Q2E

Norbert Landwehr | Peter Steiner

Heft 6

Steuerung des Qualitätsmanagements durch die Schulleitung

Grundlagen zur wirksamen Lenkung der Qualitätsprozesse in der Schule

hep

Materialien:
www.hep-verlag.ch

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 1 21.02.2008 15:51:27 Uhr

Impressum

Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung
Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen

Heft 6
Norbert Landwehr/Peter Steiner
Steuerung des Qualitäts-managements durch die Schulleitung
Grundlagen zur wirksamen Lenkung der Qualitätsprozesse in der Schule
ISBN 978-3-03905-286-8

Internet
www.hep-verlag.ch

Gestaltungskonzept
raschle & kranz,
Atelier für Kommunikation GmbH, Bern

Satz
Typodesign Bauer,
Waiblingen (Deutschland)

Alle Rechte vorbehalten.
© 2008 hep verlag ag, Bern

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter http://dnb.ddb.de abrufbar.

hep verlag ag
Brunngasse 36
CH-3011 Bern

www.hep-verlag.ch

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 2 06.03.2008 16:24:33 Uhr

Inhalt

Einleitung: Steuerung des schulinternen Qualitätsmanagements als Schulleitungsaufgabe 4

Kapitel 1: Institutionalisierung des Qualitätsmanagements 8

Funktionen und Aufgaben des Institutionalisierungsprozesses 8
Massnahmen zur Lenkung des Institutionalisierungsprozesses 10
Die speziellen Herausforderungen der Qualitätsmanagement-Betriebsphase 12

Kapitel 2: Organisation und Lenkung der Qualitätsprozesse 14

Die QM-Steuerung im Spannungsfeld zweier widersprüchlicher Prozessmodelle: Technische vs. pädagogisch-kommunikative Prozesse 15
Was bei der Steuerung von situationsoffenen Prozessen besonders zu beachten ist 16
Hinweise zur Einbettung des Qualitätsmanagements in die institutionellen Strukturen 19
Zur Praxis der Prozessbeschreibung 21
Das Q-Handbuch: Ort der Steuerung und der Rechenschaftslegung des schulinternen Qualitätsmanagements 26

Kapitel 3: Personalführung und Personalentwicklung im Qualitätsmanagement 28

Personalführung im TQM: Empowerment als Aspekt einer qualitätsbewussten und qualitätsfördernden Personalführung 29
Personalführung als Steuerung von arbeitsplatzbezogenen Reflexions- und Entwicklungsprozessen 30
Das Mitarbeitendengespräch (MAG) als Qualitätssteuerungsinstrument 33
Unterrichtsbeurteilung durch die Schulleitung 39

Kapitel 4: Umgang mit Qualitätsdefiziten 42

Qualitätsdefizite in der Schule – ein unliebsames Thema, das Aufmerksamkeit verdient 42
Begriffliche Klärung: Was sind Qualitätsdefizite? 43
Failing in School – Enttabuisierung des Themas durch eine neue Terminologie? 44
Konzeptionelle Überlegungen zur Erfassung und Beseitigung von gravierenden Qualitätsdefiziten 45
Kernelemente eines Konzeptes zum Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten 47

Kapitel 5: Das Beschwerdemanagement in Bildungsinstitutionen 55

Das Beschwerdemanagement – ein Frühwarninstrument zur Defiziterkennung 55
Komponenten eines systematischen Beschwerdemanagements: Das Modell von Stauss und Seidel 57
Merkmale und Funktionen eines systematischen Beschwerdemanagements in Bildungsinstitutionen 61
Leitgedanken zum Aufbau eines funktionsfähigen Beschwerdemanagements in Bildungsinstitutionen 62
Fazit: Wer sind die Gewinner und Verlierer eines Beschwerdemanagements? 68

Anhang 70

Formen der Datenbeschaffung für die Unterrichtsbeurteilung durch die Schulleitung 70
Literatur 74

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 3 21.02.2008 15:10:15 Uhr

Steuerung des schulinternen Qualitätsmanagements als Schulleitungsaufgabe

Das Thema «Steuerung des Qualitätsmanagements» hat im Verlauf der Entwicklung des Q2E-Modells zunehmend an Bedeutung gewonnen. Zu Beginn der Arbeiten standen konzeptionelle und methodische Fragen im Vordergrund wie beispielsweise «Was gehört alles zu einem schulinternen Qualitätsmanagement (QM)?», «Wie funktionieren die einzelnen Elemente des Qualitätsmanagements?», «Mit welchen Instrumenten und Methoden lässt sich die Praxis der Evaluation und Entwicklung funktionsfähig gestalten?». Mit den Erfahrungen in den konkreten Umsetzungsarbeiten drängte sich dann zunehmend das Thema «Steuerung des schulinternen Qualitätsmanagements» in den Vordergrund, beispielsweise mit folgenden Fragen: «Wie lassen sich die Prozesse des Qualitätsmanagements institutionalisieren?», «Wie lässt sich für die Umsetzung der individuellen QM-Massnahmen Verbindlichkeit herstellen?», «Wie lässt sich langfristig die Motivation der Mitarbeitenden aufrechterhalten, damit das individuelle Engagement nicht zu einem ‹Dienst nach Vorschrift› entartet?», «Wie lässt sich im Kollegium eine Kultur des Evaluierens und der qualitätsorientierten Weiterentwicklung von Schule und Unterricht herstellen?».

Die hier angesprochene Steuerungsthematik hat sich nicht zuletzt deshalb als anspruchsvoll herausgestellt, weil sie in einer engen Verbindung mit den Fragen rund um das Thema «Schulleitung/Schulführung» steht: ein Thema, das gegenwärtig in fast allen Kantonen der Schweiz eine hohe Aktualität hat und in der Praxis selber noch mit vielen Unsicherheiten belastet ist.

Die enge Verflechtung der beiden Themen Qualitätsmanagement und Schulführung kann sowohl als Chance als auch als Risiko gesehen werden:

- Als Chance wirkt sich diese Verflechtung aus, wenn es gelingt, am Thema «Qualitätsmanagement» den Aufbau der «geleiteten Schule» zielorientiert anzugehen. Gemeinsame Aufgaben von Schulführungs- und Qualitätsmanagementaufbau sind beispielsweise: Festlegung der normativen Grundlagen der Schule, transparente Beschreibung wichtiger Schulführungsprozesse; Festlegung der Verfahren und Instrumente zur laufenden Schul-/Qualitätsentwicklung; Einführung von Instrumenten und Verfahren zur Mitarbeiterführung (z. B. Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräch, MAG).

Weshalb sind Schulleitungsfragen und Fragen des Qualitätsmanagements eng miteinander verbunden?

Weil die Qualitätsverantwortung letztlich bei der Schulleitung liegt – und zwar in einem doppelten Sinne:

- Die Schulleitung ist direkt zuständig für die Rechenschaftslegung und für die Qualitätsentwicklung der institutionellen Belange der Schule: Sie trägt die Verantwortung für die Qualität der institutionellen Rahmenbedingungen und der institutionellen Prozesse.
- Die Schulleitung ist indirekt dafür zuständig, dass die individuell gestaltete Praxis den vereinbarten bzw. den festgeschriebenen Qualitätsansprüchen gerecht wird und dass im individuellen Bereich der einzelnen Mitarbeitenden Qualitätsentwicklungsprozesse stattfinden. Diese indirekte Verantwortung kann die Schulleitung wahrnehmen durch Massnahmen im Bereich der Personalführung.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 4 21.02.2008 15:10:15 Uhr

- Zum Risiko wird die Verflechtung von Schulführung und QM-Steuerung, sofern offensichtliche Probleme und Defizite im Bereich der Schulführung bestehen und die ungelösten Steuerungsprobleme unbesehen auf den Bereich des Qualitätsmanagements übertragen werden. Beispiele sind: fehlende Überzeugungskraft der Schulleitung, fehlende Verbindlichkeitskultur, mangelnde Kompatibilität von Personalführungsverantwortung und institutionellen Strukturen.

Unterschiedliche Steuerungsaufgaben im Aufbau- und Institutionalisierungsprozess des schulinternen Qualitätsmanagements

Die Steuerung des Qualitätsmanagements verändert sich selber im Verlaufe des Entwicklungsprozesses. Es hat sich in diesem Zusammenhang als hilfreich erwiesen, bei der Einrichtung eines schulinternen Qualitätsmanagements zwei Hauptphasen zu unterscheiden: eine QM-Aufbau- und Erprobungsphase sowie eine QM-Institutionalisierungs- und Betriebsphase.

- **QM-Aufbau- und Erprobungsphase:** Das Qualitätsmanagement wird schrittweise entwickelt, und zwar angepasst an die Bedürfnisse und die kulturellen Eigenheiten der jeweiligen Schule. In dieser Phase werden die Konzepte, Instrumente und Verfahren schrittweise entwickelt und erprobt; gleichzeitig werden bei den Mitarbeitenden die Kompetenzen für den funktionsfähigen Umgang damit aufgebaut.
- **QM-Institutionalisierungs- und Betriebsphase:** Das Qualitätsmanagement wird aus dem Entwicklungsstadium in den Regelbetrieb übergeführt: Es wird zu einem festen Bestandteil der Institution, indem die verschiedenen QM-Prozesse institutionalisiert und in die Kultur der betreffenden Schule integriert werden.

Die Hauptphasen der QM-Entwicklung lassen sich selber wieder in jeweils zwei Teilphasen gliedern und mit jeweils charakteristischen Steuerungsfunktionen beschreiben. Die beiden Phasen und ihre Teilphasen sind auf der folgenden Seite im Überblick dargestellt.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 5 21.02.2008 15:10:15 Uhr

Steuerungsaufgaben im Qualitätsmanagementprozess

Phase 1: QM-Aufbau- und Erprobungsphase

1a) Eine Vision «QM» entwickeln und überzeugend kommunizieren

- Sich einen Überblick über bestehende Konzepte verschaffen
- Klarheit darüber gewinnen, was die eigene Schule braucht
- Klarheit über das anzustrebende Ziel gewinnen (möglichst konkrete Vorstellung)
- Den Aufwand realistisch einschätzen, eine grobe Vorstellung über mögliche Etappenziele bzw. über eine realisierbare Schrittfolge für einen grösseren Zeitraum entwickeln

1b) Entwicklungsprozesse initiieren, umsetzen und evaluieren

- In der Entwicklungsarbeit strategische Führung übernehmen
- Ein professionelles Projektmanagement sicherstellen
- Entwicklungsziele und Entwicklungsschritte akzeptanzfördernd kommunizieren
- Die laufenden Entwicklungsprojekte emotional und auch «materiell» unterstützen (notwendige Ressourcen zur Verfügung stellen)
- Partizipation ermöglichen – überall dort, wo sie sinnvoll ist
- Geleistete Entwicklungsarbeiten anerkennen und wertschätzen
- Bei auftretenden Schwierigkeiten konstruktive Hilfen anbieten; mit Widerstand im Kollegium adäquat umgehen
- Die Evaluation der Entwicklungsprojekte sicherstellen

Phase 2: QM-Institutionalisierungs- und Betriebsphase

2a) Den Institutionalisierungsprozess steuern

- Die Anschlussfähigkeit der beabsichtigten Innovation an die institutionellen Rahmenvorgaben und an die institutionskulturellen Voraussetzungen klären
- Eine formelle Beschlussfassung für die Einführung vorbereiten bzw. treffen
- Die Einbindung in die bestehende Aufbau- und Ablauforganisation vornehmen
- Angemessene Prozessstandardisierung vornehmen
- Die notwendigen personellen, finanziellen, zeitlichen Ressourcen sicherstellen
- Kontrollmechanismen klären und festlegen
- Die Betroffenen informieren
- Die Schulung der Beteiligten sicherstellen

2b) Einen funktionsfähigen QM-Betrieb sicherstellen: Verbindlichkeit herstellen und durchsetzen

- Die QM-Prozesse in die jährliche Termin- und Ressourcenplanung aufnehmen und für die adäquate, termingerechte Realisierung sorgen
- Die engagierte Umsetzung unterstützen (insbesondere Ermüdungserscheinungen rechtzeitig erkennen und Gegensteuer geben; das Aufkommen einer funktionshemmenden Erledigungsmentalität vermeiden)
- Bei Nichteinhalten von Vereinbarungen und Regeln wirkungsvoll intervenieren
- Die Qualität der Prozesse überprüfen und bei Bedarf verbessern
- Bei Bedarf die Prozesse an neue/veränderte Rahmenvorgaben anpassen

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 6 21.02.2008 15:10:15 Uhr

Zur Zielsetzung und zum Aufbau dieses Heftes

Die Aufbauphase mit den beiden Teilphasen «Eine Vision ‹QM› entwickeln und überzeugend kommunizieren» und «Entwicklungsprozesse initiieren, umsetzen und evaluieren» wurde im Verlauf des Projekts an den beteiligten Projektschulen gezielt erprobt. Die Erfahrungen und die in diesem Prozess verwendeten Instrumente und Verfahren wurden in den Heften 1 bis 5 zum Q2E-Modell ausführlich dokumentiert.

Im vorliegenden Heft soll nun die im Projektverlauf eher vernachlässigte *Institutionalisierungsphase* mit ihren beiden Teilen « Steuerung des Institutionalisierungsprozesses und «Sicherstellung des funktionsfähigen Dauerbetriebs» in den Mittelpunkt gerückt werden. Dieses Heft ist erst vier Jahre nach Abschluss des Projektes entstanden, nachdem wir mehrere Schulen über den Aufbauprozess hinaus bei der QM-Arbeit begleiten und beobachten konnten und festgestellt haben, welches die spezifischen Anforderungen und Schwierigkeiten dieser Phase sind. Dabei ist uns bewusst geworden, wie sehr die Fragen rund um die Institutionalisierung und Steuerung der Qualitätsarbeit für das Gelingen und die Wirksamkeit des Qualitätsmanagements bedeutsam sind.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema «Institutionalisierung des Qualitätsmanagements» war für uns nicht zuletzt wegen der fehlenden Literatur zu diesem Thema eine besondere Herausforderung: Während zu institutionellen Entwicklungsprozessen eine grosse Publikationsfülle vorhanden ist – insbesondere unter den Stichworten «Organisationsentwicklung» oder «Projektmanagement» –, werden die Institutionalisierungsprozesse, die an die Entwicklungsphase anschliessen, kaum irgendwo systematisch thematisiert. Gerade im Bereich des Qualitätsmanagements hat sich jedoch gezeigt, dass die Institutionalisierungs- und Betriebsphase besondere Ansprüche an die Steuerung stellt, da die Etablierung eines *dauerhaften* Prozesses der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung verschiedene Schwierigkeiten mit sich bringt. Wie wir in Kapitel 1 zeigen werden, verdient dieser Aspekt nicht zuletzt deshalb besondere Beachtung, weil in der Schule sogenannte situationsoffene Prozesse dominieren, was sich für die Prozesssteuerung erschwerend auswirkt.

Wir möchten die mit dem Institutionalisierungsprozess verbundene Steuerungsthematik in diesem Heft jedoch nicht nur abstrakt und grundsätzlich darlegen, sondern sie an drei ausgewählten Kernaufgaben der QM-Steuerung konkret erläutern. Zu diesem Zweck werden die folgenden Themen aufgegriffen und mit Blick auf die praktische Umsetzung erläutert:

- Organisation und Lenkung der Qualitätsprozesse (Kapitel 2)
- Personalführung und Personalentwicklung (Kapitel 3)
- Umgang mit Qualitätsdefiziten (Kapitel 4 und 5)

Diese drei Themen sind gewissermassen «Kristallisationspunkte» der QM-Steuerung, und zwar in folgendem Sinne:

- **Gelingensvoraussetzung:** Es handelt sich um Prozesse, denen für das Gelingen des Qualitätsmanagements eine grosse Bedeutung zukommt, weil sie für den Erfolg/Misserfolg eines dauerhaften QM-Betriebs entscheidend sind.
- **Exemplarität:** Es handelt sich um Prozesse, in denen die Mechanismen und Funktionen der QM-Steuerung exemplarisch sichtbar werden; in denen sich die negativen Auswirkungen einer Fehlsteuerung besonders deutlich aufzeigen lassen.
- **Schlüsselfunktion:** Es handelt sich um Prozesse, denen im Zusammenhang mit der Schulführung insgesamt eine Schlüsselfunktion zukommt, weil die Führungsaufgabe der Schulleitung darin besonders deutlich sichtbar wird.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 7 21.02.2008 15:10:16 Uhr

Kapitel 1: Institutionalisierung des Qualitätsmanagements

Q2E wurde als zeitlich befristetes Projekt konzipiert, ausgerichtet auf das Ziel, die beteiligten Schulen beim Aufbau eines schulinternen Qualitätsmanagements zu unterstützen. Die spezielle Herausforderung, die mit diesem Projektziel verbunden war, begann sich im Verlaufe des Projekts immer deutlicher abzuzeichnen: Ein Qualitätsmanagement ist – im Gegensatz zu einem Projekt – nicht ein zeitlich terminiertes Vorhaben, das mit dem Projektabschluss beendet ist, sondern es handelt sich um eine dauerhafte Aufgabe, die eigentlich erst nach dem Projektabschluss – gewissermassen im «Regelbetrieb» – die eigentliche Bewährungsprobe zu bestehen hat. Damit rückt ein Aspekt in den Vordergrund, den wir im Folgenden als «Institutionalisierungsprozess» bezeichnen möchten und der sich als Schlüsselfaktor für einen nachhaltigen Projekterfolg herauskristallisiert hat: Nur wenn die Funktionsfähigkeit des Qualitätsmanagements auf Dauer sichergestellt werden kann, d. h. wenn die Institutionalisierung gelingt, darf das Projekt des QM-Aufbaus letztlich als erfolgreich bezeichnet werden.[1]

Funktionen und Aufgaben des Institutionalisierungsprozesses

Institutionalisierung wird hier verstanden als Schaffung von institutionellen Strukturen, die darauf ausgerichtet sind, der Lösung von Aufgaben und Problemen Stabilität und Dauerhaftigkeit zu verleihen. Institutionalisierung des Qualitätsmanagements bedeutet, dass Prozesse, die im Rahmen des QM-Projekts entwickelt und erprobt worden sind, aus dem Projektstatus herausgeführt und in eine dauerhafte Struktur überführt werden. Dieser Prozess entpuppt sich bei genauer Betrachtung als eine vielschichtige Aufgabe, die im Vergleich mit der vorangegangenen projektbezogenen Aufbauphase die folgenden sechs spezifischen Aspekte berücksichtigen muss:

- **Motivation:** Die Neugiermotivation/Pioniermotivation, die während der Projektarbeit unter Umständen eine tragende Funktion erfüllt hat, fällt nach Abschluss des Projektes weg. Die Motivation für Arbeiten des Qualitätsmanagements muss auf eine neue Basis gestellt werden.
- **Verbindlichkeit:** Während der Projektphase ist die Teilnahme an den Aktivitäten des Qualitätsmanagements unter Umständen freiwillig, abhängig von der individuellen Interessenlage. Im Dauerbetrieb des QM wird dagegen ein grosser Teil der qualitätsentwickelnden und -sichernden Aktivitäten für die gesamte Lehrerschaft und für die übrigen Mitarbeitenden verpflichtend sein. Es braucht jetzt verbindliche Vorgaben und – damit verbunden – Instrumente zur Kontrolle, eventuell auch Massnahmen zur Sanktionierung bei Nichteinhalten der Vorgaben.
- **Wissenstransfer:** Aufbauprojekte sind häufig verbunden mit Phasen intensiven Lernens der beteiligten Personen, insbesondere für die Mitglieder der Projektsteuergruppe. Nach Abschluss der Aufbauphase muss dafür gesorgt werden, dass das erarbeitete Wissen der Institution weiterhin zur Verfügung steht – insbesondere wenn Personen, die während der Projektphase eine tragende Funktion erfüllt haben, die Institution verlassen oder wenn neue Lehrpersonen in die Schule eintreten.
- **Belastung der Mitarbeitenden:** Bei Projekten hat die Ressourcenfrage angesichts der zeitlich befristeten Projektanlage meist einen speziellen Stellenwert, denn für Projekte sind oft separate finanzielle/zeitliche Ressourcen verfügbar. Zudem können wichtige Projektaktivitäten auf besonders motivierte Personen verteilt werden, die – für eine limitierte Zeit – auch bereit sind, einen «Extra-Effort» zu leisten. Wenn nun das Qualitätsmanagement zu einer Daueraufgabe wird, erhält die (zusätzliche) Belastung der Institution und der Personen eine andere Bedeutung: Die neu anfallenden Arbeiten müssen jetzt zu einem Bestandteil des regulären Budgets sowie des regulären Pflichtenheftes gemacht werden; sie können nicht mehr ausserhalb der «Linienorganisation» untergebracht werden.

