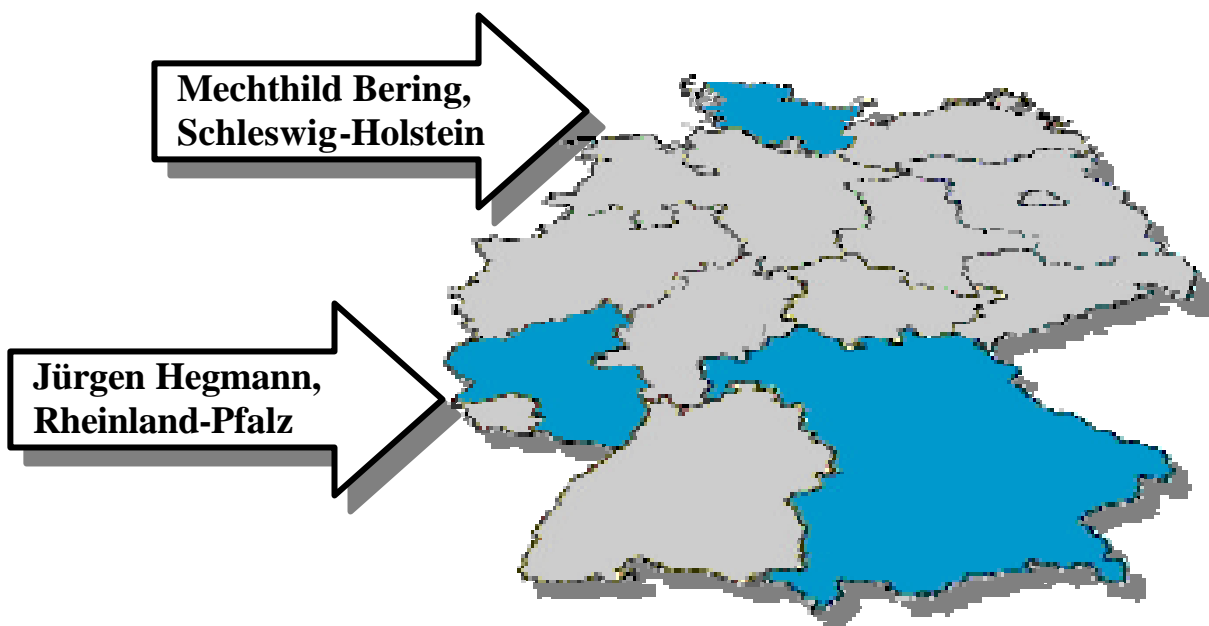


Abbildung 13: Wissenschaftliche Begleitung 'vor Ort'

4.1 Rheinland-Pfalz (Jürgen Hegmann)

4.1.1 Situation Rheinland-Pfalz

In Rheinland-Pfalz nehmen am Modellversuch QUABS vier berufsbildende Schulen teil. Durch ein Ausschreibungsverfahren wurden unter 18 Bewerbern folgende Schulen ausgewählt: BBS Technik Kaiserslautern, BBS Gewerbe und Technik Trier, BBS Gewerbe, Hauswirtschaft und Sozialwesen Idar-Oberstein und BBS Speyer. Drei der angegebenen Schulen, Schulen die bezügl. ihrer Fachbereiche monostrukturiert sind, während eine der Schulen als Bündelschule zu bezeichnen ist. Alle Modellversuchsschulen haben sich auf der Basis eines Konferenzbeschlusses des Gesamtkollegiums für den Modellversuch entschieden, wobei das Votum für eine Teilnahme am Modellversuch teilweise knapp ausfiel.

Der Schwerpunkt des rheinland-pfälzischen Programmelementes im Verbundprojekt liegt (gemäß des Modellversuchsantrages) auf der besonderen Berücksichtigung der Veränderung der Unterrichtsprozesse und des Ausbildungsdialogs.

Zur Durchführung des Modellversuchs wurden in Rheinland-Pfalz folgende Gruppen institutionalisiert:

- Je Schule ein **QUABS-Projektteam** bestehend aus:
 - 1 Projektkoordinator (Assessor)
 - 3 Assessoren (inkl. Projektkoordinator)
 - 6 Datenerheber
- **Steuerungsgruppe** bestehend aus:
 - Projektkoordinatoren (1 je MV-Schule)
 - Schulleiter (1 je MV-Schule)
 - Schulaufsicht (ADD)
 - Projektmanagement/Koordination (abal)
 - wissenschaftliche Begleitung
- **Projektleitungsteam** bestehend aus:
 - Ministerium (MBWW)
 - Schulaufsicht (ADD)
 - Projektmanagement/Projektkoordination (abal)
- **Projektmanagement/Koordination:**

Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz: Außenstelle für berufs- und arbeitspädagogisches Lernen (ABAL).
- **Wissenschaftliche Begleitung „vor Ort“:**

Abordnung eines Lehrers (Autor) für 1 Arbeitstag/Woche ADD Neustadt/TUM/PZ-ABAL

Die Modellversuchsstruktur/Konstruktion für Rheinland-Pfalz wurde zu Beginn des Modellversuchs festgelegt (vgl. MV-Antrag) und ist über den Berichtszeitraum in ihrer Grobstruktur unverändert. Es zeichnen sich jedoch gegenwärtig wesentliche Veränderungen in den Struk-

turen und Zusammensetzungen der QUABS-Teams an den MV-Schulen vor Ort ab. Die vorliegende Bewegung lässt sich auf einen Phasenwechsel im Projekt zurückführen, weg von der Selbstbewertung, hin zur Umsetzung konkreter, beschlossener (Verbesserungs-) Maßnahmen (Projekte), da erstens die beschlossenen Maßnahmen teils außerhalb des Wirkungsbereiches (Fachbereiches) der QUABS-Teammitglieder liegen und zweitens möglichst viele Kollegen am Gestaltungsprozess beteiligt werden sollen.

Der empirische Zugang zu den Modellversuchsdaten erfolgt in Rheinland-Pfalz durch teilnehmende Beobachtung der Konsensmeetings an den vier Modellversuchsschulen, den Steuerungsgruppensitzungen, Arbeitssitzungen mit dem Koordinatorenteam (abal) sowie schriftlichen Befragungen. Die teilnehmende Beobachtung erfolgt wie in Kap. 3.4 beschrieben. Aufgrund der Anzahl und regionalen Streuung der Modellversuchsschulen sowie der knappen Ressourcen, können nicht alle QUABS-Teamsitzungen vor Ort durchgängig besucht werden. Hieraus ergibt sich, bezügl. der teilnehmenden Beobachtung, ein unvollständiges Bild, das bei der Interpretation der Beobachtungsdaten zu berücksichtigen ist. Besondere Kontinuität liegt bei der teilnehmenden Beobachtung der Sitzungen der Steuerungsgruppe vor. Sie wird durchgängig durchgeführt, stellt jedoch wiederum nur *eine* Facette der Geschehnisse vor Ort dar, da der Teilnehmerkreis stark eingeschränkt ist und sich zudem ausschließlich auf Funktionsträger beschränkt (s. Zusammensetzung).

Aus organisatorischen Gründen wurde die in Kap. 3.2 beschriebene Assessorenbefragung mit der statistischen Erhebung zusammengefasst und leicht modifiziert. Die Befragung wurde vor Ort, innerhalb einer Arbeitssitzung der QUABS-Teams, an den einzelnen Modellversuchsschulen persönlich durchgeführt, woraus sich eine sehr hohe Rücklaufquote ergab. Die Ergebnisse dieser Befragung sind in die Gesamtdatenmenge der wissenschaftlichen Begleitung eingegangen (vgl. Kap. 3.3) werden jedoch im folgenden noch kurz anskizziert:

Als Hauptmotiv für das Engagement im QUABS-Team wurde vielfach allgemeine Unzufriedenheit mit der Schule als Organisation genannt. Zudem ist der Wunsch, Schule mitzugestalten, bei vielen Befragten besonders ausgeprägt, wobei kaum ein Teilnehmer Vorerfahrungen oder Kenntnisse im Bereich des Qualitätsmanagements besitzt. Bezüglich des EFQM-Modells beschreiben sich die Mehrzahl der Befragten als Novizen. Deutlich wurden auch erhebliche Schwierigkeiten der QUABS-Teams in der Auseinandersetzung mit dem in der Wirtschaft beheimateten EFQM-Ansatz. Anhand der Daten wird des Weiteren deutlich, welcher hohe zeitliche Aufwand im Rahmen der QUABS-Tätigkeit bis zum Befragungszeitpunkt geleistet wurde.

Nach der Schulung der Datenerheber und Assessoren bereitete besonders die Anpassung der Terminologie des EFQM-Ansatzes auf den schulischen Sprachgebrauch Probleme. Aber auch die von den Lehrern zu leitende Vorbereitung der Konsensmeetings war nach der Schulung zunächst noch weitgehend unklar. Dementsprechend wurde an den EFQM-Schulungen Kritik geäußert. Gerade in der Folgephase der Schulungen wäre eine weitere Betreuung durch einen EFQM-Fachmann für viele der Befragten wichtig gewesen.

Die Zeit zwischen EFQM-Schulung und Konsensmeeting war geprägt durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem EFQM-Modell und der eigenen Schule. Die Erfordernis, im Rahmen der Datensammlung Transparenz zu schaffen und somit bestimmte Wissensbereiche preiszugeben, bereitete in dieser Phase einigen Führungskräften Schwierigkeiten. Besonders oft hatten sich die Datenerheber mit dem Problem (oder dem Vorwand?) des Datenschutzes auseinanderzusetzen.

Das Ergebnis der Datensammlung war eine EFQM-Fallstudie des Schulstandortes und bildete die Datenbasis des Konsensmeetings.

Die Konsensmeetings an den einzelnen Standorten wurden überwiegend durch die externen Moderatoren gestaltet, was bewirkte, dass dabei kaum kontrovers diskutiert wurde. Die erforderlichen Gesprächsbeiträge kamen überwiegend aus dem Team heraus und wurden von den anwesenden Schulleitern in der Regel kaum interveniert. Die Moderationen waren sehr eng geführt, dabei aber von Schule zu Schule unter den verschiedenen externen Moderatoren nicht erkennbar abgestimmt. Die Diskussion der Verbesserungsbereiche führte zu einer enormen Vielzahl von Maßnahmen und Projekten. Hier ein Auszug:

- Verbesserung der Lernfeldkooperation.
- Optimierung von Arbeitsplänen in Klassen und Übertragung auf andere Bereiche.
- Guter Unterricht (Kundenbefragung "Schüler", gemeinsame Entwicklung von Kriterien für guten Unterricht, Verbesserungsmaßnahmen)
- Verbesserung der Lernortkooperation (Kundenbefragung "Duale Partner" , Institutionalisierung von Ausbildungsgesprächen)
- Entwicklung eines Leitbildes
- Verbesserung der Kommunikationsstrukturen
- Strukturierung und Organisation der Abteilungen in Fachteams
- Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit
- Entwicklung und Finanzierung eines Belobigungssystems für herausragende Schülerleistungen
- ...

Die Priorisierung der Maßnahmen und Ableitung von Projekten erfolgte an drei Schulen in den Kollegien nach den Konsensmeetings, an einer Schule während des Konsensmeetings. Bisher wurden die QUABS-Teams noch wenig von den Gesamtkollegien unterstützt, dabei jedoch sehr genau beobachtet. An allen Standorten in Rheinland-Pfalz ist man derzeit bestrebt, durch eine Vielzahl teils sehr kreativer Maßnahmen, alle Kollegen zu informieren, um eine möglichst hohe Akzeptanz und Unterstützung im Gesamtkollegium zu erreichen; erste Erfolge stellen sich bereits ein. Die Kollegen der QUABS-Teams gehen gegenwärtig in einer Vielzahl von Projektteams auf, was sich positiv auf die Teambildung an den einzelnen Standorten auswirkt. Im Zusammenhang mit der Teambildung werden auch zwangsläufig klassische Verwaltungs- und Organisationsstrukturen (Stundenplanorganisation, Klassenverbund...) in Frage gestellt. Dabei besteht ein gewisses Konfliktpotential, vor allem, wenn Interessen kollidieren bzw. Hierarchien ins Spiel kommen.

Eine Veröffentlichung schulspezifischer Zusammenhänge erscheint nicht im Interesse des sensiblen Entwicklungsprozesses; derartige Rückmeldungen wurden aber schulintern gegeben. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass an den Modellversuchsschulen eine außergewöhnlich intensive und nicht immer reibungslose Auseinandersetzung mit den internen Prozessen und Strukturen, sowie mit dem EFQM-Modell, stattfindet. Da die wissenschaftliche Begleitung vor Ort zeitlich nicht in der Lage war, den Prozess in der gleichen Dichte zu begleiten, wie dies in den beiden anderen Bundesländern möglich war, sollen an dieser Stelle spezifische Aussagen bzgl. des Umsetzungsprozesses ausgespart bleiben. Trotzdem sind die hier gewonnenen Ergebnisse hohen Umfangs und guter Qualität in die Gesamtauswertung der einzelnen wissenschaftlichen Zugänge mit eingeflossen und haben diese größtenteils bestätigt.

4.2 Schleswig-Holstein (Mechthild Bering)

Die QUABS-Gruppe hat sich zu Beginn der Arbeit mit der elementenorientierten ISO 9000ff auseinandergesetzt. Dem entsprechend sind zunächst die Meilensteine zur Zertifizierung gelegt worden. Es war bekannt, dass mit dem Jahreswechsel 1999/2000 eine neue prozessorientierte ISO Norm 9000:2000 kommen sollte. Diese lag aber zunächst nur als Entwurf vor und war noch nicht rechtsgültig.

Bei der Erarbeitung einer der zentralen Punkte, den Kernprozessen, stellte sich die Frage: „Was sind Kernprozesse an der Schule?“ Die vorliegende Norm aus dem Wirtschaftsleben schien nicht einfach übertragbar. So ergab sich bei der Suche nach einem Muster für Prozessbeschreibungen die Darstellung eines Prozesses mit z.B. Verfahrensanweisungen (VA), Arbeitsanweisungen (AA) und Zuständigkeiten. Durch die Verwendung bestimmter Begriffe wie der VA und AA wurde deutlich, dass diese zwar für die alte Norm gelten, aber nicht klar war, wie in der neuen Norm die Darstellung von Prozessen vorgesehen ist. (Anmerkung: Für die neue Norm gilt u. a., dass die sechs Bereiche aus dem QM-System, die einen roten Punkt haben, auch eine VA erhalten müssen.)

Wegen der - auch im Vorwege zu erwartenden - Unsicherheiten wurde sehr früh erkannt, dass fachliche Hilfe notwendig ist. Deshalb wurden externe Experten aus dem zertifizierten Schulzentrum DMT und aus Certqua (Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der beruflichen Bildung mbH) zu Schulungen eingeladen.

Um eine kontinuierliche Vorgehensweise an die Hand zu bekommen, wie die WALTHER-LEHMKUHL-SCHULE zur Zertifizierung geführt werden kann, hat die QUABS-Gruppe einen Qualitätsmanagement-Berater (Hanse QM) hinzugezogen, der nach Möglichkeit an den QUABS-Sitzungen teilnimmt. Diese Entscheidung ergab sich aus der Erwartung, in der Norm geschult und bei der Implementierung des QM-Systems beraten zu werden.

Rechtzeitige und umfangreiche Schulungen haben sich als unerlässlich herausgestellt. Diese müssen für die Beteiligten, die ein QM-System einführen sollen, bereits vor Beginn eines solchen Projektes stattfinden. Theoretisch Angelesenes und Erfahrungen mit einem QM-System aus anderen Produktions- und Dienstleistungsbereichen reichen nicht aus.

Auch die Schulung aller Beteiligten ist absolut notwendig, so früh wie möglich und so umfangreich wie möglich bzw. nötig. Ansonsten entsteht das Problem, dass Fragen offen bleiben, oder nur unbefriedigende Antworten gegeben werden können. Außerdem wird die eigentliche Arbeit blockiert, was die notwendige Motivation hemmt.

