

Rückmann, Jana; Wagner, Cornelia

Integratives Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen im Berliner Modellversuch SUE

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Aff, Josef [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen ; Farmington Hills, Mich. : Budrich 2011, S. 229-239. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))

urn:nbn:de:0111-opus-70578



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Lehr-Lernforschung und Professionalisierung

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Uwe Faßhauer
Josef Aff
Bärbel Fürstenau
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Lehr-Lernforschung und
Professionalisierung
Perspektiven der Berufsbildungsforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2011

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2011 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Barbara BudrichVerlags.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649367>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-367-4
DOI 10.3224/86649367

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Ver-
wertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustim-
mung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigun-
gen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: Paper & Tinta, Warschau
Printed in Europe

Vorwort 9

Teil I: Lehr/Lernforschung in der beruflichen Bildung

Bernd Geißel, Matthias Hedrich
Identifizierung von Barrieren der Störungsdiagnose in
simulierten und realen Anforderungssituationen bei
Elektronikern 11

Matthias Hofmuth, Susanne Weber
Zur Messung interkultureller Kompetenz 25

Christina Keimes, Volker Rexing, Birgit Ziegler
Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit als Aus-
gangspunkt für die Entwicklung adressatenspezifischer inte-
grierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien 37

Stephan Schumann, Maren Oepke, Franz Eberle
Über welche ökonomischen Kompetenzen verfügen
Maturandinnen und Maturanden? Hintergrund,
Fragestellungen, Design und Methode des Schweizer
Forschungsprojekts OEKOMA im Überblick 51

Susanne Weber, Stephanie Starke
„Networking“ als Lernziel der Entrepreneurship
Education 65

Anne Windaus, Svitlana Mokhonko, Reinhold Nickolaus
Evaluationsstudie zu den Effekten außerschulischer
Fördermaßnahmen im MINT- Bereich 75

Bernd Zinn
Entwicklung eines Instruments zur Erhebung der
epistemologischen Überzeugungen von Auszubildenden 87

<i>Nina Bender</i>	
Die Abbildung vernetzten Wissens zur privaten Ver- und Überschuldung mit Concept Maps	99
<i>Jeannine Ryssel, Bärbel Fürstenau</i>	
Unterstützung des Lernens betriebswirtschaftlicher Inhalte durch Concept Maps oder Textzusammenfassungen – eine vergleichende Untersuchung im Rahmen des Planspielunterrichts	111

Teil II : Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung

<i>Margit Ebbinghaus</i>	
Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung	123
<i>Birgit Lehmann, Hermann G. Ebner</i>	
„Ein Lehrer ist wie...“: Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen?	135
<i>Maika Gausch, Jürgen van Buer</i>	
Studienwechsel als Indikator für Scheitern?	147
<i>Anna Gewiese, Eveline Wuttke, Ronny Kästner, Jürgen Seifried, Janosch Türling</i>	
Professionelle Fehlerkompetenz von Lehrkräften – Wissen über Schülerfehler und deren Ursachen	161
<i>Martin Kröll</i>	
Motivstrukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung	173

Teil III: Organisationsentwicklung und Systemaspekte beruflicher Bildung

Esther Berner, Hans-Jakob Ritter

Die Entstehung und Entwicklung des Berufsbildungssystems
in der Schweiz 1880-1930 – Föderalismus als ‚Reformlabor‘
für die Berufsbildung 187

Mathias Götzl

Entwicklung des „beruflichen“ Teilzeitschulwesens im
Grhzm. Sachsen-Weimar-Eisenach unter besonderer
Berücksichtigung der Residenz- und Universitätsstadt
Jena (1821–1925) 199

Karin Wirth, Julia Gillen

Dreifachqualifizierung am Übergang von der Schule in den
Beruf – Strukturen, Prozesse und Effekte des Hamburger -
Schulversuchs EARA 211

Jana Rückmann, Cornelia Wagner

Integratives Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen im
Berliner Modellversuch SUE 229

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 241

Integratives Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen im Berliner Modellversuch SUE

Jana Rückmann, Cornelia Wagner

1. Einleitende Bemerkungen

Der Modellversuch „Systematische UnterrichtsEntwicklung durch integratives Qualitätsmanagement an Berliner beruflichen Schulen (SUE)“ wird von der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin gemeinsam mit 10 Berliner beruflichen Schulen im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft & Forschung im Zeitraum April 2009 bis Dezember 2010 durchgeführt. Das Ziel von SUE ist es, berufliche Schulen dabei zu unterstützen, einzelschulspezifische Lösungen für Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsaufgaben zu finden (vgl. *van Buer, Rückmann & Wagner 2010*).

