

Zusammenfassender Abschlussbericht zur „Wissenschaftlichen Begleitforschung des Qualitätsmanagements an den Berufsbildungszentren im Saarland“

Berichtszeitraum 2010-2012

Projektleitung: Prof. Dr. Rolf Arnold
Fachgebiet Pädagogik
Erwin Schrödinger Str. 57
TU Kaiserslautern
67663 Kaiserslautern

Wiss. Mitarbeiter: Dipl.-Päd. Lars Kilian

Kaiserslautern, September 2012

Was würden Sie anderen Schulleitern auf den Weg geben, um QM erfolgreich in die Schulen zu tragen?

Man muss dem Kollegium klar machen, dass wir uns unsere eigenen Ziele setzen und das der Zertifikator nur sagen kann: "Die setzen sich eigene Ziele und haben diese erreicht. Oder eben nicht erreicht." Aber das ist wertfrei. (...) Die Angst, geprüft zu werden und durchzufallen - das muss raus. Das muss ein Kollegium erkennen.

(Zitat eines Schulleiters)

Inhalt

1. Danksagung	4
2. Überblick über die erbrachten Leistungen	5
3. Zusammenfassende Ergebnisdarstellung	7
3.1 Das Qualitätsmanagement nach ISO 9001:2008 an den saarländischen Berufsbildungszentren	7
3.1.1 Vorteile der DIN ISO 9001:2008.....	7
3.1.2 Nachteile der DIN ISO 9001:2008	8
3.1.3 Entwicklungslinien der DIN ISO 9001:2008	12
3.1.4 Pädagogische Qualität managen?	16
3.1.5 Faktoren für ein erfolgreiches QM an den BBZ	18
3.2 Die Ausbildung von Lern- und Teamberatern nach den Grundsätzen einer systemischen Pädagogik	24
3.2.1 Akzeptanz- und Wirkungseinschätzungen der LTB in den BBZ	24
3.2.2 Akzeptanz- und Wirkungssteigernde Maßnahmen	26
3.2.3 Funktionen der LTB	29
3.3 Vorbereitung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Berufsbildende Schulen	36
3.3.1 Bekenntnis zum Qualitätsmanagement	36
3.3.2 Demokratische Schulführung und Personalentwicklung.....	39
3.3.3 Verantwortungsabgabe und Unterstützung von Aktivisten.....	43
3.3.4 Interesse & Wertschätzung	43

1. Danksagung

Die Autoren des Endberichts sind zahlreichen Personen zu Dank verpflichtet. Dieser Dank gilt in erster Linie den Verantwortlichen des Ministeriums für Bildung im Saarland, die den Kollegen des Fachgebiets Pädagogik der TU Kaiserslautern das Vertrauen entgegengebracht haben, mit Ihnen einen *offenen Evaluationsprozess* zum Thema des Qualitätsmanagements an den Berufsbildenden Schulen des Saarlandes zu gestalten. Dichte und gute Kommunikation und Kooperation bei der Klärung aller Fragen, die sich inhaltlich und organisatorisch erst im Prozess – Schritt für Schritt - entwickelten, erwiesen sich als grundlegende Erfolgsbedingungen. Unser ausgesprochener Dank gilt in diesem Zusammenhang namentlich Frau Falk und Herrn Heinrich, die stets ansprechbar waren und das Vorhaben tatkräftig sowie „Türen öffnend“ und „Wogen glättend“ unterstützten.

Das Evaluationsvorhaben hätte nicht zu aussagekräftigen Ergebnissen geführt, wenn es keine Bereitschaft der Befragten gegeben hätte, sich substantziell zu beteiligen. Deshalb möchten wir auch den Schulleitungen Dank sagen, die als Interviewpartner zur Verfügung standen sowie die Koordination der Befragungen von Lehrenden an den BBZ problemlos unterstützten. Unser Dank gilt schließlich allen Lehrenden der BBZ im Saarland, die Zeit und Energie investierten, damit die Befragungen aussagekräftige Einschätzungen ermöglichten. Die überraschend hohe und sehr gute Rücklaufquote bei der Fragebogenerhebung oder die fast vollständige Beteiligung aller LTB an Gruppeninterviews im LPM Dudweiler sind zwei Aspekte, die diese ausgeprägte Bereitschaft belegen.

„Last but not least“ möchten wir uns bei den Helfern im Fachbereich Pädagogik, die bei Fragen und Problemen ein offenes Ohr hatten, kritische Freunde und Mitdenker waren, Konzepte prüften, Anregungen gaben, motivierten oder Fleißarbeiten übernommen haben herzlich bedanken. Namentlich sollen hier Kathrin Schneider und Raphael Cabrera genannt werden, die bei der Aufbereitung und Verrechnung der Daten wichtige Unterstützung geleistet haben.

Kaiserslautern, August 2012

Prof. Dr. Rolf Arnold

Dipl. Päd. Lars Kilian

2. Überblick über die erbrachten Leistungen

Nachfolgend geben wir einen Überblick über die im Forschungsprojekt absolvierten Erhebungs- bzw. Untersuchungsschritte. Diese werden dabei nur kurz skizziert und mit ihren wesentlichen Ergebnissen präsentiert; detailliertere Angaben können aus den bereits vorliegenden Zwischenberichten entnommen werden.

Das Projekt hat die auf fachlichen Kriterien basierende *Einschätzung der Wirksamkeit des an den Berufsbildungszentren im Saarland eingeführten Qualitätsmanagementsystems* zum Ziel. Um die im Antrag gestellten Forschungsfragen zu beleuchten, wurden folgende empirische Zugänge zum Untersuchungsfeld realisiert:

- sechs Eingangs-Gruppeninterviews in ausgewählten Berufsbildungszentren
- zwei Experteninterviews zur Genese des QM im Saarland mit Vertretern des Ministeriums für Bildung des Saarlands
- sechs Experteninterviews mit Verantwortlichen und Funktionsträgern des QM-Systems an den saarländischen BBZ
- eine Fragebogenvollerhebung bei allen pädagogischen Mitarbeitern an allen BBZ im Saarland
- drei Abschlussinterviews mit Schulleitern ausgewählter BBZ
- drei abschließende Gruppeninterviews mit Lehrenden an ausgewählten BBZ
- Literatur- und Dokumentenanalyse zu QM im Allgemeinen (DIN ISO etc.) sowie zum QM-System an BBZ im Saarland im Besonderen.

Ein zentrales methodisches Anliegen des Forschungsvorhabens war und ist es, die aus den Erhebungen gewonnenen Einschätzungen – soweit möglich und sinnvoll – den Befragten zu spiegeln, um dadurch bereits im Prozess ihre Validität bzw. „Viabilität“ zu sichern¹. Hierfür wurden die jeweiligen Auswertungen zielgruppenspezifisch aufbereitet und den Akteuren zugesandt. Dafür wurden innerhalb der Projektlaufzeit entsprechende Kurzurückmeldungen aus den Interviews erstellt und den einzelnen Schulen zugesandt. So wurden auf Basis der fragebogengestützten Vollerhebung ausführlichere Rückmeldungen an jedes BBZ (mit jeweils

¹ Die „Gültigkeit“ (Validität) wissenschaftlicher Ergebnisse kann nur unter bestimmten erkenntnistheoretischen Annahmen überzeugend begründet werden. Eher qualitative Forschungsansätze, wie das in der vorliegenden Untersuchung gewählte Vorgehen, beschränken ihren Gültigkeitsanspruch deshalb bewusst und sprechen von einer „Viabilität“, was so viel bedeutet, wie „Gangbarkeit“. Als „viabel“ sind deshalb Forschungsergebnisse anzusehen, die nicht nur den Gütekriterien einer empirisch-analytischen Sozialforschung Rechnung tragen, sondern darüber hinaus auch von den Befragten selbst als „zutreffend“, „erhellend“ oder gar „handlungsleitend“ erlebt werden (vgl. Arnold, R.: Evidenz oder Emergenz. Gegenrede zum erkenntnistheoretischen Rückfall der evidenzbasierten Bildungsforschung. In: Weiterbildung 4/2012, S.24-27.)

ca. 12-15 Seiten) geliefert, um den Schulleitungen einen Einblick in die Einschätzung des QM-Systems an ihrer eigenen Einrichtung sowie einen Überblick über die durchschnittlichen Einschätzungen saarlandweit zu geben. Diese Rückmeldeaktionen – so die Bestätigungen von Schulleitungen, Lehrenden sowie Mitarbeitern aus dem Ministerium – wurden von den Betroffenen positiv an- und aufgenommen.

Darüber hinaus wurden die Ergebnisse nicht gesamthaft, sondern sequenziell in der Form dreier Zwischenberichtslegungen präsentiert und besprochen; der (hier vorliegende) Endbericht für die Projektzeiträume schließt die Serie ab. Die Berichtszeiträume waren:

- Juli – Dezember 2010 (Kapitel 4)
- Januar – Dezember 2011 (Kapitel 5)
- Januar – Juni 2012 (Kapitel 6)
- Endbericht Juli 2012

Auf der Basis der gewonnenen Einschätzung wurden entsprechende Themenfelder identifiziert und aufbereitet, die mit dem beauftragenden Ministerium für Bildung des Saarlands „im Prozess“ diskutiert wurden – ein prozessuales Forschungsdesign, welches es erleichtert, die Auswertung entsprechend des sich (durch die Zwischenpräsentationen) präzisierenden Untersuchungsinteresses zu justieren.

Die Zwischenpräsentationen waren:

- Präsentation des Forschungsvorhabens für alle Schulleitenden des Saarlands am 2.3.2010
- Präsentation des ersten Zwischenberichts am 15.03.11
- Präsentation des zweiten Zwischenberichts am 17.2.12
- Präsentation des dritten Zwischenberichts und Endberichts September/Oktober 2012

Im Rahmen des Projektes konnte weiterhin das methodische Vorgehen des Forschungsvorhabens auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation in Linz 2011 vorgestellt werden. An dieser Stelle sei angemerkt, dass zur Präsentation keine Daten der Erhebungen vorgestellt wurden, sondern sich die Präsentation ausschließlich auf die skizzierte systemisch-empirische Methodik des Vorhabens bezog.

3. Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Das Forschungsvorhaben der „Wissenschaftlichen Begleitforschung des Qualitätsmanagements an den Berufsbildungszentren im Saarland“ zielt auf die „Analyse der Strategien, die das Ministerium (für Bildung des Saarlands) zur Förderung der Schulentwicklung in den Berufsbildenden Schulen in den letzten Jahren in Gang gesetzt hat. Insbesondere handelt es sich um:

- das Qualitätsmanagement nach ISO 9001:2008 an den saarländischen Berufsbildungszentren (vgl. Kapitel 3.1),
- die Ausbildung von Lern- und Teamberatern nach den Grundsätzen einer systemischen Pädagogik sowie (vgl. Kapitel 3.2)
- die Vorbereitung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Berufsbildende Schulen“ (vgl. Kapitel 3.3) (vgl. Angebot des Projekts)

Während der Projektlaufzeit wurde bereits eine Vielzahl von Informationen gesammelt, ausgewertet und als Ergebnisse präsentiert. Im hier vorliegenden Endbericht werden deshalb lediglich die aus der Sicht der Projektverantwortlichen zentralen Ergebnisse zusammengefasst und Handlungsempfehlungen abgeleitet.

3.1 Das Qualitätsmanagement nach ISO 9001:2008 an den saarländischen Berufsbildungszentren

3.1.1 Vorteile der DIN ISO 9001:2008

Die DIN ISO 9001 als maßgebliche Neuerung und zentraler Pfeiler im Qualitätsmanagement an den Berufsbildungszentren im Saarland bringt nach Einschätzung der Akteure zahlreiche Vorteile für die BBZ und die darin agierenden Personen mit sich.

So verweisen viele Nutzer auf die **Arbeiterleichterung**, die mit der DIN ISO einhergeht. Diese betrifft z.B. Prozesse, die zwar regelmäßig aber in zeitlich großen Abständen, durchlaufen werden müssen, wie die Einführung neuer Kollegen in das BBZ oder die Begrüßung neuer Klassen zu Beginn des Schuljahres. Hierzu gibt es heute Checklisten, die schnell und einfach abgearbeitet werden können. Auch wird der empfundene **Stress** in solchen Situationen **minimiert**, da den Kollegen meist bekannt ist, wo die Unterlagen (Prozessanweisungen, Checklisten, Anordnungen aber auch Gesetzestexte etc.) zu finden sind, und sie können auch

sicher sein, dass diese Unterlagen mit hoher Wahrscheinlichkeit aktuell sind – vorausgesetzt, das QM wird gepflegt.

Darüber hinaus erhöht die Nutzung der QM-Instrumente, welche durch das QM-System (nach DIN ISO) bereitgestellt werden, die **Transparenz** und **Standardisierung organisatorischer Abläufe intern und extern** – ein Effekt, der vom Kollegium und auch von den Schülern begrüßt wird. So ist bei internen Abläufen heute klar, wie z.B. mit Krankmeldungen, Verspätungen oder Verhaltensauffälligkeiten umgegangen wird. Diese können klar kommuniziert werden, und die Schüler haben nicht das Gefühl, von einigen Lehrkräften bei den genannten internen Abläufen so und von anderen anders behandelt zu werden. Externe Transparenz und Standardisierung drücken sich in abgestimmten und vereinheitlichten Dokumenten für die Außendarstellung des BBZ (Corporate Design) sowie in Briefköpfen, Präsentationen oder auch der Gestaltung der Webseite aus.

Sofern die DIN ISO erfolgreich im BBZ installiert ist, wird von den Befragten eine **Effizienzsteigerung** festgestellt, soweit es um schulübliche Prozesse geht (z.B. verpflichtende Rückmeldungen über Fortbildungen auf Basis des QM Systems). Darüber hinaus erkennen einige BBZ einen **Wettbewerbsvorteil** gegenüber anderen Bildungsträgern der Region, weshalb bei der Außendarstellung der BBZ auf die erfolgreiche Akkreditierung und Zertifizierung nach DIN ISO (z.B. auf der Webseite der BBZ) ausdrücklich hingewiesen wird. Einige Einrichtungen konstatieren auch ausdrücklich einen **Akzeptanzgewinn** gegenüber den Unternehmen, für die sie ausbilden, da in der Wirtschaft die DIN ISO 9001 anerkannt ist und als Qualitätsmerkmal eingestuft wird.

An Einrichtungen, in denen die DIN ISO erfolgreich implementiert worden ist, können die Akteure eine Vielzahl von Vorteilen benennen, die dieses QM-System mit sich bringt. Je nach Intensität der Nutzung und Perspektive der Nutzer variieren die erwähnten Vorteile.