Unbedingt vermieden werden sollte zu Beginn eine Mischung verschiedener QM-Systeme innerhalb einer Schulung, weil die unterschiedlichen Ansätze mit deren jeweiligen Bezeichnungen verwirren. Insbesondere die Schulung für EFQM in Richtung TQM als weitere Ziele des QM-Systems sollte zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden.

Die Fragebögen für Schüler und Betriebe werden im November ausgegeben. Die Auswertung ist dringend, um konkreter an den Qualitätszielen arbeiten zu können.

Die Interpretation der Norm (s. QM-System) auf Schule muss erfolgen. Um für dieses Vorhaben Zeit einzusparen, ist vorbereitend eine Tabelle entwickelt worden, in die die jeweilige

Interpretation entsprechend dem QM-System eingetragen werden kann. Außerdem ist die Basis für ein Dokumentensystem zur Vereinheitlichung von Dokumenten und Formularen angelegt. Während das Organigramm und die Qualitätspolitik einzeln unterzeichnet werden müssen, ist für die gesamte Liste aller übrigen Dokumente eine Unterschrift des Schulleiters ausreichend. Damit sind alle Dokumente freigegeben. Für diese Vereinheitlichung aber auch für die Repräsentation nach außen und innen, ist die Entwicklung eines Logos für die WALTHER-LEHMKUHL-SCHULE vorrangig notwendig.

Eine verstärkte Kooperation mit den verantwortlichen Kollegen in der WALTHER-LEHMKUHL-SCHULE ist für die folgenden Bereiche unerlässlich:

- Umweltschutz-Management
- Datenschutz-Management
- Arbeitssicherheits- oder Betriebs-Management

Die drastisch zunehmende Bedeutung dieser Managementsysteme, insbesondere im Bereich Arbeitssicherheit, muss von vornherein berücksichtigt werden. Für die Stabsstellen Umweltschutz, Arbeitssicherheit und Datenschutz, einschließlich des QM-Beauftragten muss eine gemeinsame Informations- bzw. Kommunikationsstelle geschaffen und die Aufgabenbereiche der jeweils Verantwortlichen abgesprochen werden. Eine Koordination zwischen diesen Managements ist außerordentlich wichtig. Darin sind auch die SP- und die QUABS-Gruppe einzubinden.

Die Technik muss ausgebaut und vollständig installiert werden, wenn die jeweiligen Mittel zur Verfügung stehen.

Die Interviews müssen geführt und die Prozesse dargestellt werden. Die Software und die Daten müssen anschließend kontinuierlich gepflegt werden. Die Frage ist noch offen, ob es dafür eine Planstelle geben wird. In diesem Zusammenhang bleibt die geplante Veränderung der Personalentwicklung der Landesregierung Schleswig-Holstein abzuwarten.

Es muss dringend verstanden werden, dass Produktqualität seinen Preis hat. Qualitätsmanagement gibt es nicht zum Nulltarif. Darum müssen die notwendigen Mittel bereitgestellt werden. Wenn die Bedingungen stimmen, dann wird ein QM-System auch von allen ernst und damit angenommen werden.

4.3 Bayern

Im Bundesland Bayern werden drei Schulen intensiv wissenschaftlich begleitet. Die Staatliche Berufsschule, Immenstadt, das Staatliche Berufsbildungszentrum für Landwirtschaft, Hauswirtschaft und Kinderpflege, Ansbach und die Städtische Berufsschule für Rechts- und Verwaltungsberufe, München.

Da die im vorausgehenden Kapitel 3.4 dokumentierte teilnehmende Beobachtung vorwiegend auf Daten der drei bayerischen Schulen zurückgeht, soll an dieser Stelle auf die dort festgestellten Ergebnisse und Erkenntnisse hingewiesen werden. Ebenso repräsentieren die Ergebnisse der EFQM-Assessorenbefragung weitgehend die Stimmung innerhalb der bayerischen QUABS-Teams (vgl. Kap. 3.2). Solchen empirisch dicht belegten Teilbereichen soll an dieser Stelle kein ‚allgemeiner Stimmungsbericht‘ hinzugefügt werden. Dies nicht nur wegen des bereits Dokumentierten, sondern auch auf Grund der Tatsache, dass darüber hinaus gegenüber dem Bundesland Rheinland-Pfalz kaum Unterschiede vermutet werden können und gegenüber dem Bundesland Schleswig-Holstein solche vorwiegend im Konzeptbereich bestehen.

5 Gegenwärtiger Stand (Ralf Tenberg)

An 7 Schulen in Rheinland-Pfalz und Bayern sowie an einer Schule in Schleswig-Holstein werden im Herbst 1999 Initiativen gestartet, Schulentwicklung durch Ansätze von umfassendem Qualitätsmanagement (TQM) zu betreiben. Dabei werden an allen Schulen TQM-Teams aus der Lehrerschaft gebildet. Diese Teams mit ca. 10 Lehrern pro Schule sollen gemeinsam mit der Schulleitung den Einstieg in das schulische Qualitätsmanagement vollziehen. Nach kurzen Eingangsschulungen, in denen die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer mit den Modellen DIN EN ISO 9001 bzw. EFQM vertraut gemacht werden, entwickeln sich schulspezifische Konzepte aus Konferenzen und Arbeitskreisen.

Unabhängig von den einzelnen Umsetzungsmodellen und spezifischen Ansätzen können aus den bisherigen Eindrücken einige Feststellungen getroffen werden:

TQM kann von entsprechend ausgebildeten Lehrern an beruflichen Schulen eingeführt werden; dies jedoch nicht ohne einen erheblichen Aufwand an Ausbildungs- und Arbeitszeit sowie entsprechendem Eigenengagement. Trotz anfänglicher Skepsis stellt sich die überwiegende Zahl der in EFQM geschulten bayerischen Lehrer hinter diesen Gesamtansatz. Dem gegenüber ist in Rheinland-Pfalz bezüglich des Einsatzes des Modells und vor allem im Zusammenhang mit dessen Vermittlung durch Unternehmensberater Kritik zu verzeichnen.

In den von den QUABS-Teams durchgeführten Ist-Analysen¹⁴ bzw. dem Qualitätshandbuch¹⁵ der einzelnen Schulen liegen umfassende Erhebungsunterlagen¹⁶ vor. Dieses Material ist Grundlage für die Feststellung der Stärken und Verbesserungsbereiche der einzelnen Schulen und führt zur Formulierung von ersten Verbesserungszielen. In allen TQM-Teams werden erste Umsetzungsmaßnahmen geplant und eingeleitet. Im Zusammenhang mit diesen Verbesserungsmaßnahmen ist von einem erneuten hohen Arbeitsaufwand für die QUABS-Teams auszugehen. Hinzu kommt, dass sich für diese nun erhebliche Widerstände innerhalb ihrer Kollegien einstellen, da es unumgänglich ist, diese nun in den weiteren Prozess mit einzubeziehen.

Art, Umfang und Intensität dieser Widerstände erscheinen zunächst schulspezifisch sehr unterschiedlich. Sie hängen dabei wahrscheinlich von der Ehrlichkeit und Deutlichkeit des grundlegenden Votums der einzelnen Kollegien in der Vorentscheidung für oder gegen den Modellversuch ab, von der Transparenz der Arbeit der QUABS-Teams und in hohem Maße von den an die Kollegien herangetragenen Umsetzungsmaßnahmen.

TQM-Maßnahmen, welche sich verwaltungstechnischen bzw. schulorganisatorischen Vereinfachungen zuwenden, finden einen breiteren Konsens, als Maßnahmen, welche sich auf den Bereich Unterricht beziehen. Eine Anwendung von TQM auf Unterricht wird kontrovers dis-

¹⁴ EFQM-spezifische Methode, eine Organisation in ihrer Gesamtheit nach verschiedenen Haupt- und Unterkriterien zu erfassen. Die Ist-Analyse ist eine intensive Erhebung, welche ausschließlich belegbare Daten über systematische (nicht zufällige) Aspekte der Organisation akzeptiert.

¹⁵ Als Herzstück und Grundlage des Qualitätsmanagementsystems DIN EN ISO 9000 beschreibt das Qualitätshandbuch alle Vorgänge und Abläufe in der Schule verbindlich. Die Inhalte werden in Qualitätszirkeln von den Mitarbeitern erarbeitet. Es stellt nicht nur die Basis einer Zertifizierung dar, sondern dient im weiteren als Nachschlagewerk und Leitfaden für alle Angehörigen der Organisation, deren Partner und Kunden.

¹⁶ Eine EFQM-Ist-Analyse entspricht einem ca. 100-seitigen Gesamtwerk, in welchem die vorgefundenen Daten nach den Haupt- und Unterkriterien geordnet dokumentiert sind. Als Zusammenfassung steht am Ende jedes Hauptkriteriums eine Feststellung der Stärken und Verbesserungsbereiche der Organisation. Die Verbesserungsbereiche stellen im weiteren Vorgehen die Grundlage für die Zielformulierung und Umsetzungsmaßnahmen dar.

kutiert, in Frage gestellt bzw. komplett ausgeklammert. Dies erstaunt im Hinblick auf den gegenwärtigen Forschungsstand kaum. ‚Allgemeine Vorbehalte‘ gegen die Offenlegung von Unterricht stellen sich als ein allgegenwärtiges Phänomen in schulischem Qualitätsmanagement heraus. Aktuelle Untersuchungen von ALTRICHTER¹⁷ stellen diesbezüglich fest, dass Lehrer in diesem Zusammenhang indirekte Kontrollen fürchten, bzw. eine zu befürchtende nachträgliche Entwertung ihrer bisherigen Arbeit. Hinzu kommen erhebliche Vorbehalte von Pädagogen im Zusammenhang mit einer „Übertragung von Begriffen und Konzepten aus der Wirtschaft in die Schule“¹⁸.

Damit zeichnet sich innerhalb von QUABS ein komplexer Wirkungszusammenhang zwischen der Organisation, deren Leistung und tragenden Individuen ab, welcher nicht nur gegenwärtig grundlegende Fragen aufwirft, sondern auf den gesamten weiteren Verlauf des Modellversuchs Einfluss nimmt. Ein Qualitätsmanagement, das vor den Schlüsselprozessen einer Organisation halt macht bzw. diese ausspart, kann kaum erfolgreich sein.

5.1 Zentrale Wirkungszusammenhänge

Sowohl das EFQM- als auch das DIN ISO-Modell erfordern eine intensive Auseinandersetzung mit den Schlüsselprozessen einer Organisation. Für die Organisation ‚Berufsschule‘ kann eine Vielzahl von Prozessen identifiziert und definiert werden. Dabei ist jedoch zwischen zentralen Prozessen zu unterscheiden, und solchen, welche diese unterstützen; erste entsprechen den Schlüsselprozessen. Nachdem davon ausgegangen werden muss, dass Unterricht die Dienstleistung einer Schule ist, steht fest, dass deren Schlüsselprozesse in dessen Planung, Vorbereitung, Durchführung und auch Evaluation liegen müssen. Innerhalb der QUABS-Teams werden jedoch Interventionen im Zusammenhang mit Unterricht als schwierig und konfliktträchtig eingeschätzt bzw. gänzlich abgelehnt. Vielmehr besteht ein starker Trend, sich sekundären¹⁹ Prozessen bzw. anderen Bezugsfeldern zuzuwenden. Die QUABS-Teams wissen um die zentrale Bedeutung des Bereichs ‚Unterricht‘, gehen jedoch davon aus, dass dieser nur langfristig mit enormem Aufwand umgestellt werden kann. Damit offenbart sich ein Dilemma, welches aus einer Kollision der Notwendigkeiten eines Entwicklungsprozesses mit den Bedürfnissen der darin eingebundenen Individuen entsteht.²⁰

Das nachfolgende Beispiel (s. Abbildung 14) aus der Ist-Analyse einer Schule soll an dieser Stelle noch kurz die ernüchternde Situation deutlich machen, in welcher die QUABS-Teams den ‚Schlüsselprozess Unterricht‘ identifizieren. Das Kriterium 5a des EFQM-Modells befasst sich mit der Gestaltung und dem Management der Prozesse einer Organisation.

Wie Abbildung 14 erkennen lässt, sind für die QUABS-Teams in den verschiedensten Bereichen Quellen bzw. Belege auffindbar – außer im Zusammenhang mit dem Schlüsselprozess Unterricht. In den weiteren Unterkriterien 5b, 5c und 5d stellt sich ein ähnliches Bild dar: Ein ‚pädagogischer Arbeitskreis‘ mit einem Protokoll als Datenbasis und eine Statistik aus einer schulinternen Fortbildung verbleiben als einzige Aspekte, welche überhaupt im Zusammen-

¹⁷ Vgl. Altrichter, 2000, S. 100

¹⁸ ebd. S. 101

¹⁹ EFQM und in der neuen Norm auch ISO definieren neben den zentralen (wertschöpfenden) Prozessen, den Schlüsselprozessen einer Organisation eine Reihe sekundären Prozesse, welche zwar nicht der eigentlichen Wertschöpfung entsprechen, diese jedoch flankieren und unterstützen. Ihnen kommt keine geringe Bedeutung im TQM zu, jedoch sollte die Auseinandersetzung mit den Schlüsselprozessen Vorrang haben.

²⁰ S. dazu auch Tenberg, 2001, S. 8

hang Unterricht stehen. Dem gegenüber zeichnen sich die Anforderungen des EFQM-Modells an die (Schlüssel-) Prozesse übermächtig ab:

- Prozesse werden systematisch gestaltet und gemanagt, werden wenn nötig verbessert, wobei Innovation eingesetzt wird, um Kunden und andere Interessengruppen vollumfänglich zufrieden zu stellen und die Wertschöpfung für diese zu steigern
- Produkte und Dienstleistungen werden anhand der Bedürfnisse und Erwartungen von Kunden entworfen und entwickelt, werden hergestellt, geliefert und gewartet

Nachweis	Quelle
Bekanntmachungen; Konferenzprotokolle;	Infoordner
Lehrerkonferenzen; Fachgruppenkonferenzen; Projektgruppen	Protokolle
Schüleraustausch	Verwaltung
Beurteilung, Mitarbeitergespräch	Beurteilungsrichtlinien, Protokolle(SL)
Wehrdienstberatung	Herr X
IG Bau Besuche	Sitzungsprotokolle
Lehrerausflug bzw. Wanderungen	Personalrat
Sportveranstaltung (Fußball, Badminton)	Ehrenurkunden, Pokale
Zeugniserstellung	Textbausteinsammlung (Herr Y, Verwaltung)
Schülerbogenverwaltung; Pausenaufsicht; Vertretungen/Mehrarbeitsverwaltung; Stundenkontingent (Jahresstundenbilanz)	Vollzugsblatt, Aufsichtsplan, Vertretungspläne (Herr Z)
Prüfungsdurchführung	Prüfungsausschuss
Unterrichtsvorbereitung	Hängeregister im Kopierraum, Wandschrank im Lehrerzimmer für Religion, Lernzirkel EURO
Infoblätter an Betriebe	Verwaltung, Fachbereich, Zentraler Ausgang über Kämmerle
Aushänge	Schw. Bretter, Belegungsplan für Computerräume (Lehrerzimmer)
Stundenplanentwürfe, aktuelle Stundenpläne (Zimmerer)	Fachbetreuer, Pinnwand, Verwaltung
Klasseneinteilung	Fachbetreuer
Elternsprechtage	Terminplan, Einladungsschreiben
Notenkonferenzen, Notengebung	Terminplan, BSO, Formblätter, Konferenzbeschluss

Abbildung 14: Auszug aus einer Ist-Analyse zum Bereich 5a, EFQM-Modell

Hier wird deutlich, dass ein komplexes TQM-Modell wie EFQM nicht nur als neutrales Analyseinstrument bestimmte Feststellungen treffen lässt und zu bestimmten Schlussfolgerungen führt. Vielmehr kann es auch eine große Distanzierung auslösen (bzw. eine schon bestehende noch verstärken), wenn an Stelle behebbarer Mängel (=Verbesserungsbereiche) Defizite offengelegt werden, welche kaum realisierbare Veränderungsperspektiven erkennen lassen. Der gesamte Bereich ‚Unterricht‘ muss aus TQM-Perspektive – zumindest unter den bestehenden strukturellen, organisatorischen, administrativen und rechtlichen Bedingungen – zunächst als ‚objektiv kaum veränderbar‘ eingestuft werden.