[1] Rolff spricht von einer «Implementationslücke, die in fast allen Schulen beobachtet werden kann, aber bisher unerklärt ist» (Rolff 2006, S. 351). Wir versuchen hier einen möglichen Lösungsansatz für dieses Phänomen aufzuzeigen, indem wir den «Institutionalisierungsprozess» als Ansatzpunkt wählen.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 8 21.02.2008 15:10:16 Uhr

- **Strukturelle Integration:** Aufbauprojekte haben eine spezielle, zeitlich befristete Projektorganisation. Als solche haben sie in der Regel einen speziellen Status: Meist sind sie als Matrixstruktur neben die bestehende Aufbau- und Ablauforganisation gesetzt. Entsprechend ist die Organisation des Qualitätsmanagements während der Aufbauphase oft unklar positioniert; zum grösseren Teil dürfte sie der Projektorganisation zugerechnet werden. Der Übergang zur regulären Betriebsphase setzt indessen voraus, dass die Aufgaben des Qualitätsmanagements in die bestehende Aufbau- und Ablauforganisation integriert werden.
- **Kulturelle Integration:** Schulentwicklungsprojekte werden in der Regel eingesetzt, um Neues in eine Institution hineinzutragen und um das Neue den jeweiligen institutionellen und kulturellen Gegebenheiten anzupassen. Entsprechend ist es ein zentrales Thema von Projekten, wie die Betroffenen sich dem Neuen gegenüber verhalten (Ängste gegenüber dem Neuen, Umgang mit Widerstand usw.). Institutionalisierung bedeutet demgegenüber: dem Neuen seinen Neuigkeitsgehalt wegnehmen. Das Neue soll selbstverständlich und zu einem Teil der bestehenden Schulkultur werden, es soll in den normativen Horizont der Betroffenen integriert werden.

Die Auflistung der Schwierigkeiten, die sich im Zusammenhang mit der QM-Institutionalisierung stellen, macht auf der einen Seite deutlich, dass der Übergang von der (zeitlich befristeten) Projektphase zur dauerhaften Betriebsphase eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt, die besondere Aufmerksamkeit verdient. Auf der anderen Seite wird erkennbar, dass der Institutionalisierungsprozess verschiedene Funktionen/Aufgaben zu erfüllen hat, die im Wesentlichen als Problemlösemassnahmen für die sechs genannten Schwierigkeiten verstanden werden können (siehe Kasten).

Die sechs Funktionen des Institutionalisierungsprozesses

- **Schaffung der motivationalen Grundlage für dauerhaftes Handeln**
  Leitfrage: *Wie kann bei den Beteiligten/Betroffenen die Motivation für einen dauerhaften Prozess gewonnen werden?*
- **Schaffung von Verbindlichkeit**
  Leitfrage: *Wie kann sichergestellt werden, dass verbindliche Vorgaben eingehalten und nicht unterlaufen werden?*
- **Schaffung von (personenunabhängiger) Kontinuität**
  Leitfrage: *Wie kann sichergestellt werden, dass das Wissen auch künftig unabhängig von einzelnen Personen dem Betrieb zur Verfügung steht?*
- **Sicherstellen der notwendigen Ressourcen**
  Leitfrage: *Wie können die zusätzlichen Aufgaben und Arbeiten, die durch die Einführung des Qualitätsmanagements für die einzelnen Mitarbeitenden entstehen, so ins Pflichtenheft aufgenommen werden, dass die zeitliche Belastung zumutbar ist/nicht zur Vernachlässigung anderer wichtiger Aufgaben führt?*
- **Strukturelle Integration**
  Leitfrage: *Wie kann das Qualitätsmanagement in die Aufbau- und Ablauforganisation integriert werden, sodass ein effizientes Zusammenspiel der beteiligten Personen bzw. der institutionellen Funktionen/Rollen/Positionen sichergestellt wird?*
- **Kulturelle Integration**
  Leitfrage: *Wie kann das Qualitätsmanagement in die bestehende Schulkultur integriert werden, sodass es zu einem selbstverständlichen Bestandteil des alltäglichen Denkens und Tuns wird?*

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 9 21.02.2008 15:10:16 Uhr

Massnahmen zur Lenkung des Institutionalisierungsprozesses

Für den Institutionalisierungsvorgang sind in der Fachliteratur (z. B. Literatur zum Projektmanagement oder zur Organisationsentwicklung) kaum praxisnahe Hinweise zur Prozessgestaltung zu finden. Da wir das Gelingen des Institutionalisierungsprozesses als entscheidenden Erfolgsfaktor für die langfristige Wirksamkeit des Qualitätsmanagements betrachten, möchten wir es nicht versäumen, diesen anspruchsvollen Prozess etwas genauer aufzuschlüsseln und pragmatische Hinweise für einen sorgfältig gestalteten Übergang von der Projektphase zur Phase des Dauerbetriebes zu geben.
Im Folgenden werden sechs Massnahmen beschrieben, die als konstitutive Elemente eines sorgfältig inszenierten Institutionalisierungsprozesses zu verstehen sind. Sie umschreiben die konkreten Aufgaben, die von der Schulleitung angegangen werden müssen, um das Qualitätsmanagement aus dem Status des Projekts herauszuführen und in den regulären Dauerbetrieb überzuführen.

Massnahme 1:
Formalisierte Beschlussfassung

Institutionelle Aufgaben setzen eine formalisierte Beschlussfassung voraus. Es muss ein formeller Beschluss gefasst werden, damit eine Tätigkeit/ein Prozess zu einer institutionalisierten Aufgabe werden kann, die bis auf Weiteres (d. h. bis zu einem entsprechenden Änderungsbeschluss) zum offiziellen Aufgabenbereich der betreffenden Institution gehört. Wichtig ist, dass diese Entscheidung auf der richtigen hierarchischen Ebene gefällt wird. In der Schule sind das in der Regel die Schulleitung und die übergeordnete Schulbehörde.

Massnahme 2:
Einbettung in organisatorische/ administrative Abläufe

Ein wichtiger Teil der Institutionalisierung ist die Klärung der Verantwortlichkeiten, der Zuständigkeiten und der Schnittstellen zu anderen institutionalisierten Abläufen. Erst durch diese Klärung wird es möglich, Aufgaben und Prozesse in die Führungsverantwortung einzubinden und sicherzustellen, dass entsprechende Beschlüsse und Vereinbarungen auch über die individuelle Beliebigkeit hinaus Gültigkeit erhalten. Im Zusammenhang mit der organisatorisch-administrativen Einbettung muss auch festgelegt werden, wie die neuen Tätigkeiten im zeitlichen Verlaufsplan (Tages-, Wochen-, Monats-, Quartals-, Jahresablauf) platziert werden. Eine Anpassung der Pflichtenhefte der Mitarbeitenden ist notwendig.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 10 21.02.2008 15:10:16 Uhr

Massnahme 3:

Prozessstandardisierung

Standardisierte Prozesse bilden eine wichtige Grundlage einerseits für eine transparente Praxisgestaltung, anderseits für die Gestaltung der Kooperationsprozesse sowie für die Ermöglichung von Optimierungsprozessen. Standardisierung eines Prozesses bedeutet: Festlegung eines Normablaufes. Dadurch wird der Prozess für das betriebsinterne Wissensmanagement zugänglich, indem der Prozess mit seiner Verlaufsstruktur kommunizierbar wird. Gleichzeitig werden die Freiräume für die individuelle Ausgestaltung des Prozesses deutlich sichtbar. (Mehr dazu in Kapitel 2.)

Massnahme 4:

Bereitstellung der notwendigen (materiellen, personellen, finanziellen, zeitlichen) Ressourcen

Für Aufgaben, die als institutionelle Aufgaben definiert sind, muss die Institution die notwendigen Ressourcen bereitstellen. Institutionalisierung bedeutet in diesem Sinne immer auch Ressourcenplanung: Es muss festgelegt werden, welche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, damit die vorgesehenen Aufgaben und Tätigkeiten in der gewünschten Qualität ausgeführt werden können. Dabei ist darauf zu achten, dass der benötigte Aufwand mit Blick auf die jeweiligen Qualitätsansprüche realistisch eingeschätzt wird.

Massnahme 5:

Festlegung der Kontrollmechanismen

Für institutionalisierte Aufgaben und Tätigkeiten muss die Frage der Kontrolle geklärt sein: Es muss sichergestellt sein, dass die institutionellen Festlegungen eingehalten bzw. umgesetzt werden. Dies bedeutet, dass die Frage nach der Kontrolle geklärt sein muss: *Welche Person auf welcher Hierarchiestufe beschafft sich auf welche Weise zuverlässige Informationen darüber, ob die entsprechenden institutionellen Beschlüsse/Vereinbarungen/Regelungen eingehalten werden?* Verbunden mit der Kontrollfrage ist die Frage nach den Kriterien einer erfolgreichen bzw. adäquaten Umsetzung sowie nach den Massnahmen/Sanktionen, die bei Nichteinhalten der betreffenden Beschlüsse/Vereinbarungen/Regelungen zu erwarten sind.

Massnahme 6:

Information aller Beteiligten/Betroffenen

Für institutionalisierte Aufgaben und Prozesse muss geklärt sein, wer im Besitz der Informationen sein muss, um die entsprechenden Tätigkeiten ausführen zu können. Dazu gehört u. a. die Festlegung der Informations- und Kommunikationsverantwortung gegenüber den Beteiligten und Betroffenen. Nicht zu vernachlässigen ist die Frage nach der Information und Einführung von künftigen Neumitgliedern der Institution (Lehrpersonen und andere Mitarbeitende), was unter Umständen in Verbindung mit einem Mentorat zu realisieren ist.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 11 21.02.2008 15:10:16 Uhr

Die speziellen Herausforderungen der Qualitätsmanagement-Betriebsphase

Wir haben im vorangegangenen Abschnitt die Übergangsphase vom schulinternen Aufbau zur regulären Betriebsphase des Qualitätsmanagements genauer unter die Lupe genommen und dabei Massnahmen beschrieben, die in dieser Überführungsphase hilfreich sein können. Nun müssen an dieser Stelle der Vollständigkeit halber auch die Steuerungsaufgaben angesprochen werden, die im Anschluss an einen erfolgreich verlaufenen Institutionalisierungsprozess zu bewältigen sind.
Selbstverständlich sind die genauen Steuerungsaufgaben unmittelbar von den Prozessen abhängig, die im Rahmen des QM-Aufbaus entwickelt und dann institutionalisiert worden sind. Aus den Prozessbeschreibungen und den darin festgelegten Verantwortlichkeiten (vgl. hierzu Kapitel 2) lässt sich entnehmen, in welchen Prozessen bzw. Prozessschritten die Schulleitung eine direkte oder bloss eine indirekte Steuerungsfunktion zu übernehmen hat. Die folgenden Hinweise können hilfreich sein, um die QM-Betriebsphase möglichst funktional und wirksam zu gestalten.

(1) Die Qualitätsmanagement-Prozesse in die jährliche Termin- und Ressourcenplanung aufnehmen

Die verschiedenen Prozesse/Teilprozesse, die als feste Bestandteile des QM institutionalisiert worden sind, beinhalten in der Regel terminierbare und/oder vom zeitlichen Aufwand her kalkulierbare Aktivitäten. Diese Aktivitäten sind – der jeweiligen Zuständigkeit gemäss – in der individuellen Pensenplanung (Schulleitung, Lehrpersonen, andere Mitarbeitende) sowie im jährlichen Terminplan zu berücksichtigen. Es empfiehlt sich, auch für Tätigkeiten, die vollständig in der Eigenverantwortung der einzelnen Lehrpersonen/Mitarbeitenden liegen (z. B. Individualfeedback) ein Zeitgefäss bzw. eine im Zeitplan terminierte Aktivität festzulegen, welche die individuelle Umsetzungsverbindlichkeit erhöht (z. B. Zeitgefäss für Erfahrungsaustausch, Abgabetermine für Erfahrungsberichte, Vollzugsmeldungen usw.).

(2) Die engagierte Umsetzung der Prozesse unterstützen

Auf das Problem des schleichenden Motivationsverlustes in der Betriebsphase wurde bereits hingewiesen (S. 8). Die Erfahrungen zeigen, dass Daueraufgaben, die zur eigentlichen Unterrichtstätigkeit hinzukommen, von Lehrpersonen tendenziell als fremdbestimmte Aufgaben empfunden werden: als Aufgaben, die in zeitlicher und energetischer Hinsicht das «Kerngeschäft Unterricht» torpedieren und daher zu vermeiden bzw. zu minimieren sind. Für die Sicherstellung eines nachhaltig wirksamen Qualitätsmanagements ist es wichtig, dass die Ausbreitung von Ermüdungserscheinungen und das Umsichgreifen einer funktionshinderlichen Erledigungsmentalität rechtzeitig erkannt werden.
Massnahmen, die solche Tendenzen korrigieren können, sind nicht einfach zu finden. Fest steht, dass Vorkehrungen und Interventionen, die in erster Linie als Kontrolle empfunden werden, das Motivationsproblem nicht zu lösen vermögen. Wichtiger dürften positive Anreize sein: allem voran positive Erfahrungen mit den institutionalisierten Q-Aktivitäten. Darüber hinaus ist die regelmässige Thematisierung der Qualitätsfragen durch die Schulleitung (z. B. im Rahmen von Konferenzen) als Unterstützungsmassnahme ebenso unerlässlich wie die Vermittlung von immer wieder neuen Impulsen zur vielfältigen und lebendigen Umsetzung der QM-Massnahmen.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 12 21.02.2008 15:10:16 Uhr

(3) Bei Nichteinhalten von Vereinbarungen und Regeln wirkungsvoll intervenieren

Institutionalisierung des Qualitätsmanagements bedeutet u. a., dass Verbindlichkeiten klar definiert werden: dass also die Realisierung der vorgesehenen Prozesse nicht mehr in der Beliebigkeit der einzelnen Lehrpersonen bzw. der Schulleitungsmitglieder liegen. Auch wenn im vorangegangenen Punkt die positive Wirkung von Kontrollmassnahmen für die Aufrechterhaltung der Motivation infrage gestellt wurde, bedeutet dies nicht, dass die Durchsetzung der festgelegten Verbindlichkeit unwichtig wäre – im Gegenteil: Es ist unerlässlich, dass die definierten Verbindlichkeiten eingefordert und Massnahmen ergriffen werden, wenn die geltenden Regeln unterlaufen werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sich die Vernachlässigung oder Missachtung der institutionell getroffenen Regelungen im Schneeballeffekt ausweitet.

Der Ort, an dem Unterlassungen oder nicht adäquate Realisierungen auf jeden Fall in geeigneter Form – falls nötig auch mit entsprechendem Nachdruck und mit Sanktionsfestlegung – zu thematisieren sind, ist das Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräch. Die Schulleitung wird dafür besorgt sein müssen, Einblick zu erhalten in die individuelle Umsetzungspraxis der vereinbarten Q-Aktivitäten und Q-Prozesse, um dies im Rahmen des Mitarbeitendengespräches angemessen zu thematisieren.

(4) Die Qualität der Prozesse überprüfen und bei Bedarf verbessern

Die Institutionalisierung des Qualitätsmanagements sichert zwar den entsprechenden QM-Prozessen Dauerhaftigkeit, nicht aber Unabänderlichkeit. Gerade für die Sicherstellung einer engagierten, funktionserfüllenden Praxis des Qualitätsmanagements ist es unerlässlich, dass die getroffenen Festlegungen und die geltenden Regelungen immer wieder auf ihre Sinnhaftigkeit und Funktionalität überprüft werden. Die Prozesse müssen mit Blick auf die gesetzten Ziele und Qualitätsansprüche periodisch (z. B. alle vier Jahre) evaluiert und bei Bedarf korrigiert und neuen Rahmenvorgaben angepasst werden. Die Idee der «internen Audits», wie sie in den Qualitätskonzepten nach ISO 9000 ff. vorgesehen sind, kann in diesem Zusammenhang wertvolle Dienste leisten (vgl. Rehn/Lankes 2002).

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 13 21.02.2008 15:10:17 Uhr

Kapitel 2: Organisation und Lenkung der Qualitätsprozesse

Das Q2E-Projekt ist mit dem Anspruch angetreten, für die Schule und für andere Bildungseinrichtungen ein Qualitätsmanagement zu konzipieren, das den Eigenheiten von pädagogischen Institutionen möglichst gut zu entsprechen vermag. Die Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern sich pädagogische bzw. kommunikative Prozesse von technischen Prozessen unterscheiden, hat die Entwicklung des Modells von Beginn weg entscheidend geprägt (vgl. Heft 1, S. 15 f.).

Die Beschäftigung mit den unterschiedlichen Qualitätssystemen hat schon zu Projektbeginn deutlich gemacht, dass zwei unterschiedliche Prozessverständnisse vorliegen, die prägend sind für die Art und Weise, wie ein Qualitätsmanagement aufgebaut wird. Die vorherrschende Auffassung bestimmt nicht zuletzt, welche Konzepte, Verfahren und Instrumente jeweils in den Vordergrund gestellt werden. Wir möchten diese unterschiedlichen Prozessverständnisse im Folgenden präziser beschreiben und bezüglich der Konsequenzen für die Steuerung der Qualitätsprozesse analysieren.

Technische Prozesse	Sozial-kommunikative Prozesse
Beispiel: Bedienung eines Fotokopierers	Beispiel: Aufrechterhaltung von Disziplin im Klassenzimmer
Das Tun ist über genau definierte Handlungsvorschriften (Algorithmen) festgelegt (standardisierte Prozessbeschreibungen).	Das Tun ist über allgemeine Handlungsgrundsätze (Maximen) festgelegt – mit grossem Interpretations- und Gestaltungsspielraum.
Die Ausführung ist über verschiedene Situationen hinweg gleich bleibend und personenunabhängig.	Die Ausführung ist abhängig von der jeweiligen Situation und von den ins Geschehen involvierten Personen.
Möglichst genauer Nachvollzug von klar definierten Vorgaben. (Gestaltungsprozesse vor Ort sind unbedeutend.)	Grosse Bedeutung von situationsadaptiver Prozessgestaltung vor Ort – abhängig von Situationswahrnehmung, Situationsverständnis, persönlicher Haltung u. a.
Die Kontrolle und Überprüfung der Umsetzung von aussen ist relativ einfach umsetzbar. (Stimmt das Handeln mit dem vorweg definierten Prozess überein?)	Qualitätsüberprüfung und Kontrolle von aussen ist anspruchsvoll. (Die situationsspezifischen Interpretationen müssen nachvollzogen werden.)
Institutionelle Prozesssteuerung ist über Anordnung und Umsetzungskontrolle (verbunden mit extrinsischen Sanktionsinstrumenten) möglich.	Institutionelle Prozesssteuerung ist nur unter Einbezug der Selbstverantwortung/Selbststeuerung möglich. (Überzeugung der betroffenen Personen.)
Lernprozesse erfolgen primär über Instruktion und Einübung.	Lernprozesse erfolgen primär über Handeln und Reflektieren.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 14 21.02.2008 15:10:17 Uhr

Die QM-Steuerung im Spannungsfeld zweier widersprüchlicher Prozessmodelle: Technische vs. pädagogisch-kommunikative Prozesse

Bei der Suche nach einem «schulgerechten» Qualitätsmanagement sind wir immer wieder darauf gestossen, dass die Unterscheidung von technischen und pädagogisch-kommunikativen Prozessen für die Konzeption eines Qualitätssystems von grundlegender Bedeutung ist (s. S. 14).

Wie die Gegenüberstellung dieser beiden Prozesstypen aufzeigt, gibt es zwischen Prozessen, wie sie für das pädagogische bzw. kommunikative Geschehen charakteristisch sind, und den sogenannten technischen Prozessen ein paar fundamentale Unterschiede. Im Kern lassen sich diese Unterschiedlichkeiten darauf zurückführen, dass in sozial-kommunikativen Prozessen die Handlungen und Verhaltensweisen eine hohe situative Passung verlangen, während sich technische Prozesse losgelöst von der konkreten Anwendungssituation präzise definieren lassen. Dies soll im Folgenden kurz erläutert werden.

Zur Charakteristik von sozial-kommunikativen Prozessen

Während technische Prozesse im Hinblick auf die ihnen zugrunde liegenden Ziele nicht nur eindeutig festgelegt, sondern auch situationsunabhängig beschreibbar und reproduzierbar sind, sind sozial-kommunikative Prozesse durch eine grosse *situationsbezogene Variabilität* gekennzeichnet: Je nach Situation erhält derselbe Prozess in der konkreten Ausführung eine wesentlich andere Gestalt. Im sozial-kommunikativen Bereich zeigt sich die Kunst der guten (professionellen) Prozessgestaltung gerade darin, dass in der jeweiligen Situation die je adäquate Form des betreffenden Prozesses situationsspezifisch generiert wird. Diese situationsspezifische Praxisgestaltung ist direkt abhängig von den Personen, die in das Geschehen involviert sind (Akteure und Adressaten). Bekanntlich kann ein äusserlich identisches Kommunikationsverhalten ganz unterschiedliche Effekte bewirken – je nach den Personen, die als Sendende oder Empfangende in den kommunikativen Austausch involviert sind.