3.1.2 Nachteile der DIN ISO 9001:2008

Mit der Einführung der DIN ISO 9001 verbinden sich aus Perspektive der Befragten aber auch Nachteile. So erinnern sich viele Befragte an den hohen **Arbeitsaufwand**, der mit der Einführung der Norm für die einzelne Lehrkraft einherging. Dieser Aufwand reduzierte sich jedoch im Laufe der Zeit; heute erledigen in vielen BBZ die Verantwortlichen (QMB) die routinemäßig anfallenden Aufgaben. Die erwähnten positiven Effekte mildern jedoch in den Augen der Befragten diese Aufwandsbelastungen – zumal heute auch eine Einsparung von Arbeitszeit („Routinegewinn“) sowie eine Steigerung der Effizienz in (organisatorischen) Abläufen bei einem gut geführten QM von vielen als entlastend empfunden werden.

In den Befragungen wurde an vielen Stellen deutlich, dass die DIN ISO zwar die Organisation des BBZ stützt, jedoch in das Kerngeschäft der **pädagogischen Arbeit** – den Unterricht – (noch) nicht oder kaum hineinragt. Diese Beschränkung ist aus einer Schulentwicklungsperspektive durchaus erheblich, einige der Befragten bemängeln diese deshalb zu Recht und suchen bereits selbst nach Möglichkeiten, auch diesen Bereich der Unterrichtsentwicklung gezielter in den Blick zu rücken und QM-mäßig zu gestalten. Erste und vielversprechende Ansätze lassen sich an einem Teil der besuchten BBZ identifizieren und sollten nach Einschätzung der Gutachter beobachtet, gepflegt und – aktiv - unterstützt werden. Dabei sollten Top-down-Maßnahmen vermieden werden und eher beraterisch bzw. begleitend angesetzt werden, da die Unterrichtsgestaltung ein systemisch bislang wenig erfasster Bereich ist und in seiner konkreten Ausgestaltung von den Ideen und Aktivitäten der Akteure „lebt“. „Angeordnete“ Ansätze zur unterrichtlichen Qualitätsentwicklung könnten – so muss befürchtet werden - die Bereitschaft und die Kreativität der „Aktivisten“ an den BBZ beeinträchtigen, wenn nicht sogar (zer)stören. (Hier eröffnet sich nach Einschätzung der Gutachter auch ein erst ansatzweise erschlossenes Tätigkeitsfeld für die LTB als – gewissermaßen – „interne Consultants“ für Fragen der Unterrichtsentwicklung und des Lernkulturwandels) – ein Aspekt, auf den wir noch zurückkommen werden.

Notwendig: Gezielte didaktische Organisationsentwicklung

Erfahrungsgemäß ist es für eine unterrichtsbezogene Weiterentwicklung des QM sinnvoll, gezielt eine „Didaktische Organisationsentwicklung“² als Innovationsvorhaben „aufzuschienen“, die mehrere parallele Aktionsfelder systematisch vom einem systemisch-konstruktivistischen Konzept der Intervention und Veränderungsgestaltung her gestaltete, dem Motto folgend: „Lernen ist Veränderung“ und „Veränderung ist Lernen“³. Die Gutachter empfehlen eine flankierende Gestaltung eines solchen Prozesses, wobei die folgende – aus der Erwachsenenbildung stammende – Übersicht verdeutlicht, welche Dimensionen bei einem solchen Prozess der „Didaktischen Organisationsentwicklung“ strategisch fokussiert und

² Die „didaktische Organisationsentwicklung“ ist ein Ansatz, der der Tatsache Rechnung trägt, dass Schulen und Bildungseinrichtungen zwar zweckrational gestaltete Organisationen sind, deren Abläufe und Prozesse in nüchterner Analyse optimiert und einem zielerreichenden Management unterworfen werden können, gleichzeitig nicht übersehen werden dürfe, dass diese keine „Produkte“ fertigten, sondern allenfalls eine Dienstleistung der besonderen Art erbringen. (Vgl. Arnold, R.: Didaktische Organisationsberatung. Oder: Coachingwissen in Aktion. In: Schulleitung heute, 16/2009, S.1-4.)

³ Vgl. Graf, E.O.: Lernen ist Veränderung. Bildungs- und Erziehungsprozesse aus dem Blickwinkel der Institutionsanalyse. Münster 2011.

gestaltet werden sollten, um durch deren komplexes Zusammenwirken eine allmähliche Veränderung der unterrichtlichen Lernkultur und mit ihr der Schulkultur zu erreichen⁴:

<p>Systemisch-konstruktivistische Führungskräftequalifizierung</p> <p>Fragen: <i>Welche Vorstellungen vertreten unsere Führungskräfte zu den Themen Lernen, Führen, Kompetenzentwicklung und Nachhaltigkeit? Sind sie selbst in ihrem Führungsalltag eher Promotoren oder eher Skeptiker im Hinblick auf die Konzepte einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung?</i></p>	<p>Kompetenzprofil Lernbegleiter in der Erwachsenenbildung</p> <p>Frage: <i>Über welche Haltungs-, Begründungs- und (erwachsenen-)didaktischen Handlungskompetenzen sollen „Lehrende“ in einer nachhaltigen und kompetenzbildenden Erwachsenenbildung selbst verfügen?</i></p>	<p>Entwicklung einer Lehrenden-Charta („Grundanliegen und Selbstverständnis“)</p> <p>Fragen: <i>Welches professionelle Selbstverständnis legen wir unserer Bildungsarbeit zugrunde? Welche Grundanliegen verbinden wir mit unserer Trainings- bzw. Bildungsarbeit und wie drücken wir diese glaubwürdig aus?</i></p>
<p>Prozessbegleitung: „Wie werden wir zu einer lernenden Organisation?“</p> <p>Frage: <i>Wie gestalten wir die Veränderungen in unserer Organisation als Prozesse eines organisationalen und nachhaltigen Lernens? Was sind unsere organisationalen Lernaufgaben? Woran erkennen wir unsere Lernfortschritte als Organisation?</i></p>	<p>Ermöglichungsdidaktische Qualifizierung</p> <p>Frage: <i>Wie lassen sich die Haltungen und (erwachsenen)didaktischen Kompetenzen der Lehrenden verändern und weiter entwickeln?</i></p>	<p>Aufbau eines Supervisions- und Begleitsystems</p> <p>Frage: <i>Wie stellen wir die Anwendung und Ermöglichung veränderter Formen eines lebendigen und nachhaltigen Lernens in unserer Bildungsarbeit tatsächlich sicher? Welche Unterstützungsformen stellen wir unseren Lehrenden bereit?</i></p>
<p>Von der Zufriedenheits- zur Wirkungskontrolle – Aufbau eines QS-Systems</p> <p>Frage: <i>Wie stellen wir mittel- und langfristig die kompetenzbildende Wirksamkeit der unserer Bildungsangebote fest?</i></p>	<p>Zertifizierungs- und Akkreditierungsregelungen für die Tätigkeit als Dozent</p> <p>Frage: <i>Wie gewährleisten wir mittel- und langfristig, dass unsere Lehrenden die didaktischen Grundlagen und methodischen Verfahren einer kompetenzbildenden Erwachsenenbildung tatsächlich beherrschen und anwenden? (Rekrutierung- und Akkreditierung)</i></p>	<p>Kompetenzorientierte Gestaltung der Aus- und Fortbildungsprogramme</p> <p>Frage: <i>Wie gestalten wir unsere Aus- und Fortbildungsangebote entsprechend der fachlichen und außerfachlichen Maßgaben der Kompetenzbildung (vgl. DQR, EQR) um bzw. entwickeln diese weiter?</i></p>

Abb.1: Die Mobile-Struktur eines systemischen Ansatzes zur didaktischen Organisationsveränderung

Durch eine solche „Einbettung“ der Unterrichtsentwicklung in den Gesamtprozess einer didaktischen Organisationsveränderung wird eine systemische Gesamtperspektive aufgegriffen, die den Wechselwirkungen und der gegenseitigen Beeinflussung von organisationalen Routinen und Beobachtungsstandpunkten Rechnung trägt – davon ausgehend, dass „jedes Element die Bedingungen aller anderen mitbestimmt“⁵. Die Organisation einer Bildungseinrichtung wird

⁴ Vgl. im Einzelnen: Arnold, R.: Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler 2012.

⁵ Ellebracht, H./ Lenz, G./ Osterhold, G.: Systemische Organisations- und Unternehmensberatung. Praxishandbuch für Berater und Führungskräfte. 3. Auflage. Wiesbaden 2009, S.14.

deshalb als eine Art Ökosystem verstanden, „dessen Aspekte sich gegenseitig beeinflussen, sich bestimmen und voneinander abhängig sind“⁶. „Veränderung“ kann deshalb auch kaum gelingen, wenn man an lediglich einem der Elemente - z.B. an den Kompetenzen der Lehrenden oder ausgewählten Kennzahlen - ansetzt, ohne zugleich auch die anderen Elemente des den Gesamtzusammenhang bestimmenden organisatorischen Mobiles mit einzubeziehen, wodurch unterschiedliche Formen der Gestaltung in den Blick treten können.

Ein solcher systemischer Blick auf die Frage der Organisationsveränderung und -gestaltung erweitert den in QM-Modellen häufig vorherrschenden Blick auf die „internen Geschäftsprozesse“ und trägt damit auch einer durch die Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung sich verfestigenden Einsicht Rechnung, dass die organisationale Veränderung von Bildungseinrichtungen sich als komplexe, mehrschichtige Wandlungsprozesse, beschreiben lassen. Konkret ergibt sich aus solchen Einblicken in die organisationalen Wirkungszusammenhänge bei Veränderung die Notwendigkeit, sich von eindimensionalen Ansätzen mit linearen Wirkungsannahmen zu lösen.

Die Gutachter schlagen deshalb vor, bei der Weiterentwicklung des QM-Konzeptes in Richtung Unterrichts- und Lernkulturentwicklung „flächig“ anzusetzen, indem mehrere relevante Ebenen eingebunden und in den transformationalen Dialog eingebunden werden⁷.

Von einigen Befragten wurde ausdrücklich eingeräumt, dass sich die anfängliche Sorge, QM diene dazu dient, BBZ und Kollegium durch das Ministerium zu **überprüfen**, als unberechtigt erwiesen hat. Diese Erfahrung entlastete und beflügelte das QM in den BBZ, da man begann, der „konstruktiven“ Absicht des QM mehr und mehr Glauben zu schenken und den Bemühungen der Akteure offener und auch unterstützender zu begegnen.

⁶ Ebd. In dem Praxishandbuch „Systemische Organisations- und Unternehmensberatung“ von Heiner Ellebracht, Gerhard Lenz und Gisela Osterhold ist zu lesen: „Wir verstehen die Elemente innerhalb eines Systems als komplex (und nicht linear) miteinander verwoben, erfassen Beziehungen und beschreiben Verhalten, statt feste Eigenschaften zuzuschreiben. Eigenschaften lassen sich nicht verändern und kleben oft wie unsichtbare Etiketten an den Köpfen von Menschen. >Er ist so!< statt >Er zeigt im bestimmten Rahmen solches Verhalten<. Wenn jemand irgendwie >ist<, wie soll er sich verändern können? Wenn jemand ein Verhalten >zeigt<, könnte er auch ein anderes >zeigen<, und schon gibt es eine Chance für Veränderung. Rückbezügliche Prozesse treten an die Stelle kausaler Erklärungen. Wahrscheinlichkeiten werden beschrieben, statt Determinanten festzulegen“ (ebd.).

⁷ Notwendig ist zudem eine Art Begleitforschung, die Evidenzen „ans Licht bringt“ und Transparenz zu wesentlichen Aspekten der eigenen Unterrichtsqualität zu erzeugen vermag. Eine Bildungseinrichtung funktioniert nicht dann erfolgreich, wenn „alles rund läuft“, aber die Nachhaltigkeit der durch ihre Aktivitäten unterstützten Kompetenzreifungen unklar bleibt. Sie ist vielmehr „erfolgreich“, wenn sie ihre eigenen – pädagogischen - Kennzahlen des Erfolges kennt, diese präzisiert und sich beständig darum bemüht, deren Realisierung oder gar Optimierung zu erreichen. An die Stelle einer diffusen „Selbstevaluierung“ treten in professionell gewandelten Organisationen deshalb differenzierte Strategien der Begleitforschung, Erfolgsmessung und Qualitätssicherung.

Fazit: Das größte Manko des QM-Systems der DIN ISO ist die (noch) unzulängliche Einbeziehung der Unterrichtsqualität, wodurch das eigentliche Kerngeschäft der BBZ noch unvollständig im Blick des QM ist. Beobachtbar sind BBZ-individuelle Bemühungen, den Qualitätsgedanken auch in den Bereich der Unterrichtsentwicklung zu tragen. Solche Vorhaben sollten beobachtet, gefördert und – folgt man den internationalen Forschungen zur Unterrichtsqualität⁸ - möglichst aus der Gestaltungsverantwortung der Professional Teams heraus gestaltet werden, ohne ein „QM von oben“ für dieses Feld anzuordnen.

3.1.3 Entwicklungslinien der DIN ISO 9001:2008

In der Genese des QM Systems zeigte sich, dass eine entschlossene **Top-Down**-Initiierung ein wichtiger Impuls für das Gelingen der Implementierung gewesen ist. Um das QM-System selbst dann auch wirksam und dauerhaft an den BBZ zu verankern, mussten jedoch noch andere – organisatorische – Bedingungen (z.B. Beteiligung, Zuständigkeiten) geschaffen werden. Dies gelang, wie die Ergebnisse der Befragungen eindrucksvoll zeigen, dadurch, dass die BBZ die DIN ISO an ihre Bedürfnisse **anpassen** und Verantwortlichkeiten innerhalb ihres Systems bestimmen konnten. Durch diese partizipationsoffene Implementierungsstrategie gelang es nach dem Eindruck der Befragten, die **Heterogenität** der BBZ systemisch adäquat zu berücksichtigen und diese in die Weiterentwicklung und Umsetzungsgestaltung wirksam einzubinden. Insgesamt ist festzustellen, dass diese Verknüpfung von Top-down- und Bottom-up-Prozessen von den beteiligten Akteuren rückblickend als „gelingen“ angesehen wird.

