

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

QUALITÄTSENTWICKLUNG UND -SICHERUNG AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN MIT HILFE DES EFQM-MODELLS – THEORETISCHE GRUNDLAGEN UND EMPIRISCHE BEFUNDE

Summary The discussion about innovating schools has reached a new landmark in the last few years. Referring to aspects of the „New Public Management“ concept schools have obtained a higher degree of autonomy in various fields and simultaneously more performance responsibility. The implementation of a systematic quality management is one of the central prerequisites for schools to be successful in this modified context. In the following article the interrelation between New Public Management, school autonomy and quality management is elaborated based on the background of a five year project, called „Regional Centers of Competence (ProReKo)“, in which 19 vocational schools in Lower Saxony are involved. The article also contains empiric results about the implementation processes and effects of an EFQM based quality management system, implemented in all centers during the five years of the project duration.

Einleitung

Seit Mitte der 80er Jahre hat sich eine intensive Debatte um die Qualität schulischer Arbeit entwickelt, die die in den 70er Jahren dominante bildungspolitische Strukturdiskussion abgelöst hat. Standen hierbei zunächst stärker unterrichtsbezogene, curricular-didaktische Fragestellungen (Lernfeldorientierung, Handlungsorientierter Unterricht) und darauf bezogene Innovationsvorhaben im Mittelpunkt, hat sich diese Entwicklung in den 90er Jahren um den Aspekt der Organisationsentwicklung erweitert. Heute wird der Begriff der Schulqualität ganzheitlich-systemisch betrachtet, d.h. alle Schulbereiche werden in die Diskussion um die Qualität schulischer Arbeit einbezogen. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie und unter welchen Bedingungen die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schulen und des Schulsystems insgesamt gesteigert werden kann.

Angeregt durch die Auszeichnung des dänischen Berufsbildungssystems durch die Bertelsmann-Stiftung 1999 (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 1999) und beschleunigt durch das mäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und

Schüler bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA und TIMSS folgt man bei der Planung von Reformvorhaben dem bildungspolitischen Postulat, wonach ein höheres Maß an Entscheidungsautonomie und -verantwortung für die einzelnen Schulen eine zentrale Voraussetzung für die Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit darstellt. Das für ProReKo formulierte Globalziel spiegelt diese Annahme wider, in dem es u.a. fordert, dass zum Abschluss des Projekts die Qualität schulischer Arbeit messbar verbessert sein wird.

Den theoretischen Rahmen und zentralen Bezugspunkt für diese Modernisierungsstrategie bildet das Konzept des New Public Managements (NPM), das im Wesentlichen von BUSCHOR und DUBS (vgl. BUSCHOR 1997; DUBS 2001, 2003, 2005) für Schulen adaptiert worden ist.

In Anlehnung an dieses Konzept sollen im Rahmen des Schulversuchs ProReKo folgende Veränderungen in den verschiedenen Arbeitsbereichen zu einer effektiveren und effizienteren Aufgabenerfüllung beitragen und Schulen zu „Regionalen Kompetenzzentren“ weiter entwickeln (vgl. BUSCHOR 1997, 160 ff.; BUCHEN 2006, 14):

1. Aufbau von dezentralen Führungs- und Entscheidungsstrukturen.
2. Erhöhung der Finanz-, Personal- und Lehrplanautonomie.
3. Outputorientierte Steuerung gemessen an den erbrachten Leistungen.
4. Aktivierung von Wettbewerbselementen und eine verstärkte Kundenorientierung.
5. Evaluation und Qualitätssicherung.

Die Untersuchung des Zusammenhangs NPM, ‚Teilautonome Schule‘ und Qualitätsmanagement ist zentraler Gegenstand dieses Aufsatzes. Nach der Elaboration dieser Zusammenhänge werden abschließend ausgewählte empirische Befunde der Untersuchungen zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an berufsbildenden Schulen im Rahmen des Schulversuchs „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren (ProReKo)“ vorgestellt.

2. New Public Management (NPM) als Orientierung für Reformen im Bildungswesen

2.1 Merkmale des NPM

Der Begriff des New Public Management (NPM) bezeichnet eine ganze Reihe verwaltungspolitischer Reformelemente und -strategien, die sich vor allem

durch eine veränderte, sich an betriebswirtschaftlichen Elementen orientierende Ausrichtung des Verwaltungshandelns beschreiben lässt und deren Ursprung Mitte der achtziger Jahre in den angelsächsischen Ländern liegt (vgl. SCHRÖTER/WOLLMANN 2005, 63). In den deutschsprachigen Ländern haben sich in diesem Zusammenhang Begriffe wie „Neues Steuerungsmodell (NSM)“ (BUSCHOR 1997, 149; JANN 2005, 74–84) oder „Wirkungsorientierte Verwaltungsführung“ (SCHIEDLER/PROELLER 2003, 5) etabliert, die im Kern identische Ziele verfolgen. *„Das ‚Neue‘ am New Public Management ist [also] die institutionelle Sichtweise der Verwaltung und ihrer Kontaktpartner – und die konzeptionellen Vorstellungen darüber, wie solche Institutionen gesteuert werden sollen“* (ebd.).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass es sich bei NPM nicht um ein geschlossenes Management- oder Steuerungsmodell handelt, welches durch spezifische Werkzeuge unmittelbar anwendbar ist, sondern eher eine Steuerungsphilosophie beschreibt, die sich durch bestimmte Merkmale charakterisieren lässt.

Betrachtet man Typologien von Verwaltungsreformen, so lässt sich NPM dem Typus ‚Managementreform‘ zuordnen. NPM zeichnet sich durch aus privatwirtschaftlichen Kontexten bekannten Zielsetzungen aus, die zu einer Verbesserung der Binnenstruktur öffentlicher Verwaltungen beitragen sollen:

- Ressourcenrationalisierung,
- Effizienz- und Effektivitätssteigerung,
- Entbürokratisierung und
- Bürgernähe (vgl. RITZ 2003, 99).

Die genannten Zielsetzungen verdeutlichen die große Schnittmenge mit den einleitend dargestellten zentralen Zielsetzungen der Entwicklung berufsbildender Schulen zu Regionalen Kompetenzzentren (vgl. Kap. 1).

Zusammengefasst ist New Public Management also *„der Oberbegriff der weltweit relativ einheitlichen ‚Gesamtbewegung‘ der Verwaltungsreformen, die auf einer institutionellen Sichtweise basieren. Charakteristisch von NPM-Reformen ist der Wechsel der Steuerung von der Input- zur Outputorientierung“* (SCHIEDLER/PROELLER 2003, 5).

2.2 Hintergründe und zentrale Aspekte der aktuellen Schulreformdiskussion

Ähnlich dem Reformansatz des New Public Managements in der öffentlichen Verwaltung bilden für die Schulreformdiskussion veränderte gesamtgesell-

schaftliche Entwicklungen und Trends den Ausgangspunkt für die Suche nach möglichen Reformpotenzialen im Bildungsbereich. Es zeigen sich in diesem Zusammenhang Schwächen bestehender Vorgehensweisen und Strukturen, die sich im Wesentlichen auf die folgenden Bereiche konzentrieren:

Verstärkte Globalisierungsprozesse erhöhen besonders im berufsbildenden Bereich die Dynamik, mit der sich einzelne Technologien oder ganze Berufe und Strukturen entwickeln. Die Qualität des Bildungssystems, gemessen an seiner Anpassungsfähigkeit und Flexibilität, wird also auch hier immer mehr zum entscheidenden Wettbewerbsvorteil und zur Grundlage der Existenzsicherung.

Ferner haben sich die Ansprüche an die moderne Wissensgesellschaft dahingehend verändert, dass die Sicherung des wirtschaftlichen Wohlstands und der global wettbewerbsfähigen Wissensproduktion und -anwendung nur durch die Bereitschaft zum lebensbegleitenden und lebenslangen Lernen gewährleistet werden kann (vgl. FEND 2000, 54). Diese Entwicklungen stellen auch das berufliche Bildungssystem vor völlig neue, komplexe Herausforderungen, die nur durch eine bestmögliche Organisation der Bildungsprozesse bewältigt werden können.