Beispiel: Ein «Tadel», der auf ein Fehlverhalten eines Schülers hin ausgesprochen wird, kann – je nach der Person, die den Tadel ausspricht bzw. die getadelt wird – für das künftige Verhalten des Schülers eine positive Wirkung haben (künftiges Fehlverhalten reduzieren) oder das Gegenteil bewirken (z. B. Trotzverhalten auslösen).

Mit anderen Worten: Im Bereich des sozial-kommunikativen Handelns drängt sich aufgrund der in das Geschehen involvierten Personen eine «Individualisierung» der Prozessgestaltung (d. h. eine Anpassung an das Verhalten der beteiligten Personen) auf, und zwar in doppelter Hinsicht:

- Auf der einen Seite besteht der berechtigte Anspruch, dass eine Lehrperson ihr pädagogisches/didaktisches Handeln auf die *Individualität der Lernenden* ausrichtet. Dieser Anspruch führt dazu, dass die Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen, welche die Lernenden in den Lernprozess einbringen, als ein entscheidendes Kriterium für die Gestaltung eines pädagogischen/didaktischen Prozesses gilt.
- Auf der anderen Seite muss sich auch die *Lehrperson mit ihrer Individualität* in die professionelle Arbeitsbeziehung einbringen. Das Herstellen einer möglichst «authentischen Beziehung» gilt bekanntlich als ein zentrales Qualitätsmerkmal von pädagogischen Prozessen. Mit anderen Worten: Die «situative Passung» muss auch die Individualität der betreffenden Lehrperson einbeziehen.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 15 21.02.2008 15:10:17 Uhr

Plädoyer für ein differenziertes Prozessverständnis

Selbstverständlich bedeutet die hier getroffene Unterscheidung zwischen technischen und sozial-kommunikativen Prozessen nicht, dass diese beiden Prozesstypen in der Praxis sauber voneinander getrennt sind (bzw. getrennt werden sollten). Vielmehr sind technische und kommunikative Prozesse in der alltäglichen Prozessgestaltung oft eng ineinander verflochten, und die Eigenheiten der beiden Prozesstypen vermischen sich in vielfältiger Weise. Hinzu kommt, dass es auch innerhalb der pädagogischen Institutionen und Bildungseinrichtungen eine Vielzahl von Prozessen gibt, die im Sinne des technischen Prozessmodells zu verstehen sind und in denen die situationsorientierte Gestaltungskomponente klar in den Hintergrund tritt. Es wäre daher fatal, wenn aus der hier getroffenen theoretischen Unterscheidung der Fehlschluss gezogen würde, dass alle Prozesse in Bildungsinstitutionen nach dem Paradigma der sozial-kommunikativen Prozesse zu verstehen und zu konzipieren bzw. zu steuern sind.

Auch wenn wir betonen, dass das technische Prozessmodell die pädagogischen und didaktischen Kernprozesse nicht adäquat abzubilden vermag, darf die Bedeutung von technischen Prozessen in Bildungsinstitutionen auf keinen Fall übersehen werden:

- Auch in Bildungsinstitutionen gibt es – beispielsweise im Schulverwaltungsbereich – eine Vielzahl von Prozessen, die dem Paradigma der technischen Prozesse entsprechen. Wenn diese Prozesse – sei's aus ideologischen Gründen oder aus Unkenntnis heraus – nach dem Paradigma der pädagogisch-kommunikativen Prozesse interpretiert und konzipiert werden, wird dadurch die Praxisgestaltung unnötig erschwert.
- Viele Prozesse, die sich in Bildungsinstitutionen abspielen, sind sogenannte Mischprozesse (Hybridprozesse), in denen technische und sozial-kommunikative Komponenten eng ineinander verzahnt sind. Die Klärung, welche Prozesskomponenten eher technischer Natur sind und welche eher dem pädagogisch-kommunikativen Modell entsprechen, ist hilfreich, um die Prozesse wirksam zu konzipieren und zu steuern.

Was bei der Steuerung von situationsoffenen Prozessen besonders zu beachten ist

Die oben getroffene Feststellung, dass sich sozial-kommunikative Prozesse durch ein hohes Mass an «situativer Passung» auszeichnen, bedeutet unter anderem, dass die adäquate Ausführung des betreffenden Prozesses situationsspezifisch generiert werden muss. Wir sprechen daher im Folgenden auch von «situationsoffenen Prozessen». Der damit fokussierte Unterschied zwischen technischen und sozial-kommunikativen Prozessen – die Situationsoffenheit – hat für den Aufbau eines Qualitätsmanagements in verschiedener Hinsicht wichtige Konsequenzen:

(1) Die Qualitätskriterien sind interpretationsbedürftig und verlangen eine situationsbezogene Auslegung

Im technischen Bereich ist es möglich, präzise Prozessbeschreibungen vorzugeben und die effektiv ausgeführten Prozesse mit diesen «Soll-Vorgaben» zu vergleichen. Mit Instrumenten zur Erfassung des Ist-Zustandes lässt sich relativ einfach feststellen, wie gut die Praxis den jeweiligen «Soll-Vorgaben» entspricht. Im pädagogisch-kommunikativen Bereich mit der erwähnten situationsbezogenen Anpassungsnotwendigkeit ist dieser Ist-Soll-Vergleich wesentlich anspruchsvoller: Hier kann nicht ein einfacher Vergleich der (äusserlich wahrnehmbaren) Handlung mit einer vorgegebenen Prozessnorm vorgenommen werden; vielmehr müssen die jeweilige Situation und die unterschiedlichen Situationsinterpretationen in die Qualitätsbeurteilung einbezogen werden. Als zusätzliche Erschwernis kommt hinzu, dass es kaum möglich ist, Situationswahrnehmungen und -interpretationen eindeutig als richtig oder falsch zu bestimmen – es bleibt hier immer eine beträchtliche Unschärfe bestehen. Entsprechend komplex und mit Unsicherheiten belastet bleibt in der Regel die Bildung eines Qualitätsurteils. Gerade deshalb scheint es uns wichtig zu sein, dass einigermassen prägnante («operationalisierte») Standards vorliegen, auf die bei der Urteilsbildung Bezug genommen werden kann.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 16 21.02.2008 15:10:17 Uhr

(2) Individuelles und institutionelles Lernen sind eng miteinander verbunden

Während im technischen Bereich eine neue Lösung oder eine Lösungsoptimierung von einer zentralen Stelle als «Expertenlösung» (beispielsweise als neuer «Standardprozess») entwickelt und dann im gesamten Betrieb «instruiert» werden kann, ist dies im Bereich von sozialkommunikativen Prozessen nicht ohne Weiteres möglich: Hier geht es darum, dass die handelnden Personen dazu befähigt werden, die Prozessvorgaben situationsadäquat umzusetzen und in den jeweiligen Situationen adäquate Lösungen zu generieren. Mit anderen Worten: Das «individuelle Lernen», das auf die Entwicklung der situationsbezogenen Gestaltungskompetenz der handelnden Personen ausgerichtet ist, bildet eine wesentliche Voraussetzung für die Qualitätsentwicklung. Die sogenannte Transferkompetenz (Fähigkeit zur Übertragung des Gelernten auf neue Situationen) erhält dadurch einen zentralen Stellenwert.

(3) Es findet eine Zunahme der «indirekten Steuerung» statt

Qualitätssteuerung bedeutet im Bereich der technischen Prozesse vor allem Einfordern der konsequenten Einhaltung der standardisierten Prozessvorgaben. Im pädagogischen Bereich erweist sich die Qualitätssteuerung als anspruchsvoller: Da hier die Prozessgestaltung auf Vorgaben basiert, die von der *situationsbezogenen Ausgestaltung* durch die handelnden Personen abhängig sind, muss dem Individuum ein grösserer Gestaltungsfreiraum gewährt werden. Qualitätssteuerung bedeutet demnach: Beeinflussung der individuellen Handlungssteuerung. Die Möglichkeit der direkten Aussensteuerung des Handelns verlagert sich auf die Steuerung der Selbststeuerung: Es muss dafür gesorgt werden, dass die individuelle Handlungssteuerung in der aktuellen Handlungssituation adäquat vollzogen und laufend optimiert wird. Die Qualitätssteuerung rückt damit in unmittelbare Nähe zur Steuerung von individuellen Lern- und von Personalentwicklungsprozessen (siehe Kap. 3).

Fazit

Das Qualitätsmanagement in Bildungsinstitutionen muss dem Charakter der sozial-kommunikativen Prozesse mit ihrer situationsoffenen Struktur gerecht werden. Dies bedeutet (a), dass ein grosser individueller Handlungsspielraum gewährleistet sein muss, und (b), dass Q-Massnahmen die Selbststeuerung des Handelns angemessen berücksichtigen müssen.
Allerdings gibt es auch in pädagogischen Institutionen eine Vielzahl von Prozessen, die dem technischen Modell entsprechen oder Mischprozesse sind, in denen technische (standardisierbare) und nicht technische (situationsoffene) Komponenten eng miteinander verflochten sind.
Eine einseitige, dogmatische Auffassung, welche sämtliche Prozesse in Bildungsinstitutionen nach dem situationsoffenen Modell interpretiert, vermag der komplexen Wirklichkeit nicht gerecht zu werden.
Professionalisierung bedeutet: die Charakteristik der einzelnen Prozesse adäquat zu erfassen und die Praxisgestaltung auf die jeweilige Art der Prozesse auszurichten.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 17 21.02.2008 15:10:17 Uhr

Wie das Q2E-Modell der Eigenheit von situationsoffenen Prozessen gerecht zu werden versucht

Das Q2E-Model versucht die pädagogischen und didaktischen Kernprozesse, wie sie für Bildungsinstitutionen charakteristisch sind, als situationsoffene Prozesse zu verstehen und die Qualitätssteuerung/Qualitätssicherung/Qualitätsentwicklung so zu konzipieren, dass sie dieser Eigenheit gerecht zu werden vermag.

- **Qualitätsleitbild:** Zur Qualitätssteuerung von situationsoffenen Prozessen braucht es eine normative Grundlage, die für die (situationsoffene) Prozessgestaltung hilfreich ist. Diese normative Grundlage besteht aus leitenden Werten und ersetzt die standardisierten Pozessbeschreibungen, wie sie in den technischen Handlungssystemen üblich sind: Es handelt sich um Soll-Vorgaben für die situationsoffene Prozessgestaltung.
- **Personenbezogene Feedbacks:** Zur Qualitätssteuerung von situationsoffenen Prozessen braucht es Instrumente, die den Selbststeuerungs- und Selbstbeurteilungsprozess wirksam unterstützen. Das «Feedback» in den verschiedenen Formen ist im Q2E-Modell das zentrale Element für diesen Vorgang: Es wird als eine Massnahme verstanden, um praxisbezogene Lern- und Reflexionsprozesse in Gang zu setzen und darauf aufbauend den eigenen Unterricht zu optimieren.
- **Datengestützte Evaluationen** mit kommunikativer Einbettung und Validierung: Zur Qualitätssteuerung braucht es zuverlässige Informationen über den Ist-Zustand, d. h. über die Qualität der realisierten Prozesse. Im Falle von situationsoffenen Prozessen geht es um die Beurteilung, ob die realisierten Prozesse den leitenden Werten entsprechen. Angesichts der situationsbezogenen Interpretationen, auf denen sowohl die Prozessgestaltung als auch die Urteilsbildung basieren, orientieren sich die Evaluationen am Grundsatz der kommunikativen Einbindung und Validierung: Evaluationsergebnisse sollen gemeinsam mit den handlungsverantwortlichen Personen interpretiert und besprochen werden, um geeignete Optimierungsmassnahmen zu ergreifen.
- **Qualitätsfördernde Personalführung:** Zur Qualitätssteuerung von situationsoffenen Prozessen braucht es eine Personalführung, der es gelingt, Verbindlichkeit für die Qualitätsansprüche herzustellen – trotz dem offenen Gestaltungsraum und dem hohen Selbststeuerungsanteil. Auf der einen Seite setzt dies grosses Vertrauen voraus in das individuelle Lernen der Lehrpersonen, ohne das die anspruchsvolle Selbststeuerung nicht funktionieren kann. Auf der anderen Seite braucht es aber auch deutliche Eingriffe bei offensichtlichem Ungenügen – insbesondere bei einem selbst verschuldeten Ungenügen, das in der fehlenden Wahrnehmung des individuellen und eigenverantwortlichen Lernens begründet ist.
- **Kultur der «Selbstverpflichtung»:** Zur Qualitätssteuerung von situationsoffenen Prozessen braucht es eine Kultur der Selbstverpflichtung. Die von der Führung eingeforderten Verbindlichkeiten genügen in der Regel nicht, um das individuelle Handeln im Sinne der geltenden Qualitätsansprüche zu steuern. Ohne eine «Selbstverpflichtung» gegenüber den leitenden Werten dürfte es kaum gelingen, die Prozessgestaltung auf dem gewünschten Qualitätsniveau zu realisieren. Eine Identifikation mit leitenden Werten ist unerlässlich, was in der Regel nur über eine angemessene Partizipation der für die Prozessgestaltung (mit-) verantwortlichen Personen sowie über eine bewusste und regelmässige Auseinandersetzung mit den geltenden Normen und Werten möglich ist.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 18 21.02.2008 15:10:17 Uhr

Hinweise zur Einbettung des Qualitätsmanagements in die institutionellen Strukturen

Im ersten Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Institutionalisierung der Qualitätsmanagement-Prozesse eine spezielle Herausforderung darstellt, bei der verschiedene Schwierigkeiten zu beachten sind (so z. B. unter dem Aspekt der Motivation, der Verbindlichkeit, der Belastung, des Wissenstransfers der strukturellen und kulturellen Integration). Mit Blick auf die Eigenheit von pädagogischen Prozessen soll nun die Frage nach der Institutionalisierung nochmals aufgegriffen werden, und zwar akzentuiert auf die Frage: *Was ist speziell zu beachten bei der Institutionalisierung von situationsoffenen Prozessen?*

In der Organisationstheorie wird üblicherweise zwischen der *Aufbauorganisation* und der *Ablauforganisation* einer Institution unterschieden. Während die Aufbauorganisation das hierarchische Gerüst einer Organisation definiert und die Zuständigkeiten innerhalb eines Betriebes generell festlegt, regelt die Ablauforganisation die konkreten Arbeits- und Informationsprozesse, die innerhalb dieser Struktur zu realisieren sind. Institutionalisierung des Qualitätsmanagements bedeutet unter dieser Perspektive: Die Qualitätsmanagement-Prozesse müssen in die schulische Aufbau- und Ablauforganisation eingegliedert werden. Mit anderen Worten: Es geht (a) um die Eingliederung des QM in die Aufbauorganisation und (b) um die Eingliederung des QM in die Ablauforganisation der Institution.

(1) Zur Eingliederung des Qualitätsmanagements in die Aufbauorganisation der Schule

Die Aufbauorganisation, die in der Regel in Form eines Organigramms und in einem Funktionendiagramm dargestellt wird, beantwortet u. a. die folgenden Fragen: Wer übernimmt Führung? Wer hat wem etwas zu sagen? Wer entscheidet? Wer ist für das Personal verantwortlich? Diese Fragen sind im Hinblick auf die Sicherstellung der Qualitätsmanagement-Funktionen zu klären.

Wie bereits im 1. Kapitel dargelegt, muss die Projektorganisation in die ordentliche Aufbauorganisation der Schule überführt werden. Dabei stehen die Schulen immer wieder vor der Frage, ob die operativen Qualitätsmanagement-Aufgaben an eine einzelne Person (im Sinne eines/einer Q-Beauftragten) oder an eine Q-Gruppe (im Sinne einer Fachgruppe) übertragen werden sollen. Die Erfahrungen zeigen, dass für die meisten Schulen eine Mischform ideal ist: Eine kleine Q-Gruppe leitet und koordiniert – auf der Basis eines QM-Konzeptes – die operativen Aufgaben.

Im Gegensatz zu einem einzelnen Q-Beauftragten hat die Gruppe den Vorteil, dass unterschiedliche Fachkompetenzen ressourcen- und interessenorientiert genutzt werden können. Gleichzeitig kann der Aufwand für den komplexen und anspruchsvollen Regelbetrieb des Qualitätsmanagements auf mehrere Schultern verteilt werden. Als hilfreich hat sich erwiesen, wenn die einzelnen Aufgaben und Verantwortlichkeiten (Kompetenzen) der Beteiligten (z. B. Schulbehörde, Schulleitung, Q-Gruppe, Kollegium) in einem Funktionendiagramm schriftlich festgehalten werden, ergänzt mit detaillierten Stellen- und Aufgabenbeschreibungen.

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass die Q-Gruppe mit Vorteil von einem Mitglied der Schulleitung geleitet wird: Damit ist sichergestellt, dass das Qualitätsmanagement in die Führungsaufgaben der Schulleitung eingebunden bleibt. Andernfalls besteht die Gefahr, dass grundlegende Führungsfragen, wie sie im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement immer wieder auftauchen, nicht dort bearbeitet werden können, wo die entsprechenden Führungskompetenzen – insbesondere die Personalführungskompetenzen – liegen. Mit Blick auf die Eigenheit von situationsoffenen Prozessen erhält dieser Zusammenhang eine spezielle Bedeutung: Angesichts der Tatsache, dass die Steuerung und Durchsetzung von QM-Anliegen eng mit der Personalführung verbunden ist, erweist es sich als ausserordentlich problematisch, wenn die Zuständigkeit für Qualitätsfragen und für Personalführungsfragen nicht am selben Ort angesiedelt sind.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 19 21.02.2008 15:10:17 Uhr

(2) Zur Eingliederung des Qualitätsmanagements in die Ablauforganisation der Schule

Bei der Ablauforganisation geht es darum, die *Vorgehensschritte* wichtiger Prozesse zu beschreiben, die *beabsichtigten Ergebnisse* des Prozesses zu bestimmen, die *Zuständigkeiten* zu regeln sowie den *Einsatz von Hilfsmitteln und Unterlagen* zu klären. Gerade bezüglich einer solchen differenzierten Prozessregelung ist indessen bei vielen Schulen eine grosse Zurückhaltung festzustellen, wobei zwei Schwierigkeiten dafür ausschlaggebend sein dürften: (1) Das Problem der *Regelungsfülle* sowie (2) das Problem der *Standardisierung von offenen Prozessen.*

- **Problem der Regelungsfülle:** Grundsätzlich kann jeder betriebliche Ablauf, der irgendwann und irgendwo ausgeführt wird, verschriftlicht werden. Oft entsteht in einem Prozessbeschreibungsvorhaben selber ein impliziter Präzisions- und Vollständigkeitsanspruch, der dann dazu führt, dass zu umfangreiche Dokumentationen entstehen, die kaum mehr jemand überblickt. Es entstehen «Prozesshandbücher», die im Arbeitsalltag kaum mehr beachtet werden und die ihnen zugedachte Steuerungsfunktion verlieren. Diese Gefahr dient vielen Schulen als Vorwand, um überhaupt keine Prozesse zu beschreiben. Es lässt sich ein «antibürokratischer Reflex» feststellen, der sich argumentativ gegen eine «drohende Papierflut» richtet, der aber vor allem in der Angst gründet, dass durch die Prozessbeschreibungen die individuelle Kreativität bzw. die Beliebigkeit der Prozessgestaltung eingeschränkt werden könnte. Übersehen wird dabei, dass zumindest bei komplexen Prozessen, an denen verschiedene Personen beteiligt sind, differenzierte Prozessdarstellungen wichtige Klärungen mit sich bringen können, die im alltäglichen Handeln eine starke Entlastung bewirken können.[2] Mit Blick auf die hier anstehende Frage zur Institutionalisierung des Qualitätsmanagements wird darauf zu achten sein, dass wirklich nur diejenigen Prozesse beschrieben werden, die sich aufgrund ihrer Komplexität oder ihrer Konfliktanfälligkeit dafür eignen.
- **Problem der Standardisierung:** Prozessbeschreibungen sind immer mit Prozessstandardisierungen verbunden: Indem ein Prozessablauf strukturiert, d. h. in einzelne Schritte unterteilt und mit allgemeingültigen Ausführungshinweisen versehen wird, führt dies zu einer «Standardisierung» der betreffenden Prozesse: Es wird unausgesprochen unterstellt, dass sich die beschriebene Verlaufsstruktur in verschiedenen Situationen wiederholen lässt und dass die künftige Praxis nach Vorgabe des modellhaften Prozessbeschriebes gestaltet werden soll. Auf die Tatsache, dass im pädagogischen Arbeitsfeld die Möglichkeit solcher Standardisierungen eingeschränkt ist, wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen. Je stärker ein Prozess mit dem Anspruch verbunden ist, dass er der jeweiligen Situationskonstellation – insbesondere der Individualität der involvierten Personen – angepasst werden sollte, desto schwieriger wird seine Standardisierung. Entweder wird auf eine Standardisierung gänzlich verzichtet, oder die Standardisierung rückt auf eine allgemeine und hochabstrakte Ebene – mit den Folgen, dass dadurch die situationsspezifische Ausgestaltungsmöglichkeit grösser wird, dass aber gleichzeitig der normierende und steuernde Einfluss auf die konkrete Handlung geringer wird.[3]

  Mit Blick auf das Standardisierungsproblem von QM-Prozessen stellen sich damit zwei Fragen, die im Vorfeld einer Prozessbeschreibung bzw. einer Prozessstandardisierung beantwortet werden müssen: (1) Welche QM-Prozesse sollen überhaupt beschrieben werden, damit die situative Offenheit bzw. der individuelle Gestaltungsraum durch die implizite Standardisierungswirkung der Prozessbeschreibung nicht zu sehr eingeschränkt wird? (2) Auf welchem Abstraktionsniveau sollen die Prozesse beschrieben werden, damit ein sinnvoller Informationsgehalt gewährleistet ist (hilfreiche Anhaltspunkte zur Gestaltung des Handelns) – ohne damit gleichzeitig eine praxisfeindliche Handlungsnormierung (Einschränkung des individuellen Handlungsspielraumes) zu inszenieren?

