

Q2E in Hessen

Ein Instrument für die Entwicklung und Steuerung selbstverantwortlicher Schulen

MATERIALIEN BAND 3

Bildungsland
Hessen



SELBST
VERANTWORTUNG
PLUS



Impressum

Herausgeber: Koordinierungsstelle des Modellprojekts
„Selbstverantwortung plus“ (KOBE)

Hessisches Kultusministerium
Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden
Tel.: (0611) 368 - 2404
E-Mail: svplus@hkm.hessen.de
Internet: www.selbstverantwortungplus.de

Verantwortlich: Hans-Otto Vesper

Autoren: Claudia Galetzka, Institut für Qualitätsentwicklung Wiesbaden
Christian Martin, Institut für Berufsbildung Universität Kassel
Wanda Russow, Institut für Qualitätsentwicklung Wiesbaden

Lektorat: Janssen Peters

Gestaltung: Dagmar Ronneburg, Wiesbaden

Fotos: Dr. Reinhold Fischenich

Druck: Hessisches Kultusministerium Wiesbaden
Druckhaus Bechstein GmbH, Wetzlar

Stand: Oktober 2008

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen oder Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verbreitet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Q2E in Hessen

Ein Instrument für die Entwicklung und Steuerung selbstverantwortlicher Schulen

M A T E R I A L I E N B A N D 3

Inhalt

Vorwort

	Seite
1 Einleitung	7
2 Problemaufriss - Die neue Rolle der Einzelschule	8
3 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung	12
4 Teil der Lösung: Q2E	19
5 Erfahrungen aus der Einführung von Q2E	22
5.1 Qualitätsmanagement - Welches Modell passt?	22
5.2 Prozesssteuerung durch die Teilprojektleitung	25
5.3 Q2E-Komponente Individualfeedback	30
5.4 Das Qualitätsleitbild - ... und der Weg dahin	33
5.5 Fokusevaluation	37
5.6 Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung	44
5.7 Externe Evaluation und Zertifizierung	48
6 Resümee und Empfehlungen	52
7 Literatur- und Quellenverzeichnis	58
8 Anhang - CD	61

Die CD enthält Vorlagen und Anregungen zur Einführung und Umsetzung des Q2E-Modells in den Schulen. Diese Materialien sind von den Schulen oder der Teilprojektleitung erarbeitet worden.

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

Q2E- das bedeutet Qualität durch Evaluation und Entwicklung - ein Modellprojekt, an dem sich 17 berufliche Schulen im Rahmen von „Selbstverantwortung plus“ beteiligt haben. Einen umfassenden Bericht über die Ergebnisse der Schulen liegt nun in Form einer Broschüre vor. Die Materialiensammlung richtet sich an alle Schulen, die vor der Aufgabe stehen, Prozesse intern zu optimieren und die Erfahrungen und Ergebnisse des hessischen Weges beim Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems nutzen möchten. Die Autoren haben dabei besonderen Wert darauf gelegt, dass Schulen sich konkret an den hier erarbeiteten Modellen orientieren können.



Ein besonderes Anliegen war dabei die wissenschaftliche Absicherung des beschrittenen Weges. Für die Auswahl des in der Schweiz entwickelten und erprobten Q2E-Modells sprachen viele überzeugende Gründe, vor allem die dort gewonnenen Erkenntnisse in der Verbesserung schulischer Arbeit wie auch der Modernisierung beruflicher Bildung.

Mit dieser Broschüre hat das Modellprojekt „Selbstverantwortung plus“ einen wichtigen Meilenstein erreicht. Qualitätsmanagement gehört zum Selbstverständnis von selbstverantwortlichen Schulen und der damit verbundenen Qualitätsentwicklung. Noch ist „Selbstverantwortung plus“ ein erster Schritt in Richtung Qualitätssicherung. Auf dem Weg zu weiteren Meilensteinen - wie Metaevaluation und Zertifizierung wünsche ich Ihnen viel Erfolg. Mit dieser Veröffentlichung leistet das Projekt jedoch bereits heute einen wichtigen Beitrag zu diesem Thema.

Allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die an dieser Broschüre mitgearbeitet haben, möchte ich auf diesem Weg herzlich danken. Für Ihre weitere Arbeit mit Q2E wünsche ich Ihnen viel Erfolg.

Mit freundlichen Grüßen

A handwritten signature in black ink, reading 'Jürgen Banzer'. The signature is stylized with a large 'J' and 'B'.

Jürgen Banzer
Staatsminister

1 Einleitung

In Deutschland sind in allen Bundesländern Reformvorhaben zu beobachten, die das Ziel verfolgen, der Einzelschule größere Autonomie zu gewähren (RÜRUP 2007). Die Ursachen für diese Fokussierung der Einzelschule liegen in der Einführung neuer Verwaltungssteuerungsmodelle, die ihren Ursprung in der schlechten finanziellen Haushaltslage der Gebietskörperschaften haben sowie in einer erstarkten Schulkritik, die durch das unerwartet schlechte Abschneiden von Schülerinnen und Schülern im deutschen Bildungssystem gerechtfertigt wird.

Als Garant für Qualitätsentwicklung und Bestandsicherung der Schulen wird in der Fachliteratur der Organisationstyp der lernenden Organisation erachtet. Man geht davon aus, dass sich eine lernende Organisation auf der Basis kollektiver Lernprozesse dem fortwährenden Wandel der Anforderungen selbsttätig anzupassen vermag. Sie erscheint somit als eine organisatorische Voraussetzung dafür, dass sich Erwartungen an eine Qualitätsverbesserung von Schule, verbunden mit der Gewährung von Freiräumen, erfüllen lassen.

Die Durchführung systematischer, kriterien- und zielorientierter interner Evaluation im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems hilft den Schulen festzustellen, wie gut sie die neuen Freiräume nutzen. Die derart erlangten Ergebnisse regen Reflexion und Diskussion über schulische Prozesse und Entscheidungen an und fördern damit das organisationale Lernen im Sinn einer Qualitätsverbesserung an den Schulen; die Verarbeitung von Wissen und seine Nutzbarmachung für künftige Problemlösungen wird dadurch erst dauerhaft ermöglicht. Darüber hinaus wird der Aufbau von Evaluationskompetenz gewährleistet, die eine Voraussetzung für den professionellen Umgang mit Verfahren und Ergebnissen interner und externer Evaluation in den Kollegien der Schulen darstellt.

Im Rahmen des hessischen Modellprojektes Selbstverantwortung plus haben sich 17 berufliche Schulen für die Einführung des schweizerischen Quali-

tätsmanagementmodells Qualität durch Entwicklung und Evaluation (Q2E) entschieden und erste Erfahrungen mit diesem Qualitätssicherungsinstrument sammeln können. Diese sowie erste Erkenntnisse und Produkte werden im Folgenden dargestellt; insbesondere der Beitrag von Q2E zur nachhaltigen Qualitätsentwicklung und -sicherung an Schulen soll deutlich werden. Es geht uns dabei nicht um Rezepte, sondern um hilfreiche Anregungen für Bildungsverwaltung, Schulleitungen, Steuergruppen, Projektgruppen und Lehrkräfte, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen. Wir wollen ermutigen und zeigen, wie eigenverantwortliche Schule gelingen kann und unsere Erfahrungen, die mit dem Erwerb von Evaluationskompetenz an den 17 Projektschulen gemacht wurden, sowie das Unterstützungsangebot der Projektleitung auch anderen Interessierten zur Verfügung stellen.

Der erste Teil der Veröffentlichung beleuchtet das Thema und seine Hintergründe aus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht. Jene, die sich stärker für die konkrete Praxis der Einführung von Q2E interessieren, werden ab Kapitel 5 fündig. Hier werden wichtige Phasen und Entscheidungen vorgestellt, wie in der Aufbauphase und Betriebsphase von Q2E verschiedene Qualitätsaktivitäten gesteuert und koordiniert werden können. Dieser Praxisteil stützt sich auf die Reflexion und Dokumentenanalyse aller bisher durchgeführten Veranstaltungen sowie auf die Auswertung von Interviews, die an fünf Modellprojektschulen durchgeführt wurden. Am Ende ziehen wir nach dreieinhalbjähriger Arbeit ein vorläufiges Resümee.

Wir danken den Schulleiterinnen und Schulleitern und den QM-Teams der Hans-Viessmann-Schule (Frankenberg und Bad Wildungen), der Johann-Philipp-Reis-Schule (Friedberg), der Konrad-Zuse-Schule (Hünfeld), der Ludwig-Geißler-Schule (Hanau) sowie der Oskar-von-Miller-Schule (Kassel) für ihre Bereitschaft, diese Veröffentlichung zu unterstützen, und natürlich für ihr außerordentliches Engagement, das sie bei der Einführung von Q2E zeigten.

2 Problemaufriss – Die neue Rolle der Einzelschule

Reformvorhaben werden in der Regel in Form von Modellprojekten durchgeführt und entsprechen einem neuen Verwaltungsverständnis, das im Konzept des Neuen Steuerungsmodells seinen Ausdruck findet. Angetrieben werden diese Vorhaben von der politischen Notwendigkeit, auf eine anhaltende Schulkritik und auf die auf absehbare Zeit bestehende Knappheit staatlicher finanzieller Ressourcen zu reagieren. Für die Bildungsverwaltung bedeutet dies, auf der einen Seite Aufgaben und Verantwortung an die Einzelschule zu delegieren, auf der anderen Seite aber auch, neue Formen der Steuerung und Unterstützung zu entwickeln und sie den Schulen anzubieten. Denn neue Aufgaben und wachsende Verantwortung bedeuten für die Schulen, ihr Handeln zu verändern, es in gewandelte Strukturen einzubetten und mit neuen Instrumenten auszustatten. Ziel all dieser Maßnahmen ist es, Qualität und effizienten Mitteleinsatz an den Schulen sicherzustellen.

NEUES STEUERUNGSMODELL – NEW PUBLIC MANAGEMENT

Mit dem Neuen Steuerungsmodell (NSM) werden drei Kernaufgaben verfolgt: gesteigerte Effektivität, verstärkte Bürgerorientierung und größere Wirtschaftlichkeit der öffentlichen Verwaltung (www.olev.de 2006). Indem Politik und Verwaltung ihre Verantwortung neu aufteilen, soll adäquat auf all die Anforderungen reagiert werden, die eine globale Wissensgesellschaft an die Verwaltung stellt. Im Zentrum dieser Neuorientierung steht das Führen mit klaren und transparenten Zielen. Steuerungsprozesse haben ihren Schwerpunkt Output- und Outcome-orientiert im Kontraktmanagement, das sicherstellt, dass die Verantwortung für diese Prozesse von den Einzeleinheiten, d.h. im Fall der Bildungssysteme von den Einzelschulen übernommen wird. Die zentralen Instanzen wie das Hessische Kultusministerium und seine 15 Staatlichen Schulämter evaluieren die Ergebnisse, für die sie weiterhin die Gewährleistungspflicht haben.

Als erste Instanz in Deutschland hat die Kommu-

nale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt) seit 1999 neue Steuerungsmodelle eingeführt, um den veränderten Anforderungen gerecht zu werden. Laut Selbstdarstellung der KGSt im Internet (www.kgst.de 2006) gehören zu einer modernen Kommunalverwaltung wirtschaftlicher Ressourceneinsatz, aussagefähiges Rechnungswesen, wirksames Controlling, Leistungsvergleiche und Wettbewerb, die Ausschöpfung der Potenziale von Informations- und Kommunikationstechnik sowie konsequente Kundenorientierung und Bürgerbeteiligung, – Kriterien also, die auch für jedes gewinnorientierte Unternehmen charakteristisch sind.

Wenn nun die öffentlichen Finanzmittel abnehmen, die Leistungserwartungen seitens der Bürgerinnen und Bürger sowie der Wirtschaft aber steigen, geraten die Kommunen unter wirtschaftlichen Druck und müssen sich zunehmend dem Wettbewerb mit privaten und gemeinnützigen Anbietern stellen (www.kgst.de 2006).

Die Folgen für die Schulen sind erheblich. Ihre Situation gleicht der ihrer Träger und es ist unwahrscheinlich, dass diese den Schulen mit Ausnahmeregelungen oder anderen Abweichungen vom neuen Verwaltungsverständnis entgegenkommen werden. Dass neben den Kommunen auch Bundesregierung und Bundesländer ihre Verwaltungen mit Nachdruck modernisieren, verschärft die Lage nochmals.

In Hessen trägt das unter Federführung des Hessischen Finanzministeriums konzipierte Vorhaben den Namen Neue Verwaltungssteuerung (NVS). Zielsetzung der NVS ist es, Steuerungsinstrumente, die auch in der Privatwirtschaft eingesetzt werden, so zu nutzen, dass Verwaltungshandeln effizienter gestaltet werden kann. Die Eckpunkte der NVS sind:

- Einführung eines kaufmännischen Rechnungswesens, das den Erfolg sichtbar und messbar macht,



- konsequente Umstellung der bisherigen Vorgangsbearbeitung auf eine wirtschaftliche Leistungserstellung,
- Stärkung der Eigenverantwortung der Bediensteten für „ihre Produkte“ sowie
- dezentrale Budgetierung.

Diese Maßnahmen zielen auf eine erhöhte Kostentransparenz ab und sollen helfen, weitere Einsparpotenziale aufzudecken. Ein Kennzahlensystem (Balanced Score Card) sorgt kontinuierlich für die Transparenz der Ziele und Ergebnisse, so dass erforderliche Korrekturmaßnahmen frühzeitig veranlasst und durchgeführt werden können. Ein weiterer maßgeblicher Nutzen der NVS wird darin gesehen, dass Parlament und Regierung in ihr eine verbesserte Informations- und Entscheidungsgrundlage finden. Sie diene damit letztendlich der Sicherung des Wirtschaftsstandorts Hessen, was zweifellos im Interesse der Bürgerinnen und Bürger liege.

Unausgesprochen ist, dass ausnahmslos alle Landesministerien in diesen Prozess eingebunden und so folgt auch das Hessische Kultusministerium dem Gesamtkonzept und übernimmt die Verantwortung für die Modernisierung ihrer nachgeordneten Behörden. Modellprojekte im Schulbereich, die das Ziel verfolgen, den Einzelschulen „Selbst- /Eigenverantwortung“ (Hessen) bzw. „Eigenständigkeit“ (Baden-Württemberg), also Autonomie im Sinne erweiterter Freiräume, zu übertragen, müssen daher auch als Ausdruck der Modernisierung der Verwaltungssysteme begriffen werden.

KRISE VON SCHULE UND SCHULKRITIK

Modellprojekte zur Verbesserung von Schule und Unterricht werden aber auch gerechtfertigt und getragen durch die erstarkte Kritik, von der die Schule als Institution, die Lehrkräfte, aber auch das gesamte Bildungssystem gleichermaßen betroffen sind. Genährt werden Enttäuschung und

Unmut über die Qualität von Schule und deren Leistungserstellung vor allem durch das mittelmäßige Abschneiden in gleich mehreren internationalen Schulvergleichen. Schülerinnen und Schüler aus Deutschland konnten in TIMMS, PISA, DESI und der IEA-Studie zur politischen Bildung nur Plätze im Mittelfeld erreichen (BILDUNGSBERICHT 2005, BÖTTCHER 2002, KLEIN/HÜCHTERMANN 2003). Dass Bildung als ein im internationalen Wettbewerb maßgeblicher Standortfaktor und Bildungspolitik daher als Instrument der Standortpolitik gesehen wird (WEISS 2000), verschärft die Kritik nochmals. Bildung wird in einer wissensbasierten Gesellschaft zunehmend als gewichtige Zukunftsinvestition verstanden (BÖTTCHER 2002, WEISS 2000), die allein zur Wahrung eines hohen Lebensstandards beitragen kann. Erschwert wird dieser Auftrag an Schule zweifellos durch die Ressourcenknappheit, die der Einführung der NVS mit zugrundeliegt: „Schulkritik und Ressourcenknappheit beschreiben gewissermaßen den Hintergrund, vor dem Schulpraxis, Schulpolitik, Schulverwaltung und – last but not least – Erziehungswissenschaft bei Versuchen der Analyse und Gestaltung des Schulwesens agieren müssen“ (BÖTTCHER 2002: 29).

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Schulen vor zwei Herausforderungen stehen:

- Sie müssen sich aufgrund der angespannten Haushaltslage organisatorisch an die Verwaltungssteuerungssysteme der Länder und Kommunen anpassen, die modern, d.h. betriebswirtschaftlich ausgelegt und kostensparend sind.
- Sie müssen der öffentlichen Kritik an der Qualität ihrer Arbeit mit einer nachweislichen Verbesserung der Schülerleistungen begegnen.

Beide Herausforderungen sollen politisch durch die Übertragung von Freiräumen bzw. durch die Gewährung von Schulautonomie gemeistert werden.

SCHULAUTONOMIE

Schulautonomie war zuerst in Lateinamerika, dann seit den 80er Jahren verstärkt in den USA und Großbritannien ein bildungspolitisches Thema (BRÜSEMEISTER 2003, BOYD 2003, MUNÍN 2001). „Trotz der erheblichen Unterschiede experimentieren die Vereinigten Staaten und Großbritannien doch mit vergleichbaren marktorientierten Taktiken, um ihre Schulen grundlegend umzustrukturieren und zu verbessern“ (BOYD 2003: 127). Damit sind die beiden wesentlichen Kriterien benannt: „Marktorientierung“ und „Qualitätsverbesserung“, die weltweit allen entsprechenden Reformvorhaben gemeinsam sind (MUNÍN 2001). Die Folge ist eine Ökonomisierung der Schule, und so werden die Fragen nach der Gestaltung der zukünftigen Schule zunehmend vor dem Hintergrund pädagogischer und betriebswirtschaftlicher Ansätze thematisiert (BÖTTCHER 2002).

Deutsche Schulen verfügen im internationalen Vergleich über relativ wenig Schulautonomie (BÖTTCHER 2002, KLEIN/HÜCHTERMANN 2003). Besonders Mängel in den Bereichen Effizienz und Eigenverantwortung werden zunehmend als Kernproblem (KLEIN/HÜCHTERMANN 2003) des deutschen Bildungssystems wahrgenommen, dem die Politik in Form von Modellversuchen und Erlassen entgegenzuwirken sucht. Bereits in den 80er Jahren wurden in Deutschland Maßnahmen für mehr Schulautonomie durchgeführt; in den 90er Jahren verstärkte sich diese Tendenz (BRÜSEMEISTER 2003, MUNÍN 2001) und spätestens seit 2002 stellt sich mit der Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ auch in Deutschland eine nationale Reformbewegung ein (RÜRUP 2007).

Hierzulande orientiert man sich besonders am Beispiel angelsächsischer und skandinavischer Länder, wie den Einzelschulen mehr Autonomie zur Gestaltung ihres gesellschaftlichen Auftrags zu gewähren ist (MUNÍN 2001, FULLAN 1999, WEISS 2000). Unter der Gewährung von Schulautonomie ist eine bildungspolitische Initiative zu

Problemaufriss – Die neue Rolle der Einzelschule

verstehen, die den Akteuren an den Schulen mehr Freiheit auf pädagogischem, organisatorischem und finanziellem Gebiet zugesteht (MUNÍN 2001). In der Literatur sowie in wissenschaftlichen und politischen Diskussionen wird die Schulautonomie oft in Teilautonomien – etwa für den Personal- oder Finanzbereich – unterteilt und entsprechend untersucht und diskutiert (WÖSSMANN 2003, BÖTTCHER 2002, DUBS 2005, MUNÍN 2001, HOLTAPPELS 2003).

Für die Bildungsverwaltung bedeutet dies, einerseits Aufgaben und Verantwortung an die Einzelschule zu delegieren, andererseits neue Formen der Steuerung und Unterstützung zu entwickeln und den Schulen zu unterbreiten. Als Ort von Qualitätsentwicklung und -sicherung soll die Einzelschule Verantwortung für ihre Prozesse und Verfügungsgewalt über zugeteilte und erwirtschaftete Ressourcen erhalten. Dass eine solche Dezentralisierung mit besseren Schülerleistungen in internationalen Vergleichstests einhergeht, lässt sich aus den Daten von PISA und TIMSS herauslesen, sofern auch zentrale Abschlussprüfungen vorgesehen sind. „Eine effiziente Bildungspolitik sollte also externe Prüfungen mit Schulautonomie verbinden“ (WÖSSMANN 2005: 23).

Das Land Hessen hat zu diesem Zweck das Modellprojekt Selbstverantwortung plus ins Leben gerufen. Hier erhalten 17 berufliche Schulen die Möglichkeit, über Selbstverantwortung und Qualitätssicherung eine Verbesserung ihrer Arbeit zu erzielen. Sukzessive werden Freiheiten bzw. Autonomie respektive Teilautonomien gewährt, die sich auf die Bereiche Finanzen, Personal, Organisation, Unterricht und Rechtsfähigkeit – für die Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern im Rahmen von Bildungsnetzwerken – erstrecken. Den Schulen werden neue Handlungsfelder sowie Entscheidungs- und Gestaltungsfreiräume eröffnet, was den schulischen Akteuren die Möglichkeit gibt, durch selbstbestimmtes Handeln dem Prinzip der Eigenverantwortung zu entsprechen.

Freiheit ist dabei nirgends mit Unbestimmtheit oder gar Untätigkeit zu verwechseln. Sie betrifft allein die Aufhebung bestimmter staatlicher Reglementierungen, die erwünschte Handlungen der schulischen Akteure behindern (MUNÍN 2001).

„Größere Freiheit für Schulakteure“ bedeutet also, dass diese ihr Verhältnis zu definierten staatlichen Reglementierungen freier gestalten können. Absolut ist Schulautonomie nie, da es nirgends um die vollkommene Unabhängigkeit der Schulen vom Staat geht (MUNÍN 2001), sondern lediglich darum, die von Politik und Verwaltung vorgegebenen Handlungs- und Entscheidungsfreiräume auszudehnen. Die Begriffe ‚Freiheit‘ und ‚Autonomie‘ ordnen sich folglich einer neuen staatlichen Regulationsform im Bildungsbereich unter (ebd.), von der das Verhältnis der Akteure zueinander bestimmt sowie deren Kompetenzen und Zuständigkeiten vorgegeben werden.

3 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung

Schul- bzw. Bildungskrise und Ressourcenknappheit sowie die darauf mit der Übertragung von Verantwortung auf die Einzelschulen reagierende Politik stellen den Rahmen dar, in dem sich die Qualitätsentwicklung an den Schulen bewähren muss. Autonomie zu gewähren bedeutet steuerungspolitisch, Entwicklungen direkt in den Einzelschulen steuern zu lassen, diese aber extern zu evaluieren, um bei Bedarf gegensteuern zu können. „Die beiden Themen Schulautonomie und Evaluation sind eng miteinander verbunden. Wenn Einzelschulen im Kontext einer erweiterten Selbstverantwortung mehr Entscheidungsfreiräume zugebilligt werden, ist dies nur möglich, wenn die Rechenschaftslegung und Qualitätskontrolle, ohne die der Staat dem öffentlichen Bildungsauftrag (GG Art. 7) nicht genügen könnte, neu definiert und institutionalisiert werden“ (CLEMENT/MARTIN 2007: 34).

Seit dem Schuljahr 2006/2007 erfolgt dies in Hessen durch die regelmäßige externe Evaluation der Schulen durch die Schulinspektion des Instituts für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden. „Die Schulinspektion gilt (. . .) als ein Instrument der Rechenschaftslegung der Schule über ihre Entscheidungs- und Gestaltungsfreiräume“ (HENNING-EBERLEIN 2007: 53). Darüber hinaus zählen schulinterne Vergleichsarbeiten, Teilnahme an zentralen standardisierten Tests und landesweiten Abitur- und Abschlussprüfungen an Haupt- und Realschulen zum externen Teil des schulischen Qualitätsmanagements in Hessen.

„Schulqualität wird in den Schulen hergestellt. Für die Prozess- und Ergebnisqualität ist die Einzelschule in hohem Maß selbst verantwortlich“ (HENNING-EBERLEIN 2007: 53). Die Verantwortung also, wie die Schulen die gewährten Gestaltungsfreiheiten nutzen, um ihre Schul- und Unterrichtsprozesse zu steuern und zu verbessern und damit ihre selbstgesetzten Ziele zu erreichen, liegt ganz beim Schulmanagement der Einzelschule. Unterstützt wird sie dabei von den Verfahren der externen und internen Evaluation, die helfen, die erzielten Ergebnisse regelmäßig zu überprüfen

und damit eine systematische Rückmeldung zu erbringen, so Henning-Eberlein weiter.

Der methodische Schwerpunkt der Qualitätssicherungsinstrumente in Hessen liegt derzeit noch im Bereich der externen Evaluation. Dieser scheint es jedoch nicht immer zu gelingen, ihre Entwicklungsfunktion wirkungsvoll in die Zielerreichung der Schulen einzubringen. Der Bericht der hessischen Schulinspektion schlägt daher vor, zum Abschluss der Pilotphase aus den Qualitätsbefunden u.a. folgende Konsequenzen zu ziehen: „Eine verstärkte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen von zentralen Orientierungs-, Vergleichs- und Abschlussarbeiten, aber auch schulinternen Vergleichsarbeiten und die Ableitung entsprechender Konsequenzen daraus sollte stärker in den Blick genommen werden . . .“ (IQ-REPORT 2 2006: 47).

Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung bestätigen, dass die Wirkung, die die Rückmeldung von Ergebnissen vergleichender Messungen von Schuldaten erzielt, von der Bereitschaft der betroffenen Schulen abhängt, diese Rückmeldung auch anzunehmen. Die Bereitschaft dazu hängt davon ab, ob ein Verständnis dafür vorliegt, dass die Ergebnisse externer Evaluation Mittel zur Qualitätssicherung und Verbesserung sind. Fehlt ein solches Verständnis, können die gewonnenen Ergebnisse leicht als relativ unvermittelt auftauchende Mitteilungen erscheinen, deren Herkunft und Wert nicht nachvollzogen werden, was bei den Adressaten eher Widerstand als Kooperationsbereitschaft auslöst (CLEMENT/MARTIN 2007).