Die Suche nach möglichen Reformpotenzialen durch Bildungsforschung und -politik wurde durch vergleichsweise schlechte Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichsstudien deutlich beschleunigt. Die schulspezifischen Defizite lassen sich auf der Folie des NPM wie folgt zusammenfassen:

- Schulen werden zwar gut administriert, können aber den neuen vielseitigen Herausforderungen nicht mehr gerecht werden, da sie aufgrund einer staatlichen Feinsteuerung über Rechts- und Verwaltungsvorschriften träge und bürokratisch reagieren (*Managementlücke*).
- Aufgrund einer ausgeprägten Inputsteuerung fehlen Anreize, den Einsatz ihrer Ressourcen auf deren Wirksamkeit zu überprüfen (*Effizienzlücke*).
- Die Bedürfnisse schulischer Anspruchsgruppen, wie z.B. allen voran Schülerinnen und Schüler, Eltern, Betriebe und nachfolgende Bildungseinrichtungen, werden bislang (zu) wenig berücksichtigt (*Qualitätslücke*).
- Schulen sind nicht in der Lage, auf der Grundlage einer kontinuierlichen Rechenschaftslegung ihre Qualität und Professionalität nachzuweisen. Dies führt ähnlich den Merkmalen öffentlicher Verwaltungen zu einer schwindenden Akzeptanz und einem schlechten Ruf (*Legitimitätslücke*).
- Es fehlt die Ausrichtung an klaren mittel- bis langfristigen Zielen, da Schulen bis dato noch keine Entwicklungsplanung betreiben (Strategielücke) (vgl. JANN 2005, 75).

Vor diesem Hintergrund hat sich auch für die Steuerung von Schulen in jüngster Zeit ein Wandel vom zentralen zum dezentralen Steuerungsparadigma vollzogen.

Die sich daraus für Schulen und Schulaufsicht ergebenden Veränderungen lassen sich mit Hilfe des Konzepts der „*teilautonomen, geleiteten Schule*“ von DUBS und BUSCHOR beschreiben (DUBS 2005, 5; BUSCHOR 1997, 173). Nach diesem Ansatz sind die Aufgaben von Schulaufsicht und Schulleitung klar voneinander zu trennen und eindeutig definiert. Schulen sollen durch Schulaufsichtsbehörden möglichst nur noch indirekt über vereinbarte Ziele strategisch gesteuert werden. Die Schulaufsicht übernimmt in diesem Konzept das strategische Controlling¹, welches auch die Wahrnehmung von Unterstützungs- und Beratungsaufgaben umfasst. Schulen werden also nicht länger allein über den Input (zugewiesene Finanzen, Personalstellen u.a.), sondern in Zukunft zunehmend output-, outcomeorientiert (Schülerleistungen, Verbleib u.a.), d.h. über den Grad der Zielereichung gesteuert (vgl. DUBS 2005, 5).

Durch die Abkehr von der zentralen staatlichen Feinsteuerung verfügen teilautonome Schulen über ein deutlich höheres Maß an Finanz-, Personal-, Organisations- und Lehrplanautonomie (vgl. DUBS 2006a, 112). Der *Autonomiegrad* allerdings wird weiterhin von den Schulaufsichtsbehörden festgelegt. Schulleitungen teilautonomer Schulen obliegt die operative Führung (Ausgestaltung der Autonomie), was gleichzeitig einen erheblichen Zuwachs an Entscheidungsverantwortung mit sich bringt, ein verändertes Verständnis von Führung erforderlich macht und ein operatives Controlling (auf der Schulebene) einschließt.

Mit dem Ziel, durch ein höheres Maß an Flexibilität, Autonomie und Eigenverantwortung die Gesamtqualität schulischer Arbeit, d.h. vom Management über die Rahmenbedingungen bis zum Unterricht zu verbessern, wurden in der jüngsten Vergangenheit in fast allen Bundesländern Modellvorhaben mit ähnlichen Inhalten aufgelegt (vgl. BECKER/SPÖTTL/DREHER 2006).

Im Folgenden soll auf den Zusammenhang von Qualität und Eigenverantwortung näher eingegangen werden.

2.3 ‚Teilautonomie‘ als Voraussetzung der Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit

Obwohl es bisher keine eindeutigen empirischen Befunde für die qualitative, pädagogische Überlegenheit eines dezentralen Steuerungsansatzes gibt (vgl.

WEIB 2004, 1 f.), lassen sich eine Reihe von Plausibilitätsüberlegungen für die Sinnhaftigkeit der Entwicklung von Schulen zu teilautonomen, output-gesteuerten Bildungsdienstleistern identifizieren und beschreiben.

Unter einer **ökonomischen Perspektive** geht es darum, auch in Schulen neue managementorientierte und betriebswirtschaftliche Sichtweisen, Konzepte und Instrumente mit dem Ziel einzusetzen, ihre Eignung und Adaptivität für den Bildungssektor zu erproben. Zentrale Bausteine in diesem Kontext sind insbesondere eine – durch die Finanzkrise der öffentlichen Haushalte noch verstärkte – effizientere Mittelverwendung, eine klare Orientierung an lang- und mittelfristigen Zielen (Leitbild, Strategie) sowie Einführung und Umsetzung eines schulischen Qualitätsmanagements.

Der berufsbildende Bereich wird stärker als andere Bildungssektoren mit dem sich immer schneller vollziehenden Wandel in der Arbeitswelt konfrontiert. In **bildungsorganisatorischer Hinsicht** begründet sich deshalb eine Verlagerung von Befugnissen und Verantwortlichkeiten auf die Schulen – so auch im Bereich der Gestaltung der Bildungsangebote – aus der „*Krise der Außensteuerung*“ (BONSEN 2003, 19) und den Defiziten zentralistisch gesteuerter Organisationen. Teilautonome Schulen sind nach dieser Auffassung schneller und flexibler in der Lage, auf sich ständig wandelnde und immer komplexer werdende Technologien und Märkte mit einem veränderten Bildungs- und Qualifizierungsangebot zu reagieren.

In **organisationspsychologischer Hinsicht** kann argumentiert werden, dass sich die Leistungsfähigkeit von Schulen durch Verlagerung von Verantwortung auf die unterschiedlichen schulischen Handlungsebenen, auf denen die Entscheidungen jeweils zu treffen sind, steigern lässt. In Anlehnung an Grundsätze der Organisationsentwicklung sollen durch eine größere Identifikation der Akteure mit den getroffenen Entscheidungen die Betroffenen stärker zu Beteiligten (vgl. ROLFF 1992, 7) werden. In diesem Zusammenhang sind zugleich die organisatorischen Rahmenbedingungen zur Etablierung einer Teamkultur zu schaffen. Letztlich geht es darum, die (berufsbildenden) Schulen zu lernenden Organisationen zu entwickeln, die systematisch und regelmäßig ihre Prozesse und Ergebnisse evaluieren und daraus einen kontinuierlichen Lern- und Verbesserungsprozess ableiten und implementieren (vgl. KÜNZEL/ROGGENBRODT/RÜTTERS 2007, 113 f.).

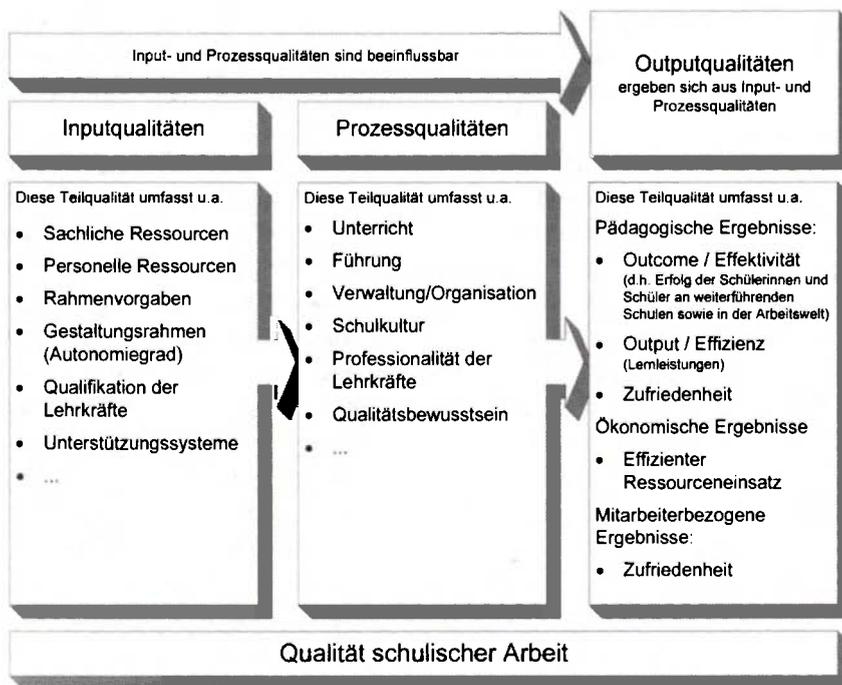
Die Überlegungen zeigen, dass Aspekte der Schulentwicklung und des NPM nicht so widersprüchlich sind wie von zahlreichen Lehrkräften angenommen. Es geht im Zuge der Reformen nicht allein um eine von vielen Lehrkräften befürchtete reine Ökonomisierung des Schulbetriebs im Sinne einer Kostenoptimierung und Rationalisierung. Vielmehr gilt es, auf den verschie-

denen Ebenen sowohl pädagogische als auch verwaltungstechnisch-ökonomische Qualitätsaspekte zu betrachten, wobei davon ausgegangen werden kann, dass sich beide Aspekte gegenseitig positiv beeinflussen.