5.2 Forschungsstand

Der gegenwärtige Forschungsstand im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement an Schulen, insbesondere beruflichen Schulen, stellt sich relativ diffus dar und wird von deskriptiven bzw. programmatischen Veröffentlichungen dominiert. Profunde empirische Untersuchungen sind eher die Ausnahme. Dies mag zum einen mit einer allgemeinen Meidung aufwendiger empirischer Designs in der pädagogischen Forschung zusammenhängen, zum anderen werden jedoch auch spezifische Faktoren genannt, welche empirische Ansätze in diesem Bereich erschweren. Diese sind u.a.

- ein grundlegendes Theoriedefizit im Zusammenhang mit schulischer Organisationsentwicklung bzw. schulischem QM²¹
- der hochgradige Fallcharakter einzelner Schulen mit TQM-Ansätzen und die daraus resultierenden Grundgesamtheits- und Verallgemeinerungsprobleme
- die erhebliche konzeptionelle Streuung in den verwendeten QM-Ansätzen²²
- die starke Zergliederung des TQM-Prozesses an Schulen und dessen zu großen Teilen informell wirkenden Dynamiken
- die Problematik einer Metaevaluation, welche dann entsteht, wenn die innerhalb eines QM-Ansatzes stattfindende Evaluation evaluiert wird²³
- der Langzeitcharakter von TQM-Prozessen in Verbindung mit einer Reihe von stark wirksamen (sekundären) Einflussfaktoren²⁴
- die fast ausschließlich introspektiv zu erfassenden Daten machen einen großen Erhebungsaufwand erforderlich und unterliegen trotzdem einer hohen Individualität seitens der Befragten
- Die Tatsache, dass einige der an den QM-Prozessen Beteiligten erhebliches Interesse an einer positiven Außenbeurteilung haben, erhöht die Wahrscheinlichkeit von Artefakten auf Grund von bewusst unrichtiger oder manipulativer Äußerungen

Im Sinne von DITTON²⁵ ist daher eine insgesamt stärker koordinierte Forschung zu fordern: „Ohne die Koordinierungsfunktion zentraler Einrichtungen drohen die vielfältigen Evaluationsansätze in ein unüberschaubares Nebeneinander einzelner Initiativen zu zerfallen. Vergleichbar verweisen die Erfahrungen aus der internationalen Forschung zur Schulqualität auf

²¹ Ditton, 2000, S. 76: „Die Erwartungen an die weitere Theorieentwicklung sollten nicht allzu hoch angesetzt werden. Die bestehenden Defizite sind nicht einfach der Nachlässigkeit einer primär pragmatisch orientierten Forschung zuzuschreiben, sondern sind erheblich durch die Komplexität des Gegenstandsbereichs bedingt“

²² Neben ‚großen‘ Modellen wie DIN ISO 9000 oder EFQM kommen auch reduzierte bzw. ‚selbstgestrickte‘ Ansätze zur Anwendung

²³ Beispielsweise ist das Kernstück von EFQM die Selbstevaluation. Diese führt zu der internen Feststellung von Stärken und Verbesserungsbereichen. Eine dazu parallele bzw. übergeordnete Evaluation (durch eine empirische Untersuchung) kann bei den Beteiligten ein Gefühl der Redundanz auslösen und darüber hinaus den Eindruck erwecken, dass ihre eigene Vorgehensweise in Frage gestellt bzw. für ungeeignet erachtet wird

²⁴ Starke Bindung der Prozesse an Personen bewirkt durch situative, karrierebezogene und lebensbiografische Variablen einen großen Streuraum, in welchen kaum Längsschnitte durchführbar erscheinen

²⁵ Ditton, 2000, S. 90

die Schwierigkeit, aus einer kaum mehr aufarbeitbaren Vielzahl von oft nur bedingt aufeinander beziehbaren Einzelbefunde ein stimmiges Gesamtbild zu gewinnen“.

Aus den gegenwärtigen empirischen Veröffentlichungen lässt sich, gegenüber theoretisch-programmatischen Veröffentlichungen kaum ein eindeutiger Tenor förderlicher Faktoren schulischen TQMs ableiten²⁶. Die zumeist systemabhängigen, interindividuell und situativ spezifischen begünstigenden Einflussgrößen korrelieren lediglich insofern, dass vor allem Ansätze, die wenig systemverändernd wirken, die größte Wirksamkeit erzielen. Dabei ist jedoch in den meisten Fällen anzuzweifeln, inwiefern diese Wirkungen als tatsächliche Schulentwicklung angesehen werden können.

Dieser ‚konglomeratartige‘ Forschungsstand lässt jedoch neben einer Vielzahl von Streuinformationen auch einzelne konvergente Aussagen identifizieren. Eine Metaanalyse empirischer Ergebnisse der letzten vier Jahre aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen, den Staaten Niederlande, Österreich und England führt zu einem relativ deutlichen Tenor gerade hinsichtlich der Hemmfaktoren der Schulentwicklungsprozesse. Diese bestehen zumeist in

- der zellularen, fragmentierten Sozialstruktur der Lehrerschaft
- dem Problem, das diffuse ‚Produkt Unterricht‘ mit TQM zu erfassen
- starken Isolationstendenzen bei Lehrern im Zusammenhang mit ‚ihrem‘ Unterricht, den sie als individuellen Freiraum bewahren wollen

5.3 Hemmfaktoren und ihre Wirkung

Als steuerungsrelevante Merkmale traditioneller Schulen im Hinblick auf die Einführung eines TQM identifizieren ALTRICHTER und POSCH²⁷

1. die zellulare, fragmentierte Sozialstruktur der Lehrerschaft,
2. die Doppelstruktur von Unterrichts- und Verwaltungsbereich,
3. die ‚Fernsteuerung‘ von Unterricht²⁸,
4. die Berufsrolle der Lehrerinnen und Lehrer.

Dabei ist davon auszugehen, dass die Aspekt 1, 3 und 4 eng miteinander verknüpft sind und in gegenseitigen Wechselwirkungen stehen. Die zellulare, fragmentierte Sozialstruktur von Schulen, wird deutlich daran erkennbar, dass Lehrerinnen und Lehrer als Einzelarbeiter ohne ausgebildetes Organisationsbewusstsein ihre Tätigkeit ausüben.²⁹ In einigen Veröffentlichungen wird aus dieser dominierenden Berufsstruktur von Lehrern der Schluss gezogen Schulen entsprächen weitgehend sog. ‚Expertenorganisationen‘.³⁰ Beispiele für Expertenorganisationen sind Universitäten, Anwaltskanzleien oder Krankenhäuser:

²⁶ Beispiele für nicht-empirische Veröffentlichungen sind: 21 Thesen zur Schulverbesserung: Huber, 1999, S. 43. Was ist eine gute Schule und wie entwickelt sie sich. Altrichter, 1999b. Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung. Krainz-Dürr, 1999

²⁷ Altrichter, Posch, 1999a: S. 193 - 256

²⁸ Die Führung einer Schule hat keinen direkt steuernden Einfluss auf den Unterricht

²⁹ vgl. Rolff, 1995, 33

³⁰ Dieser Begriff stammt aus der Organisationslehre von MINTZBERG (1983, S. 198), welcher von sog. ‚professional bureaucracies‘ spricht

„Der einzelne Mitarbeiter als Experte hat eine relativ starke Stellung durch eine hohe individuelle Autonomie, die als sachliche Voraussetzung zur Ausübung der Expertentätigkeit gesehen wird und im öffentlichen Sektor auch dienst-rechtlich verankert ist (häufig ist Unkündbarkeit gegeben). Autonomie erscheint notwendig, um die ungestörte Perfektionierung der professionellen Fertigkeiten zu ermöglichen. Der Experte zeichnet sich durch eine hohe Qualifikation aus und ist seiner Profession hinsichtlich der fachlichen und ethischen Standards verpflichtet. Er orientiert sich stark an der fachlichen Weiterentwicklung der spezifischen wissenschaftlichen Community, der er angehört. Experten sind aufwendig ausgebildet und haben viel Zeit und Geld in den Aufbau ihrer Expertise investiert, die einen hohen Spezialisierungsgrad erreicht. Die Leistungsfähigkeit des Experten ist das Kapital der Organisation. Das wichtigste Produktionsmittel — das Wissen — befindet sich in der Hand der Experten. Die Organisation muß daher Arbeitsbedingungen schaffen, die dem Mitarbeiter die Entwicklung seiner Professionalität ermöglichen und seine Leistungsbereitschaft sicherstellen. Der Experte liefert sehr komplexe, nicht triviale Produkte bzw. Dienstleistungen, die technologisch nur sehr bedingt erzeugbar und kontrollierbar sind. Zentrale Leistungen der Organisation werden von einzelnen Experten meist direkt für „Kunden“ (Patienten, Schüler, Studenten etc.) erbracht und haben somit die Form einer Beziehung. Die Qualität dieser Beziehung wirkt sich auf die Qualität der Produkte aus. Die Reputation des einzelnen Experten ist zudem von großer Bedeutung für die Reputation der Gesamtorganisation. Gleichzeitig haben Expertenorganisationen oft Schwierigkeiten im Umgang mit Experten, die die Standards der eigenen Profession missachten oder weniger eigenes Engagement und Motivation in die Arbeit einbringen“³¹.

Folgende Merkmale belegen eine weitgehende Übereinstimmung zwischen beruflichen Schulen und anderen Expertenorganisationen:

- (1) Die Leistung realisiert sich vorwiegend über Beziehung an Stelle von Technologieeinsatz; sie ist hoch komplex und wird direkt an den Kunden erbracht
- (2) Auf oberer Ebene ist die Macht konzentriert; sie wirkt jedoch vorwiegend in Verwaltungsbelangen
- (3) Das primäre Bezugssystem der Mitarbeiter ist das „Fach“, welches außerhalb der Organisation steht
- (4) Die Erfolgskriterien der Arbeit sind diffus; eine Evaluation von Produkt bzw. Leistung ist eher die Ausnahme

Diesen Übereinstimmungen stehen jedoch auch Merkmale gegenüber, welche spezifisch für die Organisation Schule gelten:

- (5) Der einzelne Lehrer besitzt (in formell gesicherter Form) weder Autonomie gegenüber der Führung, noch Autorität gegenüber Dritten (Kollegen, Schüler, Verwaltungs- bzw. technisches Personal)
- (6) Ein eindeutiger Kunde ist nicht klar zu definieren
- (7) Unterricht lässt sich kaum nach Prozess- und Erfolgskriterien einschätzen

Berufliche Schulen sind in der Betrachtung von MINTZBERG als spezielle Expertenorganisationen einzustufen. Dabei stellt sich der Eindruck ein, dass weniger die Aspekte (1) – (4), welche Übereinstimmung zwischen Schulen und anderen Expertenorganisationen andeuten,

³¹ S. Grossmann / Pellert, 1999, S. 25-26:

entwicklungshemmend wirken, sondern vielmehr die Aspekte (5) – (7) bzw. deren Relation (und Unstimmigkeiten) bzgl. den Aspekten (1) – (4).

Die Schulleitung sollte per Dienstauftrag, neben der Verantwortlichkeit, Verantwortung für die Qualität des Unterrichts tragen, hat diese aber de facto an die einzelnen Lehrer delegiert. LORTIE stellt diesbezüglich fest: Der Schulleiter ist „mit legaler Autorität betraut. In der Theorie wird jede weitere Autorität von diesen Männern an der Spitze des Systems delegiert, und ihre Untergebenen besitzen keine legale Autorität zur Ausübung ihrer Aktivitäten. Im formellen Sinne des Wortes sind Lehrer Angestellte der Schulverwaltung“³². Das Instrument der Regelbeurteilung repräsentiert in diesem Zusammenhang die beschriebene Machtkonstellation, denn dem Schulleiter ist die ‚verschlossene Klassenzimmertüre‘ grundsätzlich zu öffnen. Solchen seltenen, einstündigen Unterrichtsbesuchen kann jedoch kaum die Rolle einer qualitativen Intervention zugewiesen werden. ALTRICHTER und POSCH bezeichnen diesen ‚status quo‘ als eine ‚Fernsteuerung des Unterrichts‘ welche sich auf wenig bzw. schwach koordinierte Beziehungen zwischen Leitung und Lehrern gründet: „Die Koordination ist nur zu einem geringen Maße explizit ausgehandelt und abgesprochen. Solange LehrerInnen innerhalb der [diffusen] Grenzen externer Vorschriften und ungeschriebener Theorien bleiben, können sie eine sehr individualistische und autonome Position gegenüber der Schulleitung einnehmen“³³. Die Verantwortung für den Unterricht wird durch derartige Strukturen letztendlich nach ‚unten‘ weitergegeben, die damit aber zusammenhängenden Befugnisse jedoch nicht³⁴. Das Produkt beruflicher Schulen, der Unterricht, ist somit als ‚administrativ-organisatorische Problemzone‘ zu identifizieren, in welcher sich weder die Führung noch die Lehrer klar definieren lassen.

Beruflicher Unterricht ist als komplex, in seiner Vorbereitung aufwendig, hinsichtlich seiner Qualität kaum einschätzbar und zeitinstabil zu betrachten. Zudem gibt es keine bestmögliche Durchführung; ganz im Gegenteil weisen die diesbezüglichen Meinungen von Wissenschaft und Praxis eine beträchtliche Divergenz auf. TERHART merkt diesbezüglich an: „Unterrichten ist ein Arbeitsprozess, der bei unklaren und zum Teil widersprüchlichen Zielen unter sehr großen operativen Unsicherheiten und nur bedingt möglicher Wirkungskontrolle verläuft, dabei jedoch unausweichlich ein hohes Maß an persönlichem Involviertsein mit sich bringt. Eine Folge dieser strukturellen Situation ist ein konstantes Gefühl des Versagens angesichts hoher Erwartungen“³⁵.

Erstellt wird das ‚Produkt Unterricht‘ von Lehrern, welche in ihrer Ausbildung eine nur bedingt praxistaugliche Vorstellung von dessen Qualität entwickeln können: Im theorielastigen Studium fehlt die Berufspraxis (abgesehen von wenigen Praktika) gänzlich; im Vordergrund steht der Erwerb pädagogischen Grundwissens mit Bezügen zum Berufsalltag bzw. dessen Antizipation, jedoch ohne realitätsgemäße Konfrontation. Der anschließende Vorbereitungsdienst soll dieses Defizit beheben. Anstatt jedoch nun auf diesen Berufsalltag vorzubereiten wird nach den hoch angesetzten Ansprüchen der traditionellen Lehrprobe zumeist eine Art ‚Feiertagsunterricht‘ vermittelt. Die (idealistische) Grundidee besteht darin, den sich entwickelnden Lehrer didaktisch und methodisch maximal zu fördern aber auch zu fordern. Gerade

³² Lortie, 1972, S. 40

³³ Altrichter, Posch, 1999a, S. 202

³⁴ Diese Konstellation aus diffusen Strukturen und informellen Zuständigkeiten wird von den Beteiligten als solche kaum wahrgenommen. Als Erfahrung aus einer QUABS-Klausurtagung, in welcher diese Zusammenhänge dargestellt wurden, sehen sich zum einen Schulleiter definitiv in der Lage, Überblick über den Unterricht ihres gesamten Kollegiums zu besitzen, zum anderen stellen Lehrer fest, sich keineswegs als ‚Untergebene‘ gegenüber der Schulleitung zu empfinden.

