

erstmalig erschienen in: SZfKB 92, 3/1998

Prof. Dr. Dres. h.c. Rolf Dubs

INFO-PARTNER



QUALITÄTSMANAGEMENT FÜR SCHULEN



50.133

Abt. Berufspädagogik
Amt für Berufsbildung, ZH
Mediothek
(14000)

Herausgegeben vom Institut für Wirtschaftspädagogik
der Universität St. Gallen

98-le
IWP-1456

Erstmals erschienen in: Schweizerischer Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen,
92. Jahrgang, Heft 3, Basel 1998.

St. Gallen, 1998

Zu beziehen beim
Institut für Wirtschaftspädagogik
Universität St. Gallen
Guisanstrasse 9
CH-9010 St. Gallen

Telefon + +41/ (0)71/ 224 26 30
Fax + +41/ (0)71/ 224 26 19

INHALT

I Kapitel		
Grundlegung und Begriffe		6
1	Entwicklungstendenzen in Richtung einer grösseren Autonomie für die einzelnen Schulen	6
2	Die Begriffe im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement	8
3	Bedenken gegenüber dem Qualitätsmanagement	10
4	Die Funktionen des Qualitätsmanagements	12
2 Kapitel		
Theoretische Grundlegung		14
1	Ziele	14
2	Total Quality Management (TQM)	14
2.1	Merkmale des TQM	14
2.2	Das Konzept des EFQM	15
2.3	Die ISO-Qualitätsnormen	16
2.4	Beurteilung	17
3	Die Qualität von Schulen	18
3.1	Das Problem	18
3.2	Qualitätsbegriffe in einem Qualitätsmanagement-Konzept	19
3.2.1	Systematik	19
3.2.2	Produktqualitäten	21
3.2.3	Prozessqualitäten	27
3.2.4	Inputqualitäten	28
3.3	Die Problematik der Qualitätsindikatoren	28
3.4	Folgerungen für die Schulpraxis	29
4	Längsschnittuntersuchungen	29
4.1	Momentaufnahmen oder Längsschnittuntersuchungen?	29
4.2	Folgerung für die Praxis	30
5	Die Schule oder die einzelne Klasse als Analyseinheit	31
6	Wissenschaftliche Anforderungen an die Erforschung der Schulqualität	32
3 Kapitel		
Intern konzipiertes Qualitätsmanagement: Organisatorische Grundlagen		36
1	Konzeptionelle Voraussetzungen	36
2	Anforderungen an ein schulintern konzipiertes Qualitätsmanagement	37

3	Die Erarbeitung eines Qualitätsmanagement-Konzeptes in einer Schule	39
3.1	Ablaufmodell	39
3.2	Analyse der Gegebenheiten (1. Schritt)	40
3.3	Entscheid über das Vorgehen (2. Schritt)	42
3.4	Information (3. Schritt)	43
3.5	Erarbeitung des Qualitätsmanagement-Konzeptes (4. Schritt)	43

4 Kapitel Intern konzipiertes Qualitätsmanagement: Inhaltliche Grundlagen

44

1	Anforderungen an die inhaltliche Seite des Qualitätsmanagements	44
2	Das Modell des Evaluationsablaufes	44
3	Die einzelnen Ablaufschritte	45
3.1	Bestimmen des oder der Schulbereiche, die zu evaluieren sind (1. Schritt)	45
3.2	Festlegen der gewünschten Qualität (2. Schritt)	47
3.2.1	Festlegung der Qualitätsziele oder -standards	47
3.2.2	Die Bestimmung der Qualitätsziele (Qualitätsstandards)	48
3.3	Bestimmen der Methoden und der Personengruppen (3. Schritt)	49
3.3.1	Das Vorgehen	49
3.3.2	Bericht	50
3.3.3	Strukturierte Gespräche	51
3.3.4	Befragungen	53
3.3.5	Beobachtung	63
3.3.6	Dokumenten- und Datenanalyse	67
3.3.7	Vergleiche aufgrund von Vorgaben in einem Qualitätshandbuch	71
3.3.8	Hinweise für die Erarbeitung von Instrumenten	73
3.4	Durchführen der Datenerhebung bzw. der Dokumentenanalyse (4. Schritt)	73
3.5	Analyse der Ergebnisse und Diagnose für die Schulentwicklung (5. Schritt)	75
3.6	Planen und Durchführen von Schulentwicklungsmassnahmen	75
4	Einige abschliessende Ermahnungen zur Vorsicht	76

5 Kapitel Extern konzipiertes Qualitätsmanagement

78

1	Konzeptionelle Voraussetzungen	78
2	Ziele eines extern konzipierten Qualitätsmanagements	80

3	Die Erarbeitung eines Qualitätsmanagement-Konzeptes (extern konzipiertes Qualitätsmanagement)	82
4	Die Gratwanderung zwischen einem internen und einem externen Qualitätsmanagement mit Selbst- und Fremdevaluation	82

6 Kapitel Die Organisation des Qualitätsmanagements

85

1	Die Organisation im Überblick	85
2	Die Aufgaben des Qualitätsmanagements in der Schule	85
3	Der Sonderfall der Lehrerbeurteilung	88
4	Die Gesamtentscheidungen über die Einführung und Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements an einer einzelnen Schule	91
4.1	Die grundsätzlichen Entscheidungen	91
4.2	Qualitätsmanagement-Konzept	94

Literaturverzeichnis

97

Qualitätsmanagement für Schulen

I Kapitel

Grundlegung und Begriffe

I Entwicklungstendenzen in Richtung einer grösseren Autonomie für die einzelnen Schulen

Bis vor wenigen Jahren war das Schulwesen weitgehend zentralistisch organisiert: Die Regierung und die schulischen Aufsichtsbehörden zeichneten für den gesamten Aufbau des Schulwesens (Schulsystem, Schulgestaltung, Qualität der Schule) verantwortlich. Dadurch waren die einzelnen Schulen rechtlich und tatsächlich weitgehend unselbständig. Die Folge davon war eine zunehmende Überreglementierung in Detail- und vor allem Verfahrensfragen, hinter denen die vom Volk und vom Gesetzgeber gewünschten Zielsetzungen für die Schule kaum noch wahrgenommen wurden. Das Handeln der an der Schule Beteiligten orientierte sich nicht mehr an diesen Zielen, sondern sie mussten sich auf eine Vielzahl von Verordnungen, Verfügungen und Einzelanweisungen ausrichten, bei denen vor allem administrative Aspekte und nicht die qualitativ gute, zielgerichtete Weiterentwicklung der Schule im Vordergrund stand. Eine ernsthafte Überprüfung, ob die pädagogischen Ziele tatsächlich und effektiv erreicht wurden, fand immer weniger statt. Viel entscheidender war, dass die vielen administrativen Weisungen erfüllt wurden (Bildungskommission NRW 1995, S. 151 - 154).

Aus dieser zentralen Ausgestaltung des Schulsystems ergaben sich zunehmend mehr Reibungsverluste, und ein Experimentieren mit innovativen pädagogischen Konzepten war selbst dort, wo gesetzliche Grundlagen für Schulversuche geschaffen wurden, nur beschränkt möglich, weil sich die bestehenden zentralen Strukturen als zu starr erwiesen. Zwar vermutete jedermann, dass dadurch die Qualität der Schule nicht beeinträchtigt wurde. Dies überzeugend nachzuweisen gelang aber nicht, weil eine institutionalisierte kontinuierliche Evaluation und Berichterstattung über die Qualitätsentwicklung fehlte.

Neben der praktischen Einsicht in die Notwendigkeit einer Änderung waren es vor allem zwei wissenschaftliche Entwicklungen, welche die heute sich abspielenden Veränderungen in Richtung eines dezentral organisierten Schulwesens mit grösseren Gestaltungsfreiräumen für die einzelne Schule unterstützten: Die Forschungen über die „gute“ Schule sowie die Erkenntnisse zum New Public Management.

Im Rahmen vieler Forschungsvorhaben (Brookover 1979, Aurin 1991, Lenz 1991, Tillmann 1994, Gray & Wilcox 1995) wurde festgestellt, dass sich gute Schulen unter anderem durch ein hohes Schulethos, eine eigene Schulkultur, eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit, die Fähigkeit zur Selbstentwick-

lung und Selbstbeurteilung, eine Leistungsorientierung sowie eine der Schulgemeinschaft dienende Ordnung und Disziplin auszeichnen. Vor allem die ersten vier Eigenschaften lassen sich jedoch nicht durch behördliche Anweisungen von oben durchsetzen, sondern sie müssen sich von unten in den einzelnen Schulen entwickeln. Dies ist aber nur möglich, wenn die einzelnen Schulen über mehr Gestaltungsfreiräume (Autonomie) verfügen, um sich selbst entwickeln und entfalten zu können. Deshalb werden heute Schulen mit mehr Gestaltungsfreiheit zur Verbesserung der Schulqualität gefordert (Dalin, Rolff & Buchen 1995, Bildungskommission NRW 1995, S. 154 - 170).

Bei dieser Feststellung ist allerdings vor einem gefährlichen Umkehrschluss zu warnen: Gute Schulen zeichnen sich durch diese Merkmale aus. Die Gewährung von mehr Gestaltungsfreiheit führt aber nicht unbedingt zu einer guten Schule. Wenn sich beispielsweise Lehrkräfte nicht um die Entwicklung ihrer Schule bemühen, verbessert sie sich trotz mehr Gestaltungsfreiheit nicht.

Eine grössere Gestaltungsfreiheit der einzelnen Schulen wird auch mit Massnahmen der Verwaltungsreform im Rahmen des New Public Managements angestrebt, das sich wie folgt charakterisieren lässt (Schedler 1995):

- (1) Bei der Erfüllung von Staatsaufgaben wird zwischen strategischer und operativer Führung unterschieden, d.h. die höheren politischen und administrativen Schulbehörden geben den einzelnen Schulen nur noch Ziele vor (strategische Führung). Deren Verwirklichung wird zu einer selbständig zu erfüllenden Aufgabe der einzelnen Schule (operative Umsetzung der Zielvorgaben).
- (2) Die öffentliche Verwaltung und damit die einzelnen Schulen verstehen sich nicht mehr als staatliche Vollzugsorgane, sondern als Dienstleistungsorgane.
- (3) Die Entscheidungskompetenzen werden von der Schuladministration an die einzelnen Schulen delegiert, damit näher am Ort des Geschehens entschieden und die Bürokratie abgebaut werden kann.
- (4) Die Verwaltungskultur und damit auch das Verhalten der einzelnen Schulen sollen dadurch leistungs- und kundenorientiert werden. An die Stelle der herkömmlichen Inputorientierung (die Tätigkeit wird über die Budgetvorgaben gesteuert) tritt eine Outputorientierung (die Tätigkeit der Schule orientiert sich an den gesetzten Zielen). Davon wird eine grössere Entscheidungsfreude erwartet, die zu mehr Innovationen (Neuerungen) und zu einer grösseren Wirksamkeit der Schule führt.