Die Öffnung gegenüber den heterogenen Besonderheiten war nicht nur hinsichtlich der unterschiedlichen Lagen der einzelnen BBZ wichtig, sie trug vielmehr auch der „internen“ Vielfalt Rechnung. So konnte z.B. von den einzelnen BBZ geprüft werden, ob im Einzelfall auch wirklich alle Werkzeuge, Methoden und Empfehlungen für jede Abteilung, jeden Bereich und jede Situation in der vorliegenden Form bedeutungsvoll sind oder nochmals angepasst werden müssen. Diese regelmäßige **Prüfung** und ggf. **Revision** der Checklisten und Prozessanweisungen etc., die bereits vorliegen, wird durch diese Offenheit wesentlich erleichtert und auch auf der operativen Ebene gewährleistet. Dadurch rückt die operative Dimension des QM in den Vordergrund, welche die Mentalität und das Handeln der Akteure charakterisiert:

⁸ Schüßler, I.: Gestaltung entwicklungsförderlicher Lernkulturen – eine Herausforderung für die Qualitätsentwicklung an Schulen. In: Arnold, R./ Müller, H.-J./ Schüßler, I. (Hrsg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik. Baltmannsweiler 2009, S. 321-332; Spanier, M.: Pädagogische Schulentwicklung in der eigenen Schule – nach Klippert. In: PädForum, 32/23 (2004), 6, S. 361-366; Stringer, P.M.: Capacity Building for School Improvement: A Case Study of a New Zealand Primary School. Paper presented to the Asia-Pacific Educational research Conference. National Institute of Education. Singapore 2008; von Saldern, M.: Systemische Schulentwicklung. Norderstedt 2010.

„Die zentrale Voraussetzung für ein gelingendes QM ist nach Ansicht der Akteure die **Aktualität** und Verfügbarkeit der Materialien, die für das QM notwendig sind!“ – so das gelebte Credo der „Operationalisten“, die das QM an den saarländischen BBZ akzeptieren, mittragen und nutzen.

Zu Beginn der Einführung, so bestätigen die Betroffenen an vielen BBZ, gab es erhebliche **Widerstände** gegen das fremde und als unnötig formalisierend empfundene Procedere, welches mit der Anwendung der DIN ISO einherging. Diese Widerstände traten im Verlauf der Anwendung des QM-Systems deutlich zurück - sogar während der 24monatigen Projektlaufzeit konnte die immer noch wachsende Akzeptanz gegenüber diesem System bei den Lehrkräften der BBZ beobachtet werden.

Gründe hierfür gibt es mehrere:

- Als erfolgreich erwies sich die von vielen Befragten berichtete Strategie, Skeptiker und Kritiker aktiv einzubinden („Zeig uns, was nicht funktioniert und mach das System besser!“).
- Auch der Generationswechsel erleichterte die Überwindung anfänglicher Skepsis und Kritik: Neue Lehrende finden das System an den BBZ bereits vor und nutzen es vom ersten Tag an – durch diese Vertrautheit von Anfang an können nach Angaben der Beteiligten Widerstände gegen das QM-System minimiert werden.
- Hilfreich sind in diesem Zusammenhang die **Transparenz** über das System sowie und die vielfältigen Möglichkeit zur **aktiven Mitarbeit** und damit Veränderung / Anpassung des Systems an die eigenen Bedürfnisse.
- Noch wichtiger ist es, dass das System einen erkennbaren **Mehrwert** für den Einzelnen und seine Aufgaben bietet.

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurde u.a. gemessen, wie die Akteure die Wirkung der DIN ISO einschätzen und wie hoch die Akzeptanz bzgl. dieses QM-Instruments ist. Es zeigte sich ein deutlicher und stark ausgeprägter Zusammenhang: **Personen, die eine hohe Akzeptanz bzgl. der DIN ISO entgegen bringen, schätzen auch deren Wirkung hoch ein, wie die nachfolgende Tabelle zeigt!**

Korrelationen

		Wirkung DIN ISO ⁹
Akzeptanz DIN Lehrende ¹⁰	Korrelation nach Pearson	,631**
	Signifikanz (2-seitig)	,000
	N	385

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Diese Aussage klingt plausibel und scheint auch wenig verwunderlich zu sein. Das Überraschende bzw. Anregende verbirgt sich in bzw. „hinter“ den Zahlen. Denn hinter dieser ausgeprägten Akzeptanz steckt eine weitere Aussage, die sich auch in Interviews manifestierte: Demnach sind Zustimmung (und Ablehnung) nicht auf ein spezifisches QM-System bezogen. Es ist deshalb auch relativ belanglos, welches QM-System per Top-Down Prozess an den BBZ im Saarland initiiert wurde und sehr wahrscheinlich würde jedes andere System auch zu Beginn Widerstände auslösen und auch frühe Befürworter finden. Der Zeitablauf ist entscheidend. Dieser führt nämlich dazu dass eine wachsende Gruppe in das QM-System involviert, dieses adaptieren und auch qualitätsentwickelnde Effekte durch dieses System generieren und selbst „entdecken“.

Qualitätssicherung wird auf diesem Wege zu einem gemeinsamen Erfahrungs- und Lernkontext für die BBZ – ein Musterbeispiel, in welcher Weise politische Entschlossenheit, wachsende Akzeptanz (durch Partizipation etc.) und jahrelange Erfahrung Veränderungen im System BBZ anstoßen und flankieren können.

Es überrascht deshalb nicht, dass in den Befragungen auch immer wieder betont wird, dass mit der Einführung des QM-Systems an den BBZ diese verstärkt begonnen haben, über die eigenen Prozesse nachzudenken. Dabei ist es die Nutzenerfahrung, von der die weitere Veränderungsdynamik ausgeht. Um das QM weiter voran zu treiben, sollte deshalb – so die Empfehlung der Gutachter - die Wirkung der DIN ISO an gelungenen Beispielen herausgearbeitet werden, um gezielt die Akzeptanz zu entwickeln. Ein solches

⁹ Die Kategorie „Wirkung DIN ISO“ bemisst sich aus den Einzeleinschätzungen der Befragten zur „Präsenz des QM-Themas auf allen Ebenen des BBZ“ und „sehr guter Kenntnis, Transparenz und Kommunikation von Funktion und Wirkung der DIN ISO am BBZ“.

¹⁰ Die Kategorie „Akzeptanz DIN Lehrende“ bemisst sich aus den Einzeleinschätzungen der Befragten zur „Identifikation mit den Zielen der DIN ISO am jeweiligen BBZ“, „aktive Einbindung des extern angeregten QM-Prozesses am BBZ“, „Bewertung der DIN ISO als geeignetes Werkzeug für QM“, „aktiver Mitarbeit an der DIN ISO“, „Beurteilung der Anerkennung der DIN ISO im Kollegium“ und „Einschätzung der Zunahme der Akzeptanz der DIN ISO am BBZ“.

„Akzeptanzmarketing“ ist von grundlegender Bedeutung, da ohne Akzeptanz auch die DIN ISO zu einem rein bürokratischen Akt zu „verkommen“ droht.

Der Umgang mit den wiederkehrenden **Audits** stellt sich unterschiedlich dar. Wie und in welcher Form dabei konkret verfahren wird, ist abhängig von der Authentizität, mit der die DIN an den BBZ verankert wurde. So gibt es Einrichtungen, die den Besuch des Auditors proben, was zum Teil den alltäglichen Betrieb des BBZ behindert und damit durchaus auch zu Missmut bei den Lehrenden führt. Aber es finden sich auch BBZ, für die ein Audit ein „Sprung ins kalte Wasser“ ist, was bedeutet, dass das BBZ den Besuch höchstens dahingehend vorbereitet, dass alle Unterlagen vorliegen. Gespräche werden nicht geprobt, Lehrende nicht gebrieft. Begründet wird letztgenanntes Vorgehen damit, dass schließlich geprüft werden soll, was und wie die tägliche Arbeit – tatsächlich - abläuft.

Ebenso unterschiedlich ist der Umgang mit den **Materialien der Akkreditierung**. In einigen Einrichtung sind sie Mittel zum Zweck und dienen fast ausschließlich für die Akkreditierung. In anderen Einrichtungen wird das Material genutzt, um eigene **Ziele und Pläne** zu definieren und deren Erreichung zu überprüfen bzw. überprüfen zu lassen. In diesen Fällen wird der Auditor als **kritischer Freund** gesehen, der in der Lage ist, eine Rückmeldung an das BBZ zu geben, mit der weitergearbeitet werden kann. Gerade zu Beginn der Akkreditierungen jedoch herrschte häufig **Unklarheit** bzgl. der Verbindungen des Auditors zum Ministerium, seiner Rolle sowie seiner Kompetenzen, den Betrieb eines BBZ einschätzen zu können. Diese Unklarheiten und Unsicherheiten scheinen sich nach Einschätzung der Befragten nach und nach zu zerstreuen.

Audits sollten keinesfalls den regulären Schulalltag behindern, sondern en passant stattfinden. Hierfür ist jedoch eine gelungene Implementierung der DIN ISO notwendig. Die Auditunterlagen sollten für die BBZ dazu genutzt werden, die eigenen Entwicklungsziele zu definieren, die Prozesse der Zielerfüllung zu analysieren und deren Erreichung zu überprüfen. So können auch die BBZ Gewinn – im Sinne der erwähnten „flächigen“ Organisationsentwicklung - aus den Audits ziehen. Wichtig ist, dass die Audits, ebenso wie die DIN ISO als solche, die BBZ-spezifischen Besonderheiten berücksichtigen.

Die Untersuchungen zeigten, dass viele BBZ nach Einschätzung der Befragten auf einem guten Weg sind, **gemeinsame Ziele der Schulentwicklung** nicht nur zu benennen, sondern auch systematisch an deren Erreichung zu arbeiten. Allerdings finden sich auch noch Einrichtungen, in denen die angestoßenen QM-Prozesse entkoppelt vom Schulalltag stattfinden und kein Teil der gemeinsamen Schulkultur sind. Eine stärkere Integration des Kollegiums in die QM-Prozesse, das Aufzeigen von good-practice-Beispielen sowie der Dokumentation und Erläuterung der Vorteile der QM-Maßnahmen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung könnten die Einschätzungen noch positiver ausfallen lassen.

Die Fragebogenerhebung ergab auch, dass die regelmäßige **Evaluation der Lernergebnisse** überdurchschnittlich hoch eingeschätzt wird. Diese Betonung kann ein Indiz dafür sein, dass die Effekte der DIN ISO sich auf pädagogische Arbeit auszurichten beginnen. Auch die **Unterstützung der Lehrenden bei Lernbedarfen**, den Lehrenden **bekannte Pläne und Strategien zur Schulentwicklung** sowie die Betonung der **Existenz von Steuergruppen** weisen darauf hin, dass die DIN ISO an den BBZ wirkt. So gibt es seit der Einführung des QM entsprechende Formulare, die Weiterbildungsinteressen erheben und die Weiterbildungsbereitschaft des Kollegiums erfassen. Die Existenz von Steuergruppen kann hingegen auf die Arbeit der QMBs zurückgeführt werden, wenngleich dies nicht die einzigen Steuergruppen an den BBZ sein müssen.

Die an den BBZ eingeführte DIN ISO scheint mehrere positive Effekte auf die Einrichtungen zu haben. Den Befragten sind gemeinsame Schulentwicklungsziele bekannt, Lernergebnisse werden überdurchschnittlich erhoben, es gibt Schulentwicklungsstrategien, aktive Steuergruppen etc. Dies sind einige (!) Teilaspekte, die für eine Schulentwicklung maßgeblich sind.

3.1.4 Pädagogische Qualität managen?

Immer wieder trat bei den Befragungen die Überlegung zu Tage, dass die DIN ISO für Lehrende nur schwer mit der pädagogischen Arbeit (Stichwort: Unterrichtsentwicklung) verbunden werden könne. Selbst bei Einrichtungen, die durchaus gelungen mit der DIN ISO umgehen und hier eine hohe Akzeptanz an den Tag legen, gab es **Unsicherheiten**, wie mit der DIN die Unterrichtsqualität verbessert werden kann. Diese Unsicherheiten sind nicht auf fehlendes Engagement oder Kreativität der Lehrenden zurück zu führen, vielmehr stößt die DIN ISO als Norm an ihre **Grenzen**, will sie professionelles pädagogisches Handeln in Prozessanweisungen, Checklisten etc. gießen.

Zu hinterfragen ist, ob es grundsätzlich möglich und überhaupt nötig ist, diese Norm für das Management der Qualität des Unterrichts heranzuziehen oder ob nicht andere Vorgehensweisen Erfolg versprechender sein könnten, wie z.B. durch den Einsatz von LTB.

Aber auch wenn die DIN ISO für das Kerngeschäft der Lehrenden nicht als geeignet erscheint, hat deren Einführung und kontinuierliche Fortentwicklung dazu geführt, dass die Lehrenden an den BBZ eine **erhöhte Sensibilität für Qualität, Qualitätsentwicklung und -management** aufgebaut haben, die auch in die pädagogische Arbeit hinein ausstrahlt. So finden sich an einigen BBZ bemerkenswerte Ansätze und Projekte, die Qualität des Unterrichts zu verbessern, die Arbeit der Pädagogen gegenüber dem Kollegium transparent(er) zu gestalten oder die Lehr-

Lern-Leistungen miteinander zu vergleichen. Auch Ansätze wie kollegiales Coaching lassen sich beobachten.

Auch wenn die DIN ISO für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts aufgrund der Besonderheit des Feldes an die Grenzen stößt, entwickeln engagierte Lehrende Konzepte und Strategien, ihre Arbeit und das Unterrichtsgeschehen nachhaltig und nachweislich zu verbessern.

In der Fragebogenerhebung wurde der Frage nachgegangen, ob Standardisierung, wie sie durchaus bei der DIN ISO betrieben wird, als eine **Einmischung in die eigene Arbeit** bei den Lehrenden empfunden wird. Die Ergebnisse (siehe nachfolgende Tabelle) zeigen, dass es hier zwar keine signifikanten Korrelationen zwischen den einzelnen Kategorien gibt, jedoch zeichnet sich tendenziell ein vorsichtig zu interpretierender (!) negativer Zusammenhang ab. D.h., die Befragten, die die DIN ISO eher positiv einschätzen, empfinden die Standardisierung tendenziell weniger als Einmischung. Das bedeutet, dass die DIN ISO bislang entweder nur in geringen Maße in den pädagogischen Alltag getragen worden ist und eher als Prozessoptimierung der Rahmenbedingungen der BBZ genutzt wird oder dass die Standardisierung von pädagogischen Prozessen in der Praxis behutsam durchgeführt worden ist, so dass die Befragten hier keine Störungen empfinden.

Jedoch, und hier gibt es eine hohe Signifikanz und deutliche Stärke, zeigt sich, dass die Befragten, die Standardisierung als Einmischung empfinden (nennen wir sie „Bevormundungsfürchter“), stärker betonen, dass QM nur durch **Freiwilligkeit** funktionieren kann.

Befürworter der DIN ISO empfinden tendenziell, dass Standardisierungsansätze keine Einmischung in ihr Professionsgebiet darstellen.