In diesem Beitrag werden empirische Befunde und Erfahrungen aus dem Modellversuch vorgestellt. Die Fragestellung richtet sich darauf, den Umgang der einzelschulischen Akteure mit den durch die erweiterte schulische Selbstverantwortung im Berliner Schulgesetz 2004 festgeschriebenen Qualitätsentwicklungsforderungen zu untersuchen.

2. Vorüberlegungen und Modellversuchsdesign

Maßnahmen zur einzelschulischen Qualitätsentwicklung werden häufig extern induziert im Rahmen festgelegter Programme mit fixen Zeiträumen und vordefinierten Interventionen durchgeführt (z. B. von Schulverwaltungen, wirtschafts- oder politiknahen Organisationen, Stiftungen, Qualitätsagenturen). Kritisch gegenüber solchen Ansätzen äußert u. a. *Ditton (2007, 89)*,

„dass schulische Qualitätsentwicklung nicht als simple Produktionskette aufzufassen ist, sondern Interdependenzen und vielfältige Interaktionen der Systemelemente impliziert.“

In der einschlägigen Qualitätsmanagementdiskussion wird darauf verwiesen, dass eine nachhaltige Entwicklung nach Konzepten verlange, die das Qualitätsmanagement als integrierten Bestandteil der organisationalen Führungsprozesse verstehen (vgl. *Seghezzi, Fahrni & Herrmann 2007,10*). Dies erfor-

dert (1) eine integrative Berücksichtigung und Abstimmung verschiedener Organisationsziele und -aufgaben, (2) eine Aufmerksamkeit für das Zusammenwirken der organisationalen Subsysteme sowie (3) eine Offenheit gegenüber Einflüssen der Systemumwelt (vgl. *Zollondz* 2002, 316). Die Implementierung integrativer Qualitätsmanagementkonzepte im Bildungsbereich erprobte bereits das Projekt „Integrative Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung“ (vgl. *Schwarz & Behrmann* 2006).

Untersuchungen zu bildungspolitischen Reformansätzen im deutschen Schulsystem im Zeitraum 1990-2008 zeigen: Unter den möglichen Handlungsansätzen erfahren insbesondere die „Optimierungsstrategien“ eine Bevorzugung, die auf die einzelschulische Selbstorganisation ausgerichtet sind (vgl. *Altrichter & Rürup* 2010, 129). Die damit verbundenen vielfältigen Anforderungen und zentralen Vorgaben der Bildungspolitik (z. B. Erstellung von Schulprogrammen und internen Evaluationsberichten, Einführung von Qualitätsmanagement, verpflichtende Teilnahme an externen Evaluationen und Schulleistungsstudien) werden von den einzelschulischen Akteuren in vielen Fällen als gegenläufig zu einer eigenverantwortlichen Unterrichtsentwicklung an der eigenen Schule wahrgenommen. So zeigen die Erfahrungen aus dem Berliner Modellversuch „Eigenverantwortliche Schule“ (MES), dass an den Teilnehmerschulen zwar eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität durchgeführt werden, jedoch wenige davon mit fächerübergreifender bzw. fächerverbindender Wirkung (vgl. *Kimmig* 2007, 7). *Bastian* (2007, 14) formuliert aus diesem Grunde:

„Bezogen auf das Verhältnis zwischen eigenverantwortlicher Unterrichtsentwicklung und zentralen Steuerungsinstrumenten gibt es deshalb einen Klärungsbedarf.“

Diesem Anspruch stellt sich der Modellversuch SUE. Er zielt auf die Integration der verschiedenen einzelschulischen Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsbemühungen ab. Dabei geht es darum, die von den Einzelschulen begonnenen bzw. gewünschten Schulentwicklungsprozesse (z. B. Projekte wie „Pädagogische Schulentwicklung“, interne Fortbildungskonzepte, Teamarbeit) zu verstetigen, die extern vorgegebenen Qualitätsmanagementinstrumente (insbesondere Schulprogramm und interne Evaluation) für die Unterstützung dieser Prozesse nutzbar zu machen und vor allem den Stellenwert der Unterrichtsentwicklung in den einzelschulischen Qualitätsprozessen zu stärken (z. B. schulinterne Curricula, Weiterentwicklung des Lernfeldkonzepts, Modularisierung, Förderdiagnostik, selbstgesteuertes Lernen). Empirische Befunde aus Modellversuchen zur Qualitätsentwicklung an beruflichen Schulen zeigen, dass Schul- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen besonders dann eine hohe Wirksamkeit erreichen, wenn sie an den Veränderungs- und Unterstützungsinteressen der Einzelschulen ansetzen und wenn schulübergreifende Fortbildungs- und Coachingangebote zur Verfügung stehen (vgl. zum Modellversuch QUABS: *Tenberg* 2003, 53; zum Schulversuch ProReKo: *Künzel, Roggenbrodt & Rütters* 2007, 154). Diesen Überlegun-