Die Verleihung von mehr Gestaltungsfreiheit für die einzelnen Schulen verlangt aber eine systematische Überwachung der Zielerreichung jeder einzelnen Schule, die durch ein **Qualitätsmanagement** sicherzustellen ist. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sich einzelne Schulen in eine unerwünschte Richtung entwickeln können.

Losgelöst von diesen pädagogischen und verwaltungswissenschaftlichen Entwicklungen, welche Anstösse zu einem Qualitätsmanagement in den Schulen

gegeben haben, liessen sich vor allem Schulbehörden und Wissenschaftler durch die Erfahrungen mit dem „Total Quality Management“ in der Industrie zu Qualitätsmanagement-Systemen in Schulen anregen, wobei in vielen Fällen eine weitgehende Übernahme industrieller Systeme propagiert wurde (vergleiche beispielsweise einer der ersten Versuche von Murgatroyd & Morgan 1993). Leider wurde dabei oft übersehen, dass die Fragestellung der Qualität in Unternehmen und Schulen zu verschiedenartig war und auch angepasste Modelle den Bedürfnissen der Schule nicht gerecht werden. Deshalb und weil viele Lehrkräfte der Übertragung von Erkenntnissen aus der Wirtschaft in die Schule skeptisch gegenüberstehen, wird hier auf eine Darstellung wirtschaftlicher Modelle ausdrücklich verzichtet (eine gute Einführung gibt Seghezzi 1996).

Das Qualitätsmanagement für Schulen ist in den letzten Jahren zu einem zentralen Thema in der Politik, der Wissenschaft und der Schulpraxis geworden. Deshalb ist auch die Literatur dazu kaum mehr übersehbar, was zu einer grossen Vielfalt von Modellen und Begriffen geführt hat. Sie nachzuzeichnen kann nicht Aufgabe dieser Schrift sein. Sie will vielmehr zur konkreten Verwirklichung des Qualitätsmanagements an Schulen anregen und Wege dazu aufzeigen. Deshalb werden zunächst die Begriffe definiert, wie sie dieser Arbeit zugrunde gelegt werden.

2 Die Begriffe im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement

Alle an der Schule Interessierten wollen „gute“ Schulen oder Schulen von hoher Qualität. Zu diesem Zweck haben die politischen Behörden, die Verwaltungsbehörden und die einzelnen Schulen Massnahmen zu ergreifen, um eine hohe Qualität der Schulen zu erreichen und zu sichern (in freier Anlehnung an Krohner & Timmermann 1997 und Posch & Altrichter 1997).

Das **Qualitätsmanagement** an Schulen umfasst systematisch eingesetzte Verfahren, mit denen ihre Qualität verbessert und gesichert wird. Sein Ziel ist also die **Qualitätsentwicklung** oder **Qualitätssicherung**, wobei diese beiden Begriffe die gleiche Bedeutung haben.

Dieses Ziel wird nur erreicht, wenn die für das Qualitätsmanagement zuständige Institution die Verfahren so ausgestaltet, dass es für die betroffene Schule zu einem Steuerungsinstrument für die Qualitätsentwicklung und -sicherung wird. Dazu sind die einzelnen Verfahren zu einem Qualitätsmanagement-Konzept auszubauen.

Das **Qualitätsmanagement-Konzept** beschreibt die Organisation und die einzusetzenden Verfahren einer oder mehrerer Schulen für das Qualitätsmanagement.

Das Qualitätsmanagement-Konzept kann durch die einzelne Schule selbst entwickelt werden, oder seine Erarbeitung kann Dritten (spezialisierten Instituten,

allenfalls Schulaufsichtsbehörden oder spezialisierten Lehrergruppen) übertragen werden. In diesem Fall handelt es sich um ein intern oder extern konzipiertes Qualitätsmanagement.

Beim **intern** konzipierten **Qualitätsmanagement** entwickelt die einzelne Schule ihr Qualitätsmanagement-Konzept selbst.

Beim **extern** konzipierten **Qualitätsmanagement** entwickeln Dritte das Qualitätsmanagement-Konzept.

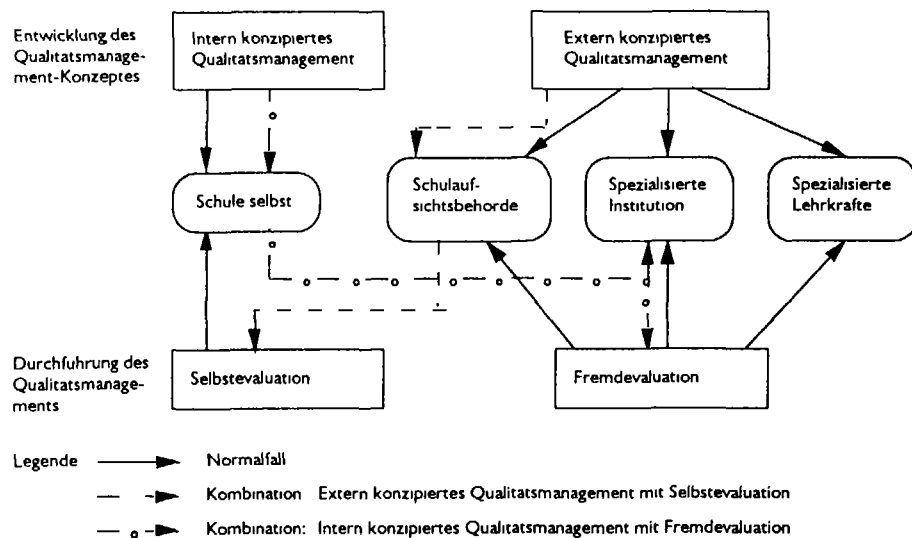
Vom Qualitätsmanagement zu unterscheiden ist die Evaluation.

Evaluation heisst Durchführung des Qualitätsmanagements. Sie kann erst erfolgen, wenn ein Qualitätsmanagement-Konzept vorliegt. Führen die Schulseitigen die Evaluation in ihrer Schule selbst durch, so liegt eine **Selbstevaluation** vor. Wird sie Dritten übertragen, so handelt es sich um eine **Fremdevaluation**.

Üblicherweise werden das intern konzipierte Qualitätsmanagement mittels einer Selbstevaluation und das extern konzipierte Qualitätsmanagement mittels einer Fremdevaluation durchgeführt. Denkbar sind aber auch andere Kombinationen. So kann beispielsweise die Aufsichtsbehörde ein Qualitätsmanagement-Konzept vorgeben, die Evaluation erfolgt aber innerhalb der Schule als Selbstevaluation usw.

Abbildung 1.1 fasst diese Begriffe zusammen. Sie bilden die Grundlage für die weiteren Ausführungen.

Abbildung 1.1
Qualitätsmanagement für Schulen (Formen)



3 Bedenken gegenüber dem Qualitätsmanagement

Viele Lehrkräfte stehen dem Qualitätsmanagement sehr kritisch gegenüber. Dafür mögen Unkenntnisse und Vorurteile verantwortlich sein. Wesentlicher sind aber eigene schlechte Erfahrungen und negative Erlebnisberichte aus anderen Schulen. Im folgenden werden einige wichtige Einwände angeführt und dazu Stellung genommen, um auf diese Weise einen Einblick in die Komplexität des Qualitätsmanagements zu geben und zugleich die Fragenkomplexe anzugehen, die später vertieft zu behandeln sind.

- (1) Das Qualitätsmanagement leitet die Schule in eine falsche Richtung, weil nur die Schulleistungen erfasst, viele andere und wichtige Erziehungsziele aber vernachlässigt werden, weil sie nicht erfassbar sind.

Tatsächlich beschränken sich viele Qualitätsstudien nur auf die Schulleistung, weil sie relativ leicht erfassbar ist. Die Schulqualität umfasst aber viel mehr. Deshalb ist der Definition der Schulqualität bei der Entwicklung eines Qualitätsmanagement-Konzeptes mehr Aufmerksamkeit zu schenken, um eine pädagogisch sinnvolle Betrachtungsweise zu erhalten.

- (2) Der Aufwand für das Qualitätsmanagement ist sehr gross. Ob dieser Aufwand aber zu tatsächlichen Qualitätsverbesserungen in der Schule führt, ist fraglich.

Das Qualitätsmanagement-Konzept ist so auszugestalten, dass es vom Aufwand her zu bewältigen ist. Tatsächlich sind umfassende Qualitätsmanagement-Sy-

steme für viele Schulen zu aufwendig. Deshalb müssen Konzepte entwickelt werden, die von den Verantwortlichen bearbeitbar sind. Zu warnen ist vor umfassenden Systemen, die denjenigen der Wirtschaft ähnlich sind, weil die Voraussetzungen in der Schule noch komplexer sind. Ob die Erkenntnisse aus dem Qualitätsmanagement zu Verbesserungen in der Schule führen, hängt von der Kraft der Schulleitung und der Lehrerschaft in der Umsetzung von Massnahmen ab. Je besser die Kultur der Schulentwicklung in einem Schulhaus trägt und je stärker Qualitätsmanagement, Schulentwicklung und Lehrerfortbildung aufeinander abgestimmt werden, desto eher sind Qualitätsverbesserungen zu erwarten (vergleiche die Beispiele in Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995).

- (3) Medien und Schulbehörden verwenden das Qualitätsmanagement, um zusätzlichen Druck auf die Schulen und auf die Lehrpersonen auszuüben. Es können sogar geheime Ranglisten entstehen, welche die Lehrkräfte nur noch mehr verunsichern, was sich negativ auf das Schulklima auswirkt.

Leider gibt es solche Fehlentwicklungen, die abzulehnen sind. Das Qualitätsmanagement darf keinen solchen „Wettbewerbscharakter“ haben, sondern es dient einzig und allein der Qualitätssicherung und -entwicklung. Verhindern lassen sich solche Fehlentwicklungen, wenn die Lehrkräfte bei der Entwicklung des Qualitätsmanagement-Konzeptes ein Mitspracherecht haben und die Evaluation in transparenter Form durchgeführt wird.

- (4) Viele Ergebnisse der Evaluation führen - gar wenn Vergleiche mit anderen Schulen angestellt werden - zu Zerrbildern, denn nicht jede Schule arbeitet unter gleichen Voraussetzungen. Insbesondere das gesellschaftliche Umfeld und die sozio-ökonomische Herkunft der Schülerinnen und Schüler können die Qualitätsergebnisse massgeblich beeinflussen.