Korrelationen

		Wirkung DIN ISO ¹¹	Akzeptanz DIN Lehrende ¹²	QM nur durch Freiwilligkeit ¹³
Standardisierung ist Einmischung ¹⁴	Korrelation nach Pearson	-,121*	-,123*	,350**
	Signifikanz (2-seitig)	,017	,015	,000
	N	385	390	501

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**.. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

3.1.5 Faktoren für ein erfolgreiches QM an den BBZ

Auf der Basis der Fragebogenerhebung war es möglich, Zusammenhänge zwischen der Akzeptanz der DIN ISO und weiteren QM-relevanten Kategorien zu errechnen. Dabei wurde z.B. deutlich, dass Befragte, die der **DIN ISO** eine höhere **Akzeptanz** entgegenbringen, auch eine höhere Akzeptanz in den Kategorien des allgemeinen **Qualitätsmanagements** (starker Zusammenhang), aber auch bzgl. des **QMB** und abgemildert **LTB** aufzeigen. Zudem zeigte sich, dass die DIN ISO offensichtlich deutlich auf die **Organisationsentwicklung** in den BBZ wirkt. So lässt sich ein starker Zusammenhang zwischen der Akzeptanz der DIN ISO und der Organisationsentwicklung bei den Befragten feststellen, wie die Korrelationen in der nachfolgenden Tabelle verdeutlichen.

¹¹ Zur Kategorie „Wirkung DIN ISO“ vgl. Fußnote 9

¹² Zur Kategorie „Akzeptanz DIN Lehrende“ vgl. Fußnote 10

¹³ Die Kategorie „QM nur durch Freiwilligkeit“ stellt ein Einzelitem in Form der Hypothese „Qualitätsmanagement in der Pädagogik als Kerngeschäft des Lehrenden funktioniert nur durch Freiwilligkeit, die durch Erfolge und Einsicht in die Notwendigkeit gewonnen werden kann“ in der Befragung dar, welcher die Befragten gestuft zustimmen konnten.

¹⁴ Die Kategorie „Standardisierung ist Einmischung“ stellt ein Einzelitem in Form der Hypothese „In einem hochprofessionalisierten System wie Schule wird Standardisierung als Einmischung empfunden“ in der Befragung dar, welcher die Befragten gestuft zustimmen konnten.

Korrelationen

	Akzeptanz des QMB durch Lehrende ¹⁵	Unterrichts- entwicklung Gesamt ¹⁶	Organisations- entwicklung Gesamt ¹⁷	Personal- entwicklung Gesamt ¹⁸	Akzeptanz des LTB durch Lehrende ¹⁹	Akzeptanz QM Lehrende ²⁰
Akzeptanz Korrelation DIN nach Lehrende ²¹ Pearson	,275**	,156**	,337**	,262**	,159**	,419**
Signifikanz (2-seitig)	,000	,002	,000	,000	,002	,000
N	390	390	390	390	390	312

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

¹⁵ Die Kategorie „Akzeptanz des QMB durch Lehrende“ bemisst sich aus den beiden Einzelitems „QMB-Stellen führen zu größerer Transparenz in Routineabläufen“ und „Einigkeit über Kompetenz des QMB für seinen/ihren Aufgabenbereich“

¹⁶ Die Kategorie „Unterrichtsentwicklung“ als zentralen Aspekt der Schulentwicklung (nach Rolff) berechnet sich aus einer Vielzahl von Subkategorien wie „Lernorientierung“, „Kompetenzentwicklung“, „Schülerorientierung“, „Unterstützung der Selbstständigkeit der Schüler“, „Unterstützung der Kooperation der Schüler“, „Regelmäßige Evaluation der Lernergebnisse“ und der „Schulkultur“. Diese Subkategorien wurden mit insgesamt 20 Einzelfragen erfasst.

¹⁷ Die Kategorie „Organisationsentwicklung“ als zweiten Aspekt der Schulentwicklung (nach Rolff) berechnet sich aus folgenden Subkategorien: „Die Einrichtung als lernendes BBZ“, „Existenz von strategischen Entwicklungsprozessen“, „Existenz von demokratischen Entwicklungsprozessen“, „erhöhte Selbststeuerung und erhöhte Problemlösekompetenz“, „Binnensteuerung des BBZ durch Steuerkreise“, „Binnensteuerung des BBZ durch externe Beratung“, „Binnensteuerung durch datenbasierte Evaluation und Reflexion“, „das Kollegium als kooperierendes und vernetztes Team“, „Diagnose von IST Zuständen am BBZ“ und „dem Kollegium bekannte Aktionspläne zur Schulentwicklung“. Insgesamt bildeten 33 Einzelfragen die Subkategorien ab.

¹⁸ Die Kategorie „Personalentwicklung“ als dritten Aspekt der Schulentwicklung (nach Rolff) berechnet sich aus folgenden Subkategorien: „Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns“, „Kollegiale Unterstützung“, „Weiterbildungsinteresse“, „Verständnis der eigenen Professionalität“ und der „Begeisterung für Veränderungsprozesse am BBZ“ und wurde mit 15 Einzelfragen erhoben.

¹⁹ Die Kategorie „Akzeptanz des LTB durch Lehrende“ wurde durch die Einschätzung der Befragten zu den Themenfeldern „der LTB als guter Ansprechpartner bei Fragen zur Unterrichtsgestaltung“, „Kompetenzeinschätzung des Kollegiums bzgl. der zu bewältigenden Aufgaben durch den LTB“ und „Fokussierung der ‚Qualität am Schüler‘ seit Existenz von LTB“ berechnet.

²⁰ Die Kategorie „Akzeptanz des QM durch Lehrende“ berechnete sich aus den Einzelitems „Wichtigkeit des QM für erfolgreiche Schulentwicklung“, „QM als Chance, den eigenen Arbeitsbereich zu gestalten und zu verbessern“, „Verbesserung von Prozessen und Abläufen“ sowie „Eigeninteresse an QM-System(en)“.

²¹ Zur Kategorie „Akzeptanz DIN Lehrende“ vgl. Fußnote 10

Vor dem Hintergrund dieser Evidenzen kann gefolgert werden, dass der Akzeptanz gegenüber der DIN ISO eine Art „Schlüsselfunktion“ für die Anliegen einer qualitätsorientierten Schulentwicklung zukommt. Konkret bedeutet dies, dass, wenn es gelingt, die Akzeptanz für die DIN ISO bei den Beteiligten zu steigern, mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch die Akzeptanz für QM allgemein, die Akzeptanz des QMB und leicht gemindert auch des LTB gesteigert wird. Diese Zusammenhänge können auch so gelesen werden, dass die saarländischen BBZ einen offensichtlich wirksamen Weg zur Initiierung einer „Schulentwicklung durch Qualitätssicherung“ realisieren konnten.

Folgt man den Einschätzungen der Befragten, so verweisen dies deutlich darauf, dass **Schulentwicklung Regeln und Zeit benötigt**, um erfolgreich zu sein. Personen, die dieser Einschätzung zustimmen, schätzen auch ein, dass es an „ihrem“ BBZ ihnen **bekannte Aktionspläne zur Schulentwicklung** gibt, die Organisation **demokratische Entwicklungsprozesse** ermöglicht und strategisch ausgerichtet ist – drei Faktoren, die für eine erfolgreiche Entwicklung der Organisation Schule nach den Ergebnissen der internationalen Schulentwicklungsforschung grundlegende Ermöglichungsbedingungen darstellen²² (vgl. nachfolgende Tabelle). Insbesondere in BBZ, in denen intensive(re) schulinterne Evaluationen durchgeführt werden, wird die Hypothese, dass Schulentwicklung ein langsamer Prozess ist, der Regeln und Zeit benötigt, gestützt.

Aus diesem Grund wird an dieser Stelle die deutliche Empfehlung ausgesprochen, den Schulen Zeit für ihr weitere Schulentwicklung einzuräumen, um die eingeführten Prozesse wirken zu lassen und sie weiter zu begleiten, zu bündeln und zu ergänzen. Ein solches Moratorium entspricht auch dem deutlichen Wunsch einiger Befragter in den Interviews, die sich mehr Zeit wünschen, um noch besser mit dem Instrument der DIN ISO arbeiten zu können. Gleichwohl bedeutet es nicht, dass keine weitere Unterstützung notwendig wäre. Vielmehr sollten nachfrageorientierte Supportangebote unterbreitet werden und das Thema weiterhin auf der bildungspolitischen Agenda deutlich sichtbar sein, um seine andauernde Relevanz zu unterstreichen.

Nach dem Eindruck der Gutachter könnte die tiefere und auch nachhaltigere - Einwurzelung der Konzeption einer qualitätsorientierten Schulentwicklung auch durch ein sichtbar andauerndes

²² Vgl. Phillipp, E./ Rolff, H.-G.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. Weinheim 2004; Risse, E. (Hrsg.): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied 1998; Rolff, H.-G.: Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, H.-G./ ders. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim 2006, S. 296-364; Rolff, H.-G.: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim/ Basel 2007; Schein, E.: Wie können Organisationen schneller lernen? Die Herausforderung, den grünen Raum zu vertreten. In: Zeitschrift Organisationsentwicklung, 3/1995, S. 4-13.

„Binnenmarketing“ der QM-Idee gegenüber den Schulen und der bildungspolitischen Öffentlichkeit unterstützt werden. (Eine didaktisierte Verbreitung der Ergebnisse der Vorliegenden Evaluierung könnte ein erster Schritt eines solchen „Binnenmarketings“ sein.)

Korrelationen

		(Aktions)Pläne zur Schulentwick- lung ²³	Demokratische Entwicklungs- prozesse ²⁴	Strategische Entwicklungs- prozesse gesamt ²⁵
Schulentwicklung braucht Regeln und Zeit ²⁶	Korrelation nach Pearson	,152**	,240**	,148**
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,000	,001
	N	501	501	501

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Im Rahmen der Interviews zeichneten sich aus Perspektive der Anwender der DIN ISO drei (Gelingens-)Faktoren ab, die dieser Zielgruppe wichtig erschienen, um QM wirksam in den BBZ implementieren zu können:

- Zum einen sind **Erfolge** wichtig, d.h., Projekte, Ideen, Experimente etc. müssen den Lehrenden etwas bringen. Dies können auch Misserfolge sein, wenn diese keine Nachteile nach sich ziehen (z.B. in Form von Sanktionen), sondern das BBZ bereit ist, daraus zu lernen.

²³ Die (Sub)Kategorie „(Aktions)Pläne zur Schulentwicklung“ gehört der Kategorie „Organisationsentwicklung“ an und wurde durch folgende zwei Themen erfasst: „Aktivierung zur Teilnahme an Fortbildung“ und „Existenz von Plänen mit vereinbarten Zielen zur Schulentwicklung“.

²⁴ Auch die (Sub)Kategorie „Demokratische Schulentwicklungsprozesse“ ist Teil der Kategorie „Organisationsentwicklung“ und wurde durch folgende Items gemessen: „Entwicklung eines BBZ-Leitbilds unter Berücksichtigung des eigenen Unterrichts“, „Verfolgen gemeinsamer Ziele“, „regelmäßige Treffen von Arbeitsgruppen“, „Abstimmungsprozesse bei Realisierung von anvisierten Zielen“, „Einbindung des Kollegiums in den Schulentwicklungsprozess durch die Schulleitung“, „Einschätzung des Erfolgs der Zielerreichung, wenn diese aus dem Kollegium heraus formuliert werden“, „Mitbestimmung des Kollegiums bei der Auswahl von Funktionsträgern“.

²⁵ Ebenso ist die dritte (Sub)Kategorie „Strategische Entwicklungsprozesse“ ein Teil der Kategorie „Organisationsentwicklung“ und wurde durch folgende Fragen erhoben: „Transparente Aufgabenverteilung im BBZ“, „Funktionsstellenzuweisung erst nach dem schulinternen Zielfindungsprozess“, „gemeinsame Arbeit an BBZ-Entwicklungszielen“ und „wiederkehrende Prozesse zur Zieldefinition sowie Evaluation und Kommunikation der Zielerreichung“.

²⁶ Das Item „Schulentwicklung braucht Zeit und Regeln“ wurde über die Hypothese „Schule ist eine Organisation, die sich langsam entwickelt. Sie braucht Regeln und Zeit, um sich zu bewegen.“ abgebildet, denen die Befragten gestuft zustimmen konnten.

- Zum anderen betonen die hierzu Befragten immer wieder **Freiwilligkeit**. Damit meinen sie nicht, dass sich die Lehrenden für oder gegen gewisse Marschrichtungen, wie die Einführung eines QM, entscheiden können (sollten), sondern „Freiwilligkeit“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sie Raum erhalten sollten, solche Ansätze für ihre eigene Arbeit fruchtbar zu machen oder auch zu verwerfen. Die Fragebogenerhebung belegt, dass Personen, die der Hypothese zustimmen, QM funktioniert nur auf Basis von Freiwilligkeit, ihrer Einrichtung ein höheres Maß an Selbststeuerung und Problemlösekompetenz zusprechen und auch demokratische Entwicklungsprozesse in der Organisation befürworten. Entsprechend „gemindert“ fällt ihre Zustimmung bzgl. der strategischen Entwicklungsprozesse am BBZ aus, da diese – so darf geschlossen werden – weniger auf Freiwilligkeit beruhen (können), sondern andere Steuerungsmechanismen nahelegen (z.B. eindeutige Positionierung der Schulleitung).

		Selbststeuerung und Problemlösekompetenz ²⁷	Demokratische Entwicklungsprozesse ²⁸	Strategische Entwicklungsprozesse gesamt ²⁹
Hypothese	Korrelation nach	,322**	,295**	,199**
QM nur durch	Pearson			
Freiwilligkeit ³⁰	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000
	N	501	501	501

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

- Der dritte (Gelingens-)Faktor ist die **Einsicht in die Notwendigkeit** – durchaus im Sinne einer intrinsischen Motivation. Erst wenn Lehrende „verstanden“ haben, wozu ein QM gut ist und was es ihnen im Schul- und Unterrichtsalltag „bringt“, sehen die Befragten die Möglichkeit gegeben, ein solches für die eigene Arbeit (mit)zugestalten und zu nutzen.