[2] Wichtige Entlastungsfunktionen von Prozessbeschreibungen können darin liegen, dass koordinative Gespräche zwischen den verschiedenen am Prozess beteiligten Personen überflüssig werden; dass Aushandlungskonlikte vermieden werden können oder dass der Verlauf von Entscheidungsprozessen nicht jedes Mal neu geklärt werden muss.

[3] Als Beispiel sei hier die Beschreibung des «Unterrichtsprozesses» erwähnt: Prozessbeschreibungen, wie sie beispielsweise in ISO-Handbüchern zu finden sind, unterscheiden etwa die folgenden Prozessschritte: Vorbereiten des Unterrichts/ Durchführen des Unterrichts/ Auswerten des Unterrichts/ Dokumentieren des Unterrichts. Solche hochabstrakten Umschreibungen eines Prozesses bzw. der darin enthaltenen Verlaufsschritte ermöglichen zwar eine gute situative Passung des konkreten Handelns (in der Praxis ist aufgrund der Beschreibung fast alles möglich!), ein Informationsgewinn für die Realisierung der konkreten Praxis ist damit allerdings kaum gegeben.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 20 21.02.2008 15:10:18 Uhr

Trotz der genannten Schwierigkeiten, die mit der Beschreibung von QM-Prozessen verbunden sind, gehen wir davon aus, dass es unerlässlich ist, wichtige Prozesse des Qualitätsmanagements schriftlich darzustellen, um sie so mit grösstmöglicher Transparenz in die institutionelle Struktur einzubinden. Angesichts der Tatsache, dass die meisten Schulen keine Erfahrung in der Anfertigung von Prozessbeschreibungen haben, möchten wir im folgenden Abschnitt ein paar praxisnahe Hinweise dazu geben.

Zur Praxis der Prozessbeschreibung

Wenn Schulen/Schulleitungen daran gehen, wiederkehrende Arbeitsabläufe zu beschreiben, kann es hilfreich sein, sich zunächst die Ziele zu vergegenwärtigen, die damit erreicht werden sollen:

- **Aufzeigen eines modellhaften Prozessverlaufs:** Durch die Prozessbeschreibung, gegliedert in konkrete Verlaufsschritte, soll ein Verlaufsmodell geschaffen werden, an dem sich die künftige Praxis orientieren kann.
- **Explizierung von implizitem Wissen:** Indem Personen aufschreiben, wie sie etwas tun, steht dieses Wissen künftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur Verfügung. In diesem Sinne sind Prozessbeschreibungen eine wichtige Massnahme des innerbetrieblichen Wissensmanagements.
- **Aufzeigen der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten:** Die Prozessbeschreibungen zeigen auf, wer an einem Prozess beteiligt ist und wo die Verantwortlichkeiten für die einzelnen Handlungsschritte liegen.
- **Bewusstmachen der Schnittstellen und des Koordinationsbedarfs:** Indem die Schnittstellen zu anderen Prozessen benannt werden, dienen Prozessbeschreibungen als Massnahme zur Optimierung der innerbetrieblichen Organisation.
- **Ermöglichen einer sukzessiven Optimierung:** Prozessbeschreibungen schaffen die Voraussetzungen dafür, dass Abweichungen zwischen dem Prozessmodell (Standard) und der tatsächlich realisierten Praxis sichtbar werden. Solche Ist-Soll-Diskrepanzen sind Ausgangspunkt zur Optimierung der Praxis oder zur Verbesserung des entsprechenden Prozessmodells.

Prozessbeschreibungen stehen im Mittelpunkt des international weit verbreiteten Qualitätsmanagementsystems ISO 9001:2000: Hier hat sich die Standardisierung von Prozessen als Basis eines technischen Qualitätssicherungsverständnisses etabliert; sie wird als zentrale Voraussetzung gesehen für die Qualität eines Produktions- bzw. eines Dienstleistungsprozesses. Innerhalb der ISO-Fachliteratur gibt es eine Vielzahl von praktischen Ratgebern mit konkreten Hilfen und Instrumenten zur Technik der Prozessbeschreibung. Wir möchten uns im Folgenden auf ein paar wenige ausgewählte Hinweise beschränken, da wir festgestellt haben, dass die Perfektionierung von Prozessdarstellungen nicht nur sehr viel Zeit und Energie absorbiert, sondern für technisch ungeschulte bzw. im pädagogischen Denken verwurzelte Personen auch abschreckend wirken kann. (Für eine ausführlichere Darstellung verweisen wir auf die verfügbare Fachliteratur: z. B. Horster 2006, S. 260 ff.)

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 21 21.02.2008 15:10:18 Uhr

(1) Flowchart als bevorzugte Darstellungsform: «Prozesse» werden in Q-Handbüchern meistens in Form von Flussdiagrammen (Flowcharts) dargestellt. Flowcharts eignen sich besonders gut zur Darstellung von Zusammenhängen einzelner Schritte einer Tätigkeit. Diese bildlichen Darstellungen geben schnell einen Gesamtüberblick und ermöglichen die Optimierung von Abläufen. Für die optische Darstellung stehen vielfältige Möglichkeiten offen, und der Kreativität sind hier eigentlich keine Grenzen gesetzt. Darstellungsstandards können in DIN- resp. ISO-Normbeschreibungen nachgelesen werden. Ein sinnvoller Minimalanspruch ist die grafische Unterscheidung von Tätigkeitsschritten (Rechteckform) und Entscheidungen (Rhombenform).

(2) Präzisierende Angaben: Prozessdarstellungen sollten – als Ergänzung zu den einzelnen Verlaufsschritten – zusätzliche Angaben machen. Üblicherweise sind die folgenden Punkte in die Beschreibung einbezogen:

- *Zuständigkeit:* Welche Person/welche Personengruppe ist für die Durchführung des jeweiligen Prozessschrittes bzw. für die anstehenden Entscheidungen zuständig?
- *Hilfsmittel:* Welche Hilfsmittel braucht es für die Durchführung des nächsten Prozessschrittes?
- *Voraussetzungen für die adäquate Realisierung (Gelingensbedingungen):* Welches sind die Erfolgsfaktoren/Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung des ganzen Prozesses?

(3) Erweiterte Darstellung mit Ziel- und Evaluationskomponente: In den «klassischen» Prozessdarstellungen sind die einzelnen Prozessabläufe eingebettet zwischen eine Input- und eine Output-Komponente:

Diesem Prozessverständnis gemäss gehört zu einer ganzheitlichen Prozessbeschreibung auch die Benennung der jeweiligen Input- und der Outputkomponente:

- *Input:* Was ist der direkte «Auslöser» des Prozessschrittes? Welches sind die Eingangsvoraussetzungen (Gegebenheiten, Vorgaben), die für den Prozessschritt wichtig sind?
- *Output (erwartete Resultate):* Welches «greifbare» Ergebnis entsteht in diesem Prozessschritt?

Für pädagogische Praxisfelder hat sich als hilfreich erwiesen, wenn – als Ergänzung oder als Ersatz für diese beiden eher technisch anmutenden Darstellungskomponenten – zwei andere Rubriken in die Prozessbeschreibung einbezogen werden, die im pädgogischen Denken besser verankert sind: die Ziel- und Wertkomponente einerseits und die Evaluations- und Optimierungskomponente andererseits.

- *Ziele und leitende Werte:* Was soll durch den Prozess erreicht werden? Welche Qualitätsansprüche werden an den Prozess gestellt?
- *Evaluation des Prozesses:* Wie soll der Prozess evaluiert werden? Welche Indikatoren können in der Evaluation hilfreich sein, um die Ist-Soll-Diskrepanzen möglichst gut zu erfassen?

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 22 21.02.2008 15:10:18 Uhr

(4) Partizipative Erarbeitung: Prozessbeschreibungen werden am besten gemeinsam mit denjenigen Personen entwickelt, die für die betreffenden Prozesse zuständig sind. Zum einen können diese Personen kompetent über die Prozesse Auskunft geben (auch wenn die Explizierung des implizit verfügbaren Handlungswissens für viele Lehrpersonen ungewohnt ist). Zum andern werden Prozessbeschreibungen eine höhere Akzeptanz und eine grössere Praxiswirksamkeit haben, wenn die wichtigsten «Adressaten» der Prozessbeschreibungen an deren Entstehung beteiligt sind. Zudem führt die Erarbeitung der Prozessbeschreibungen zu wichtigen Auseinandersetzungs- und Klärungsprozessen, die für die Praxisgestaltung und -optimierung oft wichtiger sind als die schriftlichen Produkte, die dabei entstehen.

Schritte bei der Erarbeitung von Prozessdarstellungen

Für die Erarbeitung der Prozessbeschreibungen in Arbeitsgruppen hat sich das folgende Setting bewährt:

- **Benennung des Prozesses:** Die Suche nach einer prägnanten Prozessüberschrift (als Arbeitstitel) kann hilfreich sein, um sich gemeinsam dem Thema anzunähern.
- **Formulierung der normativen Grundlagen,** d. h. der Ziele (beabsichtigte Ergebnisse) und der leitenden Werte, die im Prozess berücksichtigt werden sollen.
- **Bezeichnung der Verlaufsschritte,** aus denen sich der Prozess zusammensetzt. Wichtig: Jeder Verlaufsschritt muss als identifizierbare Tätigkeit umschrieben werden (mind. Substantiv und Verb!) Jeder Verlaufsschritt wird auf einer separaten Moderationskarte formuliert.
- **Anordnung der Verlaufsschritte** in eine handlungslogisch sinnvollen Abfolge (z. B. auf Pinnwand).
- **Einfügen von Entscheidungskarten** (Rhombusformat), die für den Prozessverlauf bestimmend sind (d. h. zu einer Verzweigung des Ablaufes oder zu einer Rückführung zu einem früheren Verlaufsschritt führen). Entscheidungskarten werden in der Regel als Fragen formuliert, die mit «Ja» oder «Nein» beantwortet werden können.
- **Überprüfung der einzelnen Schritte und der Schrittfolge:** Sind die Verlaufsschritte und Entscheidungen auf einer angemessenen und vergleichbaren Abstraktionsstufe formuliert? (Evtl. müssen einzelne Teilschritte zu einem umfassenderen Schritt zusammengenommen oder aber in weitere Teilschritte unterteilt werden.)
- **Ergänzung der Prozessbeschreibung** durch Hinweise zur Evaluation, evtl. mit Formulierung von konkreten Erfolgsindikatoren.
- **Redaktionelle Überarbeitung;** Einheitliches Layout gemäss Vorgabe der Q-Steuergruppe.
- **Diskussion und Überarbeitung der Prozessbeschreibungen** in den dafür vorgesehenen Validierungsgruppen.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 23 21.02.2008 15:10:18 Uhr

Praxisbeispiel einer Prozessbeschreibung

Evaluation der Unterrichtsqualität (mit Einblicknahme der Schulleitung in die Ergebnisse)

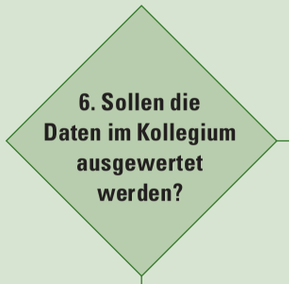
Ziele und leitende Werte

- Die Lehrpersonen erhalten Anhaltspunkte, um die Qualität ihres Unterrichtes adäquat einzuschätzen und weiterzuentwickeln.
- Die direkten Vorgesetzten der Lehrpersonen (Schulhausleiter/innen) erhalten Einsicht in die Umsetzung der elementaren, unterrichtsbezogenen Qualitätsansprüche.
- Der/die direkte Vorgesetzte hat ein zuverlässiges Frühwarnsystem, um Abweichungen von elementaren Qualitätsansprüchen rechtzeitig zu bemerken. Er/sie weiss, in welchen Klassen eine genauere Beobachtung/Nachbefragung notwendig ist.
- Die Schüler/innen können ehrliche Rückmeldungen über den von ihnen erlebten Unterricht abgeben.
- Der Evaluationsprozess verläuft transparent, unter Wahrung der Vertraulichkeit bzgl. personenbezogener Daten.

Ausführungsschritte

	Hilfsmittel	Verantwortung	Bemerkungen
1. Evaluationsvorhaben planen	Formular «Projektauftrag»	Schulleitung	Festlegung der Ziele des Evaluationsvorhabens, des Vorgehens, der Verantwortlichkeiten, des Zeitplanes und des Kostenrahmens
2. Befragungsinstrument entwickeln	Qualitätsleitbild der Schule Item-Sammlung der Schule zur Unterrichtsqualität	Qualitätsgruppe der Schule; Leitung der Gruppe durch ein Mitglied der Schulleitung	$^2/_3$ fixe Fragen zur Ermittlung von Trends / $^1/_3$ variable Fragen. Abfrage von 4–5 pauschalen Unterrichtsmerkmalen mit Bezug auf das Qualitätsleitbild der Schule
3. Befragung vorbereiten	EDV-Programm zur Erstellung und Auswertung von Fragebogen	Schulleitung Sekretariat	Bereitstellung der Fragebogen, Klärung der logistischen Fragen, Vorinformation der Lehrpersonen
4. Befragung durchführen	Fragebogen	Klassenlehrpersonen	Befragung aller Schüler/innen ab der 4. Klasse
5. Daten statistisch aufbereiten	EDV-Programm zur Erstellung und Auswertung von Fragebogen	Sekretariat	a) Klassenspezifische Auswertung der Daten. b) Schulhausspezifische Auswertung der Daten Auswertungsgrössen: Mittelwert/positive-negative Werte/ Streuung (keine Korrelationsberechnungen!)

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 24 21.02.2008 15:10:18 Uhr



6. Sollen die Daten im Kollegium ausgewertet werden?	Prozess im Q-Handbuch: «Auswertung/Besprechung von Evaluationsergebnissen im Kollegium».	Schulleitung	Schulleitung entscheidet, ob im Kollegium aggregierte Daten gemeinsam ausgewertet und besprochen werden sollen
7. Gibt es Hinweise auf gravierende Defizite?	Prozess im Q-Handbuch: «Umgang mit gravierenden Q-Defiziten»	Schulhausleiter/in	Schulhausleiter/in entscheidet auf der Basis der Mittelwert-abweichungen, ob ein Verdacht auf gravierende Defizite vorliegt.
8. Mitarbeitendengespräch durchführen	Formular «Mitarbeitendengespräch»	Schulleitung	Diskussion/gemeinsame Analyse der Evaluationsergebnisse mit der betr. Lehrperson Weiteres Vorgehen klären/Zielvereinbarungen treffen
9. Dokumentation der Evaluationsergebnisse	Personalakten	Schulleitung Sekretariat	Individuelle Evaluationsergebnisse in den Personalakten ablegen
10. Bericht z. Hd. der Schulbehörde verfassen		Schulleitung	Kurzbericht über das Verfahren, die eingesetzten Instrumente und wichtigsten Gesamtergebnisse der Schulbehörde kommunizieren

Evaluation des Prozesses

- Befragung der Lehrpersonen über die Erfahrungen mit der Evaluation nach zwei Jahren (Metaevaluation). Erfolgsindikator: *Das Verfahren stösst bei der Mehrheit der Lehrpersonen auf Akzeptanz. Die Motivation der Lehrpersonen wird durch das Evaluationsverfahren nicht beeinträchtigt, eher positiv beeinflusst.*
- Befragung der Schüler/innen über die Erfahrungen mit der Evaluation nach zwei Jahren (Metaevaluation). Erfolgsindikator: *Die Schüler/innen haben den Eindruck, ihre Wahrnehmungen/Erfahrungen/Rückmeldungen zur Unterrichtsqualität werden ernst genommen und führen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität.*
- Beurteilung des Prozesses «Evaluation der Unterrichtsqualität» im Rahmen einer externen Schulevaluationen. Erfolgsindikator: *Externe Instanzen attestieren dem Verfahren Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit. Das Verfahren wirkt nach aussen (und innen) vertrauensbildend. Festgestellte Defizite werden rechtzeitig erkannt und nachweislich (für die Schüler/innen spürbar) beseitigt.*

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 25 21.02.2008 15:10:18 Uhr

Das Q-Handbuch: Ort der Steuerung und der Rechenschaftslegung des schulinternen Qualitätsmanagements

Das «Q-Handbuch» ist gedacht als das zentrale Steuerungs- und Koordinationsinstrument für die schulischen Qualitätsarbeiten. Es soll einerseits einen Überblick über das schulinterne Qualitätsmanagement ermöglichen und andererseits Aussagen machen zu den institutionellen Regelungen, die für die Qualitätsarbeit vorgesehen sind. Mit dieser Fokussierung auf das Qualitätsmanagement schränken wir den «Handbuch-Begriff» wesentlich ein, indem wir zahlreiche organisatorisch-administrative, verwaltungsnahe Prozesse ausschliessen, welche die Schulleitung gegebenenfalls in anderen Ordnungssystemen dokumentieren muss.
Selbstverständlich wird die Beschreibung der Q-Prozesse einen wesentlichen Bestandteil des Q-Handbuches bilden. Der erste Erarbeitungsschritt besteht in der Regel darin, dass die wesentlichen Prozesse des Qualitätsmanagements identifiziert und in einer «Prozesslandkarte» im Überblick dargestellt werden. Insbesondere im Hinblick auf die Prozessdarstellungen ist von Beginn weg zu klären, wer die Dokumentation nutzen wird/soll und welches der erwünschte Detaillierungsgrad ist. Es ist nicht sinnvoll, Vollständigkeit anzustreben, sondern gezielt einzelne, aber wichtige Prozesse auszuwählen.

Folgende Leitfragen können für die Erarbeitung eines Qualitätshandbuches hilfreich sein:

- *Wer sind die Zielpersonen resp. Zielgruppen des Q-Handbuches?*
- *Wie soll die Dokumentation strukturiert sein?*
- *In welchem Umfang soll dokumentiert werden?*
- *Welche Dokumentationsform, welches Medium ist adäquat (Papierform oder elektronisch)?*

Ein Q-Handbuch hat im Wesentlichen zwei Funktionen zu erfüllen: es dient (a) der Steuerung der Qualitätsentwicklung sowie (b) der Steuerung des Qualitätsnachweises.

- **Das Q-Handbuch als Instrument der Steuerung der Qualitätsentwicklung:** Für alle Betroffenen in der Schule gibt das Q-Handbuch Einblick in die Qualitätsentwicklung, indem es Klarheit und Transparenz bezüglich der geltenden Anforderungen im Bereich Qualitätsförderung und -sicherung schafft. Rechte und Pflichten werden deutlich gemacht, und Fehlendes wird von den Mitarbeitenden einklagbar. Die inhaltliche Transparenz schafft auch Handlungssicherheit. So werden auch Konflikte vermieden, die durch mangelnde Koordination und Kommunikation oft entstehen. Die Schulleitung wird mit dem Q-Handbuch zu einem systematischen und ganzheitlichen Qualitätsmanagement angehalten. Vorhandene Lücken werden deutlich, und es wird klar, was noch zu tun ist. Zudem wird der Prozess der Institutionalisierung wesentlich unterstützt. Schliesslich lassen sich durch die systematische Dokumentation von Evaluationsergebnissen Ist-Soll-Vergleiche erstellen, Trends erfassen (Qualitätsvergleiche in der Zeitachse) und als Entwicklungsimpulse nutzen.
- **Das Q-Handbuch als Instrument der Steuerung der Rechenschaftslegung:** Das Q-Handbuch macht die qualitätsfördernden und -sichernden Massnahmen und die erreichte Qualität nach aussen kommunizierbar. Es ist das zentrale Instrument für den Qualitätsnachweis und kann beispielsweise für die Rechenschaftslegung im Rahmen einer externen Schulevaluation vorgelegt werden. Gleichzeitig dient es als Grundlage für die Einforderung von Verbindlichkeit und für die Kontrolle.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 26 21.02.2008 15:10:18 Uhr

Elemente eines Q-Handbuches im Q2E-Modell

Eine Q-Dokumentation soll eine Gesamtsicht bieten und das schulinterne Qualitätsmanagement sinnvoll und plausibel strukturieren. Dazu sind mehrere Ebenen der Detaillierung nötig.