Im Prinzip ist diese Aussage richtig. Allerdings gibt es heute statistische Verfahren, welche solche Unterschiede neutralisieren (siehe Abbildung 2.5 im 2. Kapitel). Ihr Einsatz ist aber sehr aufwendig und kommt für die alltägliche Anwendung in Schulen kaum in Frage. Deshalb ist bei Vergleichen zwischen Schulen Vorsicht geboten, und es empfiehlt sich, eine erste Phase des Qualitätsmanagements stärker auf die einzelne Schule und nicht auf Schulvergleiche auszurichten.

- (5) Viele Lehrkräfte, welche anfänglich an ihrer Schule im Qualitätsmanagement positiv mitwirkten, berichten über Motivationsverluste, weil ihre Arbeit keine sichtbaren Ergebnisse brachte.

Dies ist häufig an solchen Schulen der Fall, welche mit komplizierten, ausschliesslich langfristig ausgerichteten Qualitätsmanagement-Konzepten arbeiten. Die Lehrerschaft gewinnt nur dann Vertrauen in das Qualitätsmanagement, wenn sie bald Verbesserungen spürt. Deshalb sind die Qualitätsmanagement-Konzepte so auszugestalten, dass baldige Veränderungen für die Lehrkräfte spürbar werden.

- (6) Immer mehr Lehrkräfte beklagen sich über die Zunahme ausserunterrichtlicher Aufgaben in der Schulentwicklung, in der Lehrerfortbildung (für eher

schulfremde Lernbereiche, die eigentlich vom Elternhaus übernommen werden sollten) sowie nun auch noch im Qualitätsmanagement. Weil sie ihm zudem misstrauen, behindern sie dessen Einführung so lange als möglich, nicht selten mit der Begründung, sie möchten sich wieder ganz auf den eigenen Unterricht konzentrieren.

Bis zu einem gewissen Grad mag diese Vorstellung vor allem in schlecht geführten Schulen zutreffen. Schlecht geführt sind sie insbesondere dann, wenn infolge vieler Missverständnisse über eine echte Leadership (Dubs 1994, S. 117 - 137) alle Probleme im Team „zerredet“ werden. Generell müssten aber alle Lehrerinnen und Lehrer an einer Evaluation ihrer Arbeit und des Erfolges der eigenen Schule interessiert sein, weil dadurch die persönliche Zufriedenheit und die Motivation zunehmen. Und ungenügende Ergebnisse sollten als Ansporn zu Verbesserungen dienen, denn die Schülerinnen und Schüler haben einen Anspruch auf eine „gute“ Schule. In diesem Sinn sollte die Evaluation zum persönlichen Ethos einer jeden Lehrperson werden.

- (7) Viele Lehrkräfte entwickeln sich zu Gegnern des Qualitätsmanagements, weil es - im Zuge der Zeit liegend - nicht selten überstürzt und unbedacht eingeführt wird. Als Folge davon kommt es immer wieder zu Konzeptkorrekturen, die nicht nur bemühend sind, sondern auch zu keinen Erkenntnissen über die Qualitätsverbesserung führen.

In solchen Fällen liegen eindeutige Führungsfehler vor. Das Qualitätsmanagement an Schulen kann nicht unvermittelt eingeführt werden, sondern zunächst ist ein Qualitätsmanagement-Konzept zu entwickeln (im Rahmen der Schulentwicklung in einer Schule oder durch Dritte unter aktiver Beteiligung der Lehrerschaft). Dann sind die Lehrkräfte im Rahmen der Lehrerfortbildung auf das Schulmanagement vorzubereiten. Schliesslich sind alle organisatorischen Voraussetzungen zu schaffen, damit keine Verfahrensunsicherheiten entstehen.

Diese kritischen Aussagen und die Argumente dagegen verweisen an verschiedenen Stellen auf die Funktionen des Qualitätsmanagements.

4 Die Funktionen des Qualitätsmanagements

Das Qualitätsmanagement an Schulen erfüllt vier Funktionen (in freier Anlehnung an Nevo 1995).

1. Es dient der **Steuerung** von Entwicklungsprozessen, indem die Ergebnisse der Evaluation in die Schulentwicklung eingehen und die Grundlagen für eine zielgerichtete Arbeit geben (Steuerungsfunktion).
2. Es wird als Mittel der **Kontrolle** eingesetzt, indem die Ergebnisse der Evaluation den politischen und den Schulbehörden Hinweise für allenfalls notwendige Interventionen geben (Kontrollfunktion).
3. Es dient der **Legitimation**, indem die Ergebnisse den Nachweis für den Nutzen des Ressourceneinsatzes (personelle und finanzielle Mittel) bringen (Rechtfertigungsfunktion).

4. Es dient der **Öffentlichkeitsarbeit** (Erhöhung der Sichtbarkeit der schulischen Qualität) für alle an der Schule interessierten Kreise (PR-Funktion).

Diese vier Funktionen können sich ergänzen oder widersprechen. Deshalb ist der Stellenwert dieser Funktionen bei der Ausgestaltung des Qualitätsmanagement-Konzeptes zu bedenken. In dieser Arbeit steht die Steuerungsfunktion im Vordergrund.

2 Kapitel

Theoretische Grundlegung

1 Ziele

Um ein Qualitätsmanagement-Konzept aufzubauen, bedarf es der Einsicht in einige theoretische Zusammenhänge. Diesem Ziel dient das 2. Kapitel. Zunächst werden ganzheitliche Qualitätsmanagement-Modelle dargestellt, die als TQM-Modelle (TQM heisst Total Quality Management) zu verstehen sind. Diese werden vor allem im Hinblick auf die schulische Verwendbarkeit beurteilt, um daraus Konsequenzen für spätere schulpraktische Anwendungen zu ziehen.

Anschliessend werden einige Grundsatzfragen über wissenschaftliche Anforderungen an die Erforschung der Schulqualität besprochen (Thonhauser 1996), um Grundlagen für den Aufbau von im Schulalltag anwendbaren Qualitätsmanagement-Konzepten zu gewinnen.

2 Total Quality Management (TQM)

2.1 Merkmale des TQM

Obschon es noch keine allgemein anerkannte Definition des TQM gibt, zeichnen sich die meisten Modelle durch die folgenden Merkmale aus (in freier Anlehnung an Posch & Altrichter 1997, S. 63 - 66):

- Die Qualität orientiert sich an der Erfüllung der Kundenbedürfnisse. Für die Schule sind dies die Bedürfnisse der Schülerschaft und ihrer Eltern sowie der Ausbildungsbetriebe in der Berufsbildung.
- Betrachtet wird nicht nur das Endprodukt, sondern auch die Qualitätskette, d.h. alle Prozesse, die zum Produkt führen. Das TQM an Schulen erfasst deshalb nicht nur die Zielerreichung im Hinblick auf die Kundenbedürfnisse, sondern es beurteilt auch alle Arbeitsprozesse der Schule sowie die Beziehungen zwischen den Schulangehörigen.
- Betrachtet werden damit die gesamte Organisation der Schule und alle Schulangehörigen in ihren Funktionen.
- Diese umfassende Betrachtungsweise erfordert eine Organisationskultur, welche durch ein gutes Teamwork gekennzeichnet ist.
- Die Qualität ist bei allen Prozessen und Produkten bedeutsam. Deshalb ist sie nicht nur beim Endprodukt, sondern auch bei allen Prozessen zu erfassen und zu verbessern.
- Trotz den Bemühungen um die Teamarbeit werden die Führungskräfte und ihr Führungsverhalten in das Qualitätsmanagement einbezogen.
- Qualitätsmanagement wird als kontinuierlicher Prozess verstanden, d.h. man begnügt sich nicht mit einer einmaligen Feststellung des Qualitätszustandes, sondern man bemüht sich auch um die Qualitätsentwicklung.

- Das System soll die Wünsche und Erwartungen der Kunden und Partner der Schule erfüllen.
- Die Evaluation wird durch eine externe Zertifizierungsinstitution durchgeführt, die sich als unabhängige Stellvertreterin des Kunden der Schule versteht.
- Die Beurteilungskriterien werden erklärt und veröffentlicht. Zu diesem Zweck erarbeitet die Zertifizierungsinstitution ein Qualitätshandbuch, in welchem die Qualitätsvorstellungen der Schule präzisiert werden. Im weiteren werden Verfahrensweisen bestimmt, die festlegen, wie Handlungsabläufe an der Schule zu erfolgen haben. Schliesslich werden Handbücher entwickelt, die den Lehrkräften und der Schule zeigen, wie die Schule zu gestalten ist.
- Mit diesen Hilfsmitteln werden die Organisation der Schule und die Arbeit innerhalb der Schule genau strukturiert, die Zielrichtung und die Qualität der Schule grundsätzlich überdacht und die Verbindung von Schulentwicklung, Evaluation und Lehrerfortbildung hergestellt.
- Das Qualitätshandbuch enthält die Qualitätsmanagement-Elemente, d.h. Gesichtspunkte, die evaluiert werden. Beispiele dafür sind: Verantwortung der obersten Leitung (Ist die Verantwortung der Leitung für die Qualitätspolitik festgelegt?), Qualitätsmanagement-System (Gibt es ein Gesamtverfahren für das Qualitätsmanagement an der Schule?), Designlenkung (Wie wird der Entwicklungsprozess für neue Bildungskonzeptionen innerhalb der Schule gelenkt?) usw.

2.4 Beurteilung

Ausgehend vom EFQS-Modell und den ISO-Normen haben in den letzten Jahren viele Bildungsverwaltungen und Schulen versucht, kritische Aspekte zu verbessern und eigene, angepasste TQM-Modelle zu entwickeln. Bislang liegen aber noch keine empirischen Untersuchungen vor, die belegen, dass sich dank solcher Modelle die Qualität einer Schule verbessert hat. Es ist zu vermuten, dass solche umfassenden TQM-Modelle in der Schule nur schwer zu verwirklichen sind, weil die Voraussetzungen in Schulen komplexer sind als in der Industrie. Dafür sind die folgenden Gesichtspunkte verantwortlich:

- Die Definition von „guter Qualität“ ist für Schulen sowohl für die Aktivitäten (Prozesse) als auch für die Ergebnisse (Produkte) viel schwieriger als in der Industrie.
- Konzentriert sich eine Schule infolge der Schwierigkeiten mit der Qualitätsdefinition bei Ergebnissen (Produkten) mit ihrem TQM nur auf die Aktivitäten (Prozesse), wird das Wichtigste der Schule, die Lernerfolge, nicht erfasst. Die Annahme, qualitativ gute Prozesse führten auch zu guten Produkten, ist gewagt. Es ist durchaus denkbar, dass noch so gute administrative Prozesse keinen Einfluss auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler haben.