Weiterhin zeigte sich in den Gesprächen, dass ein als gelungen empfundenen QM **funktional** und auf die eigenen Anforderungen zugeschnitten ist. Es sollte zudem auch **niederschwellig** zugänglich, sprich: ohne Umstände für die Nutzer „erreichbar“ sein. Ein QM System, auf welches man erst über Umwege gelangt und welches den Anwendern nicht verständlich und klar

²⁷ Die (Sub)Kategorie „Selbststeuerung und Problemlösekompetenz“ als Teil der „Organisationsentwicklung“ wurde über die Themenfelder „Veränderungsvorgaben von außen werden an unser BBZ angepasst“ und „interne Ziele führen zur Bereitschaft, sich über die normale Arbeitslast hinaus zu engagieren“ gemessen

²⁸ Zur Beschreibung der Kategorie siehe Fußnote 24

²⁹ Zur Beschreibung der Kategorie siehe Fußnote 25

³⁰ Der vollständige Wortlaut der Hypothese lautete: „Qualitätsmanagement in der Pädagogik als Kerngeschäft des Lehrenden funktioniert nur durch Freiwilligkeit, die durch Erfolge und Einsicht in die Notwendigkeit gewonnen werden kann.“

dargelegt ist, wird von den Nutzern im Tagesgeschäft ignoriert. Darüber hinaus wird es als wichtig empfunden, dass das QM **aktuell, vollständig und gepflegt** ist. Die Nutzer müssen sich darauf verlassen können, dass sie alle notwendigen Informationen vorfinden und diese auch Gültigkeit besitzen.

Als ein wichtiger Indikator für die gelungene Implementierung eines QM stellt sich die – fachliche³¹ - Partizipation bzw. **Demokratisierung** in den BBZ ab. Dies bedeutet: QM gelingt nur, wenn die Lehrenden in die Ausgestaltung des QM-Prozesses einbezogen worden sind. Dabei werden Lehrende über die Aktivitäten informiert, es werden Möglichkeiten der Mitarbeit und vor allem Mitbestimmung im Prozess der Umsetzung eingeräumt. Diese Beteiligung hat jedoch auch von Seiten der Lehrenden ihre **Grenzen**, da es für gewisse Aufgaben entsprechende Verantwortliche (QMB & LTB) gibt und die Lehrenden nicht bei jeder Entscheidung beteiligt werden müssen. Das handlungsleitende Prinzip ist, so ein in der Befragung genannter Slogan: „Jeder kann – keiner muss!“

„QM-erfolgreiche Schulen“ zeichnen sich, wie die Befragungsergebnisse zeigen, auch dadurch aus, dass in ihnen der Teamgedanke stärker ausgeprägt ist. Diese **Teams** gestalten aktiv ihren Bereich im BBZ mit und nehmen Einfluss auf die Entwicklungen im QM-Prozess. Dabei reicht es nicht aus, gute Teams zu haben. Diese müssen auch ein Eigeninteresse an der Fortentwicklung der Schule haben, sonst kann es dazu führen, dass dieser Prozess „von unten boykottiert“ wird. Die Ergebnisse verweisen zudem auf die Bedeutung einer achtsamen und bewussten Personal- und Teamentwicklung für das Leadership und die erfolgreiche Gestaltung von Schulentwicklung:

Ein Großteil der Gelingensbedingungen für QM liegt auf Seiten des „empfangenden Systems“ und hat nicht in erster Linie etwas mit der Eigenart und der Besonderheit des ausgewählten QM zu tun. „Willst Du mittel- und langfristig Innovationserfolge in der Schul- und Unterrichtsentwicklung erzielen, achte auf das Leadership sowie die Personal- und Teamentwicklung in Deinen Schulen!“ ließe sich als Empfehlungsslogan aus den berichteten Einschätzungen folgern.“

Dieser „Empfehlungsslogan“ wirft nach dem Eindruck der Gutachter auch grundlegende Fragen im Hinblick auf die zukünftige Gestaltung und Weiterentwicklung einer auf „Schulentwicklung“ bezogenen Schulpolitik auf. Diese sollte auf eine breite Stärkung der schulischen Personal- und

³¹ Es ist hier nicht der Ort, um über die Bedeutung einer demokratischen Schulkultur für eine demokratische Gesellschaft nachzudenken, zumal diese Zusammenhänge bereits von John Dewey erschöpfend dargelegt worden sind. Wichtig ist in diesem Zusammenhang allerdings der Hinweis, dass die Beteiligung bei der Bestimmung und Anwendung der Qualitätskriterien, nach denen letztlich auch der eigenen Unterrichts- und Erziehungserfolg „beurteilt“ werden soll, eine unverzichtbare „Zuständigkeit“ der professionell Verantwortlichen darstellt, wie die Professional-Team-Formierungen oder auch die Standesgerichtsbarkeit in anderen „professionellen“ Bereichen verdeutlichen. Professionalität und fachfremde „Beaufsichtigung“ stehen in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis zueinander, wie auch und gerade bei der Frage der Qualitätssicherung deutlich wird.

Organisationsentwicklung fokussiert sein und die Detailverantwortung und –steuerung bewusster auch dort „lassen“, wo diese de facto stattfindet. Eine qualitätsorientierte Schulentwicklung zielt somit – nimmt man die in ihr im Erfolgsfall sich artikulierenden Dynamiken und Potenziale ernst – auf eine stärkere Autonomisierung bzw. Teilautonomisierung von Schule(n).³²

3.2 Die Ausbildung von Lern- und Teambereitern nach den Grundsätzen einer systemischen Pädagogik

3.2.1 Akzeptanz- und Wirkungseinschätzungen der LTB in den BBZ

Im Gegensatz zu den QMB zeigt sich bei den LTB in den BBZ, dass diese z.T. (noch) mit größeren **Akzeptanzproblemen** zu kämpfen haben. Diese Akzeptanzproblematik hat unterschiedliche Ursachen, die auch z.T. bereits in den vorstehenden Kommentaren aufschienen:

- So ist es eine **komplexe** und anspruchsvolle Aufgabe, supervidierend, beobachtend und beratend in den Bereich des Lehrens und Lernens hineinwirken zu wollen – ein Bereich, in den sich Lehrende nur ungern hineinreden lassen.
- Auch die **umfangreiche Aufgabenzuordnung** zu der Funktionsstelle eines LTB bei gleichzeitiger **Diffusität der Tätigkeitsfelder** ist für die LTB selbst nur schwer zu fassen und noch schwerer zu kommunizieren.

Vor diesem Hintergrund wirkt die Empirie entlastend, zeigt sie doch, dass – unbeschadet der Gestaltung einer Intervention (hier: die LTBs) – die Wirkungen stets von vielen anderen Voraussetzungen abhängen, die durch die Intervention selbst gar nicht beeinflusst worden sind – ein wichtiger Hinweis für die Frage nach einer systemisch intelligenten Gestaltung des Wechselverhältnisses von Schulentwicklung und Schulpolitik. Deren Wirkungen sind mehr durch systemische Interdependenzen und Interferenzen geprägt³³

In diesem Sinne kann aus den Ergebnissen der Befragung abgeleitet werden,

³² Vgl. Oelkers, J.: Die „Vision“ der Selbständigen Schule. Vortrag auf der Pädagogischen Tagung des Hessischen Philologenverbandes. Weilburg 25.2.2010 (http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1832/Weilburg.pdf (Abruf 1.11.2011)).

³³ von Saldern, M.: Systemische Schulentwicklung. Norderstedt 2010; von Schlippe, A./ Schweitzer, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I: Das Grundlagenwissen. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen 2012; von Schlippe, A./ Schweitzer, J.: Systemische Interventionen Göttingen 2009; Willke, H.: Einführung in das systemische Wissensmanagement. Heidelberg 2004.

- dass Lehrende, die den QMB in der Akzeptanz hoch einschätzen auch die LTB an ihrer Einrichtung höher einschätzen.
- Ähnlich stark findet sich dieser Zusammenhang bei der Einschätzung der **kollegialen Unterstützung**. Dies kann durchaus mit dem Aufgabenfeld und methodischen Vorgehen in der Arbeit der LTB zusammengeführt werden, da diese üblicherweise beratend und coachend an den BBZ agieren, es kann sich aber auch um einen Hofeffekt handeln: Innovationsoffene Lehrkräfte schätzen alle innovativen Ansätze der Schulentwicklung hoch ein, wovon auch die LTBs indirekt „profitieren“, ohne dass die Wertschätzung, die sie in der Befragung erfahren, ausschließlich auf ihr Wirken rückführbar ist.
- Weniger überraschend ist hingegen, dass Lehrende, die den LTB in seiner Arbeit akzeptieren auch dessen Wirkung ausgesprochen positiv einschätzen. Der starke Zusammenhang (,705) verdeutlicht dies eindrücklich. In abgemilderter Form wird die Akzeptanz des LTB auch bei Lehrenden höher eingeschätzt, die die DIN als QM Instrument akzeptieren und/oder ein verstärktes Interesse an Weiterbildung aufweisen (vgl. nachfolgende Tabelle). Letztgenanntes kann darauf zurückgeführt werden, dass einerseits die LTB an den meisten BBZ die **Fortbildungskoordination** durchführen und dadurch sichtbar werden. Andererseits ist es denkbar, dass die neuen pädagogischen Themen, welche LTBs in die BBZ tragen, auch anderen Lehrkräften in Fortbildungen vermittelt werden und diese somit „**auf einer Wellenlänge**“ mit den LTB liegen und deren Anliegen besser nachvollziehen können.

Korrelationen

		Akzeptanz des QMB durch Lehrende ³⁴	Akzeptanz DIN Lehrende ³⁵	PE Weiterbildungs- interesse gesamt ³⁶	Wirkung LTB ³⁷	PE Kollegiale Unterstützung ³⁸
Akzeptanz des LTB durch Lehrende ³⁹	Korrelation nach Pearson	,469**	,159**	,292**	,705**	,415**
	Signifikanz (2- seitig)	,000	,002	,000	,000	,000
	N	500	390	501	501	501

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

3.2.2 Akzeptanz- und Wirkungssteigernde Maßnahmen

Um die Akzeptanz und Wirkung von LTB zu fördern und ihnen sowie „ihrem“ BBZ mehr Erfolge zu ermöglichen, könn(t)en nach Einschätzung der Gutachter einige weitere Maßnahmen ergriffen werden:

- In den vergangenen Jahren zeichnet sich an den BBZ deutlich ab, dass QMB besonders dort geschätzt werden, wo sie **klare Aufgaben und Verantwortlichkeiten** übertragen bekommen haben, die sie verfolgen und darüber Rechenschaft ablegen. Ähnliches wäre für LTB förderlich. Dies zeigt sich in Gesprächen mit Lehrenden, aber auch mit LTB, die z.T. nicht wissen, was sie als „Lern- und TeamberaterInnen“ eigentlich tun sollen und können. Eine weitere Klärung des „Profils“ ist dringend geboten, aber behutsam anzugehen: Die Aufgabenbeschreibungen sollten nicht von außen angeordnet sein und

³⁴ Zur Beschreibung der Kategorie siehe Fußnote 15

³⁵ Zur Beschreibung der Kategorie siehe Fußnote 9

³⁶ Die (Sub)Kategorie „Weiterbildungsinteresse gesamt“ als Teil der Kategorie „Personalentwicklung“ clustert sich in folgende Themen, die erhoben wurden: „Art und Weise, wie Probleme in der Unterrichtsgestaltung gelöst werden“, „regelmäßiges Informieren über Fortbildungsangebote“, „Einschätzung der Fortbildungen des LPM für die Entwicklung der eigenen Profession“

³⁷ Die Kategorie „Wirkung der LTB“ wurde durch folgende vier Items gemessen: „Kenntnis über die Aufgaben des LTB“, „Eignung der LTB Ausbildung für die Unterstützung in pädagogischen Fragen“, „LTB als Impulsgeber durch einbringen ‚neuer Themen‘ in das BBZ“ und „Nutzen der Themen der LTB für die eigene pädagogische Arbeit“.

³⁸ Der Kategorie „Personalentwicklung“ ist auch die (Sub)Kategorie „Kollegiale Unterstützung“ zuzuordnen, welche sich durch die Themen „ausreichender Austausch über pädagogische Fragen im Kollegium“, „Unterstützung durch Kollegium bei Lösung von pädagogischen Problemen“ und „Vorhandensein von Austauschformaten für pädagogische Fragestellungen“ bemisst.

³⁹ Zur Beschreibung der Kategorie siehe Fußnote 19

tatsächliche Zuständigkeiten markieren. Dabei sollte man an die – oben skizzierten – Bedarfe der BBZ bezüglich der Einbeziehung der Unterrichtsqualität in das QM anknüpfen.

- Um das Zuständigkeits- und Kompetenzprofil der LTB auch im Bewusstsein der LTB selbst deutlicher zu profilieren, wäre es erstrebenswert, **Austauschprozesse** über die BBZ hinweg anzuregen – dies auch ein mehrfach artikulierter Wunsch der LTB in den Gruppeninterviews. Zentrales Ziel solcher Treffen wäre dann nicht die Arbeit an irgendwelchen Inhalten, sondern der gezielt organisierte und moderierte Erfahrungsaustausch über die Tätigkeiten an den jeweiligen BBZ – ein Prozess der ansatzweise auch bereits einmal in Angriff genommen worden ist.
- Auch im Bereich der **Schulungen** am LPM bieten sich Möglichkeiten, die Akzeptanz und Wirkung der LTB zu verbessern. So sollte bei den Inhalten darauf geachtet werden, den LTB neben rein **fachdidaktischen auch allgemeindidaktische Inhalte** anzubieten. Zudem zeigte sich, dass Methoden und Kompetenzen zur **Gesprächsführung** zentral für das Aufgabenfeld der LTB sind. Dazu gehören bspw. Konfliktgespräche moderieren, Coaching- und Beratungsgesprächstechniken, Feedbacktechniken etc. LTB sollten dabei auch mit den Formen eines innovationswirksamen – behutsamen - „Transfers“ neuer Methoden und Konzepte Erfahrungen sammeln können (so trugen die LTB z.T. nach den bisherigen Fortbildungen teilweise vehement die Themen „Selbstorganisiertes Lernen“ und „Moodle“ in die BBZ, was im Kollegium nicht nur Irritation sondern teilweise auch Abwehr auslöste).

Neben der fachlichen Eignung wird von den Befragten insbesondere die Person bzw. „Persönlichkeit“ des LTB und deren **soziale Verflechtung** im Kollegium als ein wesentlicher Gelingensfaktor für einen erfolgreichen Lernkulturwandel angesehen. Gleiches gilt zwar auch tendenziell für die QMB, jedoch trat diese Einschätzung bei QMB nicht in dieser Deutlichkeit zu Tage, da QMB organisatorisch eher der Schulleitung zugeordnet werden, während die LTB im Kollegium wirken und stärker „sozial getragen“ agieren müssen. Vor allem LTB, die bereits vor der Übernahme dieser Funktionsstelle im Team ein **sehr gutes Standing** hatten, werden deshalb besser akzeptiert und in ihrer Wirkung auch höher eingeschätzt. Für das Kollegium spielt es dabei auch eine Rolle, dass der jeweilige LTB schon seit Längerem als „Vordenker“ bzw. „Vorreiter“ in Sachen Unterrichtsentwicklung in Erscheinung getreten ist und deshalb vom Kollegium als ein **authentischer Vertreter für die Sache der Unterrichtsentwicklung** empfunden wird. Hier bewiesen einige Schulleiter ganz offensichtlich gute Personalkenntnisse, als es um die Auswahl entsprechender Personen für die Funktionsstellen ging.