3. Qualitätsmanagement in teilautonomen Schulen

Für das Konzept der teilautonomen Schule stellt die Abkehr von einer bislang dominierenden reinen Inputsteuerung und eine damit verbundene Entwicklung zu einer verstärkten Outputorientierung wie beschrieben ein zentrales Merkmal dar. Abbildung 1 verdeutlicht die Zusammenhänge von Eingangs- (Input) und Ausgangsgrößen (Output) und deren Verknüpfung über die zwischengelagerten Prozesse in dem dargestellten Modell:

Abbildung 1: Input-Outputmodell (vgl. u.a. DITTON 2000, 79, DUBS 2006b, 1214)



Zentrale Aufgabe der Schulen ist es, mithilfe verschiedener Instrumente zu evaluieren, welche Input- und Prozessqualitäten in ihrer Wechselwirkung zu

besonders guten, zuvor festgelegten Ergebnissen (Outputs) führen bzw. diese stetig verbessern.

Da Schulen im Rahmen einer outputorientierten Steuerung primär an den erreichten Ergebnissen gemessen werden, muss jede Schule geeignete Vorgehensweisen entwickeln, um ihre Qualität unter pädagogischen wie auch unter ökonomischen Gesichtspunkten zu sichern, zu dokumentieren und zu entwickeln (vgl. DUBS 2005, 5).

Diese Vorgehensweisen können unter dem Begriff des Qualitätsmanagements zusammengefasst werden. Qualitätsmanagement umfasst also in diesem Zusammenhang alle eingesetzten Verfahren, mit denen die Qualität schulischer Arbeit sowohl unter pädagogischen (*Effektivität* des Lernerfolgs gemessen am Outcome²) wie auch unter ökonomischen Aspekten (*Effizienz* gemessen am Output³) erfasst, gesichert und verbessert wird (vgl. DUBS 2005, 8).

Für die systematische und kontinuierliche Qualitätsentwicklung stehen sogenannte Qualitätsmanagementmodelle zur Verfügung. Diese Qualitätsmanagementmodelle machen in der Regel keine inhaltlich normativen Vorgaben, wie eine erfolgreiche Schule oder ein erfolgreiches Schulsystem zu gestalten ist. Sie stellen vielmehr eine komplexe Logik und methodische Hilfestellung dar, wie und nach welchen Kriterien Prozesse gestaltet werden sollten, um gute Ergebnisse zu erzielen.

Qualitätsmanagementmodelle erfüllen also zahlreiche Funktionen. Einerseits stellen sie ein Diagnoseinstrument dar, um zu erkennen, ob die eingeleiteten Schulentwicklungsmaßnahmen tatsächlich zu einer Qualitätsverbesserung führen. Andererseits bilden sie im Rahmen eines veränderten Steuerungsmodells, das durch ein höheres Maß an Gestaltungs- und Entscheidungsautonomie gekennzeichnet ist, die Grundlage für eine Rechenschaftslegung nach innen (Schule und Schulöffentlichkeit) und außen (Schulbehörden). Darüber hinaus erfüllen komplexe Modelle wie EFQM die Funktion einer Konstruktionsanleitung, indem sie konkrete Hilfestellung für den Aufbau und die Implementation eines Qualitätsmanagements anbieten. Sie dürfen und sollten deshalb nicht auf ein reines Selbstbewertungsinstrument verkürzt werden.

Die Einführung eines Qualitätsmanagements ist somit die Grundlage für ein verändertes Steuerungsverständnis. Ein Qualitätsmanagement umfasst dabei alle Ebenen des Schulsystems. **Idealtypisch** lässt sich das Vorgehen beim Aufbau eines Qualitätsmanagements wie folgt beschreiben:

Schulleitungen formulieren für ‚ihre‘ Schule im Rahmen einer output-/outcomeorientierten Steuerung Ziele und entwickeln Strategien und Vorgehensweisen, wie sie diese Ziele erreichen wollen.

Sie führen Selbstevaluationen durch und ermitteln die Wirksamkeit ihres Vorgehens mit Hilfe von Kennzahlen, die den Grad der Zielerreichung abbilden. Sie dokumentieren die Wirksamkeit ihres Vorgehens gegenüber den Schulbehörden (in Niedersachsen: Landesschulbehörde, Kultusministerium, Schulinspektion u.a.) durch die Rechenschaftslegung zu zentralen Indikatoren (Output/Outcome) und entwickeln Maßnahmen im Falle der Zielabweichung. Sie informieren die Lehrkräfte über *zentrale* Ergebnisse und eingeleitete Maßnahmen.

Teams oder sogar einzelne Lehrkräfte evaluieren ihre Arbeit auf der Mikroebene und überprüfen ihrerseits, ob sie durch die von ihnen zu verantwortenden Entscheidungen die mit den Schulleitungen vereinbarten Ziele erreicht haben.

Die Schulbehörden beschränken sich auf eine Metaevaluation im Rahmen eines strategischen Controllings, d.h. sie überprüfen anhand bestimmter festzulegender Indikatoren, ob das intern konzipierte Qualitätsmanagement der Schulen zweckmäßig und wirksam ist und die – z.B. im Rahmen von Zielvereinbarungen festgelegten – Ziele erreicht werden. Bei Qualitätsmängeln, die die Schule nicht aus eigener Kraft beheben kann, nehmen Schulbehörden verstärkt Beratungs- und Unterstützungsaufgaben wahr (vgl. hierzu ausführlich RÜTTERS/ROGGENBRODT/KÜNZEL 2004).

Im Idealfall überprüfen Schulbehörden ihrerseits die von ihnen gemachten Vorgaben durch Evaluationen mit Hilfe der Wissenschaft.

Qualitätssicherung und -entwicklung (= Qualitätsmanagement) ist somit ein fester und wichtiger Bestandteil eines neuen intra- und interschulischen Steuerungssystems.

4. Qualitätsmanagement im Schulversuch ProReKo

Die Ausführungen in den vorangegangenen Kapiteln haben die Notwendigkeit des Aufbaus eines systematischen Qualitätsmanagements im Zuge veränderter Steuerungs- und Organisationsstrukturen verdeutlicht. Nachfolgend sollen die Auswahl des EFQM-Modells⁴ als Referenzrahmen für ein schulisches QM begründet sowie zentrale Aspekte seiner Einführung erläutert werden.

Für den Schulversuch ProReKo hat der Auftraggeber bereits in einem frühen Stadium des Schulversuchs nach vorheriger Prüfung bekannter Qualitätsmanagementmodelle (z.B. ISO, EFQM) und schulischer Qualitätsleitfäden auf ihre Eignung für die QM-Entwicklung an berufsbildenden Schulen entschieden, dass die Modellversuchsschulen sich beim Aufbau ihres schuli-

schen Qualitätsmanagements am EFQM-Modell für Excellence als Referenzrahmen orientieren sollen (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2004).

Als wesentliche Begründungen für diese Entscheidung werden insbesondere angeführt, dass

- das EFQM-Modell einen ganzheitlichen und umfassenden Qualitätsbegriff zugrunde legt, der alle Qualitätsbereiche (Input-, Prozess- und Output/Outcomequalität) umfasst,
- es nicht nur einen strukturierten Ansatz zur Analyse der Stärken und Verbesserungsbereiche einer Organisation darstellt, sondern zugleich eine vollständige Konstruktionsanleitung für den Aufbau eines Qualitätsmanagements bietet,
- wesentliche Grundelemente des Modells wie die RADAR-Logik⁵ geeignet erscheinen, die Schulen stärker zu lernenden Organisationen zu entwickeln,
- die Grundorientierung des EFQM-Modells, Organisationen über Ziele und Kennzahlen zu steuern, der im Schulversuch zu erprobenden neuen Form einer outputorientierten Steuerung über Kennzahlen entspricht und
- das Modell in vielen Ausbildungsbetrieben und Einrichtungen, mit denen die berufsbildenden Schulen kooperieren, bekannt ist und dort auch häufig als Grundlage für das interne Qualitätsmanagement verwendet wird, sodass sich reibungsarme Schnittstellen ergeben können (vgl. RÜTTERS/ROGGENBRODT/KÜNZEL 2004, NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2003).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass es bei der Einführung eines QM an den ProReKo-Schulen darum geht, eine umfassende, nachhaltige Reform einzuleiten, die alle Bereiche einer Schule umfasst. Ein Qualitätsmanagement muss geeignet sein, als integrierendes und orientierendes Element die Entwicklung aller Arbeitsfelder einer Schule auf ein gemeinsames Ziel zu fokussieren und dieses damit zu realisieren⁶.