„Die Motivation der Betroffenen zur Weiterentwicklung ist im Allgemeinen höher, wenn sie an den Evaluationsprozessen mitwirken konnten, wenn sie Kriterien und Verfahren akzeptieren, wenn sie verstehen, auf welchen Wegen die Evaluationsresultate gewonnen und die Interpretationen abgeleitet wurden, und wenn sie durch ihre Arbeit schon Entwicklungsperspektiven gewinnen konnten. Auch ist bei Selbstevaluationsvorhaben die Sensibilität für spezifische Kontexte und Ent-

wicklungsschwerpunkte, die ja gerade im Falle der Entwicklung autonomer Schulen stark variieren können, und damit die potentielle Treffsicherheit von Veränderungsvorschlägen im allgemeinen größer“ (ALTRICHTER 1998: 277). Entwicklungsaufgaben scheinen besonders durch interne Evaluation vorangebracht zu werden, da diese weit eher die Voraussetzungen erfüllt, einen Wandel in Einstellung, Handlung und Verhalten der Akteure vor Ort zu bewirken. Nur dann kann die Sicherung und Optimierung der Qualität schulischer Arbeit erreicht werden, wenn die schulischen Akteure sich zur Entwicklungsarbeit auch bereit erklären. „Dies geschieht aber erst:

- wenn die Kriterien der Qualitätsmessung allen Akteuren bekannt sind;
- wenn möglichst geklärt ist, welche Standards für diese Kriterien als wünschenswert gelten;
- wenn der eigene Stand hinsichtlich Messkriterien bekannt ist und der Arbeit einzelner möglichst zugeordnet werden kann;
- wenn herausgearbeitet wird, mit Hilfe welcher Bedingungen und Maßnahmen auf die Ergebnisse Einfluss genommen werden kann;
- wenn klar ist, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um bessere Ergebnisse zu erzielen.“ (CLEMENT/MARTIN 2007: 36)

Um diese Bedingungen zu erfüllen, sind die schulischen Akteure an der Planung einer Evaluation zu beteiligen. Ob es sich dabei in der Sache um interne oder externe Evaluationsteams handelt, spielt im Blick auf die angestrebte Optimierung eine eher untergeordnete Rolle.

Als Fazit ist also festzuhalten, dass die Motivation, sich an qualitätsverbessernden Maßnahmen zu beteiligen, von der Bereitschaft und dem Vermögen der Akteure abhängt, gewonnene Evaluationsergebnisse und Empfehlungen auch anzunehmen. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Ergebnisse einer Evaluation, sei sie intern oder extern, immer den für den Evaluationsbereich Verantwortlichen gehören: Sie entscheiden, welche der Ergebnisse sie wie nutzen.

Ein weiteres Ergebnis der ersten 50 Schulinspektionen in Hessen ist, dass die Selbstevaluationskultur auffällig unterentwickelt ist. Es wird daher empfohlen, die Schulen zu verstärkter interner Evaluation anzuhalten (IQ-REPORT 2 2006). Die Erfahrungen, die mit interner Evaluation in Hessen im Rahmen mehrerer Modellprojekte und -versuche bereits vorliegen¹, werden vom Modellprojekt Selbstverantwortung plus, dem Gegenstand der vorliegenden Broschüre, fortgeführt. Sie verfolgt daher auch das Ziel, die Erfahrungen, die die 17 Projektschulen mit dem Erwerb von Evaluationskompetenz gemacht haben, anderen Schulen und interessierten Bildungsverantwortlichen zur Verfügung zu stellen. Evaluationskompetenz umfasst neben Planungs-, Durchführungs- und Auswertungskompetenz auch den notwendigen Sachverstand und Erfahrungshintergrund im Umgang mit den Evaluationsergebnissen. Wer selbst schon Evaluationen durchgeführt hat und sich mit den mehr oder weniger willkommenen Ergebnissen auseinandersetzen musste, wird auch den Ergebnissen und Empfehlungen externer Evaluationsverfahren anders gegenüberstehen. Und sind datengestützte Kenntnisse über die eigene Arbeit vorhanden, fällt es zudem leichter, Anregungen von außen aufzugreifen. Evaluation, die zum integralen Bestandteil der Schulkultur geworden ist, verleiht einer Schule folglich bessere organisationale Voraussetzungen, um extern generiertes Wissen und die von ihm ausgehenden Impulse aufnehmen und in qualitätsverbessernde Maßnahmen umsetzen zu können. Betrachtet man das Pädagogische Qualitätsmanagement als Gesamtsystem (ROLFF 2007), kommen der externen Evaluation die Funktionen von Spiegelung und Rechenschaft zu, während die interne Evaluation die Entwicklungsfunktion übernimmt, indem sie maßgebliche Entwicklungsimpulse liefert und die anschließende Entwicklungsarbeit begleitet und bewertet, – ein besonders wichtiger Aspekt, da sich die interne Evaluation an schulischen Qualitätsversprechen orientiert, wie sie in Leitbildern und

¹ EIVER, Lernende Region Main-Kinzig und Spessart, Schule gemeinsam verbessern, SV plus

Schulprogrammen formuliert sind. „Steuerungstheoretisch gesehen ist das Schulprogramm ein Medium inhaltlicher Steuerung. Dieses Medium dürfte umso wirksamer sein, je häufiger durch interne Evaluation als Form ‚pädagogischer Tatsachenforschung‘ festgestellt wird, ob und inwieweit sich die Schule auf dem Weg zur Realisierung ihres eigenen pädagogischen Selbstverständnisses befindet“ (ROLFF 2007: 245). Dabei werden auch die aus Leitbild und Schulprogramm abgeleiteten schulischen Konzepte, Strategien, Prozesse, Umsetzungsroutinen und ressourciellen Rahmenbedingungen validiert und gegebenenfalls angepasst, was sich positiv auf eine an pädagogischen Idealen orientierte Schulentwicklung auswirkt.

Ein weiterer Grund, Selbstverantwortung direkt an der Schule zu stärken, ist das fehlende oder brachliegende Wissen über die Zusammenhänge im komplexen System Schule. Die Akteure vor Ort mit ihrem vorhandenen Wissen zu aktivieren bzw. mit solchem Wissen auszustatten, erscheint daher als plausibler Weg zu mehr Schulqualität, sofern die Funktionen von Entwicklung und Rechenschaft kombiniert werden können. Schulische Akteure, die an qualitätsverbessernden Vorhaben beteiligt und in Evaluationsprozesse eingebunden sind, werden selbst zu Forschenden, die mit schulspezifischen Wissen ausgestattet und damit befähigt sind, Bedingungen dafür zu schaffen, dass gute Schule gelingt. Aus der Schulqualitätsforschung wissen wir, wie unverzichtbar es ist, Expertise und Entwicklungspotenzial vor Ort zu nutzen, um die Einzelschule als Träger pädagogischer Qualität zu profilieren und zu stärken. „In einer vorläufigen Bilanz der Schulqualitätsdiskussion in Deutschland ist eine ambivalente Forschungs- und Entwicklungssituation zu konstatieren, die durch Erfolge einerseits und Ernüchterungen andererseits geprägt zu sein scheint“ (STEFFENS 2007: 49). Als ein solcher Erfolg kann gewertet werden, dass sich die Erkenntnis der relevanten Variablen von Schulqualität verbreitet hat. Qualitative Unterschiede zwischen einzelnen Schulen können mit deren jeweiligen schulischen Bedingungen

erklärt und qualitätsrelevante Bedingungen durch das Zusammentragen der Forschungsergebnisse ermittelt werden. Problematisch jedoch bleibt, „(. . .) dass die als relevant ausgewiesenen Bedingungsvariablen in keinem systematischen Zusammenhang mit Wirkungsvariablen stehen, dass sich keine eindeutigen Wenn-dann-Beziehungen zeigen und sogar widersprüchliche Befunde auftreten können“ (STEFFENS 2007: 50). Dass sich Ernüchterung einstellt, ist also verständlich, da es aufgrund der Komplexität schulischer Organisationen nicht möglich ist, einzelne Variablen aus dem Gesamtgefüge zu lösen, um ihre Wirkung zu testen. Ist das Merkmal also auch bekannt, so ist sein Wirkungsgrad im Gesamtkontext gleichwohl nicht feststellbar. „Obwohl wir bereits seit einiger Zeit über eine Reihe von Ergebnissen bezüglich gelingender Reformprozesse verfügen (. . .), ist nicht abzustreiten, dass die Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse noch im Anfangsstadium steht. Der Vorwurf von Huber (1999), dass sich Schulforschung zu wenig mit der Frage befasse, wie Schulen tatsächlich lernen, ist insofern berechtigt“ (STEFFENS 2007: 51).

Wenn daher die Gestaltung von Schulen zu qualitativ signifikanten Unterschieden führt, die Bedingungen dafür aber mit wissenschaftlichen, von außen ansetzenden Methoden nicht festgestellt werden können, dann liegt der Schluss nahe, dass auch eine von außen ansetzende Prozesssteuerung zum Aufbau qualitativ besserer Schulen nur begrenzt erfolgreich sein kann. Was diese Unzulänglichkeit kompensieren kann, ist eine schulinterne Steuerung mit Zielen. Damit aber die Formulierung solcher Ziele nicht abgekoppelt von gesellschaftlichen und pädagogischen Entwicklungen sowie neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen erfolgt, sind ein gewisser Außendruck und eine Orientierung an Standards notwendig. Der Staat hat die Gewährleistungspflicht für die standardisierten Lernergebnisse und wird deren Erreichen überprüfen müssen. Die Einzelschule dagegen trägt die Verantwortung für die Gestaltung ihrer Prozesse und für das Erreichen der

Standards. Ist also Qualitätsentwicklung die Aufgabe der Einzelschule, dann benötigt sie neben Orientierung, Begleitung, Unterstützung und Instrumenten auch ein neues Organisationsmodell.

SCHULE ALS LERNENDE ORGANISATION

Den Schulen werden Freiräume und Verantwortung übertragen, auf die sie als Organisation in der Regel nicht vorbereitet sind. In der Forschung zur Schulentwicklung ist in dieser Hinsicht das Konzept der lernenden Organisation von Bedeutung. Es verspricht, den Bestand von Schulen zu sichern, indem sie sich dem permanenten Wandel der Anforderungen anzupassen vermögen. Während Organisationsentwicklung den ‚Wandel der Organisation‘ in einem zeitlich und sachlich begrenzten Prozess betrifft, stellt die lernende Organisation eine ‚Organisation des Wandels‘ dar, eine Organisation also, die fähig ist, auf permanent sich ändernde Anforderungen zu reagieren und sich ihnen ebenso permanent und effizient anzupassen (ONLINEVERWALTUNGSLEXIKON 2007, <http://www.olev.de/l/lernorg.htm> 2007, Stand 07.01.2007).

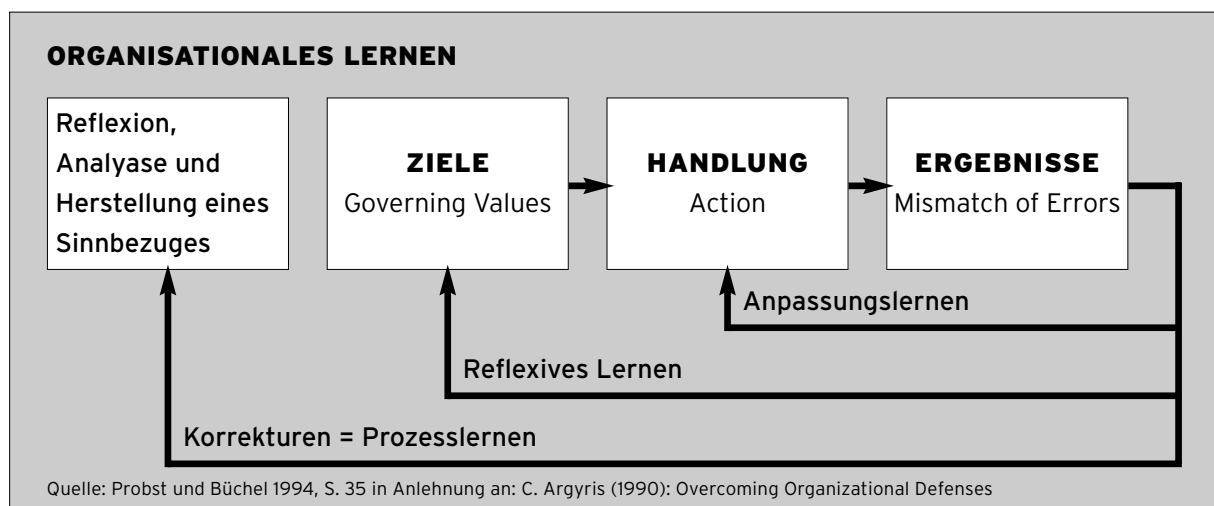
Die lernende Organisation geht von der Vorstellung aus, dass Organisationen kollektiv auf den Lernprozessen ihrer Individuen basierend lernen können (ARGYRIS/SCHÖN 1978, WILKESMANN 1999). Organisationales Wissen und Lernen entspricht dabei nie der Summe individuellen

Lernens und Wissens. Es kann aufgrund organisationaler Bedingungen geringer ausfallen, wenn vorhandenes Wissen der Individuen nicht von der Organisation genutzt wird bzw. werden kann – dies ist dann der Fall, wenn vorhandenes Wissen unbekannt ist, weil Führungskräfte dieses nicht aktivieren können, – oder es von Organisationsmitgliedern vorsätzlich nicht zur Verfügung gestellt wird. Unter lernförderlichen Bedingungen dagegen wird aufgrund gemeinsamer Lernprozesse und daraus resultierenden Synergieeffekten das Lernen und Wissen in einer Organisation zunehmen und letztendlich größer sein als die Summe des ursprünglich vorhandenen individuellen Wissens über die Organisation und deren Eigenheiten (WILKESMANN 1999).

Organisationales Lernen ist also immer kollektives Handeln, das kollektive Strukturen verändert, indem Wissen und Routinen der Organisation verändert werden. „Organisationales Lernen setzt die Wahrnehmung von Widersprüchen von einzelnen Personen oder Gruppen in der Organisation voraus.“ (WILKESMANN 1999: 83). „Man könnte auch bündig formulieren, dass es beim Organisations-Lernen letztlich um die Erhöhung von Problemlösungskapazitäten geht“ (ROLFF 1993: 141).

Diversen Systematisierungen folgend kann organisationales Lernen in zwei oder drei Lerntypen unterschieden werden (vgl. Übersicht bei PROBST/

Abb. 1



BÜCHEL 1994). Die weitverbreitete dreiteilige Systematik von Argyris und Schön (1990) unterscheidet: Anpassungslernen (bzgl. innerorganisatorischer Prozesse), Reflexives Lernen (bzgl. Zielen der Organisation, die eine Umweltanpassung darstellen) und Prozesslernen (das Lernen aus vergangenen und laufenden Lernprozessen für die Problemlösung in Gegenwart und Zukunft) (vgl. Abb. 1).

In der Fachliteratur wird der Organisationstyp lernende Organisation als ein Garant für Qualitätsentwicklung angesehen (FULLAN 1999, WILKESMANN 1999, ROLFF 1993). Dabei fallen die Bestimmungen ihrer Merkmale und Elemente unterschiedlich aus. Übereinstimmend werden jedoch von den meisten Autoren (PIELER 2003, SENGE 1996, HOLLY/SOUTHWORTH nach KRAINZ-DÜRR 1999) genannt: Außenorientierung, Konsens der Organisationsmitglieder, Informations-, Kommunikations- und Wissensmanagement sowie eine lernförderliche Organisationskultur, die Lernanreize bewusst einsetzt.

Dass Schulen prädestiniert seien, sich als lernende Organisationen zu verstehen, wird zwar oft unterstellt bzw. thematisiert (BÖTTCHER 2002, FULLAN 1999, HOLTAPPELS 2003), ist jedoch aufgrund ihrer ausgeprägt bürokratischen Struktur in der Regel zunächst nicht gegeben. Sie kann sich aber zu einer solchen entwickeln, wenn ihr Selbstverantwortung übertragen wird und damit bestimmte bürokratische Zwänge wegfallen. Ob die Schulen dem folgen, welchen Beitrag sie leisten bzw. ob und wie das Management die Merkmale einer lernenden Organisation ausprägen hilft, wurde bisher nicht untersucht. „Sicher scheint, dass mit grundlegenden Veränderungsprozessen in Richtung Autonomie der Einzelschule in Deutschland Neuland betreten wird, ohne dass bereits eingetretene Trampelpfade für den Weg der Erneuerung bereitstehen“ (HOLTAPPELS 2003: 105). Der Auftrag an jede Schule lautet also: den eigenen Weg finden und gehen müssen.

Eine Organisation kann sich nur dann zu einer

lernenden Organisation entwickeln, wenn ihre Leitung es sich zur Aufgabe gemacht hat, dem gesellschaftlichen Wandel aktiv zu folgen und zu begegnen. Sie braucht Freiräume, organisatorische Elemente und Instrumente, die ohne Unterstützung seitens der Leitung nicht oder nur beschwerlich eingeführt werden können. Die Schulleitung wird in diesem Prozess folglich zu einer relevanten Größe, die ihn je nach Positionierung und Führungsverhalten bzw. handeln begünstigen oder behindern kann. Nicht gesagt ist damit aber, dass die Schulleitung allein der Garant für die Entwicklung einer lernenden Organisation sein kann, denn „gute Schulen ohne gute Schulleiter gibt es nicht; dennoch sind gute Schulleiter keine Garantie für gute Schulen“ (ROLFF 1993: 183). Von der Schulleitung hängt jedoch maßgeblich ab, inwieweit Organisationsmitglieder bereit sind, sich mit ihrem Wissen einzubringen und an der Gestaltung ihrer Schule und an der kontinuierlichen Verbesserung ihrer gemeinsamen Arbeit mitzuwirken.

In den 90er Jahren konnte in den USA ein Großteil der Reformvorhaben nicht die gewünschten Effekte bei der Verbesserung des Unterrichts erzielen, weil die Verbesserung von Strukturen und die Verbesserung von Unterricht nicht ausreichend miteinander verbunden wurde (FULLAN 1999). Auch wenn Lehrkräfte an Entscheidungsprozessen beteiligt wurden, führte dies nicht automatisch zu einer intensiveren Bearbeitung von neuralgischen Punkten wie Unterrichtsmethoden, Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler und didaktischen Fragen an den beteiligten Projektschulen im Vergleich zu anderen Schulen (ebd.).

Dass in den Kollegien der Projektschulen des Modellprojekts Selbstverantwortung plus (i. F.: SV plus) eine ähnliche Sicht vorherrscht, verdeutlicht die Zwischenevaluation vom Sommer 2007: „Am ehesten glauben Lehrkräfte der Schulen, dass SV plus dazu beitragen kann, Prozesse (72,4%) und Strukturen (68,1%) zu verbessern“



(CLEMENT/MARTIN 2008: 19). Dass SV plus zur Verbesserung des Unterrichts beitragen kann, meinen dagegen nur 46,5% der befragten Lehrkräfte, obwohl sie mehrheitlich (67,6%) der Ansicht sind, dass das Modellprojekt an zentralen Problemen ihrer Schulen ansetzt (ebd.). Daraus lässt sich folgern, dass die Reform von Prozessen und Strukturen zwar als notwendig erachtet wird, ihre pädagogische Legitimation aber nur in einer feststellbaren Verbesserung von Unterrichtsqualität liegen kann. Und die, das haben die ersten Onlinebefragungen im Jahr 2006 und die nachfolgenden Feedbackveranstaltungen an den Schulen ergeben, ist für die Lehrkräfte von sehr großer Bedeutung.

Die wissenschaftliche Begleitung spricht daher die Empfehlung aus: „Das Modellprojekt SV plus ist inzwischen an den Schulen angekommen und führt dort zu Veränderungen gewohnter Abläufe,

Beziehungen und Strukturen. Um die Akzeptanz bei den beteiligten Lehrkräften weiter zu steigern und die Nachhaltigkeit der Innovationen zu befördern, empfehlen wir auf der Basis der bisher gewonnenen Daten, weitere Projekte insbesondere dann zu fördern, wenn sie einen deutlichen Bezug zu Unterrichtsentwicklung haben bzw. solche organisatorischen Bedingungen bearbeiten, die einen deutlichen Bezug zur Qualitätsverbesserung von Unterricht aufweisen. Aus beiden Online-Befragungen und den Feedbackveranstaltungen wissen wir: Die höchste Motivation, an Reformprozessen mitzuwirken, liegt für die Lehrkräfte in dem Bereich der Unterrichtsentwicklung (HF1)“ (CLEMENT/MARTIN 2008: 47).

Reformprozesse, die auf Qualitätsverbesserung im Unterricht abzielen, können also von außen initiiert und unterstützt werden. Für einen nachhaltigen Erfolg aber, d.h. eine schulweite Einbettung

der Ergebnisse in neue Handlungsrouinen, ist es - neben Engagement - nötig, dass Verantwortung für das Gelingen in gegebenen Handlungsfreiräumen übernommen wird und organisatorische und regionale Kenntnisse und Kontakte vorhanden sind - eine Einsicht, auf der das Konzept der Selbstverantwortlichen oder Eigenverantwortlichen Schule als lernender Organisation beruht. Soll die Einzelschule Motor für qualitative Weiterentwicklung von Schule und Unterricht sein, dann nur in einer veränderten Struktur und ausgestattet mit neuen Instrumenten.

Zentrales Instrument für die Gestaltung von Veränderungen ist ein Qualitätsmanagementsystem (QMS). Mit seiner Hilfe können die erforderlichen Entwicklungsprozesse modelliert werden. Für alle Bereiche des schulischen Lebens bietet es Instrumente und Verfahren an, die der Selbstbewertung und der Entwicklung von Qualität dienen. Von welchen Stärken und Schwächen Schule und Unterricht betroffen sind, lässt sich häufig nicht eindeutig identifizieren, und verschiedene Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten erlauben keine simplifizierenden Richtig-Falsch-Urteile. Erforderlich ist daher, an den Schulen einen Qualitätsdiskurs zu etablieren, der der Komplexität des Handlungsfeldes entspricht: Einholen von Daten zur Erfassung des Ist-Zustandes, kollegiale Diskussionen zur Analyse und Bewertung dieser Daten sowie Vereinbarungen über Optimierungsnotwendigkeiten. Ein QMS sichert die Durchführung einer systematischen, kriterien- und zielorientierten internen Evaluation und fördert durch Reflexion das organisationale Lernen an den Schulen; Wissen, das auf diese Weise er- und verarbeitet wird, steht damit auch für künftige Problemlösungen zur Verfügung. Darüber hinaus wird Evaluationskompetenz aufgebaut, die eine maßgebliche Voraussetzung dafür ist, dass in den Kollegien der Schulen mit den Verfahren und Ergebnissen interner und externer Evaluation professionell umgegangen wird.

Ein System, dass besonders der singulären Situa-

tion der Einzelschule gerecht wird, stellt das schweizerische Q2E-Modell dar, das im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

4 Teil der Lösung: Q2E

Das Qualitätsmanagementsystem Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E) wurde im Rahmen eines Projektes der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz von 1996-2002 entwickelt. Die zu Beginn 13, später 16 teilnehmenden Berufsschulen und Gymnasien entwickelten jeweils ein schuleigenes Qualitätssystem. Auf der übergeordneten Ebene des Gesamtprojektes erfolgte dann die Entwicklung des Systems Q2E, in dem gemeinsame Materialien zur Unterstützung der Schulen zusammengeführt sowie Kriterien und Abläufe für eine externe Evaluation festgelegt wurden.

Das Ergebnis war ein umfassendes QMS, das – anders als eigens für die Privatwirtschaft entwickelte QMS – den besonderen Belangen von Schule gerecht wird. Es ist ein System, das ganz von den Erfahrungen der Schweizer Projektschulen geprägt ist. Praxiserprobte Ressourcen, die in Form von Materialien, Instrumenten und Werkzeugkoffern sowie erfahrenen Praktikern bereitgestellt werden, erleichtern die Einführung von Q2E und

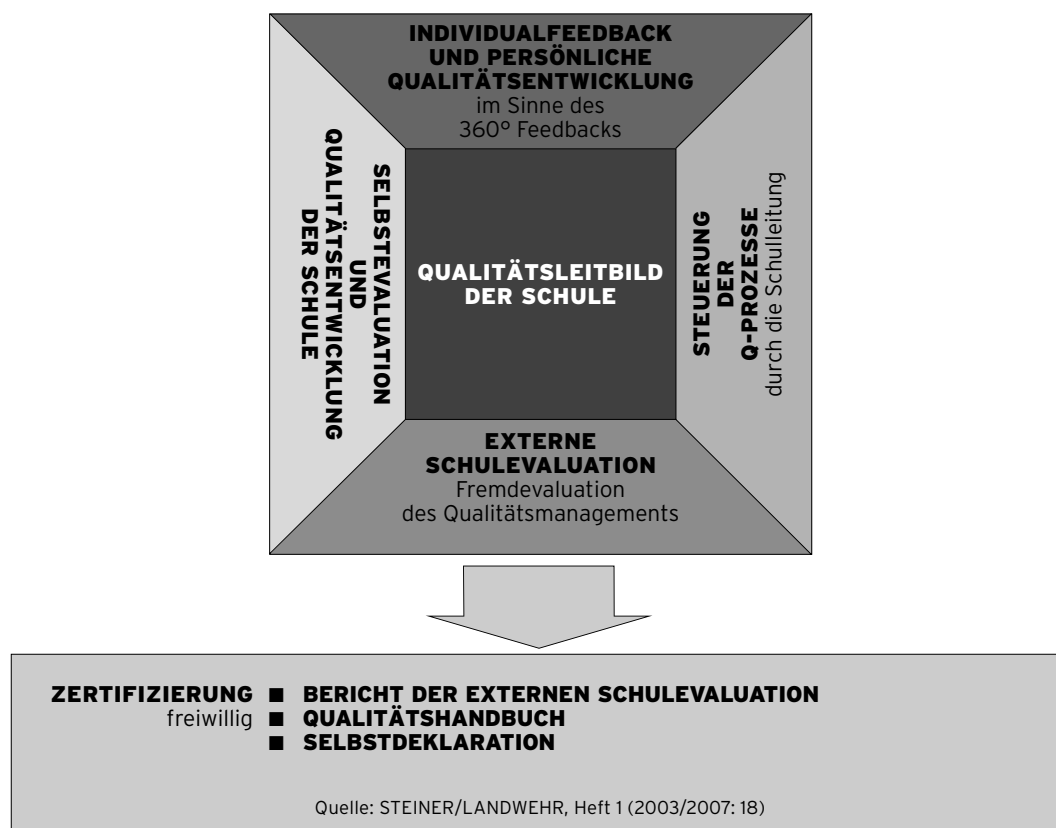
erhöhen seine Akzeptanz als effektives Instrument zur Qualitätssicherung an Schulen. Dass Q2E von den SV plus-Projektschulen einstimmig angenommen wurde, bestätigt diese Einschätzung ebenso wie seine gegenwärtige Einführung in mehreren anderen Bundesländern: Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, und Mecklenburg-Vorpommern.