- Auf der obersten Ebene (Q-Dokumentation Teil 1) geht es um die Darstellung der strategischen Ausrichtung des Qualitätsmanagements. Dazu gehören die Beschreibung der Qualitätsmanagement-Organisation (im Sinne der Aufbauorganisation), die Ziele und Grundsätze des Qualitätsmanagements sowie die Basiskonzepte zu den einzelnen Komponenten des Qualitätsmanagements.
- Auf der zweiten Dokumentationsebene (Q-Dokumentation Teil 2) werden die wichtigsten Prozessabläufe detailliert beschrieben, inkl. der Instrumente, Arbeitsblätter, Checklisten und Arbeitsanweisungen, die in der Praxis verwendet werden. Diese Prozessbeschreibungen sollten für die Mehrheit der an der Schule tätigen Personen bedeutsam sein und Gültigkeit haben.
- Auf der dritten Ebene (Q-Dokumentation Teil 3) geht es um das Q-Archiv. Hier werden beispielsweise Evaluationsberichte und Massnahmenpläne dokumentiert. Das Q-Archiv dient einerseits der Rechenschaftslegung, anderseits ist es auch ein «Wissens- und Erfahrungsspeicher» für die Schule selber.

Exemplarisches Inhaltsverzeichnis eines Q-Handbuches

Q-Dokumentation Teil 1:
QM-Strategie

- Ziele und Grundsätze des QM
- Organisation des QM (Zuständigkeiten usw.)
- Basiskonzepte des QM:
  - (1) Individualfeedback & individuelle Q-Entwicklung
  - (2) Schulevaluation & institutionelle Q-Entwicklung
  - (3) Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung

Q-Dokumentation Teil 2:
Beschreibung der wichtigen Prozessabläufe

z. B.

- Q-Gruppen-Zyklus
- Fokusevaluationen
- Gesamtschulische Unterrichtsevaluationen
- Projektablauf Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Beschwerdewesen
- Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräche
- Umgang mit Q-Defiziten
- Schulinterne Mentorate

Q-Dokumentation Teil 3:
Q-Archiv

- Verwendete Instrumente
- Evaluationsergebnisse (quantitativ und qualitativ)
- Evaluationsberichte
- Entwicklungsmassnahmen (inkl. Stand der Umsetzungen)

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 27 21.02.2008 15:10:19 Uhr

Kapitel 3: Personalführung und Personalentwicklung im Qualitätsmanagement

Ein Qualitätsmanagement, das dem Aspekt der «Personalführung» nicht genügend Beachtung schenkt, kann nicht die gewünschte Wirksamkeit entfalten: Darauf weisen verschiedene Autoren hin, die sich ganzheitlich mit der Qualitätsfrage auseinandersetzen (z. B. Oess 1993, Frehr 1994, Zollondz 2006). Mit Blick auf die «situationsoffenen Prozesse», die für die Institution Schule charakteristisch sind (vgl. Kapitel 2), wird dieser Zusammenhang noch akzentuiert: Angesichts des grossen individuellen Handlungsspielraums, der für die individuelle, situationsoffene Prozessgestaltung im pädagogischen Handlungsfeld wichtig ist, wird die Personalführung zum wohl wichtigsten Faktor der Qualitätssteuerung.

Es kann hier nicht darum gehen, ein allgemeines Handbuch zur Personalführung und Personalentwicklung in Bildungsinstitutionen zu schreiben: Dies würde den Rahmen dieser Publikation sprengen. Zudem ist in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum eine beachtliche Fülle von praxisnaher Literatur zu diesem Thema erschienen, auf die interessierte Leserinnen und Leser verwiesen werden können (z. B. Buchen/Rolff 2006; Gibitz & Roediger 2005; Buhren & Rolff 2002; Ender & Strittmatter 2001; Smolka 2000; Fischer & Schratz 1999; Riecke & Müller 1999). Im vorliegenden Zusammenhang sollen vier Schwerpunkte herausgegriffen und erörtert werden, die aus unserer Sicht für den Zusammenhang von Qualitätsmanagement und Personalführung wichtig sind.

- Zunächst sollen grundsätzliche Gedanken zur Bedeutung und *Funktion der Personalführung und -entwicklung im Qualitätsmanagement* dargelegt werden. Es soll aufgezeigt werden, dass die TQM-Philosophie schon immer eine enge Verbindung zwischen der Arbeitsqualität und der Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden gesehen hat. *«Empowerment»* wurde zum Leitbegriff einer TQM-kompatiblen Personalführung.
- In einem zweiten Abschnitt wird der Zusammenhang von *Qualitätsentwicklung und Personalentwicklung* genauer analysiert. Es wird aufgezeigt, dass in einem System mit «situationsoffenen Prozessen» den arbeitsplatzbezogenen Reflexionsprozessen eine entscheidende Rolle zukommen muss – und dass sich für die Personalführung die Frage stellt, wie sich solche Prozesse institutionell steuern und verankern lassen.
- In einem dritten Abschnitt wird das *Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräch* (MAG) *als Gelingensbedingung* des schulischen Qualitätsmanagements herausgegriffen: Das MAG wird hier kurz thematisiert als der Ort, an dem die qualitätsorientierte Personalführung «greifbar» gemacht werden kann.
- Ein vierter Abschnitt ist schliesslich der *Unterrichtsbeurteilung im Spannungsfeld von Personalqualifizierung und Personalentwicklung* gewidmet. Im Vordergrund steht hier die Frage, mit welchen Instrumenten die Qualität des Unterrichtes datengestützt erfasst und für die Personalbeurteilung zugänglich gemacht werden kann. Verschiedene Formen der Unterrichtsbeurteilung mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen für das schulische Qualitätsmanagement werden hier skizziert.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 28 21.02.2008 15:10:19 Uhr

Personalführung im TQM: Empowerment als Aspekt einer qualitätsbewussten und qualitätsfördernden Personalführung

Die Hinwendung zur Qualitätsfrage, die sich in den letzten 30 Jahren zunächst im industriellen Sektor, später dann auch im Dienstleistungs- und Bildungsbereich vollzogen hat, wurde durch die TQM[4]-Bewegung mit Ursprung in Japan ausgelöst. Bereits bei den sogenannten Gründervätern der TQM-Bewegung (Deming, Juran und Imai) lässt sich feststellen, dass ein unmittelbarer Zusammenhang von Qualitätsmanagement und Personalführung besteht.

Deming propagiert – in Abkehr von der traditionellen taylorschen Managementphilosophie – ein neues Managementsystem, das der Qualität und der Erfüllung der Kundenbedürfnisse verpflichtet ist. Um dies zu erreichen, ist es aus seiner Sicht unerlässlich, dass die kreativen Fähigkeiten jedes einzelnen Mitarbeitenden einbezogen werden. Von jedem Mitarbeiter/jeder Mitarbeiterin werden aktive Beiträge zur Verbesserung der Qualität erwartet. Dies bedeutet, dass die Schulung der für die Arbeitsqualität notwendigen Kenntnisse, Methoden und Hilfsmittel mit der notwendigen Sorgfalt betrieben werden muss.

Juran legte 1951 mit einem «Handbuch der Qualitätsplanung» einen wichtigen Meilenstein für die Qualitätsentwicklungsphilosophie des TQM. Ihm zufolge bedeutet Qualität mehr «als nur Spezifikationen und strenge Tests, um Qualitätsmängel aufzudecken. Statt nur am Ende der Fertigungsstrasse zu stehen und dort die mangelhaften Produkte zu zählen, sollten die Unternehmen lieber den Herstellungsprozess als Gesamtheit wahrnehmen.» Juran rückte damit die Mitarbeitenden ins Zentrum seiner Überlegungen – verbunden mit dem Postulat, dass die Verantwortung für die Qualitätsentwicklung auf alle Mitarbeitenden verteilt werden solle.

Der Qualitätsansatz von **Imai,** der unter dem Namen «Kaizen» bekannt wurde, hat als Modell des «kontinuierlichen Verbesserungsprozesses» (KVP) Eingang in die westlichen Qualitätssysteme gefunden. In diesem Ansatz spielt ein von allen Mitarbeitenden getragener, aktiver Prozess der permanenten und kleinschrittigen Optimierung von Produkten und Tätigkeiten die zentrale Rolle. Die Mitarbeitenden werden in diesem Prozess nicht nur als ausführende Akteure gesehen, sondern als selbstverantwortliche Individuen, denen Instrumente zur Verfügung gestellt werden, die es ihnen ermöglichen, als kritische Beobachter am Unternehmensgeschehen teilzunehmen» (Zollondz 2006, S. 241).

Wie dieser kurze Exkurs zeigt, muss die *Mitarbeiterorientierung* als eine der konzeptionellen Säulen des TQM verstanden werden (neben der Kundenorientierung, der Prozessorientierung und der Problemorientierung). Die Mitarbeitenden werden als wichtige Ressource für die Unternehmensqualität gewürdigt, denn nur wenn jeder einzelne Mitarbeitende die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten einbringt, wird das Qualitätsmanagement erfolgreich sein. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dazu befähigt und ermächtigt *(empowered)* sind, Prozesse selber zu verändern (Zollondz 2006, S. 236). In diesem Sinne wird Empowerment zu einer wichtigen Voraussetzung, damit die Anliegen des TQM verwirklicht werden können.
Das Konzept des Empowerments stellt Strategien und Massnahmen in den Vordergrund, die das Mass an Selbstbestimmung und Autonomie der «einfachen Beschäftigten» erhöhen und diese in die Lage versetzen, ihre Belange eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten und zu gestalten. Durch flache Hierarchien, Partizipation an Entscheidungen, Öffnung von Gestaltungsräumen, eine positive, anerkennende Teamkultur, ständiges Weiterlernen soll eine optimale Nutzung der vorhandenen Potenziale und Fähigkeiten aller Mitarbeitenden ermöglicht werden.

[4] TQM steht als Abkürzung für «Total Quality Management».

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 29 21.02.2008 15:10:19 Uhr

Personalführung als Steuerung von arbeitsplatzbezogenen Reflexions- und Entwicklungsprozessen

Im vorangegangenen Kapitel wurde ausgeführt, dass in der pädagogisch-didaktischen Arbeit «situationsoffene» Prozesse dominieren: Prozesse also, die von der *situationsbezogenen Ausgestaltung durch die handelnden Personen* abhängig sind. Es wurde aufgezeigt, dass es für diesen Prozesstyp nicht möglich ist, präzise Prozessbeschreibungen und -anleitungen zu entwickeln und dass deshalb der Selbststeuerungskomponente ein zentraler Stellenwert zukommt. Die Fremdsteuerung wird in diesen Handlungsbereichen zu einer Lenkung/Beeinflussung der Selbststeuerung.

Mit Blick auf den hohen Stellenwert der selbstgesteuerten und situationsbezogenen Prozessgestaltung erscheint es uns als wichtig, dass bei den Mitarbeitenden die Bereitschaft und die Fähigkeit vorhanden sind, aus situationsbezogenen Erfahrungen am Arbeitsplatz zu lernen. Es geht um die Erzeugung von «local knowledge»: d. h. um Wissen im Sinne eines speziellen, situationsbezogenen Erfahrungswissens, mit dessen Hilfe Probleme in anderen beruflichen Situationen kompetent und situationsbezogen angegangen werden können. Dazu braucht es eine regelmässige Praxis-Reflexion, die sich beispielsweise an folgenden Leitfragen orientiert:

- Welches sind die *Qualitätsansprüche* an eine gute Prozessgestaltung? Wieweit gelingt es mir, diese Qualitätsansprüche in der tatsächlich realisierten Prozessgestaltung umzusetzen? Wie lassen sich Ist-Soll-Differenzen erklären, wie reduzieren und beseitigen?
- Welches sind die *Wirkungen,* die ich durch mein Handeln erziele? Entsprechen die tatsächlich erreichten Wirkungen den von mir beabsichtigten Wirkungen? Wie lassen sich Diskrepanzen zwischen beabsichtigten und faktisch erzielten (unbeabsichtigten) Wirkungen erklären, wie lassen sie sich reduzieren und beseitigen?
- Wo gibt es *Funktionsstörungen,* die einen zielorientierten Verlauf der Prozesse beeinträchtigen oder erschweren? Wie kommen diese Funktionsstörungen zustande, wie lassen sie sich reduzieren oder beseitigen?
- Wie werden mein Handeln und die Auswirkungen meines Handelns von anderen Personen wahrgenommen? Wieweit stimmen die Fremdwahrnehmung und meine eigene *Wahrnehmung* überein? Wie lassen sich Wahrnehmungsunterschiede erklären, wie reduzieren bzw. beseitigen?

Die schulische Qualitätssicherung und -entwicklung wird von funktionsfähigen Lern- und Reflexionsprozessen abhängig. Sie wird nur dann Wirksamkeit entfalten, wenn die institutionellen und kulturellen Voraussetzungen dafür vorhanden sind, dass praxisbezogene Lern- und Reflexionsprozesse stattfinden können. Das schulinterne Qualitätsmanagement muss sich daher vorrangig um den Aufbau einer Schulkultur bemühen, die einer «Kultur des gemeinsamen kritischen Reflektierens über das alltägliche Handeln» genügend Raum gibt. Gleichzeitig braucht es institutionelle Strukturen, welche die praxisbezogenen Lern- und Reflexionsprozesse ermöglichen/erleichtern und über die individuelle Zufälligkeit hinaus einfordern.

Für die Schulleitung ergibt sich aus dieser besonderen Praxissituation eine spezielle Ausrichtung der Personalführung, die sich entlang der folgenden Frage bewegt: *Wie ist es möglich, Mitarbeitende zu kontinuierlichem, situationsbezogenem Lernen bzw. zur Reflexion der eigenen Prozessgestaltung anzuhalten oder gar zu verpflichten?*

PUQE-Gefässe als institutioneller Ort der praxisbezogenen Lern- und Reflexionsprozesse

Im Q2E-Projekt sind Vorstellungen und Instrumente entwickelt worden, um dieser anspruchsvollen Anforderung an ein Qualitätsmanagement, das auf eine selbstgesteuerte und situationsbezogene Prozessgestaltung aus-

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 30 21.02.2008 15:10:19 Uhr

gerichtet ist, Rechnung zu tragen. Im Zentrum stehen dabei die Gefässe zur persönlichen, unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung (siehe Heft 3, S. 35 ff.). Diese sogenannten PUQE-Gefässe verstehen sich als formell festgelegte Reflexions- und Kommunikationsanlässe, die den Rahmen definieren für gemeinsame Lern- und Reflexionsprozesse. Ziel ist es, eine institutionelle Struktur zu schaffen, die den Einsatz dieser Lern- und Reflexionsinstrumente der individuellen Beliebigkeit entzieht und dafür sorgt, dass sie als verlässliche Lernquellen genutzt werden. Vorgeschlagen werden die folgenden Formen der praxisbezogenen Reflexionsunterstützung:

- **Kollegiales Feedback:** Die eigenen Unterrichtswahrnehmungen werden mit der Aussensicht von Beobachterinnen und Beobachtern angereichert; «blinde Flecken» in der eigenen Wahrnehmung sollen damit aufgedeckt und korrigiert werden. Es entstehen Impulse zur kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen und fremden Unterrichtsvorstellungen – verbunden mit der gemeinsamen Suche nach konkreten Massnahmen, mit denen sich die festgestellten Ist-Soll-Diskrepanzen abbauen lassen.
- **Unterrichtsevaluationen durch Schülerbefragungen:** Bei den Schülerinnen und Schülern werden Rückmeldungen zum Unterricht eingeholt, um auf diese Weise die Auswirkungen des eigenen Unterrichtshandelns auf die Lernenden besser abschätzen zu können und Ansatzpunkte für eine Optimierung der Unterrichtsgestaltung zu erhalten. Trotz der letztlich persönlichen Ausrichtung dieses Feedbackprozesses zeigt es sich, dass die Arbeit in einer kollegialen Arbeitsgruppe wertvoll sein kann, um die Vorbereitung und Auswertung des Schülerfeedbacks gemeinsam anzugehen. Der Einzelne kann so profitieren vom kritischen Reflexionspotenzial der Gruppe und von der gegenseitigen Unterstützung – vor allem bei der Erarbeitung des Feedbackinstrumentes und bei der Interpretation der Rückmeldungen. Zudem kann die Gruppe hilfreich sein, um die Ergebnisse von Feedbackbefragungen kognitiv und emotional zu verarbeiten.
- **Intervisionsgruppen/moderierter Erfahrungsaustausch:** Schwierigkeiten des Unterrichts und des Schulalltags können als Chance für praxisorientierte Lernprozesse genutzt werden, indem die erlebten Situationen in Intervisionsgruppen nach vorgegebenen Verfahrensschritten analysiert werden und gemeinsam geeignete Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Auf diese Weise können die Erfahrungen und Sichtweisen von anderen Personen für das Verständnis und die Bewältigung von unterrichtspraktischen Schwierigkeiten genutzt werden.
- **Projektgruppen/Themenorientierte Lerngruppen:** Es werden Fachthemen und interessante Fragestellungen aufgegriffen, die der eigenen Praxis entspringen (z. B. als Ergebnisse einer vorangegangenen Evaluation). Die Themen werden in kollegialen Arbeitsgruppen aufgearbeitet, wobei die Gruppe für den inhaltlichen Input selber besorgt ist (diese kann das notwendige Wissen beispielsweise über die gemeinsame Lektüre eines Buches, über den Beizug von Expertinnen und Experten oder über Experteninterviews vor Ort einholen). Es werden Konsequenzen für die eigene Unterrichtspraxis erarbeitet, in der anschliessenden Umsetzungsphase erprobt, evaluiert und gemeinsam reflektiert.

Diesen vier praxisbegleitenden Lern- und Reflexionsgefässen ist gemeinsam, dass die Reflexion nicht der individuellen Realisierung überlassen bleibt, sondern in eine Gruppensituation eingebettet ist. Die Reflexion wird dadurch nicht nur facettenreicher und anregender, sondern gleichzeitig auch verbindlicher. Voraussetzung für das Gelingen ist ein Klima der Offenheit, in welchem unterschiedliche Auffassungen vorwurfsfrei ausgetauscht und Probleme und Schwierigkeiten ohne Angst vor Gesichtsverlust angesprochen werden können.
Evaluationen dienen in diesem Zusammenhang als Grundlage für die beabsichtigten Reflexions- und Auseinandersetzungsprozesse. Die Evaluationsergebnisse sollen eine kritische Auseinandersetzung über die Qualität der individuellen Praxis ermöglichen; entscheidend ist ihre Funktion als Auslöser und Basis von evaluationsgestützen Denkprozessen (vgl. Rolff 2006, S. 805).

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 31 21.02.2008 15:10:19 Uhr

Professionelle Lerngemeinschaften

In der neueren Diskussion um Schul- und Unterrichtsentwicklungsmassnahmen scheint sich die «professionelle Lerngemeinschaft» zunehmend als Schlüsselkonzept zu etablieren. Rolff (2006) führt – im Anschluss an Louis/Leithwood (1998, S. 280 f.) – fünf Merkmale auf, durch die sich professionelle Lerngemeinschaften charakterisieren lassen:

- **Gemeinsam geteilte Normen und Werte** – nicht zuletzt als Basis für gemeinsame Wertschätzung und zwischenmenschliche Verbundenheit und beruflicher Verpflichtung.
- **Fokus auf Schülerinnen und Schüler und ihr Lernen:** Die gemeinsamen Reflexionen und thematischen Auseinandersetzungen drehen sich hauptsächlich um die Frage, mit welchen Handlungen sich das Lernen und die geistige und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler optimal fördern lassen (Fokussierung auf den Lernauftrag der Schule).
- **Deprivatisierung der Unterrichtspraxis:** Der offene und schulöffentliche Austausch von (positiven und negativen) Unterrichtserfahrungen gilt als wichtige Quelle von Einsicht und dient zur Unterstützung des eigenen Praxisverstehens.
- **Zusammenarbeit/Kooperation:** Sie gilt als Voraussetzung für eine erfolgreiche Praxis und gleichzeitig als Quelle der sozialen/emotionalen Unterstützung für die erfolgreiche Bewältigung der Berufspraxis.
- **Reflektierender Dialog:** Das gemeinsame Nachdenken über das eigene Tun erhöht die Bewusstheit über das eigene Handeln und seine Konsequenzen und führt zur Erkennung von blinden Flecken (Buhren/Rolff 2006, S. 513).