Das EFQM-Modell stellt mit seinen 9 Kriterien, 8 Grundkonzepten⁷ und der RADAR-Logik einen offenen und umfassenden Referenzrahmen für eine systematische, dynamische, nachhaltige und kontinuierliche Qualitätsentwicklung dar. Da es keine detaillierten Vorgaben hinsichtlich der Gestaltung der schulischen Prozesse sowie der Evaluation und Messung der schulischen Ergebnisse enthält, haben die Schulen eine hohe Eigenverantwortung und einen großen Gestaltungsspielraum beim Aufbau und der Ausgestaltung ihres an EFQM orientierten Qualitätsmanagements. Als Grundorientierung für die Implementation eines schulischen Qualitätsmanagements können die von

EULER (vgl. EULER 2005, 14 f.) in diesem Zusammenhang identifizierten vier Gestaltungsfelder dienen:

- die Bestimmung von Zielen (Qualitätskriterien und –standards, Beteiligung an der Zielbestimmung)
- die Evaluation der Zielerreichung (Verfahren der Zielüberprüfung, Fragen der Datenerhebung)
- die Planung von Konsequenzen (Umsetzung der Evaluationsergebnisse in Maßnahmen, Verbindlichkeit der Einführung der Maßnahmen)
- die Umsetzung der Konsequenzen (Aufnahme möglicher Widerstände gegen Maßnahmen der Qualitätsentwicklung)

Kritisch wird in diesem Zusammenhang immer wieder vorgetragen, dass aus der Wirtschaft stammende Modelle in der Schule ihre Wirkung nicht entfalten könnten (vgl. u.a. SPÖTTL/BECKER 2006, 82 f.; ARNOLD/FABER 2000, 9). Insbesondere die mangelnde Adaptivität der TQM-Begrifflichkeit an die Spezifika des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags und den schulischen Kernprozess (Unterricht) sowie die für Schulen typischen individualistischen Arbeitsweisen von Lehrkräften stünden der Übertragung eines Total-Quality-Managementsystems auf schulische Prozesse und Produkte im Wege (vgl. z.B. TENBERG 2003, 121 ff., TERHART 2003, 211 ff.).

Um zu erforschen, ob und in welchen Bereichen der am Projekt beteiligten Schulen ein Qualitätsmanagement auf der Grundlage von EFQM tatsächlich zu einer Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit führt, hat die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs ProReko (WB) seit 2005 eine Längsschnittuntersuchung zum Stand und zur Wirkung eines an EFQM orientierten Qualitätsmanagements an den ProReKo-Schulen durchgeführt, deren Ergebnisse im folgenden Teil dargestellt werden.

5 Empirische Befunde zur Einführung eines Qualitätsmanagements auf der Grundlage des EFQM-Modells

5.1 Forschungsdesign

Der Untersuchung liegt die Hypothese zugrunde, dass ein Qualitätsmanagement auf der Grundlage des EFQM-Modells zu einer Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit, gemessen an verschiedenen Qualitätsdimensionen und -kriterien, beiträgt.

Der Erfolg eines QM-Systems ist nach den erzielten Wirkungen, d.h. nach der messbaren Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit zu beurteilen. Im Rahmen der hier dokumentierten Untersuchungen werden die Wirkungen des eingeführten Qualitätsmanagements auf der Mesoebene, d.h. auf der Ebene der am Schulversuch beteiligten Schulen, untersucht.

Das Design der Längsschnittuntersuchung ist in Abbildung 2 dargestellt:

Abbildung 2: Forschungsdesign der QM-Studie

	1. Befragung	2. Befragung	3. Befragung
Auswahlverfahren	Vollerhebung		
Befragungszeitraum	April 2005	April 2006	April 2007
Adressaten	Alle Lehrkräfte, Schulleitungsmitglieder und Referendare		
Rücklauf	n = 1189	n = 1388	n = 1541
Rücklaufquote (gewichtet)	59%	72%	78%
Untersuchungsbereiche	Wirkungen und Eignung eines an EFQM orientierten Qualitätsmanagements		
Untersuchungsverfahren	empirisch-analytisch		
Untersuchungsinstrument	Fragebogen		

Auf der Grundlage der leitenden Fragestellungen und Untersuchungsdimensionen wurde ein Fragebogen entwickelt, der aus fünf Blöcken mit insgesamt ca. 50 Ratingitems mit einer – in der Regel vierstufigen Skala⁸ besteht.

Für die Einführung eines Qualitätsmanagements gilt, dass seine Akzeptanz durch die Betroffenen eine zentrale Determinante für den Erfolg und damit für eine positive Wirkung auf Schulqualität darstellt.

Einen **ersten Untersuchungsblock** bilden deshalb Fragestellungen, die die Einführung des QM-Systems auf der Grundlage des EFQM-Modells sowie dessen Eignung für den Einsatz an berufsbildenden Schulen in den Mittelpunkt stellen und so helfen, förderliche und hemmende Faktoren zu identifizieren (z.B. Einschätzung der Notwendigkeit der Einführung eines QM an berufsbildenden Schulen, Ressourcen- und Arbeitsaufwand).

Unter Rückgriff auf das oben dargestellte Prozess-Modell sowie den darin abgebildeten Teilqualitäten beziehen sich die weiteren Untersuchungsschwerpunkte auf die Bereiche der Prozess- und Outputqualitäten.

In dem **zweiten Fragenkomplex** wird deshalb untersucht, ob sich bereits positive Auswirkungen im Bereich der **Prozessqualitäten** nachweisen lassen (z.B. positive Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen oder das Führungsverhalten, Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins) und wie im Rahmen des

QM neu eingeführte Prozesse (z.B. Zufriedenheitsmessungen bei Schülerinnen und Schülern) und dessen Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität beurteilt werden.

In einem **dritten Schwerpunkt** wird sowohl der Bereich der **Prozess-** wie auch der der **Outputqualitäten** durch Fragestellungen untersucht, die Aufschluss darüber geben, was sich durch die Einführung eines Qualitätsmanagements faktisch bereits verbessert hat (z.B. Management, Entscheidungstransparenz, Lernleistungen).

In den drei durchgeführten Befragungen wurden zusätzlich verschiedene Teilbereiche einmalig, d.h. nicht im Längsschnitt, untersucht. Dabei richtete sich das Untersuchungsinteresse eher auf eine einmalige Einschätzung als auf den zeitlichen Verlauf der Ergebnisse. Im Jahr 2006 enthielt die Befragung z.B. einen Fragenkomplex nach förderlichen und hemmenden Faktoren für den Aufbau eines QM-Systems nach EFQM und im Jahr 2007 waren Fragen zum Implementationsprozess des QM enthalten.

Bei der Interpretation der Ergebnisse wird davon ausgegangen, dass eine Verbesserung von Teilqualitäten immer auch eine Verbesserung der Gesamtqualität schulischer Arbeit bedeutet. Um die unterschiedlichen Einschätzungen schulischer Akteure (z.B. Schulleitungen, Schulpersonalräte, Teamleiterinnen und Teamleiter) abbilden zu können, werden die Items teilweise nach Funktionen, aber auch nach anderen Strukturmerkmalen differenziert betrachtet.

5.5.1 Darstellung und Interpretation ausgewählter Ergebnisse der Untersuchungen

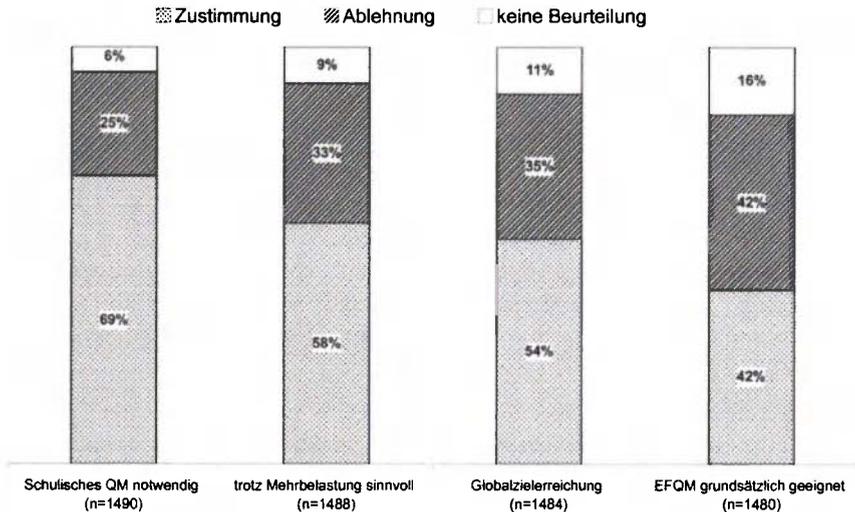
Ausgewählte Ergebnisse zu den drei dargestellten Untersuchungsschwerpunkten werden im Folgenden dargestellt.