³⁵ Terhart, 1996, S. 464

weil alle Beteiligten von Anfang an davon ausgehen, dass der spätere Alltag kaum Räume für ‚aufwendige Pädagogik‘ bereithält, soll in dieser Entwicklungszeit eines Lehrers zumindest erlebt werden, welche Potenziale zur Verfügung stehen. Damit wird zwar punktuell³⁶ eine hervorragende Qualität erreicht, jedoch nur unter einem derart erheblichen Aufwand, dass für alle Beteiligten von Anfang an feststehen muss, dass ein derartiger Aufwand in der Berufsrealität nicht leistbar sein wird. Der im Anschluss an diesen Vorbereitungsdienst folgende Berufsalltag, der ohne Pragmatismus für keinen Lehrer zu bewältigen wäre³⁷, bestätigt zumeist diese Befürchtung. Von dem plötzlich vollwertigen Lehrer wird nun weiterhin ‚guter Unterricht‘ erwartet, jedoch unter völlig veränderten Rahmenbedingungen. Diese bestehen in erster Linie in einem mehr als verdoppelten Stundendeputat, andererseits aber auch in der Tatsache, dass die Klassenzimmertüre von nun an gegenüber Dritten geschlossen ist. Was bleibt, sind die vom Junglehrer über zwei Jahre verinnerlichten Lehrprobenanforderungen; die für ihn einzigen praxishinterlegten Qualitätskriterien an Unterricht. Beurteilt ein Berufsschullehrer die Qualität seines Unterrichts über dessen gesamte Breite (nicht einzelner ‚highlights‘) nach diesen Kriterien, muss er zwingend zu einem relativ ernüchternden Ergebnis kommen.

Die Schüler müssen als die primären oder direkten Kunden eines beruflichen Unterrichts gelten, da die Leistung direkt an sie erbracht wird. Eine große Zahl von Berufsschülern sind bezüglich ihres Berufslernens sehr engagiert und reif. Sie entsprechen damit auch einer Vorstellung von einem Kunden, der die ihm zu erbringende Leistung schätzt und sich aktiv abholt. Dem gegenüber steht jedoch auch eine nicht unbeträchtliche Zahl von Schülern, die der Dienstleistung eher passiv bzw. ablehnend gegenüber stehen. Sie müssen für ihren ‚Empfang‘ motiviert oder genötigt werden. Hinzu kommen für den Lehrer unangenehme Selektions- bzw. Disziplinierungsaufgaben, welche einem herkömmlichen Dienstleistungsverständnis zuwider laufen.

Hinter den klar definierbaren direkten Kunden erscheint zudem eine Reihe indirekter oder sekundärer Kunden. Als diese sind alle externen Interessenten beruflichen Unterrichts einzuordnen. Diese sind beispielsweise Eltern, Betriebe oder auch die Gesellschaft an sich. Als Gemeinsamkeit aller indirekten Kunden beruflichen Unterrichts steht die Tatsache, dass sie mit diesem zwar nicht in Kontakt kommen, jedoch großes Interesse an seiner Wirksamkeit haben. Die Interessen an sich sind vielfältig und ambivalent.

³⁶ Es finden auf zwei Jahre verteilt drei Lehrproben statt; eine Lehrprobe pro Jahr im Erstfach und eine im Zweitfach. Schätzangaben von Referendaren und Seminarlehrern zufolge, wird eine Lehrprobe über mehrere Tage vorbereitet. Die dabei anfallenden 25 bis 40 Stunden verwendet der Referendar vorwiegend zur Herstellung besonders beeindruckender Medien, aber auch zur Einübung und Optimierung des Gesamtablaufs. Sowohl Ausbildung als auch Prüfung erfolgen nach einem impliziten, nicht feststehendem oder verbindlichem Curriculum. Die Ansprüche einer Lehrprobe unterliegen einer Art Wettbewerbsschraube, da die Noten einerseits eher komparativ als normativ festgestellt werden und zudem sehr schwer wiegen sowie beamtenrechtlich für die gesamte Laufbahn von großer Bedeutung sind.

³⁷ Entgegen der geläufigen Vorstellung, ein Lehrer hätte es nur am Anfang seiner Laufbahn schwer, beginnt zu diesem Zeitpunkt für den Berufsschullehrer ein Wettlauf mit der Zeit, den er nie gewinnen konnte und dem er in Zukunft kaum noch ‚hinterherlaufen‘ können wird. Selbst wenn anfangs eine ganze Reihe von Fremdunterlagen kopiert werden können, ist jeder Junglehrer gezwungen, daraus in irgendeiner Form ‚seinem‘ Unterricht zu gestalten. Damit vergehen selbst bei niedrigen Qualitätsansprüchen zwei bis drei Schuljahre. In diesem Zeitraum beginnt jedoch von Anfang an die Überalterung der Unterlagen (bzw. setzt sich fort). Hinzu kommen Wechsel von Fächern oder Berufen bzw. Lernfeldern. Gegenwärtige Innovationszyklen betragen (je nach Wirtschaftsbereich) zum Teil weniger als zwei Jahre. Das bedeutet, selbst davon ausgehend, dass sich die Hälfte der Unterlagen auf zeitstabile Grundlagenbereiche bezieht, dass ein Berufsschullehrer in Drei- bis Vierjahreszyklen sein gesamtes Unterrichtsmaterial ‚updates‘ müsste.

Der Anspruch von TQM einer umfassenden Kundenorientierung ist vor diesem Hintergrund als besonders schwer erreichbar zu betrachten. Dieser in der Wirtschaft alle QM-Bemühungen dominierende Maxime einer maximalen Kundenzufriedenheit können sich Schulen kaum anschließen. ZEPKE³⁸ stellt diesbezüglich fest: „Die ‚Produkte‘ Gesundheit oder Bildung können nicht wie eine Wurstsemmel verkauft und gekauft werden, sondern werden von [...] Lehrenden und Schülerinnen bzw. Studierenden gemeinsam in einem Interaktionsprozess ‚hergestellt‘“.

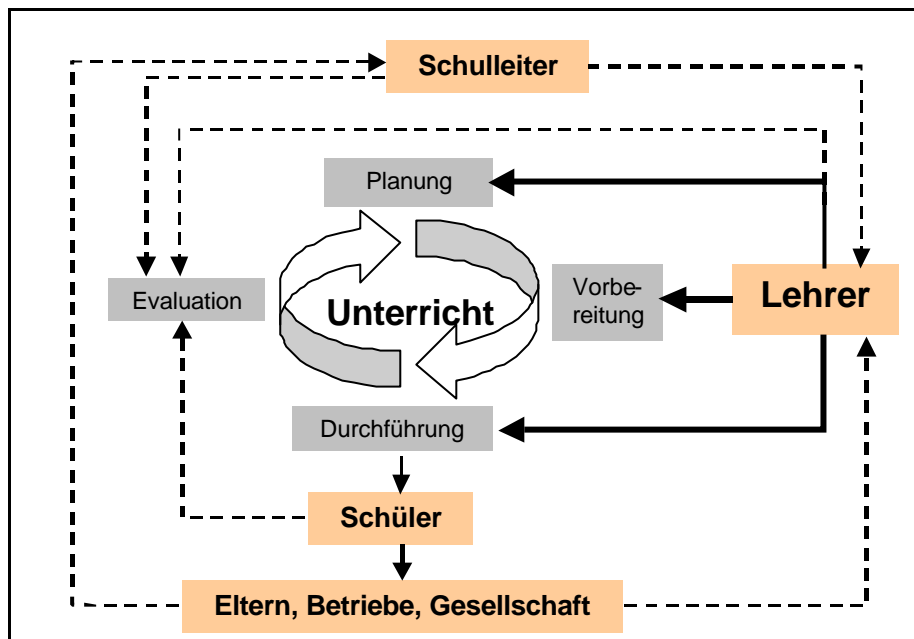


Abbildung 15: Das Produkt Unterricht³⁹

Die spezielle Konstellation von direkten und indirekten Kunden führt im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement zu einer komplexen Problemsituation: Die direkten Kunden erweisen sich für eine sinnvolle Evaluation nur bedingt als geeignet. Zudem beinhaltet Unterricht Einzelaspekte (wie die Notengebung), welche kaum emotionsarme Rückmeldungen an den Lehrer von Seiten aller Schüler erwarten lassen. Die indirekten Kunden sind zu Aussagen über das Produkt überhaupt nicht in der Lage; ihre diesbezügliche Wahrnehmung richtet sich ausschließlich auf die von ihnen wahrgenommenen Wirkungen, welche wiederum nur im Kontext ihres Wahrnehmungssektors gültig und auf die jeweiligen eigenen Interessen bezogen sind. Damit ist, wie Abbildung 15 zeigt, ein Berufsschullehrer von verwertbaren Rückmeldungen weitgehend abgeschnitten. Ein für TQM erforderlicher interner Kreislauf aus Planung, Konzeption, Durchführung und Evaluation (von Unterricht) ist damit nicht möglich. Interven-

³⁸ Zepke 1999, S.38

³⁹ Die durchgezogenen Linien entsprechen etablierten Vorgängen im Zusammenhang mit Unterricht. Die gestrichelten Linien markieren Vorgänge, welche zwar möglich bzw. feststellbar sind, aber Mängel hinsichtlich ihrer Schlüssigkeit oder Systematik aufweisen. Damit wird zunächst deutlich, dass die hier einzig bestimmende, dominierende Person der Lehrer ist. Darüber hinaus ist erkennbar, dass der ‚Qualitätszirkel Unterricht‘ an der Stelle Evaluation eine Zäsur erfährt. Das Produkt Unterricht entsteht somit ohne einen entsprechenden Einbezug von formellen, qualifizierten Rückmeldungen und ist damit gegen einen KVP (kontinuierlicher Verbesserungsprozess) immun.

tionen in diesem Bereich erfolgen historisch gewachsen über Langzeitprozesse wie Lehrplanänderungen, Lehrerfortbildungen etc..

Berufliche Schulen können somit als Expertenorganisationen betrachtet werden, besitzen innerhalb dieser Organisationsform jedoch, wie beschrieben, ein sehr spezifisches Profil. Aus den erörterten Spezifika (5), (6) und (7) ist ursächlich abzuleiten, dass berufliche Schulen sowohl horizontal als auch vertikal zellular fragmentiert sind. In einer vereinfachten und überakzentuierten Darstellung soll Abbildung 16 diese postulierte Fragmentierung als Folge struktureller und individueller Bedingungen verdeutlichen:

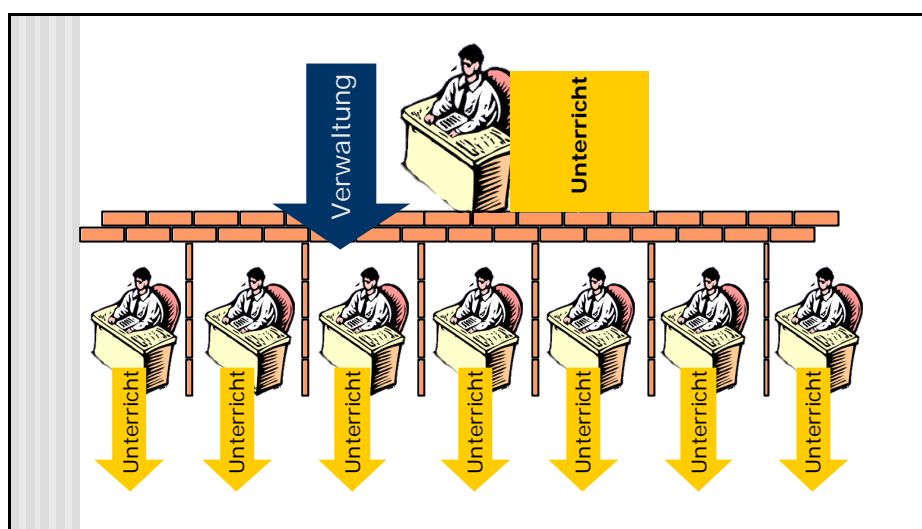


Abbildung 16: Das Verhältnis Schulleitung-Lehrerschaft bzw. Lehrer-Lehrer⁴⁰

Die Leitung einer beruflichen Schule wird vorwiegend im Verwaltungsbereich wirksam. Die einzelnen Lehrer führen relativ unabhängig ‚ihren‘ Unterricht (per Delegation) eigenverantwortlich durch. Diesbezügliche Kontrollen seitens der (delegierenden) Leitung besitzen eher den Charakter formal-administrativer Mechanismen als effektivitäts- bzw. qualitätsorientierten Interventionen.

Nach intensiver Forschung im Bezugsfeld schulischen Qualitätsmanagements beziehen sich ALTRICHTER und POSCH⁴¹ (1999, S. 203f) in diesem Zusammenhang auf ein schon Anfang der 70er-Jahre vom US-amerikanischen Soziologen LORTIE erforschtes Verhaltensmuster von Lehrern: Das sog. Autonomie-Paritätsmuster entspricht einem impliziten Prinzip gegenseitigen Umgangs von Kollegen und Leitung innerhalb einer Schule und basiert auf einer Reihe von Normen.⁴² Darauf aufbauende, mehrjährige empirische Untersuchungen im österreichischen Raum ließen sie zu der Einschätzung kommen, dass die Überzeugung, jeder Unterricht sei ausschließlich Sache des einzelnen Lehrers und damit auch jedem anderen gegen-

⁴⁰ im Zusammenhang mit ‚der Dienstleistung Unterricht‘ in einer überzeichneten Sicht

⁴¹ Herbert Altrichter, Peter Posch: Wege zur Schulqualität. Studienverlag Ges.m.b.H. Innsbruck: 1999, 203 f

⁴² „Erstens: Kein anderer [...] soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen. Zweitens Lehrer sollen als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden. Drittens: Lehrer sollen im Umgang miteinander zuvorkommend sein und nicht in die Angelegenheiten des Kollegen intervenieren.“ Lortie, 1972, S. 42

über gleichwertig, innerhalb ihrer befragten Lehrerschaft zu einem hohen Grad verbreitet sei⁴³.

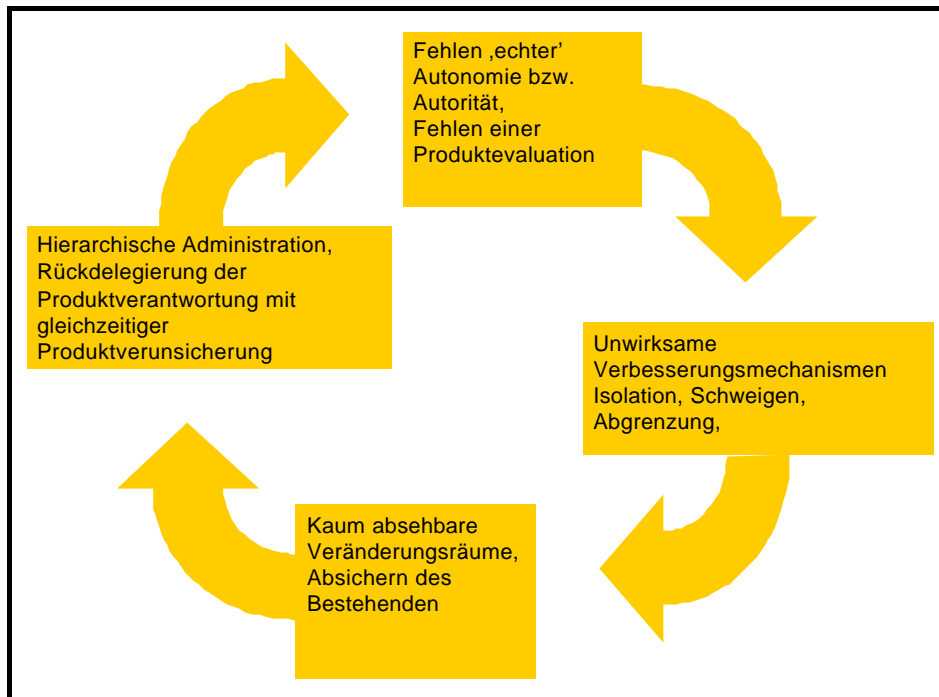


Abbildung 17: Komplexe Ursache-Wirkungs-Mechanismen⁴⁴

Schulisches QM erwies (und erweist) sich damit als ein Analysator für ein altbekanntes Problem des berufsspezifischen Situation von Lehrern und der Art und Weise, wie dieses Problem ‚gelöst‘ wird. Der Rückzug von Lehrern in das Autonomie-Paritäts-Muster wird vor allem dann verstärkt, wenn Veränderungen von Außen ‚drohen‘ und damit eine Struktur informeller Sicherheit angetastet oder auch nur in Frage gestellt wird.