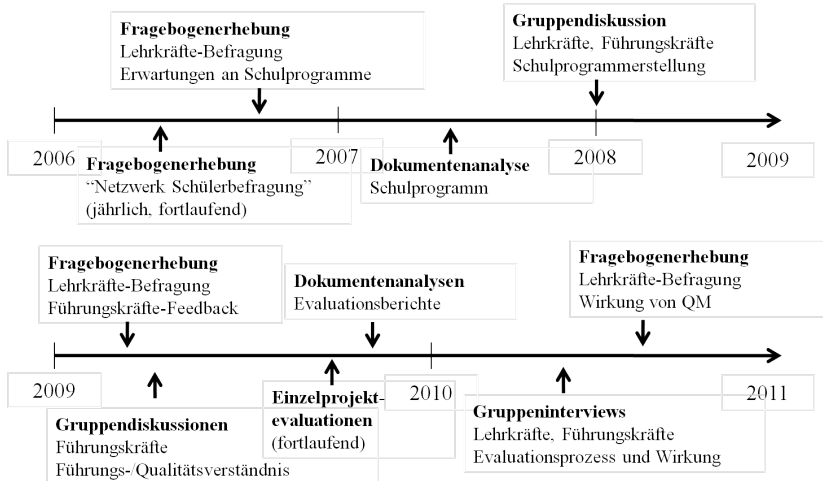
gen folgend setzt der hier vorgestellte Modellversuch SUE durch das integrative Qualitätsmanagement an den vorhandenen Strukturen, Entwicklungsständen und Entwicklungsvorhaben der teilnehmenden Schulen an. Die in SUE durchgeführten Fortbildungs- und Unterstützungsmaßnahmen konzentrieren sich auf die zwei Schwerpunkte:

- Qualitätsmanagement:
 - Projektmanagement/Interne Evaluation
 - Schulprogrammfortschreibung
 - Integratives Qualitätsmanagement
- Unterrichtsentwicklung:
 - Aufgabenerstellung
 - kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen
 - Lehrerverhalten/Unterrichtskommunikation.

Zu den Unterstützungsleistungen des Projekts gehören schulübergreifende Workshops, Fachtagungen und Arbeitsgruppen sowie Einzelschulcoaching bzw. die Moderation und Evaluation von Schulentwicklungsprozessen. Die Ergebnisdokumentation und -aufbereitung erfolgt durch die Erstellung von Werkzeugen und Bausteinen für das einzelschulische Qualitätsmanagement.

Die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführten Untersuchungen sind in *Abbildung 1* dargestellt. Das Untersuchungsdesign ist auf das qualitative Fallverstehen ausgelegt. Dies geschieht durch die längsschnittliche Erfassung der Schulentwicklungsprozesse und dem damit verbundenen Handeln der einzelschulischen Akteure.

Abbildung 1: Untersuchungsdesign



Das Untersuchungsdesign folgt dem Prinzip der Triangulation (vgl. Flick 2007). Die Verknüpfung quantitativer und qualitativer Erhebungsmethoden sowie die qualitative Erfassung der Perspektiven unterschiedlicher Akteursgruppen mit Hilfe von verschiedenen Methoden und Auswertungsverfahren zielt auf den vertiefenden Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Komplexität der einzelschulischen Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse.