Zunächst wurde untersucht, wie die Befragten die Einführung eines Qualitätsmanagements auf der Basis des EFQM-Modells und dessen Eignung für Schulen allgemein beurteilen. Dieser Untersuchungsschwerpunkt beinhaltet in der 2007 durchgeführten Untersuchung neun Items mit der beschriebenen Rating-Skala. Davon sind 6 Items positiv (Cronbachs Alpha = .919) und drei Items negativ formuliert (Cronbachs Alpha = .73). Beide Gruppen weisen damit eine gute Reliabilität auf.

Die in Abbildung 12 dargestellten Werte zeigen eine grundsätzlich positive Einstellung der Befragten zur Einführung eines QM-Systems. Rund zwei Drittel (69%) der Befragten halten die Einführung grundsätzlich für notwendig und betrachten sie trotz einer höheren Arbeitsbelastung als sinnvoll (58%).

Die Eignung des EFQM-Modells als Referenzrahmen wird dagegen deutlich zurückhaltender beurteilt. Die Zustimmungs- und Ablehnungsquote bei diesem Item liegen im Jahr 2007 bei jeweils 42%. Dies bedeutet bei der Zustimmung einen Rückgang von 5 Prozentpunkten gegenüber 2006.

Abbildung 3: Antwortverhalten zum QM-Block: „Beurteilen Sie bitte die Einführung eines schulischen Qualitätsmanagements!“ (2007)



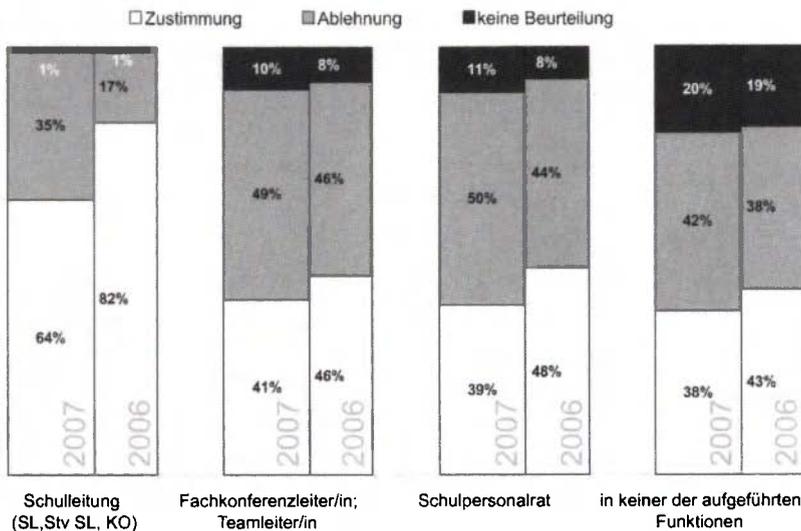
Wie in Abbildung 4 verdeutlicht, wird die Frage nach der Eignung von den verschiedenen Funktionsgruppen sehr unterschiedlich beurteilt. Während die Schulleitungsmitglieder das EFQM-Modell mit 64% für geeignet halten, sind es bei den Lehrkräften nur 38%. Eine Erklärung liegt vermutlich in der unterschiedlichen Wirkung des QM auf den verschiedenen schulischen Ebenen (Schulleitung u.a.) und den ihnen zugeordneten Qualitätsdimensionen.

Auch Ergebnisse aus anderen QM-Blöcken deuten darauf hin, dass im Rahmen des Aufbaus eines schulischen Qualitätsmanagements die Zielkriterien und Qualitätsinteressen der Mitglieder der Schulleitungen stärker berücksichtigt werden als die der Lehrkräfte. EFQM wird deshalb von vielen als Führungs- oder Organisationsentwicklungsinstrument wahrgenommen, welches sich nicht bis auf die Ebene des Unterrichts auswirkt.

Dies könnte eine Ursache dafür sein, dass insbesondere bei den Lehrkräften Einwände hinsichtlich des personellen wie auch finanziellen Aufwands bei der Einführung des QMs benannt werden. Diese Ergebnisse werden durch

hier nicht grafisch dargestellte Items bestätigt, wonach 44% der Befragten die Ressourcenbindung durch den realisierten QM-Prozess insgesamt für unangemessen hoch halten, während 35% diese Ansicht nicht teilen. Darüber hinaus wird in fast allen schulischen Abschlussberichten⁹ auf den zu hohen Ressourcenaufwand bei der Einführung eines an EFQM orientierten QM hingewiesen. 46% (gegenüber 38%) der Befragten empfinden auch die mit dem QM entstehende individuelle Arbeitsbelastung als zu hoch.

Abbildung 4: Eignung von EFQM nach Funktionen (Vergleich 2006 u. 2007)

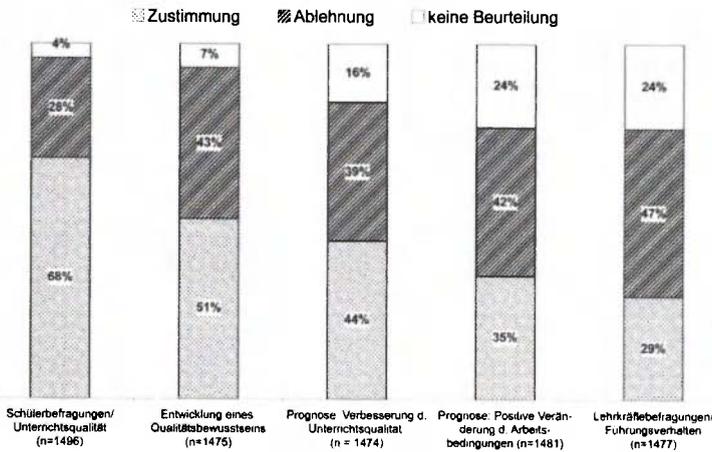


Die in Abbildung 4 dargestellte Zustimmung der Schulleitungen bezüglich der Eignung des EFQM-Modells von 82% im Jahr 2006 wird durch eine weitere Untersuchung, die die WB für das AP Qualitätsmanagement durchgeführt hat, bestätigt. In dieser Befragung stimmen 90% der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter sowie QM-Beauftragte voll oder eher zu, dass das EFQM-Modell ein geeignetes Instrument zur Verbesserung der Schulqualität ist. Allerdings zeigen die Items aus dem Befragungsblock zum Implementationsprozess ebenfalls Einwände auf: 46% der Schulleitungsmitglieder halten die Komplexität des EFQM-Modells für nicht angemessen und 43% sind der Meinung, dass der Detaillierungsgrad der Selbstbewertung mit Hilfe vorliegender Leitfäden zu hoch ist. Das Vorgehen beim Aufbau des QM-Systems wird daher auch auf der Leitungsebene von vielen (38%) als nicht motivierend eingeschätzt. Darüber

hinaus wird die Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte durch QM auch von den Schulleitungen zunehmend kritischer gesehen. Während 2006 nur 32% der Schulleitungsmitglieder den Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte für nicht vertretbar hielten, stieg dieser Wert im Jahr 2007 um 10 Punkte auf fast 42%.

Die Ergebnisse zu dem Untersuchungsschwerpunkt mit der Leitfrage, welche Auswirkungen und Veränderungen sich durch die Einführung eines EFQM-basierten QM-Systems ergeben haben, sind in Abbildung 5 dargestellt. Untersucht wurden u.a. die Bedeutung der Schülerbefragungen, die Effekte für die Lehrkräftezufriedenheit und das Führungsverhalten der Schulleitung. Der Block besteht aus insgesamt 14 Items (Cronbachs Alpha = .92).