Es stellt sich die Frage nach ‚Henne oder Ei‘: Sind es die organisatorischen Bedingungen, welche das Verhaltensmuster der Lehrer verursachen oder hat das Verhaltensmuster zur bestehenden Organisationsstruktur geführt? Ganz egal, wie diese Frage beantwortet wird, steht fest, dass das eine das andere verstärkt bzw. zementiert. Die multiplen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge müssen in ihrer Wirkungsweise sinnvollerweise als zyklisch betrachtet werden (s. Abbildung 17).

Die hierarchische Administration und dabei rückdelegierte Verantwortung lässt den Lehrer in einer Art ‚Untergeordnetenposition‘ und Verunsicherung bezüglich der Güte der zu erbringenden Dienstleistung Unterrichts verharren. Der häufig zitierte ‚pädagogische Freiraum‘ steht in Form der ‚geschlossenen Klassenzimmertüre‘ als das eine Extrem dem anderen Extrem der

⁴³ S. dazu auch Otmar Schießl, Franz Huber, Annemarie Hruza-Mayer, 1998, S. 82: In einer breiten Lehrerbefragung zum Rahmenthema ‚Schule gestalten‘ wird zum einen die dabei zentrale Bedeutung des Unterrichts an sich deutlich, aber auch „welch hohes Maß an Autonomie Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung ‚ihres‘ Unterrichts beanspruchen. Den ‚pädagogischen Freiraum und die alleinige Verantwortung für den Unterricht billigen sie aber auch umgekehrt ihren Kolleginnen und Kollegen zu: das ‚Hineinreden in den Unterricht, sei es durch Kollegen oder durch die Schulleitung, wird als Gängelung empfunden.“

⁴⁴ aus organisatorischen, administrativen und individuellen Einflussgrößen

Regelbeurteilung gegenüber, bei welcher die dienstrechtliche Benotung und damit beamtenrechtliche Einstufung u.a. nur von wenigen Unterrichtsbesuchen abhängen kann⁴⁵. Dass weder das eine noch das andere eine ernstzunehmende Förderung und Sicherung von Unterricht garantieren kann, ist für jeden Praktiker evident. LÜDERS⁴⁶ stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Lehrer zwar über beträchtliche Freiheiten und Spielräume verfügen, diese jedoch nachweislich kaum für ein professionelles Handeln nutzen.

Diese unwirksamen Qualitätsmechanismen können seitens der Betroffenen, der Lehrer, die beschriebene häufig festzustellende Haltung sich zu isolieren und abzugrenzen bewirken. Da aus dieser Struktur nur wenige Veränderungen absehbar sind, muss diese Haltung und das Bestreben, zumindest das Bestehende abzusichern, als verständlich bezeichnet werden.

TERHART⁴⁷ bringt es auf den Punkt, wenn er bzgl. der Innovationsskepsis von Lehrern feststellt: „Denn schließlich entscheiden die Lehrer nicht nur ‚vor Ort‘ über das Ge- oder Misslingen von Innovationen: in jedem Fall sind *sie* es, die die unausbleiblichen negativen Nebenwirkungen und etwaigen Folgelasten zu tragen haben.“

5.4 Maßnahmen

5.4.1 Idealistische Perspektive

Der vorausgehende Abschnitt stellt die von der wissenschaftlichen Begleitung festgestellte Situation und deren analytische Aufbereitung dar. Dabei soll insbesondere verdeutlicht werden, dass die vorliegenden Strukturen ebenso wie die darin eingebundenen Individuen in dem sich eingestellten ‚status quo‘ kaum reformfähig erscheinen. Zitat eines Lehrers aus einer der Modellversuchsschulen: „Wir haben schon einige Reformen erlebt, aber bisher noch keine mitgemacht“. Somit ist eine revolutionäre Reformperspektive durch schulisches TQM kaum absehbar. Der bisherige Versuch hat aber in Verbindung mit den bestehenden Erkenntnissen aus schulischem TQM explizite Schwachstellen aus einer neuen Perspektive offengelegt und ermöglicht es somit, diesen Schwachstellen entsprechende Ansätze entgegengesetzt (s. Abbildung 18).

Einer hierarchischen Administration könnte, wie in echten Expertenorganisationen, eine reine Verwaltungsadministration entgegengesetzt werden. Schulleitung würde sich damit in zwei separate Teilbereiche aufspalten: Zum einen die reine Verwaltung der Organisation, zum anderen das pädagogische Management. Ob erstes noch durch einen ‚angelernten‘ Lehrer oder eher durch einen Verwaltungsfachwirt wahrgenommen werden sollte, muss hier nicht diskutiert werden; in Großbritannien wurde vor Jahren schon der zweite Weg eingeschlagen.

Den Lehrern ist im Gegenzug die volle Produktverantwortung zuzuweisen, jedoch in Verbindung mit der Übertragung der dazu erforderlichen Autonomie; das bedeutet, dass diese selbstständig, nach eigenen Standards, Unterricht planen, konzipieren, durchführen und evaluieren.

⁴⁵ Ingeborg WIRRIES spricht in diesem Zusammenhang sehr provokativ von einer Praxis des ‚Durchwurstelns‘, welche eine Folge der prinzipiellen Differenz „zwischen den Bestandserfordernissen und Zielen der Organisation [schulischer Erziehungs- und Bildungsauftrag] einerseits und den persönlichen Bedürfnissen der Individuen [Schulleitung und Kollegium] andererseits“ sei. Folge davon wäre die gängige Anpassung in Management und Unterricht, welche nicht nach optimalen, sondern eher nach befriedigenden Lösungen suche (Minimalkonsens). (1998, S. 71)

⁴⁶ Lüders, 1998, S. 85. Als Beleg für diese Feststellung zitiert er eine empirische Untersuchung über das Methodenrepertoire von Lehrern von 1985, in der u.a. belegt wird, dass Frontalunterricht in Verbindung mit dem ‚Unterrichtsgespräch im Klassenverband‘ die dominierende Unterrichtsform sei.

⁴⁷ Terhart, 1996, S. 462

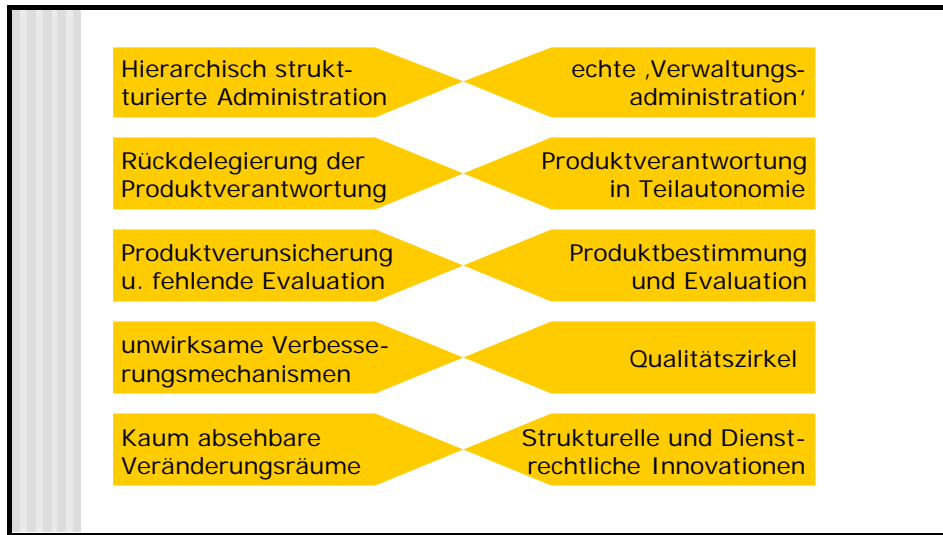
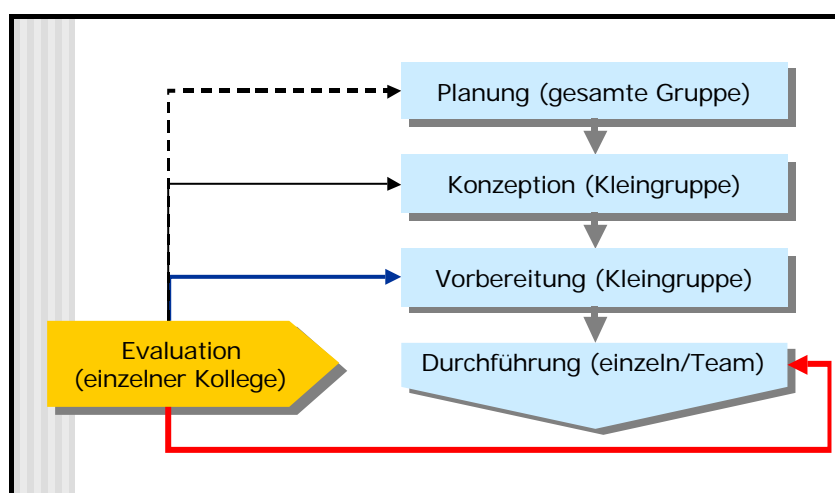


Abbildung 18: Lösungsansätze für die aufgezeigten ‚Störfaktoren‘

Aus diesem Grundmechanismus heraus müssen die Lehrer in die Lage versetzt werden, dafür eigene Stundendeputate zu verwalten, Personalentscheidungen selbst zu treffen und auch Fortbildungsmaßnahmen eigenständig einzuleiten. Da der einzelne Lehrer aus TQM-Perspektive kaum in der Lage sein kann, einen in sich geschlossenen Qualitätszirkel zu repräsentieren, wird klar, dass derartige Veränderungen nur durch Lehrergruppen realisiert werden können. Nach entsprechenden strukturellen und auch dienstrechtlichen Modifikationen ließe sich eine Schule vorstellen, die in teilautonome Fachgruppen fragmentiert die Unterrichtsqualität gewährleistet (s. Abbildung 19). Aus diesen Gruppen wird ein Sprecher als pädagogischer Manager rekrutiert, welcher dann in Zusammenarbeit mit dem Verwaltungschef die Schulleitung ähnlich der eines Aufsichtsrats wahrnimmt. Aus TQM-Sicht stellt dann das pädagogische Qualitätsmanagement das Kernstück des schulischen Qualitätsmanagements dar.

Abbildung 19: Unterricht als kontinuierlicher Verbesserungsprozess^{48 49}

⁴⁸ In einem Unterricht, der von einem Team geplant, konzipiert, vorbereitet und evaluiert wird, bestehen vier Kreisläufe möglicher Verbesserung: Zum einen erhält der durchführende Lehrer ein direktes, kompetentes

5.4.2 Pragmatische Perspektive

Aus den Feststellungen des Abschnitts 5.1 und den Erkenntnissen aus den Abschnitten 5.2 und 5.3 ist zunächst folgender Schluss zu ziehen: Die besten Aussichten für die Einführung und Konsolidierung eines schulische Qualitätsmanagements bestehen dann, wenn die Lehrer bei gleichbleibendem Arbeitsaufwand Perspektiven sehen, ihren Unterricht sowie ihr berufliches Umfeld nachhaltig zu verbessern. Umgekehrt formuliert heißt dies aber auch, dass mit einer Erhöhung des Aufwands des einzelnen Lehrers bzw. diffus erscheinenden Wirkungsperspektiven wenig Akzeptanz und damit kaum freiwillige Partizipierung am Entwicklungsprozess zu erwarten ist.

Vor allem in Bezug auf den Arbeitsaufwand stellt sich hier für eine praktische Umsetzung schon ein gravierendes Anfangsproblem: (1) Da Lehrer abgesehen von ihrem Unterricht und vereinzelt „Pflichtveranstaltungen“⁵⁰ keine verbindliche Arbeitszeit haben, wird zunächst (richtigerweise) jede zusätzliche „Heimarbeit“ oder verpflichtende Anwesenheit an der Schule als Mehraufwand angesehen.

Im Zusammenhang mit Unterricht tritt ein weiteres gewichtiges Umsetzungsproblem hinzu: (2) Im Verlaufe des Referendariats und mit den ersten Dienstjahren bewältigt ein Junglehrer einen erheblichen „Berg“ an Vorbereitungsarbeit. Da er nicht in Arbeitsgruppenstrukturen integriert wird, sondern aufgefordert ist „nun seinen Unterricht zu gestalten“, bleibt ihm nichts anderes übrig, als in der Hoffnung, nach und nach „Land zu gewinnen“, seine gesamten Unterrichtsmaterialien selbst zu erstellen. Praktiker wissen, dass dies nur zu einem geringen Teil mit der Kopiermaschine erfolgt, aber zu einem erheblichen Teil an Abenden und Wochenenden am Schreibtisch. Diesen Mehraufwand der ersten Berufsjahre will niemand ein zweites mal leisten; daher gehen Lehrer im Normalfall davon aus, ab einem bestimmten Stand auf ihre Unterlagen zurückgreifen zu können und ihren diesbezüglichen Aufwand auf deren Optimierung und Aktualisierung eingrenzen zu können. Ein völliger Neubeginn in diesem Bereich bedeutet für den einzelnen Lehrer eine Rückkehr an den Anfangspunkt seines Schaffens und damit eine erneute Überwindung dieses „Anfangsbergs“.

Der Veränderungsbereich „Unterricht“ ist zwar das vermutlich wichtigste, jedoch nur ein einzelnes Teil des komplexen Veränderungsfeldes der Organisation Schule. Die Schulverwaltung stellt eine weitere „Herausforderung“ für TQM dar. Im Gegensatz zum Bereich Unterricht verbirgt sich hier jedoch nicht gezwungenermaßen weiterer Zusatzaufwand für die Lehrer; vielmehr ist zu erwarten, dass durch entsprechende verwaltungstechnische Vereinfachungen der einzelne Lehrer erheblich in seinem beruflichen Aufwand entlastet werden könnte. Dies wird von der Walther-Lehmkuhl-Schule in Neumünster, Schleswig-Holstein, durch den Einsatz moderner Verwaltungssoftware mit dem Ziel einer „papierarmen Schule“ innerhalb von QUABS überzeugend nachgewiesen werden.

Damit zeigt sich, dass schulisches Qualitätsmanagement auch kurz- bzw. mittelfristig Nutzen für die Kollegen mit sich bringen kann. Aus diesem „Ertrag“ erscheint es möglich, Ressourcen für Langzeitprozesse freizulegen, welche ansonsten Gefahr liefen, am Widerstand von Lehrern zu scheitern, die einen erneuten Aufwand ohne absehbaren Ertrag sicher nicht mit Überzeugung auf sich nehmen würden.

und auf die Gesamtidee des Unterrichts bezogenes Feedback. Zum anderen können die vorbereiteten Unterlagen und Medien verbessert werden, das Konzept optimiert bzw. relativiert werden und letztendlich auch Rückschlüsse auf die Gesamtplanung gezogen werden

⁴⁹ s. dazu auch Diagramm in: Tenberg, 2000, S. 34

⁵⁰ Konferenzen, Sprechtag, ...

5.4.3 Schulentwicklung als Konsequenz von Unterrichtsentwicklung

Auch eine Schulentwicklung durch TQM sollte die Unterrichtsentwicklung als ihre Kernzone definieren. Dies machen, neben einer Vielzahl pädagogischer Aspekte, zwei Kernpunkte von TQM deutlich: Zum einen der Aspekt, die Schlüsselprozesse in den Vordergrund aller Bemühungen zu stellen, zum anderen die unbedingte Kundenorientierung. Kundenorientierung bedeutet dabei nicht, „das oft ohnedies bis an die Grenzen der Belastbarkeit strapazierte Engagement der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen noch stärker zu beanspruchen. Es wäre gänzlich verfehlt, den Mangel an Kundenorientierung in Expertenorganisationen zu individualisieren und den Mitarbeitern Motivations- oder Kompetenzdefizite anzulasten“⁵¹. Vielmehr bieten sich Struktur- und Organisationsveränderungen an, welche aus einer Entbürokratisierung verbesserte Kooperationsstrukturen ermöglichen sowie die Schaffung kleiner, ‚kundennaher‘ Organisationseinheiten, welche mit entsprechenden Selbststeuerungsmöglichkeiten ausgestattet sind⁵². Schon vor 5 Jahren interpretiert TERHART⁵³ die damaligen Forschungsbefunde im Zusammenhang mit Lehrerprofessionalität dahingehend, dass die Qualität einer Schule immer nur so gut sei, wie die Kooperationsbeziehungen, welche dort herrschen.