3. Befunde

3.1 Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen

Die Konstruktion und Implementierung der Schulprogramme markiert den Ausgangspunkt der einzelschulischen Qualitätsentwicklungsbemühungen zu Beginn des Modellversuchs SUE. Die Befunde einer empirischen Untersuchung von Köller (2009) fasst der folgende Überblick zusammen:

- Das Schulprogramm wird als ein von der Schulverwaltung verordneter „**Aufwand**“ verstanden und nicht als Instrument der Qualitätsentwicklung.
- Die Schulen berücksichtigen bei der Konstruktion der Schulprogramme mehrheitlich, den von der Bildungsadministration **vorgegebenen Rahmen**. Sie nehmen hingegen kaum schulindividuelle Adaptionen vor.
- Die Schulprogramme beinhalten überwiegend **Beschreibungen zum IST-Zustand** der schulischen und unterrichtlichen Prozesse sowie zu den geplanten Entwicklungsvorhaben. Schlussfolgerungen oder Konsequenzen aus diesen Stärken-Schwächen-Analysen fehlen weitgehend, ebenso wie ausformulierte Schulentwicklungsprojekte. In Fällen, in denen auf Projekte im Schulprogramm verwiesen wird, beziehen sich diese selten auf die Unterrichtsentwicklung.
- Die Schulprogramme enthalten überwiegend keine Vereinbarungen, die zur **Verbindlichkeit und Überprüfbarkeit** des Dokuments beitragen.
- Die Kollegien arbeiten zumeist **unabhängig** vom Schulprogramm.
- Ein ausgeprägtes **Führungs- und Qualitätsverständnis** des Leitungspersonals sowie ein hoher **Anteil an Lehrkräften**, die durch das Schulprogramm Verbesserungen in der Schulqualität erwarten, fördern die Dokumentenqualität.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Einstellung der Führungskräfte zum Qualitätsmanagement für den Verlauf der einzelschulischen Entwicklungsprozesse von Bedeutung ist. Daher stellt das Führungshandeln einen ersten Untersuchungsschwerpunkt im Modellversuch SUE dar.

3.2 Führung und Qualitätsmanagement in Schule

Im Rahmen des Modellversuchs wurden schulische Führungskräfte von sieben Berliner beruflichen Schulen zu ihrem Führungsverständnis befragt. Die Untersuchung erfolgte in Form von Gruppendiskussionen mit selbstläufiger Diskursorganisation. Insgesamt nahmen 49 Führungskräfte, überwiegend aus Schul- und Abteilungsleitungen teil. Die Kategorienbildung zur inhaltlichen Auswertung des Datenmaterials erfolgte in Anlehnung an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach *Mayring* (2008).

Der Aufforderung nachkommend, die Entwicklung ihrer Schulen in den letzten Jahren zu schildern und ihre eigene Rolle darin zu beschreiben, wählen die Führungskräfte die folgenden sechs Diskussionsschwerpunkte:

- Prozesse der Schulentwicklung (7 Schulen/25 Passagen)
- Führungsverständnis/Führungshandeln (7 Schulen/24 Passagen)
- Qualitätsmerkmale (7 Schulen/24 Passagen)
- Strukturelle Merkmale und Organisation (7 Schulen/14 Passagen)
- Rahmenbedingungen der Schulentwicklung (6 Schulen/14 Passagen)
- Institutionelle Bedingungen der Schule (4 Schulen/8 Passagen)

Von den 109 identifizierten Kategorien zu den diskutierten Themen beziehen sich 63 auf die einzelschulische Qualitätsentwicklung und -sicherung (Prozesse der Schulentwicklung, Rahmenbedingungen der Schulentwicklung, erreichten bzw. zu erreichenden Qualitätsmerkmale). In rund 20% der Diskussionspassagen werden Fragen des Führungsverständnisses und Führungshandelns thematisiert, weitere 15% entfallen auf spezifische administrative und organisatorische Gegebenheiten der Schule. Auffällig ist, dass nur in vier Diskussionen institutionelle Bedingungen für Lehren und Lernen wie z. B. Schulklima, Kooperation in Schulleitung und Kollegium oder Arbeit in den Fachbereichen den Gesprächsverlauf bestimmen. Themen, die in Verbindung mit dem Unterricht oder mit der Personalführung bzw. der Personalentwicklung stehen, werden in keiner der Diskussionen als Schwerpunkt gewählt (weitere Befunde vgl. *Wagner & van Buer* 2010).

Um zu untersuchen, inwieweit sich das von den Befragten geäußerte Führungsverständnis im Führungshandeln widerspiegelt, wurden im Rahmen eines Führungskräfte-Feedbacks 498 Lehrkräfte der sieben Schulen befragt. Der eingesetzte Fragebogen ermöglicht eine Beurteilung der Aktivität bzw. der Aufmerksamkeit der Führungskräfte in verschiedenen Dimensionen des Führungshandelns¹. Die Ergebnisse sind in *Abbildung 2* dargestellt.