Strittmatter (2006) ergänzt diese Merkmale mit weiteren Aspekten wie: «Entwickeln und Verwendung einer Fachsprache»; «Ergänzung der Eigenerfahrung mit Beizug von externem Expertenwissen» sowie «Suchbewegung Richtung ‹state of the art›». Zudem weist er darauf hin, dass professionelle Lerngemeinschaften als wichtige Form des Wissensmanagements nicht als «Freizeitbetätigung» verstanden werden dürfen, sondern dass die erforderlichen zeitlichen und personellen Ressourcen von der Institution zur Verfügung gestellt werden müssen.

In unserem Zusammenhang ist das Konzept der «professionellen Lerngemeinschaft» hilfreich, weil es die Idee des praxisbegleitenden Lern- und Reflexionsprozesses als Grundbedingung der Schule als lernende Organisation verankert. In unserem Verständnis handelt es sich um ein Rahmenkonzept, das mit dem Grundanliegen eines – an situationsoffenen Prozessen orientierten – schulischen Qualitätsmanagements übereinstimmt. Für die praktische Umsetzung dieses Konzepts verweisen wir auf die Vorschläge zur Umsetzung der PUQE-Gefässe. Unseres Erachtens sind die dort aufgeführten Formen der praxisbezogenen Reflexionsunterstützung eine konkrete und erprobte Umsetzungsorganisation für die Idee der professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Heft 3, S. 35 ff.).

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 32 21.02.2008 15:10:19 Uhr

Das Mitarbeitendengespräch (MAG) als Qualitätssteuerungsinstrument

Die Personalführung findet einen zentralen Eckpfeiler im sogenannten Mitarbeitendengespräch: einem formalisierten Gesprächsanlass, bei dem die unmittelbar vorgesetzte Person eine Beurteilung der Arbeitsqualität der ihm unterstellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vornimmt. In der Regel mündet das Gespräch in eine Zielvereinbarung, in welcher persönliche Arbeits- und Qualifikationsziele für die Periode besprochen und verbindlich festgelegt werden.

Selbstverständlich kann es hier nicht darum gehen, eine umfassende Anleitung zur Führung von Mitarbeitendengesprächen zu geben oder aufzuzeigen, welches die Unterschiede zwischen Beurteilungs- und Fördergesprächen mit Lehrpersonen oder anderen Mitarbeitenden der Schule wie beispielsweise Sekretariat oder Hausdienst sind. Stattdessen sollen ein paar Akzente gesetzt werden, die insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Qualitätsförderung und -beurteilung zu beachten sind.[5] Wir orientieren uns dabei an einem im Rahmen des Q2E-Projekts entwickelten Praxismodell, das einen – modular aufgebauten – Gesprächsverlauf mit sechs Komponenten vorsieht (siehe folgende Seite):

Was ist ein Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräch?

Beim Mitarbeitendengespräch (MAG) handelt es sich um einen von vielen Gesprächsanlässen und um Gesprächsformen, die in den Schulalltag eingebettet sind. Dem MAG kommt – neben informellen Gesprächen, Austrittsgesprächen, Coachinggesprächen in schwierigen Situationen etc. – ein fester Platz im Personalführungskonzept einer Schule zu. Wir verstehen unter Mitarbeiterinnen- und Mitarbeitergespräch nicht jede beliebige Gesprächssituation mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, sondern möchten diesen Terminus verwenden für Gespräche, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

- *Das Gespräch findet regelmässig in definierten Abständen für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter statt und hat den Charakter eines Beurteilungs- und Fördergesprächs.*
- *Für die Durchführung dieses Gesprächs gibt es ein standardisiertes Verfahren (z. B. Ausfüllen und Besprechen eines Beurteilungsbogens).*
- *Es wird im Rahmen des Gesprächs eine Rückmeldung zur Qualität der Leistung und/oder des Verhaltens und/oder der sozialen und personalen Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abgegeben.*
- *Das Gespräch wird von dem/der nächsthöheren Vorgesetzten durchgeführt.*

Mit Blick auf die Qualitätssicherung und -entwicklung dürften die folgenden vier Funktionen des Mitarbeitendengesprächs von besonderem Interesse sein:

- **Funktion 1:**
  Qualitätsbeurteilung der geleisteten Arbeit
- **Funktion 2:**
  Unterstützung der individuellen Q-Entwicklung
- **Funktion 3:**
  Rückmeldung zur Institution Schule
- **Funktion 4:**
  Laufbahnorientierte Standortbestimmung (Portfoliogespräch)

[5] Unter www.ag.ch/personal-fuehrung-volksschule/de/pub/index.php findet sich eine pdf-Datei mit dem Titel «Handreichung Personalführung an der Volksschule»: Darin sind zahlreiche Instrumente sowie konzeptionelle, methodische und praktische Hilfen zusammengestellt, die für die Durchführung von Mitarbeitendengesprächen nützlich sein können.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 33 21.02.2008 15:10:19 Uhr

Übersicht über die sechs Komponenten des Mitarbeitendengesprächs (mit Fragen aus der Leitungsperspektive)

Komponente 1:
Rückmeldung zum Unterricht

Wie sehe und beurteile ich die Unterrichtsqualität der betreffenden Lehrperson (Stärken und Schwächen in der Unterrichtsgestaltung und in der Klassenführung)?

Auf welche «Datenquellen» kann ich mich bei der Besprechung der Unterrichtsqualität abstützen?

Komponente 2:
Rückmeldung zum schulischen Engagement und zum Verhalten im Kollegium

Wie sehe und beurteile ich das Engagement und das Verhalten der betreffenden Lehrperson im Bereich der gesamtschulischen Aufgaben und der kollegialen Kommunikation und Kooperation?

Entlang welcher Aspekte und Kriterien möchte ich die Besprechung der ausser-unterrichtlichen Qualitäten führen?

Komponente 3:
Rückmeldung über realisierte Entwicklungsvorhaben und Entwicklungsfortschritte (Portfoliobesprechung)

Wie sehe und beurteile ich die Entwicklungsfortschritte, welche die betreffende Lehrperson im Verlauf der vergangenen Gesprächsperiode gemacht hat?

Welche Dokumente können für die Besprechung des persönlichen Entwicklungsfortschritts beigezogen werden?

Komponente 4:
Festlegung von neuen Entwicklungsschwerpunkten (Zielvereinbarung)

Welche Entwicklungsschwerpunkte ergeben sich aufgrund der Wahrnehmungen und Beurteilungen zur Qualität der schul- und unterrichtsbezogenen Arbeiten und zu den festgestellten Entwicklungsfortschritten?

Mit welchen Strukturierungshilfen lässt sich die Planung und Umsetzung der individuellen Entwicklungsschwerpunkte und -massnahmen unterstützen?

Komponente 5:
Rückmeldungen der Lehrperson zu den institutionellen Rahmenbedingungen und zur Schulführung

Wie erlebt die Lehrperson die alltägliche Arbeit an der Schule und die schulischen Voraussetzungen, innerhalb deren sich die alltägliche Arbeit abspielt? Erhält sie vonseiten der Institution genügend Support für ihre Berufstätigkeit? Wo wird ein Optimierungsbedarf sichtbar?

Welche Aspekte und Kriterien könnten hilfreich sein, um das Feedback der Lehrperson zur Schule zu strukturieren?

Komponente 6:
Berufliche Standortbestimmung.

Wie erlebt die Lehrperson die berufliche Potenzialentfaltung; wie sieht sie ihre künftigen Entwicklungs- und Einsatzmöglichkeiten?

Gibt es zukunftsgerichtete Weiterbildungsbedürfnisse und -möglichkeiten?

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 34 21.02.2008 15:10:20 Uhr

Funktion 1:
Qualitätsbeurteilung der geleisteten Arbeit

Eine erste Funktion, die das Mitarbeitendengespräch in einen direkten Bezug zu den Zielen des Qualitätsmanagements stellt, ist die *Beurteilungsfunktion:* Mitarbeitendengespräche dienen dazu, die Qualität der geleisteten Arbeit sowie der für die Arbeit zuständigen Personen zu beurteilen. Im Rahmen des Mitarbeitendengesprächs gibt die Schulleitung den Lehrpersonen eine Rückmeldung darüber, wie sie einerseits die Qualität der pädagogischen und didaktischen Arbeit im Unterricht und anderseits das schulische Engagement und das Verhalten im Kollegium wahrnimmt. Während die letztgenannten Punkte (schulisches Engagement und Verhalten im Kollegium) in der Regel auf direkte Beobachtungen im Schulalltag abgestützt werden können, entzieht sich die Unterrichtsarbeit meist der direkten Beobachtung der Schulleitung. Die Schulleitung muss sich daher mit der Frage auseinandersetzen, wie sie sich einen verlässlichen Einblick in die Unterrichtsqualität verschaffen kann. Wir werden dieser Frage, die den Diskurs über die Möglichkeiten und Grenzen von Mitarbeitendengesprächen im schulischen Kontext stark dominiert, im nächsten Abschnitt ausführlich nachgehen.

Gelingensbedingungen für die Erfüllung der Beurteilungsfunktion:

- Das Beurteilungsgespräch nimmt Bezug auf eine explizite, normative Grundlage (z.B. ausformulierte Qualitätsansprüche im schulinternen Qualitätsleitbild).
- Die Beurteilung stützt sich auf eine glaubwürdige «Datenbasis» ab: Die Schlussfolgerungen von konkreten Wahrnehmungen zu kriterienorientierten Urteilen ist für die betroffene Person nachvollziehbar.
- Differenzen zwischen Selbstbeurteilung (durch die Lehrperson) und Fremdbeurteilung (durch die Schulleitung) können besprochen werden. Der Tatsache, dass es in situationsoffenen Prozessen unterschiedliche Sichtweisen und Wahrnehmungen gibt, wird Rechnung getragen.
- Es wird berücksichtigt, dass eine Vorgesetzten-Beurteilung einen anderen Bedeutungsgehalt hat als ein «kollegiales Feedback»: Die Beurteilung und die daraus folgenden Konsequenzen erheben einen höheren Gültigkeits- und Verbindlichkeitsanspruch als die Rückmeldungen in einem kollegialen Feedbackgespräch.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 35 21.02.2008 15:10:20 Uhr

Funktion 2:
Unterstützung der individuellen Q-Entwicklung

Mitarbeitendengespräche haben eine zweite wichtige Funktion im Anstossen von Entwicklungsprozessen *(Entwicklungsfunktion).* In der Regel münden Mitarbeitendengespräche in Zielvereinbarungen, in denen festgehalten wird, welche Entwicklungen bis zum Zeitpunkt des nächsten Mitarbeitendengesprächs in Angriff genommen werden sollen.

Zielvereinbarungen müssen zwei Bezugspunkte berücksichtigen:

- Die Stärken und Schwächen der bisherigen Arbeit – mit der Absicht, vorhandene persönliche Ressourcen zu stärken und die vorhandenen Defizite abzubauen.
- Strategische Ziele/Jahresziele der Schule – mit der Absicht, die institutionellen Zielssetzungen in die individuelle Arbeitsplanung einzubinden.

Im schulischen Kontext sind Ziele, die in Zielvereinbarungen auftauchen, normalerweise keine «Produktivitätsziele» (z. B. Vorgaben zur Produktivitätssteigerung), sondern Entwicklungsziele, die sich auf die individuelle, persönliche Kompetenzentwicklung oder auf die Unterrichtsentwicklung beziehen können. Dabei lassen sich zwei Arten von Entwicklungszielen unterscheiden:

- **Ziele im Bereich der Unterrichtsentwicklung:** Es wird festgelegt, in welchen Bereichen der Unterrichtsgestaltung ein «Entwicklungsvorhaben» angegangen werden soll. (Beispiel: Erfahrungen sammeln mit dem Einsatz von Portfolios zur Unterstützung der Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler.)
- **Ziele im Bereich der Kompetenzentwicklung:** Es werden Massnahmen festgelegt, die zur Weiterentwicklung einzelner Fähigkeiten beitragen. (Beispiel: Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung zum Thema «Lerncoaching» – zur Förderung der lerndiagnostischen und lernprozessunterstützenden Fähigkeit der Lehrperson xy.)

Diese beiden Ebenen sind direkt miteinander verbunden: Unterrichtsentwicklungsprojekte führen einerseits zur Weiterentwicklung der individuellen Handlungskompetenzen. Andererseits lässt sich die Weiterentwicklung der individuellen Handlungskompetenzen in der Regel nur realisieren, wenn in der Unterrichtspraxis konkrete Veränderungen geplant und auch umgesetzt werden.

Gelingensbedingungen für die Erfüllung der Entwicklungsfunktion:

- Zielvereinbarungen müssen hinreichend konkret sein. Die Orientierung an der SMART-Zielformulierungstechnik gilt hier als üblicher Standard (Akronym für **s**pecific = spezifisch, **m**easurable = messbar, **a**chievable = erreichbar, **r**elevant = relevant, **t**imed = terminiert).
- Zielvereinbarungen müssen den Vorstellungen der handelnden Person entsprechen: Sie dürfen die Selbstführungskomponente nicht unterlaufen. Sie sollten einer gemeinsamen Betrachtung der Stärken/Schwächen-Analyse entspringen und gemeinsam vereinbart (d. h. nicht einfach durch die Schulleitung vorgegeben) werden. Zudem sollte die Konkretisierung, d. h. die konkrete Massnahmenplanung, durch die betroffene Lehrperson selber vorgenommen werden.
- Die Einhaltung/Erreichung der Zielvereinbarungen muss überprüft und spätestens im folgenden MAG besprochen werden.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 36 21.02.2008 15:10:20 Uhr

Funktion 3:
Rückmeldung zur Institution Schule

Mitarbeitendengespräche sind Anlässe, in denen u. a. auch die Erfahrungen der Mitarbeitenden im Umgang mit der Institution bzw. mit den institutionellen Rahmenbedingungen eingeholt werden können *(Rückmeldefunktion)*. Es empfiehlt sich daher, einen Gesprächspunkt vorzusehen, in dem der Mitarbeiter/die Mitarbeiterin ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen und Beurteilungen zur Institution und zu den geltenden Rahmenvorgaben einbringen kann. Die Rolle der Schulleitung wird in diesem Gesprächsteil sein: zuhören, nachfragen, aufnehmen, ernst nehmen.

Mögliche Themenbereiche für die Rückmeldung zur Schulqualität:

- Unterrichtsorganisatorische Rahmenbedingungen
- Aufgabenverteilung im Kollegium
- zeitliche Ressourcen und zeitliche Beanspruchung
- Infrastruktur und Einrichtungsqualität
- Informations- und Kommunikationsprozesse
- Pensenverteilung und Stundenplanung
- Schuladministration
- Zusammenarbeit und Kommunikation unter den Lehrpersonen
- persönliches Wohlbefinden (z. B. Identifikation mit der Schule; Arbeitsbelastung)
- geltende Vereinbarungen und Schulregeln für Lehrpersonen und Schüler/innen.

Wichtig ist, dass die Informationen, die aus den verschiedenen Mitarbeitendengesprächen zusammenkommen, festgehalten und systematisch ausgewertet werden. Die Mitarbeitenden sind darüber zu informieren, welche Erkenntnisse aus diesen Rückmeldungen gewonnen werden konnten und welche Massnahmen zur Optimierung vorgesehen sind.

Gelingensbedingungen für die Erfüllung der Rückmeldefunktion zur Institution Schule:

- Reflexions- und Strukturierungshilfen erleichtern es den Lehrpersonen, differenzierte Rückmeldungen zur Institution einzubringen – beispielsweise in Form einer Aufzählung von relevanten Aspekten (vgl. oben) oder in Form von Aussagen zur erwünschten und angestrebten Qualität der Institution, wie sie im Qualitätsleitbild festgehalten sind.
- Es braucht einen sorgfältigen und bewussten Umgang mit dem Problem des hierarchischen Feedbacks: Es besteht die Gefahr, dass die Rückmeldungen zur Institution und zu den institutionellen Rahmenvorgaben von der Schulleitung als ein persönliches Feedback entgegengenommen werden und u. U. Reaktionen auslösen, die aufgrund der hierarchischen Position von den Mitarbeitenden mit Sanktionsbefürchtungen verbunden werden. (Eine Ergänzung durch ein anonymisiertes, schriftliches Feedback kann daher angezeigt sein!)

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 37 21.02.2008 15:10:20 Uhr

Funktion 4: Laufbahnorientierte Standortbestimmung (Portfoliogespräch)

Mitarbeitendengespräche können genutzt werden als Ort der beruflichen Entwicklungsplanung *(«Laufbahnplanung»):* Gemeinsam mit den Mitarbeitenden werden die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb oder gegebenenfalls auch ausserhalb der Institution erörtert. Leitende Fragen können sein:
Wie erlebt die Lehrperson die berufliche Potenzialentfaltung? Wie sieht sie ihre künftigen Entwicklungs- und Einsatzmöglichkeiten? Gibt es zukunftsgerichtete Weiterbildungsbedürfnisse und -möglichkeiten, die sowohl im Interesse der Institution als auch im Interesse der Mitarbeitenden liegen?

Als Grundsatz gilt: Motivierte Mitarbeitende sind die besten Garanten für eine hohe Arbeitsqualität. Berufliche Motivation ist sehr oft verbunden mit der längerfristigen Perspektive der eigenen beruflichen Entfaltung: Wieweit ist es möglich, die vorhandenen Ressourcen innerhalb der Institution zu entfalten und weiterzuentwickeln? Im Rahmen einer laufbahnorientierten Standortbestimmung sollte aufgezeigt werden, welche Entfaltungsmöglichkeiten innerhalb der Institution zur Verfügung stehen: sei es als Job-Enlargement oder als Job-Enrichement.

- **Job-Enrichement:** Die bisherige Tätigkeit eines Mitarbeitenden wird um Arbeiten/Aufträge auf höherem Anforderungsniveau erweitert. Dies wird durch eine (vorausgesetzte) Weiterbildung des Mitarbeitenden erreicht. Der Mitarbeitende wird damit in die Lage versetzt, in höherem Masse eigenverantwortlich zu arbeiten. Man spricht daher auch von einer Massnahme der *vertikalen* Umstrukturierung. Im Schulbereich bedeutet dies die Übernahme von Funktionen im Bereich der institutionellen Führung (z. B. als Schulleitungsmitglied, Stufenleiter/in, QM-Beauftragte/r, Weiterbildungsbeauftragte/r, Projektleiter/in).
- **Job-Enlargement:** Ein Mitarbeitender, der bislang auf eine Tätigkeit beschränkt war, führt nun mehrere verschiedene Tätigkeiten auf demselben Anforderungsniveau durch. Man spricht daher auch von einer Massnahme der *horizontalen* Umstrukturierung, Ziel des Job-Enlargements ist es, Eintönigkeit zu vermeiden und dadurch Ermüdungserscheinungen vorzubeugen. Im Schulbereich bieten sich dazu Möglichkeiten wie: Übernahme neuer Fächer oder Mitarbeit in Entwicklungsprojekten.

Gelingensbedingungen für die Erfüllung der Funktion der Standortbestimmung mittels Portfoliogespräch

- Eine Institution, die den Mitarbeitenden innerhalb der Institution Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten vermag, steht weniger vor dem Dilemma, das zukünftige Wohlbefinden der Mitarbeitenden gegen das Wohlergehen der Institution ausspielen zu müssen. Die Schulleitung wird gut daran tun, kreativ nach attraktiven Möglichkeiten von Job-Enrichement und Job-Enlargement innerhalb der Schule zu suchen.
- Das individuelle Laufbahnportfolio ist ein gutes Instrument, um die eigene berufliche Entwicklung zu dokumentieren und zur Grundlage der individuellen Entwicklungsplanung zu machen. Es gibt verschiedene Beispiele, die zeigen, wie das Zusammenspiel von Portfolios und Mitarbeitendengesprächen konkret gestaltet werden kann (z. B. Brunner u. a. 2006).