Das Q2E-Modell orientiert sich an zwei Prämissen, die für den Aufbau eines Qualitätsmanagements (QM) an Schulen für substanziell erachtet werden.

- „Prämisse 1: Schulen brauchen ein QM, das einem außerordentlich komplexen Kundenverhältnis gerecht wird.“
- Prämisse 2: Schulen brauchen ein Qualitätssystem, das dem großen individuellen Gestaltungsraum der einzelnen Lehrpersonen gerecht wird.“ (LANDWEHR 2004: 4)

Das Modell besteht aus sechs Komponenten (vgl. Abb. 2): Qualitätsleitbild, Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung, Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schule, Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung und externe Schulevaluation.

Abb. 2



tion und Qualitätsentwicklung der Schule, Steuerung der Qualitätsprozesse durch die Schulleitung, Externe Evaluation und Zertifizierung.

Zentral ist die Erstellung eines Qualitätsleitbildes (QLB). Es kann zu Beginn der Einführung von Q2E, aber auch prozessbegleitend bei der Durchführung anderer Komponenten – hier insbesondere Maßnahmen in den Bereichen Selbstevaluation und Individualfeedback – eingesetzt werden. Da Q2E ein offenes System ist, erlaubt es zu Beginn individuelle Akzentuierungen, die den Interessenlagen an den Schulen Rechnung tragen. So kann ein Höchstmaß an Motivation generiert bzw. erhalten werden. Gleichwohl muss und wird sich aus der sozusagen ‚verbindlichen Freiwilligkeit‘ während des Implementierungsprozesses sukzessive eine ‚freiwillige Verbindlichkeit‘ entwickeln, die die Durchführung des QMS, mit Handlungsspielräumen versehen, charakterisiert.

Q2E setzt dabei auf den bewussten und konstruktiven Umgang mit Ist-Soll-Spannungen, die durch die drei zentralen Etappen eines wirksamen Qualitätsentwicklungsprozesses verstanden werden: 1. „Bestimmung der leitenden Ziele und Werte“, 2. „Erfassen des Ist-Zustandes“ und 3. „Planung und Umsetzung der Optimierungsmaßnahmen“ (STEINER/LANDWEHR, HEFT 1 (2003/2007): 12f). Dieser Dreischritt entspricht dem PDCA-Kreis von Deming², wobei der letzte Schritt act durch eine Maßnahmenbewertung erreicht wird, deren Resultat dann einen neuen Zyklus in Gang setzen kann. Der Leitgedanke ist hierbei das Konzept der Ist-Soll-Spannung, mit dessen Hilfe Schulen Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung

praxiswirksam umsetzen können (STEINER/LANDWEHR, HEFT 1 (2003/2007)).

Der Nutzen der Selbstevaluation für die Schulen liegt in der Überprüfung und Entwicklung von Zielen, insbesondere von Unterrichts- und Erziehungszielen, in der daraus folgenden Professionalisierung des Lehrerhandelns und schließlich in einer Identitätsstiftung innerhalb der Kollegien. Evaluation unterstützt die Anpassung an sich ständig verändernde Anforderungen der schulischen und außerschulischen Anspruchsgruppen; eine Modernisierung des schulischen Angebotes kommt deren Erwartungen entgegen und hilft, Konflikte mit diesen Gruppen zu reduzieren. Evaluation dient auch der Beteiligung aller an Schule und Unterricht teilnehmenden Gruppen und fördert somit den Demokratisierungs- (BUHREN 1999) wie den Dezentralisierungsprozess im Rahmen der Neuen Steuerung von Schulen.

Da hierbei Evaluationskompetenz und Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen aufgebaut wird, können Ergebnisse externer Evaluationen leichter in den eigenen Schulkontext eingeordnet und als konstruktive Impulse für die weitere Entwicklungsarbeit angenommen werden.

Was Q2E gegenüber anderen QMS auszeichnet, ist der planmäßige Aufbau einer Feedbackkultur, die das Entstehen einer Schulkultur fördert, in der Lehrkräfte verstärkt lernen, miteinander zu arbeiten. Lehrkräfte praktizieren dann selbst das, was sie zunehmend von ihren Schülerinnen und Schülern erwarten müssen. Ihre eigenen Lern- und Arbeitserfahrungen mit Q2E versetzen sie in die Lage, integriertes Arbeiten und Lernen vorzuleben und anzuleiten, da sie vor dem Hintergrund der Erfahrung und Reflexion eigener kooperativer Lernprozesse besonders befähigt werden, die entsprechenden Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler authentisch zu begleiten, zu unterstützen und zu bewerten.

Dies muss besonders deswegen als hilfreich an-

² PDCA-Zyklus oder Deming-Kreis (plan, do, check, act), mit dem Walter Edwards Deming den allen QMS charakteristischen kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP, Kaizen) begründete. Gemeint ist damit: die wiederkehrende Planung (to plan) von Aktivitäten aufgrund eines datenbasierten Soll-Ist-Vergleiches, um unerwünschte Diskrepanzen zu beseitigen; die Durchführung der Maßnahmen (to do); die Kontrolle der Zielerreichung durch die Maßnahmen (to check) und die Entscheidung (to act), ob die Maßnahmen ausreichend waren, oder ob neue Maßnahmen ergriffen werden sollen, die dann einen neuen Zyklus beginnen lassen (ZOLLONDZ 2002).



gesehen werden, weil Teamarbeit und eigenständig organisiertes Lernen an Schulen nach wie vor als defizitär gelten müssen. Zwar findet Kooperation zwischen Lehrkräften statt, aber diese hat häufig nur informellen und wenig verbindlichen Charakter und ist darüber hinaus meist abhängig von persönlichen Beziehungen. Steinert u. a. (2006) untergliederten die Qualität von Lehrkooperation in fünf Niveaustufen³ und fanden in ihrer Untersuchung heraus, dass an den teilnehmenden hessischen Gymnasien die Kooperationsmuster unter den Lehrkräften zu über 80% (in Zürich 13%) der Definition der beiden unteren Niveaustufen Fragmentierung und Differenzierung entsprachen, während die Güte der Kooperation von Lehrkräften an den Gymnasien in Zürich zu 66% (in Hessen 18%) den Kooperationsmustern der beiden oberen Niveaustufen Interaktion und Integration zugeordnet werden konnte. Diese markanten Qualitätsunterschiede bei der Lehrkooperation führen die Autorinnen und Autoren darauf zurück, dass es in Zürich die Einzelschule ist, die für die Qualitätsentwicklung zuständig ist. „Die Verpflichtung zur schulinternen Qualitätssicherung,

³ Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion, Integration

Zusammenarbeit und Feedback schlägt sich offenkundig im Niveau der Lehrkooperation der Züricher Gymnasien nieder“ (STEINERT u.a. 2006: 199). Das Entstehen von Teams, den kleinsten Einheiten lernender Organisationen, kann durch den Aufbau einer Feedbackkultur, wie Q2E sie fordert, effektiv gefördert werden. Qualitätszirkel, in denen sich Lehrkräfte für den kollegialen Austausch zusammenschließen und die sich Themen widmen, die unmittelbaren Bezug zum eigenen Unterricht haben, und hierfür konkrete Maßnahmen entwickeln, sind sehr gut geeignet, die Arbeits- und Lernkultur an einer Schule von innen heraus nachhaltig zu beeinflussen, und dies sowohl im Kollegium als auch im Klassenraum (LANDWEHR, HEFT 3 (2003/2007)).

„Pädagogische Qualitätsentwicklung bewegt sich auf drei Entwicklungsachsen, dem zielführenden Handeln, der Teamentwicklung und der Feedbackkultur. Diese stellen so etwas wie die ‚Treiber‘ der Qualitätsentwicklung dar.“ (ROLFF 2007: 240). Wir sind überzeugt, dass Q2E eine systematische Konzentration der Anstrengungen in den Kollegien auf eben diese qualitätsrelevanten Größen von Schule ermöglicht.

5 Erfahrungen aus der Einführung von Q2E

Die nachfolgende Darstellung der Erfahrungen, die bei der Einführung von Q2E gemacht wurden, stützt sich auf die Reflexion und Dokumentenanalyse aller bisher durchgeführten Veranstaltungen sowie auf die Auswertung von Interviews an fünf der Modellprojektschulen: Hans-Viessmann-Schule, Frankenberg und Bad Wildungen, Johann-Philipp-Reis-Schule, Friedberg, Konrad-Zuse-Schule, Hünfeld, Ludwig-Geißler-Schule, Hanau, Oskar-von-Miller-Schule, Kassel. Dazu wurden an jeder dieser Schulen Schulleitung und QM-Teams separat befragt. Im Folgenden werden diese Schulen anonymisiert und mit Schule A, B, C, D und E benannt, wobei die jeweilige Zuordnung jeweils nur für ein Kapitel gilt.

5.1 QUALITÄTSMANAGEMENT - WELCHES MODELL PASST? GRÜNDE FÜR DIE EINFÜHRUNG EINES QUALITÄTSMANAGEMENTMODELLS

Mit ihrer Teilnahme am Projekt SV plus gingen die Modellprojektschulen die Verpflichtung ein, ein systematisches QM aufzubauen, um im Rahmen der ihnen gewährten Autonomie sicherzustellen, dass Selbstvergewisserung, Schulentwicklung und Rechenschaftslegung konsequent miteinander verbunden werden. QM-Modelle liefern Orientierungsrahmen und Werkzeuge, die nötig sind, um die Qualität schulischer Arbeit systematisch zu sichern, zu dokumentieren und weiterzuentwickeln. Zur Ausgestaltung des QM stehen verschiedene Modelle zur Wahl, z.B. das EFQM-Modell (European Foundation for Quality Management), die ISO 9000 (Internationale Organisation für Normierung/Standardisierung) und Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung). Gemeinsam ist allen Modellen, dass sie Kriterienkataloge für Selbstbewertungen zur Verfügung stellen, um Stärken und Verbesserungsbereiche zu identifizieren und entsprechende Entwicklungsprozesse einzuleiten bzw. zu überprüfen (TECHT/MERKT 2006: 189). Auf diese Weise soll ein „Frühwarnsystem“ entstehen, das Fehlentwicklungen rechtzeitig zu erkennen und notwen-

dige Verbesserungsmaßnahmen einzuleiten hilft. Mit dem sogenannten Deming-Kreis wird das geplante Tun wiederholt überprüft, um aus den Ergebnissen dieser Überprüfungen Verbesserungen zu entwickeln, die in den Prozess zurückgespeist werden. (STEINER/LANDWEHR, HEFT 1 (2003/2007): 17f).

UNTERSTÜTZUNG DER AUSWAHL EINES QM-MODELLS DURCH DIE TEILPROJEKTL EITUNG

Bei der Einführung von QM stellt sich grundsätzlich die Frage, ob jede Schule ihr eigenes internes QM-Modell konzipiert oder sich an einem bereits entwickelten Modell orientiert. Diese haben den Vorteil, dass die in ihm festgelegten Qualitätsstandards auf Erkenntnissen der Unterrichts- und Schulforschung sowie der betrieblichen Organisationsentwicklung beruhen und sich in der Praxis nachweislich bewährt haben. Im Modellprojekt SV plus haben sich die Schulen für die Nutzung eines bereits entwickelten QM-Modells entschieden, um einerseits den Aufwand an Entwicklungsarbeiten zu minimieren und andererseits durch Orientierung an bewährten Standards zu gewährleisten, dass Qualität verlässlich und systematisch erfasst, verbessert und gesichert wird.

Eine Umfrage im Frühjahr 2005 zeigte, dass einige SV plus-Schulen sich bereits mit Qualitätssicherung anhand der Modelle EFQM, Q2E und ISO 9000 auseinandergesetzt hatten. Im September 2005 fand daraufhin eine zweitägige Fachtagung statt mit dem Ziel, die Akteure an den Schulen darin zu unterstützen, ihre Auswahlentscheidung für ein QM-Modell begründet herbeiführen zu können. Zu dieser Fachtagung wurden Praktikerinnen und Praktiker aus Schule und Wirtschaft eingeladen, die die drei Modelle vorstellten und darüber berichteten, wie sie umgesetzt und welche Erfahrungen mit ihnen gemacht wurden. Um Modelle systematisch vergleichen und beurteilen zu können, inwieweit sie sich für Schule eignen, mussten die Referentinnen und Referenten ihre jeweiligen

Modelle anhand von 16 Vergleichsmerkmalen bewerten. Sechs Vergleichsmerkmale entsprachen den Qualitätsbereichen des Hessischen Referenzrahmens für Schulqualität (HRS), um so zu klären, ob das jeweilige QM-Modell eine Bewertung von Schulqualität im Sinne des HRS ermöglicht.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fachtagung bewerteten in Workshops anhand der 16 Anforderungskriterien die drei vorgestellten Modelle, benannten aus ihrer Sicht jeweilige Stärken und Schwächen und verständigten sich über Nutzen, Chancen und Risiken bei der Einführung des betreffenden Modells. Am Ende der Fachtagung wurde das Q2E-Modell von den Teilnehmenden favorisiert.

HERBEIFÜHRUNG DER AUSWAHL- ENTSCHEIDUNG AN DEN SCHULEN

Die Auswahl des QM-Modells organisierten die Schulen eigenständig im Anschluss an die Fachtagung innerhalb einer viermonatigen Frist bis Anfang Februar 2006. An einigen Schulen wurden Pädagogische Tage mit externer Unterstützung veranstaltet, andere Schulen nutzten Gesamtkonferenzen. Im Ergebnis entscheiden sich zunächst 16 Schulen für das Q2E-Modell; eine Schule wechselte 2007 von EFQM zu Q2E.

Die entscheidenden Auswahlkriterien waren: Q2E ist ein schulspezifisches Instrumentarium, das mit schweizerischen Berufsschulen und Gymnasien entwickelt wurde und daher diejenigen schulspezifischen Eigenheiten berücksichtigt, die mit der Gestaltung von pädagogischen und didaktischen Prozessen verbunden sind. Q2E bildet das Kerngeschäft Unterricht ab und verzichtet auf einen betriebswirtschaftlichen Sprachgebrauch. Da Q2E ausreichend erprobt ist, liegen gut ausgearbeitete Handreichungen vor, die den Schulen die Implementierung erleichtern. Die theoretischen Ausführungen in den Handreichungen sind fundiert und beziehen sich auf Befunde der Schulqualitätsforschung und Schulqualitätsentwicklung. Q2E misst dem individuellen Lernen hohen

Stellenwert bei und knüpft an ein professionelles Selbstverständnis der Lehrkräfte an: Demzufolge verstehen sich Lehrkräfte als Experten für Lehr-Lern-Arrangements, und die Unterrichtsqualität ist geprägt durch eine individuell gestaltete und von entsprechenden Kommunikationsprozessen gezeichnete Praxis. Unterricht zu verbessern liegt bei Q2E ganz in der Selbstverantwortung der Lehrkräfte.

Das Q2E-Modell weist große Nähe zum HRS auf, der die Basis für die externe Schulinspektion bildet. Durch gemeinsame Qualitätsbereiche und -merkmale von Q2E und HRS können die interne und die externe Evaluation in ein komplementäres Verhältnis zueinander gesetzt werden.

Da sich die Schulen mit der Teilnahme am Modellprojekt SV plus verpflichteten, ein zertifizierbares QM einzuführen, mussten sie die Grundlage für eine Auswahlentscheidung schaffen. Dieser Auswahlprozess fiel an allen Schulen ähnlich aus. Im Anschluss an die Fachtagung im September 2005 erarbeiteten die QM-Teams für ihre Entscheidungsfindung Grundlagen und Entscheidungskriterien. Diese wurden mit der Schulleitung erörtert und abgestimmt und schließlich auf einer Gesamtkonferenz eingebracht. Nachdem dort der generelle Nutzen sowie die einzelnen Vor- und Nachteile mit dem Kollegium diskutiert wurden, erfolgte am Ende der Gesamtkonferenz die Entscheidung durch Mehrheitsbeschluss.

Im Vorfeld dieser Gesamtkonferenz wurden unter anderem Q2E-Schulen in der Schweiz besucht, um die Entscheidungskriterien mit der Realität abzugleichen. An anderen Schulen gab es bereits Erfahrungen mit anerkannten QMS wie ISO 9000; dessen nicht schulnahe Begrifflichkeit und die unumgänglichen „Übersetzungsleistungen“ gaben den Ausschlag, dass dieses Modell von keiner Schule favorisiert wurde.

Da auf der Fachtagung nur eine begrenzte Zahl von QM-Modellen vorgestellt wurde, beschränk-



ten die QM-Teams an den Schulen ihre Auswahl auf diese Modelle. Das eindeutige Votum, das am Ende der Fachtagung für Q2E abgegeben wurde, war auch dafür verantwortlich, dass die meisten QM-Teams auf den Gesamtkonferenzen den Schwerpunkt auf die Vorstellung von Q2E legten. Man begründete dies damit, dass eine mehrheitliche Entscheidung der SV plus-Schulen für Q2E zu einer einheitlichen Vorgehensweise und damit zu einem leichteren Aufbauprozess führen werde. Im Vorfeld der Gesamtkonferenz kam es bisweilen zu entsprechendem Engagement: Einige Schulleiterinnen und Schulleiter holten in Einzelgesprächen mit Entscheidungsträgern an den Schulen Meinungen ein bzw. leisteten Überzeugungsarbeit; einige QM-Teams informierten die Schulprogrammgruppe und das Schulentwicklungsteam oder erstellten einen Flyer „Kurzversion Q2E“.

An einer Schule holte sich das QM-Team das Mandat der Gesamtkonferenz ein, die Auswahlentscheidung ohne Gesamtkonferenzbeschluss herbeiführen zu dürfen. Diese Vorgehensweise begründete man damit, dass mit der Teilnahme am Modellprojekt ja bereits die Verpflichtung bestehe, ein QM-Modell zu implementieren; es wurde daher als genügend angesehen, die Gesamtkonferenz sehr umfassend über das ausgewählte Modell Q2E zu informieren.

An allen Schulen wurde der Entscheidungsprozess von den QM-Teams in Zusammenarbeit mit der Schulleitung gestaltet. Die Analyse der verschiedenen QM-Modelle anhand der Vergleichskriterien, die auf der zentralen Veranstaltung im September 2005 vorgestellt wurden, erleichterte den Auswahlprozess; sie werden im Folgenden kurz dargestellt.

EIGNUNG DER QM-MODELLE

Die Unterschiede der untersuchten QM-Modelle sind hinsichtlich ihrer Eignung für Schule bzw. ihrer Integration in deren Arbeitsalltag sehr groß. Die Qualität schulischer Leistung hängt in erster Linie von der Qualifikation und Motivation der Lehrkräfte ab. Gute Rahmenbedingungen fördern zwar die nachhaltige und breite Implementierung von Innovationen, aber letztendlich bedeutet Veränderung, innerhalb des eigenen Verantwortungsrahmens Entscheidungen zu treffen. Schulen sind Expertenorganisationen, in denen Lehrkräfte eine zentrale Rolle einnehmen. Um die QM-Modelle vergleichend beurteilen und sich schließlich für eines entscheiden zu können, hat die Teilprojektleitung den Schulen folgende Kriterien an die Hand gegeben (vgl. Anhang 8.3):

- Passung zum HRS (die zwölf Qualitätsdimensionen des Q2E-Basisinstruments entsprechen den sieben Qualitätsbereichen des HRS)

- Eignung für das System Schule
- Aufwand für die Etablierung eines QM-Systems (Qualifizierungsmaßnahmen, externe Beratung, etc.)
- Aufwand für die Betriebsphase eines QM-Systems (Berichtswesen, Dokumentation, Belastung des QM-Teams, Zusatzbelastung der Lehrkräfte)
- Balance von Aufwand und Nutzen
- Tauglichkeit der Werkzeuge
- Messbarkeit der Zielerreichung
- Transparenz der schulischen Abläufe
- Erzielung eines nachweisbaren Nutzens
- Gewähr von Möglichkeiten, sich als Lehrkraft selbst organisiert zu verbessern und weiterzuentwickeln

5.2 PROZESSSTEUERUNG DURCH DIE TEILPROJEKTLÉITUNG

Im Rahmen des Modellprojekts SV plus müssen alle beteiligten Schulen ein zertifizierbares QM einführen und an Verfahren externer Evaluation teilnehmen. Mit der Durchführung dieser Entwicklung wurde die Teilprojektleitung des Handlungsfeldes Qualitätssicherung beauftragt und dazu mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet. Mit dem Projektleiter werden in jährlichen Zielvereinbarungen die Ergebnisse und Ressourcen abgestimmt. Um für dieses Teilprojekt auf möglichst viel Expertise zugreifen zu können, wurden Personen aus verschiedenen Bereichen der Bildungsverwaltung sowie ein Schulleiter mit dieser Aufgabe betraut: Claudia Galetzka, Institut für Qualitätsentwicklung; Manfred Kohl, Staatliches Schulamt für den Landkreis und die Stadt Kassel; Klaus Linke, Staatliches Schulamt für den Main-Kinzig Kreis; Klaus Zebisch, Schulleiter Gewerblich-technische Schulen Offenbach (Selbstverantwortung plus-Schule); Christian Martin, Universität Kassel (wissenschaftliche Begleitung).

Die Teilprojektleitung orientiert sich bei der Gestaltung der Qualifizierungs- und Unterstützungsprozesse am Q2E-Bewertungsraster zum schulinternen QM für die Bereiche

- Schulleitung und Steuerung der Q-Prozesse,
- Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung,
- Selbstevaluation und Qualitätsentwicklung der Schulen

an den vier Qualitätsstufen:

Stufe 1: wenig entwickelte Praxis,

Stufe 2: funktionsfähige Praxis,

Stufe 3: differenzierte, gut entwickelte Praxis,

Stufe 4: exzellente Praxis (LANDWEHR/STEINER, HEFT 5 (2003/2007): 36).

Die Schulen sollten bereits in der Einführungsphase in angemessenen Zeitabständen eine Standortbestimmung vornehmen und die nächsten Schritte planen können, um die nächste Entwicklungsstufe erreichen zu können. Sich auf Entwicklungsstufe 3 vorzuarbeiten, sollte aus Sicht der Teilprojektleitung für alle Modellprojektschulen das Ziel darstellen, das sie innerhalb der Modellprojektlaufzeit von fünf Jahren anstreben. Am Ende der Laufzeit des Modellprojekts SV plus sollen die Projektschulen die Möglichkeit erhalten, ihr Q2E-Qualitätssystem durch externe Evaluation überprüfen und gegebenenfalls zertifizieren zu lassen – entsprechend der festgelegten Eckdaten im Handlungsfeld Qualitätssicherung. Das Erreichen von Stufe 3 bildet die Voraussetzung für den Erwerb der Q2E-Zertifizierung (LANDWEHR/STEINER, HEFT 5 (2003/2007): 8). Da aber die Schulen ihr Q2E-System ohne Kenntnis der konkreten Anforderungen nicht entsprechend aufbauen können, diente Stufe 3 beim Aufbau der Strukturen und Prozesse als Hintergrundfolie. Sie kann in Form einer Selbstdeklaration als Vorbereitung auf die externe Evaluation von der Webseite des h.e.p verlags kostenfrei heruntergeladen werden (http://www.hep-verlag.ch/file.php/727/Zusatzmaterialien/QEE_Selbstdeklaration_Heft_2.pdf).

GESTALTUNG DER AUFGABEN DURCH PROJEKTMANAGEMENT

Zur Strukturierung dieser einmaligen, komplexen Aufgabe bedient sich die Teilprojektleitung der

Erfahrungen aus der Einführung von Q2E

Methode des Projektmanagements. Sie erstellte zu Beginn der Projektlaufzeit einen Projektstrukturplan (vgl. Abb. 3) und verständigte sich dabei über die wesentlichen Leistungen, die bei der Einführung und Begleitung des QMS an den 17 Modellprojektschulen erbracht werden müssen: Unterstützung, Teilprojektsteuerung und Dokumentation. Der Umfang der Leistungsangebote wird jährlich im Dialog mit den Schulen auf den Aspekt Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit abgestimmt, da die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Teilprojektleitung aus verschiedenen Institutionen kommen und über unterschiedliche Zeitressourcen verfügen. Die Ressourcen für die jeweils ermittelten Bedarfe werden mittels Zielvereinbarungen durch den Projektleiter bereitgestellt. Das in den jährlichen Zielvereinbarungsgesprächen vereinbarte Leistungsspektrum wird in Form von Arbeitspaketen (Ergebnisse, Aufgaben, Meilensteine) konkretisiert bzw. aktualisiert.