1 Der Fragebogen basiert auf dem Konzept der Führungsrahmen nach *Bolman & Deal* (1984) unter Berücksichtigung der Erweiterung um einen pädagogischen Rahmen nach *Dubs* (2005, 147f.). Die Skalenbildung basiert auf einer explorativen Faktorenanalyse.

Abbildung 2: Ergebnisse des Führungskräfte-Feedbacks

Skala (Anzahl Items)	\bar{x}	s	α	r_{it}	Beispielitem* Die Leitungsperson ...
Struktureller Rahmen (6)	3,03	0,76	0,83	0,51-0,65	- bereitet Konferenzen gut vor.
Qualitätsmanagement (7)	2,97	0,79	0,85	0,47-0,72	- hat ein klares Konzept vorgestellt, wie Schulentwicklungsmaßnahmen an unserer Schule umgesetzt werden.
Personaler Rahmen – Entwicklung (4)	2,58	0,89	0,79	0,50-0,65	- berät KollegInnen in Fortbildungsangelegenheiten.
Personaler Rahmen – Unterstützung (12)	2,97	0,83	0,92	0,51-0,74	- hat eine vertrauensvolle Diskussionskultur geschaffen.
Politischer Rahmen (5)	2,98	0,85	0,73	0,46-0,54	- will am liebsten alles alleine machen.
Symbolischer Rahmen (4)	3,09	0,81	0,71	0,47-0,69	- bemüht sich um eine gute Außenrepräsentation der Schule.
Pädagogischer Rahmen (7)	2,73	0,88	0,85	0,54-0,70	- initiiert und fördert Projekte zur Modernisierung von Unterricht.

* Antwortformat: 1="trifft nicht zu" bis 4="trifft voll zu"

Vergleicht man die Fremdwahrnehmungen der Lehrkräfte mit dem Führungsverständnis des beteiligten Leitungspersonals, sind hohe Übereinstimmungen festzustellen. Die Führungskräfte werden als aktiv angesehen in Fragen der Schuladministration (Skala: *Struktureller Rahmen*), in Fragen der schulischen Qualitätsentwicklung bzw. in der Umsetzung der extern geforderten Qualitätsentwicklungsinstrumente (Skala: *Qualitätsmanagement*) sowie in der Vertretung und Vernetzung der Schule nach außen (Skala: *Symbolischer Rahmen*). Auch in der Interaktion mit dem Kollegium verweisen die Lehrerurteile auf eine Zufriedenheit mit dem Führungshandeln; dies bezieht sich auf die Unterstützung der Arbeit der KollegInnen (Skala: *Personaler Rahmen – Unterstützung*) sowie auf die Kooperation mit dem Kollegium und den Umgang mit Konflikten (Skala: *Politischer Rahmen*).

Folgt man dem Lehrkräfteurteil, liegt die relative Schwäche des Führungshandelns bei allen Schulen im professionell-entwickelnden Bereich. Nur rund die Hälfte der Lehrkräfte berichtet über ein ausgeprägtes Führungshandeln in Bezug auf die Personalentwicklung (Skala: *Personaler Rahmen – Entwicklung*; Mittelwert $\geq 3,0$). Im Bereich der Unterrichtsentwicklung sind es gut 60% (Skala: *Pädagogischer Rahmen*).

Die Befunde verdeutlichen: Die Führungskräfte legen in ihrem Führungsverständnis einen hohen Stellenwert auf die einzelschulische Qualitätsentwicklung. Sie richten ihr Führungshandeln jedoch stark auf die administrativ-organisatorische Umsetzung und die strategische Ausrichtung dieser Prozesse aus. Inwieweit eine inhaltliche Ausgestaltung der Schulentwicklungsmaßnahmen im Projektzeitraum durch andere Akteursgruppen stattgefunden hat, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

3.3 Umsetzung schulischer Qualitätsentwicklung und Evaluation

Zur Umsetzung schulischer Qualitätsentwicklungsvorgaben und zum Prozess der Internen Evaluation wurden Dokumentanalysen zum Evaluationsbericht und Gruppeninterviews durchgeführt.