Daher erscheint im Zusammenhang organisatorischer Schulentwicklung durch TQM unter den Gesichtspunkten einer Kunden- und Kernprozessorientierung die Bildung teilautonomer Lehrergruppen als Mittel der Wahl. Berichte und Veröffentlichungen über derartige Konzepte nehmen in den letzten Jahren in der Schweiz⁵⁴ und in Österreich⁵⁵ ebenso zu, wie in der Bundesrepublik Deutschland⁵⁶.

Struktur- und Personalentwicklung gehen als Teilbereiche in den Zielbereich Unterrichtsentwicklung über. Durch Verwaltungsmodifikationen sind möglicherweise freiwerdende Ressourcen zu erwarten. Personalentwicklung, welche zunächst vorwiegend in den Bereichen Unterricht und Qualitätsmanagement erforderlich erscheint, muss alle involvierten Lehrer für die organisatorischen, sozialen und individuellen Veränderungen qualifizieren. Durch entsprechende Fortbildungen werden Human-Ressourcen für Unterrichtsinnovationen und eine kompetente Selbststeuerung freigelegt. Wie in Abbildung 20 dargestellt, liefert der Kernbereich Unterricht für die beiden anderen Entwicklungsbereiche (aus welchen er wiederum Ressourcen schöpfen könnte) die entscheidenden Entwicklungsimpulse.

Betrachtet man diesen Grundmechanismus auf gesamtorganisatorischer Ebene, verknüpfen sich Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Strukturentwicklung zu einem ineinander verschränkten ‚dreidimensionalen‘ Schulentwicklungsprozess.

Den eigentlichen Entwicklungsmotor bilden dabei sich selbst evaluierende teilautonome Lehrergruppen einer Schule. Diesen Prozess gilt es priorisiert in Gang zu setzen, zu unterstützen und zu sichern. Dazu müssen pädagogische und QM-bezogene Qualifikationsmaßnahmen vorausgehen. Erst wenn ein dementsprechender Kenntnisstand erreicht ist, erscheint es ange-

⁵¹ Zepke 1999, S.38

⁵² Vgl. ebd.

⁵³ Terhart, 1996, S. 463

⁵⁴ S. Schulpolitisches Leitbild der SP Zürich in: <http://www.schulforum.ch/2reform> oder Erziehungsdirektion des Kantons Bern in: <http://www.lebe.ch/beratungsfuehrer/>

⁵⁵ S. Bezirksschulrat Wiener Neustadt-Stadt in: <http://www.wiener-neustadt.at/schulen/>

⁵⁶ Beispielsweise hat sich die Nürnberger Berufsschule 2 weitgehend in Lehrerteams umstrukturiert. Diesen teilautonomen Gruppen werden vom Schulleiter komplette Berufsgruppen zugeordnet, innerhalb welchen der Fachunterricht vollständig und auch der größte Teil des allgemeinen Unterrichts abgedeckt wird.

messen, ein Votum des Kollegiums für den weiteren Prozess einzuholen, da die Lehrer erst nach einer gründlichen Auseinandersetzung mit der Thematik und den damit zusammenhängenden einschneidenden Veränderungen in der Lage sind, diesbezüglich Position zu beziehen.

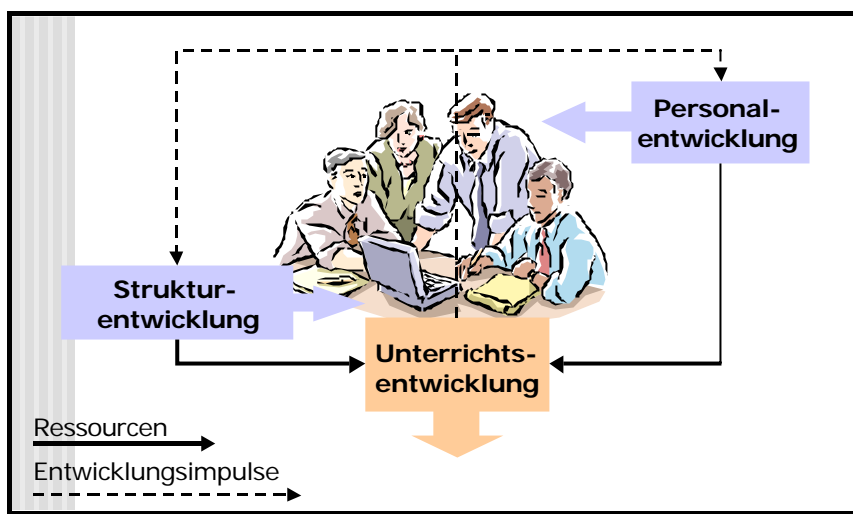


Abbildung 20: Unterrichtsentwicklung als Kernstück komplexer Schulentwicklung

Für die Konstituierung teilautonomer Lehrergruppen erscheint - zumindest anfänglich - ein ‚pädagogisches Consulting‘ prozessbegleitend günstig. Dies müsste von einem erfahrenen Praktiker durchgeführt werden, um den Kollegien klarzumachen, dass hier Veränderungen tatsächlich möglich sind und anderenorts auch schon stattfinden. Zur Schaffung eines TQM-Gesamtkonzepts und damit Freilegung wichtiger Ressourcen bietet sich eine professionelle Organisationsberatung an. Für die Schulleitung erscheint es hinsichtlich der Einführung eines gesamtorganisatorischen TQM unerlässlich, sich diesbezüglich ausführlich fortzubilden. Eine Delegation an Lehrer erscheint zwar möglich aber kaum effizient, da diese dann wiederum die erforderliche Expertise nachholen müssten, jedoch absehbar weder über die erforderlichen Einblicke noch Entscheidungsbefugnisse im Verwaltungsbereich verfügen. Organisationsberatung, pädagogische QM-Beratung und Personalentwicklung müssen im weiteren Hand in Hand gehen, um den komplexen Neustrukturierungsprozess zu ermöglichen (s. Abbildung 21).

Kernstück des gesamten Prozesses ist, entgegen der bisher dominierenden Vorgehensweise, die Unterrichtsentwicklung. Dabei ist es keineswegs erforderlich, die bisherige Arbeit des einzelnen Lehrers nach Konstituierung eines Teams über Bord zu werfen und komplett neu zu beginnen. Vielmehr dient der Bestand an Unterrichtsvorbereitungen als Ausgangsbasis, die zunächst die Alltagsbewältigung sichert und nach und nach modifiziert und an die pädagogischen Leitideen der Gruppe angepasst werden kann. Ein kompletter Neuaufwand muss von den Teams nur bei neuen Lernfeldern oder Projekten geleistet werden und dieser stünde auch einem einzelnen Kollegen bevor, wird nun aber auf mehrere verteilt. Das wirklich Innovative besteht nunmehr darin, dass die ehemaligen Einzelkämpfer lernen müssen, sich als Teil einer Gruppe zu verstehen, diese zu nutzen, ihr aber auch zu dienen. Dialog wird erforderlich anstelle der bisher gewohnten Haltung, sich auf Minimalkonsense zu beschränken. Anstatt den anderen in Ruhe zu lassen, gilt es nunmehr, sich zu konfrontieren, orientieren, motivieren und abzusprechen. Unstimmigkeiten müssen ausgesprochen und ausgeräumt werden, nicht mehr ignoriert oder ausgesessen.

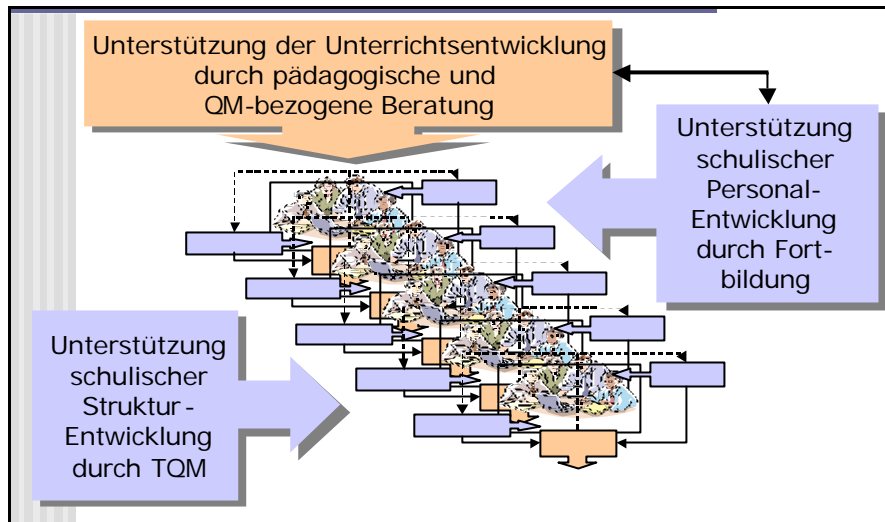


Abbildung 21: ‚Dreidimensionale‘ Schulentwicklung⁵⁷

Hinzu kommt die ungewohnte Evaluation. Die Lehrer müssen sich daran gewöhnen, dass ihr Produkt keineswegs ‚in Ordnung‘ ist sondern vielmehr eine temporäre Lösung darstellt, die es gilt im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen zu optimieren. Sie müssen dazu eine angemessene Produktvorstellung entwickeln und diese in Einklang mit ihrem Verständnis von ‚gutem Unterricht‘ bringen, und sie müssen lernen, dies nach außen entsprechend zu vertreten und als Teil – den wichtigsten Teil - einer lernenden Organisation zu betrachten.

Auch die Personalentwicklung wird zur Sache des Teams; aus der Evaluation können klare individuelle und gruppenspezifische Defizite in didaktischer wie technologischer Hinsicht identifiziert werden. Die Expertise des Einzelnen wird zum Gruppeninteresse und schließlich zu deren Inventar. Der dabei absehbare Multiplikationsprozess ließe sich auf die Rekrutierung von Junglehrern ausdehnen und damit dem bisher unspezifischen Referendariat eine Art Trainee-Maßnahme entgegenhalten, in welcher der angehende Lehrer von Anfang an Teil des Teams ist und in dieses nach und nach hineinwächst.

Die Strukturentwicklung bezieht sich vorwiegend auf die Umwandlung beruflicher Schulen in modernen Expertenorganisationen mit einer entsprechenden Reform des Managements, einer Entbürokratisierung und dem Aufbau eines modernen Verwaltungsapparats. Neben der dabei entstehenden Autonomie für die Fachteams sind einige Ressourcen aus Reorganisation und Umstrukturierungen zu erwarten, mit welchen es möglich erscheint, zumindest einen beträchtlichen Teil der für den schulischen TQM-Ansatz erforderlichen Beratungsmittel aufzubringen. Der Gesamtentwicklungsprozess ist dabei unbedingt in einer Langzeitperspektive zu betrachten. Sowohl die Umstrukturierung der Schule als auch die Umkristallisierung der Kollegien erfordert mehrjährige Zeiträume. Einige gewichtige Gründe dafür sind

- die Einschätzung, dass derartige Reformen einen Zeitvorlauf von ein bis zwei Jahren erfordern,
- die Notwendigkeit, dass berufliche Schulen auch in Reformprozessen erhebliche Leistungen erbringen müssen,

⁵⁷ durch Unterrichts-, Personal- und Strukturentwicklung

- die Tatsache, dass einzelne Kollegen erwartungsgemäß reformträge bzw. reformunwillig bleiben werden und erst die nachkommende Generation in die neuen Strukturen hineinwachsen wird,
- die Erfahrung, dass TQM sich innerhalb der Wirtschaft in Zeiträumen von minimal drei bis hin zu zehn Jahren und länger etabliert und sich damit ‚Gewinne‘ nur langsam einstellen.

Hinzu kommt, dass derartige Prozesse zwar von Seiten der beaufsichtigenden Stellen vielerorts verordnet werden, jedoch zumeist in Ermangelung klarer Ausgangs- und Zielvorstellungen, gesicherter Theorien und Konzepte sowie der dafür erforderlichen personellen und monetären Ressourcen.

5.5 Umsetzung

An dieser Stelle ist festzustellen und hervorzuheben, dass alle innerhalb von QUABS tätigen Lehrerinnen, Lehrer und Leitende im beschriebenen Zeitraum hervorragende Arbeit geleistet, und damit ihren ohnehin schon hohen beruflichen Aufwand in beträchtlichen Maße überschritten haben. Die bisher dargestellten Fakten und Zusammenhänge hätten nicht in dieser kurzen Zeit und mit der vorliegenden Dichte von der wissenschaftlichen Begleitung offengelegt werden können, wenn die Angesprochenen nicht bereit gewesen wären, sich völlig offen auf einen Versuchsprozess einzulassen, in welchem sie sich mit neuen - und darüber hinaus außerhalb ihrer berufsspezifischen Expertise liegenden – Betrachtungen, Aufgaben und auch Verantwortungen befassen. Gegenleistungen in Form von Unterrichtszeitanrechnungen standen dabei nur in geringem Umfang zur Verfügung und wurden dem Geleisteten kaum gerecht.

Der Grundgedanke von QUABS bestand dabei nicht in einem Wettbewerb, welche Schule nun den vorgegebenen Ansatz bestmöglichst umsetzen kann, sondern vielmehr darin, ein Grundkonzept zu entwickeln, dieses in der Realität zu erproben und aus den dort festzustellenden Effekten zu lernen; sowohl aus den positiven wie negativen! Die starke Identifikation einzelner QUABS-Moderatoren mit ‚ihrem‘ Ansatz lässt jedoch leicht den Eindruck entstehen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den Geschehnissen (durch die wissenschaftliche Begleitung) einer sich an sie adressierende persönlichen Kritik entspräche. Dieser Eindruck ist falsch. Alle hier in analytischer und kritischer Form angesprochenen Feststellungen, Phänomene, Erkenntnisse sind damit niemals als Probleme oder Fehlleistungen der Durchführenden zu betrachten, sondern vielmehr in jedem Falle als deren Arbeitsergebnis.

Eine ähnliche Aussage ist auch im Zusammenhang mit Überlegungen über die Konzeption des Grundansatzes festzustellen: Die mit Beginn von QUABS in den drei Bundesländern zum Einsatz gebrachten Versuchsdesigns lassen im Nachhinein zu einigen methodenkritischen Feststellungen kommen. Damit werden jedoch nicht die Designs bzw. deren Initiatoren in Frage gestellt, sondern vielmehr schon Schlüsse dahingehend gezogen, wie die Ergebnisse von QUABS und damit schulisches TQM zukünftig an andere Schulen transferiert werden können.

Die seitens der wissenschaftlichen Begleitung identifizierten und aufbereiteten Erkenntnisse und Modifikationsfelder in QUABS wurden bei verschiedenen Anlässen bereits mit der Steuerungsgruppe und den Beteiligten erörtert. Vor allem der zentrale Bereich Unterricht wird seit einigen Monaten intensiv diskutiert und verstärkt mit in die geplanten Umsetzungsmaßnahmen einbezogen.