Abbildung 5: Antwortverhalten zum QM-Block: „Beurteilen Sie folgende Aspekte von Schulqualität in Zusammenhang mit der Einführung eines QM auf Basis des EFQM-Modells an Ihrer Schule“ (2007)



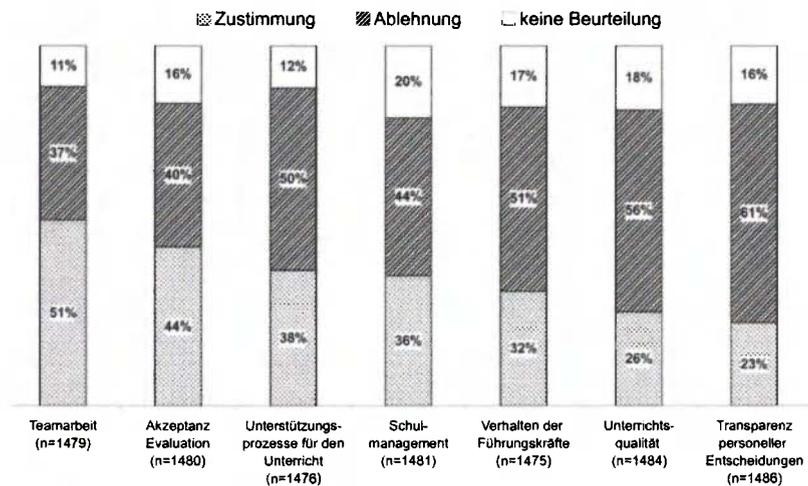
Mit 68% ergibt sich eine vergleichsweise hohe Zustimmung zu der Aussage, dass sich die durch den QM-Prozess initiierten Schülerbefragungen positiv auf die Unterrichtsqualität¹⁰ auswirken, und 51% der Befragten stimmen der Aussage zu, dass der Aufbau eines Qualitätsmanagements zur Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins beiträgt.

Bezüglich der Wirkung von Lehrkräftebefragungen auf die Verbesserung des Führungsverhaltens sind die Ergebnisse weniger optimistisch. Nur 29% erwarten hier positive Effekte hinsichtlich des Verhaltens der Führungskräfte. Ebenso wird von der Mehrheit der Befragten kein positiver Einfluss auf ihre Arbeitsbedingungen erwartet.

Bei der Bewertung der Befragungsergebnisse muss beachtet werden, dass eingetretene positive Veränderungen an den Schulen, die durch den QM-Prozess initiiert wurden, nicht oder zu wenig dem Aufbau eines Qualitätsmanagements zugeordnet werden.

Diese Annahme wird durch die Antworten zu den 17 Fragen des dritten QM-Blocks (Cronbachs Alpha = .96) bestätigt. Ergebnisse zu den Fragen, was sich durch die Einführung eines QM bereits verbessert hat, sind in Abbildung 6 dargestellt.

Abbildung 6: Antwortverhalten zum QM-Block: „Was hat sich aus Ihrer Sicht durch die Einführung des QM (EFQM) an Ihrer Schule bereits verbessert?“ (2007)



Die Antworten in diesem Block weisen überwiegend geringe Zustimmungswerte auf. Während noch 51 % der Befragten zustimmen, dass sich die Teamarbeit an ihrer Schule bereits verbessert hat, geben 44 % an, dass die Akzeptanz von Evaluationen gestiegen ist. Dieses ist zwar als ein insgesamt noch befriedigendes Ergebnis einzuschätzen, da beide Aspekte als wichtige Voraussetzungen für die Verbesserung der Unterrichtsqualität zu sehen sind. Insgesamt ist festzustellen, dass zu diesen wichtigen Qualitätselementen zwar positive Veränderungen eingetreten sind, aber nur unzureichende Auswirkungen auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität wahrgenommen wurden.

Ein Hauptgrund für diese Einschätzungen der Lehrkräfte ist darin zu sehen, dass sie noch zu wenig wahrnehmen (Abbildung 5: 35 % Zustimmung,

42% Ablehnung), dass die Einführung eines QM-Systems sich positiv auf ihre Arbeitsbedingungen auswirken wird. Grundsätzlich ist bei den meisten Fragen eine relativ hohe Streuung der Ergebnisse unter den Schulen festzustellen. Dies soll abschließend an zwei Fragestellungen verdeutlicht und dabei auf mögliche Ursachen verwiesen werden:

- Bei der Frage, ob EFQM zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität beiträgt, antworten 2/3 der Befragten an den Schulen mit „ja“, an denen von Anfang an die Verbesserung der Unterrichtsqualität als zentrales Element der QM-Entwicklung gesehen und behandelt wurde.
- Auch die bereits thematisierte Frage nach der Eignung von EFQM für Schulen wird an diesen Schulen positiver bewertet (vgl. Abbildungen 7 und 8).

Weiter gestützt wird diese Aussage durch eine nach Schulen differenzierte Betrachtung der prognostischen Frage, ob sich das Qualitätsmanagement langfristig positiv auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität auswirken wird (Untersuchungsblock 2) und ob EFQM für den Einsatz an Schulen geeignet ist (Untersuchungsblock 1). Schulen, an denen früh ein verstärkter Fokus auf die Unterrichtsentwicklung im Rahmen des QM gelegt wurde, erzielen bei beiden Items eindeutig höhere Zustimmungsraten (vgl. Abbildungen 7 und 8).

Abbildung 7: „EFQM wird zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen“ (2007)

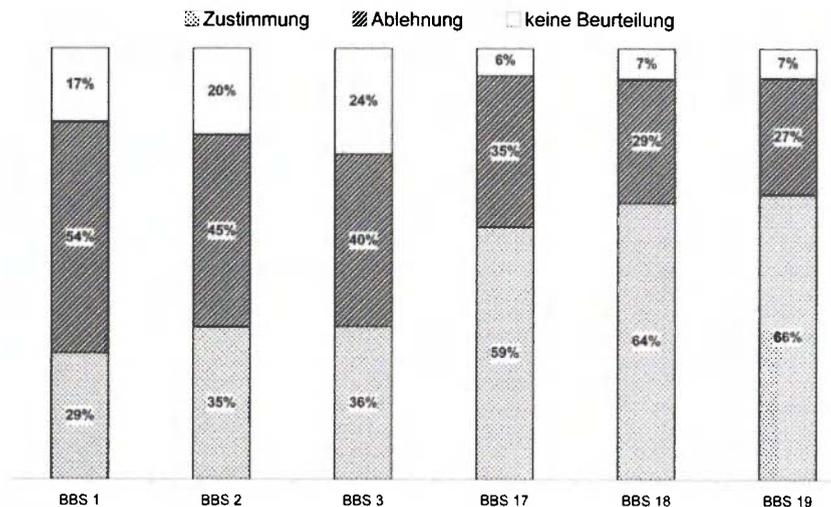
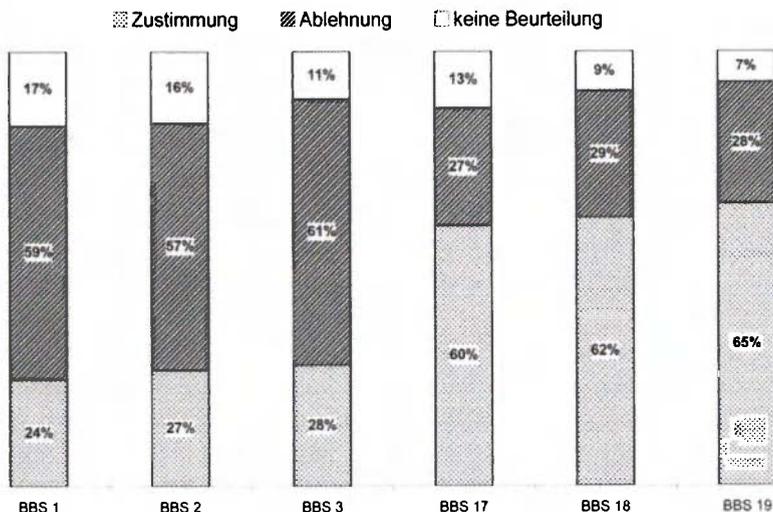


Abbildung 8: Beurteilung der grundsätzlichen Eignung des EFQM-Modells für Schulen (2007)



Neben einer unzureichenden Fokussierung auf die Unterrichtsentwicklung ist aber darüber hinaus zu beachten, dass der bisher betrachtete Zeitraum von ca. vier Jahren seit der systematischen und verbindlichen Einführung von EFQM an den ProReKo-Schulen noch zu kurz ist, um eine abschließende Beurteilung über die Eignung des EFQM-Modells zur Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit und insbesondere der Unterrichtsqualität abzugeben.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse belegen, dass von den meisten Befragten die Einführung eines Qualitätsmanagements an Schulen zwar für notwendig und sinnvoll gehalten, die Eignung des EFQM-Modells aber grundsätzlich in Frage gestellt wird. Die wesentlichen Begründungszusammenhänge für die zurückhaltende Einschätzung der Eignung des EFQM-Modells insbesondere durch die Lehrkräfte sind dabei die folgenden:

EFQM wird verstärkt als Führungsinstrument der Schulleitungen wahrgenommen, das die für Lehrkräfte relevanten unterrichtsnahen Qualitätsdimensionen bislang zu wenig tangiert und keine oder nur geringe positive Wirkungen für den Unterricht erzielt.