Die Analyse der Evaluationsberichte erfolgte auf der Basis eines 54 Items umfassenden Analyserasters, welches Kriterien umfasst, die als grundsätzlich erfolgsrelevante Merkmale für Schul- und Qualitätsentwicklung angesehen werden. Die Ergebnisse der Analyse verweisen auf Folgendes:

Im Gegensatz zu den Schulprogrammen kann für die Mehrheit der Evaluationsberichte eine klarere und auch nachvollziehbarere Gliederung festgestellt werden. Weiterhin werden in den Evaluationsberichten viele neue, unterschiedliche Projektideen aufgeführt. Positiv auffallend ist, dass die Schulen für die Evaluation der Projekte eine Vielzahl an Evaluationsmethoden anwenden; dabei am häufigsten Fragebogenuntersuchungen, Interviews und Gruppendiskussionen, Dokumentenanalysen sowie Fotodokumentationen. Die Darstellung der Einzelprojekte im Bericht erfolgt in den meisten Fällen strukturiert und transparent, der inhaltliche Schwerpunkt der Evaluationsprojekte liegt im Vergleich zu den Schulprogrammen im Bereich der Unterrichtsentwicklung.

Was die Evaluationsberichte in großen Teilen nicht enthalten, ist vor allem das, was zur Verbindlichkeit und längerfristigen Planung von Schulentwicklungsaktivitäten beiträgt: Dazu gehören u. a. ein systematisches, längerfristig angelegtes Evaluationskonzept der Schule, die Explikation des relativen Nutzens der Evaluationsaktivitäten und des Berichts selbst für die Schule, Angaben zur weiteren Entwicklung der Projekte sowie zu Konsequenzen und Handlungsempfehlungen aus den Evaluationen. Die Analyse zeigt zudem, dass nur in Einzelfällen Angaben zu den Evaluationsergebnissen sowie zur Kommunikation der Projektverläufe und -ergebnisse in das Kollegium gemacht werden.

Die Ergebnisse verdeutlichen: Das Dokument Evaluationsbericht ist bei vielen Schulen nicht dazu geeignet, die Evaluationsergebnisse für die Schulentwicklung hinreichend deutlich zu machen und somit tatsächlich für eine günstige zukünftige Entwicklung der Projekte und der Schulqualität beizutragen.

Im Rahmen von SUE erhielten acht Projektschulen individuelle Rückmeldungen zu ihren Evaluationsberichten. Im Anschluss an die Rückmeldungen wurden mit den beteiligten Lehrkräften leitfadengestützte Gruppeninterviews geführt. Insgesamt wurden 52 KollegenInnen, überwiegend Steuergruppen- bzw. Schulentwicklungsgruppenmitglieder befragt. Die inhaltliche Auswertung des Datenmaterials und die Kategorienbildung erfolgten nach der Methode der „zirkulären Dekonstruktion“ (vgl. *Jaeggi, Faas & Mruck 1998*).

Im Ergebnis der Auswertung ergeben sich drei zentrale Kategorien:

- Prozess der Evaluationsberichterstellung
- Einstellungen zur Internen Evaluation und zum Evaluationsbericht
- Wahrgenommene Veränderungen in der Schule

Die erste Kategorie *Prozess der Evaluationsberichterstellung* enthält Angaben darüber, wie die Berichterstellung in den befragten Schulen verlaufen ist, welche Schwierigkeiten dabei erlebt wurden und wie die Inhalte der Berichte ausgewählt wurden. Die Ergebnisse zeigen: Der Prozess der Evaluationsberichterstellung wurde in allen befragten Schulen von Gruppen (z. B. Steuergruppen oder Schulentwicklungsgruppen, EvaluationsberaterInnen) initiiert und geleitet. Auffallend ist, dass diese Gruppen häufig eher losgelöst von der Schulleitung und vom Kollegium arbeiten. Die Befragten geben weiterhin an, dass sie den von der Berliner Senatsverwaltung vorgegebenen Rahmen als diffus, in Teilen sogar widersprüchlich empfinden:

„Ich erlebe das heute im Rückblick ein Stück weit so, als wenn einer mit einer Dynamitstange in den Steinbruch gegangen ist und mal gezündet hat und jetzt schaut, oh was für Blöcke liegen jetzt rum. [...] Und die Schwierigkeit als Schule ist, wir müssen jetzt hinterher die Blöcke aufsammeln und systematisch integrieren [...].
(Schule 5, Z 510)

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass in den Schulen die Zeiträume der Berichterstellung zwischen 6 und 24 Monaten schwanken. Für einige Schulen entstandener Zeitdruck wurde mit der Festlegung von Zielen und Meilensteinen sowie regelmäßigen Treffen zur Berichterstellung kompensiert. Die Auswahl der Inhalte der Berichte erfolgt projekt- und maßnahmenorientiert und nur vier Schulen orientieren sich bei der Berichterstellung an ihrem Schulprogramm.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine systematische Qualitätsentwicklung bestehend aus Planung, Durchführung und Evaluation von Schulentwicklungsmaßnahmen in vielen Schulen aufgrund der Beschaffenheit der Instrumente gar nicht geleistet werden kann.