Die bisherige Datenlage aus den Befragungen der Beteiligten, den teilnehmenden Beobachtungen und den Kollegienbefragungen in Abstimmung mit dem gegenwärtigen externen Forschungsstand führt zu den folgenden Thesen innerhalb der Themenfelder (1) ‚TQM-Reife‘ einer Schule, (2) Budgetierung schulischen TQMs und (3) Schulische TQM-Beratung:

1. Schon im Vorfeld des eigentlichen Qualitätsmanagements muss ein Umdenkprozess eingeleitet werden. Dieser beginnt bei der Führung, die sich durch explizite Fortbildung in diesem Bereich qualifizieren muss, um sowohl inhaltlich wie auch administrativ eine neue Organisationskultur gegenüber einem Team von gleichwertig ausgebildeten Experten glaubwürdig repräsentieren zu können. Die nächste Entscheidung obliegt dem Kollegium, dessen Partizipierung unumgänglich ist. Auch dieses Votum kann erst nach eingehender Auseinandersetzung erfolgen. Entscheidet sich ein Kollegium gegen den Einstieg, muss davon ausgegangen werden, dass hier entweder kein Veränderungswille vorliegt, oder dem Modell kein Erfolg zugeschrieben wird. Im Gegensatz zu einem wirtschaftlichen Betrieb kann an einer Schule TQM nicht gegen die Einstellung der Mitarbeiter durchgeführt werden.
2. Es erscheint unumgänglich, das TQM explizit zu budgetieren; die gewohnte Vorgehensweise an Schulen, in Ermangelung von spezifischen Budgets Arbeitsbereiche an Lehrer (die ja im eigentlichen Sinne keine Arbeitszeit haben) zuzuweisen und diese evtl. mit Verrechnungstunden oder anderen Arbeitserleichterungen zu vergüten, erscheint hier kaum sinnvoll, da eine sehr teure Arbeitskraft als ‚Anlernkraft‘ eine Aufgabe durchführen soll, die eine sicherlich kaum teurere Fachkraft wesentlich effektiver wahrnehmen könnte.
3. Schulisches TQM benötigt eine intensive, hochspezifische, externe Beratung, die über eine mehrjährige Zusammenarbeit mit Schulleitung und beteiligten Lehrern den Gesamtprozess in Gang setzen und sichern muss. Nach einer Etablierung und Konsolidierung könnte sich nach einigen Jahren die Intensität der Beratung absenken und in eine Art Supervision des verinnerlichten Prozesses umwandeln. Als ideale Beraterfigur ist ein professioneller Unternehmensberater, der sich auf Schulen spezialisiert ebenso denkbar, wie ein praxiserprobter Lehrer⁵⁸, der in einer vollwertigen Ausbildung die Expertise eines Unternehmensberaters erworben hat. An dieser Stelle ist anzuführen, dass sich Ressourcen aus der Abschaffung einer externen Schulaufsicht für die Schaffung einer derartigen – möglichst aber vom Staat unabhängigen – Einrichtung sinnvoll einsetzen ließen.

Die Modellversuchsschulen haben sich mit den von der wissenschaftlichen Begleitung offengelegten Fakten aus der Eingangs- und Umsetzungsphase intensiv auseinandergesetzt. Sie müssen jedoch, bevor komplexe oder systemverändernde Schritte eingeleitet werden, zunächst dafür sorgen, dass sich der TQM-Prozess überhaupt an ihren Schulen etabliert. Dieses soll erreicht werden, durch gemeinsam gesetzte, kurz- bzw. mittelfristig erreichbare Ziele und deren konsequente Umsetzung und Evaluierung. Die richtige Abstimmung zwischen Unter- und Überforderung der Kollegien sowohl aus Sicht der Ziele als auch aus Sicht des Aufwandes wird dabei zunächst eine Gratwanderung bleiben, in welcher es ‚skeptischen‘ Kollegen immer möglich sein wird, sich dem Prozess ‚mit gutem Grund‘ zu entziehen.

Innerhalb des verbleibenden Modellversuchszeitraums sind an den Versuchsschulen kaum gesamtorganisatorische Veränderungen zu erwarten. Dies ist aus TQM-Perspektive weder

⁵⁸ prädestiniert für diese Aufgabe wären z.B. Lehrer, welche innerhalb von QUABS als Moderatoren tätig waren

möglich, noch erforderlich. Jedes der gängigen Modelle geht davon aus, dass TQM ein Langzeitprozess ist, der sich nach und nach als Kultur etablieren und festigen muss. Allzu spektakuläre Anfangserfolge von TQM wecken bei fachkundiger Betrachtung Skepsis, da sie kaum fundiert sein können und zumeist eher einem ‚organisatorischen Fassadenputz‘ entsprechen.

Für die Anfangszeit sollten zwar keine beliebigen Schritte eingeleitet, jedoch auch noch nicht sofort die schwersten angegangen werden. Ein kompetentes und zielstrebiges Vorantreiben des TQM wird bald zwangsläufig zu einer Auseinandersetzung mit den Schlüsselprozessen führen; ansonsten muss das Modell aufgegeben werden. Für dieses konsequente Vorantreiben von schulischem TQM als Langzeitprozess zeichnen sich jedoch schon jetzt eine Reihe von zentralen Bedingungen ab:

- Qualität hat ihren Preis: die bisher bereitgestellten und weiterhin bereitstehenden Ressourcen innerhalb des Modellversuchs werden dem geleisteten und noch erwarteten Aufwand kaum gerecht. Für die verbleibende Zeit, den bevorstehenden Modellversuchstransfer und vor allem für die zukünftige QM-Kultur an beruflichen Schulen muss über die Budgetierung intensiv nachgedacht werden. In Anbetracht der Knappheit öffentlicher Mittel wird diese Diskussion im Kontext der öffentlichen Budgetierung von Schulen, Sachaufwand und Drittmitteln geführt werden müssen.
- Die bisherige Ausbildung der QUABS-Mitarbeiter stellt nur einen Grundstock an Qualifikation dar. Weitere Schulungen – vor allem im Zusammenhang mit der nun bevorstehenden Funktion als Prozessbegleiter und –berater bzw. Transferberater – erscheinen für eine völlige Selbstmoderation der Schulen erforderlich.
- Das zentrale Bezugsfeld ‚Unterricht‘ erfordert zusätzlichen Aufwand. Wenn von einzelnen Schulen erwartet werden soll, dass diese ein gefestigtes Berufsbild ihrer Mitarbeiter aus den Angeln heben, muss man diesen zunächst überzeugende Ansätze dafür liefern und ihnen dann Wege aufzeigen, wie ihre Kollegien davon überzeugt werden können und wie dieser Umstellungsprozess gehandhabt werden kann. Dieser Aufwand könnte z.B. im Ausfindigmachen von innovativen Praktikern bestehen und deren Einsatz als Fortbilder.
- Unter den bestehenden Führungsstrukturen beruflicher Schulen ist ein echter TQM-Prozess mit der Grundidee einer lernenden Organisation kaum absehbar. Wie in Kapitel 3.4 umfassend hergeleitet und erläutert, erscheint eine angemessene Autonomisierung der Lehrerschaft einer Schule in Verbindung mit einem explizit kooperativen Führungsstil der Schulleitung angezeigt.

Diese hier festgestellten Bedingungen geben zu erkennen, dass schulisches TQM innerhalb und außerhalb des Modellversuchs QUABS nicht aus den bestehenden Ressourcen und Kompetenzen einzelner Berufsschulen leistbar ist. Diese erste feststehende Erkenntnis von QUABS muss zu der Ausgangsfrage des Modellversuchs zurückführen, welche TQM als überzeugenden organisatorischen Reformansatz für Berufsschulen impliziert. Für einen Pädagogen könnte sich an dieser Stelle auch der Schluss ergeben, dass TQM nun die entscheidende Entwicklungsperspektive – den Bereich Unterricht – identifiziert hat, welcher sich intensiv zugewandt werden muss. Als Frage formuliert heißt dies: Warum nicht nun mit den eingebundenen Lehrern einen eigenen QM-Ansatz für den zentralen Bereich Unterricht entwickeln und diesen konsequent und vor allem pädagogisch weiterverfolgen; und – wie bereits in Kapitel 3.4 ausführlich erläutert – die weitere Organisationsentwicklung einer Schule einem beauftragten Fachmann überlassen, welcher diesbezüglich als Experte mit komplexem Erfahrungshintergrund nicht nur effizienter sondern auch effektiver arbeiten kann?

Aus allen vorgenommenen Interventionen der wissenschaftlichen Begleitung und den daraus abgeleiteten vorläufigen Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Einführung schulischen Qualitätsmanagements sind für den weiteren Verlauf von QUABS bezogen auf die Schulen in Rheinland-Pfalz und Bayern folgende Empfehlungen abzuleiten:

1. Die Versuchsleitung sieht vor, gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung QUABS-Informationsveranstaltungen für die Kollegien aller einzelnen Schulen durchzuführen. Einerseits kann dem Modellversuch damit noch mehr Gewicht verliehen werden, andererseits ist zu hoffen, dass die Kluft zwischen den TQM-Teams und den Kollegien sich dabei verringert.
2. Die Kollegen aus den QUABS-Teams müssen verstärkt den Dialog mit dem restlichen Kollegium suchen und dieses zu einer kritisch-offenen Haltung gegenüber QUABS ermutigen. Dazu sind die Teamkonferenzen unbedingt öffentlich abzuhalten und einzelnen Kollegen, die sich mit einbringen wollen, auf keinen Fall die Teamzugehörigkeit zu verwehren.
3. Alle beteiligten Schulleiter sollten sich - evtl. in einer Nachqualifikation – vertieft mit schulischem TQM auseinandersetzen. Im weiteren sollten Sie daraus vor allem im Zusammenhang mit ihrer eigenen Rolle innerhalb des QM-Prozesses dem QUABS-Team aber auch dem restlichen Kollegium klare und eindeutige Informationen für ihre ‚neue‘ Führungsstruktur geben.
4. Schulleitung und QUABS-Teams sollten sich explizit entmischen. Wie bereits festgestellt, sollte die Schulleitung nur an Entscheidungs- nicht aber an Arbeitsprozessen partizipieren. Sie sollte allen TQM-tätigen Autonomie und Sicherheit in ihrer Arbeit gewährleisten; dies schließt u.a. deren dienstliche Beurteilung aus.

Veröffentlichungen, Vorträge, Homepage

Veröffentlichungen

Im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München entstanden bisher die folgenden Veröffentlichungen:

Tenberg, R.: Alltagswende ohne didaktischen Pragmatismus? In: berufsbildung (54. Jg.) 66/2000 S. 33 - 34

Tenberg, R.: Problemanalyse in der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs. Aus der Anfangsphase des Modellversuchs QUABS. In: ZBW (97. Jg.) 1/2001 S. 6 - 12

Vorträge

Im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München wurden bisher folgende Vorträge gehalten:

- | | |
|----------------|--|
| 21.10.1999 | Vorstellung der Grundkonzeption der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in der Berufsschule‘. 1. Verbundtreffen des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in der Berufsschule‘ mit dem Programmträger und den beteiligten Projektleitungen. Bayerisches Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München |
| 11.-12.01.2000 | Vorstellung der Gesamtkonzeption der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in der Berufsschule‘. 2. Verbundtreffen des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in der Berufsschule‘ mit den beteiligten Projektleitungen, Ludwigshafen |
| 25.05.2000 | Vorstellung des Stands der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in der Berufsschule‘. Präsentation und Kommentierung der vorläufigen Ergebnisse sowie Erläuterung der nächsten Schritte. Klausurtagung mit Steuerungsgruppe und aktiven Lehrern und Schulleitern. Bayerisches Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München |
| 14.-16.06.2000 | Vorstellung des Stands der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in der Berufsschule‘. Präsentation und Kommentierung der vorläufigen Ergebnisse sowie Erläuterung der nächsten Schritte. Bundestagung des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in der Berufsschule‘ in Neumünster und Kiel. |
| 20.09.2000 | Vorstellung des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in der Berufsschule‘. Präsentation der Grundkonzeption und Spezifität des Modellversuchs mit einem Schwerpunkt in pädagogischer Schulentwicklung. 17. DGfE-Kongress der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Göttingen. |
| 02.03.2001 | Vorstellung des Stands der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in der Berufsschule‘. Präsentation und Kommentierung der vorläufigen Ergebnisse sowie Erläuterung der nächs- |

ten Schritte. Klausurtagung des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in der Berufsschule‘ im Bundesland Bayern, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München

09.03.2001

Vortrag am 18. DGfE-Kongress der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Mainz zum Thema ‚Befragung von Lehrerkollegien nach Einführung schulischen Qualitätsmanagements‘ mit Präsentation einer empirischen Untersuchung und deren (ersten) Ergebnissen

Homepage

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs QUABS durch den Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München sicherte mit Beginn des Modellversuchs die Domain www.QUABS.de. Diese inzwischen vom ISB übernommene Adresse ist zentraler Ausgangspunkt für alle vier beteiligten Institute des Modellversuchs.

Unter dem Logo der TUM gelangt man auf die Seiten der wissenschaftlichen Begleitung (S. Abbildung 22, S. 60). Diese gliedern sich in die Teilbereiche: *Modellversuch*, *wissenschaftl. Begleitung*, *EFQM*, *Veröffentlichungen*, *Material*

Unter *Modellversuch* befindet sich eine Kurzzusammenfassung der Ausgangssituation von QUABS, dessen Zielsetzungen, einer Beschreibung des Modellversuchsverbunds, die anfangs geplanten Arbeitsschritte sowie die Ausgangsdaten zum Modellversuch.



Abbildung 22: Ausschnitt aus der Internetseite www.QUABS.de

Unter *wissenschaftl. Begleitung* ist kurz deren Organisation aufgeführt sowie die darin eingebundenen Personen.

Der Gliederungspunkt *Beteiligte* stellt die verschiedenen Projektleitungen vor und dabei zentral das ISB, welches die Federführung in QUABS besitzt. Weitere durchführende Institutionen sind das Pädagogische Zentrum Außenstelle Pirmasens (ABAL) in Rheinland-Pfalz, in Schleswig-Holstein das Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule (IPTS) sowie als arbeitspädagogische Begleitung der Lehrstuhl Industriebetriebslehre und Arbeitswissenschaft

(LIA) in Kaiserslautern. Auch werden alle durchführenden Schulen mit entsprechenden Personen- und Kontaktangaben aufgelistet.

Der Gliederungspunkt EFQM soll Lesern, welche mit Themen aus dem Bereich Organisationsentwicklung wenig vertraut sind, helfen, einen Eindruck über den innerhalb QUABS vorliegenden Ansatz einer organisationalen Schulentwicklung zu gewinnen.

Auf der Seite *Veröffentlichungen* werden laufend alle im Zusammenhang mit QUABS von der wissenschaftlichen Begleitung veröffentlichten Schriften und Vorträge als PDF-Dateien abgelegt.

Unter dem Titel *Material* stellt die wissenschaftliche Begleitung laufend aktuelle Beiträge aus gedruckten und elektronischen Veröffentlichungen in das Internet, die im Zusammenhang mit der Thematik des Modellversuchs stehen.

Trotz erkennbar guter Frequentierung der Seiten der wissenschaftlichen Begleitung, gelang es bisher nicht, eine öffentliche Diskussion zur Thematik anzuregen. Auch ein Leserbriefwettbewerb mit einem Preis für den ‚besten‘ Kommentar zu QUABS bzw. zu den Veröffentlichungen erbrachte keine nennenswerten Reaktionen.