Für die Personalauswahl der LTB ergibt sich hieraus, dass Schulleiter sich intensiv mit der Frage beschäftigen müssen, welche Vertreter aus dem Kollegium ihnen für solch eine Aufgabe geeignet erscheinen. Die soziale Anerkennung im Kollegium ist dabei das zentrale Eignungskriterium – neben den unverzichtbar notwendigen Eingangskompetenzen, die in einem Kompetenzprofil noch detaillierter beschrieben werden sollten. Gute Assessment-Methoden könnten die Personalentscheidungen unterstützen, ebenso wie ein Motivationsschreiben der Bewerber (mit Begründung, warum man sich für diese Aufgabe interessiert und geeignet hält) und/oder ggf. die Einschätzungen aus dem Kollegium.

Die Sekundäranalyse der erhobenen Daten förderte einen weiteren wichtigen Aspekt zu Tage, der sich in dem Slogan fassen lässt: „**Viel hilft nicht viel!**“ Damit ist gemeint: In BBZ mit mehreren Funktionsträgern (QMB / LTB) werden diese Funktionen nicht als wirkungsvoller eingeschätzt, und auch die Akzeptanz des Kollegiums für die Funktionsträger ist nicht deutlicher ausgeprägt. Diese Tendenz wird auch durch die Ergebnisse der Befragung gestützt, wie z.B.

- der (nur verhaltenen) Zustimmung zur Hypothese, dass der QMB kein Einzelkämpfer an einem BBZ sein darf, und
- der mehrheitlichen Auffassung der Befragten, dass es in Ordnung sei, wenn nur ein QMB / LTB an einem BBZ die Aufgaben übernimmt.

Dies bedeutet: Eine größere Akzeptanz der DIN geht nicht zwangsläufig mit „mehr“ QMB (und damit wohl auch LTB) einher, jedoch – so zeigen die Untersuchungen – helfen ein bis zwei Funktionsträger durchaus, den QM-Prozess voranzubringen und am Leben zu halten.

Befragt man die LTB, so sehen diese auch dann einen Mehrwert gegeben, wenn mehrere LTB an einer Einrichtung agieren. „Lern- und Teamberatung“ lebt vom kollegialen **Erfahrungsaustausch** und LTB vermissen diesen, wenn sie auf sich allein gestellt an einem BBZ tätig sind. Die Möglichkeit zur **Arbeitsteilung** an den BBZ verbessern sich – so die Einschätzung -, wenn sich mehrere Personen gleichzeitig mit den Aufgaben des LTB (oder auch QMB) beschäftigen. Die Befragten betonen, dass eine größere Anzahl von Funktionsträgern auch einen stärkeren Einfluss auf die **Kommunikationsprozesse** ausüben können, wenn es bspw. um die Formulierung von Anforderung an andere Akteure des BBZ geht. BBZ-übergreifenden Arbeits- und Kommunikationstreffen können hierbei ebenfalls hilfreich sein, was darüber hinaus den Vorteil mit sich bringt, dass der Blick auch „über den eigenen Tellerrand“ hinaus gelenkt wird.

Aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung lässt sich ableiten, dass zwar bereits mit dem Auftreten eines Funktionsträgers die Wirkung und Akzeptanz der DIN ISO gesteigert wird, zwei

Funktionsträger aber offenbar die **größte Wirkung** an einem BBZ erzielen. Ab drei Funktionsträgern wird die Wirkung nicht weiter gesteigert und nimmt z.T. sogar wieder ab. Auch das Kollegium bestätigt (wenngleich nur verhalten) die Hypothese, dass ein QMB allein eher in der Arbeit verschlissen wird, als dass von ihm Gewinn bringende Effekte auf das BBZ ausstrahlen können. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass weder das Alter des LTB/QMB noch das **Alter** der Kollegen eine maßgebliche Rolle auf diese Einschätzung von Wirkung und Akzeptanz der Funktionsträger haben – damit kann zumindest hier der These widersprochen werden, dass ältere Kollegen den Funktionsträgern als Ausführende des QM eher verhalten gegenüber stehen.

Nimmt man diese Einschätzungen der Akteure Ernst, so spricht viel dafür, bei der Einrichtung und Vergabe von Funktionsstellen auf „echte Bedarfe“ zu achten und nach Möglichkeit auch dafür zu sorgen, dass die für gelingende Innovationsentwicklung „nötige“ kritische Masse vorhanden ist.

3.2.3 Funktionen der LTB

Dieser Abschnitt möchte einige mögliche Aufgaben und Funktionsfelder der LTB genauer beleuchten, die etwas abseits der allgemeinen Aufgabenfelder (Organisation des pädagogischen Tags, Fortbildungskoordination) liegen.

Insgesamt wird, wie bereits beschrieben, der Aufgabenbereich von vielen LTB und Lehrende als diffus empfunden, und es scheint ihnen ein „Alles und Nichts an Tätigkeitsfeldern“ zu beinhalten. Diese Diffusität löst bei einigen LTB Orientierungslosigkeit aus und sie beschränken ihre Arbeit auf einige, klar umrissene Bereiche. Andere LTB sehen in dieser Offenheit eine Chance, ihre Ideen zu verwirklichen und **QM in pädagogische Prozesse** zu tragen.

Eine wichtige Funktion der LTB kann im (proaktiven) Innovationsmanagement gesehen werden, womit die **Unterstützung von pädagogischen Projekten** durch Kollegen gemeint ist.

LTB können aufgrund ihrer Ausbildung sowie klarer Kompetenz- und Verantwortungsregelungen innovationsstrategisch aktiv wirken, um die pädagogische Qualität des Schul- und Unterrichtsalltages zu fördern. In der Praxis ist es nicht unüblich, dass die LTB selbst innovative Projekte durchführen und den (interessierten) Kollegen davon berichten. Wer auch immer die Leuchttürme an den BBZ sind, LTB können diese mit ihren Kompetenzen und Erfahrungen aus dem eigenen Berufsalltag und der Ausbildung begleiten und unterstützen. Darüber hinaus ist es aber auch sinnvoll und notwendig, (weitere) **Leuchttürme** gezielt an den BBZ aufzubauen. Als ungünstig bzw. „hinderlich“ wird von verschiedenen Informanten dabei empfunden, dass ein „**Projekthopping**“, also das Initiieren, Begleiten und Auswerten vieler verschiedener Projekte in

kurzer Zeit eher ungünstig (im Sinne einer nachhaltigen Unterrichts- und Lernkulturentwicklung) ist. Vielmehr sollten *wenige Projekte* laufen, diese jedoch mit stärkerem Engagement, höherem Interesse und der nötigen Zeit für Be- und Verarbeitung begleitet werden (können). Zu viele Projekte, so die Einschätzung der Befragten, ermüden die Innovationsfähigkeit und –bereitschaft im Kollegium.

Eine wichtige Funktion der LTB ist die **Verbreitung von Innovationen** im Kollegium – durchaus im Sinne eines „internal Change Agents“⁴⁰. Dies bedeutet: LTB können durch ihre Funktion ein Forum schaffen, in welchem sie Projekte (z.B. von Kolleginnen und Kollegen) vorstellen, die für das BBZ von Bedeutung sind oder sein könn(t)en, weil sie z.B. in ähnlichen Kontexten (z.B. in anderen BBZ) bereits erfolgreich erprobt worden sind. Gerade die Verbreitung von **Good-Practice**-Beispielen aus den eigenen Reihen wäre ein Ansatz, der ressourcen- und stärkenorientiert ist und nicht an „Defiziten“ ansetzt.

Ein solches Vorgehen kann nach Einschätzung der Gutachter auch die Wirksamkeit der LTB-Funktion in der Schul- und Unterrichtsentwicklung erhöhen: Bislang gelingt es LTB nämlich offensichtlich noch nicht in ausreichendem Maße, tatsächlich an das Unterrichtshandeln der Lehrenden heranzureichen, die ihren Unterricht nicht selten als „ihr“ Hoheitsgebiet ansehen. Sie fühlen sich deshalb von den LTB – im ungünstigsten Fall gar noch von „fachfremden“ KollegInnen – überprüft und evaluiert, wenn diese sich ihnen mit ihren Angeboten der Begleitung und Beratung nähern. Dieser Anfangswiderstand kann minimiert werden, wenn der Fokus einer Defizitorientierung („Zeig mir, was du tust und ich sag dir, wie du es richtig machen kannst“) auch nicht ansatzweise im Beratungskontakt spürbar wird. Deshalb sollten die LTB sich in ihrer Beraterrolle zu ExpertInnen einer **angewandten Stärkenorientierung** („Zeig mir, wie du es schaffst, erfolgreichen Unterricht durchzuführen“) entwickeln, damit der Kontakt zu den Kollegien von dem Gefühl der **Anerkennung des eigenen Expertentums und der Wertschätzung der Lehrenden** getragen werden kann. Die Vorstellung – eigener – Erfolge (z.B. „gelingen“ eingesetzte neue Methoden oder „arrangierter“ Unterrichtssequenzen) kann in einem Klima der Wertschätzung und Beteiligung größere Wirkungen entfalten und auch dazu dienen, das Kollegium mit – weiter reichenden und „vielfältigen“ - pädagogischen Ansätzen, Konzepten etc. bekannt zu machen.

LTB sollten in ihre Tätigkeit gezielt „Leuchttürme pädagogischer Arbeit“ fördern und die Ergebnisse dieser Vorhaben im BBZ bekannt machen. Der Fokus einer Defizitorientierung ist

⁴⁰ Vgl. Cripe, E.J.: Selecting and Retaining Internal Change Agents: Is there a Better Way? In: http://www.workitect.com./pdf/SELECTING_AND_RETAINING_INT.pdf

dabei unbedingt zu vermeiden und – auch als „Erwartungserwartung“⁴¹ - durch eine stärkenorientierte Beratung und Begleitung der Kollegien zu überwinden.

Dass solche Leuchttürme (**Vorreiter**) pädagogischer Arbeit auch für die BBZ im Saarland hilfreich sind, wenn es darum geht, konkretere Vorstellungen zu der Frage „Was ist eine gute Schule?“ zu entwickeln, zeigt die Auswertung der Befragung sehr deutlich. In der nachfolgenden Tabelle wurden einige der erhobenen Kategorien korreliert: *Die Ergebnisse sprechen für sich*. Alle Korrelationen sind hoch signifikant und weisen darüber hinaus auch deutliche Stärken aus.

So gibt es einen starken Zusammenhang bezüglich der Begeisterung für Veränderungsprozesse und der Existenz von Vorreitern. Dies bedeutet:

- Existieren Vorreiter an einem BBZ und sind diese dem Kollegium sichtbar, so scheint sich diese „Sichtbarkeit“ auch deutlich auf die Bereitschaft für Veränderungsprozesse im Kollegium auszuwirken.
- Noch stärker ist dieser Zusammenhang zwischen der Existenz von Vorreitern und der Unterstützung derselben durch die Schulkultur und das Team, was darauf schließen lässt, dass Vorreiter in den BBZ üblicherweise nicht ausgebremst, sondern eher kollegial unterstützt werden. Der Win-Win-Effekt für die Beteiligten scheint so hoch zu sein, dass die Kollegen stark hinter solchen Aktivisten stehen. Dieser Effekt zeigt sich auch in der hohen Korrelation zwischen der Einschätzung der Existenz der Vorreiter und deren positiver Bewertung durch die Befragten.

⁴¹ Es kommt nicht allein darauf an, ob die LTB defizitorientiert auftreten oder nicht, entscheidend ist vielmehr, dass die Kolleginnen und Kollegen dieses Auftreten „erwarten“ bzw. – besser gesagt – unterstellen. Die Systemische Pädagogik fokussiert deshalb den professionellen Umgang mit solchen Erwartungserwartungen („Ich erwarte, dass Du von mir erwartest, dass ich weniger Fehler machen soll!“) in ihren Konzepten der Beratung und Begleitung.

Korrelationen

		Vorreiter Adaptierbarkeit ⁴²	Vorreiter Unterstützung durch Schulkultur und -team ⁴³	Existenz von Vorreitern ⁴⁴
PE Begeisterung für Veränderungsprozesse ⁴⁵	Korrelation nach Pearson	,255**	,337**	,403**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000
	N	501	501	501
Vorreiter Einschätzung durch das Kollegium ⁴⁶	Korrelation nach Pearson	,511**	,451**	,543**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000
	N	501	501	501
Vorreiter Adaptierbarkeit ⁴⁷	Korrelation nach Pearson		,486**	,521**
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000
	N		501	501
Vorreiter Unterstützung durch Schulkultur und -team ⁴⁸	Korrelation nach Pearson	,486**		,645**
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000
	N	501		501
Existenz von Vorreitern ⁴⁹	Korrelation nach Pearson	,521**	,645**	
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	
	N	501	501	

⁴² Die Kategorie „Adaptierbarkeit Vorreiter“ errechnet sich aus den Aussagen „Von besonderer Bedeutung sind für mich Erfahrungen der Kollegen beim Ausprobieren von Neuem, die für meine Arbeit von Interesse sind“ und „Wenn ich bei anderen gesehen habe, dass eine neue Methode funktioniert, bin ich eher bereit, diese ebenfalls auszuprobieren“, denen die Befragten im Fragebogen gestuft zustimmen konnten.

⁴³ Drei Aussagen bilden die Kategorie „Vorreiter Unterstützung durch Schulkultur/-team“: „Wenn Kollegen etwas Neues ausprobieren, werden diese von anderen Kollegen unterstützt (z.B. bei Vorbereitungen, Kooperationen usw.)“, „In unserer Schulkultur ist jeder so frei, dass er eigene kleine Projekte und Innovation ausprobieren kann“ und „Trotz der hohen Arbeitsbelastungen im Tagesgeschäft gibt es Möglichkeiten, mal was Neues auszuprobieren.“

⁴⁴ Die Kategorie „Existenz von Vorreitern“ wurde durch die Aussagen „In unserem BBZ gibt es Kollegen, die immer mal was Neues ausprobieren“, „Ich sammle hin und wieder Erfahrungen, z.B. mit neuen Unterrichtsmethoden“ und „Wenn wir eigene Ziele zur Verbesserung des BBZ entwickeln, gibt es Vorreiter, die die Realisierung vorantreiben“ gemessen, denen die Befragten gestuft zustimmen konnten.