- Es besteht die Gefahr, dass der Aufwand für die Verwirklichung des TQM die Möglichkeiten einer Schule überfordert. Als besonders belastend wird das Erstellen der Dokumentationen empfunden.
- Weil das TQM die Schulqualität in umfassender Form ermitteln will, ergeben sich viele Erkenntnisse zu Verbesserungen aus vielen Kategorien. Sie alle sofort umsetzen zu wollen, überfordert die Lehrkräfte einer Schule. Werden die Erkenntnisse nicht umgesetzt, erkennen die Lehrkräfte keine Qualitätsverbesserungen, was sich motivationshemmend auf das ganze Qualitätsmanagements auswirkt.
- Weil der Aufwand für das TQM sehr gross ist, besteht die Gefahr, dass es einmal durchgeführt wird. Wesentlich ist aber ein permanentes Qualitätsmanagement.

Aus diesen Gründen ist es eher unwahrscheinlich, dass sich das TQM in den Schulen durchsetzen wird. Deshalb wird es in dieser Schrift nicht mehr vertieft, sondern es wird ein einfacherer Ansatz des Qualitätsmanagements bearbeitet. Dazu drängt sich vorerst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Qualität einer Schule auf.

3 Die Qualität von Schulen

3.1 Das Problem

Die Vorstellungen darüber, was die Qualität einer Schule ausmacht, haben sich in den vergangenen Jahrzehnten wesentlich verändert. Vor allem in den Vereinigten Staaten standen anfänglich die Effizienz und die Effektivität der Schule (siehe Abbildung 2.3) (School effectiveness) im Vordergrund. Aus Gründen der Einfachheit der Datenerhebung beschränkte man sich dabei häufig auf relativ wenig komplexe Leistungsvariablen in den Grundfertigkeiten der Sprache und der Mathematik. Von hoher Qualität waren deshalb Schulen, deren Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen gute Leistungen erbrachten. Diese Einseitigkeit wurde aber in den letzten Jahren zurecht kritisiert (z.B. Good & Brophy 1986, S. 589 f.). Deshalb wurde der Leistungsbegriff in den letzten Jahren wesentlich ausgeweitet, indem einerseits weitere Produkte wie affektive und soziale Schulziele, gesellschaftspolitische Entwicklungsziele, Ruf der Schule, Schulklima und andererseits Prozesse in der Schule wie Arbeitsabläufe, Ressourcenverwendung usw. in die Qualitätsbetrachtung miteinbezogen wurden.

Heute wird bezweifelt, ob es überhaupt möglich ist, den Begriff „Qualität einer Schule“ eindeutig zu definieren und ihn für Qualitätsuntersuchungen verbindlich vorzugeben (Thonhauser 1996). „Man kann die Qualitätsmerkmale von Schulen nicht von aussen herantragen, sondern muss von innen heraus verstehen, welche Probleme sich in der Schule kontextspezifisch stellen ... Es gibt verschiedene Profile von Schule, die jedesmal eine eigene Qualität bedeuten können.“ (Steffens & Bargel 1993, S. 13 ff.). Diese neue Auffassung trägt einerseits den Bestrebungen nach einer grösseren Gestaltungsfreiheit einer Schule Rechnung. Wenn sich die einzelnen Schulen innerhalb von staatlichen Rahmenvorgaben

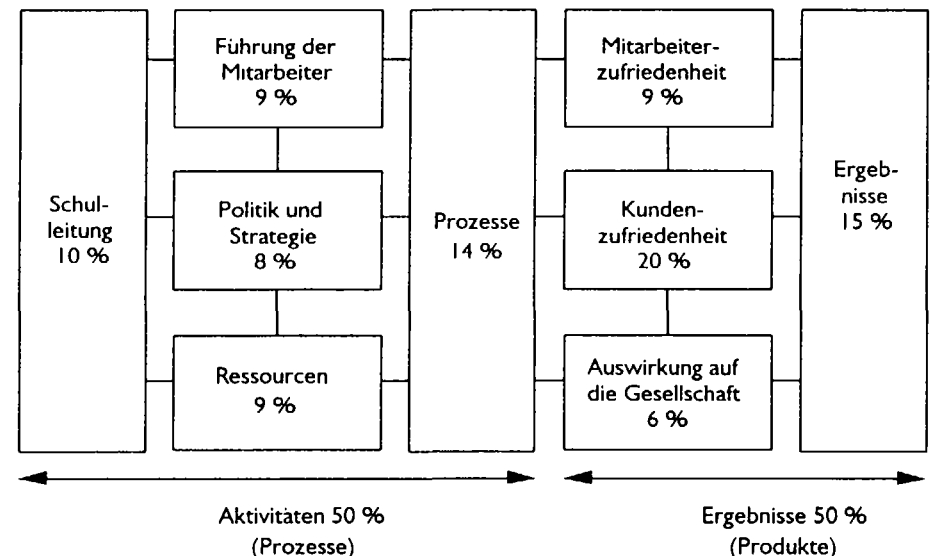
- Das Qualitätsmanagement wird so weit als möglich quantitativ durchgeführt, damit die Qualität belegbar nachgewiesen werden kann.
- Die Qualitätsevaluation muss zur Aufgabe aller Beteiligten werden und durch eine gute Berichterstattung unterstützt werden, damit für die Qualitätsentwicklung transparente Voraussetzungen geschaffen werden.

Das TQM ist also ein umfassendes Konzept, welches alle Personen und alle Bereiche der Schule einschliesst.

2.2 Das Konzept des EFQM

Die „European Foundation for Quality Management“ (EFQM) wurde 1989 gegründet, um „europäische Unternehmen dabei zu unterstützen, Qualität zur entscheidenden Strategie zur Erzielung globaler Wettbewerbsvorteile zu machen“ (Rabitsch 1995, S. 14). Das von ihr entworfene Modell spricht neun Qualitätsfaktoren an. Vier davon betreffen Resultate (Produkte) und fünf die Methoden und Vorgehensweisen, die zu diesen Resultaten befähigen sollen. Obschon dieses Modell für die Wirtschaft entwickelt wurde, wird es immer mehr auch für die Schulen propagiert.

Abbildung 2.1
Das EFQM-Modell



Anmerkung: Die Prozentzahlen deuten das relative Gewicht der Kategorien an.

Der EFQM-Prozess umfasst folgende vier Schritte:

1. Schritt: Ausarbeitung eines Self-Assessment-Dokuments. Eine Person der Schule wird mit dem Entwurf einer schriftlichen Grundlage für die Selbst-

bewertung beauftragt. Diese Grundlage muss den Bedingungen zu den einzelnen Kategorien, die von der EFQM in einer Broschüre vorgegeben sind, entsprechen.

2. Schritt: Interner Selbstbeurteilungs-Prozess (Self Assessment-Prozess). In der Schule wird ein internes Beurteilungsteam (Assessoren-Team) bestellt (6 - 8 Personen), welches für die Beurteilung anhand der schriftlichen Grundlage vorbereitet wird. Dann bearbeitet jedes Mitglied des Assessoren-Teams die einzelnen Kategorien des Modells und bewertet sie. Werden für einzelne Kategorien infolge schlechter Qualität niedrige Prozentsätze vergeben, müssen Vorschläge für Verbesserungsmassnahmen eingebracht werden.

3. Schritt: Konsensmeeting. Nach Abschluss des Assessment-Prozesses diskutieren die Mitglieder des Assessment-Teams ihre Ergebnisse und bilden den Mittelwert der einzelnen Beurteilungen. Übersteigt die Bewertungsdifferenz 20 %, so findet eine weitere Diskussion statt.

4. Schritt: Teilnahme am European Quality Award. Die Dokumentation dieses Self-Assessment-Prozesses kann frühestens nach drei Jahren bei der EFQM eingereicht werden. Sie gibt die erreichten Prozentwerte ohne Namensnennung bekannt, damit die anderen am Qualitätsmanagement Beteiligten die erreichten Werte vergleichen können, um für die eigene Qualität Schlüsse zu ziehen. Ausserdem erstellt die EFQM einen Feedback-Report, in welchem die Stärken und Schwächen dargestellt und eine endgültige Bewertung vorgenommen wird.

Neuerdings wird im Bildungsbereich nicht mehr mit Prozentsätzen, sondern mit Indikatoren in jeweils „fünf Reifestadien“ gearbeitet. Ausserdem dürfen die Schulen die EFQM-Vorgaben durch maximal 25 % eigene Elemente innerhalb der neun Kategorien ergänzen.

2.3 Die ISO-Qualitätsnormen

Die ISO (Internationale Organisation für Normung) ist eine weltweite Vereinigung nationaler Normungsinstitute. Ihr Ziel ist es, Standards für Qualitätsevaluations-Systeme für Betriebe (nicht für einzelne Produkte oder Dienstleistungen) zu entwickeln. Dieses System (ISO 9000, ISO 9004) sagt nichts über die Qualität von Produkten und Dienstleistungen aus, sondern es beschäftigt sich mit der Qualität der Meta-Prozesse, die Organisationen aufgebaut haben, um ihre Produktions- oder Dienstleistungsprozesse zu beobachten.

Dieses System wurde auch auf die Schule übertragen und kann wie folgt umschrieben werden (Posch & Altrichter 1997, S. 63, 72 - 78):

- Evaluiert werden nicht Produkte (Ergebnisse von Erziehungs- und Bildungsprozessen), sondern das Schwergewicht liegt auf der Kontrolle von Meta-Prozessen der Qualitätsevaluation, von denen angenommen wird, dass sie die Qualität der Erziehungs- und Bildungsergebnisse sicherstellen.

selbst entwickeln können, erarbeiten sie sich ihre eigenen Zielvorstellungen, die zu einem unterschiedlichen Qualitätsverständnis führen. Ausserdem berücksichtigt sie die normativen Grundlagen des Schulwesens. Weil die Festlegung von Zielen für die Schule stark normativ geprägt ist, werden sich immer wieder unterschiedliche Vorstellungen über die Qualität einer Schule entwickeln. Deshalb schlagen Posch & Altrichter (1997, S. 130) eine pragmatische Definition von Schulqualität vor.