Hinzu kommt, dass die aufwändig durchgeführten Selbstbewertungen als zentrales Element der Implementierung eines QM-Systems gesehen werden, an dessen Ende eine nicht mehr überschaubare und deshalb kaum sinnvoll zu bearbeitende Ansammlung von Verbesserungsmaßnahmen steht, die nicht oder zu wenig in strategische Projekte umgesetzt worden sind. Mit der auf diese Art durchgeführten Organisationsanalyse, die einen verkürzten Qualitätsbegriff dokumentiert, wird von der Mehrheit der Befragten eher der Ressourcenaufwand als ein konkreter Nutzen für die tägliche Arbeit in Verbindung gebracht.

Zwar gibt es ermutigende Ergebnisse zu zentralen, die Unterrichtsqualität unmittelbar tangierenden Bereichen wie „Teamarbeit“ oder „Evaluationskultur“, jedoch werden diese offenbar nicht im Zusammenhang mit dem schulischen Qualitätsmanagement gesehen. Die Mehrzahl der Ergebnisse verdeutlicht den Zweifel der Lehrkräfte daran, dass sich eine systematische Qualitätsentwicklung auch positiv auf den Kernprozess Unterricht auswirkt und birgt die Gefahr, dass sich die Ablehnung nicht mehr gegen einzelne Elemente, sondern gegen das Qualitätsmanagement als Ganzes richtet. Schulen, die sich im Rahmen ihrer QM-Entwicklung auf den Unterricht fokussiert haben, schneiden hier deutlich besser ab.

Die Schulleitungen beurteilen die Einführung und die Auswirkungen eines auf EFQM basierenden Qualitätsmanagements positiver, was bestätigt, dass die Zielsysteme und Interessen der Schulleitungen im EFQM-Modell stärker berücksichtigt werden als die der Lehrkräfte. EFQM unterstützt also eher die Führungs- und administrativen Prozesse auf der Schulleitungs- und Verwaltungsebene und damit die Aufgabe, komplexe Prozesse ziel- und ergebnisorientiert zu steuern und so eine Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit auf der Managementebene sicherzustellen.

Um die Verbesserung der Unterrichtsqualität gleichwertig in den Fokus des QM-Prozesses zu rücken, bedarf es einer gezielten Orientierung des QM-Prozesses auf diesen Bereich.

5.1.2 Fazit und Empfehlungen

Der künftige Erfolg des EFQM-Modells erfordert eine noch stärkere Adaption des Modells wie auch seiner Implementation an schultypische Spezifika.

An den Schulen wird – insbesondere durch die Lehrkräfte – das Qualitätsmanagement nach EFQM mit den personell und finanziell aufwändigen und formalistischen Selbstbewertungen gleichgesetzt. Die Ergebnisse dieser Selbst-

bewertungen sind wenig greifbar und werden in Bezug auf den Unterricht als zu wenig unterstützend wahrgenommen.

Lediglich Schulen, die die Offenheit des EFQM-Modells auch verstärkt für eine systematische Unterrichtsentwicklung nutzen, heben sich hier positiv ab. Diese Zusammenhänge müssen von der inter- und intraschulischen Steuerungsebene (Land, Schulleitung) systematisch kommuniziert werden, um den Schulen eine Ressourcen schonende und den Unterricht zentral berücksichtigende QM-Entwicklung zu ermöglichen.

Der bereits mehrfach erwähnte hohe Aufwand an finanziellen und personellen Ressourcen sowie der hohe Komplexitätsgrad des EFQM-Modells beeinträchtigen die Akzeptanz des Aufbaus eines QM-Systems. Wünschenswert wäre eine in einen ganzheitlichen Schulentwicklungsprozess integrierte Selbstbewertung, die sich auf die wesentlichen, d.h. für Schulen wichtigen Qualitätsaspekte, beschränkt. Eine Hilfestellung für dieses Vorgehen kann der von der WB erarbeitete Leitfaden EFQM^{kompakt} (vgl. RÜTTERS/KÜNZEL/ROGGENBRODT 2008) darstellen. Dieses Instrument erhebt den Anspruch, Stärken und Verbesserungsbereiche von Schulen effizient und effektiv zu erfassen, ohne die Prinzipien eines ganzheitlichen Qualitätsmanagements auf der Basis des EFQM-Modells zu vernachlässigen. Damit wird die grundsätzliche Eignung des EFQM-Modells für den Aufbau eines QM an regionalen Kompetenzzentren bestätigt, es wird jedoch empfohlen, ein verändertes Vorgehen bei seiner Implementierung und eine stärkere Fokussierung auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität vorzunehmen.

Anmerkungen

- 1 Definition: „Controlling heißt: ein Organ überprüft, ob gesetzte Ziele erreicht worden sind und ob im Falle der Nichterreichung die notwendigen Maßnahmen ergriffen werden. Es überprüft aber nicht, wie die Ziele erreicht werden, und greift auch nicht aktiv in das Geschehen ein, solange die Ziele erreicht worden sind und beim Nichterreichen die überwachte Institution selber Maßnahmen ergreift.“ (DUBS 2003, 7)
- 2 ‚Outcome‘ ist ein Maß für den Verbleib der Schülerinnen und Schüler. Ein positiver Outcome bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler nach dem Besuch eines Bildungsgangs in einen höheren Bildungsgang oder die Arbeitswelt wechseln.
- 3 ‚Output‘ ist ein Maß für die Effizienz. Es handelt sich meist um harte Messgrößen wie der Ressourceneinsatz oder Notendurchschnitt.
- 4 EFQM steht für ‚European Foundation for Quality Management‘. Es soll an dieser Stelle auf eine ausführliche Beschreibung der hinterlegten TQM-Konzeption verzichtet werden (vgl. hierzu ausführlich RÜTTERS/KÜNZEL/ROGGENBRODT 2008).

- 5 Hierbei handelt es sich um ein Akronym, das den bekannten Qualitätskreislauf beinhaltet: **Result** (Ergebnisse), **Approach** (Vorgehen), **Deployment** (Umsetzung), **Assessment** und **Review** (Bewertung und Überprüfung).
- 6 Zu den einzelnen Anforderungen, die an für Steuerungszwecke wirkungsvolle Qualitätsmanagement-Konzepte zu stellen sind vgl. RÜTTERS/ROGGENBRODT/KÜNZEL 2005.
- 7 Zu diesen Grundkonzepten gehören: Ausrichtung auf den Kunden, Führung und Zielkonsequenz, Management mittels Prozessen und Fakten, Mitarbeiterentwicklung und -beteiligung, Kontinuierliches Lernen, Innovation und Verbesserung, Entwicklung von Partnerschaften, Soziale Verantwortung, Ergebnisorientierung. Vgl. http://www.ilep.de/downloads/Grundkonzepte_der_Excellence_2003.pdf (08.02.2008)
- 8 Die Einschätzungsskala umfasst die Stufen „trifft voll zu“, „trifft überwiegend zu“, „trifft weniger zu“, „trifft nicht zu“. Zugunsten einer kompakteren Darstellung und besseren Lesbarkeit sind in den dargestellten Charts die beiden positiven Einschätzungsstufen zu „Zustimmung“, die beiden negativen zu „Ablehnung“ zusammengefasst worden.
- 9 Die Modellversuchsschulen haben zum Projektende (31.12.2007) zu jedem Arbeitsfeld einen ergebnisorientierten Abschlussbericht vorgelegt. An dieser Stelle sind die schulischen Abschlussberichte zum Arbeitsfeld Qualitätsmanagement gemeint.
- 10 Aus Gründen der Darstellbarkeit mussten die Formulierungen der Items teilweise stark gekürzt werden. Das Item „Schülerbefragungen/Unterrichtsqualität“ enthält im Fragebogen die Aussage: „Schülerbefragungen liefern wichtige Hinweise für die Verbesserung der Unterrichtsqualität“. Unter dem Item „Verbesserung der Unterrichtsqualität“ ist an dieser Stelle die langfristig zu sehende positive Veränderung gemeint.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R.; Faber, K. (2000): Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule: Einführung und Überblick. Kallmeyersche Seelze.
- Bertelsmann Stiftung (1999): Berufliche Bildung der Zukunft. Dänemark. Gütersloh. S. 61–86.
- Becker, M.; Spöttl, G.; DREHER, R. (2006): Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der regionalen Berufsbildung (BEAGLE). Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. BLK Heft 135. Bonn.
- Bonsen, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Waxmann. Münster.