Innerhalb der Kategorie *Einstellungen zur Internen Evaluation und zum Evaluationsbericht* betonen die Befragten den enormen Zeitaufwand, den sie neben dem täglichen Unterrichtsgeschäft für Aktivitäten im Rahmen von Schulentwicklung investieren, ohne dafür von der Schulleitung entlastet zu werden. Sie mahnen an, dass zukünftige Aktivitäten zur Qualitätsentwicklung nicht oder nur eingeschränkt leistbar sind. Die Lehrkräfte geben zudem an, dass das Dokument Evaluationsbericht keine bewusste Rolle in ihrem Alltagshandeln spielt. Hingegen seien die dahinterliegenden Prozess und Erfahrungen, die sie im Rahmen der Berichterstellung und Durchführung von Evaluationsmaßnahmen gemacht haben, bewusst und werden in Teilen auch gelebt. Daher würden sie auch ohne gesetzliche Verpflichtungen Evaluationsmaßnahmen fortführen, einen Evaluationsbericht hingegen würden sie

nicht mehr erstellen. Bemängelt wird von den Schulen, dass sie in den meisten Fällen keine Rückmeldung zu den Dokumenten Schulprogramm und Evaluationsbericht von der zuständigen Schulverwaltung erhalten haben.

In Bezug auf die Kategorie *Wahrgenommene Veränderungen in der Schule* geben die befragten Lehrkräfte an, dass in den Kollegien durchaus häufiger über Schulentwicklungsaktivitäten gesprochen wird. Dieses Ergebnis resultiert vermutlich aus der ebenso angegebenen gestiegenen Akzeptanz von Schulentwicklungsaktivitäten und führe zu deutlich verbesserter Kommunikation unter den Lehrkräften und einem angenehmeren Schulklima:

„Bestimmte Begriffe kann man heute benutzen, ohne dass man gleich gekreuzigt, [...] ausgebuht, mit Steinen beworfen wird.“ (Schule 8, Z 301)

Hinsichtlich der Arbeitsweise gibt die Hälfte der Schulen an, zielorientierter und strukturierter zu arbeiten. Zudem können Qualitätsverbesserungen im Unterricht festgestellt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die befragten Lehrkräfte das Dokument Evaluationsbericht als weitgehend wirkungslos bewerten. Die Arbeiten hingegen, die mit der Erstellung des Evaluationsberichts verbunden sind, werden zunehmend als notwendige Reflexions-, Prozessdokumentations-, Strukturierungs- und Planungsschritte eingeschätzt. Die Schulen entwickeln zudem durch den Prozess ein stärkeres Selbstvertrauen und wollen nicht nur „administrativen Verwaltungszwängen“ folgen, sondern ihre gewonnenen Erfahrungen in die Qualitätsentwicklung ihrer Schule systematisch integrieren:

„Es wird in naher Zukunft darum gehen, [...] diese ganzen Qualitätsentwicklungen und Instrumente die wir haben, [...] intern zu verankern. In der einzelnen Persönlichkeit, in den Abteilungen, in der Schule [...].“ (Schule 3, Z 460)

4. Fazit

Die Befunde der wissenschaftlichen Begleitforschung im Modellversuch SUE verweisen in Bezug auf den Umgang der einzelschulischen Akteure mit bildungspolitischen Qualitätsentwicklungsforderungen auf Folgendes:

Durch die Verpflichtung der Schulen zur Implementierung von Qualitätsentwicklungsinstrumenten durch das Berliner Schulgesetz 2004, erleben die einzelschulischen Akteure einen Anstieg an Schulentwicklungsaktivitäten in ihren jeweiligen Schulen, insbesondere im Zusammenhang mit der Erstellung der Schulprogramme und Evaluationsberichte. Zwar nehmen vor allem die Lehrkräfte die beiden Dokumente selbst kaum zur Kenntnis. Die Akzeptanz gegenüber den damit verbundenen Schulentwicklungs- und Evaluationsmaßnahmen ist jedoch im Untersuchungszeitraum von 2006 bis 2010 deutlich gestiegen. Weiterhin hat die Dokumentenqualität der Evaluationsberichte gegenüber den Schulprogrammen zugenommen. Im Führungsver-

ständnis des schulischen Leitungspersonals der im Modellversuch beteiligten beruflichen Schulen wird die einzelschulische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sogar als eine zentrale Führungsaufgabe angesehen. Dieses fokussiert jedoch stärker auf die strategische Wirkung der Schulentwicklungsaktivitäten als auf die inhaltliche Ausgestaltung der Prozesse.