„Qualität muss in Form einer Reihe von Qualitäten definiert werden. Dabei muss man sich bewusst sein, dass eine Institution im Hinblick auf einen Faktor hohe Qualität aufweisen kann, während sie in bezug auf einen andern Faktor von niedriger Qualität sein kann. Man kann nicht mehr erreichen, als jene Kriterien, die jeder Stakeholder bei seinen Qualitätseinschätzungen benutzt, so klar als möglich zu definieren und diese - zueinander in Wettbewerb stehenden - Sichtweisen zu berücksichtigen, wenn Qualitätsbeurteilungen vorgenommen werden.“

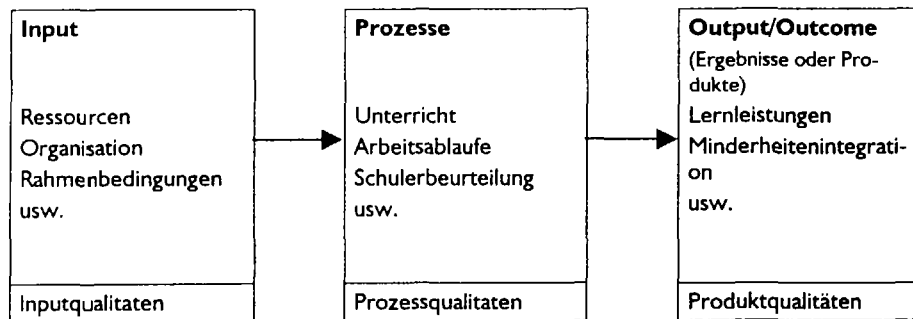
Im Prinzip ist dieser Auffassung beizupflichten. Deshalb liegt sie dieser Schrift zugrunde, allerdings mit einem wesentlichen Unterschied: Diese Auffassung orientiert sich zu stark an einem intern konzipierten Qualitätsmanagement mit Selbstevaluation. Aufgrund eigener Erfahrung reicht aber dieser Ansatz nicht aus. Er ist durch ein extern konzipiertes Qualitätsmanagement mit einer Fremdevaluation zu ergänzen, um einerseits in solchen Bereichen, in denen klare gesellschaftspolitische Zielvorstellungen bestehen, durch Qualitätsvergleiche ein einheitlicheres, hohes Qualitätsniveau aller Schulen zu erreichen, und andererseits im Sinne einer Rechenschaftsablegung zuhanden der Öffentlichkeit Vergleichsdaten zu erhalten. Die entscheidende Frage lautet dabei: Welche Qualitäten können und sollen einer verbindlichen Fremdevaluation unterworfen werden? Die Antwort auf diese Frage ist stark normativ und politisch bestimmt. Deshalb kann es keine „objektive“ Antwort mit einem System unbestrittener Qualitäten geben, sondern die gewünschten Qualitäten sind immer wieder zu definieren. Für den Aufbau eines Qualitätsmanagement-Konzeptes ist daher zu überlegen, welche Qualitätsbegriffe ihm zugrunde zu legen sind.

3.2 Qualitätsbegriffe in einem Qualitätsmanagement-Konzept

3.2.1 Systematik

In einer ersten groben Differenzierung lassen sich die in Abbildung 2.2 dargestellten Qualitätsbereiche bestimmen.

Abbildung 2.2
Qualitätsbereiche in einer Schule



Obschon infolge der pädagogischen Definitionsproblematik (welche wesentliche Ergebnisse und Produkte sollen in bezug auf die Qualität erfasst werden?) und der Schwierigkeiten bei deren Messung die **Produktqualität** (Output, Outcome) in der Praxis immer noch vernachlässigt wird, bleibt sie die wichtigste Qualität. Nur wenn die Ergebnisse der Lernenden gut sind (und in einem günstigen Schulklima entstanden sind), darf eine Schule als qualitativ gut bezeichnet werden.

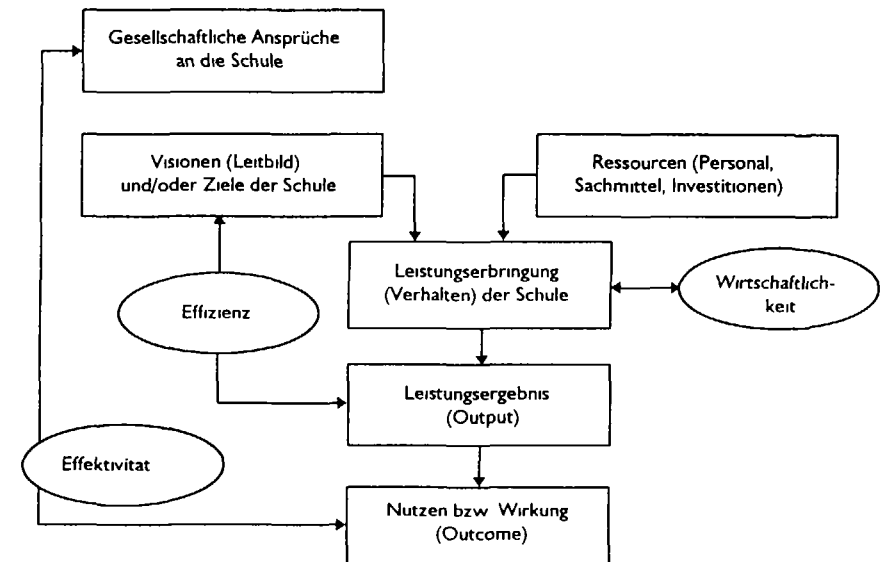
Trotzdem dürfen die **Prozessqualitäten** nicht vernachlässigt werden. Sie beziehen sich auf das ganze Schulleben: Wie ist die Qualität des Unterrichtes? Wie ist das Schulklima? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften? Wie wirksam sind die Arbeitsorganisation und Arbeitsabläufe innerhalb einer Schule? Alle diese Faktoren beeinflussen die Schulkultur und das Schulklima. Meistens wird angenommen, dass gute Prozessqualitäten zu guten Produktqualitäten führen. Sicher ist dies aber nicht. Nicht jede gewünschte Prozessqualität führt zu einer guten Produktqualität. Beispielsweise kann sich eine Schule einer bestimmten Unterrichtskultur verschreiben, die wohl zu einem guten Schulklima führt, aber im Hinblick auf Lernleistungen wenig wirksam sein kann. Damit ist zugleich wieder die normative Frage angesprochen. Je nach den Zielvorstellungen einer Schule kann es zu Widersprüchen zwischen der Prozess- und der Produktqualität kommen.

Bedeutsam sind schliesslich die **Inputqualitäten**, die sich auf alle jene Faktoren beziehen, welche in die Schule eingehen wie Qualifikation der Lehrkräfte, Organisation der Schule, rechtliche und kulturelle Voraussetzungen der Schule usw. Von Interesse sind dabei insbesondere die Beziehungen zwischen Input-Qualitäten und Prozess- sowie Produktqualitäten, die allerdings schwer zu erfassen sind (vergleiche Dubs 1996a, S. 32 - 35 und die dort zitierte Literatur).

3.2.2 Produktqualitäten

Ein theoretisch einfaches Modell für die Bestimmung der Produktqualitäten stammt aus dem Bereich des New Public Managements (in freier Anlehnung an Buschor 1993) (siehe Abbildung 2.3).

Abbildung 2.3
Produktqualitäten: Effizienz und Effektivität



Die beiden Produktqualitäten lassen sich wie folgt umschreiben:

Effizienz: Die Qualität der Schule (Leistungsergebnis als Output) wird mit der Vision, dem Leitbild und dem Lehrplan der Schule verglichen, um festzustellen, ob die gesetzten Ziele erreicht worden sind. Je besser dies geschehen ist, desto höher ist die Qualität der Schule.

Effektivität: Die Qualität der Schule (Leistungsergebnis als Outcome) wird mit den gesellschaftlichen Erwartungen und Ansprüchen an die Schule verglichen. Je besser sie erfüllt sind (z.B. guter Lebens- oder Berufserfolg), desto besser ist die Qualität einer Schule.

Dieses Modell ist überzeugend. Aber auch in diesem Modell sind die zu erreichenden Qualitäten noch nicht konkret definiert. Deshalb ist zuerst zu bestimmen, mit welchen Indikatoren die Produktqualitäten Effizienz und Effektivität erfasst werden sollen, und wann die Werte dieser Qualitätsindikatoren genügend sind (Qualitätsstandards).

Die **Qualitätsindikatoren** definieren die Kriterien, mit deren Hilfe die Qualität umschrieben und erfasst wird.

Die **Qualitätsstandards** umschreiben die Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit die Schulqualität für einen bestimmten Qualitätsindikator genügend ist.

Tabelle 2.4 gibt eine Übersicht über Qualitätsindikatoren. Zu deren Entwicklung gibt es drei Quellen:

1. **Der Lehrplan einer Schule:** In diesem Fall stellen die erbrachten Schulleistungen die Qualitätsindikatoren dar. Die Qualitätsstandards werden in Form von Mindestanforderungen (Grad der Lernzielerreichung) vorgegeben. Dieser Weg wird neuerdings in den Vereinigten Staaten wieder besprochen (Alleman 1997).

Solche Qualitätsindikatoren werden von der Lehrerschaft von zwei Seiten her angefochten. Erstens wird auf die Einseitigkeit lehrplanbezogener Qualitätsindikatoren verwiesen, indem die im Lehrplan geforderten Lernziele als einseitig kognitiv kritisiert werden und betont wird, die Schule hätte noch weitere - vielleicht wichtigere - Ziele zu erreichen. Andererseits wird auf die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler verwiesen. Weil sie in den verschiedenen Schulen sehr unterschiedlich sind (z.B. Schulen mit Jugendlichen aus höherem und tieferem sozioökonomischem Milieu), sagt der Zielerreichungsgrad kaum etwas über die tatsächliche Qualität einer Schule aus.

Beide Argumente sind nicht ganz stichhaltig. Wenn ein Lehrplan auf einem erweiterten Leistungsbegriff aufbaut (Dubs 1993), so beinhaltet er nicht nur kognitive, sondern auch affektive, soziale und volutative Lernziele, deren Zielerreichungsgrad festgelegt werden kann. Deshalb lässt sich die Qualität in einem umfassenderen Sinn festlegen. Zuzugeben ist allerdings, dass die Erfassung dieser Aspekte schwierig ist. Unterschiedliche Voraussetzungen bei der Schülerschaft lassen sich statistisch mit Hilfe einer Regressionsanalyse neutralisieren (vergleiche Abbildung 2.5; Gray & Wilcox 1995, S. 53). Die Leistungsergebnisse werden nicht absolut, sondern unter Berücksichtigung der individuellen Unterschiede der Lernenden ermittelt. Mit Hilfe der Regressionsgerade lassen sich die aufgrund dieser Unterschiede zu erwartenden Leistungen errechnen, um dann festzustellen, ob eine Schule relativ zu den qualitativ besseren oder schlechteren gehört. Leider ist der Erhebungsaufwand für solche Untersuchungen gross, so dass sich dieses Verfahren beim Qualitätsmanagement im Schulalltag kaum anwenden lässt.