Kernstück des Konzepts ist das Arbeitsfeld Un-

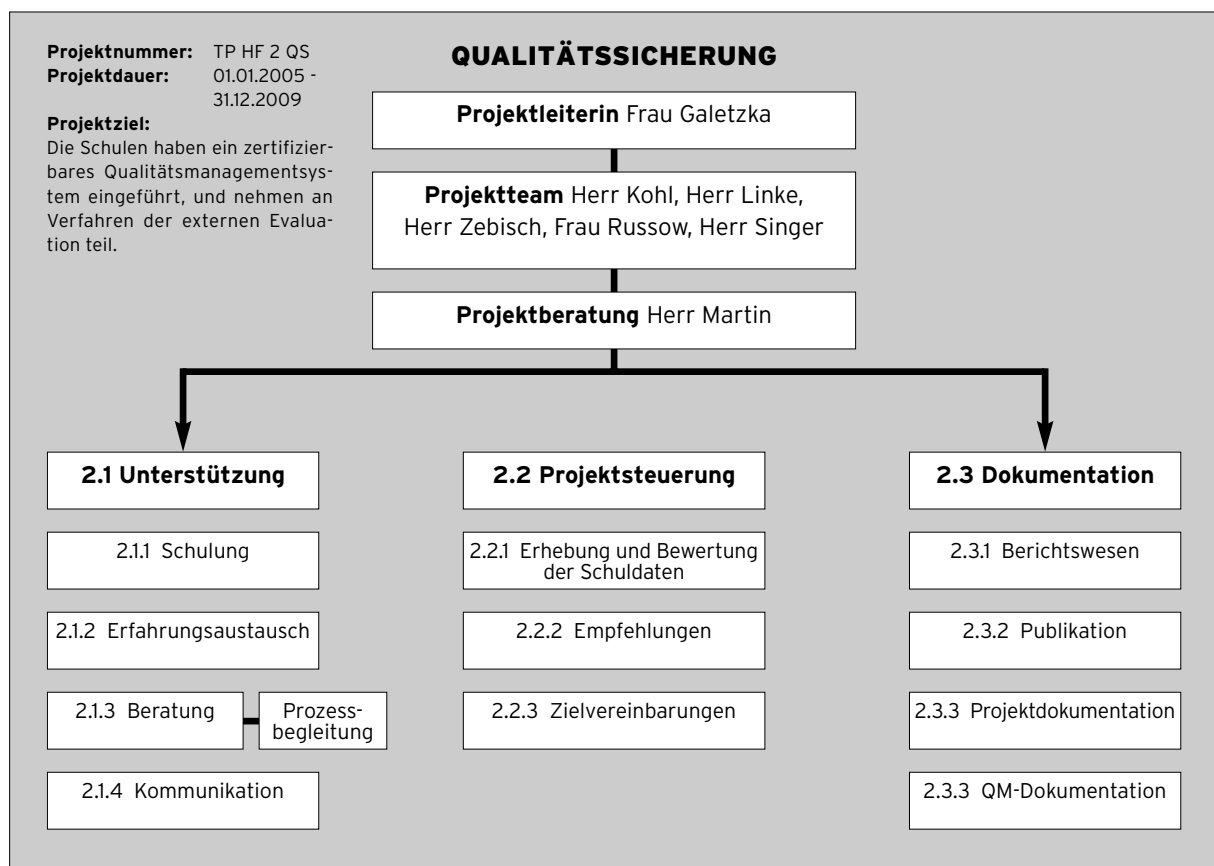
terstützung. Es umfasst Unterstützung

- bei der Organisation von Qualifizierungsmaßnahmen,
- bei der Organisation von Workshops zum Erfahrungsaustausch,
- bei der Prozessbegleitung sowie
- bei der Veröffentlichung der Ergebnisse auf der Homepage.

Durch dieses Angebot werden die QM-Teams mit ihren Qualitätsbeauftragten darin unterstützt, Q2E aufzubauen und in der Betriebsphase die bisher erreichte Qualität systematisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln. In der Aufbauphase wurden auch Qualifizierungsveranstaltungen für Schulleitungen durchgeführt.

Durch die moderierten Workshops zum Erfahrungsaustausch werden die Erfahrungen, die während der Qualifizierungsmaßnahmen mit einzelnen Komponenten von Q2E gemacht wurden, vertieft sowie der Dialog zwischen den Schulen und

Abb. 3





das „Voneinander-Lernen“ durch den Austausch von Beispielen „gelungener Praxis“ gefördert. Über die Art und Weise, wie die Schulen die Q2E-Komponenten einführen, entscheiden sie selbst. Sie wählen den Kurs, der ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten am ehesten entspricht, und bestimmen, welche Zeitressourcen sie für die Q2E-Komponenten einsetzen. Da alle Modellprojektschulen bis Ende 2009 die Q2E-Komponenten eingeführt haben sollen, durchlaufen alle die gleichen Stationen. Wird daher eine thematisch geordnete Reflexion der Einzelprozesse vorgenommen, können alle Schulen unabhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand voneinander lernen.

Um das Teilprojektziel bestmöglich zu erfüllen, werden im Aufgabenfeld Teilprojekt-Steuerung die abgeschlossenen Projekte im Hinblick auf gelun-

gene Praxis ausgewertet und anderen Schulen zugänglich gemacht (Arbeitspaket: Erhebung und Bewertung der Schuldaten).

Ein zentrales Element des Q2E-Konzepts ist die konsequente Verbindung von interner und externer Evaluation. Dabei konzentriert sich die externe Evaluation auf die Prozesse des schulinternen und selbstverantworteten QM. Konzipiert als „Meta-Evaluation“ werden von einem externen Team die Bereiche Individualfeedback, Selbstevaluation und Steuerung der Qualitätsprozesse mit Hilfe von standardisierten Bewertungstabellen eingeschätzt. Wird einer Schule von der externen Evaluation bescheinigt, dass die Standards der Stufe 3 mehrheitlich erreicht wurden, kann sich die Schule zertifizieren lassen. Da Q2E im Rahmen des Modellprojekts SV plus erstmalig in Hes-

sen eingeführt wird, ist es Aufgabe der Teilprojektleitung, Konzepte für die externe Evaluation sowie für die Zertifizierung zu entwickeln. Diese Aufgabe wird derzeit im Rahmen des Arbeitspakets Empfehlungen angegangen. Um - wie im Landtagsbeschluss vom 13.11.2007 gefordert - den landesweiten Transfer von Q2E auf andere Berufsschulen zu unterstützen, wird ebenfalls eine entsprechenden Tischvorlage erstellt.

Das dritte Arbeitspaket Zielvereinbarungen im Aufgabenfeld Teilprojekt-Steuerung dient der eigenen Steuerung des Projektablaufs. Auf eigens dafür einberufenen Sitzungen (Status-Meetings) wird der Projektstand gemeinsam analysiert und bewertet. Auf dieser Basis werden die nächsten Schritte geplant, die über Zielvereinbarungen mit der Projektleitung abgesichert werden.

Eine weitere Aufgabe der Teilprojektleitung ist die Dokumentation. Berichte und Veröffentlichungen wie diese Broschüre sollen die Erfahrungen, Erkenntnisse und Ergebnisse aus den Schulen dokumentieren und für spätere Transfermaßnahmen verfügbar machen.

Um die Schulen bei ihrer Dokumentation zu unterstützen, wurde von der Teilprojektleitung eine Gliederung für Q2E-Dokumentationen erarbeitet, die u.a. die Bereiche Vereinbarungen, Regeln, Evaluationsergebnisse, Prozesse und Verbesserungsmaßnahmen strukturiert, damit diese Daten problemlos eingesehen und Veränderungen allseits eingehalten werden können.

Bisherige Erfahrungen bestätigen, dass die gewählte Vorgehensweise im Teilprojekt dazu beiträgt, Entscheidungen über Weiterführung, Veränderung oder Ausweitung der Arbeitsfelder fundiert treffen zu können. Besonders bewährt hat sich einerseits die Kombination aus Qualifizierung und Erfahrungsaustausch unter Einbeziehung von Reflexionsphasen und Beispielen „gelungener Praxis“ aus den einzelnen Projektschulen, und andererseits die jährlich vorgenommene Maßnahme,

die Anliegen der Schulen im Dialog zu klären und über Zielvereinbarungen abzusichern. So konnte die Teilprojektleitung angemessen auf die Bedarfe der Schulen reagieren.

Die Gestaltung eines Qualitätsentwicklungsprozesses nach Q2E stellt hohe fachliche und sozial-kommunikative Anforderungen an die QM-Teams und Qualitätsmanagementbeauftragten. Diese Kompetenzen können beim Projektstart zwar nicht vorausgesetzt, aber mittels der oben genannten Kombination aufgebaut werden. Ebenso zeigt sich aber im Verlauf der Projektarbeit, dass ein wichtiger Baustein für die Implementierung von Q2E die Prozessbegleitung ist. Folglich wird die Teilprojektleitung dieses Angebot in der verbleibenden Laufzeit weiter ausbauen.

VORAUSSETZUNGEN FÜR DAS GELINGEN DIESES KONZEPTES:

- Akzeptanz unterschiedlicher Entwicklungsgeschwindigkeiten

Die Teilprojektleitung wollte die Qualitätsentwicklungsprozesse so gestalten, dass sie möglichst wirkungsvoll auf die Bedürfnisse der eigenverantwortlichen Schulen eingehen. Die Modellprojektschulen wählten beispielsweise das QM-Modell in eigener Verantwortung aus. In der Aufbauphase wurden allen Schulen die gleichen Qualifizierungsveranstaltungen angeboten, zu denen die Vertreterinnen und Vertreter durchgängig eingeladen wurden. Während der Modellprojektlaufzeit musste die Teilprojektleitung allerdings ihre Sichtweise korrigieren. Q2E lässt sich nicht an allen 17 Schulen im Gleichschritt einführen. Da der Entwicklungsstand der einzelnen Schulen zu Beginn des Modellprojekts SV plus unterschiedlich war, führten sie die Q2E-Komponenten in jeweils anderem Tempo ein. Die Teilprojektleitung akzeptiert das und unterstützt die Schulen dabei zu klären, welche Q2E-Komponenten innerhalb welcher Zeiträume zu bearbeiten sind.

- Für Überschaubarkeit sorgen

Mit der Einführung von Q2E ist eine Fülle neuer



Aufgaben verbunden. Die Projektleitung sollte den inneren Zusammenhang der anstehenden Aufgaben verdeutlichen und plausible Abfolgen anbieten. Es kommt darauf an, im QM-Team das Bewusstsein für eine langfristige Perspektive zu stärken. Im Schulalltag können sich individuelles und kollektives Lernen im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses nicht von heute auf morgen durchsetzen. Vielmehr ist es langwierig und komplex, Schulentwicklung so voranzubringen, dass Routinen gemeinsam reflektiert, aus ihnen resultierende Probleme erkannt und Verbesserungsmaßnahmen geplant werden, ohne dabei Gewinner und Verlierer zu erzeugen. Daher ist es hilfreich, die Aufbauarbeit bei der Einführung der Q2E-Komponenten in Etappen aufzuteilen, deren Konzeption unterstützend auf die Erprobung und Adaption des Q2E-Konzepts wirken.

- Steuerungsverhalten anpassen

Sollen sich die Modellprojektschulen zu lernenden Organisationen entwickeln, muss sich auch die Teilprojektleitung selbst als eine lernende Größe begreifen. Mit ihrem Blick auf Qualitätsentwicklungsprozesse nimmt sie nur eine Sichtweise un-

ter vielen ein. Eigene Deutungsmuster sollten also nicht verabsolutiert und die Veranstaltungen so angelegt werden, dass in ihnen unterschiedliche Betrachtungsweisen Raum finden.

- Zeitlichen Aufwand sorgfältig kalkulieren

Da Zeit eine besonders kostbare Ressource darstellt, liegt viel daran, die Qualifizierungsveranstaltungen, die Veranstaltungen zum Erfahrungsaustausch sowie die Prozessbegleitungen sorgfältig im Blick auf Effizienz zu planen. Die QM-Teams müssen sehr zügig ihren Nutzen aus diesen Veranstaltungen ziehen können.

- Qualitätsentwicklung und -sicherung braucht Zeit

Für die Implementierung von Innovation benötigen die Schulen Zeit. Reflexionen, die in bestimmten Zeiträumen den erreichten Arbeitsstand überprüfen, um Optimierungsmaßnahmen anzugehen, können nicht ‚nebenbei‘ angestellt werden. Da das Kerngeschäft Unterricht die Arbeitskraft der Lehrenden hauptsächlich bindet, müssen für Entwicklungsvorhaben entsprechende Zeitfenster geöffnet werden.

5.3 Q2E-KOMPONENTE INDIVIDUALFEEDBACK

Systematische Qualitätsentwicklung nach Q2E bedeutet, individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse zu stärken, da gerade im schulischen Bereich institutionelle Maßnahmen allein nicht ausreichen: Qualitätssichernde und qualitätsfördernde Prozesse können nur durch institutionelles und individuelles Lernen eine nachhaltige Wirkung erzielen (LANDWEHR, HEFT 3 (2003/2007): 6 ff.). Ein Instrument des individuellen Lernens ist dabei das Feedback.

Über das Individualfeedback werden der Lehrkraft Informationen über die Wirkung ihres Handelns zur Verfügung gestellt. Der eigenen Wahrnehmung werden Sichtweisen und Wertungen anderer Personen gegenübergestellt. Dadurch werden erfahrungs- und praxisbezogene Lernprozesse angeregt und blinde Flecken in der Eigenwahrnehmung aufgedeckt (LANDWEHR, HEFT 3 (2003/2007): 5 ff.). Die anschließende Selbstanalyse hat das Ziel, das eigene pädagogische Handeln zu optimieren und dadurch einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichts- und damit zur Schulqualität zu leisten.

Alle Modellprojektschulen haben bei der Implementierung von Q2E das Individualfeedback als erste Komponente eingeführt. In einem diesbezüglichen Interview begründet Schule A ihre Entscheidung damit, dass diese Komponente „der direkte Weg ins Kerngeschäft ist“. Auch Schule B führte das Individualfeedback vor allen anderen Komponenten ein, weil davon „ganz unmittelbar der Unterricht betroffen“ sei und man mit ihm „die Kollegen am besten motivieren“ könne.

Das im Rahmen von Q2E entwickelte PUQUE-Modell (Modell zur persönlichen unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung) sieht zur Unterstützung dieser unterrichtsbezogenen Entwicklungsaktivitäten die Bildung sogenannter Qualitätsgruppen vor: Kollegiale Feedbackgruppen,

Schülerbefragungen, Moderierter Erfahrungsaustausch, Unterrichtsbezogene Qualitätsprojekte, Individuelle Projekte. Hier ist das Feedback fester Bestandteil der unterrichtsbezogenen Auseinandersetzung, wobei Stellenwert und Ausgestaltung der Feedback-Aktivitäten von der jeweiligen Qualitätsgruppe abhängen (LANDWEHR, HEFT 3 (2003/2007): 35 ff.).

Im Rahmen der Implementierung von Q2E an den Modellprojektschulen erfolgt das Individualfeedback in Form eines Schüler-Lehrer- oder Lehrer-Lehrer-Feedbacks, dessen Durchführung und Auswertung die Lehrkraft selbst verantwortet. In der Einführungsphase wird bei der Planung und Konzeptentwicklung auf die Dokumentation von entsprechenden Rahmenbedingungen besonderer Wert gelegt. So müssen Vertraulichkeit und Freiwilligkeit zugesichert und die Feedbackbereiche sowie die Häufigkeit der Durchführungen abgesprochen werden. Zur Unterstützung der Modellprojektschulen in dieser Einführungsphase hat die Teilprojektleitung sowohl Qualifizierungsmaßnahmen für die QM-Teams als auch Arbeitstagungen für Schulbeauftragte ausgerichtet.

Die Einführung des Individualfeedbacks erfolgte in Schule B über eine sogenannte Kick-Off-Veranstaltung an einem Pädagogischen Tag und wurde durch kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit unterstützt. Auch Schule A informierte das Kollegium und legte großen Wert auf eine transparente Darstellung des Entwicklungsfortschritts; sie wurde darin durch freiwillige Pilotgruppen unterstützt. Von einer kontinuierlichen Öffentlichkeitsarbeit berichtet ebenfalls Schule C. Hier wurden auf der Gesamtkonferenz die statistischen Ergebnisse vorgetragen und Fortschritte aufgezeigt, indem Berichte über die Anzahl der beteiligten Lehrkräfte und Klassen sowie über Erfahrungen mit den eingesetzten Methoden vorgelegt wurden; das Individualfeedback wurde als fester Bestandteil der Tagesordnung übernommen, um einerseits Kolleginnen und Kollegen zu informieren und zu gewinnen, andererseits aber auch die Arbeit der Pilotgruppen zu bestätigen.

Erfahrungen aus der Einführung von Q2E

Fahrplan: Einführung Ind.-Feedback
L ↔ S

KW		
21	Sammlung Instrumente (Kollegium)	Instrumente
23	Zusammenstellung vorläufiger Meth.-Koffer	Koffer vorh. am 09.06.06
24	freiwillige Anwendung und Rückmeldung zum Meth.-Koffer:	• Ordner Stützpunkte • Netzwerk J./
25/26	• Q2E-Team: konstituierende Sitzung • Rückmeldung zur Verbesserung d. Instrumente	Rückmeldung bis 30.06.06
27	Modifizierung Meth.-Koffer	
28	11.07. Gesamtkonferenz	Erfahrungsberichte werden eingebracht
1. HJ. 06/07	Ermutigung je Lehrer 1 Feedback	2/3 Kollegium hat Feedback angew.
Feb./März 2007	Fortbildungstag; Ziel: verbindl. Einführung Sj. 07/08	80% Zustimmung für verbindl. Einführung

IF: altes Denken:

- o ich weiß was gut ist (Unfall)
- o eindimensional
- o ich werde kritisiert
- o ich bin fachl. Experte

neues Denken:

- o ich kann Unterstützung suchen d. mehrere Dimensionen, Aussehen.
- o ich lerne Anregung
- o ich arbeite auch auf der Beziehungsebene

Ziel ist, dass nach ungefähr drei Jahren 65% bis 70% des Kollegiums das Individualfeedback auf freiwilliger Basis durchführen.

An den Modellprojektschulen begann die Einführung des Individualfeedbacks mit freiwilligen Pilotgruppen und der Erstellung eines sogenannten Werkzeugkoffers. Vertraulichkeit wurde zugesichert und die Einführung über die nächsten drei Jahre verbindlich geregelt. Dazu gehörte ebenfalls, die Verbindlichkeit und die Modalitäten der Durchführung zu testen.

Der Werkzeugkoffer wurde mit Feedbackinstrumenten und Ideen, die sich an der Schule bewährt haben, ausgestattet. Dazu gehören beispielsweise Fragebögen, Materialien zur Durchführung von Unterrichtsbeobachtung und zur Erfassung von Rückmeldungen zum Unterricht (bspw. Zielscheibe, Bewertungsplakat). Diese Materialien, die je nach Schule 7 bis 30 Dokumente umfassen, liegen üblicherweise an zentralen Stellen aus, so dass alle Lehrkräfte problemlos auf sie zugreifen können. Schule C stellt dem Kollegium alle im Werkzeugkoffer befindlichen Feedbackinstrumente zusätzlich auch online zur Verfügung. Dieses Angebot beinhaltet neben den eigentlichen Materialien auch Erläuterungen zur Durch-

führung der entsprechenden Feedbackmethode.

Die Erprobungsphase dient nicht nur zur Erstellung des Werkzeugkoffers, sondern auch der praktischen Verwendung der in ihm hinterlegten Instrumente. Die Lehrkräfte wurden angeregt, mit dem Feedback zu experimentieren und den Nutzen zu erkennen, den sie persönlich aus ihm ziehen können. Sie konnten in dieser Zeit die notwendigen Kompetenzen aufbauen und erweitern. Mehrere Schulen, darunter Schule B, haben dem Werkzeugkoffer ein Formular beigelegt, mit dem die Feedback-Erfahrungen erfasst werden können. Jede Lehrkraft, die ein Feedback durchgeführt hat, ist angehalten, dieses Formular auch auszufüllen. Denn nur so können sich andere Kolleginnen und Kollegen von den Erfahrungen leiten lassen und stetige Verbesserungen der unterschiedlichen Instrumente vorgenommen werden.

Vertraulichkeit wird in den meisten Schulen über einen so genannten Kodex sichergestellt. So hat Schule B in ihrem Kodex fixiert, dass die Ergebnisse der Feedbackauswertung zunächst nur der Lehrkraft selbst gehören. Sie werden nicht öffentlich gemacht, und auch die Schulleitung darf keinen Einblick verlangen, wohl aber erfragen, ob ein Feedback durchgeführt wurde. Aber allein die

Erfahrungen aus der Einführung von Q2E

Lehrkraft entscheidet, wie mit dem Ergebnis weiter verfahren wird. Schule C behandelt auch alle Ergebnisse von Individualfeedbacks anonym, erhebt jedoch formale Daten über die Anzahl der befragten Schülerinnen und Schüler und stellt Fragen zur Feedbackmethode.

Schule A lehnt es ab, die Ergebnisse der Individualfeedbacks als Beurteilungsinstrument für Mitarbeitergespräche zu verwenden. Gleichwohl haben bereits einige Lehrkräfte in einem Mitarbeitergespräch die Planung ihrer persönlichen Weiterentwicklung mit den Ergebnissen ihres Individualfeedbacks begründet. Dadurch ergeben sich zweckmäßige Zielvereinbarungen, ohne dass den Schulleitungsmitgliedern Einzelheiten über die Feedbackergebnisse bekannt wären.

Alle befragten Schulen streben für die Durchführung des Individualfeedbacks Verbindlichkeit an: Schule B bezeichnet den angestrebten Status als „freiwillige Selbstverpflichtung“ und kann – trotz noch nicht formalisierter Verbindlichkeit – anhand der Rückmeldungen eine hohe Beteiligung des Kollegiums feststellen. So führen hier zwei Drittel der Lehrkräfte mit gewisser Regelmäßigkeit ein Individualfeedback durch.

Hohe Beteiligung kann auch Schule A verzeichnen, ohne dass Verbindlichkeit „verordnet“ wurde. Hier wie anderswo führt man diesen Erfolg auf einen „Streuungsprozess“ zurück: Die überwiegend positiven Erfahrungen werden von immer mehr Kolleginnen und Kollegen thematisiert und weitergetragen, und der Gesamtfortschritt wird systematisch auf Gesamtkonferenzen dargelegt.

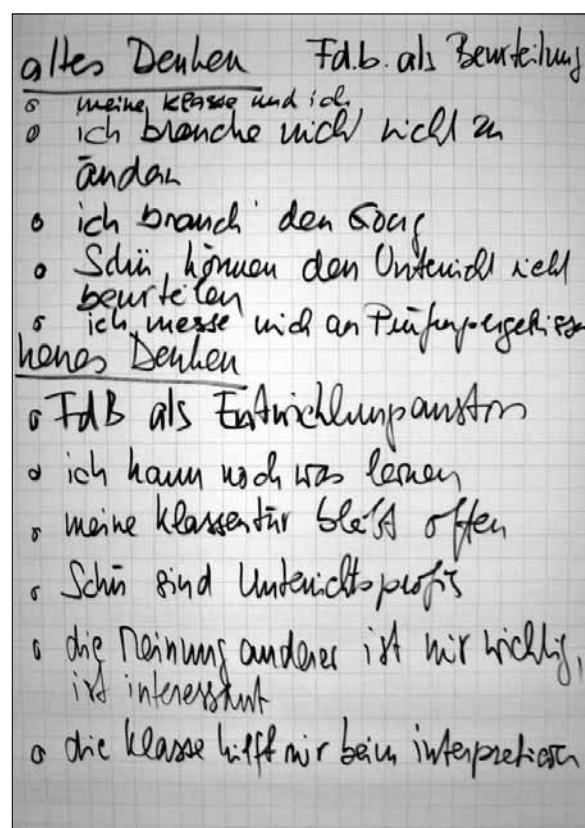
Schule C testet im Schuljahr 2007/08 den Status der Verbindlichkeit und kann bereits jetzt eine Beteiligung von 80 % bei halbjährlich durchgeführten Feedbacks verzeichnen.

Den Anteil der Kollegen, die nahezu regelmäßig ein Individualfeedback durchführen, ermitteln die Schulen nach jedem einzelnen Feedback

anhand von anonymisierten Rückmeldungen.

Im Rahmen der Interviews berichten alle Schulen von Veränderungen in den Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern einerseits und zu den Kolleginnen und Kollegen andererseits. Beispielsweise berichtet Schule B, dass Lehrkräfte die Rückmeldungen aus dem Feedback als „angenehm“ empfunden haben, da sie so über ihr Ansehen in einer Gruppe Informationen erhielten, mit denen sie ihre Selbsteinschätzung abgleichen und zu denen sie das Gespräch suchen können. Insgesamt werden die Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern und zu Kolleginnen und Kollegen als „vertrauensvoller“ empfunden.

Auch Schule C berichtet, dass sich das Bewusstsein in der Schule und im Kollegium spürbar wandele. Dies betreffe nicht die bereits beschriebenen formalen Auswertungen, sondern weit darüber hinaus die Freiwilligkeit vieler Lehrkräfte, über die eigenen Feedbackergebnisse zu sprechen. Die Rückmeldungen zeigen, dass die dabei



gemachten Erfahrungen durchweg positiv und hilfreich waren. Festzustellen ist weiterhin, dass vermehrt über Unterricht gesprochen wird und auch die Schülerinnen und Schüler das Feedback sehr ernst nehmen, sich sehr engagiert zeigen abgeleitete Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen. Im Endergebnis kann gesagt werden, dass die gegenseitige „Wertschätzung“ an der Schule zunimmt.

Auch Schule A berichtet von einer Sensibilisierung der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler. Um Wirkung und Wirksamkeit genau bestimmen zu können, wurde die Praxis des Individualfeedbacks in die Fokusevaluation mit eingebunden.

Da der Werkzeugkoffer während der Erprobungsphase fortlaufend überprüft und bearbeitet wird, erhält die Lehrkraft kontinuierlich optimierte Techniken, Methoden und Verfahren zur Durchführung des Individualfeedbacks. Wie effektiv und effizient deren Einsatz ist, hängt jedoch von der Haltung der einzelnen Lehrkraft ab. Aus ihr resultiert die Motivation, wie das Individualfeedback eingeholt und genutzt wird. Dabei verstärken sich individuelle Haltung und allgemeine Feedbackkultur wechselseitig und erhöhen die Lernwirksamkeit des Feedbacks.