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 38 21.02.2008 15:10:20 Uhr

Unterrichtsbeurteilung durch die Schulleitung

Unterrichtsbeurteilungen durch die Schulleitung bilden ein wichtiges Element des schulischen Personalführungskonzeptes. Für viele Schulen ist dies etwas Neues und Ungewohntes. Zum einen stellt sich die Frage, wie sich ein Schulleiter/eine Schulleiterin einen verlässlichen Einblick in die Unterrichtsqualität verschaffen kann. Abgesehen von vereinzelten Unterrichtsbesuchen fehlen meistens zuverlässige Datengrundlagen, die für die Urteilsbildung hinzugezogen werden können. Zum andern verlangt die Unterrichtsbeurteilung auch nach einer transparenten normativen Grundlage – beispielsweise in Form von expliziten Beurteilungskriterien. Auch diese normative Basis ist an vielen Schulen nicht in der erforderlichen Qualität vorhanden.
Unterrichtsbeurteilungen wirken für die Lehrpersonen schnell bedrohlich und haben den Charakter von Misstrauensbotschaften. Die Einführung von Unterrichtsbeurteilungen kann infolgedessen im Kollegium auf grossen Widerstand stossen. Es ist daher wichtig, bei der Einführung der Unterrichtsbeurteilung sorgfältig und schrittweise vorzugehen. Dazu ein paar Hinweise aus unserer Beratungserfahrung:

(1) Das Qualitätsleitbild als gemeinsamen Referenzrahmen nutzen

Für die Unterrichtsbeurteilung durch die Schulleitung braucht es eine normative Grundlage, d. h. Soll-Werte, mit denen die wahrgenommene Unterrichtswirklichkeit verglichen wird. Es erscheint uns als wichtig, dass die Kriterien, die für die Unterrichtsbeurteilung verwendet werden, einen nachvollziehbaren Bezug zu einem anerkannten und transparenten schulischen Referenzrahmen haben und dass bei allen Lehrpersonen der Schule mit den gleichen normativen Grundlagen gearbeitet wird. Qualitätsansprüche, wie sie beispielsweise in einem Qualitätsleitbild formuliert sind, sind daher für diesen Prozess besonders geeignet.

(2) Die Urteile auf eine zuverlässige «Datenbasis» abstützen

An vielen Schulen herrscht die Vorstellung vor, dass Unterrichtsbesuche die einzig sinnvolle Form der Datenbeschaffung für die Unterrichtsbeurteilung sind. In Wirklichkeit sind verschiedene Verfahren denkbar, um die Qualität des Unterrichts datengestützt zu erfassen und für die Personalbeurteilung im Rahmen des Mitarbeitendengespräches zugänglich zu machen (siehe Kasten, S. 41). Zu beachten bleibt, dass alle Verfahren, die zur Gewinnung einer zuverlässigen Datengrundlage in Frage kommen, mit Stärken und Schwächen behaftet sind (siehe Anhang S. 70 ff.) Eine Kombination mehrerer Verfahren erscheint uns daher naheliegend zu sein – auch wenn die begrenzten zeitlichen Möglichkeiten einer überbordenden Anspruchshaltung Einhalt gebieten werden.

(3) Die Schwerpunkte der Unterrichtsbeurteilung wechseln

Bei der Nutzung von verschiedenen Datengrundlagen für die Unterrichtsbeurteilung besteht die Gefahr, dass die Lehrpersonen mit grossen Datenmengen überflutet werden. Dem Problem der Datenfülle kann die Schulleitung entgegenwirken, indem sie die Instrumente und Verfahren wechselt und in regelmässigen Abständen unterschiedliche Evaluationsfokusse setzt. Das heisst beispielsweise, dass die Schulleitung in einer ersten Phase bei allen Lehrpersonen Unterrichtsbesuche durchführt und in einer zweiten Phase als Datengrundlage für die Unterrichtsbeurteilung systematisch erhobene Schülerdaten nutzt. In dieser zweiten Phase wird die Anzahl der Unterrichtsbesuche durch die Schulleitung auf bestimmte, definierte Lehrpersonengruppen reduziert. In einer dritten Phase können dann beispielsweise Ergebnisse aus Leistungstests oder Vergleichsarbeiten für die Unterrichtsbeurteilung eingesetzt werden. Mit dem Wechsel von Evaluationsinstrumenten wird die Schulleitung dem Anspruch an die Mehrperspektivität eher gerecht und kann damit auch «Ermüdungserscheinungen» vorbeugen.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 39 21.02.2008 15:10:20 Uhr

(4) Die Lehrpersonen über Sinn und Zweck der Unterrichtsbeurteilung gut informieren

Bei der Einführung von Unterrichtsbeurteilungsinstrumenten ist eine frühzeitige, umfassende und offene Information der Lehrpersonen über den Sinn und Zweck der Unterrichtsbeurteilung wichtig. Dabei geht es vor allem um detaillierte Erläuterungen der einzelnen Verfahrensschritte und -instrumente, um eine sorgfältige Klärung der Datenhoheit und des Datenschutzes, um den Dokumentationsprozess und um die Klärung, wie mit Schwierigkeiten im Verlaufe des Einführungsprozesses umgegangen wird. Unterrichtsbeurteilungen sind Aufgabe der Schulleitung. Die Legitimation für die Auswahl der Beurteilungskriterien leitet die Schulleitung von den in der Schule gemeinsam vereinbarten Qualitätsansprüchen resp. vom Qualitätsleitbild ab. Die konkreten Instrumente zur Erfassung und Beurteilung der Unterrichtsqualität können grundsätzlich im Top-down-Verfahren eingeführt werden. Es ist aber selbstverständlich, dass die Erfahrungen und Erkenntnisse nach der Erprobungsphase gemeinsam mit den Lehrpersonen systematisch evaluiert und ausgewertet werden.

Wichtig ist, dass die Lehrpersonen die Unterrichtsbeurteilung nicht nur als Kontrollinstrument wahrnehmen, sondern auch als Quelle der Anerkennung erfahren. Gewinnbringend dürfte auch der Hinweis sein, dass mithilfe von verlässlichen Daten zur Unterrichtsqualität die Lehrpersonen besser vor ungerechtfertigten Defizitanschuldigungen geschützt werden können (z. B. bei Defizitanschuldigungen von Eltern, Lehrbetrieben, Schülerinnen und Schülern, Kollegen und Kolleginnen, abnehmenden Schulen usw.).

(5) Die Unterrichtsbeurteilung in ein Gesamtkonzept des Personalmanagements einbetten

Unterrichtsbeurteilung ist Bestandteil eines umfassenden Personalführungs- und -entwicklungskonzeptes, das sich vom Eintritt der Mitarbeitenden in die Schule bis zu deren Austritt erstreckt. Neben Instrumenten der Unterrichtsbeurteilung gehören zu einem Gesamtkonzept des Personalmanagements auch Verfahren und Instrumente zur Einführung und Begleitung von neuen Lehrpersonen, Coachinginstrumente, Feedbackverfahren und -instrumente, Verfahren und Instrumente des Mitarbeitendengesprächs etc. Damit der Stellenwert der Unterrichtsbeurteilung und der Sinn und Zweck für die Beteiligten deutlich wird, muss die Einbettung in das Gesamtkonzept des Personalmanagements verständlich dargestellt und kommuniziert werden.

(6) Eine Feedbackkultur aufbauen, bevor Unterrichtsbeurteilungsinstrumente eingesetzt werden

Die Unterrichtsbeurteilung durch die Schulleitung sollte erst gegen Ende des QM-Aufbaus eingeführt werden. In der Praxis hat sich gezeigt, dass das Vorhandensein einer guten Feedback- und Selbstevaluationskultur an der Schule eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz einer Fremdbeurteilung ist. Vorgängige, möglichst positive Erfahrungen mit Formen des Individualfeedbacks unterstützen die Akzeptanz der Unterrichtsbeurteilung und erleichtern die anspruchsvollen Kommunikationsprozesse zwischen der Schulleitung und den Lehrpersonen.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 40 21.02.2008 15:10:21 Uhr

Mögliche Datengrundlagen für die Unterrichtsbeurteilung durch die Schulleitung

- **Wahrnehmungen zur Unterrichtsqualität aus Schulbesuchen:** Die Schulleitungsperson verschafft sich ein Bild über die Unterrichtsqualität der Lehrpersonen, indem sie Unterrichtsbesuche macht und beispielsweise ein Protokoll über die wahrgenommenen Stärken und Schwächen der Lehrperson führt. Die Schulleitungsperson gibt eine Rückmeldung zum Unterrichtsbesuch; die Lehrperson nimmt Stellung dazu.
- **Selbsteinschätzung der Unterrichtsqualität durch die Lehrperson:** Die Lehrperson erstellt für das eigene Unterrichtsverhalten ein Stärke-Schwäche-Profil (evtl. nach einem vorgegebenen Einschätz- oder Frageraster). Diese Selbsteinschätzung wird im Rahmen des Mitarbeitendengesprächs durch die Lehrperson vorgestellt und erläutert. Die Schulleitungsperson gibt ein Feedback auf diese Selbstdarstellung.
- **Ergebnisse aus kollegialen Feedbackgesprächen (Selbstbericht der Lehrperson):** Die Lehrperson gibt Einblick in die Ergebnisse von kollegialen Feedbackgesprächen bzw.. in die daraus gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse bezüglich der eigenen Stärken und Schwächen; die Schulleitungsperson gibt eine persönliche Rückmeldung darauf.
- **Daten aus schriftlichen Schülerbefragungen (erhoben durch die Lehrperson):** Es liegen persönliche Feedbackdaten der Lehrperson aus selber durchgeführten Schülerbefragungen vor; die Lehrperson gibt einen Einblick in die vorliegenden Ergebnisse; die Schulleitungsperson nimmt Stellung dazu.
- **Daten aus schriftlichen Schülerbefragungen (erhoben durch die Schulleitung):** Es liegen offizielle Evaluationsdaten aus Schülerbefragungen vor, die im Rahmen der periodischen Schülerbefragung mittels Fragebogen zuhanden der Schulleitung erhoben worden sind. Die Schulleitungsperson bespricht diese Ergebnisse mit der Lehrperson, die Lehrperson nimmt Stellung dazu.
- **Daten aus einer mündlichen Schülerbefragung (erhoben durch die Schulleitung – in Anwesenheit der Lehrperson oder ohne Anwesenheit der Lehrperson):** Die Schulleitung führt mit den Schülerinnen und Schülern Gespräche über die von ihnen erlebte Unterrichtsqualität durch (evtl. in Form einer Ratingkonferenz mit öffentlicher Protokollierung) – mit oder ohne Anwesenheit der betroffenen Lehrperson. Die Ergebnisse dieser Gespräche und die darin gewonnenen Eindrücke über die Unterrichtsqualität werden der Lehrperson zurückgemeldet; die Lehrperson nimmt Stellung dazu.
- **Ergebnisse aus Leistungstests und Vergleichsarbeiten:** Es liegen Leistungsdaten in bestimmten Fächern/Fachbereichen vor, die im Rahmen von klassenübergreifenden oder schulübergreifenden Tests schriftlich erhoben worden sind. Die Schulleitungsperson bespricht diese Ergebnisse und die daraus gewonnenen Eindrücke über die Unterrichtsqualität mit der Lehrperson, die Lehrperson nimmt Stellung dazu.
- **Ergebnisse aus Elternbefragungen:** Die Schule (oder die Lehrperson) führt anonymisierte Elternbefragungen durch. Die Leitungsperson bespricht diese Ergebnisse und die daraus gewonnenen Eindrücke über die Unterrichtsqualität mit der Lehrperson; die Lehrperson nimmt Stellung dazu.

Eine Analyse der Vorteile und Nachteile der verschiedenen Beurteilungsverfahren findet sich im Anhang (S. 70 ff.)

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 41 21.02.2008 15:10:21 Uhr

Kapitel 4:
Umgang mit Qualitätsdefiziten

Qualitätsdefizite in der Schule – ein unliebsames Thema, das Aufmerksamkeit verdient

Ein Qualitätssystem – egal welcher Provenienz – muss sich die Frage gefallen lassen, ob die darin vorgesehenen Konzepte, Instrumente und Verfahren mit einer hohen Zuverlässigkeit gewährleisten, dass die wirklich gravierenden Defizite rechtzeitig erkannt, aufgegriffen und wirksam bearbeitet werden. Ein Qualitätssystem, das diese Frage negativ beantworten muss, wird über kurz oder lang seine Gefolgschaft einbüssen: nach innen (d. h. bei den Akteuren der betreffenden Institution), weil aufgrund der fehlenden Wirksamkeit in kritischen Situationen die Bereitschaft verloren geht, den erforderlichen Aufwand für die Qualitätsarbeit weiterhin zu leisten; nach aussen (d. h. bei den auftraggebenden und leistungsempfangenden Instanzen/Personen), weil aufgrund der Unzuverlässigkeit der Defiziterkennung die Glaubwürdigkeit des Qualitätssystems als Ganzes und damit auch der entsprechenden Qualitätsnachweise verloren geht.

Der hier erhobene Anspruch auf eine zuverlässige und rechtzeitige Defiziterkennung und -beseitigung mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, weil es kaum einsichtige Argumente gibt, die gegen den Einbezug dieses Aspektes in ein schulinternes Qualitätsmanagement angeführt werden können. Die Schulwirklichkeit steht allerdings in einem augenfälligen Kontrast zu dieser scheinbaren Trivialität. An vielen Bildungsinstitutionen ist nämlich die Thematisierung von Qualitätsdefiziten weitgehend tabuisiert. Der Versuch, diese Thematik offen anzusprechen und zu einem offiziellen Gesprächsanlass zu machen, kann beispielsweise in der Lehrerschaft die folgende typische Reaktionsweise provozieren: *«Ist es wirklich sinnvoll, dass wir über das Negative sprechen? Solche Diskussionen blockieren positive Energien und bringen uns doch letztlich nicht weiter. Würden wir die Zeit nicht sinnvoller nutzen, wenn wir über unsere Stärken sprechen und uns die Frage stellen, wie wir diese Stärken ausbauen und besser nutzen können?»*[6]

Für dieses – für ausserhalb des Bildungswesens stehende Personen doch eher erstaunliche – Phänomen muss es gute Gründe geben, die letztlich in der Eigenheit der pädagogischen Arbeit liegen. Und in der Tat lassen sich zur Erklärung verschiedene plausible Mutmassungen anstellen:

(1) Hohe persönliche Involviertheit: In der pädagogischen Berufstätigkeit ist die eigene Person das zentrale «Instrument», über das die Wirkungen (pädagogische Wirkungen/Lernwirkungen) erzeugt werden. Diese Eigenheit bringt eine hohe psychische Verletzlichkeit mit sich, denn Fehler, die in der Berufsausübung passieren, lassen sich nicht einfach distanziert als ein «Verhaltensproblem» betrachten, sondern besitzen die Tendenz, als Ungenügen der eigenen Person empfunden zu werden. In diesem Sinne stehen Defizite, persönliches Versagen und moralische Schuldvorstellungen sehr nahe beieinander. Abwehrreflexe gegenüber der Defizitthematisierung und entsprechende Tabuisierungstendenzen sind aus dieser Sicht heraus gut nachvollziehbar.

(2) Normativer Hintergrund als Konfliktpotenzial: Pädagogisches Handeln ist eine werthaltige – d. h. mit Ideologien und persönlichen Werthaltungen verbundene – Tätigkeit: Sowohl die Auswahl der (Wirkungs-)Ziele als auch die Gestaltung der Prozesse nimmt Bezug auf normative Setzungen. Diese können zwar begründet, grundsätzlich aber immer auch infrage gestellt werden. In Defizitfeststellungen bricht nun implizit auch die Normenfrage auf: Was im Rahmen der pädagogischen Praxis als gut oder schlecht, als genügend oder ungenügend bzw. als defizitär bezeichnet wird, lässt sich nicht nur sachanalytisch erörtern, sondern verweist letztlich auch auf die Frage nach den normativen Annahmen und Setzungen. Damit besteht die Gefahr, dass bei Defizitdiskussionen eine Wertediskussion aufbricht, die jederzeit zu einem machtorientierten Durchsetzungskampf der beteiligten Personen und Instanzen ausarten kann.

[6] Unseres Erachtens ist unter den gegenwärtigen Vorzeichen eher davon abzuraten, bei der Einführung des schulinternen Qualitätsmanagements den Aspekt der Defiziterkennung und -bearbeitung zu Beginn der Aufbauphase in den Vordergrund zu rücken: Dies könnte bei der Lehrerschaft Ängste schüren und zu Abwehrreaktionen führen, die der Motivation für die Mitarbeit am Aufbau eines schuleigenen Qualitätssystems abträglich wären.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 42 21.02.2008 15:10:21 Uhr

(3) Ungeklärte Wertvorstellungen: Im pädagogischen Bereich fehlen sehr oft einigermassen prägnant definierte Qualitätsvorstellungen («Standards»), welche die Rede von Qualitätsdefiziten überhaupt erst sinnvoll machen. In der gegenwärtigen Praxis wird die Qualitätsbeurteilung oft als subjektive Einschätzung eingestuft, die von Person zu Person anders ausfällt, weil die Qualität des pädagogischen Handelns angeblich nicht «gemessen», d. h. objektiv festgestellt werden kann. Die Auseinandersetzung mit Qualitätsdefiziten enthält implizit den Anspruch, dass an einer Schule die Qualitätsvorstellungen geklärt sind und dass gemeinsame Vorstellungen darüber existieren, wann eine Tätigkeit als gut bzw. als defizitär eingestuft wird. Der Widerstand gegenüber der Defizitthematik kann auf Befürchtungen bezüglich dieser anspruchsvollen Klärungsarbeit beruhen – oder auf dem individuellen Freiheitsverlust, der durch diese gemeinsame Klärung befürchtet wird.

(4) Negative Dynamik als Bedrohungsszenarium: Angesichts der genannten Charakteristiken des pädagogischen Berufsfeldes können Defizitbehauptungen rasch eine schwer kontrollierbare und bedrohliche Dynamik entfalten. So kann eine Defizitfeststellung – selbst wenn sie nicht gerechtfertigt ist – eine negative Voreinstellung – z. B. aufseiten der Eltern, der Schülerinnen und Schüler, der Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung – bewirken, welche dann zu einer Akzentuierung von negativen Wahrnehmungen führen kann. (Man fokussiert auf das, was nicht so gut läuft.) Dies hinwiederum kann die Selbstzweifel, den subjektiven Druck und – in der Folge davon – die Gefahr des persönlichen Versagens erhöhen. Die Benennung von Defiziten wird so zur sich selbst erfüllenden Prophezeiung und zur existenziellen Bedrohung. Das Vermeiden von Defizitbenennungen bzw. das «Schönreden» einer Situation wird in diesem Kontext zu einem verständlichen Überlebensinstrument.

Begriffliche Klärung: Was sind Qualitätsdefizite?

Der Begriff des Qualitätsdefizits soll zunächst genauer bestimmt werden. In der üblichen Verwendung ist unter «Defizit» ein – in der Regel quantitativ erfassbarer – Fehlbetrag oder Verlust in einer Ist-Soll-Bilanz zu verstehen. Grundsätzlich gibt es zwei unterschiedliche Möglichkeiten, um diesen Terminus für den vorliegenden Kontext sinnvoll festzulegen:

(1) Qualitätsdefizite als «Ist-Soll-Diskrepanzen»: Von Qualitätsdefiziten ist dann die Rede, wenn geltende (z. B. institutionell festgelegte) Qualitätsansprüche – wie sie beispielsweise in einem Qualitätsleitbild beschrieben sind – nicht erfüllt werden. Mit anderen Worten: Als Qualitätsdefizite werden alle Differenzen zwischen einem definierten Soll-Zustand und dem effektiven Ist-Zustand bezeichnet. Im pädagogischen Kontext erachten wir es als sinnvoll, Soll-Zustands-Bestimmungen in den drei Bereichen der Inputqualitäten, der Prozessqualitäten sowie der Ergebnisqualitäten vorzunehmen (vgl. Heft 2).

Insbesondere bei den Qualitätsfestlegungen im Prozessbereich besteht nun allerdings die Schwierigkeit, dass die Feststellung «erfüllt/nicht erfüllt» nicht als statische Grösse verstanden werden kann: Bei den Prozessqualitäten handelt es sich in erster Linie um handlungsleitende Werte, die in jeder Handlungssituation erneut herzustellen (oder besser: anzustreben) sind. Beispiele für prozessbezogene Q-Ansprüche: *Den Schülerinnen und Schülern bei unterschiedlichen Meinungen mit Toleranz begegnen.* Oder: *Den Unterrichtsstoff verständlich darbieten.* Solche handlungsleitenden Werte sind sinnvolle Orientierungshilfen (Richtungsangaben, Ideale) für den situationsbezogenen Handlungsvollzug, sie können aber eigentlich nie definitiv als «erfüllt» (im Sinne von «erledigt») betrachtet werden. Zudem haben solche Leitwerte einen hohen Interpretationsspielraum: Ob sie als erfüllt oder nicht erfüllt betrachtet werden, ist von situationsbezogenen Interpretationen abhängig (vgl. Kapitel 1, S. 16) In diesem Sinne ist das Defizit (als Ist-Soll-Differenz zu den leitenden Werten) ein selbstverständlicher Bestandteil jeder pädagogischen Praxis – und kein eliminierbarer Zustand!