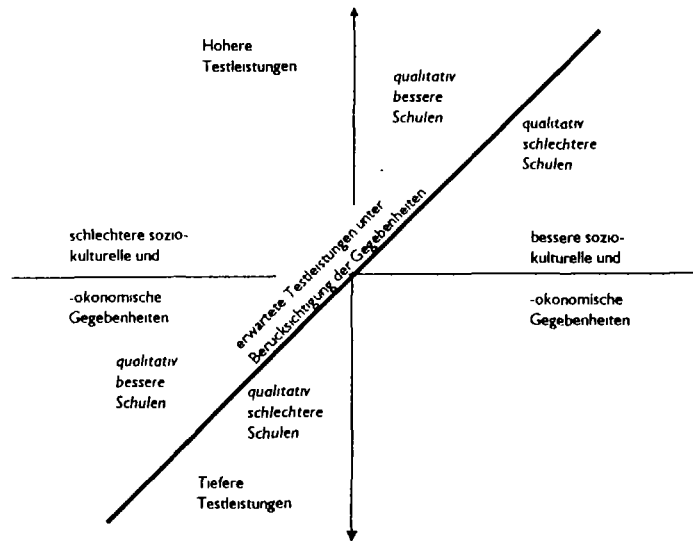
Tabelle 2.4
Übersicht über Ziele und Erfassungsmöglichkeit von Schulqualitäten (Auswahl)

Qualitäten/Qualitätsindikatoren	Auswahl von Beispielen 1)	Quellen	Qualitätsstandard
I PRODUKTQUALITÄTEN			
11. Effizienz	Schülerleistungen gemäss Lehrplan	Schulleistungstests	definierte Testwerte
	Ausfall-Raten (drop-out)	Schulstatistik (Nichtpromotionen)	bestimmter Prozentsatz
	Selbstkonzept	Selbstbild-Fragebogen 2)	Vergleich mit anderen Schulen
	Integration von Schülern aus Minderheiten	Schulstatistik (erfolgreiche Abschlüsse)	Vergleich mit anderen Schulen
	Entwicklung von intellektuellen Fähigkeiten	Fähigkeitstests 3)	definierte Testwerte
	Entwicklung von Werthaltungen	Moralischer Urteilstest 4)	Normwerte
	Zufriedenheit mit der Schule	Befragung der Lehrerschaft, Schülerschaft, Eltern, Schulangestellten 5)	Normwerte
12. Effektivität	Erfolgreiche Zulassung zu höheren Schulen	Ergebnisse von Zulassungstests	Bestimmte Zielvorgabe
	Erfolge an Berufswettbewerben	Ergebnisse aus Berufstests	Bestimmte Zielvorgabe
	Bereitschaft, in der Freizeit an einem Projekt in einem sozialen Bereich mitzuarbeiten	Anzahl Teilnehmer und Teilnehmerinnen	Bestimmte Zielvorgabe
	Lebensstellung ehemaliger Schulerinnen und Schuler	Mitgliederverzeichnis von Ehemaligenvereinen	Vergleich mit anderen Schulen

Qualitäten/Qualitätsindikatoren	Auswahl von Beispielen 1)	Quellen	Qualitätsstandard
2. PROZESSQUALITÄTEN			
21. Qualität der Schulentwicklungsarbeiten	Zusammenarbeit und Ergebnisse der Schulentwicklung	Beobachtung und Fragebogen	Theoretische Darstellung des Idealfalles aus der Literatur
	Beurteilung der Schulentwicklungsarbeiten	Kriterienliste Innovationstest 6)	Theoretische Darstellung des Idealfalles aus der Literatur
22. Qualität der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsführung	Beurteilung der Lehrkräfte durch die Schülerschaft	Beurteilungsbogen für die Schülerinnen und Schüler	Ergebnisse aus der Forschung über Lehrerverhalten
	Unterrichtsanalysen bei den Lehrkräften	Kriterienliste der Unterrichtsführung	
	Qualität der schulinternen Lehrerfortbildung	Beurteilungsbogen für Lehrkräfte	
	Verwirklichung von Innovationen im Unterricht	Berichte der Lehrkräfte mit Selbstbeurteilung	
	Qualität der Prüfungen und Notengebung	Analyse anhand von Qualitätsvorgaben	Leitfaden für Prüfungen und Notengebung
23. Qualität der Führung einer Schule	Beurteilung der Schulleitung durch die Lehrkräfte und vorgesetzte Behörde	Beurteilungsbogen	
24. Qualität der Zusammenarbeit in der Schule	Qualität der Interaktionen	Soziometrische Techniken	
25. Qualität der administrativen Prozesse	Überprüfen aller Arbeitsabläufe an der Schule	Arbeitsablaufanalyse	Optimierung
26. Qualität des Schulklimas	Erfassen des Schulklimas aus der Sicht der Lehrerschaft, der Schülerschaft, der Eltern, der Schulangestellten	Schulklima Inventare 7)	Normwerte
27. Wohlbefinden in der Schule	Wellness (Wohlbefinden von Lehrkräften und Schülern)	Analysebogen 8)	Normwerte

Qualitäten/Qualitätsindikatoren	Auswahl von Beispielen 1)	Quellen	Qualitätsstandard
3. INPUTQUALITÄTEN			
31. Inputvariable Lehrkräfte	Qualität des Auswahl- und Einstellungsverfahrens	Arbeitsablaufanalyse	Optimierung
	Fortschrittskontrollen bei Neueingestellten	Mentorberichte	Schulleitbild
	Abwesenheitskontrolle	Schulstatistik	
	Besuch von Lehrerfortbildungsveranstaltungen	Schulstatistik	Schulleitbild
	Identifikation der Lehrkräfte mit der Schule	Schulethosuntersuchung 9)	
32. Inputvariable Kontext	Qualität aller Arbeitsabläufe in der Schule	Arbeitsablaufanalyse	
	Qualität des Leitbildes und des Schullehrplanes	Beurteilungsbogen 10) (Eltern, Schüler, Wirtschaft)	
	Zufriedenheit mit dem Lehrplan	Schülerbefragung	
	Einsatz von Lehrbüchern und Unterrichtsmaterial	Selbstbeurteilung durch Lehrkräfte oder Schülerbefragung	
	Qualität des Einsatzes der finanziellen Mittel	Kosten-Nutzen-Analyse 11)	Optimierung
Anmerkungen: 1) Es wird keine Vollständigkeit angestrebt 2) Vgl. die Fragebogen bei Waibel (1994) 3) z.B. Fähigkeitstests 4) Vgl. MUT (Lind 1978) 5) Vgl. Hilb (1997) 6) Vgl. Hall et al. (1980) 7) Vgl. Bessoth (1997), Dreesmann (1982), Rolff (1997) 8) Vgl. Greenberg (1993) 9) Vgl. Oser, Patry et al. (1991) 10) Vgl. Prandini et al. (1997) 11) Vgl. Dubs (1996a)			

Abbildung 2.5
Schulleistungsunterschiede unter Berücksichtigung verschiedenartiger Eingangs-
voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler



2. Der Lehrplan und weitere Ziele einer Schule: Will sich eine Schule bei der Ermittlung von Produktqualitäten nicht nur auf den Lehrplan ausrichten, so kann sie ergänzende Qualitätsindikatoren entwickeln, die erzieherischen Zielvorstellungen der Lehrkräfte entspringen, den Erwartungen von Behörden und Eltern entsprechen, aus geltenden sozialen Werten abgeleitet oder aus Vergleichen mit Indikatoren anderer Schulen entwickelt werden (Posch & Altrichter 1997).

3. Das Leitbild einer Schule: Die beste Grundlage für die Ableitung von Qualitätsindikatoren ist das Leitbild einer Schule. Weil die Schulen ihr Leitbild im Rahmen eines Entwicklungsprozesses aufbauen und dabei ihre anzustrebenden Ziele umschreiben sowie die erwünschte Kultur skizzieren, verfügen sie über klare Vorstellungen, die als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätsindikatoren und Qualitätsstandards dienen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn das Leitbild aussagekräftig ist und nicht im Sinne einer Pflichtübung eine Fülle von Banalitäten beinhaltet.

Nun gilt es aber zu beachten, dass eine Schule in bezug auf die Effizienz eine hohe Qualität haben kann. Ihre **Effektivität** ist aber gering, d.h. die Lernenden werden schlecht auf das Leben vorbereitet. Deshalb sollten auch Qualitätsindikatoren definiert werden, welche die Effektivität messen. Dies ist eine Aufgabe, welche die Lehrkräfte in einer Schule in umfassender Weise nicht zu bewältigen vermögen. Sie muss wissenschaftlichen Instituten oder staatlichen Schulaufsichtsbehörden übertragen werden. Hingegen können einzelne Schulen engere

definierte Teilbereiche evaluieren, um wenigstens in wichtigen Bereichen einige - wenn auch meistens beschränkt aussagekräftige - Qualitätshinweise zu bekommen. In Tabelle 2.4 werden einige Hinweise gemacht.

3.2.3 Prozessqualitäten

Die Prozessqualitäten beziehen sich auf das Geschehen und das Leben in der Schule sowie auf die Entwicklung der Kultur einer Schule nach innen und nach aussen. Die Prozesse der Schule können sich auf folgende Bereiche beziehen:

- Qualität der Entwicklungsarbeit in der Schule,
- Qualität der Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsführung,
- Qualität der Führung der Schule durch die Schulleitung,
- Qualität der Zusammenarbeit in der Schule,
- Qualität der administrativen Prozesse in der Schule,
- Qualität des Schulklimas

Tabelle 2.4 verweist auf mögliche Prozessqualitäten. Die Definition von Qualitätsindikatoren ist sehr komplex. Erstens werden sie durch viele normative Vorstellungen geprägt, von denen aber nicht immer gesagt werden kann, ob sie sich positiv auf die Produktqualitäten auswirken. So wird beispielsweise immer wieder behauptet, neue Lern- und Arbeitsformen im Unterricht seien durchwegs lernwirksamer. Deshalb wird in Qualitätsmanagement-Konzepten häufig das Verhältnis von traditionellem Unterricht und Unterricht mit neuen Lern- und Arbeitsformen ermittelt und festgestellt, die Schule mit neuen Lern- und Arbeitsformen sei qualitativ besser. Dies ist aber keineswegs der Fall, denn eine Analyse von Unterrichtsverfahren, die sich nicht mit der kognitiven Substanz des unterrichtlichen Geschehens beschäftigt, bleibt im Hinblick auf Folgerungen über die Lernwirksamkeit zu oberflächlich (vergleiche beispielsweise die Erkenntnisse bei Gather Thurler, Klaghofer & Thenen 1996). Ähnliches lässt sich zum immer wieder verwendeten Qualitätsindikator Schülermitbestimmung sagen. Daher sollten ausgewählte Prozessqualitäten auf empirischen Untersuchungen aufbauen, die eine Beziehung zwischen einem bestimmten Qualitätsindikator und einer angestrebten Zielvorstellung auch bestätigen. Weil dazu noch Vieles unerforscht ist, muss die Indikatorenbestimmung vorsichtig angegangen werden. Insbesondere dürfen pädagogische Modeerscheinungen nicht zu schnell in Qualitätsindikatoren umgesetzt werden. Zweitens sind die vielen Wechselwirkungen zu beachten. Deshalb sollten in jedem Fall mehrere Qualitätsindikatoren erfasst werden, um Zusammenhänge und Abhängigkeiten besser interpretieren zu können. So ist es unabdingbar, dass beispielsweise die Qualität der Führung der Schule mit dem Schulklima in Verbindung zu bringen ist. Nicht jede Form der Schulführung, welche Lehrkräfte zufrieden macht, garantiert längerfristig ein gutes Klima in der ganzen Schule.