Dass es Anzeichen für das Entstehen einer solchen Kultur zwischen Schüler- und Lehrerschaft gibt, berichtet Schule B. Ablauf, Formalitäten und Zielsetzungen des Schüler-Lehrer-Feedbacks sind den Schülerinnen und Schülern bekannt. Bei seiner Durchführung bedarf es keiner großen Anstrengung mehr, was die folgende Aussage eines Kollegen aus Schule C klar zum Ausdruck bringt: „Ich musste mich nur noch zurücklehnen und genießen und konnte dann sehen, wie mein Feedback vorne entstand.“

Von einer erfolgreichen Implementierung kann gesprochen werden, wenn der überwiegende Teil der Lehrkräfte sich regelmäßig und innerhalb

eines verbindlich vereinbarten Rahmens am Feedback beteiligen. In diesem Rahmen sollte geregelt sein, a) wer wie häufig die Feedbackinstrumente einsetzt und b) zu welchem Zeitpunkt und auf welche Weise das Feedback durchgeführt wird. Weiterhin sollte er nähere Informationen zum Ablauf enthalten.

Die Modellprojektschulen haben die Erprobungsphase nahezu abgeschlossen und stehen nun vor der Aufgabe, die Durchführung des Individualfeedbacks für alle Lehrkräfte verbindlich zu machen und entsprechend zu institutionalisieren. Das kann jedoch nur auf der Basis eines schriftlich vereinbarten Kodex' bewältigt werden, da viele Kolleginnen und Kollegen noch immer fürchten, dass Feedback-Ergebnisse öffentlich gemacht und zur Beurteilung seitens der Schulleitung herangezogen werden könnten. Die Interviews konnten aber zeigen, dass ein Kodex Vertrauen – auch gegenüber der Schulleitung – schafft. Dieses Vertrauen gewährleistet, dass in den Mitarbeitergesprächen sowohl Durchführungspraxis und -methodik als auch die aus den Feedback-Ergebnissen abgeleiteten Maßnahmen thematisiert werden, ohne dass der Schulleitung Informationen über diese Ergebnisse vorliegen. Im Mitarbeitergespräch kann somit das – auf die Qualitätsziele der Organisation abgestimmte – persönliche Lernen mit dem institutionellen Lernen verbunden werden. Auch wenn die verbindliche Einführung der Q2E-Komponente Individualfeedback nicht einfach ist und einen vertrauensvollen Umgang mit den Feedback-Ergebnissen verlangt, haben alle Modellprojektschulen mit dieser Komponente begonnen. Sie betrifft unmittelbar die unterrichtliche Praxis und führt über die persönliche Weiterentwicklung der Lehrkraft zu einer Verbesserung der Unterrichts- und damit der Schulqualität.

5.4 DAS QUALITÄTSLEITBILD - ... UND DER WEG DAHIN

Die Arbeit am Qualitätsleitbild (QLB) wird im Schüler Q2E als die erste zentrale Aufgabe im Imple-

mentierungsprozess dargestellt. Die Schulen in der Schweiz und in Hessen sind dabei jedoch unterschiedlich vorgegangen.

Alle hessischen Projektschulen haben sich, wie oben gezeigt, zuerst mit der Einführung der Q2E-Komponente Individualfeedback beschäftigt und dabei den Schwerpunkt auf das Schüler-Lehrer-Feedback gelegt. Viele Lehrkräfte hatten selbst schon derartige Feedbacks durchgeführt, deren direkte Auswirkungen auf den eigenen Unterricht unmittelbar wahrgenommen wurden, was die Akzeptanz von Q2E in den Kollegien der Projektschulen erhöhte. Auf die Pilotphase folgte die Evaluation der Praxis des Schüler-Feedbacks, die an den Schulen zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit der Komponente Selbstevaluation führte.

Während des laufenden Reformprozesses wurde an vielen Schulen deutlich, dass Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung durch Evaluationsergebnisse legitimiert werden müssen. Erst auf deren Grundlage (Ist-Stand) kann entschieden werden, ob der Soll-Zustand bereits erreicht ist, oder ob und welche Maßnahmen ergriffen werden sollen, um ihn zu erreichen. Nach ersten unterschiedlichen Evaluationserfahrungen haben mittlerweile mehrere Schulen ein QLB entwickelt und dabei die in den bereits vorhandenen Leitbildern gewünschten Qualitäten eingehend reflektiert.

Bevor Stand und Verlauf der Entwicklung der QLB dargestellt werden, sollen Leitbild und Qualitätsleitbild sowie deren Verhältnis zueinander kurz dargestellt werden:

Was ist ein Leitbild?

Ein Leitbild ist ein Kommunikationsinstrument der Führung und damit auch der Öffentlichkeitsarbeit. Es transportiert durch Leitsätze die gemeinsame Philosophie und die Grundhaltung der Schule nach außen und innen. Die Leitsätze stellen Zielformulierungen dar, die von allen Beteiligten geachtet und (vor-) gelebt werden müssen, um ihre Wirkung zu entfalten.

Die Sprache des Leitbildes ist klar und unmissverständlich und enthält wenig Fachbegriffe, damit es vor allem Außenstehende problemlos auf Anhieb verstehen können. Es wird deshalb auf relativ hohem Abstraktionsniveau formuliert und kann Hinweise zur Ausgestaltung und Interpretation enthalten. Sinnvoll erscheint eine Anzahl von fünf bis sieben Leitsätzen (PHILIPP/ROLFF 1998: 70-72).

Was ist ein Qualitätsleitbild nach Q2E?

Das Qualitätsleitbild ist ein Arbeitsinstrument, das nach innen wirkt. Im QLB legt die Schule die Qualitätskriterien fest, nach denen sie sich selber beurteilt bzw. von außen beurteilen lassen möchte. Es wird auf mittlerem Abstraktionsniveau formuliert. Das QLB bildet die Basis für

- eine ganzheitliche Standortbestimmung,
- die Erarbeitung von Evaluationsinstrumenten (Fragebögen, Feedback-Instrumenten),
- Mitarbeitergespräche,
- die externe Schulevaluation,
- die Festlegung der Schulentwicklungsschwerpunkte (LANDWEHR, HEFT 2 (2003/2007)).

Wie verhalten sich Leitbild und Qualitätsleitbild zueinander?

Während es sich beim Leitbild um die verschriftlichte Philosophie einer Organisation handelt, die nach außen und innen wirken soll, handelt es sich beim QLB um eine Liste von Qualitätsversprechen, die die Organisationsmitglieder einander und anderen geben und die in der Organisation zum Tragen kommen sollen. Ein QLB ist aufgrund seiner pragmatischen und praxisnahen Ausrichtung als qualitätssicherndes Instrument umfassender und zugleich konkreter als ein CI-Leitbild (LANDWEHR, HEFT 2 (2003/2007)). In ihm werden wichtige, tendenziell visionäre Qualitätsansprüche der Leitbilder durch die Formulierung von Kriterien konkretisiert. Aus diesen Kriterien wiederum lassen sich Indikatoren ableiten, über deren Vorhandensein und Ausprägung geeignete Evaluationsinstrumente Auskunft geben können. Dieses Verfahren stellt sicher, dass Qualität überprüft, bearbeitet

und in Richtung des gewünschten Soll-Zustands entwickelt wird, da es hilft, Defizite und deren Ursachen zu erkennen und adäquaten Verbesserungsmaßnahmen den Weg zu bereiten. Oder in den anschaulichen Worten, die eine Lehrkraft auf die Frage nach dem Verhältnis QLB und Leitbild fand: Das QLB „versucht, das Leitbild zu leben, so würde ich sagen, [es] zum Leben zu bringen“.

Stand und Verlauf der Entwicklung der QLB

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Broschüre verfügen fünf der 17 hessischen Projektschulen über ein QLB. Verallgemeinernd kann man sagen, dass sich die Situation an diesen Schulen anders darstellte als an den schweizerischen, die Q2E entwickelt hatten: Anders als hier lagen in den hessischen Schulen bereits Leitbilder (bzw. Schulprogramme) vor. Ein terminologisches Missverständnis führte an vielen dieser Schulen jedoch dazu, ihr Leitbild mit einem Q2E-Qualitätsleitbild gleichzusetzen und sich folglich in der Anfangsphase mit dem QLB nicht weiter zu beschäftigen. Erst im Laufe der Auseinandersetzung mit dem QM-Modell wurden ihnen die Unterschiede bewusst.

Zu der terminologischen Verwechslung kam hinzu, dass im Rahmen der entsprechenden Schulungen mit einem Referenten aus der Schweiz wiederholt auf die Möglichkeit einer projektbegleitenden Erstellung von QLB hingewiesen wurde, obwohl diese Möglichkeit nicht im Schuber empfohlen wird, sich aber in der Praxis in der Schweiz zunehmend durchzusetzen schien. Für das hessische Projekt wurde erst allmählich klar, dass eine systematische Evaluation der vorhandenen Leitbilder für die Schulen durchaus sinnvoll ist; schließlich war hier der Schritt, die Kollegien hinter einem Leitbild (oder Schulprogramm) zu versammeln, schon getan bzw. man war dabei, ihn im Zuge des gesamten SV plus-Reformprozesses zu tun. Mit diesem Vorgehen ist es möglich, an bereits laufende Schulentwicklungsprozesse im Blick auf Sache und Motivation anzuschließen. Beobachtet werden konnte zudem, dass die Erstellung

eines QLB durch bereits vorhandene Leitbilder sehr unterstützt wird, da für diese bereits eine Operationalisierung der Leitgedanken erfolgt ist und den schulischen Akteuren die Überführung der Leitgedanken in ein QLB deutlich einfacher fällt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Teilprojektleitung bot keine Veranstaltungen an, die sich explizit mit der Erstellung eines QLB befassen. Zur Begründung ließe sich anführen, dass dieser Vorgang in dem Q2E-Basisinstrument des Q2E-Schubers bereits ausführlich beschrieben wird und in der anfänglichen Plausibilität der schrittweisen, prozessbegleitenden Entwicklung einer Unterstützung nicht notwendig erschien. Diese Plausibilität hatte ihren Ursprung in der Betonung der unterschiedlichen Vorgehen und Ressourcen an den Schulen und wurde in Fortbildungen von Referentinnen und Referenten gestützt.

Im Laufe der Projektbegleitung ist der Teilprojektleitung jedoch deutlich geworden, dass der im Schuber vorgeschlagene Weg, schon zu Beginn des Einführungsprozesses ein QLB zu entwickeln, notwendig ist, um Evaluationsziele zu begründen. Vorhandene Leitbilder in den hessischen Schulprogrammen erleichtern spürbar diesen ersten Schritt auf dem Weg zur kontinuierlichen Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität.

Fallbeispiele für die Entwicklung von Qualitätsleitbildern

Für eine gelungene QLB-Entwicklung gibt es im Rahmen des Modellprojektes bereits erste Beispiele. Unter ihnen haben wir drei ausgewählt, durch die sich Abweichungen und Übereinstimmungen im Vorgehen darstellen lassen und das Spektrum der bis dato im Modellprojekt praktizierten Möglichkeiten erkennen lässt⁴.

Schule A

In einem ersten Schritt wurden – im Rahmen einer

⁴ Im Zuge der Anonymisierung werden die einzelnen Akteure in allen folgenden Fallbeispielen beliebig, aber in ausgewogenem Verhältnis den Geschlechtern zugeteilt.

Erfahrungen aus der Einführung von Q2E

zweitägigen Tagung der Schulprogrammgruppe – die Qualitätskriterien für die Leitsätze des Leitbildes formuliert. Die so gewonnenen Formulierungen wurden anschließend mithilfe des Q2E-Basisinstrumentes überarbeitet und das Ergebnis auf einer Gesamtkonferenz dem Kollegium als Vorschlag unterbreitet.

Die Gruppe erstellte zudem einen Fragebogen, durch den das Kollegium die vorgeschlagenen Qualitätsaussagen bewerten konnte. Auch eine spezielle Sprechstunde wurde eingerichtet, um verbliebene Fragen im Detail zu erörtern. Auf einer weiteren Gesamtkonferenz erfolgten die Rückmeldung zur Umfrage und die Verabschiedung des QLB.

Das QLB, das gemäß der Gliederung des Q2E-Basisinstrumentes angeordnet ist und insgesamt 56 Qualitätskriterien enthält, stellt für die Schule das maßgebliche Instrument dar, um Schulprogramm und Leitbild umzusetzen. Schulprogrammarbeit wird an dieser Schule explizit als begünstigende

inhaltlich-logische Voraussetzung für QLB und Qualitätsentwicklung angesehen.

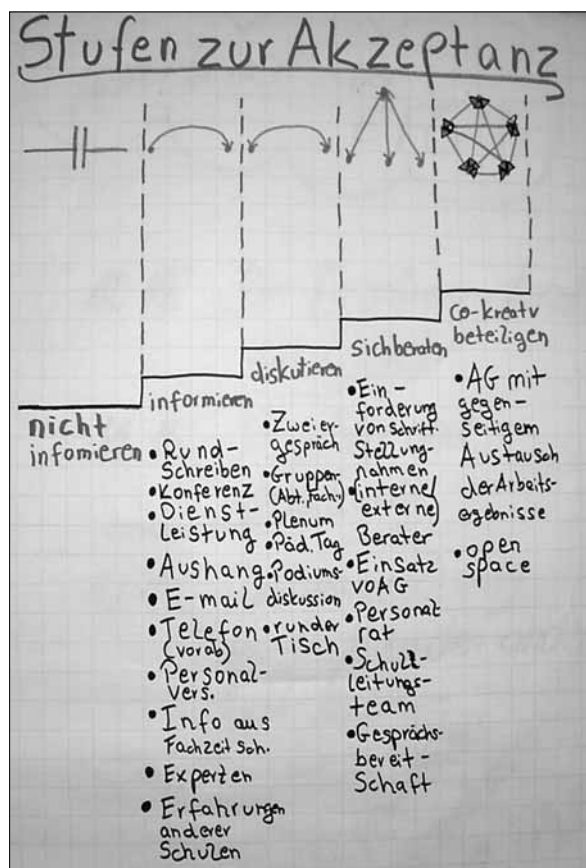
Schule B

Im Rahmen eines Pädagogischen Tages formulierte das Kollegium Qualitätskriterien zu den Leitgedanken des Leitbildes und ordnete sie einander zu. Nachdem mithilfe des Q2E-Basisinstrumentes eine Arbeitsgruppe diese Kriterien weiter ausformuliert hatte, wurde das Resultat vom Kollegium im Rahmen einer Gesamtkonferenz abgesegnet. Das QLB dient nun dem Schulentwicklungsteam und Qualitätsteam als Grundlage für die Durchführung ausstehender Arbeiten. Jedes Schuljahr sollen zwei der allgemeinen Leitsätze des Leitbildes durch Fokusevaluationen geprüft werden. Die ihnen im QLB zugeordneten Qualitätskriterien erlauben eine Operationalisierung und ermöglichen so das Feststellen der bestehenden Qualität. Der erste Leitsatz wurde bereits evaluiert.

Das QLB ist gegliedert durch die sieben Leitsätze des Leitbildes (Überschriften). Pro Leitsatz sind, beschränkt auf eine DIN A4-Seite, die korrespondierenden Qualitätskriterien formuliert. Das QLB wird an der Schule für notwendig erachtet, um Verbindlichkeit in der Qualitätsentwicklung herzustellen.

Schule C

Eine sich aus dem Koordinatoren-Team, der Schulleiterin und zwei Abteilungsleitern zusammensetzende Gruppe erarbeitete einen Vorschlag für das QLB, indem das Q2E-Basisinstrument durchgegangen wurde und all das notiert wurde, was für die Leitsätze des Leitbildes der Schule relevant erschien. Der entstandene Entwurf ging dann an die Abteilungsleitungen mit der Bitte um eine Rückmeldung darüber, wie weit die Arbeit in den einzelnen Bereichen in ihrer Abteilung fortgeschritten ist (Ist-Analyse). Parallel dazu wurde der Entwurf dem Kollegium vorgestellt und zur Diskussion an die Abteilungskonferenzen delegiert. Im Rahmen einer Nachmittagsveranstaltung wurde der Entwurf noch einmal mit etwa einem



Viertel des Kollegiums diskutiert, was zu einer Vielzahl von Erläuterungen führte, die für eine deutlich bessere Verständlichkeit sorgten. Nachdem der überarbeitete Entwurf an alle Lehrkräfte gegangen war, erfolgte die Abstimmung des QLB auf einer Gesamtkonferenz.

Das QLB dieser Schule folgt in seinem Aufbau der Gliederung des Q2E-Basisinstrumentes und enthält 31 Qualitätskriterien. Den Q2E-Bereichen sind die entsprechenden Bereiche des HRS zugeordnet. Das QLB versteht sich weitgehend als Auswahlhilfe, die es jeder Abteilung ermöglicht, ein eigenes QLB zusammenzustellen. Die Ausnahme davon bilden Qualitätsziele, die von Schulleitung und Qualitätsteam verantwortet werden. Die Abteilungen wählen jeweils zwei Kriterien aus, um sie per Fokusevaluation im kommenden Schuljahr zu überprüfen. Das QLB wird dadurch zwar zum Teil nicht synchron umgesetzt, kann somit aber den unterschiedlichen Gegebenheiten und vorrangigen spezifischen Qualitätszielen der Schulformen und Abteilungen Rechnung tragen.

Bedingungen für eine erfolgreiche Qualitätsleitbildentwicklung

Als wesentliche Bedingung für eine gelungene QLB-Entwicklung kann gelten, dass das Verfahren, das sehr unterschiedlichen Vorgehensweisen offensteht, an die Gegebenheiten der Schule angepasst wird. Zu klären sind in diesem Zusammenhang u.a. folgende Fragen:

- Wird der Entwurf gemeinsam im Kollegium oder von einer Arbeitsgruppe erarbeitet?
- Wie wird sichergestellt, dass das Gesamtkollegium am Entwicklungsprozess partizipiert?
- Welche Möglichkeiten zur Rückmeldung soll es geben?
- Wie soll das QLB verabschiedet werden?

Die wesentlichen Faktoren für eine erfolgreiche Erarbeitung und Verabschiedung eines QLB sind nach unserer Erfahrung die folgenden vier, die auch - neben anderen - im Q2E-Schuber genannt

werden 10 Erfolgsfaktoren (diesbezügliche Nummerierung in Klammern; STEINER/LANDWEHR, HEFT 1 (2003/2007): 33ff.):

- überzeugtes Engagement der Schulleitung (1),
- partizipative Projektentwicklung (2),
- individuelle und institutionelle Lernvoraussetzungen (5) sowie
- hinreichende Ressourcen (10).

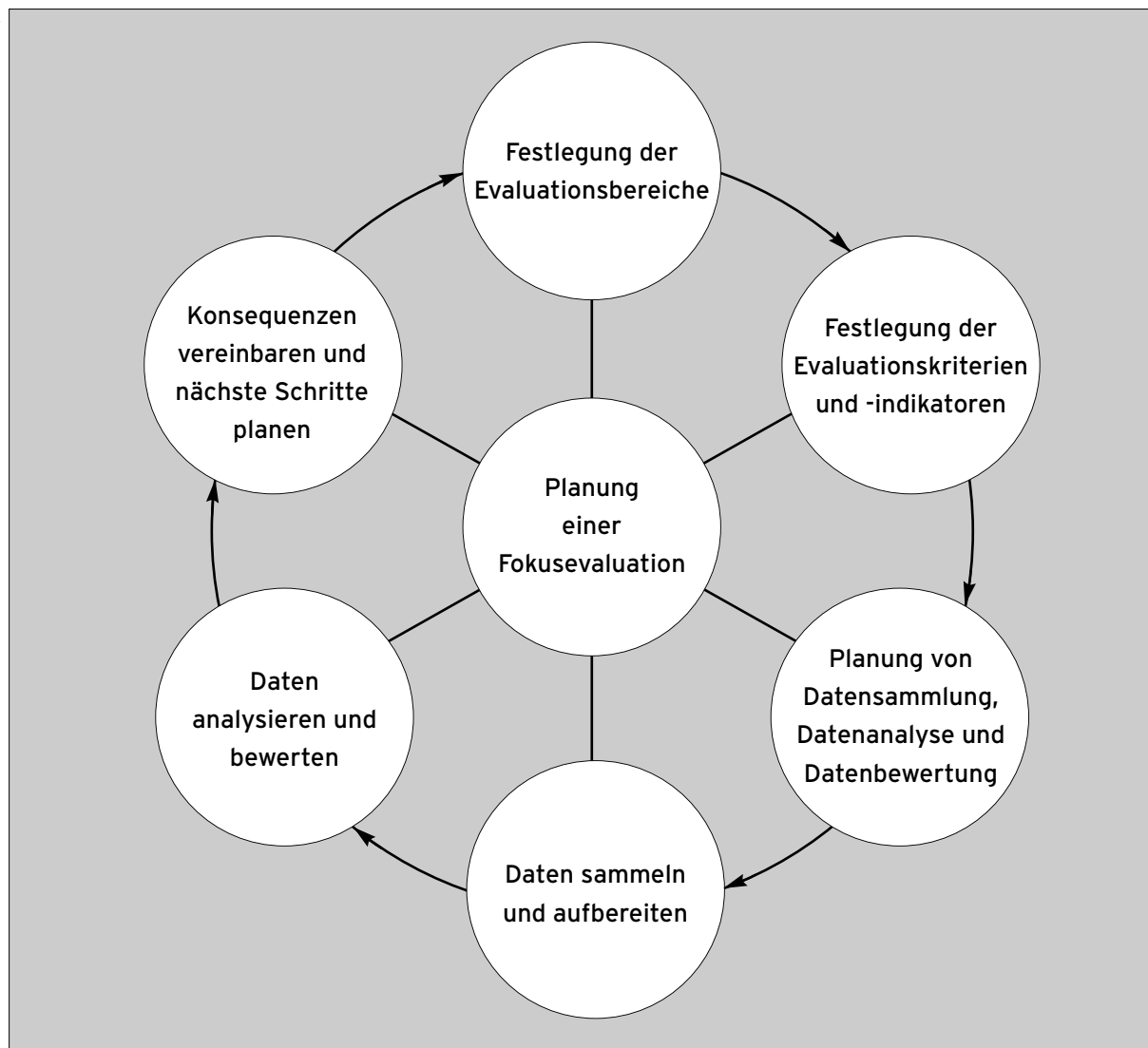
Die Herstellung von Verbindlichkeit und Kontinuität, Erfolgsfaktor 7, wird durch das QLB unterstützt, da es bisherige Schulentwicklungsprozesse bündelt und deren Ziele überprüfbar macht. Um dies aber leisten zu können, muss das QLB vom Gesamtkollegium kraft Verabschiedung verantwortet und vereint mitgetragen werden.

Ein weiteres Merkmal für Schulen, die im Reformprozess besonders schnell vorankommen, ist Einigkeit in der Schulleitung. Besteht diese Einigkeit nicht, spalten sich die Kräfte, und eine Distanz im Kollegium ist die Folge.

5.5 FOKUSEVALUATION

Die Evaluation von Schulentwicklungsprozessen ist unverzichtbar, um die Qualität von Unterricht und Schule weiterzuentwickeln bzw. sicherzustellen. Während das Individualfeedback auf die Weiterentwicklung der individuellen beruflichen Praxis abzielt, setzt die schulische Evaluation auf der institutionellen Ebene an. Da sich jede selbstverantwortliche Schule mit der Qualität ihrer Arbeit auseinanderzusetzen hat, liefern ihr Evaluationsdaten ein tragfähiges Fundament, um „Ist“-„Soll“-Diskrepanzen festzustellen und Optimierungsmaßnahmen zu erarbeiten. Eine solche Selbstevaluation kann sich auf die Schulqualität insgesamt beziehen (sog. „Breitbandevaluationen“) oder auf einzelne Qualitätsbereiche (sog. „Fokusevaluationen“). Breitbandevaluation hat ihren Schwerpunkt eher auf dem Feld der Rechenschaftslegung, während Fokusevaluationen eher als Werkzeug für die komplementäre Schulent-

Abb. 4



wicklung dient (STEINER/LANDWEHR, HEFT 1 (2003/2007): 23).

Die meisten SV plus-Schulen entschieden sich zunächst für die Durchführung von Fokusevaluationen – insbesondere für die Evaluation der Einführung des Individualfeedbacks. Die QM-Teams unterstützen mit hohem Engagement die Arbeit der Pilotgruppen (Planung und Durchführung der Einführungsphase, Bereitstellung eines Werkzeugoffers). Sie wollten sich daher am Ende der Pilotphase vergewissern, ob die eingesetzten Instrumente, Verfahren und Methoden geeignet sind, um auch beim Individualfeedback als Instrument persönlicher Weiterentwicklung Anwendung zu finden. So wurden beispielsweise die Evaluati-

onsinstrumente auf Verständlichkeit, Praktikabilität und Umfang getestet, es wurde ermittelt, ob die Ergebnisse von Schüler-Lehrer-Feedbacks mit der Klasse besprochen wurden und welche Möglichkeiten bzw. Konsequenzen sich für das persönliche Lernen ergeben haben.

Fokusevaluation im Rahmen von SV plus

Im Rahmen einer zentralen Fortbildung durch die Teilprojektleitung wurden die Grundlagen für Planung, Durchführung und Auswertung einer Fokusevaluation erarbeitet; man folgte dabei dem oben beschriebenen Zyklus (vgl. Abb. 4): In der ersten Phase steht die Schule vor der Entscheidung, welche Dimensionen der schulischen Arbeitsfelder (Input, Prozess, Output/Outcome) eva-

Erfahrungen aus der Einführung von Q2E

luiert werden sollen und, allgemeiner, welchen Nutzen die Schule aus der Evaluation ziehen möchte. Diese Qualitätsdimensionen sind wechselseitig miteinander verwoben.

Der nächste Schritt besteht in der Klärung des gemeinsamen Qualitätsverständnisses, was angesichts bislang nicht klar ausgesprochener, aber informell gültiger Normen und Werte von großer Bedeutung ist.