- Buchen, H. (2006): Schule managen statt nur verwalten. In: BUCHEN, H.; ROLFF, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Beltz. Weinheim. S. 12–102.
- Buschor, E. (1997): New Public Management und Schule. In: Dubs, R. & Luzi, R. (Hrsg.): Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. 25 Jahre IWP, Tagungsbeiträge. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, S. 148–176.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41. Weinheim, S. 73–92.
- Dubs, R. (2001): New Public Management im Schulwesen. In: THOM, N., R.-J. ZAUGG: Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Haupt. Bern. S. 419–440.
- Dubs, R. (2003): Qualitätsmanagement für Schulen. Studien Berichte des IWP. Band 13. St. Gallen.
- Dubs, R. (2005): Schulinnovation, Schulentwicklung und Leadership. In: Pädagogische Führung. Heft 1/2005. Wolters Kluwer. Köln. S. 4–13.
- Dubs, R. (2006a): Führung. In: BUCHEN, H.; ROLFF, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Beltz. Weinheim. S. 102–177.
- Dubs, R. (2006b): Qualitätsmanagement – Grundbegriffe und Systematik. In: Buchen, H., Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim, S. 1206–1270.
- Euler, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. BLK Heft 127. St. Gallen.
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41. Beltz. Weinheim.
- Jann, W. (2005): Neues Steuerungsmodell. In: BLANKE, B; VON BANDEMER, S.; NULLMEIER, F.; WEWER, G. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag. Wiesbaden. S. 74–84.
- Künzel, J.; ROGGENBRODT, G.; RÜTTERS, K. (2007): Qualitätsmanagement auf Basis des EFQM-Modells. Begründungen, empirische Befunde und Empfehlungen. In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht (SchVwNI). Hefte 4, 5 und 6.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003): Schulversuch Berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren. Ergebnisse der 1. Meilensteinsitzung vom 08.05.2003. <http://www.proreko.de/Datenmaterial/Ergebnis%201.%20M-Sitzung%20AP%201.1-1.4.pdf> 26.02.2008.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2004): EFQM-Erlass vom 09.06.2004, Az 403-80 101/6-1/04.
- Niedersächsischer Landtag (2001): 14. Wahlperiode, Drucksache 14/2701 <http://www.proreko.de/web/Inhalt/Infopool/PDFDateien/Drs14-2701.pdf>, 26.02.2008.
- Ritz, A. (2003): Evaluation von New Public Management. Haupt. Wien.

- Roggenbrodt, G.; Künzel, J.; Rütters, K. (2005): Regionale Kompetenzzentren und Schulinspektion in Niedersachsen. In: Riecke-Baulecke, Th. u.a, Schulmanagement Handbuch. Externe Evaluation, S. 56–85.
- Rolff, H.-G. (1992): Vorwort in: PHILIPPP, E.: Gute Schule verwirklichen (4. Aufl.). Beltz. Weinheim Basel.
- Rütters, K.; ROGGENBRODT, G.; KÜNZEL, J. (2004): Ziele und Aufgaben einer externen Evaluation für das berufsbildende Schulwesen. Überlegungen am Beispiel Niedersachsen. In: Schulverwaltung. Ausgabe Niedersachsen und Schleswig Holstein. 11/2004. S. 294–299.
- Rütters, K.; ROGGENBRODT, G.; KÜNZEL, J. (2005): Qualitätsmanagement und neue Formen der Steuerung an berufsbildenden Schulen, dargestellt am Beispiel des niedersächsischen Schulversuchs „ProReKo“. In: KAUNE, P.; RÜTZEL, J.; SPÖTTL, G. (Hrsg.): Tagungsdokumentation der 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Bertelsmann. Bielefeld. S. 155–178.
- Rütters, K.; KÜNZEL, J.; ROGGENBRODT, G. (2008): EFQM^{kompakt}. Leitfaden zur Selbstbewertung auf der Grundlage des EFQM-Modells im Rahmen ganzheitlicher Schulentwicklungsprozesse. Hannover.
- Schedler, K.; PROELLER, I. (2003): New Public Management. 2. Auflage. Haupt. Wien.
- Schröter, E.; WOLLMANN, H. (2005): Reform- und Managementkonzepte. New Public Management. In: BLANKE, B; VON BANDEMER, S.; NULLMEIER, F.; WEWER, G. (Hrsg.): Handbuch zur Verwaltungsreform. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag. Wiesbaden. S. 63–74.
- Spöttl, G., Becker, M. (2006): Qualität in der beruflichen Bildung – Perspektiven für einen Handlungsrahmen. In: Lernen & Lehren. Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik. Schwerpunktthema: Qualität in der beruflichen Bildung. 21. Jg., Heft 82, S. 52–68.
- Tenberg, R. (2003): ‚Dienstleistung Unterricht‘? Unstimmigkeiten bei der Adaption betrieblicher Instrumente von Qualitätsmanagement an Schulen. In: Zöllner, A., Gerds, H. (Hrsg.), Qualität sichern und steigern – Personal- und Organisationsentwicklung als Herausforderung für berufliche Schulen. Bielefeld: Bertelsmann. S. 121–146.
- Terhart, E. (2003): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem: Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Brüsemeister, Th.; Eubel, K.-D. (Hrsg.), Zur Modernisierung der Schule. Bielefeld: transcript. S. 199–216.
- Weiß, M. (2004): Wettbewerb, Dezentralisierung und Standards im Bildungssystem. http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi8_weiss.pdf

Kurzbiografien

Studienrat *Jan Künzel*, geb. 1971 in Göttingen. Studium an der Leibniz Universität Hannover für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Seit 2001 im Schuldienst an den Berufsbildenden Schulen Neustadt a. Rbge. tätig. 2003 erfolgte die Abordnung an die Leibniz Universität Hannover als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Wissenschaftlichen Begleitung des niedersächsischen Schulversuchs „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren (ProReKo)“. Lehrbeauftragter an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkt: Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen.

Anschrift: c/o Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE), Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover.
E-mail: jan.kuenzel@ifbe.uni-hannover.de

Prof. Dr. phil. *Klaus Rütters*, Dipl. Ing., seit 1982 Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Von 1992 bis Ende 1999 von der Universität beurlaubt, um die Funktion eines Chefberaters für technische Ausbildung für die Regierungen in Saudi Arabien, den Vereinigten Emiraten und Kuwait wahrnehmen zu können. Forschungs-, Beratungs- und Gutachtertätigkeiten in Ländern wie Korea, China, Thailand, Katar, Libyen, Oman u.a.

Seit 2003 Leiter der Wissenschaftlichen Begleitung des niedersächsischen Schulversuchs „Projekt Regionale Kompetenzzentren (ProReKo)“.

Anschrift: c/o Leibniz Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (IfBE), Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover.
E-mail: klaus.ruetters@ifbe.uni-hannover.de



Patrick Lehn
Deutschlandbilder
Historische Schul-
atlanten zwischen
1871 und 1990.

Ein Handbuch

2008. XII, 596 S. 185 farb. Kar-
 ten auf 120 Taf. Gb.

ISBN 978-3-412-20122-7

Seit ihrer Entstehung tragen historische Schulatlanten entscheidend dazu bei, Geschichtsbilder zu prägen. Zugleich sind sie Ausdruck sich wandelnder geschichtlicher Auffassungen. Über Generationen hinweg haben sie die raumbezogenen Vorstellungen der Deutschen von ihrem eigenen Land und auch der gesamten Welt beeinflusst. Nach Gründung des Deutschen Reiches erhöhte sich die Verbreitung der kartographischen Lehrwerke beträchtlich, und ihre Interpretationsangebote wurden seitdem im Unterricht verstärkt genutzt. Das vorliegende Handbuch bietet eine vergleichende Darstellung deutscher Schulgeschichtsatlanten im Hinblick auf Konzeption, thematische Schwerpunktsetzung und Kartengestaltung in ihrer zeitlichen Entwicklung von 1871 bis 1990. Dazu werden auch die Auflagen heute noch gebräuchlicher Werke herangezogen wie zum Beispiel der Putzger Atlas, der Große Historische Weltatlas oder Westermanns Großer Atlas zur Weltgeschichte. Der Vergleich macht es möglich, gemeinsame Züge, Kontinuitäten und Brüche der Deutschlandbilder über verschiedene Epochen hinweg sichtbar werden zu lassen. Das Handbuch dient als Nachschlagewerk für Geschichtswissenschaftler, Geographen, Kartographen sowie Geschichts- und Erdkundelehrer.