3.2.4 Inputqualitäten

Die Qualität von Schulen wird schliesslich durch die Inputs geprägt. Deshalb sollten auch Inputqualitäten ermittelt werden, um im Falle von Qualitätsschwächen einer Schule Ursachen bekämpfen zu können. Diese Qualitätsindikatoren sind umso wichtiger, je grösser die Gestaltungsfreiheit einer Schule ist, denn die Gestaltung des Inputs (beispielsweise der Verteilung der finanziellen Mittel in der Schule) beeinflusst die Effizienz und Effektivität der Schule stark. Bedeutsame Indikatoren sind:

- Inputqualität Lehrkräfte
- Inputqualität Kontext
- Inputqualität Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 2.4 gibt Beispiele dazu.

3.3 Die Problematik der Qualitätsindikatoren

Die Definition von Qualitätsindikatoren ist anspruchsvoll, weil schlecht gewählte Indikatoren zu Fehlbeurteilungen und -entwicklungen führen können (Cave et al. 1989).

- (1) Oft werden Qualitätsindikatoren gewählt, die leicht zu erheben sind, die aber keine wesentlichen Einsichten bringen.
- (2) Qualitätsindikatoren werden so gewählt, dass sie zugunsten der Schule beeinflusst werden können.
- (3) Qualitätsindikatoren haben spekulativen Charakter, d.h. es ist unsicher, ob der gewählte Indikator die gewünschte Qualität anspricht (insbesondere im Verhältnis Prozess- und Produktqualitäten).
- (4) Qualitätsindikatoren, welche die Zufriedenheit von Schulangehörigen und an der Schule Interessierter erfassen, können kurzfristig und langfristig zu anderen Qualitätsergebnissen führen. Deshalb ist deren Interpretation besonders vorsichtig durchzuführen.
- (5) Beim Aufbau eines Qualitätsmanagement-Konzeptes ist längerfristig nach einer guten Mischung von Indikatoren aller drei Qualitäten zu suchen. Andernfalls kann das Konzept die Schule auch fehlleiten. Beginnt eine Schule aus Gründen der Arbeitsbelastung mit einer Selbstevaluation mit einem einzigen Qualitätsindikator, so ist einer auszuwählen, der zu gesicherten Erkenntnissen führt.

3.4 Folgerungen für die Schulpraxis

Diese Überlegungen führen für die praktischen Qualitätsmanagement-Arbeiten zu folgenden Schlüssen:

1. Weil die Vorstellungen über eine hohe Qualität von Schulen stark normativ beeinflusst und durch das konkrete Umfeld der Schule geprägt sind, und weil viele Zusammenhänge von Faktoren, welche die Qualität prägen noch wenig erforscht sind, kann es keinen allgemeingültigen Begriff für die Qualität von Schulen geben.
2. Deshalb ist beim Aufbau eines Qualitätsmanagement-Systems zu definieren, was die erwünschte Qualität ist. Dies geschieht mittels Qualitätsindikatoren. Sie können als Qualitätsstandard formuliert werden, d.h. die gewünschte Qualität vorgeben.
3. Es ist zwischen Produkt-, Prozess- und Inputqualitäten zu unterscheiden. Sie bilden die Grundlagen für den Aufbau eines Qualitätsmanagement-Konzeptes.

4 Längsschnittuntersuchungen

4.1 Momentaufnahmen oder Längsschnittuntersuchungen?

In letzter Zeit sind in der Öffentlichkeit Momentaufnahmen der Schulqualität beliebt, weil damit Ranglisten über Schulen erstellt werden können (Ranking). Man erhofft sich davon nicht nur eine transparentere Information über den Zustand der einzelnen Schule, sondern man erwartet auch Qualitätssteigerungen, weil sich bei einem Ranking jede Schule stärker bemüht, in die vorderen Ränge der Bewertung zu gelangen. Diese Entwicklung ist gefährlich, denn sie kann eine Einzelperspektive (beispielsweise diejenige der Eltern, wenn das Ranking auf der Grundlage einer Elternbefragung durchgeführt wird) tendenziell verabsolutieren, populistischen und opportunistischen Tendenzen in der Bildungspolitik Vorschub leisten, infolge von Resignation die Qualitätsunterschiede von Schulen noch vergrössern und innerhalb von Schulen Konflikte fördern. Zudem nützen solche Ranglisten nicht viel, weil sie meistens zu global sind und damit keine konkrete Hinweise für Verbesserungsmassnahmen geben (vergleiche dazu die Analyse der Schuluntersuchung der österreichischen Zeitschrift „profil“ bei Specht 1994).

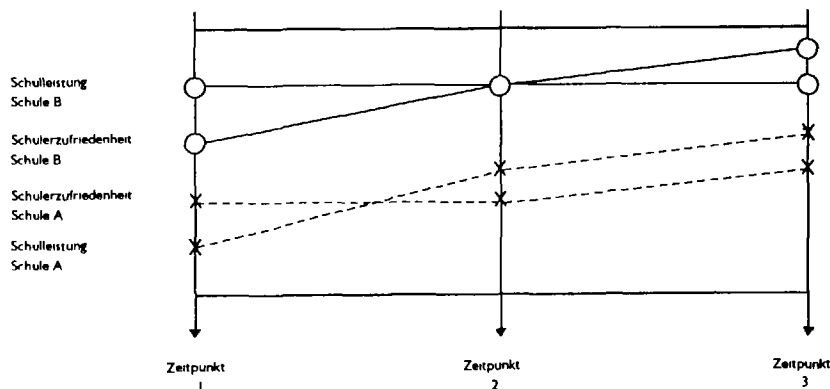
Trotz diesen Einwänden können Momentaufnahmen durchaus sinnvoll sein, wenn Einsichten in den Entwicklungsstand der Schulen eines Landes gewonnen werden sollen. Sie dürfen aber nicht auf subjektiven Einschätzungen von Eltern, Schülerinnen und Schülern oder der Wirtschaft beruhen, sondern sie sind unter Aufsicht der Schulbehörden auf wissenschaftlicher Grundlage (vornehmlich durch ein wissenschaftliches Institut) durchzuführen.

Für die viel wichtigere Aufgabe der fortwährenden Schulentwicklung ist das kontinuierliche Qualitätsmanagement, denn das Erfassen des Ist-Zustandes ist im Hinblick auf die Entwicklungsprozesse weniger bedeutsam als die Beobachtung der Veränderungsprozesse. Abbildung 2.6 versucht dies zu verdeutlichen.

Diese Abbildung zeigt, wie sich die Schule A im Verlaufe der Zeit verbessert, während die Schule B auf dem anfänglich höheren Leistungsniveau verharret, auch wenn sich die Schülerzufriedenheit verbessert. Welche Schule entwickelt sich nun besser? Diese Frage wird vor allem dann bedeutsam, wenn Qualitätsverbesserungen mit Anreizen (differenzierte, leistungsabhängige Lehrerlöhne, Jahresprämien für qualitativ gute Schulen; Dubs 1996a) gekoppelt werden.

Im Interesse der Schulentwicklung sind also kontinuierliche Evaluationsmassnahmen (dynamisches Qualitätsmanagement) bedeutsamer. Statische Qualitätserfassungen vor allem im Zusammenhang mit einmaligen Zertifizierungen haben den Nachteil, dass nach Abschluss der Zertifizierung kaum mehr systematische Qualitätsverbesserungen vorgenommen werden (wie sich dies im Qualitätsmanagement in der Wirtschaft abzuzeichnen beginnt).

Abbildung 2.6
Dynamische Erfassung der Schulqualität



4.2 Folgerung für die Praxis

Aufgrund dieser Überlegung ergibt sich folgende Konsequenz:

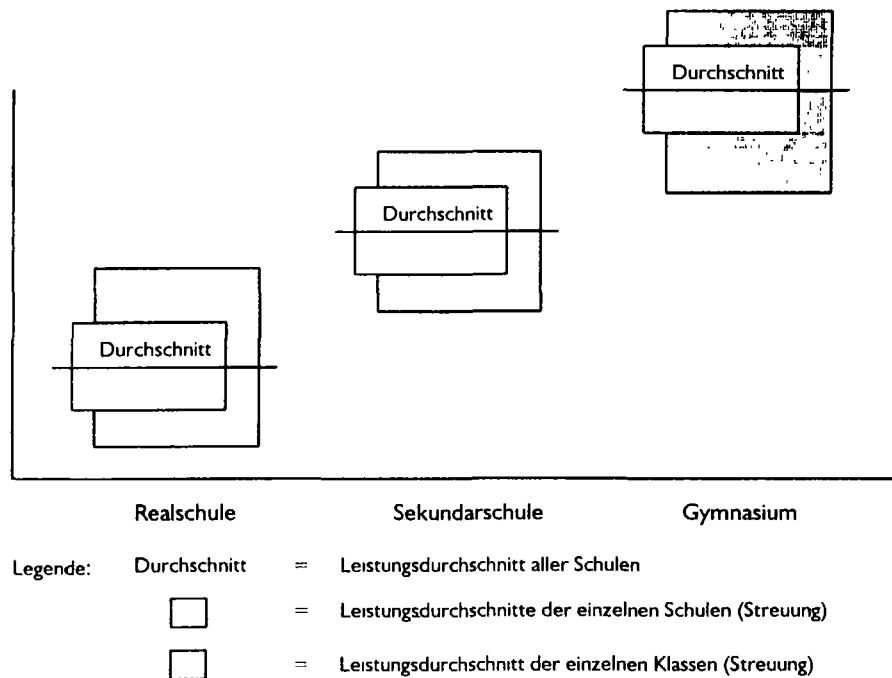
1. Die einzelnen Schulen sollten ihr Qualitätsmanagement-Konzept auf ein kontinuierliches, dynamisches Qualitätsmanagement ausrichten.
2. Im Interesse der Vergleichbarkeit von Schulen für die Weiterentwicklung des ganzen Schulsystems mit seinen Schulen sollten die Schulbehörden auch ein statisches Qualitätsmanagement nicht ausschliessen und Rankings anhand wissenschaftlicher Evaluationsverfahren vorsehen.