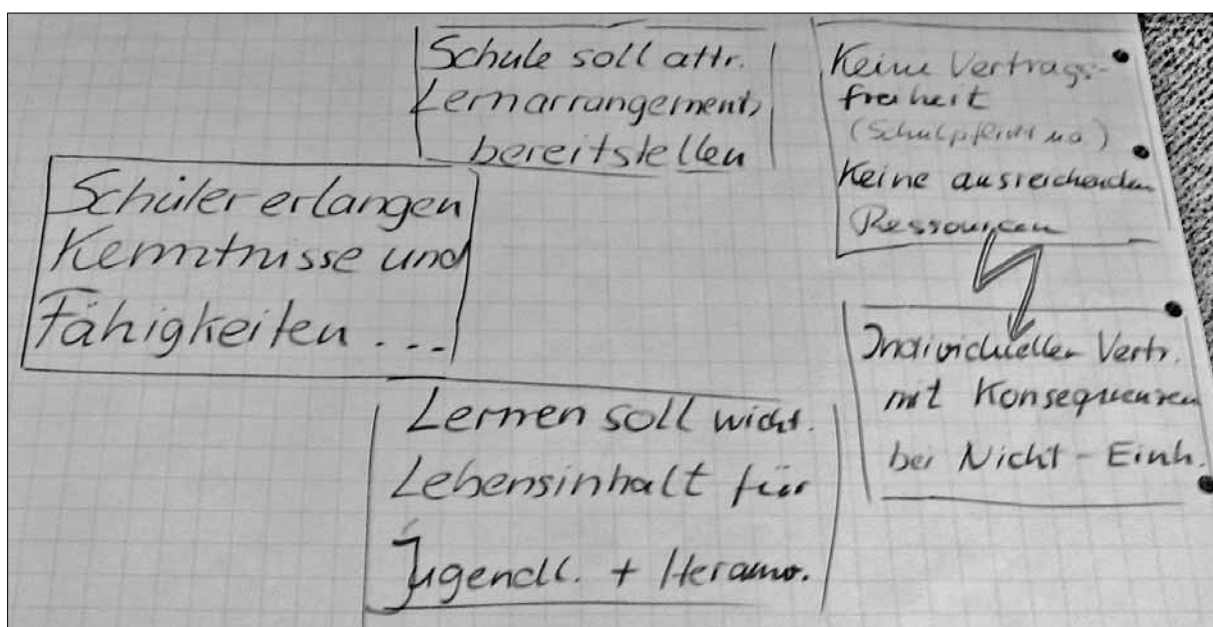
Nach der Klärung und Konkretisierung der Qualitätsansprüche durch Festlegung der Evaluationskriterien und -indikatoren geht es in einem weiteren Schritt um die eigenständige Entwicklung bzw. Auswahl der geeigneten Methoden und Instrumente. Bei der organisatorischen Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung sind beispielsweise Aspekte einer Stichprobenbefragung oder Möglichkeiten einer dezentralen Datenerfassung zu klären. Um „blinde Flecken“ weitgehend auszuschließen, sollte die Evaluation eine Perspektive mit mehr als bloß einem Untersuchungsinstrument erfassen. Dies kann über Triangulation erfolgen (Perspektiven-Triangulation: zwei Theorien/Hypothesen; Daten-Triangulation: z.B. Dokumentenanalyse und Befragung; Beurteiler/innen-Triangulation: mehrere Beurteilende, un-

terschiedliche Rollen). Nach Durchführung der Datenerhebung beginnt die Arbeit der Datenauswertung und -aufbereitung. Das Kollegium sollte insgesamt oder zumindest partiell in die Dateninterpretation und -bewertung einbezogen werden. Die entscheidende Phase des Datenfeedbacks ist die Erarbeitung von Entwicklungszielen und -maßnahmen sowie deren Umsetzung. Der Erfolg einer Fokusevaluation muss danach beurteilt werden, ob die Evaluationsaktivitäten zu spürbaren Verbesserungen führen.

Im letzten Schritt wird überprüft, ob die ergriffenen Verbesserungsmaßnahmen dauerhaft umgesetzt werden oder ob zusätzliche Maßnahmen sinnvoll sind (LANDWEHR/STEINER/KELLER, HEFT 4 (2003/2007): 14ff.).

Fallbeispiele für die Planung, Durchführung und Auswertung von Fokusevaluationen

Mit der Planung, Durchführung und Auswertung von Fokusevaluationen betraten die meisten Modellprojektschulen Neuland. Erfahrungen mit systematisch durchgeführten Evaluationen lagen kaum vor. Um solchen konkreten Erfahrungen den Boden zu bereiten und um die Qualitätsbeauftragten an den Schulen zu unterstützen, führte die Teilprojektleitung HF 2 ein sogenanntes Joint-



Erfahrungen aus der Einführung von Q2E

Venture mit dem Handlungsfeld 1 Qualitätsentwicklung durch, das im Folgenden beschrieben wird. Ein weiteres Beispiel aus einer SV plus-Schule zeigt die Wirkungen interner Evaluation auf.

Fokusevaluation zum Thema „Kompetenzraster“

Einige Modellprojektschulen beabsichtigen durch die Arbeit mit Kompetenzrastern, selbst organisiert und lebenslanges Lernen in der zweijährigen Berufsfachschule im Rahmen des Handlungsfelds 1 Qualitätsentwicklung zu fördern. Dieses Vorhaben ist mit umfangreichen didaktischen Entwicklungsarbeiten und organisatorischen Veränderungen verbunden.

„Kompetenzraster sind der Versuch, Kompetenzen gewissenhaft zu erfassen und transparent für alle am Bildungsprozess Beteiligten und an seinen Ergebnissen Interessierten standardisiert darzustellen, wodurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und eine Orientierung über das erreichte bzw. zu erreichende Kompetenzniveau in dem

jeweiligen Raster ermöglicht werden“ (MARTIN 2008: 9).

Für jedes Lernfeld wird ein Kompetenzraster erstellt. Die Anordnung in einer Matrix ermöglicht einen schnellen Überblick sowohl über die zu erwerbenden Fähigkeiten als auch darüber, auf welcher Stufe sie ausgeprägt sind. Lehrerinnen und Lehrern gibt das Kompetenzraster die Möglichkeit an die Hand, den Unterricht schülerorientiert zu planen und Lernergebnisse richtig einzuordnen. Schülerinnen und Schüler können Lernstand und Lernfortschritt leicht beschreiben, da die Kompetenzen im Raster als ‚Ich-kann-Formulierungen‘ beschrieben sind; sie folgen damit dem Vorbild des Europäischen Sprachenportfolios (MARTIN 2008).

Die Teilprojektleitung des Handlungsfeldes Qualitätssicherung sah in diesem Innovationsvorhaben verschiedene Chancen: So konnten etwa die anstehenden Entwicklungsmaßnahmen, die Einfüh-

Beispiele für Evaluationsbereiche und Evaluationskriterien zum Thema Kompetenzraster

	Input	Prozess	Output/Outcome
Evaluationsbereiche	Qualität der Instrumente und Materialien	Prozess der Einführung und Umsetzung der Arbeit mit Kompetenzraster	Ergebnisse der Arbeit mit Kompetenzrastern
Evaluationskriterien	Vollständig, verständlich, selbsterklärend, decken Pflichtstoff ab, sind in der Vertikalen und Horizontalen stimmig, verweisen auf Schlüsselkompetenzen, vernetzen die Kompetenzen mit jenen anderer Kompetenzraster, folgen einheitlichen Gestaltungsmerkmalen.	Verfahren zur Bestimmung der Lernausgangslage sind eingeführt und werden angewandt. Schüler/innen führen Lernportfolios. Individuelle Lernberatung erfolgt. Die Arbeit mit Kompetenzrastern und korrespondierenden Checklisten ist Unterrichtsprinzip. Das Kompetenzraster wird als Referenzinstrument von den Schüler/innen eingesetzt.	Schüler/innen arbeiten selbstständig. Schüler/innen arbeiten individualisiert. Schüler/innen verfügen über Lernstrategien, die ihnen lebenslanges Lernen ermöglichen. Schüler/innen beherrschen Inhalte der Lernfelder bzw. Fächer.

Erfahrungen aus der Einführung von Q2E

rung der Arbeit mit Kompetenzrastern sowie eine Ergebnisbeurteilung, an vorgegeben Kriterien orientiert und auf Q2E aufbauend, vorgenommen werden, wodurch Q2E in seiner Querschnittsfunktion bzw. als Orientierungsrahmen für alle Akteure erfahrbar wird. Auch sollte Evaluation zur Überprüfung von Hypothesen in alle Phasen der Un-

terrichtsentwicklung integriert werden. Je früher dabei Evaluationsbereiche durch Kriterien konkretisiert und durch Qualitätsindikatoren operationalisiert werden, desto leichter kann später die Überprüfung der Qualitätsansprüche erfolgen.

Für die Erstellung der Kompetenzraster in den

Input: Qualität der Materialien	
Kriterien	Indikatoren
Gute KR sind vollständig.	KR decken die zu erlangenden Kompetenzen eines Lernfeldes ab.
Gute KR sind verständlich und selbsterklärend.	Schüler/innen verstehen ohne ausführliche Erklärungen, was die betreffenden unterschiedlichen Kompetenzfelder/ -stufen inhaltlich bedeuten.
Gute KR sind in der Vertikalen und der Horizontalen stimmig.	Kompetenzfelder/-stufen in der gleichen KR-Spalte weisen ein ähnliches Anspruchsniveau auf. Die Kompetenzstufen bauen weitestgehend aufeinander auf; von links nach rechts.
Gute KR vernetzen die Kompetenzen mit anderen KR.	Die Verknüpfung verschiedener Kompetenzen ist für die Schüler/innen klar erkennbar.
Prozess: Einführung und Umsetzung der Arbeit mit KR	
Kriterien	Indikatoren
Individuelle Lernberatung erfolgt.	Lehrkräfte führen regelmäßig Coachinggespräche und nutzen gezielt Instrumente individueller Lernunterstützung (z.B. Portfolios).
Lehrkräfte geben individuelle Leistungsrückmeldungen.	Individuelle Rückmeldungen und Hinweise zur Weiterarbeit ergänzen die Leistungsbeurteilung.
Lehrkräfte schaffen individualisierte Zugänge zum Erwerb von Kenntnissen und Qualifikationen.	Die bereitgestellten Lehr-/Lernmaterialien berücksichtigen die verschiedenen Lerntypen.
Lernziele, Lernprozesse und Lernergebnisse werden reflektiert.	Die Schüler/innen können erklären, woran, warum und wie sie gerade arbeiten. In der Unterrichtsplanung ist Zeit für Reflexion vorgesehen. Die Lehrkräfte schaffen Lernarrangements, in denen die Schüler/innen den Stand der Zeilerreichung selbst überprüfen können (z.B. durch informelle Tests, Selbsteinschätzung). Schüler/innen dokumentieren ihren Lernprozess, z.B. in Lernjournalen, Portfolios. Die Schüler/innen können benennen, welche Lernstrategien für sie optional sind und welche Arbeitstechniken sie für die Bewältigung von Aufgaben beherrschen.

jeweiligen Berufsfeldern schlossen sich die Schulen zu „Verbünden“ zusammen. Aus der Arbeit dieser „Verbünde“ (S.41) sollen Erkenntnisse für die Realisierbarkeit gewonnen werden und evaluationsbasierte Empfehlungen hervorgehen, die – im Sinne einer Politikberatung – zur breiten Einführung wissenschaftlich fundierter Kompetenzraster in der beruflichen Bildung in Hessen taugen.

Auf einer zweitägigen Fachtagung, die die Projektleitungen der Handlungsfelder 1 und 2 gemeinsam durchführten, erarbeiteten die Qualitätsbeauftragten der betroffenen Schulen zusammen mit den Akteuren des Handlungsfeldes 1 ein Evaluationskonzept, um den Erfolg bei der Einführung von und der Arbeit mit Kompetenzrastern bewerten zu können. Unter der Moderation der Qualitätsbeauftragten wurden Evaluationsbereiche festgelegt sowie die korrespondierenden Evaluationskriterien und -indikatoren formuliert. Hierbei wurde das Q2E-Basisinstrument zur Schulqualität und der HRS zugrundegelegt. Darüber hinaus empfehlen wir die Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht von Claus Buhren (2002), die wissenschaftlich fundiert und hilfreich für die Formulierung eigener Indikatoren sind.

Im Rahmen der Fachtagung erarbeitete ein „Verbund“ die folgenden Bausteine für das Evaluationskonzept:

Ergebnis des Verbundes

Lernlandschaften und Kompetenzraster für selbstorganisiertes Lernen (SOL) sind für die Berufsfachschule entwickelt, erprobt und evaluiert worden, um den Schülerinnen und Schülern eine Stärkung ihrer Kompetenzen und eine Chancenverbesserung in ihrer beruflichen bzw. privaten Karriere zu ermöglichen. Diese Lernlandschaften und Kompetenzraster werden innerhalb des Schulverbundes kommuniziert und gemeinsam optimiert. Die Rückmeldung der beteiligten Akteure ergab am Ende der Veranstaltung, dass durch diese systematische Vorgehensweise

- Q2E als auch der HRS als Richtgröße für „gute Qualität“ erfahrbar wurden,
- die Planung einer Evaluation auf der Basis von Q2E zu Beginn des Innovationsvorhabens zur Klärung der Qualitätsansprüche führt und aufzeigt, wie Input, Prozess und Outcome in der intendierten Weise realisiert werden können,
- realistische und erreichbare Ziele formuliert wurden,
- aufgezeigt wurde, wie Informationen bereits während der Arbeit mit Kompetenzrastern erhoben werden können und somit Korrekturen schon im Prozess möglich werden.

Diese gemeinsame Veranstaltung hat aus Sicht der Projektleitung das Grundverständnis für Q2E geschärft und weiteren Entwicklungsarbeiten ein Fundament gegeben. Es wurde ersichtlich, wie Qualitätsansprüche nach Q2E mit konkretisierten Entwicklungsvorhaben verknüpft werden können und dass Q2E letztendlich mehr als nur ein formaler Rahmen ist.

Beispiel aus der Schule A

Diese Schule wollte einerseits ihr Bildungsangebot stärker auf die Betriebe der Region ausrichten und andererseits den Studierenden zum notwendigen Kompetenzerwerb für den Arbeitsmarkt verhelfen. Um die Leistungen der Fachschule für Betriebswirtschaft bezogen auf den Laufbahnerfolg (Übergang in ein Arbeitsverhältnis) zu verbessern, wurden systematisch Informationen bei den Abgängerinnen und Abgängern dieser Schulform und bei den aufnehmenden Betrieben erhoben. Durch die Evaluationsergebnisse wurde die Schule in ihrer Ausrichtung Controlling bestätigt; sie erweiterte ihr Bildungsangebot anhand der Evaluationserkenntnisse um die beiden neuen Lehrgänge Führungswissen und Außenhandel. Im Endergebnis hat diese Evaluation geholfen, den Schulstandort generell zu sichern, das Bildungsangebot zweckmäßig zu erweitern und den Studierenden den Übergang in ein Arbeitsverhältnis zu erleichtern bzw. ihre Situation im Wettbewerb um einen Arbeitsplatz zu verbessern.

Hemmnisse schulinterner Evaluation

Auch wenn Evaluation als wichtiger Bestandteil von Qualitäts- und Lehrerarbeit anerkannt wird, bedeutet dies noch nicht, dass Lehrkräfte auch evaluieren können. Evaluation nach Q2E erfordert aber Grundkenntnisse in der Planung, Durchführung und Auswertung von Evaluationsprozessen. Eine andere wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Evaluation sind auf sie abgestimmte Kenntnisse in Gesprächsführung, Moderation, Bewertung/Auswahl von geeigneten Instrumenten, Dateninterpretation und -feedback. Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung sind immer von deren Ende, d.h. vom Nachweis ihres Erfolges her zu denken. Die Kompetenz, ein vereinbartes Vorgehen routiniert zu planen und durchzuführen, ist auszubilden. Schulen, die dies anstreben, aber nicht über die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten verfügen, empfehlen wir eine begleitende externe Beratung.

Schulen mit wenig Evaluationserfahrung müssen keineswegs mit einer Breitband- oder einer Fokusevaluation einsteigen. Werden zum Beispiel Projekte nach der Projektmanagementmethode durchgeführt, kann auch hier Evaluationskompetenz aufgebaut werden, da das formalisierte Managen von Projekten immer auch die Planung, Durchführung und Auswertung einer Evaluation beinhaltet. Weil hier nur die Wirkung von Maßnahmen im Rahmen des Projektes ermittelt werden soll, handelt es sich dabei um inhaltlich begrenzte und somit relativ leicht zu operationalisierende Evaluationsaufträge. Sie führen schnell zu ersten Evaluationserfahrungen, und der Grundsatz „start small – get bigger“ erscheint uns als ein praktikabler und erfolgversprechender Weg zu einer evaluationskompetenten Schule.

Als Beispielbeleg finden Sie im Anhang 8.10 das Formular der im Modellprojekt SV plus angewendeten Projektmanagementmethode.

Ein weiteres Risiko liegt für die Schulen in dem Reiz, Bereiche auszuwählen, die zwar leicht mess-

bar, aber nicht wirklich brisant bzw. nach Q2E keine Kernprozesse sind. Evaluation sollte aber gerade dazu beitragen, Entwicklungsschritte in relevanten Bereichen auszulösen. Auch verfliegt die anfängliche Zustimmung für Evaluation schnell, wenn nach der Datenauswertung keine Optimierungsmaßnahmen ergriffen bzw. erarbeitete Optimierungsmaßnahmen nicht konsequent umgesetzt werden. Diese Umsetzung von Ergebnissen in Praxis muss schon bei der Planung geklärt und verbindlich vereinbart werden, damit Evaluation kein Selbstzweck wird und damit unweigerlich Sinn und Kraft einbüßt.

Derzeit werden Fokusevaluationen an den SV plus-Schulen weitgehend noch an das QM-Team delegiert; die anstehenden Aufgaben sind somit auf nur wenige Schultern verteilt. Wir meinen jedoch, dass sich das QM-Team bei Fokusevaluationen auf eine beratende Funktion in der Planung, Durchführung und Auswertung beschränken sollte. Die Evaluationen selbst sollten von wechselnden Teams durchgeführt werden, um möglichst viele Personen an den Aufgaben zu beteiligen und somit nach und nach eine breit verteilte Evaluationskompetenz an den Schulen aufzubauen. Die Rollen und Aufgaben dieser Beteiligten verlangen allerdings grundlegende Klärung, um Kompetenzbereiche abzugrenzen, Interessenkonflikte zu vermeiden und damit die Akzeptanz von Methode und Daten aufrechtzuerhalten. In diese Klärung fällt vor allem die Unterscheidung von Auftragsvergabe der Evaluation einerseits und deren Durchführung und Auswertung andererseits.

Nach Q2E orientiert sich eine planvolle Evaluation am QLB bzw. am Schulprogramm. Im QLB werden, wie oben ausführlich beschrieben, die schulischen Qualitätsansprüche schriftlich dokumentiert. Zum Zeitpunkt der Selbstevaluationen hatten allerdings viele Schulen ihre Qualitätsvorstellungen noch nicht intern ausgehandelt. Die Auswahl des Evaluationsbereichs erfolgte eher zufällig, und die Ergebnisse verliefen teilweise im Sande bzw. waren trivial. Diese Erfahrung macht es erforderlich,

dass die Erarbeitung eines Qualitätsleitbildes an den Schulen vorrangig betrieben und deren Gewinn und Nutzen breit kommuniziert wird. QM-Teams und Schulleitungen müssen dabei zu verhindern suchen, dass die oft negative Sicht auf Schulprogramme – einzelne schulische Akteure betrachten sie als bedeutungslos für die Alltagsarbeit – nicht vorschnell auf Qualitätsleitbilder übertragen wird.

Qualitätsentwicklung durch Fokusevaluationen – Wie ist sie erfolgreich?

Evaluation ist immer Teil eines umfassenden QM nach Q2E. Damit daraus lebendige Kultur wird, muss der Grundsatz „Fehler und Probleme sind Schätze“ verinnerlicht und gelebt werden. Das heißt: Fehler und Probleme gehören zwar unweigerlich zur Praxis, müssen aber gerade deswegen offen gelegt und geklärt werden, um eben diese Praxis kontinuierlich und konsequent zu verbessern (LANDWEHR/STEINER/KELLER, HEFT 4 (2003/2007): 5.

Zusammenfassend können wir sagen, dass Fokusevaluationen erfolgreich sind, wenn:

- das Evaluationsthema für die Schule relevant ist,
- eine saubere Operationalisierung erfolgt, d.h. Evaluationsziele, Standards, Indikatoren, Befragungsmethodik und instrumente festgelegt bzw. vereinbart werden,
- die Fragen zur Evaluation beantwortet werden,
- erforderliche Maßnahmen abgeleitet und umgesetzt werden,
- die Evaluation von den Lehrkräften positiv (oder neutral) bewertet wird.

Ein grundlegender Erfolgsfaktor für eine nachhaltige und breite Einführung von Selbstevaluation ist u.E., dass die Evaluation Folgen hat, die die Schulpraxis verbessern und spürbare Entlastungen bringen. Im Vorfeld sollte daher immer auch diskutiert werden, zu welchen Folgen – intendiert oder nicht intendiert – die Evaluation führen kann und wie jeweils mit ihnen umzugehen ist.

5.6 STEUERUNG DER QUALITÄTS- PROZESSE DURCH DIE SCHULLEITUNG

Die Aufgabe, die verschiedenen Qualitätsprozesse an den Schulen planvoll, transparent, partizipativ und zielgerichtet zu gestalten, spricht Q2E insbesondere der Schulleitung zu. Ist Schulqualität das Ziel, muss sie dafür sorgen, dass die Prozesse zur Qualitätsentwicklung und -sicherung sorgfältig aufgebaut und mit dem notwendigen Engagement umgesetzt werden. Vordringliche Aufgaben sind dabei die Gewährleistung von Unterstützung einerseits und die Sicherstellung von Kontinuität und Verbindlichkeit andererseits.

Allerdings geht die Schulleitung die in der Aufbauphase anstehenden Aufgaben sinnvollerweise nicht allein an, sondern gemeinsam mit einer Projektsteuergruppe, die entsprechend einzurichten ist. In der Aufbauphase hat die Einführung von Q2E den Charakter eines Schulentwicklungsprojekts, um im klassischen Dreieck der Organisationsgestaltung (d.h. im Bereich der Aufbau- und Ablauforganisation, im Bereich der institutionellen Kultur und im Bereich der individuellen Qualifikationen) nachhaltige Veränderungsprozesse zu initiieren, die von der überwiegenden Mehrheit des Kollegiums mitgetragen werden (STEINER/LANDWEHR, HEFT 1 (2003/2007): 36. Im Modellprojekt beispielsweise arbeitete die Schulleitung eng mit dem Schulentwicklungsteam (SET) und mit dem Qualitätsbeauftragten zusammen. In diesem Gremium kümmerte man sich u.a. darum, alle SV plus-Projekte strategisch abzustimmen, sog. „Meilensteine“ zu setzen und Transparenz zu gewährleisten. Steht gegen Ende der Aufbauphase die Institutionalisierung der Qualitätsprozesse an, hat die Schulleitung die Aufgabe, deren konzeptionelle Grundlagen festzulegen, sie als transparente Verfahren zu beschreiben und in der Schule verbindlich einzuführen. Dazu gehören die oben erwähnte Feedback- und Evaluationspraxis, aber auch andere qualitätssichernde Prozesse wie Mitarbeitergespräche oder der Umgang mit Qualitätsdefiziten. Aufgabe der Schulleitung ist es des

Weiteren, ein wirkungsvolles Frühwarnsystem aufzubauen, da Schwierigkeiten auf personeller wie auf Unterrichtsebene frühzeitig erkannt und zügig mit geeigneten Maßnahmen angegangen werden sollten.

In der eigentlichen Betriebsphase hat die Schulleitung alle Mitarbeitenden zu befähigen, die Qualitätsverfahren und -instrumente angemessen anzuwenden. Dazu sind Unterstützung sowie Verbindlichkeit und Kontinuität erforderlich, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass einmal getroffene Vereinbarungen auch dauerhaft umgesetzt werden.

Klärung der Rollen und Funktionen in der Aufbauphase von Q2E machte deutlich, dass auf Schulleitung und QM-Team viele Aktivitäten zukommen, die außerhalb des Kerngeschäfts Unterricht liegen. Daher empfiehlt es sich grundsätzlich, für anspruchsvolle Aufgaben geeignete Personen mit entsprechenden Qualifikationen heranzuziehen. Es sollte keinesfalls der Eindruck entstehen, die Einführung von Q2E könne eine Art Freizeitbeschäftigung für die QM-Teams darstellen. Im Modellprojekt wurden sie daher in den Grundlagen von Q2E eigens geschult. Es zeigte sich, dass Verantwortlichkeiten und Befugnisse des QM-Teams für die Aufbauphase nicht immer ausreichend an den Schulen geklärt und daher der Prozess der Einführung nicht immer systematisch gestaltet wurde. Der Teilprojektleitung erschien es daher sinnvoll, einer Qualitätsmanagementbeauftragten (QMB) einzusetzen, der in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung Qualitätsentwicklung und -sicherung systematisiert und koordiniert. Der QMB übernahm ebenfalls die Leitung des QM-Teams, um die Koordination und Kommunikation innerhalb des QM-Teams sowie zwischen QM-Teams und anderen schulischen Gruppen zu vereinfachen. Um den QMB bei der Ausgestaltung dieser anspruchsvollen Aufgaben zu unterstützen, organisierte die Teilprojektleitung eine dreitägige Fortbildung (2 Module) für den Schulleiter und die QMB.

Im ersten Modul (2 Tage) wurden Gelingensbedingungen für Q2E sowie eine Aufgabenbeschreibung für den Schulleiter und die QMB am Beispiel Fokusevaluation erarbeitet. In dieser Veranstaltung unterbreitete die Teilprojektleitung einen Vorschlag, der auf die Schweizer Erfahrungen zurückgriff und die Aufgaben der Q2E-Akteure definierte, um so sicherzustellen, dass sich das Tätigkeitsfeld der Qualitätsbeauftragten zunächst nur auf den Implementierungsprozess von Q2E beschränkt und darin vorankommt. Dieser Vorschlag wurde von den Schulen im Wesentlichen übernommen und nur partiell an besondere Bedürfnisse und Ausgangssituationen angepasst.