⁴⁵ Die (Sub)Kategorie „Begeisterung für Veränderungsprozesse“ als Teil der Kategorie „Personalentwicklung“ setzt sich aus Fragen zu den Themen „Informationsaustausch über Fortbildungen“, „Existenz von Kollegen, die sich für alles begeistern können“ und „Arbeit an gemeinsamen Zielen trotz vielfältiger Meinungen zur Gestaltung der Arbeit“

⁴⁶ Die Kategorie „Vorreiter: Einschätzung durch das Kollegium“ wurde in drei Aussagen abgebildet: „Hätten wir keine Vorreiter in unserer Schule, würde sich gar nichts tun.“, „Für Unterrichtsentwicklungen sind Kollegen mit guten Ideen und Mut zur Umsetzung als Vorreiter wichtig.“ und „Kollegen, die etwas verändern wollen, stören unser Kollegium nicht.“, denen die Befragten gestuft zustimmen konnten

⁴⁷ Siehe Fußnote 42

⁴⁸ Siehe Fußnote 43

⁴⁹ Siehe Fußnote 44

Insgesamt lässt sich so feststellen, dass Vorreiter maßgeblichen Einfluss auf die Veränderungsbereitschaft der BBZ haben. Kollegen unterstützen solche Aktivisten in hohem Maße und vor allem dann, wenn sich herausstellt, dass deren Anliegen ein Anliegen aller ist. Es empfiehlt sich daher, eine „Kultur pädagogischer Leuchttürme“ zu entwickeln und zu pflegen – am besten aus den Schulen heraus! Inwieweit solche Leuchttürme auch auf andere BBZ ausstrahlen können, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, wird aber für eine wahrscheinliche Strategie zur Implementierung innovativer Konzepte gehalten. Wegen der immer wieder betonten Heterogenität der BBZ sollte dieser Transfereffekt nicht vorschnell unterstellt werden. Gleichwohl bleibt: Kolleginnen und Kollegen folgen eigenen Erfahrungen und Kollegenerfahrungen – zumindest folgen sie eher den positiven Beispielen anderer Kolleginnen und Kollegen als irgendwelchen von außen an sie herangetragenen Vorschlägen.

Grundsätzlich zeigte ein Teil der Lehrenden Interesse daran, die eigene **Arbeit durch Feedback einschätzen** zu lassen. Dieses Feedback sollte aber von einer wertneutralen Stelle und/oder einer sehr vertrauten und vertrauenswürdigen Person erfolgen. Das bedeutet, dass der LTB auf keinen Fall als ein „verlängerter Arm der Schulleitung“ empfunden werden darf, auch wenn er natürlich ein **klares Mandat** für seine Arbeit von der Schulleitung zu erhalten hat. Entscheidend für die Wirksamkeit des LTB ist, dass diese vorhandene und auch wichtige Eigenmotivation auf der Kollegenseite nicht durch eine tatsächliche oder (überstark) vermutete Mandatierung durchkreuzt wird. Denn es gibt einen signifikanten Zusammenhang zur Wirkungseinschätzung des LTB und der Bereitschaft, das eigene Unterrichtshandeln zu reflektieren mit einer mittleren positiven Stärke (vgl. nachfolgende Tabelle), d.h., Befragte, die einer Reflexion des eigenen Handelns positiv gegenüber stehen, schätzen die Wirkung des LTB entsprechend hoch ein⁵⁰.

⁵⁰ Die ist zugleich ein Hinweis auf eine Inside-Out-Wirkung. Dies heißt: Entscheidend ist die eigene innere Einstellung, aus der heraus man auch die Aktivität (z.B. des LTB) blickt. Die eigene Einschätzung korreliert somit oft stärker mit den Vorab-Einstellungen der Akteure als mit dem tatsächlichen Auftreten und professionellen Verhalten des Gegenübers.

Korrelationen

		PE Reflexion des Unterrichts- handelns ⁵¹
Wirkung LTB ⁵²	Korrelation nach Pearson	,262**
	Signifikanz (2-seitig)	,000
	N	501

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Eine weitere wichtige Funktion sollen die LTB bei der **Teamentwicklung** spielen. Diese Aufgabe wird von den Befragten von selbst äußerst selten und nur diffus benannt. Teambildende Maßnahmen am BBZ von den Befragten scheinen als zeitintensiv und deshalb schwer realisierbar angesehen zu werden – vielleicht fehlt auch eine deutliche Erwartung hinsichtlich der Leistungsfähigkeit einer expliziten Teamentwicklung. Andererseits wird ein starkes Team, welches sich für QM am BBZ ausspricht, als eine zentrale Voraussetzung einer erfolgreichen Arbeit angesehen, so dass man den Eindruck hat, die BBZ-Teamentwicklung folge in den Augen zahlreicher Akteure dem Motto:

Starke Teams sind wichtig für Innovation und Erfolg in der Arbeit, wir haben aber kaum Zeit, diese zu entwickeln.

In den Ergebnissen der Fragebogenerhebung zeigt sich, dass

- Personen, die sich und die Kollegen als kooperierendes und vernetztes Team verstehen, auch gemeinsam am QM-Prozess der Einrichtung aktiv mitwirken (vgl. nachfolgende Tabelle),
- den LTB nach eigenen Eigeneinschätzungen notwendige Kompetenzen, die Teamentwicklung zu unterstützen, fehlen,
- sie aber im Kleinen sehr wohl in der Lage sind, entsprechende Entwicklungen zu gestalten und zu unterstützen: So gründen sie **Arbeitsgemeinschaften** zur Optimierung

⁵¹ Die (Sub)Kategorie „Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns“ aus der Kategorie „Personalentwicklung“ wurde auf Basis folgender Aussagen erhoben: „Der kollegiale Unterrichtsbesuch gehört zur Arbeitskultur an unserem BBZ.“, „Trotz des hohen Arbeitsaufkommens an unserem BBZ finde ich Zeit, meinen Unterricht im entsprechenden Umfang nachzubereiten.“ und „Schwierige Unterrichtssituationen beschäftigen mich häufig noch lange Zeit.“

⁵² Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 37

von Unterricht und es gibt deutliche Tendenzen, dass Kollegen diesen Gemeinschaften beitreten, auch wenn dies bedeutet, dass Freizeit geopfert wird. (In einem Fall reichte dies soweit, dass ein Kollege von einer Frühpensionierung Abstand nahm, da ihm diese Entwicklungen so begeisterten!).

Diese Tendenzen zeigen: Es findet eine Teamentwicklung im Kleinen statt, wobei sich wiederum zeigt, dass es die Vorreiter („Early Adaptors“⁵³) sind, die - in den überschaubaren Nahbereichen beginnend - sukzessive die Kultur am BBZ zu verändern. Es sollte dennoch versucht werden, den LTB für diese Aufgabe noch tiefer zu qualifizieren und entsprechendes operatives Wissen mit auf den Weg zu geben⁵⁴.

⁵³ Als „Early Adoptors“ werden in der Diffusionsforschung diejenigen bezeichnet, die neuere Konzepte früh aufgreifen und gestalten und genau dadurch (indem sie „Leuchttürme“ gestalten) zu weiteren Diffusion der Innovation beitragen (vgl. Müller-Prothmann, T./Dörr, N.: Innovationsmanagement. Strategien, Methoden und Werkzeuge für systematische Innovationsprozesse. München 2009.)

⁵⁴ „Teamentwicklung“ war bereits Thema der Grundausbildung der LTB (vgl. das entsprechende Kapitel in dem zugrundeliegenden Buch „Arnold, R./ Arnold-Haucky, B.: der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009“ auf den Seiten 128-149). Eine „vertiefte“ Teamentwicklungsqualifizierung sollte im Kontext der Supervision der LTB bei ihrem Prozess der Kooperation in Professional Teams profiliert werden: „Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) sind somit die andere Seite eines Schulentwicklungsprozesses, in welchem die Leitung sich auf die systemische Gewährleistung der Prozesse beschränkt und damit den Professionals die Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung der Prozessaktivitäten und für die professionelle Weiterentwicklung der Schule selbst überlässt. In diesem Sinne lebt die systemische Schulentwicklung von einer Teamentwicklung, durch welche Einzelkämpfer und Gruppen sich zu professionellen Lerngemeinschaften entwickeln können. Lehrkräfte benötigen für die PLG-Arbeit methodische und kommunikative Kompetenzen (z.B. zum Sitzungsmanagement sowie zum Ansprechen und zu Bearbeitung von Konflikten), während die Schulleitungen sich in erster Linie als Ermöglicher und nicht als Kontrolleure im Prozess der Schulentwicklung zu verhalten lernen müssen. Moderne Schulmanagement einerseits sowie PLG-Arbeit andererseits sind die beiden Zahnräder, die ineinandergreifen müssen, damit Schulentwicklung nachhaltig gelingt“ (ebd., S.133).

Korrelationen

		OE kooperierendes und vernetztes Team ⁵⁵
Teilnahme an QM als kollektives Merkmal ⁵⁶	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,230** ,000
	N	501

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

3.3 Vorbereitung von Schulleiterinnen und Schulleitern für Berufsbildende Schulen

3.3.1 Bekenntnis zum Qualitätsmanagement

Die Einführung des QM Systems in den BBZ im Saarland fand in erster Linie durch einen Top-down Prozess statt und die Schulleitungen waren die Ersten, die mit diesem Thema konfrontiert worden sind. Die Reaktionen auf diese Bestrebungen waren vielfältig und reichten von eindeutiger Ablehnung, Distanzierung, Interessensbekundung bis zur Bejahung und Unterstützung des Vorhabens. Diese Motivlage wurde auch in den Interviews und Gesprächen mit den Schulleitungen der BBZ berichtet, wobei sich zudem deutlich zeigte, wie unterschiedlich im Einzelnen mit dieser Motivlage umgingen.

So ergab sich bei den Besuchen vor Ort sowie den Interviews und Befragungen folgendes Bild im Hinblick auf das Commitment zu dem QM-System:

- BBZ mit höherer Wirkungseinschätzung und Akzeptanz des QM Systems zeigen auf der Ebene der Schulleitungen – trotz teilweise starker eigener Bedenken – ein **klares Bekenntnis zum QM-Prozess** innerhalb der eigenen Einrichtung. Sie halten sich nicht bei der Frage „Ist ein QM-System sinnvoll?“ auf, sondern widmen sich der Frage „**Wie kann ich das QM-System sinnvoll für unsere Einrichtung einsetzen?**“ Diese *pragmatische*

⁵⁵ Die (Sub)Kategorie „Kooperierendes und vernetztes Team“ als Teilkategorie der „Organisationsentwicklung“ beinhaltet folgende abgefragte Themenfelder: „Gefühlte Verbundenheit mit dem BBZ“, „Einschätzung des Kollegiums als Team“, „Klima im Kollegium“, „Zusammenarbeit im Kollegium“, „Informationsweitergabe“.

⁵⁶ Bei dieser Kategorie handelt es sich um ein Einzelitem in Form der abgefragten Hypothese „Teilhabe am Qualitätsmanagement-System ist meiner Meinung nach ein Merkmal der Zugehörigkeit zum Kollegium“, der die Befragten gestuft zustimmen konnten.

Wendung der QM-Frage kann als ein erster Gelingensfaktor für die weitere Arbeit angesehen werden.

Dies bedeutet: Ein gelungenes QM in Schulen fragt nicht (mehr) danach, ob QM überhaupt sinnvoll ist, sondern sucht nach Möglichkeiten, dieses in der Schulorganisation in einer für alle gewinnbringenden Weise zu implementieren.

- Fragt man die Lehrkräfte nach der Einschätzung der **Einstellung der Schulleitungen zum QM-Prozess**, so ergibt sich ein differenziertes Bild (auf durchschnittlicher Zustimmungsebene). Die Daten der Fragebogenerhebung zeigen, dass
 - in BBZ, in denen die Kollegien die Einstellung der Schulleitung zum QM-Prozess höher einschätzen, auch die Akzeptanz der QMB und leicht abgemildert der LTB hoch eingeschätzt wird.
 - Einen leichten Effekt findet man auch noch bei der Akzeptanz der DIN als solche (vgl. nachfolgende Tabelle). Dass der letztgenannte Effekt schwächer auftritt, verwundert nicht, zeigten doch die Nacherhebungen an erfolgreicheren Schulen, dass sich die Schulleiter deutlich für das/ein QM-System aussprechen, sich jedoch auch die Freiheit herausnahmen, das System an ihre Einrichtung anzupassen (und nicht umgekehrt), was zur Folge hat, dass QM-Prozesse grundsätzlich positiver im Kollegium betrachtet werden.

		Akzeptanz DIN Lehrende ⁵⁷	Wirkung DIN ISO ⁵⁸	Akzeptanz QM Lehrende ⁵⁹
Einstellung der Schulleitung zum QM-Prozess ⁶⁰	Korrelation nach Pearson	,154**	,195**	,140*
	Signifikanz (2-seitig)	,002	,000	,013
	N	390	385	312

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

⁵⁷ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 10

⁵⁸ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 9

⁵⁹ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 20

⁶⁰ Die Kategorie „Einstellung der Schulleitung zum QM-Prozess“ bildet sich aus den zwei Items: „Der Schulentwicklungsprozess ist bei uns „Chefsache““ und „Die Schulleitung vertritt unsere Aktivitäten zur Schulentwicklung gut“

- Zur Schulentwicklung allgemein und zur DIN ISO speziell gehören **Zielvereinbarungen**. Der Umgang mit diesen Vereinbarungen, so wurde in Befragungen deutlich, insbesondere bei **Zielverfehlung**, variiert von Einrichtung zu Einrichtung. Über alle BBZ gemittelt zeigt sich, dass es einen signifikanten Zusammenhang leichter Stärke zwischen der Einstellung der Schulleitung zum QM Prozess und der Zustimmung zur Hypothese, dass es wirksame Mechanismen bei Zielverfehlungen gibt (vgl. nachfolgende Tabelle).
- Befragte in BBZ mit besserer Einschätzung des QM gaben häufig aber auch an, dass es wirksame Mechanismen gibt, die bei einer Zielverfehlung greifen. In der Befragung der Schulleitungen wurde diesem Aspekt nachgegangen. Leider konnten die Schulleiter zu diesen „Mechanismen“ nur unbefriedigende Antworten liefern und wussten teilweise nicht, wie die Kollegen zu einer solchen Meinungsäußerung kommen. Wechselte man die Perspektive und befragte das Kollegium, so zeigte sich, dass es **weniger** Möglichkeiten der **Sanktionierung und Steuerung** sind, die die Schulleitung in der Hand haben und nutzen. **Vielmehr** sind es generell die **Aufmerksamkeit, das Interesse und die Wertschätzung**, die die Schulleitung der Arbeit der Kollegen entgegenbringt und die diese zu den erwähnten Einschätzungen führen (ausführlicher dazu in den nachfolgenden Kapiteln).