5 Die Schule oder die einzelne Klasse als Analyseeinheit

Die gegenwärtige Diskussion über die Qualität der Schule konzentriert sich vornehmlich auf die Qualität der ganzen Schule. Unbestritten ist, dass die Bedingungen in einem Schulhaus (Kultur, Klima, Ressourcen) das Verhalten der Lehrkräfte und alle Interaktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden, Lehr- und Lernprozesse fördern oder behindern. Aber diese Merkmale der ganzen Schule prägen ihre Qualität nicht allein. Einflüsse auf die Schulqualität kommen auch aus der Situation in den einzelnen Klassen. Deshalb ist nicht nur die Schule als Ganzes zu evaluieren, sondern es sind auch die spezifischen Verhältnisse in den einzelnen Klassen zu untersuchen, um die Wirkungen auf alle Beteiligten ganzheitlich zu erfassen. Purkey & Smith (1993) sprechen in diesem Zusammenhang von „nested layers“, womit die Mehrebenenstruktur der Schule (ganzes Schulsystem, einzelne Schulen, einzelne Klassen) angesprochen ist. Deshalb ist die gegenwärtig fast ausschliessliche Fixierung des Qualitätsmanagements auf die Schule als (angebliche) Analyseeinheit zu vereinfachend (vergleiche Ditton & Kreckler 1995).

Wie wichtig die Betrachtung der Mehrebenenstruktur ist, zeigt sich bei den die kognitive Schulleistung betreffenden Qualitätsuntersuchungen. Werden in einem differenzierten Schulsystem die Durchschnittswerte der Leistungen aller Schulen des gleichen Typs erfasst, so sind die „anspruchsvolleren“ Schulen (z.B. das Gymnasium) besser als die übrigen Schultypen. Analysiert man jedoch die einzelnen Schulen und Schulklassen, lassen sich immer wieder Streuungen feststellen, die soweit gehen können, dass beste Klassen aus „anspruchslöseren“ Schultypen ebenso gute Leistungen erbringen können wie die schlechtesten Klassen der „anspruchsvolleren“ Schule. Abbildung 2.7 macht diesen Zusammenhang deutlich (Ditton & Kreckler 1995).

Abbildung 2.7
Vergleiche zwischen den Leistungen von Klassen aus „anspruchsvolleren“ und „anspruchslöseren“ Schulen



Diese Feststellungen verweisen einmal mehr auf die Gefährlichkeit unbedachter Rankings, die nicht genügend differenziert analysiert werden.

6 Wissenschaftliche Anforderungen an die Erforschung der Schulqualität

Aus diesen Überlegungen lassen sich für künftige Forschungsarbeiten zur Schulqualität folgende Anforderungen ableiten (vergleiche auch Thonhauser 1996).

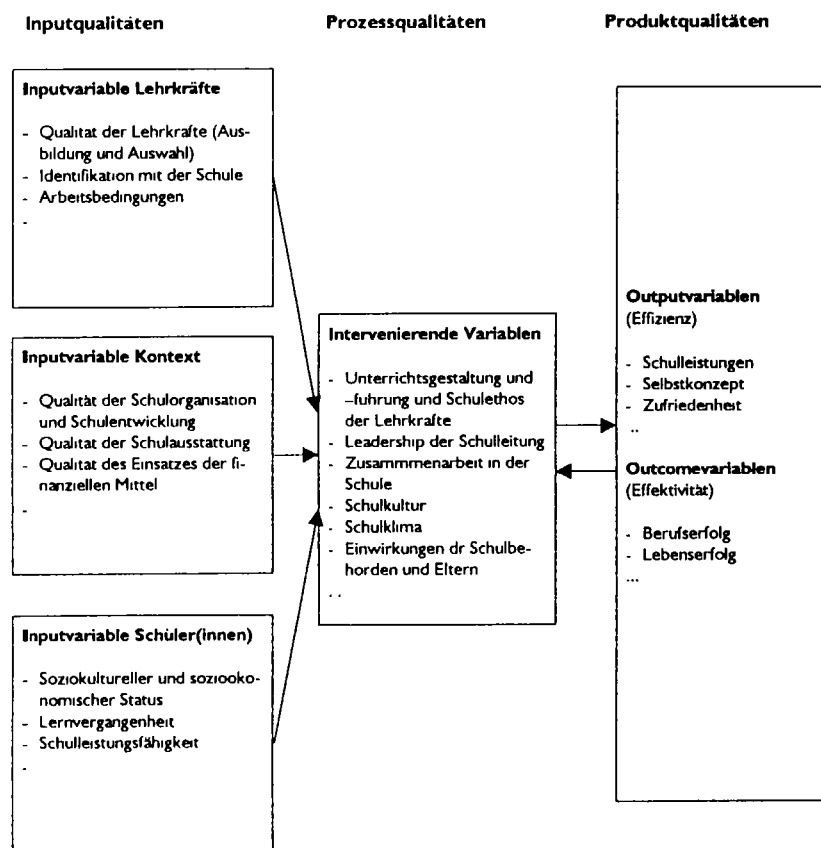
1. Wissenschaftliche Schulqualitäts-Untersuchungen dürfen sich nicht auf einige wenige Qualitätsindikatoren und Qualitätsstandards beschränken. Insbesondere die einseitige Orientierung an der Produktqualität „kognitive Schulleistung“ greift zu kurz. Zu beachten sind Produkt-, Prozess- und Inputqualitäten. Ebenso falsch ist aber der heutige Trend, nur noch Prozessqualitäten zu erfassen. Sie allein garantieren die Produktqualitäten nicht in jedem Fall. Schulleistungen in einem erweiterten Verständnis zu erbringen bleibt die Hauptaufgabe der Schule. Deshalb sind sie auch zu evaluieren.

2. Die Erfassung der Prozessqualitäten ist bedeutsam, weil nur eine Analyse von Prozessen innerhalb einer Schule zu Aussagen über Zusammenhänge und Wechselwirkungen einzelner Einflussfaktoren führt. Deshalb ist der Ansatz von Altrichter et al. (1994) zutreffend. Er vergleicht das Qualitätsmanagement mit der Tätigkeit eines Fotografen, der sich auf die Suche nach Motiven für die „gute“ Schule begibt, ohne aber inhaltlich von Anfang an genau festgelegt zu sein. Wesentlich ist aber, dass sich diese Suche nach Zusammenhängen und Wechselwirkungen immer wieder an den Produktqualitäten orientiert und nicht zum administrativen Selbstzweck wird (Rechtfertigung, man tue etwas für die Qualität).
3. Besonders wichtig ist der Einbezug der Inputvariablen. Die in der Praxis erhobene Kritik, Qualitätsuntersuchungen seien häufig unzuverlässig, weil Unterschiede bei den Inputvariablen nicht berücksichtigt werden, ist richtig. Qualitätsstudien müssen möglichst viele Input-Variablen erfassen, damit alle Einflüsse, die nicht durch die Schule selbst gegeben sind, neutralisiert werden.
4. Von den Inputvariablen darf nicht direkt auf die Produktqualitäten geschlossen werden, weil Wechselwirkungen mit intervenierenden Prozessvariablen bestehen. So gibt es deutliche Hinweise darauf, dass eine gute Leadership der Schulleiterin mit klaren Visionen auch bei einer bescheidenen Schulausstattung zu einer grösseren Zufriedenheit der Lernenden führt als im umgekehrten Fall (Bolster 1989). Oder in Schulen mit einem schlechten Schulklima verschlechtert sich auch die Unterrichtsführung der guten Lehrkräfte und damit die Produktqualität. Solche Beziehungen müssen in Zukunft genauer erforscht werden, um verlässliche Aussagen über die Inputqualität machen zu können.
5. Die Schulqualität muss in dynamischer Form verstanden werden. Deshalb reichen ausschliesslich statische und punktuelle Erhebungen nicht mehr aus. Nur Längsschnittuntersuchungen zeigen auf, wie Schulen zu guten Schulen werden, warum sie es bleiben oder nicht bleiben, und was konkret zu tun ist, um im konkreten Fall Qualitätsverbesserungen zustande zu bringen.
6. Anzustreben sind Mehrebenenanalysen, weil Strukturmerkmale der höheren Ebene (z.B. Gegebenheiten eines Schulsystems) Einflüsse auf die Merkmalsausprägungen und ihre Varianzen auf der unteren Ebene (z.B. einer einzelnen Schule oder einzelner Schulklassen) haben und Wechselbeziehungen bestehen. Um es an einem Beispiel zu zeigen: Das Schulklima als intervenierende Variable wird von den einzelnen Schülerinnen und Schülern wahrgenommen (individuelle Klimawahrnehmung). Je nach diesen Wahrnehmungen und dem Geschehen in den einzelnen Klassen, entwickeln sich unterschiedliche Formen des Klassenklimas. Sie wiederum beeinflussen das Schulklima. Erst aufgrund einer Mehrebenenanalyse des Klimas lassen sich die Wirkungen abschätzen, die von den einzelnen Ebenen ausgehen. Und nur auf dieser Grundlage lässt sich ermitteln, was auf welcher Ebene zu tun ist, wenn das Schulklima verbessert werden soll (zur Vertiefung Saldern 1986).

Abbildung 2.8 zeigt ein Variablenmodell mit ausgewählten Variablen zur wissenschaftlich genaueren Ermittlung der Schulqualität.

Abbildung 2.8

Ein Variablenmodell zur wissenschaftlichen Erfassung der Schulqualität



Diese kurze und einfache theoretische Einführung wollte in die Komplexität der Schulqualitätsforschung einführen und dazu veranlassen, vor vorschnellen Aussagen über die Qualität von Schulen zu warnen. Noch zu vieles ist unklar, weil noch zu wenige Untersuchungen vorliegen, welche vor allem die Zusammenhänge mit den intervenierenden Variablen genügend genau erforschen.

Damit stellt sich die Frage, ob es für die einzelnen Schulen mit ihren Lehrkräften überhaupt möglich ist, ein Qualitätsmanagement aufzubauen. Den Ausführungen in den folgenden Kapiteln liegt folgende Antwort zugrunde:

1. Sofern der Wille der Lehrkräfte einer Schule zur Gestaltung und Durchführung eines intern konzipierten Qualitätsmanagements vorhanden ist, sie sich im Rahmen der Lehrerfortbildung darauf vorbereiten und sich Zielset-

zungen geben, die der unmittelbaren **Entwicklung der Schule** dienen, so können viele Aspekte des Qualitätsmanagements schulintern bearbeitet werden.

2. Umfassende, wissenschaftliche Qualitätsuntersuchungen überfordern jedoch die einzelne Schule mit ihren Lehrkräften. Es wäre aber wünschenswert, wenn die Schulbehörden vermehrt Aufträge für Qualitätsuntersuchungen an wissenschaftliche Institutionen erteilen würden, um einerseits mehr generalisierbare Erkenntnisse über die Schulqualität zu gewinnen und andererseits mit Momentaufnahmen eine bessere Übersicht über den Zustand des Schulsystems eines Landes zu erhalten.

Generalisierbare Einsichten über die Schulqualität sind dringend nötig, weil heute in der politischen Euphorie des Qualitätsmanagements die Gefahr gross ist, dass mit pseudo-wissenschaftlichen Evaluationen und oberflächlichen Interpretationen pädagogische Modeerscheinungen und dogmatische Zielsetzungen „bestätigt“ werden.