Literatur

Altrichter, Herbert: Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft, Beltz, Weinheim 2000: S. 93 – 110

Altrichter, Herbert / Posch, Peter: Aufbauprozesse der Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Vergleichende Analyse ihrer Merkmale und Bedingungen. In: Altrichter, Herbert / Posch, Peter (Hrsg.): Wege zur Schulqualität. Studienverlag Innsbruck; Wien 1999: S. 193 - 256

Altrichter, Herbert: Was ist eine ‚gute Schule‘ und wie entwickelt sie sich? Dem Internet im November 2000 entnommen unter: <http://www.wipnet.at>

Ditton, Hartmut: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In : Zeitschrift für Pädagogik. Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft, Beltz, Weinheim 2000: S. 73 – 92

Grossmann, Ralph / Pellert, Ada / Gotwald Victor: Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale. In: Grossmann, Ralph: Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Springer-Verlag Wien New York, 1999: S. 24-35

Huber, Stephan Gerhard: Wie kann Schule verbessert werden? In: Fachzeitschrift für Schulmanagement, 3(1999) S. 42-45

Krainz-Dürr, Marlies: Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren von Schulentwicklung aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. In: Beucke-Galm, Mechthild / Fatzner, Gerhard / Rutrecht, Rosemarie (Hrsg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, Edition humanistische Psychologie, Trias-Kompaß, 1999, S. 423 – 444

Lüders, Manfred: Die Bedeutung der Professionalisierung des Lehrers für die Qualitätssicherung von Schule. In: Ackermann, Heike / Wissinger Jochen: Schulqualität managen. Von der Verwaltung von Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Luchterhand Verlag, Neuwied, 1998, S. 77 - 90

Mintzberg, H.: Structures in Fives. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ 1983

Rolff, Hans Günter: Schule als soziale Organisation. In: Buchen, Herbert / Horster, Leonhard / Rolff, Hans Günter: Schulleitung und Schulentwicklung. Raabe-Verlag, Stuttgart, 1995, S. 26 – 36

Satzger, Stefan: Eingangsphase der Einführung eines Qualitätsmanagements an einer Berufsschule. Diplomarbeit am Lehrstuhl für Pädagogik der TU-München, 2001

Schießl, Otmar / Huber, Franz / Hruza-Mayer, Annemarie: Schule gestalten. Wege pädagogischer Schulentwicklung in Bayern. Auer Verlag Donauwörth, 1999

Specht, Werner: Dimensionen und Tendenzen der Schulentwicklung in Österreich. Ergebnisse einer bundesweiten empirischen Untersuchung an Hauptschulen und allgemeinbildenden höheren Schulen. In: Schulqualität. Entwicklungen Befunde Perspektiven. Studien Verlag Innsbruck-Wien, 1996: S. 344 – 393

Tenberg, Ralf: Alltagswende ohne didaktischen Pragmatismus. In: berufsbildung 66(2000), S. 33-34

Tenberg, Ralf: Problemanalyse in der wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs. Aus der Anfangsphase des Modellversuchs ‚Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen‘ (QUABS). In: ZBW 1(2001) S. 6-12

Terhart, Ewald: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1996

Weinländer, Martin: Eingangsphase der Einführung eines Qualitätsmanagements an einer Berufsschule. Diplomarbeit am Lehrstuhl für Pädagogik der TU-München, 2001

Wirries, Ingeborg: Die Verantwortung des Schulleiters für gute Schulqualität – Möglichkeiten und Grenzen der Schulverfassung(en). In: Ackermann, Heike / Wissinger Jochen: Schulqualität managen. Von der Verwaltung von Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Luchterhand Verlag, Neuwied, 1998, S. 61 - 76

Zepke, Georg: Patienten, Schüler oder Studenten: Klienten, Mitarbeiter oder Kunden? In: Grossmann, Ralph: Besser Billiger Mehr. Zur Reform der Expertenorganisationen Krankenhaus, Schule, Universität, Springer-Verlag Wien New York, 1999: S. 36-38

Herausgeber und Autoren

Prof. Dr. Andreas Schelten, Lst. f. Pädagogik der TU-München, Lothstr. 17, 80335 München, Tel. 089 289 24317; schelten@ws.tum.de

PD Dr. Ralf Tenberg, Lst. f. Pädagogik der TU-München, Lothstr. 17, 80335 München, Tel. 089 289 24282; tenberg@ws.tum.de

Friederike Franke, Lst. f. Pädagogik der TU-München, Lothstr. 17, 80335 München, Tel. 089 289 24280; f.franke@ws.tum.de

Mechthild Bering, Berufliche Schulen am Schützenpark Gellertstr. 18C. 24114 Kiel

Jürgen Hegmann, BBS Technik I Ludwigshafen, Franz-Zang-Str. 3-7, 67059 Ludwigshafen

Anhang

Instrument der Lehrerbefragung ©



SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG DER LEHRERKOLLEGIEN AN DEN BETEILIGTEN SCHULEN DES BUNDESWEITEN MODELLVERSUCHS ‚QUALITÄTSENTWICKLUNG AN BERUFLICHEN SCHULEN (QUABS), DURCH DEN

LEHRSTUHL FÜR PÄDAGOGIK DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT MÜNCHEN

Sehr geehrte Damen und Herren,

der Lehrstuhl für Pädagogik der TUM leistet die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs QUABS. Im Rahmen dieser Aufgabe führen wir eine bundesweite Befragung in allen beteiligten Lehrerkollegien durch. Ein Ziel des Modellversuchs ist es, herauszufinden, ob bzw. inwiefern sich Methoden des Qualitätsmanagements für Schulentwicklung eignen.

Dazu befragen wir alle Beteiligten in den entscheidenden Phasen. Nachdem nun die Umsetzung der ersten Maßnahmen an Ihrer Schule eingeleitet wurde, ist es sehr wichtig, Ihren Informationsstand über QUABS, Ihre persönliche Beteiligung an der daraus einsetzenden Schulentwicklung und Ihre Prognose für deren Erfolg zu erfahren.

Wir möchten Sie bitten, den Fragebogen möglichst sorgfältig und vollständig auszufüllen. Nach Beendigung des Ausfüllens stecken Sie bitte den Fragebogen in den ANONYMEN Umschlag, der uns verschlossen übergeben wird. Die Auswertung der Fragebögen erfolgt ausschließlich an der TU München. Alle anfallenden Daten werden vertraulich und anonym behandelt. Die Ergebnisse dieser Erhebung werden anschließend Ihrer Schule mitgeteilt.

Wir bitten Sie um eine wirklich intensive Beantwortung unserer 18 Fragestellungen. Falls Sie dieses generell ablehnen, geben Sie bitte unbedingt einen leeren Fragebogen ab und teilen uns evtl. noch Ihre Gründe mit!

Für Ihre Mitarbeit möchten wir uns schon jetzt bedanken. Die Erkenntnisse dieses Modellversuches – an denen auch diese Befragung einen entscheidenden Anteil hat – werden auf Landes- und Bundesebene mit großem Interesse erwartet!

Sollten Sie im Moment noch Fragen haben, können Sie sich jederzeit gerne an das Quabs-Team der TU München wenden: **www.quabs.de** bzw. telefonisch unter 089 289 24280.

Alter	-30	30-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	60-
<i>bitte ankreuzen</i>								

1. Woher und zu welchem Zeitpunkt bekamen Sie Informationen über den Modellversuch Quabs? <i>bitte ankreuzen, mehrere Nennungen möglich</i>	Ende 1999	Anfang 2000	Ende 2000	Zeitpunkt unklar
Lehrerkonferenz				
Aushang am schwarzen Brett				
Gespräche mit dem Quabs-Team				
Gespräche mit Kollegen				
Mitteilungen des Personalrats				
Information durch die Schulleitung				
Information durch die Fachbetreuung				
Schulinterne Lehrerfortbildung (Schilf)				
Sonstiges:				

2. Welche der folgenden Aspekte über den Modellversuch Quabs sind Ihnen bekannt? <i>bitte ankreuzen, mehrere Nennungen möglich</i>	
Die drei beteiligten Bundesländer	
Beginn des Modellversuches im Oktober 99 – Ende September 2002	
Entwicklung von Berufsschulen durch ein Qualitätsmanagement-System	
Die Anwendung des EFQM-Modells zur Schulentwicklung als Ziel	

Schulische Qualität als kontinuierlicher Verbesserungsprozess	
Schulorganisation als wichtige Entwicklungsperspektive von QUABS	
Unterricht als wichtige Entwicklungsperspektive von QUABS	

3. Welche der folgenden Informationsquellen über QUABS nutzten Sie ab welchem Zeitpunkt? <i>bitte ankreuzen, mehrere Nennungen möglich</i>	Ende 1999	Anfang 2000	Ende 2000	Zeitpunkt unklar
Ordner im Lehrerzimmer				
QUABS-Webpage				
ISB-flyer				
Keine				
Sonstiges:				

4. Wie fühlen Sie sich (subjektiv) über die Quabs-Aktivitäten an Ihrer Schule informiert? <i>kreuzen Sie von 1 bis 5 oder bei kA (keine Aussage) an</i>	1	2	3	4	5	kA
Ich fühle mich über die Quabs-Aktivitäten an meiner Schule <i>... 1 sehr gut 2 gut 3 durchschnittlich 4 kaum 5 nicht ... informiert</i>						

5. Wie fühlen Sie sich von den Quabs-Aktionen (Datenerhebung, Konferenzen, Arbeitssitzungen, Umsetzungsmaßnahmen, ...), die an Ihrer Schule laufen, persönlich angesprochen? <i>kreuzen Sie von 1 bis 5 oder bei kA (keine Aussage) an</i>	1	2	3	4	5	kA
Ich fühle mich von den Aktionen, die im Modellversuch laufen, ... <i>... 1 sehr stark 2 stark 3 einigermaßen 4 kaum 5 nicht ... angesprochen</i>						

6. Wie wurde Ihrer Meinung nach das QUABS-Team an Ihrer Schule gebildet? <i>bitte ankreuzen, mehrere Nennungen möglich</i>	
Schulinterne Ausschreibung	
Auswahl durch das Kollegium	

Auswahl durch die Schulleitung	
Ausschließliche Bestimmung durch die Schulleitung	
Mitbeteiligung des Personalrats	
Sonstiges:	

7. Eignung der Mitglieder des QUABS-Teams? <i>kreuzen Sie von 1 bis 5 oder bei kA (keine Aussage) an</i>						
Ich schätze das QUABS-Team als, 1 besonders 2 gut 3 einigermaßen 4 kaum 5 nicht ... geeignet für die Entwicklung unserer Schule ein.	1	2	3	4	5	kA

8. Welche der folgenden Aspekte über den Schulentwicklungsansatz bei diesem Modellversuch sind Ihnen bekannt? <i>bitte ankreuzen, mehrere Nennungen möglich</i>	unbekannt	nur von da-gehört	bekannt
Idee des EFQM-Schulentwicklungsansatzes			
Zweck der stattgefundenen schulinternen Datenerhebung			
Zweck des Konsensmeetings			
Festgestellte Stärken und Verbesserungsbereiche der Schule			
Festgelegte Qualitätsmanagement-Ziele der Schule			
Umsetzung der Qualitätsmanagement -Ziele durch das Kollegium			
Ausbildung des Quabs-Teams			
Sonstiges:			

9. Die folgenden Qualitätsmanagement-Ziele meiner Schule sprechen mich an:

-
-
-

10. Die folgenden Qualitätsmanagement-Ziele meiner Schule sprechen mich nicht an:

-
-
-

Woher wissen Sie von den Qualitätsmanagement-Zielen, die an Ihrer Schule umgesetzt werden sollen? <i>bitte ankreuzen, mehrere Nennungen möglich</i>	
Eigene Mitformulierung	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit Kollegen	<input type="checkbox"/>
Gespräche mit dem Quabs-Team	<input type="checkbox"/>
Mitteilungen des Personalrats	<input type="checkbox"/>
Schulinterne Lehrerfortbildung (Schilf)	<input type="checkbox"/>
Information durch die Abteilungsleitung / Fachbetreuung	<input type="checkbox"/>
Information durch das Quabs-Team	<input type="checkbox"/>
Information durch die Schulleitung	<input type="checkbox"/>
Aushang am schwarzen Brett	<input type="checkbox"/>
Ordner im Lehrerzimmer	<input type="checkbox"/>
Sonstiges <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>	

11. Welche QM-Aktionen finden an Ihrer Schule statt?	
<i>bitte ankreuzen, mehrere Nennungen möglich</i>	
Befragung zur Mitarbeiterzufriedenheit	
Entwicklung eines Leitbildes an der Schule	
Verbesserung der schulinternen Kommunikation	
Austausch von Unterrichtsmaterial	
Verbesserung der Stundenplangestaltung	
Schülerbefragung	
Sonstiges:	

12. Bei welchen QM-Aktionen engagieren Sie sich bzw. werden Sie sich engagieren?	
<i>bitte ankreuzen, mehrere Nennungen möglich</i>	
Mitarbeit in Projektgruppen	
Teilnahme an Quabs-Team-Sitzungen	
Teilnahme an Quabs-Fortbildungen	
Bei keiner	
Sonstiges:	

13. In welchem Umfang engagieren Sie sich bzw. werden Sie sich bei dem Qualitätsmanagement-Prozess an Ihrer Schule engagieren?						
<i>kreuzen Sie von 1 bis 5 oder bei kA (keine Aussage) an</i>						
Ich werde mich im Qualitätsmanagement-Prozess meiner Schule	1	2	3	4	5	kA
...						
... 1 sehr stark 2 stark 3 einigermaßen 4 kaum 5 nicht ... engagieren						

14. Schätzen Sie ein, in wie fern die folgenden Faktoren den Qualitätsmanagement-Prozess an Ihrer Schule fördern bzw. behindern <i>kreuzen Sie von 1 bis 5 oder bei kA (keine Aussage) an</i>	1	2	3	4	5	kA
Das QUABS-Team erscheint mir ... <i>... 1 sehr flexibel 2 flexibel 3 durchschnittlich 4 eingefahren 5 starr</i>						
Das QUABS-Team arbeitet ... <i>... 1 sehr effektiv 2 effektiv 3 durchschnittlich 4 wenig effektiv 5 uneffektiv</i>						
Die Schulleitung erscheint mir ... <i>... 1 sehr kooperativ 2 kooperativ 3 durchschnittlich 4 distanziert 5 sehr distanziert</i>						
Die Strukturen an meiner Schule erscheinen mir ... <i>... 1 sehr flexibel 2 flexibel 3 durchschnittlich 4 eingefahren 5 starr</i>						
Das Kollegium erscheint mir ... <i>... 1 sehr engagiert 2 engagiert 3 neutral 4 passiv 5 destruktiv</i>						

15. Prognostizieren Sie die Auswirkungen von Qualitätsmanagement auf folgende Aspekte an Ihrer Schule: <i>bitte ankreuzen, mehrere Nennungen möglich</i>	sehr stark	stark	durchschnittlich	schwach	wirkungslos	kA
Transparenz von Prozessen an der Schule						
Verbesserte Kommunikation im Kollegium						
Steigerung der Mitarbeiterzufriedenheit						
Verbesserung der Unterrichtsqualität						
Optimierung des Stundenplanes						
Arbeitserleichterung für die Kollegen						
Leistungsgerechtere Bezahlung						
Mehr Eigenverantwortung						
mehr Bürokratismus						
mehr Arbeitsaufwand						
Abschaffung des Beamtenstatus						

16. Wie schätzen Sie die zeitliche Wirkung von schulischem Qualitätsmanagement ein? <i>kreuzen Sie von 1 bis 5 oder bei kA (keine Aussage) an</i>	1	2	3	4	5	kA
An dieser Schule wird Qualitätsmanagement während des Modellversuchs ... 1 mit Sicherheit 2 wahrscheinlich 3 eventuell 4 kaum 5 nicht ... wirksam werden						
An dieser Schule wird Qualitätsmanagement über die Modellversuchszeit hinaus ... 1 mit Sicherheit 2 wahrscheinlich 3 eventuell 4 kaum 5 nicht ... wirksam bleiben						
An dieser Schule wird Qualitätsmanagement nach der Modellversuchszeit ... 1 mit Sicherheit 2 wahrscheinlich 3 eventuell 4 kaum 5 nicht ... seine Wirkung entwickeln						

17. Welche der folgenden Aussagen über Ihren persönlichen Aufwand für schulisches Qualitätsmanagement treffen zu? <i>bitte ankreuzen, mehrere Nennungen möglich</i>	
Ich akzeptiere innerhalb des Modellversuchs einen erhöhten zeitlichen Aufwand, um die Kollegen des Teams zu unterstützen bzw. entlasten	
Ich akzeptiere innerhalb des Modellversuchs einen erhöhten zeitlichen Aufwand, um die Qualitätsentwicklung an meiner Schule zu fördern	
Mit dem von mir zu leistenden Aufwand für QUABS bin ich nicht einverstanden	
Wenn sich schulisches Qualitätsmanagement etabliert hat, ist eher weniger als mehr Aufwand vom einzelnen Kollegen zu leisten	
Zukünftig werde ich nur dann weiteren Aufwand betreiben, wenn für schulisches Qualitätsmanagement entsprechende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden	
Sonstiges:	

18. Wie viel Zeit haben Sie für das Ausfüllen des Fragebogens benötigt?
Zeit:

Bitte geben Sie den Fragebogen anonym an unsere MitarbeiterIn zurück. Das Team der TUM bedankt sich für Ihren Aufwand!