		Hypothese Wirksame Mechanismen bei Zielverfehlung ⁶¹
Einstellung der Schulleitung zum QM Prozess ⁶²	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	,255** ,000
N		501

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Dies bedeutet: Es gibt nach Ansicht der Befragten (noch) kaum Mechanismen, die bei dem Nichterreichen von Zielen wirksam greifen. Es sollte geprüft werden, inwiefern die Entwicklung und Etablierung solcher Mechanismen hilfreich sein könnte, die Qualität von Schule zu verbessern. Statt Sanktionen bei Zielverfehlung zu „verhängen“ sollten wertschätzende

⁶¹ Die Kategorie „Wirksame Mechanismen bei Zielverfehlung“ basiert auf der im Fragebogen aufgeworfenen Hypothese „Es gibt wirksame Mechanismen, die bei dem Nichterreichen von Zielen greifen.“, der die Befragten gestuft zustimmen konnten.

⁶² Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 60

Belohnungssysteme installiert werden, die z.B. für gelingende Schulen, Projekte oder Lehrkräfte vergeben werden. Gerade, da an einigen BBZ ein „sportlicher Wettstreit“ zu beobachten ist, können solche Belohnungen motivierend wirken.

3.3.2 Demokratische Schulführung und Personalentwicklung

Im Verlauf der Einführung des Qualitätsmanagementsystems stellten sich erfolgreiche Schulleitungen „**Pro-QM**“ vor das Kollegium und luden dazu ein, das „Wie“ zu **diskutieren**. Diese Diskussionen gerieten an einigen BBZ äußerst **intensiv** und auch bisweilen äußerst **konfrontativ**. Durch das transparente Vorgehen und das **Aufzeigen von Chancen** und Handlungsmöglichkeiten gelang es den Schulleitungen überwiegend, einen Teil der Lehrenden für die Idee zu gewinnen. Keiner der Befragten ging davon aus, 100% des Kollegiums gleich zu Beginn für das Vorhaben begeistern zu können – aber jeder der Befragten rechnete damit, dass das System, wenn es für die Lehrenden am BBZ **Gewinn orientierend** implementiert wird, auch die Kritiker überzeugen werde. So wurden von Anfang an die möglichen Vorteile eines solchen QM-Systems gesucht und den Lehrenden in Aussicht gestellt, wobei dies auch für die Schulleiter aufgrund des neuen Terrains nicht einfach war.

In den Erhebungen zeigte sich, dass in QM-bejahenden Einrichtungen dieser diskursive Prozess Teilhabe und Mitgestaltung eröffnete, was wiederum die **Identifikation mit dem QM System** erhöhte und die **Akzeptanz** förderte. Dieser **demokratische Weg** wurde und wird in den BBZ gepflegt. Dabei haben die Beteiligten, welche nicht per Funktion in den Prozess eingebunden sind, das Recht auf Freiwilligkeit bei der Ausgestaltung des QM-Systems. Jedoch sahen sich die befragten Schulleitungen selbst in der Pflicht, auch **Kritiker** immer wieder zu aktivieren, den Prozess gemäß ihrer Erwartungen und Interessen mitzugestalten – ein Verfahren, welches integrierend wirkte und auch so manchen Skeptiker überzeugen und für eine konstruktive Mitwirkung gewinnen konnte.

Es kann festgestellt werden: Das Recht auf (demokratische) Mitbestimmung in Fragen der Gestaltung des QM - verbunden mit der Wahrnehmung der Führungs- und Vorreiterfunktion - wirkt für die am Prozess Beteiligten entlastend, klärend sowie integrierend und zielführend. Dieses Vorgehen stellt hohe Anforderungen an die Sensibilität und Balancefähigkeit der Schulleitungen, denn es geht nicht um „Durchsetzung“ des QM-Systems, sondern um dessen „Einwurzelung durch Beteiligung“. Zwar ist bei einer solchen demokratischen Organisationskultur mit größerem (Kommunikations- und Abstimmungs-)Aufwand zu rechnen, jedoch wirken die integrierenden Effekte nachhaltiger.

Dass eine Schulleitung, die sich zunächst klar und eindeutig für einen QM-Prozess ausspricht, dem demokratischen Prinzip nicht diametral entgegensteht, bestätigen die Befunde der Fragebogenerhebung:

- So gibt es einen deutlichen Zusammenhang mit mittlerer Stärke zwischen der Einschätzung der Schulleitung zum QM und den Kategorien „Selbststeuerung und Problemlösekompetenz“, „Demokratische Entwicklungsprozesse“ und „Strategische Entwicklungsprozesse“. Dies bedeutet: Befragte, die Schulleitungen als „Pro-QM“ einschätzen, schätzen zugleich die Organisation BBZ in drei genannten Kategorien hoch ein.
- Insbesondere die ersten beiden Kategorien („Selbststeuerung und Problemlösekompetenz“) hängen stark mit dem Aspekt der Übergabe von Verantwortung für den QM-Prozess durch die Schulleitung an das Kollegium zusammen, was im nachfolgenden genauer erörtert wird.

		Selbststeuerung und Problemlösekompetenz ⁶³	Demokratische Entwicklungsprozesse ⁶⁴	Strategische Entwicklungsprozesse gesamt ⁶⁵
Einstellung der Schulleitung zum QM-Prozess ⁶⁶	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,351** ,000 501	,311** ,000 501	,306** ,000 501

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Eine starke Schulleitung geht nicht mit einer geringen Fähigkeit zur Selbststeuerung und Problemlösekompetenz des Kollegiums einher. Eher das Gegenteil scheint im QM-Kontext der Fall zu sein: Eine starke Schulleitung stärkt auch die Selbststeuerungs- und Problemlösekompetenz(en) im Kollegium!

- Wie bereits im Kapitel 3.2 aufgezeigt, spielt die **Auswahl der richtigen Personen für die Übernahme von Funktionsstellen** eine wichtige Rolle, damit das untersuchte QM gelingt. Die Schulleitungen bestätigten dies und gaben an, sich für die Auswahl mit dem Aufgabenprofil der Funktionsstelle und potentiellen Kandidaten beschäftigt zu haben.

⁶³ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 27

⁶⁴ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 24

⁶⁵ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 25

⁶⁶ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 60

Die Lehrenden indes betonen an den besuchten Schulen häufig, dass die Funktionsträger über eine **sehr gute soziale Einbindung** im Kollegium und/oder ausgeprägte **fachliche Eignung** verfügen. Diese Ansicht wird für LTB noch häufiger ins Feld geführt, als für QMB. Korreliert man die Angaben aus der Fragebogenerhebung, so zeichnet sich ein signifikanter und starker Zusammenhang bei der Einschätzung des Bereichs Personalentwicklung und Vorreiter (vgl. nachfolgende Tabelle).

Korrelationen		Vorreiter Gesamt ⁶⁷
Personalentwicklung Gesamt ⁶⁸	Korrelation nach Pearson	,561**
	Signifikanz (2-seitig)	,000
	N	501

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Diese Zusammenhänge bedeuten: Kollegen, die die Personalentwicklung an ihrem BBZ erfolgreich beurteilen, schätzen auch die Existenz, Bedeutung und Unterstützung der für einen Schulentwicklungsprozess wichtigen Vorreiter an ihrem BBZ hoch ein (vgl. nachfolgende Tabelle).

⁶⁷ Die Kategorie Vorreiter gesamt stellt eine Zusammenfassung der Subkategorien „Existenz von Vorreitern am BBZ“, „Einschätzung der Funktion der Vorreiter“, „Adaptierbarkeit der Ergebnisse der Vorreiter“, „Unterstützung der Vorreiter durch Schulkultur und –team“ sowie „Unterstützung der Vorreiter durch die Schulleitung“ dar und wurde über 12 Einzelitems abgefragt.

⁶⁸ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 18

		Vorreiter Adaptierbarkeit ⁶⁹	Vorreiter Unterstützung durch Schulkultur und - team ⁷⁰	Existenz von Vorreitern ⁷¹
Personalentwicklung ⁷²	Korrelation nach Pearson	,380**	,515**	,573**
Gesamt	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000
	N	501	501	501

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Deutlich wird, dass eine positive Einschätzung der Einstellung der Schulleitung zu einer hohen Akzeptanzeinschätzung sowohl des QMB, aber auch des LTB führt und auch die Wirkungseinschätzung des LTB wird positiver bewertet.

		Akzeptanz des QMB durch Lehrende ⁷³	Akzeptanz des LTB durch Lehrende ⁷⁴	Wirkung LTB ⁷⁵
Einstellung der Schulleitung zum QM-Prozess ⁷⁶	Korrelation nach Pearson	,430**	,393**	,296**
	Signifikanz (2- seitig)	,000	,000	,000
	N	500	501	501

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Schulleitungen haben die verantwortungsvolle Aufgabe, geeignete Personen auszuwählen, die für den Schulentwicklungsprozess im Allgemeinen und den QM-Prozess im Besonderen Verantwortung übernehmen und tragen können. Werden Schulleitungen als interessiert und engagiert im QM wahrgenommen, steigert dies auch die Akzeptanz- und Wirkungseinschätzungen der Funktionsträger im Kollegium. Neben einer guten Kenntnis der

⁶⁹ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 42

⁷⁰ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 43

⁷¹ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 44

⁷² Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 18

⁷³ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 15

⁷⁴ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 19

⁷⁵ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 37

⁷⁶ Zur Beschreibung der Kategorie vgl. Fußnote 60

Personalstruktur benötigen sie daher auch klar umrissene Anforderungsfelder für die Personen sowie Supportangebote, um entsprechende Personen aufzubauen (z.B. Weiterbildung).

3.3.3 Verantwortungsabgabe und Unterstützung von Aktivisten

Ein entscheidender Erfolgsfaktor des hier untersuchten QM besteht darin, dass die Schulleitungen, bewusst und gezielt **Verantwortungen** für den QM Prozess **abgeben**. Durch die Verantwortungsübergabe wird das **QM-System belebt** und dessen **Wirkung und Akzeptanz gesteigert**, da die Akteure, für die das QM handlungsleitend ist, dieses (mit)gestalten können. Gleichzeitig entlastet die Übergabe von Verantwortung die Schulleitungen im Tagesgeschäft. Dass die mit dem QM-System in Verbindung stehenden Aufgaben nicht wahllos verteilt werden dürfen, zeigte sich in den Befragungen – die Schulleiter überlegten nach eigenen Angaben **lange und intensiv**, wer mit der Aufgabe betraut werden kann und **klärten** ihre **Erwartungen** auch mit den potentiell geeigneten Kandidaten. Jedoch fand eine an klaren (zukünftigen) Anforderungen orientierte Auswahl kaum statt. Dass neben der **fachlichen** und **persönlichen** Eignung für die anstehenden Aufgabenfelder auch die **soziale** Komponente berücksichtigt werden muss, schien den Schulleitungen implizit klar gewesen zu sein.

Festgestellt wird: Es sollte zur Unterstützung der Schulleitungen für den Auswahlprozess geeigneter Funktionsträger überlegt werden, ob Unterstützungssysteme (Anforderungsprofile, Methoden der Personalauswahl etc.) bereitgehalten werden sollten.

Auch bei der Abgabe von Aufgaben an die Funktionsträger sehen sich Schulleitungen in den BBZ mit höherer Akzeptanz und Wirkung des QM weiterhin in der Pflicht, diese bei Bedarf zu unterstützen. Sie übernehmen in schwierigen Situationen die **Zugpferdfunktion**, ohne jedoch das QM und die damit verbundenen Aufgaben dauerhaft ausschließlich an sich zu binden. Sie sind somit über die Entwicklungen im QM **informiert** und wissen um den Status Quo des Vorhabens.

Schulleitungen müssen die Verantwortung für die Arbeit am QM System abgeben, dürfen diese aber nicht aus den Augen verlieren.

3.3.4 Interesse & Wertschätzung

In Laufe der Erhebungen zeigte sich, dass in BBZ mit besserer Einschätzung des QM-Prozesses Schulleitungen agierten, die sich **deutlich für die Arbeit der Kollegen interessierten** und diesen **Raum für Projekte** und Experimente einräumen und auch aktiv fördern. Dabei überlassen es die befragten Schulleitungen in der Regel dem einzelnen Lehrenden selbst, Projektideen zu entwickeln und zu realisieren. Sie treten in den **Hintergrund**, nicht ohne die Projekte aus den

Augen zu verlieren. Verliert die Schulleitung die (Projekt)Arbeit aus den Augen, wird dies vom Kollegium als Desinteresse am Thema gewertet, was dazu führt, dass die Projekte mittelfristig versanden. Wesentlich für gelingende Arbeit ist dabei weniger der Projekterfolg, sondern die **Erfahrung**, die im Projekt gesammelt werden kann. Schulleitungen **fördern die Ergebnisse** bewusst und **unterstützen die Verbreitung** dieser im BBZ. Ein Scheitern von Projekten ist in diesen Einrichtungen erlaubt, die Lehrenden laufen keinerlei Gefahr, bei nicht erfolgreichen Projekten in irgendeiner Art abgestraft zu werden.

Schulleitungen sind interessiert an der Arbeit der Kollegen, fördern Projekte und sorgen sich um die Verbreitung der Ergebnisse (lessons learned)

Eng verbunden mit dem echten Interesse der Schulleitung an den Aktivitäten des Kollegiums ist die **Wertschätzung** der Arbeiten, insbesondere wenn diese über das übliche Maß hinausgehen. Dies gilt insbesondere auch dann, wenn sich anvisierte Projektziele nicht in dem gewünschten Umfang realisieren lassen, wie dies eigentlich geplant war. In BBZ mit gelingendem QM ist Wertschätzung der Arbeit des Kollegiums für die Schulleitung, aber auch innerhalb des Kollegiums, eine normaler – wenngleich **zu erarbeitender** – Umgang untereinander. In den Gesprächen mit Lehrkräften und Funktionsträgern wird zugleich die **motivierende** und ermutigende Funktion des wertschätzenden Umgangs immer wieder hervorgehoben und betont.

Systemische Führungskonzepte neigen dazu, die Wertschätzung als „Conditio sine qua non“ für den Gestaltungserfolg anzusehen – nach dem Motto: „Wertschätzung ist zwar nicht alles, aber ohne Wertschätzung ist alles nichts!“. Es ist zu prüfen, ob und in wieweit diese „saarländische Wertschätzungslektion“ auch bei der Führungskräftefortbildung verstärkt fokussiert werden sollte.“