Wesentliche Aufgaben von QMB sind:

- die Leitung des QM-Teams,
- die Steuerung des QM-Systems in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung (plant den Prozess der ständigen Verbesserung [PDCA-Zyklus]),
- die Moderation und Gestaltung der Veränderungsprozesse,
- die Kommunikation nach innen und außen,
- das Erstellen und die Pflege des Handbuchs inkl. Prozessbeschreibungen,
- die Motivation und Beratung der anderen Q2E-Akteure bei der Umsetzung von Q2E.

Das zweite Modul hatte die Schwerpunkte Qualitätshandbuch und Prozessbeschreibungen. Hier wurden die Grundlagen zur Identifizierung, Gestaltung und Dokumentation von Prozessen erarbeitet. In der QM-Dokumentation sollen die Vereinbarungen, Regelungen und Maßnahmen aufgenommen werden, die gewährleisten, dass die Vorhaben eingeleitet, in geeigneten Abständen überprüft und gegebenenfalls verbessert werden. Eine sinnvolle QM-Dokumentation sollte dabei nicht „überbürokratisiert“ sein, sondern als pragmatisches Instrument dienen, um die gewünschten Schulentwicklungsprozesse abzusichern.



Fallbeispiele für die Gestaltung der Qualitätsprozesse

Die meisten Projektschulen haben QMB mit beratender Funktion gegenüber der Schulleitung eingesetzt. Sie haben in allen Q2E betreffenden Fragen und Belangen Zugang zur Schulleitung. In die Funktion und Rolle, in Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung wachsen die QMB derzeit hinein. Wie ein regelmäßiger und zielgerichteter Informationsaustausch für die Steuerung der Qualitätsprozesse an den SV plus-Schulen organisiert werden kann, zeigen die beiden folgenden Fallbeispiele.

Schule A

In dieser Schule stimmt das Schulentwicklungsteam (SET, 15 Lehrkräfte von 80) alle Projekte und Themen zum Schulentwicklungsprozess miteinander ab. Der QMB ist Mitglied des SET.

Das QM-Team besteht aus 6 Personen, darunter die Schulleiterin, trifft sich alle 14 Tage und hat

einen festen Arbeitsplatz. Der QMB hat eine A-14 Stelle mit entsprechendem Aufgabenprofil. Seine Stelle ist als Stabsstelle der Schulleiterin zugeordnet, was dem QMB einen intensiven Informationsaustausch über Ziele und Vorgehensweisen bei der Implementierung von Q2E ermöglicht. Einmal wöchentlich findet ein Gespräch über anstehende Aktivitäten statt, über die Chancen und Risiken von Evaluationsprojekten, über die Prozessdokumentation, über die QLB-Entwicklung oder die Erwartungen der Kolleginnen und Kollegen. Die Mitglieder des QM-Teams erhalten für ihre Aufgabe 0,5 bis 1 Deputatsstunde (außer Schulleitungsmitglieder), die als eine Form der Anerkennung zu werten sind.

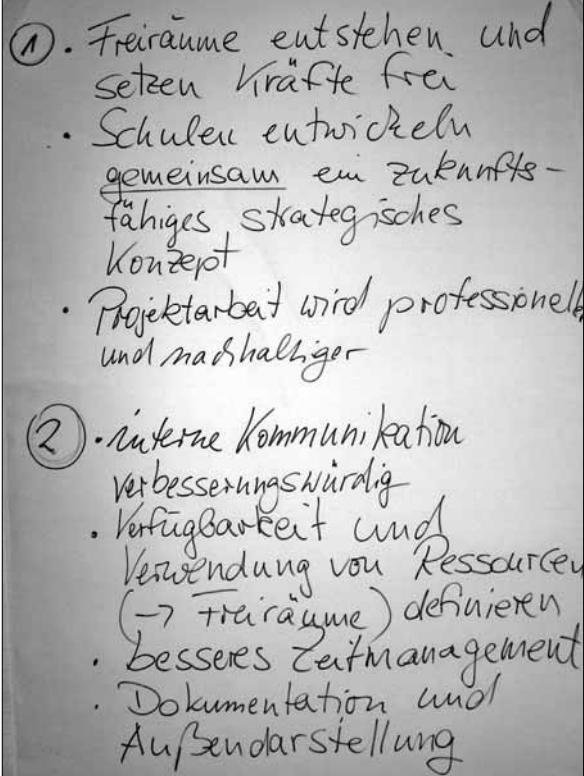
Die enge Zusammenarbeit des QMB mit der Schulleiterin und dem SET hatte verschiedene Anlässe. So wurde beispielsweise gemeinsam die Einführung der Fokusevaluation Individualfeedback geplant und ausgewertet, ebenso eine Fokusevalua-

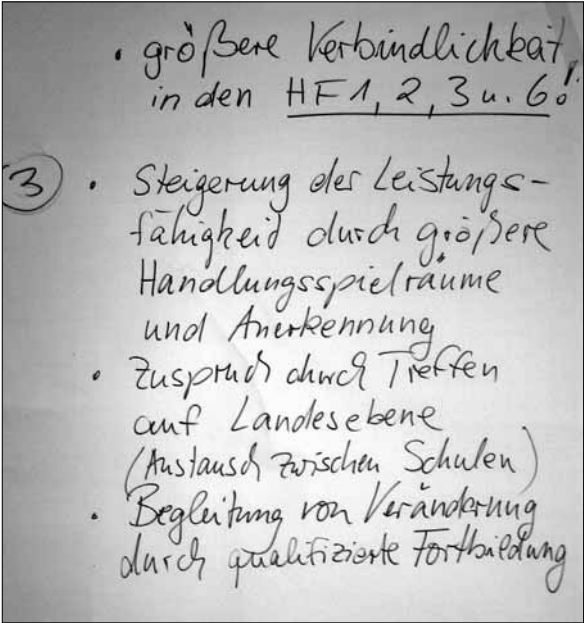
tion zu Teilen des QLB. Die Besprechungen mit dem SET wurden systematisch vorbereitet. Da in der Fokusevaluation zum Individualfeedback überwiegend Fragebögen eingesetzt wurden, überlegte man gemeinsam, welche anderen Instrumente vom Kollegium genutzt werden könnten. Und da diese Schule bei der Steuerung der Qualitätsprozesse besonderes Gewicht auf die Wirksamkeit von Evaluation legt, wollen die Schulleiterin und der QMB möglichst vermeiden, dass durch falsche Maßnahmen die Motivation der Lehrkräfte für weitere Evaluationen sinkt. Sie setzen alles daran, dass Datenerhebungen immer sinnvolle Maßnahmen nach sich ziehen und die Evaluationen deswegen entsprechend aufeinander abgestimmt werden.

Auch die Prozessdokumentation stellte einen weiteren Schwerpunkt in der Zusammenarbeit mit der Schulleiterin dar. Dabei wurde strategisch entschieden, zunächst die wirkungsvollen Unterstützungsmaßnahmen zu dokumentieren, um so die nutzbringenden Effekte - etwa als Arbeitserleichterungen - möglichst schnell kenntlich zu machen. Zum Zweck einer Standardisierung der Verfahrensabläufe wurde der Prozess „Klassenfahrt“ beschrieben.

Schule B

In Schule B wurde eine Steuergruppe für den Informationsaustausch und die Abstimmung der SV plus Projekte eingerichtet. Sie setzt sich zusammen aus dem Schulleiter und dessen Stellvertreter/in, den Abteilungsleiterinnen und -leitern (jede/r betreut ein Handlungsfeld aus SV plus) und den Leiterinnen und Leitern der SV plus-Handlungsfelder. Durch diese Zusammensetzung können alle relevanten Themen zu SV plus sowie alle Projekte strategisch abgesprochen und auf die Qualitätsansprüche der Schule abgestimmt werden. Die Steuergruppe entscheidet auch über die Realisierung einer Projektidee aus dem Kollegium. Das vierköpfige QM-Team sorgt dafür, dass die betreffenden Kolleginnen und Kollegen die Projektidee im Sinne der Projektmanagementme-

- 
- ①. Freiräume entstehen und setzen Kräfte frei
 - Schulen entwickeln gemeinsam ein zukunfts-fähiges strategisches Konzept
 - Projektarbeit wird professionell und nachhaltiger
 - ②. interne Kommunikation verbesserungswürdig
 - Verfügbarkeit und Verwendung von Ressourcen (→ Freiräume) definieren
 - besseres Zeitmanagement
 - Dokumentation und Aufbereitung

- 
- ③. Steigerung der Leistungsfähigkeit durch größere Handlungsspielräume und Anerkennung
 - Zuspruch durch Treffen auf Landesebene (Austausch zwischen Schulen)
 - Begleitung von Veränderung durch qualifizierte Fortbildung

thode der Schule abbilden und durchführen. Die QMB leitet das QM-Team und ist gleichzeitig Abteilungsleiterin und Mitglied der Steuergruppe. Durch ihre Position als Abteilungsleiterin hat die QMB Übersicht über alle wichtigen Diskussionen und Entscheidungsprozesse der Schule.

An dieser Schule ist es die Schulleitung, die in

enger Zusammenarbeit mit den Handlungsfeldleitern die Prioritäten für Entwicklungen und Veränderungen der Schule setzt. Sie strukturiert und koordiniert die Evaluationsergebnisse, die Umsetzung des QLB sowie die Optimierung der Prozesse. Information und Kommunikation, die das Kollegium systematisch in die laufenden Schulentwicklungsprozesse einbeziehen, werden durch die Schulleitung, die Abteilungsleiterinnen und -leiter sowie die Handlungsfeldleiterinnen und -leiter über entsprechende Kommunikationsplattformen sichergestellt.

Bedingungen für eine erfolgreiche Steuerung der Q-Prozesse durch Schulleitung und QMB

QMB müssen über ein breites Kompetenzspektrum verfügen: Q2E-Kenntnisse, strategisches Denken, Moderations- und Evaluationserfahrungen sowie Kenntnisse zum Projekt- und Prozessmanagement. Die betreffende Person sollte auch die entsprechende Akzeptanz im Kollegium finden. Es muss als entscheidender Erfolgsfaktor für die Steuerung der Qualitätsprozesse angesehen werden, dass eine geeignete Person ausgewählt und ihr Qualifizierungsbedarf identifiziert und gedeckt wird.

Zu Beginn des Qualitätsentwicklungsprozesses ist die Rollen- bzw. Aufgabenverteilung zwischen Schulleitung und QMB zu klären und transparent zu machen. Im Schulorganigramm etwa sollte ausgewiesen sein, welche Stellung die bzw. der QMB in der Schule einnimmt (z.B. als Stabsstelle und direkt der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter verantwortlich). Nur wenn der Handlungsrahmen der QMB allen Beteiligten bekannt ist, können sie die geschaffenen Freiräume auch effektiv nutzen. Ihr Engagement und ihre Verantwortung sollten über Deputatsstunden oder Beförderungen anerkannt werden. Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die möglichst enge Zusammenarbeit mit Schulleiterin oder Schulleiter bzw. der Schulleitung. QMB können ihre Aufgaben nur erfüllen, wenn sie zu allen Diskussionen strategischer Themen der Schulentwicklung hinzugezogen werden.

5.7 EXTERNE EVALUATION UND ZERTIFIZIERUNG

Das Q2E-Modell sieht als verpflichtende Komponente eine externe Evaluation vor, eine Zertifizierung den Schulen jedoch freisteht und auf Wunsch beantragt und durchgeführt werden kann.

Externe Evaluation ist in zwei Varianten vorgesehen: Meta-Evaluation und Primärevaluation.

Die Meta-Evaluation stellt den Schwerpunkt der konzeptionell vorgesehenen externen Evaluation dar und hat eine rechenschaftsorientierte Funktion. Sie wird als Evaluation der Durchführung von Q2E verstanden, welche die Aufgabe hat, die Qualität von Schule und Unterricht zu steuern, „d.h. alle wichtigen Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse mittels Soll-Ist-Vergleichen zu überprüfen und laufend zu optimieren. Die ‚Meta-Evaluation‘ im hier verwendeten Begriffssinn überprüft demnach die Prozesse, die innerhalb der Schule zur Aufrechterhaltung und zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität eingesetzt werden“ (LANDWEHR/STEINER, HEFT 5 (2003/2007): 31). Die Grundüberlegung ist hierbei: Ein wirksames und funktionstüchtiges QMS wird durch systematische Soll-Ist-Abgleichungen letztendlich zu Qualitätsverbesserungen und zur Sicherung dieser Qualität führen (ebd.). Q2E wird von den Machern als „Schlüsselfaktor“ für Qualitätsverbesserung gesehen. Dieses Instrument in seiner Anwendung und Effizienz zu überprüfen, ist die vordringliche Aufgabe der externen Evaluation.

Primärevaluation ist komplexer und aufwendiger, weil die Qualität der Schule möglichst umfassend bezogen auf Inputqualitäten, Prozessqualitäten von Schule und Unterricht sowie Output- und Outcome-Qualitäten beurteilt wird, - Qualitäten also, die im Großen und Ganzen mit den Qualitätsbereichen des Referenzrahmens⁵ der hessischen Schulinspektion übereinstimmen. Primärevalua-

⁵ Auf der Webseite des IQ (www.iq-hessen.de) als Download verfügbar.

tion soll die Entwicklungsimpulse geben, die die Schule bei ihrer Qualitätsverbesserung ganzheitlich unterstützen (LANDWEHR/STEINER (2003/2007), HEFT 5: 31f.

Primär- und Meta-Evaluation unterscheiden sich auch im Blick auf ihre Durchführung. Während die Primärevaluation mit ihrer Entwicklungs- und Feedbackfunktion von gemischten Teams aus Peers und professionellen Evaluatoren durchgeführt werden soll, kommen bei der rechenschaftsorientierten Metaevaluation nur professionelle Evaluationsteams zum Einsatz. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Metaevaluation, da die Funktionen der Primärevaluation im Prinzip durch die hessische Schulinspektion abgedeckt werden.

Externe Evaluationen von Q2E-Schulen im Sinne von Meta-Evaluationen sind in Deutschland bisher an einigen beruflichen Schulen⁶ durchgeführt worden. Im Q2E-Ursprungsland Schweiz haben sich die beiden Komponenten Externe Evaluation und Zertifizierung bereits etabliert, was hier mit der zunehmenden Ausbreitung und Konsolidierung von Q2E zusammenhängt. So werden Schweizer Schulen seit 2002 extern evaluiert und auf Wunsch durch unabhängige Institutionen wie die Société Générale de Surveillance (www.sgs.com) zertifiziert (u.a. www.gymnasium-immensee.ch und www.kvbaden.ch).

Dass in Deutschland bisher keine Q2E-Schule zertifiziert wurde, ist nachvollziehbar, da der Aufbau eines QMS an einer Schule äußerst zeitaufwendig ist. Die im Q2E-Modell als Meta-Evaluation vorgesehene externe Evaluation kann realistisch erst vier bis fünf Jahre nach der Entscheidung einer Schule für Q2E erwartet werden. Frühestens dann kann davon ausgegangen werden, dass das entsprechende Niveau schulweit und über alle relevanten Evaluationsbereiche hinweg erreicht ist.

⁶ Dabei handelt es sich um berufliche Schulen, die im Rahmen des Bremer Modellprojekts „Entwicklung beruflicher Schulen zu regionalen Berufsbildungszentren - ReBiz“ Q2E eingeführt haben. Weitere Informationen unter www.rebiz-bremen.de.

Eine Zertifizierung kann wiederum erst durchgeführt werden, wenn eine externe Evaluation erfolgt ist und die daraus hervorgegangenen Empfehlungen oder Auflagen abgearbeitet wurden, da sie sich u.a. auf Daten der externen Evaluation stützt. Korrekturaufgaben der Auditoren können die Ausstellung eines Zertifikates nochmals verzögern. Vergeben wird das Zertifikat in der Schweiz für sechs Jahre; nach drei Jahren erfolgt eine erste Überprüfung.

Im Modellprojekt SV plus liegen zu den Q2E-Komponenten Externe Evaluation und Zertifizierung derzeit noch keine praktischen Erfahrungen vor, da diese Verfahren bisher weder konzipiert noch durchgeführt wurden.

Dennoch möchten wir unsere Überlegungen zu den beiden Komponenten und ihre Umsetzung – unter Bezugnahme auf den derzeitigen Diskussionsstand – kurz darlegen. Wir möchten damit eine Ausgangslage schaffen für die künftige konzeptuelle und praktische Arbeit an der externen Evaluation und der Zertifizierung von Q2E-Schulen in Hessen.

Grundlage für diese Arbeit ist der von allen Fraktionen des Landtages getragene Beschluss zur Weiterentwicklung des Modellprojektes SV plus vom 13. November 2007. Er sieht für die Arbeit auf dem Handlungsfeld Qualitätssicherung die Einführung des internen QMS Q2E bis zur Zertifizierung vor sowie die Übertragung von evaluierten Zwischenergebnissen auf alle beruflichen Schulen ab Januar 2010.

Für diese zweite Projektphase hat die Teilprojektleitung im Handlungsfeld Qualitätssicherung dementsprechend die folgenden Schwerpunkte gesetzt:

- Konsolidierung des QMS Q2E an den 17 Projekt-schulen,
- Vorbereitung der Schulen auf die externe Evaluation des QMS und
- Teilnahme aller Schulen an einer externen Evaluation des QMS.

Um die damit verbundenen Ziele erreichen zu können, werden Teilprojektleitung und schulische Akteure unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen müssen. Die Arbeit der Teilprojektleitung erfolgt anhand einer Zielvereinbarung, die die Teilprojektleiterinnen und -leiter mit den Projektleiterinnen und -leitern treffen. Auf Grundlage dieser Vereinbarung werden dem Handlungsfeld die Ressourcen zugewiesen, die für die Durchführung der in der Zielvereinbarung aufgeführten und zur Zielerreichung notwendigen Maßnahmen erforderlich sind. Um welche es sich dabei handelt, wird von den Vertreterinnen und Vertretern der Schulen gemeinsam mit dem Teilprojektleitungsteam erarbeitet und beschlossen.

Generell hat die Arbeit des Teilprojektleitungsteams ihren Schwerpunkt in der Unterstützung der Schulen durch Schulungen, Erfahrungsaustausch und Beratung. Welcher Art die Unterstützung sein soll, wird im Dialog zwischen Schulen und Teilprojektleitung im Blick auf Bedarf und Möglichkeiten vereinbart.

Darüber hinaus obliegt der Teilprojektleitung die Entwicklung von Konzepten und Instrumenten. Das Teilprojektleitungsteam und seine wissenschaftliche Begleitung fokussiert sich im Verlängerungszeitraum des Modellprojekts SV plus auf die konzeptionelle Vorbereitung einer verbindlichen externen Evaluation aller Projektschulen und der Zertifizierung auf freiwilliger Basis durch eine unabhängige Stelle. Der Transfer von evaluierten Beispielen gelungener Praxis (wie z. B. Routinen, Instrumente, Konzepte) im Rahmen einer stufenweisen regionalen Implementierung in weiteren beruflichen Schulen muss ebenfalls vorbereitet werden.

Teilprojektleitung und wissenschaftliche Begleitung werden ein Konzept für die Durchführung der externen Evaluation erarbeiten, die im Sinne einer Q2E-Meta-Evaluation in die Schulinspektion integriert werden kann. Erfahrungen aus anderen Bundesländern, der Schweiz und dem hessischen

Modellversuch Evaluation im Verbund (EIVER) sollen in diese konzeptionelle Arbeit einfließen.

Das Konzept für eine unabhängige Q2E-Zertifizierung ist in Absprache mit anderen Bundesländern zu entwickeln. Dies erscheint aus mehreren Gründen sinnvoll:

Erstens wird so die Güte der Zertifizierung auf nationaler Ebene und unabhängig von den bildungspolitischen Interessen in den Ländern erreicht, was der Akzeptanz der Zertifizierung zuträglich und dem Bekanntheitsgrad des Zertifikats förderlich sein wird.

Zweitens sind so die Aufgaben Externe Evaluation und Zertifizierung leicht zu entkoppeln, was insofern wichtig ist, als die Zertifizierung u.a. auf Ergebnissen der externen Evaluation basiert. Um Objektivität zu gewährleisten, kann es nicht derselben Stelle überlassen werden, den Bericht über die externe Evaluation als Grundlage für die Zertifizierung zu verfassen und das entsprechende Zertifikat dann auch zu vergeben. Wenn es gelingt, die externe Evaluation in die bestehende Schulinspektion des hessischen Instituts für Qualitätsentwicklung zu integrieren, können beide Verfahren hinsichtlich Aufwand und Effizienz durch Synergieeffekte in den beteiligten Experteninstitutionen optimiert werden.

In diesem Zusammenhang lassen sich als dritter Grund die Größen Aufwand und Effizienz anführen: Wie viele Schulen werden bis zur Zertifizierung gehen? Ist es bei dem zu Beginn zu erwartenden Bedarf nicht sinnvoll, den vorhandenen akkreditierten Zertifizierern den Vorzug vor kostenintensiven Neugründungen zu geben? Deren Expertise zu nutzen, wäre ein Gebot der Vernunft. Voraussetzung bleibt natürlich, dass die Standards für das Q2E-Modell zuvor definiert sind und der Logik und Akzeptanz einer Trennung von Beratung, Externer Evaluation und Zertifizierung entsprochen wird.

Die Arbeit im Modellprojekt SV plus orientiert

sich an den gesteckten Zielen und muss zusätzlich dem Anspruch gerecht werden, solche Modelle für Unterricht und Schule zu entwickeln, die auf alle Regionen und Schulen Hessens übertragen werden können. Ein solcher Transfer von erarbeiteten Lösungen in Form von Modellen, Konzepten und Instrumenten ist zu berücksichtigen, um eine nachhaltige und breite Einführung an hessischen Schulen zu gewährleisten. Dieser Anspruch und die gegebenen Umstände im Hinblick auf die Zielerreichung bilden den Rahmen, in dem die Teilprojektleitung sich positioniert und orientiert.

Aufbauend auf einem entsprechenden Meinungsbildungsprozess – auch im Dialog mit der Projektleitung – wird sich die konzeptionelle Arbeit des Teilprojektleitungsteams an folgenden Überlegungen zu orientieren haben:

1. Bestehende Strukturen, Systeme und Expertise (z. B. Schulinspektion Hessen, Zertifizierungsstellen) müssen berücksichtigt und genutzt werden.
2. Die Beratung im Rahmen der Implementierung und die Externe Evaluation müssen getrennt, d.h. durch verschiedene, voneinander unabhängige Stellen erfolgen, um Zielkonflikten und Abhängigkeiten vorzubeugen.
3. Externe Evaluation und Zertifizierung müssen durch voneinander unabhängig agierenden Stellen erfolgen, um Objektivität, Reliabilität und Validität der jeweiligen Ergebnisse und somit deren Akzeptanz zu gewährleisten.
4. Unabhängigkeit und bundesweiter Aktionsradius akkreditierter Zertifizierungsstellen bürgen am ehesten für eine breite Akzeptanz und Wertschätzung von Zertifikaten.
5. Anreizsysteme für Zertifizierung sind verpflichtenden Vorgaben vorzuziehen, um schulische Entwicklungspotenziale wirksam werden zu lassen (Anerkennung, Gratifikationen, Auszeichnungen, Zuschüsse u. a.).

6 Resümee und Empfehlungen

Nachfolgend ziehen wir ein erstes Resümee aus der bisherigen Projektarbeit im Handlungsfeld Qualitätssicherung des Modellprojektes SV plus und formulieren Empfehlungen, die für uns daraus resultieren. Zur Unterstützung des Transfers haben wir Resümee und Empfehlungen angeordnet nach

- Modell Q2E,
- Arbeit auf der Teilprojektleitungsebene und
- Arbeit an den Schulen;

inhaltliche Überschneidungen waren dabei nicht zu vermeiden. Wir hoffen aber, dass diese Aufgliederung den Leserinnen und Leser hilft, die Empfehlungen bei den eigenen Planungen besser berücksichtigen zu können. Schließlich handelt es sich bei der projektartigen Einführung von Q2E um unterschiedliche Handlungsebenen (Teilprojektleitungsebene und Schulebene), und das Modell Q2E, das in einem ausländischen Bildungssystem konzipiert wurde, muss in zum Teil abweichende Kontexte eingepasst werden. Der Implementierung von Q2E durch ein schulübergreifendes Projekt tragen wir Rechnung, gehen aber davon aus, dass Q2E auch ohne einen solchen Rahmen eingeführt werden kann. Beiden Vorgehensarten soll es leicht möglich sein, bedarfsorientiert die relevanten Informationen zu gewinnen.

6.1 DAS Q2E-MODELL: RESÜMEE UND EMPFEHLUNGEN

Q2E wurde von Schulen für Schulen mit wissenschaftlicher Begleitung entwickelt. Da es besonderes Gewicht auf die individuelle Qualitätsentwicklung als Lernprozess legt, eignet es sich hervorragend für Schulen. Sie sind als Expertenorganisationen zu verstehen, in denen den Lehrkräften Autonomie übertragen wird – sei es in der Gestaltung ihres Unterrichts, der Leistungserstellung oder der Entwicklung der Organisation, die den unterstützenden Rahmen für ihren Unterricht darstellt.

Die Handreichungen des Q2E-Modells sind klar strukturiert und präzise formuliert. Sie stellen eine hilfreiche Anleitung für die erfolgreiche Einführung und Durchführung von Q2E dar. Solche Handreichungen verlangen allerdings Konkretisierungen und einige Entwicklungsarbeit, um den besonderen Ansprüchen der jeweiligen Schule an ein Qualitätsmanagementsystem zu genügen.

Hierzu zählt eine klare **Beschreibung der Akteure und ihrer Aufgaben**, die in den Broschüren aufgrund terminologischer Schwankungen und dem Fehlen einer Übersicht nicht zufriedenstellend gegeben ist und daher von der Teilprojektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung erarbeitet wurde (vgl. Anhang 8.4).