Zwar erscheint es auf Basis der Befunde, dass in den hier untersuchten beruflichen Schulen mit der gesetzlichen Verankerung des Konzepts der erweiterten einzelschulischen Selbstverantwortung viele Entwicklungen und Aktivitäten angestoßen wurden. Diese sind jedoch in der Regel extern induziert und stellen nur in Einzelfällen eine Reaktion auf einen von der Schule wahrgenommenen Veränderungsbedarf dar. Es ist daher zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht vorhersehbar, inwieweit es den Einzelschulen gelingt, diese verschiedenen Maßnahmen zu verstetigen bzw. in den „Schulalltag“ zu integrieren. Darüber hinaus ist darauf zu verweisen, dass sich diese Qualitätsentwicklungsbemühungen primär aus Einzelmaßnahmen zusammensetzen, die weitgehend unabgestimmt durchgeführt werden. Durch multiple oder auch teilweise widersprüchliche Zielperspektiven dieser Einzelaktivitäten wird die Komplexität der Schulentwicklungsprozesse erhöht und es entstehen zeitliche und personelle Mehrbelastungen. Nicht zuletzt dadurch ist es notwendig, die von den Schulen begonnenen Reflexions- und Entwicklungsprozesse zukünftig im Rahmen eines integrativen Qualitätsmanagements systematisch zu verknüpfen.

Literatur

- Altrichter, H. & Rürup, M. (2010). Schulautonomie und die Folgen. In Altrichter, H. & Maag-Merki, K. (Hrsg.). *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS, 111-144.
- Bastian, J. (2007). *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1984). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buer, J. van & Rückmann, J. (2009) (Hrsg.). *Pädagogische Schulentwicklung beruflicher Schulen in Berlin*. In *Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin*. Band 15.
- Buer, J. van, Rückmann, J. & Wagner, C. (2010). *Systematische Unterrichtsentwicklung in beruflichen Schulen durch integratives Qualitätsmanagement*. Projektjahr 2009. In *Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin*. Band 18.
- Ditton (2007). *Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung*. In Buer, J. van & Wagner, C. (Hrsg.), *Qualität von Schule*. Frankfurt am Main et al.: Lang, 83-92.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule*. 2. Auflage. Stuttgart: Steiner.

- Flick, U. (2007). *Triangulation*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K. (1998). Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten (2. überarb. Fassung). Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2.
- Kimmig, T. (2007). Untersuchungsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In *Modellvorhaben eigenverantwortliche Schule (MES)*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 4-7.
- Köller, M. (2009). *Konstruktion und Implementierung von Schulprogrammen – Ein triangulativer Forschungsansatz*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Künzel, J., Roggenbroth, G. & Rütter, K. (2007). Qualitätsmanagement auf Basis des EFQM-Modells im Schulversuch ProReKo. Teil 2. In *Schulverwaltung Niedersachsen*. 5/2007, 151-154.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik in der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München & Neuwied: Wolters Kluwer.
- Schwarz, B. & Behrmann, D. (2006). *Integratives Qualitätsmanagement*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Seghezzi, H.-D., Fahrni, F. & Herrmann, F. (2007). *Integriertes Qualitätsmanagement: Der St. Galler Ansatz*. München: Hanser.
- Tenberg, R. (2003). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs QUABS*. München: Lehrstuhl für Pädagogik der Technischen Universität München.
- Wagner, C. & Buer, J. van (2010). *Führung und pädagogische Qualitätsentwicklung*. In Buchen, H., Horster, L. & Rolff, H.-G. (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung*. C 1.18
- Wehrmeister, F.: *Fortbildungsschule in Sachsen I: Allgemeine und gewerbliche Fortbildungsschulen in Sachsen im Spannungsfeld schulpolitischer und gewerblicher Interessen (1815–1933)*. Frankfurt am Main: Lang, 1995.
- Zabeck, J.: *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl, 2009.