Die **persönliche Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung** (PUQUE) erscheint in der Broschüre als spätere, qualitativ höher stehende Stufe der praktischen Qualitätsentwicklung und -sicherung. Allerdings sind die dort beschriebenen **Q-Gruppen** entscheidende Motoren der Qualitätsentwicklung in der Expertenorganisation Schule, die – aufgrund der hohen Autonomie ihrer Mitglieder im Unterricht – schließlich darauf angewiesen ist, dass diese an den Qualitätsentwicklungsprozessen im Sinne von Lernprozessen aktiv teilnehmen. Dass Q2E diesen Zusammenhang erfasst, ist eine der Stärken dieses Modells und sollte den Schulen von Beginn an und Nachdruck vermittelt werden. Denn je mehr solcher Gruppen sich bilden, desto breiter und nachhaltiger kann die Einführung erfolgen. PUQUE ist folglich für die Qualitätsentwicklung und -sicherung weit wichtiger, als ihre Darstellung im Schubert auf den ersten Blick vermuten lässt, und kommt am ehesten im schulischen Kerngeschäft Unterricht mit seinen qualitätsrelevanten Prozessen zur Wirkung.

Die Position einer bzw. eines **Qualitätsmanagementbeauftragten** ist im Modell Q2E nicht vorgesehen, erscheint aber sinnvoll, um die Schulleitung angesichts der Fülle von Steuerungs- und Koordinationsaufgaben zu unterstützen. Die Do-

kumentation und deren Pflege, die Beratung und Information über die Instrumente, den Stand und die Ziele der schulischen Qualitätssicherung sollten in dieser Funktion gebündelt werden. Grundsätzlich gilt, dass die Einführung und Durchführung von Q2E wirksamer und nachhaltiger zu gestalten ist, wenn Verantwortlichkeiten und Befugnisse im Qualitätsmanagement nachvollziehbar festgelegt werden.

Qualitätsmanagementbeauftragte können die Schulleitung bei der Leitungsaufgabe Qualitätsmanagement effektiv unterstützen und entlasten. Voraussetzung ist, dass umgekehrt auch die Schulleitung die Qualitätsbeauftragten glaubwürdig stützt, indem sie sie nicht nur einsetzt, sondern auch wirklich nutzt und mit den entsprechenden Ressourcen und Befugnissen ausstattet (vgl. Anhang 8.4).

Die **Dokumentation** ist ein Schwachpunkt im Q2E-Modell. Ihr wird weniger Raum zugestanden, als dies bei anderen Modellen der Fall ist. Auch wenn dies die Attraktivität von Q2E auf den ersten Blick zu steigern scheint, so wird man doch schnell vom Gegenteil überzeugt, da Prozessbeschreibungen eingefordert werden – insbesondere vonseiten der Schulleitung und der Administration. Da die Dokumentation zudem eine notwendige Voraussetzung für die Durchführung der externen Evaluation und der freiwilligen Zertifizierung ist, wurde von der Teilprojektleitung ein Vorschlag für die spezifische Dokumentation des Qualitätsmanagementsystems Q2E in Form eines Handbuchs (vgl. Anhang 8.8) erarbeitet. Beispiele zu entsprechenden Prozessbeschreibungen der Schulen finden sich ebenfalls im Anhang (vgl. Anhang 8.9).

6.2 ARBEIT AUF DER TEILPROJEKMLEITUNGSEBENE: RESÜMEE UND EMPFEHLUNGEN

Die Teilprojektleitung sieht ihre Unterstützungsfunktion beim Aufbau und Betrieb eines Qualitätsmanagementsystems an den 17 Pilotschulen

darin, ein professionelles Projektmanagement zu gewährleisten. Eine effiziente Projektorganisation und -steuerung, fachliche Beratung sowie differenzierte Fortbildungen und Veranstaltungsformen, die zur Reflexion und zur Bilanzierung anregen, fördert die Motivation der Beteiligten und macht den Sinn und Nutzen des Vorgehens erfahrbar.

Die Anforderungen, die an Führungskräfte bei der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems gestellt werden, versuchte die Teilprojektleitung über geeignete Verfahrensweisen – siehe Kap. 5.2 – im eigenen Verantwortungsbereich modellhaft umzusetzen. Klassische Strukturierungs- und Planungsmethoden des Projektmanagements – etwa Projektstrukturplan, Zielvereinbarungen sowie Projektsteuerung durch Berichtswesen, Statusmeetings und Anpassungsmanagement – haben sich dabei bewährt. Durch diese Instrumente wurde ein durchstrukturierter und verlässlicher Rahmen gebildet, der hilft, den Implementierungsprozess in Gang zu halten und angemessene Lösungen zu entwickeln. Impulse aus den unterschiedlichen Arbeitsbereichen der Teilprojektleitung (Staatliche Schulämter, Institut für Qualitätsentwicklung, Berufliche Schulen, Universität) flossen in die Gestaltung ein und dienten dazu, einmal getroffene Festlegungen immer wieder auf Sinnhaftigkeit und Funktionalität zu überprüfen. Ein reger Erfahrungsaustausch, die konsequente Nutzung unterschiedlicher Kompetenzen sowie die Zusammenführung verschiedener Sichtweisen trugen dazu bei, die anstehenden Aufgaben zu bewältigen. Insbesondere das theoretische Hintergrundwissen, das von der wissenschaftlichen Begleitung bereitgestellt wurde, sowie deren Mitwirkung an Konzeptarbeiten erwiesen sich als wertvoll für ein fortschreitendes Verständnis.

Aufgrund unserer Erfahrungen werden wir das Handwerkszeug Projektmanagement künftig gegenüber den Qualitätsmanagement-Teams und den Schulleitungen nachdrücklicher kommunizieren. Für die Einführung der Q2E-Komponenten

und die darauffolgenden Umsetzungsprozesse wird ein zielführendes Projektmanagement empfohlen. Auch der Einsatz des Q2E-Instruments zur Selbstdeklaration mit seinen vier Qualitätsstufen hat sich bewährt, und wir schlagen vor, es den Schulleitungen und Qualitätsbeauftragten zur Zielbestimmung rechtzeitig an die Hand zu geben. Wird es bereits in den ersten Qualifizierungsmaßnahmen eingeführt, können Schulen, die sich im Einführungsprozess befinden, ihren Standort in angemessenen Zeitabständen bestimmen, um so besser die folgenden Schritte planen und die nächste Entwicklungsstufe erreichen zu können. Das Vorarbeiten auf Entwicklungsstufe 2 sollte für alle Modellprojektschulen als Minimalziel innerhalb einer Modellprojektlaufzeit von fünf Jahren angestrebt werden. Auf diese kritischen Stufen 2 und 3 wurde übrigens deswegen so früh hingewiesen, damit die Schulen ihre Qualitätsentwicklung differenziert planen und sich mit den Qualitätsstufen ausreichend beschäftigen können. Das verlangt, dass die Schulleitung diesen Anspruch mit dem Qualitätsmanagement-Team bespricht und klärt, auf welche Weise sie die Kultur des ganzheitlichen Q2E-Qualitätsmanagements anregen, fördern und unterstützen will. Dabei muss stets im Auge behalten werden, dass in Teilschritten vorgegangen und ein laufender Ist-Soll-Vergleich bezüglich des Projektfortschritts vorgenommen wird. Die Teilprojektleitung wird sich der Aufgabe, diesen Kernanspruch mit den Schulleitungen und den Qualitätsmanagement-Teams zu erörtern, stärker als bisher stellen müssen. Die aufwendige Einführung eines Qualitätsmanagementsystems hängt wesentlich davon ab, mit welchen Planungsinstrumenten die Schulentwicklungsprozesse in die Wege geleitet werden.

Beim Transfer von Q2E in andere berufliche Schulen wird die Teilprojektleitung stärker darauf hinwirken, dass die Schulen frühzeitig mit der Entwicklung des Qualitätsleitbildes beginnen. Damit könnte sichergestellt werden, dass sich die Aktivitäten der Schulen beim Individualfeedback und bei Selbstevaluationen an den gemeinsam formu-

lierten Qualitätsansprüchen orientieren und sich auf die wichtigsten Ziele konzentrieren. Ein solches Qualitätsleitbild dient vor allem der Strukturierung der schulinternen Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Es umfasst alle Tätigkeitsbereiche der Schule und bringt diese in einen Gestaltungs- und Evaluationszusammenhang.

In Hessen starteten alle Modellprojektschulen mit der Einführung der Q2E-Komponente Individualfeedback. Diese pragmatische Vorgehensweise ist darauf zurückzuführen, dass die Qualitätsmanagement-Teams hier den erhofften „Mehrwert“ bzw. den Nachweis, dass ein Qualitätsmanagement-Konzept zu Qualitätsverbesserungen in Schule – und hier insbesondere im Kerngeschäft Unterricht – führt, am ehesten nachweisen konnten. Dieser Start garantierte außerdem, dass alle Kolleginnen und Kollegen am Aufbau von Q2E beteiligt, der Bezug zum Unterricht hergestellt und ein Dialog über die Qualität von Lehren und Lernen angeregt wurde.

Die durch SV plus intendierten Veränderungen werden von vielen Akteuren an den Schulen zwar prinzipiell befürwortet, allerdings wirkt auch die subjektive Wahrnehmung, die aufwendigen Neuerungen führten zu zusätzlichen Belastungen, auf deren Haltung ein und führt mitunter zu Ablehnung. Wird dagegen das Individualfeedback zügig eingeführt, hat dies positive Effekte, da die Methode allen Lehrkräften aus ihrer Ausbildungszeit bekannt ist und viele Lehrkräfte bereits mit entsprechenden Fragebögen oder der Zielscheibe arbeiten. Daher empfehlen wir allen Schulen, in denen nur geringe Erfahrungen mit Formen systematischer Reflexionen vorliegen und der „Mehrwert“ eines Qualitätsmanagementsystems stark in Frage gestellt wird, mit dieser Komponente zu starten.

Im Teilprojekt Qualitätssicherung hat es sich bewährt, die Einführung eines Individualfeedbacks prototypisch für eine Fokusevaluation durchzu-

führen. Alle Schulen haben das Individualfeedback in Pilotgruppen erprobt, bevor es zu verbindlichen Absprachen kam. Diese Pilotierungsphase einer kritischen Bewertung zu unterziehen – sie also zu evaluieren – ist sehr gut geeignet, um nicht nur generell die Wirkungen des Individualfeedbacks, sondern auch die Instrumente des Werkzeugkoffers im Einzelnen zu bewerten. Diese Evaluation und Bewertung stellt dann die Daten bereit, auf deren Grundlage Modifikationen der Instrumente und des Konzeptes vorgenommen und auch Befürchtungen, es könne zu einem Autonomieverlust in der Unterrichtsgestaltung kommen, frühzeitig thematisiert und ausgeräumt werden können. Die Evaluation trägt zudem zur Zielklärung bei, die mit der Einführung des Individualfeedbacks verbunden ist. All diese Schritte machen den erheblichen Nutzen von Evaluation deutlich: Herstellung von Transparenz, umfassende Beteiligung aller Akteure sowie gemeinsame Weiterentwicklung der eigenen Schule. Ein weiterer positiver Effekt der Evaluation der Pilotierungsphase ist, dass die schulischen Einführungskonzepte einen beachtlichen Reifegrad erreichen, bevor sie in die Schule transferiert werden. Gleichzeitig erwerben die Schulen am Beispiel der Fokusevaluation ein generelles Wissen um Evaluationsprozesse, auf das sie später zurückgreifen können.

Um Qualitätsentwicklung sowie das Erbringen von Qualitätsnachweisen steuern zu können, ist ein Qualitätshandbuch unerlässlich, denn für einen solchen kontinuierlichen Prozess dürfen Maßnahmen nicht zufällig oder ungeordnet ergriffen werden (LANDWEHR/STEINER, HEFT 6 (2003/2007): 26). Deswegen hat die Teilprojektleitung im zweiten Jahr der Q2E-Einführung vorgeschlagen, den Qualitätsentwicklungsprozess in Gestalt eines Qualitätshandbuches zu dokumentieren, und eine entsprechende Gliederung für die Qualitätsmanagement-Dokumentation ausgearbeitet und mit den Schulen abgestimmt. Mithilfe der Qualitätsmanagement-Dokumentation legen die Schulen dar, wie sie schulintern Q2E organisieren und umsetzen. Sie ausreichend detailliert, aber doch

knapp und übersichtlich zu gestalten und damit für den Arbeitsalltag der Lehrkräfte tauglich zu machen, stellt gewiss eine Herausforderung für die Schulen dar. Viele diesbezügliche Fragen sind unbedingt noch zu klären, denn ein Handbuch, das im Regal an den Schulen verstaubt, erfüllt seinen Zweck nicht. Diesen erfüllt es nur dann, wenn es als Nachschlagewerk zu allen wichtigen Qualitätsfragen intensiv und bereitwillig genutzt wird. Um dieses Ziel zu erreichen, wird die Teilprojektleitung einen Leitfaden erarbeiten, der den Fokus auf die Dokumentation der qualitätsrelevanten Prozesse legt. Qualitätsdokumentation im Sinne von Q2E stellt für die Schulen eine neue Aufgabe dar; sie benötigen daher angemessene Unterstützung, deren Umfang die Teilprojektleitung anfangs unterschätzt hatte.

Bewährt haben sich aus Sicht der Teilprojektleitung bei der Q2E-Einführung Qualifizierungsmaßnahmen, die mit zwischengeschalteten Workshops kombiniert werden, um die bereits gemachten Erfahrungen austauschen und reflektieren zu können. Ein solcher schulübergreifend organisierter Erfahrungsaustausch hat sich sehr förderlich auf den Prozess gegenseitigen Lernens ausgewirkt und dazu beigetragen, dass ein gemeinsames Verständnis über Ziele, Werte und Methoden der Qualitätsentwicklung nach Q2E entwickelt wurde. Für die Teilprojektleitung ist eine wesentliche Erkenntnis, dass es für die erfolgreiche Implementierung eines QM-Systems entscheidend ist, ob eine adäquate Prozessbegleitung angeboten wird. Da sowohl Qualitätsentwicklung und -sicherung als auch die Organisation erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse an den Schulen gleichzeitig in Angriff genommen werden müssen, kann eine Prozessbegleitung durch eine gezielte Unterstützung helfen, dabei die Effektivität und Effizienz zu erhöhen. Der Bedarf an Unterstützung ist allerdings je nach mitgebrachter Kompetenz und Motivation sehr unterschiedlich ausgeprägt. Es ist daher Aufgabe der Schulen, die Art und den Umfang der erforderlichen Unterstützung zu formulieren. Die Teilprojektleitung trägt diesen Umständen Rech-

nung und wird in den verbleibenden anderthalb Jahren ihren Arbeitsschwerpunkt auf die Prozessbegleitung legen.

6.3 ARBEIT AN DEN SCHULEN: RESÜMEE UND EMPFEHLUNGEN

Das Individualfeedback war die **erste Komponente**, mit der sich die Schulen gründlich befassten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Komponente leicht an eine bereits vorhandene Feedback-Praxis angeschlossen und in ihren Resultaten unmittelbar erfahren werden kann. Dennoch sollte das nicht dazu führen, dass die Arbeit am Qualitätsleitbild zu lange aufgeschoben wird, da es entscheidend hilft, sich auf gemeinsame Ziele zu konzentrieren bzw. irrelevante oder unkoordinierte Maßnahmen zu vermeiden.

Die **Schulleitung** muss sich im Vorfeld der Entscheidung, ein Qualitätsmanagementsystem einzuführen, bewusst machen, dass Qualitätsmanagement eine Leitungsaufgabe ist, und entsprechend den Aufwand und Nutzen sowie die Akzeptanz im Kollegium erwägen. Die Entscheidung für ein System sollte anhand eines Kriterienkataloges (vgl. Anhang 8.3) erfolgen. Für das Gelingen ebenso wesentlich ist, dass sich die Schulleitung, d.h. Schulleiterinnen und Schulleiter sowie deren Stellvertreterinnen und -vertreter, in den wesentlichen Entwicklungszielen und -strategien einig sind. Im anderen Fall wird sich diese Spaltung der Schulleitung im Kollegium wiederholen, und die Lehrkräfte werden sich je nach Standpunkt opportunistisch einrichten. Gemeinsam getragene und schulweit vorangetriebene Vorhaben und Strategien werden es dann nicht geben.

Die strukturelle Einbindung der **Qualitätsmanagementbeauftragten** ist an den meisten Projektschulen noch ungelöst. Wir empfehlen, die Position von Qualitätsmanagementbeauftragten frühzeitig einzuführen und zu besetzen. Eine A14-Beförderungsstelle oder eine Abteilungsleiterin bzw. ein Abteilungsleiter sind mögliche

Lösungen, die in den Projektschulen gefunden wurden. Bestehen Unklarheiten bezüglich der Befugnisse, Kompetenzen und Ressourcenausstattung, so signalisiert das dem Kollegium die nachgeordnete Relevanz von Qualitätsmanagement, schwächt die Stellung der Qualitätsbeauftragten und behindert den Einführungsprozess insgesamt.

Die Entwicklung eines **Kodex Individualfeedback** (vgl. Anhang 8.6), der regelt, wie mit den ermittelten Daten umgegangen und wie die Synchronisierung der individuellen und organisatorischen Qualitätsentwicklung durch das Instrument Mitarbeitergespräche unterstützt wird, muss der verbindlichen Einführung von Individualfeedback vorangehen. Lehrkräfte, denen nicht klar ist, wie die Schulleitung und eventuell auch die Schulaufsicht mit den Daten umgeht, und die entsprechende Vorbehalte entwickeln, werden einem verbindlichen Feedback erst dann zustimmen, wenn für alle Beteiligten schriftliche Vereinbarung getroffen wurden, die dem Q2E-Verständnis von Individualfeedback entsprechend. Der Kodex muss klar regeln, dass die Feedback-Ergebnisse beim Feedback-Empfänger verbleiben, die Praxis der Durchführung – allgemein oder explizit zur Evaluation einer vereinbarten Maßnahme – kann aber durchaus Gegenstand von Mitarbeitergesprächen sein. Auf diese Weise kann das Individualfeedback, das vorrangig der persönlichen Qualitätsentwicklung dient, auch mit den Qualitätszielen der Organisation verbunden werden.

Der **Aufbau von Evaluationskompetenz** sollte bewusst breit angelegt sein, was durch das Individualfeedback und die Arbeit in Q-Gruppen am ehesten zu gewährleisten ist. Das Anknüpfen an den kollegialen Prozess der Leitbilderstellung durch dessen Konkretisierung in einem Qualitätsleitbild ermöglicht Schwerpunktsetzungen und die Entwicklung der anvisierten Qualität. Durch Qualitätsversprechen in Form der Kriterien, die im Qualitätsleitbild formuliert sind, wird die Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit angeregt

Resümee und Empfehlungen

und gut fassbar. Dem Kollegium wird so die engagierte Arbeit an und mit den eigenen Qualitätsansprüchen nahegebracht, was die vorhandene Motivation sehr gut unterstützt.

Wir sind zu der Überzeugung gekommen, dass Q2E eine nachhaltige Schulentwicklung sowie die Qualität der Lernprozesse sichert und Handlungskompetenzen aufgebaut, die notwendig sind, um wirkungsvolle und nachhaltige Verbesserungsmaßnahmen umzusetzen. Das Verhältnis, in dem die Anstrengungen der Qualitätsentwicklung und -sicherung zu deren Nutzen stehen, kann durch Q2E optimiert werden. Der Lohn ist das Wissen um die eigene Qualität und das Vermögen, langfristig Qualität gewährleisten zu können.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Altrichter, H. W. M.** (1998). Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck; Wien: Studien Verlag.
- Argyris, C. & Schön, D. A.** (1978). Organizational learning: a theory of action perspectives. Reading, Mass. [u.a.]: Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. A.** (1999). Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Böttcher, W.** (2002). Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein?: Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Boyd, W. L.** (2003). Die Politik der freien Schulwahl und marktorientierte Schulreform in Großbritannien und den Vereinigten Staaten. Wie erklären sich die Unterschiede? In T. Brüsemeister & K. Eubel (Ed.), Zur Modernisierung der Schule Bielefeld: transcript Verlag.
- Brüsemeister, T.** (2003). Zur Modernisierung der Schule: Leitideen - Konzepte - Akteure. Bielefeld: transcript-Verl.
- Buhren, C.** (1999). Qualitätssicherung und Evaluation. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Buhren, C. G.** (2002). Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht: ein Arbeitsbuch für Kollegien und Schulleitungen. Dortmund: IFS-Verl.
- Clement, U. & Martin, C.** (2006). Evaluation selbstverantwortlicher Schulen. In S. Basel, D. Giebenhain & J. Rützel (Ed.), Peer-Evaluation an beruflichen Schulen - Impuls für dauerhafte Schulentwicklung durch Öffnung nach außen (pp. 34-47). Paderborn: Eusl Verlag.
- Clement, U. & M. C.** (2007). Formative Begleitung „Modellprojekt Selbstverantwortung plus“. 1. Zwischen-evaluation. Universität Kassel, Institut für Wirtschaftswissenschaften.
- Dubs, R.** (1999). Qualitätsmanagement an Schulen. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Dubs, R.** (2005). Die Führung einer Schule. Stuttgart: Steiner {[u.a.]}
- Fullan, M.** (1999). Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Henning-Eberlein Claudia** (2007). Externe Evaluation in Hessen in der Pilotphase. In Basel/Giebenhain/Rützel (Ed.), Paderborn:Eusl.
- Holtappels, H. G.** (2003). Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Institut für Qualitätsentwicklung** (2006). Schulinspektion Hessen. Bericht zum Abschluss der Pilotphase. Wiesbaden IQ-Report 2
- Klein, H. & Hächtermann, M.** (2003). Schulsystem: Indikatoren für Leistung und Effizienz. In H. Klös & R. Weiß (Ed.), Bildungs-Benchmarking Deutschland (pp. 87-208). Köln: Deutscher Instituts-Verlag GmbH.
- Krainz-Dürr, M.** (1999). Wie kommt Lernen in die Schule?: zur Lernfähigkeit der Schule als Organisation. Innsbruck [u.a.]: Studien-Verl.
- Landwehr, N., Heft 2** (2003/2007). Basisinstrument zur Schulqualität: systematische Darstellung wichtiger Qualitätsansprüche an Schule und Unterricht. Bern: h.e.p.-Verl.
- Landwehr, N. & Steiner, P., Heft 5** (2003/2007). Grundlagen der externen Schulevaluation: Verfahrensschritte, Standards und Instrumente zur Evaluation des Qualitätsmanagements. Bern: h.e.p.-Verl.
- Landwehr, N., Heft 3** (2003/2007). Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur: Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Bern: h.e.p.-Verl.
- Landwehr, N., Steiner, P. & Keller, H., Heft 4** (2003/2007). Schritte zur datengestützten Schulevaluation: eine Anleitung zur systematischen Datenerhebung mit Fragebogen. Bern: h.e.p.-Verl.
- Landwehr, N.** (2004). Q2E - Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Das Q2E-Modell. In H. Buchen, L. Horster, G. Pantel & H. Rolff (Ed.), Schulleitung und Schulentwicklung (pp. 16). Stuttgart, Berlin: Raabe-Verlag.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Munín, H.** (2001). Schulautonomie: Diskurse, Maßnahmen und Effekte im internationalen Vergleich, insbesondere in Deutschland. Weinheim [u.a.]: Dt. Studien-Verl.
- Philipp, E. & Rolff, H-G.** (1998): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Pieler, D.** (2003). Neue Wege zur lernenden Organisation. Wiesbaden: Gabler.
- Projektgruppe Wissenschaftliche Beratung.** (2000). Führung in der lernenden Organisation. Frankfurt am Main {[u.a.]: Lang.
- Probst, G. J. B. & Büchel, B.** (1994). Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden: Gabler.
- Rolff, H.** (1993). Wandel durch Selbstorganisation: theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Rolff, H.** (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Rürup, M.** (2007). Innovationswege im deutschen Bildungssystem: die Verbreitung der Idee „Schulautonomie“ im Ländervergleich. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Senge, P. M.** (1996). Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steffens, U.** (2007). Schulqualitätsdiskussion in Deutschland - Ihre Entwicklung im Überblick. In Qualität von Schule - ein kritisches Handbuch (Ed.), (pp. 652). Frankfurt a.M.:Lang.
- Steiner, P. & Landwehr, N.,** Heft 1 (2003/2007). Das Q2E-Modell - Schritte zur Schulqualität: Aspekte eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements an Schulen. Bern: h.e.p.-Verl.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, P. & Kunz, A.** (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. .
- Weiß, M.** (2000). Schulen für die Zukunft: neue Steuerung im Bildungswesen. Frankfurt am Main: Lang.
- Techt, U. & Merkt, M.** (2006). Qualität und Eigenständigkeit - Unternehmen Schule. Praktischer Leitfaden zur Schulentwicklung. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Wilkesmann, U.** (1999). Lernen in Organisationen: die Inszenierung von kollektiven Lernprozessen. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Wößmann, L.**(2003). Zentrale Prüfungen als „Währung“ des Bildungssystems: Zur Komplementarität von Schulautonomie und Zentralprüfungen. Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 72, 220-237.
- Wößmann, L.**(2005). Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. ifo Schnelldienst, 19, 11.
- Zollondz, H.** (2002). Grundlagen Qualitätsmanagement: Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. München [u.a.]: Oldenbourg.

8 Anhang – CD

Die im Anhang befindliche CD enthält Vorlagen und Anregungen zur Einführung und Umsetzung des Q2E-Modells in den Schulen. Diese Materialien sind von den Schulen oder der Teilprojektleitung erarbeitet worden.

Inhalt CD

- 8.1 Projektstrukturplan
- 8.2 Unterstützung der Schulen durch die Teilprojektleitung (chronologische Darstellung)
- 8.3 Vergleichsmerkmale Qualitätsmanagementsysteme
- 8.4 Q2E-Akteure
- 8.5 Qualitätsleitbilder
- 8.6 Vereinbarung zur Durchführung des Individualfeedbacks
- 8.7 Planung einer Fokusevaluation
- 8.8 Dokumentation
- 8.9 Prozessbeschreibungen
- 8.10 Projektmanagementmethode

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