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 43 21.02.2008 15:10:21 Uhr

(2) Qualitätsdefizite als «Nichterfüllen von elementaren Erwartungen»: Von Defiziten ist insbesondere dann die Rede, wenn elementare Anforderungen/Qualitätsansprüche an eine Schule nicht erfüllt sind. Elementare Erwartungen/Q-Ansprüche meint hier: Erwartungen, die innerhalb einer breiten Öffentlichkeit oder innerhalb des Berufsstands der Lehrerschaft als selbstverständlich gelten. Es geht gewissermassen um *Abweichungen von einem erwartbaren Normalzustand.* Dabei ist es nicht entscheidend, ob diese Erwartungen in einem offiziellen Leitbild auftauchen oder nicht: Qualitätsleitbilder thematisieren in der Regel solche elementaren, selbstverständlichen Qualitätsansprüche gerade nicht!
Die Frage nach Qualitätsdefiziten in diesem zweiten Begriffsverständnis setzt also nicht bei den im Qualitätsleitbild formulierten Qualitätsansprüchen einer Schule ein, sondern bei den elementaren Anforderungen an eine Schule bzw. an die Arbeit, die in einer Schule geleistet wird. Eine solche Auseinandersetzung setzt einen anderen Zugang zur Normenfrage voraus, als dies bei der Erarbeitung eines Q-Leitbildes der Fall ist. Sie dürfte vor allem von einem negativen Bezugspunkt her geführt werden, denn Selbstverständlichkeiten werden vor allem durch ihr Fehlen bewusst – beispielsweise wenn das normale Geschehen durchbrochen wird, wenn das normale «Funktionieren» gestört wird.

Leitfragen zur Identifizierung von gravierenden Qualitätsdefiziten

- *Was sollte an einer Schule auf keinen Fall vorkommen?*
- *Was würde den Ruf der Schule nachhaltig stören?*
- *Bei welchen Vorkommnissen würden die Lehrerschaft, die Eltern, die Schulbehörden erwarten, dass die Schulleitung interveniert und ultimativ Massnahmen ergreift?*

Defizite im Sinne von «Nichterfüllen von elementaren Erwartungen» werden vor allem als negative, störende Ereignisse und Handlungen wahrgenommen, die zu vermeiden sind. Dazu gehören auch Ereignisse und Handlungen, die den rechtlich sanktionierten Erwartungen (Rechtsnormen) widersprechen.

Failing in School – Enttabuisierung des Themas durch eine neue Terminologie?

In jüngster Zeit wird versucht, die schwierige Diskussion rund um das Thema «Qualitätsdefizite» mithilfe einer englischsprachigen Begrifflichkeit zu entspannen und zu versachlichen. «Failing Schools» bzw. «Failing in School» sind Begriffe, die in diesem Zusammenhang auftauchen und sich zunehmend als «termini technici» etablieren.
Was ist eine *«Failing School»?* Nach Brockmeyer (2006) handelt es sich um eine Schule, bei der in einer Mehrzahl der wichtigen Gestaltungsbereiche (Unterricht, soziales Klima, Management, Bau und Ausstattung, Erziehungsethos) die Qualität so ist, *«dass Eltern ihre Kinder nicht mehr dahin schicken möchten; dass Fachleute nachweisen können, dass der Leistungsstand in den meisten der oben genannten Bereiche die Mindeststandards nicht erreicht»* (a. a. O. S. 71). Der Begriff *«Failing in School»* meint demgegenüber eine eingeschränktere, enger umrissene Defizitfeststellung: Hier geht es um Schulen, die es *in einzelnen Bereichen* mit «Ausfällen», «Schwachstellen», «Gleichgewichtsstörungen» zu tun haben. *«Failing in School», das könnte sein das «Versagen» in Unterrichtsstrukturierung und Unterrichtsdurchführung in unterschiedlichen Bereichen und Klassenstufen; das könnte sein eine Schwäche des Managements, die sich ungünstig auf die Schulorganisation, die Kommunikation und die Verfahrensabläufe auswirkt – das könnte sich in einer erheblichen Störung des Arbeits- und Sozialklimas aufgrund falschen Verhaltens von Schülern und Lehrern ergeben; das könnte sich beziehen auf eine verengte Interpretation des Bildungsauftrages, z. B. allein auf die fachlich-kognitiven Leistungen unter Ausklammerung aller Erziehungsaufgaben»* (a. a. O. S. 71).
Brockmeyer betont, dass der Umgang mit «Failing» ein klares Qualitäts- und Leistungsbild der Schule oder auch des Schulwesens – d. h. der übergreifenden Organisationsstruktur – voraussetzt. Und dass die Frage, was eine gute Schule sei, welchen Gestaltungs- und Leistungsprinzipien sie verpflichtet ist, zu beantworten und öffentlich zu diskutieren ist, bevor man die Defizite,

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 44 21.02.2008 15:10:21 Uhr

Schwachstellen, Gleichgewichtsstörungen wahrnehmen und bearbeiten kann. Es ist nach Brockmeyer nicht zuletzt die fehlende Klärung dieser Fragen, welche die Diskussion über «Failing» so schwierig macht und das Gespräch darüber *«so emotional auflädt, wie wir das kennen»* (a. a. O. S. 71).

Unter welcher Begrifflichkeit auch immer die Defizitphänomene thematisiert werden – wichtig ist, dass die Schulen lernen, die Schwachstellen wahrzunehmen, zu benennen und zu bearbeiten – wirksam und rechtzeitig, bevor «Kollateralschäden» (Brockmeyer) entstehen.

Dass das Qualitätsmanagement zur Erfüllung dieser Forderung einen wesentlichen Beitrag leisten kann und auch leisten muss, liegt auf der Hand. Dies ist mitunter ein wichtiger Grund dafür, dass wir die differenzierte Auseinandersetzung mit der Defizitthematik im Zusammenhang mit der Einführung eines schulischen Qualitätsmanagements für unerlässlich halten.

Konzeptionelle Überlegungen zur Erfassung und Beseitigung von gravierenden Qualitätsdefiziten

Die Arbeit an Qualitätsdefiziten ist in gewissem Sinne das Herzstück eines jeden Qualitätsmanagements. Das Erkennen von Ist-Soll-Diskrepanzen, das Aufspüren von nicht erfüllten Qualitätsansprüchen und die Suche nach Verbesserungsmassnahmen soll zu einem selbstverständlichen Teil des alltäglichen qualitätsbewussten Denkens und Handelns werden: Dies ist ein zentrales Ziel aller Qualitätssysteme, die auf der TQM-Philosophie basieren.

Was wir in diesem Kapitel speziell thematisieren möchten, ist nun aber nicht dieser normale, selbstverständliche Teil des Qualitätsmanagements: Es geht nicht um die normalen, alltäglichen Qualitätsdefizite, sondern um Defizite, die als «gravierend» einzustufen sind («gravierende Qualitätsdefizite»). Es lohnt sich aus verschiedenen Gründen, dieser speziellen Thematik besondere Aufmerksamkeit zu schenken:

- Es geht um Personen und Ereignisse, bei denen die «normalen» Massnahmen des Qualitätsmanagements (d. h. die institutionalisierten Evaluations- und Feedbackprozesse und die dazugehörenden Entwicklungsaktivitäten) wirkungslos bleiben – beispielsweise weil die betreffenden Personen sich weigern, die Instrumente des «normalen Qualitätsmanagements» im Arbeitsalltag einzusetzen und sinnvoll zu nutzen.
- Es geht um Personen und Ereignisse, die anderen Personen (beispielsweise den Schülerinnen und Schülern) Schaden auf physischer und/oder psychischer Ebene zufügen und Ursache dafür sind, dass die Schulzeit für bestimmte «Klienten» zu einer Leidenszeit wird. (Eine Gefahr, der angesichts des obligatorischen Charakters der Schule eine besondere Bedeutung zukommt.)
- Es geht um Personen und Ereignisse, die dem Image der Schule (der Einzelschule und der Schule als Ganzes) nachhaltig Schaden zufügen: beispielsweise weil sie zu negativen Schlagzeilen in der Presse führen und das Vertrauen in die Institution untergraben.
- Es geht um Personen und Ereignisse, die zum Ruf nach flächendeckenden Kontroll- und Sicherungsmassnahmen führen und die zur Entstehung einer Kultur des Misstrauens im schulischen Bereich einen ganz wesentlichen Beitrag leisten – was die Erfüllung des pädagogischen Auftrages erschweren kann.

Aufgrund der oben vorgenommenen Klärung des Begriffes «Qualitätsdefizit» lassen sich zwei Kategorien von gravierenden Defiziten unterscheiden: (a) gravierende Ist-Soll-Differenzen und (b) gravierende Negativ-Ereignisse.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 45 21.02.2008 15:10:21 Uhr

Zwei Kategorien von gravierenden Defiziten

a) Gravierende Ist-Soll-Differenzen: Ist-Soll-Differenzen, die als «gravierend» eingestuft werden, liegen dann vor, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt sind: Erstens müssen die betreffenden Qualitätsansprüche als besonders bedeutsam eingestuft werden; zweitens muss zu diesem – als besonders bedeutsam ausgezeichneten – Qualitätsanspruch eine besonders krasse, d. h. das Mass des Normalen bzw. des Erträglichen übersteigende Abweichung vorliegen.

b) Gravierende Negativ-Ereignisse: Von gravierenden Qualitätsdefiziten ist auch dann die Rede, wenn bestimmte negative Ereignisse auftreten, die den elementaren Erwartungen und rechtskräftigen Normen widersprechen. Wie unten noch auszuführen sein wird, werden wir in diesem Zusammenhang gravierende Defizite auf der Ebene der Einzelperson und auf der Ebene der Schule (institutionelle Ebene) unterscheiden.

Die leitende Frage, die uns hier beschäftigt, lautet: *Welches sind die wichtigsten Elemente, die beim Aufbau eines systematischen Prozesses zur Erfassung und Beseitigung von gravierenden Qualitätsdefiziten berücksichtigt werden sollten?* Im Folgenden wollen wir die wichtigsten Prozesselemente, die bei der Erarbeitung einer Strategie für den Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten zu beachten sind, genauer erläutern.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 46 21.02.2008 15:10:21 Uhr

Kernelemente eines Konzeptes zum Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten

Übersicht über die fünf Kernelemente

Kernelement 1: Inhaltliche Definition der gravierenden Qualitätsdefizite
Leitende Fragen: (1) Welches sind die Qualitätsansprüche, die als elementare Qualitätsnormen gelten und deren deutliche Unterschreitung als verbindliches Signal für einen Interventionsbedarf gelten? Wie lässt sich der minimale Erfüllungswert, der nicht unterschritten werden darf, möglichst eindeutig (mithilfe von Indikatoren) festlegen?
(2) Welches sind die Negativ-Ereignisse, die als «nicht tolerierbare Vorkommnisse» gelten und eine Intervention nach sich ziehen? Welches sind elementare Erwartungen, bei deren Nichterfüllung der Schulbetrieb massiv gestört und die Schule nachhaltig einen Imageschaden erleiden würden?

Kernelement 2: Institutionalisierung eines wirksamen «Frühwarnsystems»
Leitende Frage: Welche Instrumente und Verfahren stellen sicher, dass gravierende Qualitätsdefizite rechtzeitig entdeckt werden? Wie sichert sich die Schulleitung verlässliche Informationen/Daten über die Schulqualität und über die Arbeitsqualität bei den einzelnen Lehrpersonen?

Kernelement 3: Festlegung eines Systems von abgestuften Interventionsmassnahmen
Leitende Frage: Welches Massnahmenpaket ist für die Intervention bei vermuteten/festgestellten Qualitätsdefiziten vorgesehen? Welche Massnahmen sind vorgesehen bei Nichteinhaltung/bei fehlender Wirksamkeit der vereinbarten Massnahmen?

Kernelement 4: Festlegung von Massnahmen zum Schutz vor falschen Defizitanschuldigungen
Leitende Fragen: Welches ist das (für die Lehrpersonen vertrauenswürdige) Vorgehen, das sicherstellt, dass ein Schutz vor falschen Defizitanschuldigungen besteht? Welche Massnahmen sind zu treffen, um solchen Situationen vorzubeugen?

Kernelement 5: Aufbau eines funktionsfähigen Dokumentationssystems
Leitende Fragen: Was wird von wem schriftlich festgehalten? Wo werden die Unterlagen aufbewahrt? Wird Drittpersonen Einblick in die Unterlagen gewährt? Unter welchen Bedingungen?

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 47 21.02.2008 15:10:22 Uhr

Kernelement 1: Inhaltliche Definition der gravierenden Qualitätsdefizite

Damit der Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten zum Bestandteil eines systematischen Qualitätsmanagements werden kann, muss sichergestellt werden, dass in diesem heiklen Prozess eine möglichst hohe Transparenz gewährleistet ist. Dies ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil die hier angesprochene Thematik von den Mitarbeitenden einer Institution in besonderem Mass als bedrohlich empfunden wird und mit teilweise diffusen Ängsten und Befürchtungen verbunden ist (vgl. oben, S. 43). Gemäss der oben getroffenen Unterscheidung zwischen «gravierenden Ist-Soll-Differenzen» und «gravierenden Negativ-Ereignissen» muss die Festlegung von «gravierenden Qualitätsdefiziten» unter zwei Aspekten vorgenommen werden: mit Bezug auf explizite Qualitätsansprüche sowie mit Bezug auf Ereignisse, die als gravierende Normverstösse zu werten sind.

Leitfragen für die Konzepterarbeitung:

(1) Welches sind die Qualitätsansprüche, die als elementare Qualitätsnormen gelten und deren deutliche Unterschreitung als verbindliches Signal für einen Interventionsbedarf gelten? Wie lässt sich der minimale Erfüllungswert, der nicht unterschritten werden darf, möglichst eindeutig (mithilfe von Indikatoren) festlegen? (= Kriterien für die Feststellung der nicht tolerierbaren Unterschreitung).

(2) Welches sind die Negativ-Ereignisse, die als «nicht tolerierbare Vorkommnisse» gelten und eine Intervention nach sich ziehen? Welches sind «elementare» Erwartungen, die an die Schule gerichtet werden und bei deren Nichterfüllung der Schulbetrieb massiv gestört und die Schule nachhaltig einen Imageschaden erleiden würde?

Gravierende Qualitätsdefizite, die in einer Schule auftreten können (Beispiele):

a) Gravierende Defizite auf der Ebene «Lehrperson»

- Suchtverhalten der Lehrperson
- Weltanschauliche Indoktrination im Unterricht (kulturelle/religiöse Übergriffe)
- Nachweisliches Nichterreichen der gesetzten (minimalen) Lernziele
- Einseitig leistungsorientierte Paukerschule; Vernachlässigung von musischen Fächern, Vernachlässigung der Förderung von Sozial- und Selbstkompetenz
- Zynismus, verletzende Äusserungen gegenüber Schülerinnen und Schülern
- Anwendung/Androhung von physischer Gewalt
- Eine Vielzahl von Schülerinnen und Schülern leiden unter der betreffenden Lehrperson (Schulangst, Schlafstörungen u. a.)
- Nicht nachvollziehbare, nicht transparente Beurteilung und Benotung der Schülerinnen und Schüler (Reklamationen der Schüler und der Eltern)
- Ungerechtes Verhalten gegenüber Schülerinnen und Schülern (z. B. Kollektivstrafen bei Vergehen; Willkür, Rechtsunsicherheit)
- Der Unterricht ist über einen längeren Zeitraum ernsthaft gestört (zielführende Lehr- und Lernaktivitäten sind nicht mehr möglich)
- Unterricht findet nicht statt; unstatthafte Verkürzung der Unterrichtszeiten
- Der Berufsauftrag oder die schulintern festgelegte individuelle Leistungsvereinbarung (Portfolio) werden ohne ersichtlichen Grund nicht eingehalten
- Vereinbarungen und Vorschriften (für Unterricht, Kooperation im Kollegium usw.) werden wiederholt nicht eingehalten

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 48 21.02.2008 15:10:22 Uhr

b) Gravierende Defizite auf der Ebene «Schule»

- Gewalttätigkeiten unter den Schülerinnen und Schülern führen zu einem angstbesetzten Schulklima
- Die Schule kommt ihrer Aufsichtspflicht (custodiale Funktion) nicht nach: Kinder werden unbeaufsichtigt gelassen oder unangekündigt nach Hause geschickt – (beispielsweise wegen Stundenausfällen)
- Gravierende Defizite auf der Ebene Lehrperson werden von der Schulleitung nicht erkannt und nicht wirksam angegangen
- Arbeitsbedingungen führen dazu, dass Lehrpersonen in ihrer Arbeit demotiviert sind (Indikator: Hohe Personalfluktuation)
- Die Schulleitung ist handlungsunfähig, beispielsweise weil ihre Arbeit durch unklare/unangemessene Strukturen oder Rollenkonflikte belastet ist oder weil Machtkämpfe (intern und extern) die Steuerungsprozesse blockieren
- Bedrohung der Lehrpersonen durch Schülerinnen und Schüler
- Es gibt keine Mechanismen zum Erkennen und Beseitigen von Ausgrenzung und Mobbing
- Hohe Fluktuationsrate/Krankheitsrate von Lehrpersonen
- Hohe Fluktuation der Schulleitungsmitglieder
- Fehlende Anpassung an wichtige gesellschaftliche Entwicklungen; Resistenz gegenüber berechtigten Ansprüchen von aussen (Abschottung, Abwertung der schulexternen Anspruchsberechtigten)
- Missachtung der vorgegebenen (hierarchischen) Organisations- und Führungsstrukturen (Führung von unten)

Kernelement 2: Institutionalisierung eines wirksamen «Frühwarnsystems»

Ein zweites Element, das in einem Konzept zum Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten zu berücksichtigen ist, ist die Institutionalisierung eines Frühwarnsystems: Es muss sichergestellt werden, dass diejenigen Personen, welche die Führungsverantwortung für das Qualitätsmanagement bzw. für die Schul- und Unterrichtsqualität tragen (in der Regel die Schulleitung), zuverlässig und rechtzeitig die notwendigen Informationen erhalten, um abschätzen zu können, ob der «courant normal» gegeben ist oder ob gewisse Defizite vorliegen, die – den festgelegten Kriterien gemäss – als «gravierende Qualitätsdefizite» einzustufen sind und einer Intervention bedürfen.

Leitfrage für die Konzepterarbeitung:

Welche Instrumente und Verfahren stellen sicher, dass gravierende Qualitätsdefizite rechtzeitig entdeckt werden? Wie sichert sich die Schulleitung verlässliche Informationen/Daten über die Schulqualität und über die Arbeitsqualität der einzelnen Lehrpersonen?

Frühwarnsysteme führen zum Verdacht, dass gravierende Qualitätsdefizite vorliegen könnten, es handelt sich noch nicht um einen verbindlichen Defizitnachweis. Dies bedeutet, dass nach einer Frühwarnindikation weitere Instrumente zum Einsatz kommen müssen, die auf eine differenzierte Informationsbeschaffung und Abklärung ausgerichtet sind.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 49 21.02.2008 15:10:22 Uhr

Instrumente eines Frühwarnsystems

- **Feedbackinstrumente:** Mit dem Einsatz von Feedbackinstrumenten können die befragten bzw. beobachtenden Personen Rückmeldungen geben zur wahrgenommenen Praxisqualität (Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler, kollegiales Feedback, Elternfeedback). Die Rückmeldungen mit «Feedbackfunktion» sind direkt an die handelnde Person gerichtet – ohne Einbezug einer hierarchisch übergeordneten Instanz.
- **Direkter Kontakt zwischen Schulleitung und den Betroffenen im Schulalltag:** Der direkte alltägliche Kontakt der Schulleitung zu den Lehrpersonen, zu den Schülerinnen und Schülern sowie zu den Eltern schafft Gelegenheiten, um die alltäglichen Schwierigkeiten und Probleme informell und damit möglichst niederschwellig anzusprechen. Der informelle Kontakt kann so bewusst eingesetzt werden, um ein realistisches Bild zu gewinnen über den Arbeitsalltag, über die alltäglichen Erfahrungen der Betroffenen sowie über die Probleme und Nöte, welche die Personen im Schulalltag beschäftigen.
- **Rückmeldesysteme (Evaluationen) z. Hd. der Schulleitung:** Mithilfe von schriftlichen und mündlichen Befragungen können die «Leistungsempfangenden» (Schülerinnen und Schüler, evtl. auch Eltern) nach ihrer Zufriedenheit und nach ihren subjektiven Qualitätseinschätzungen zum Schul- und Unterrichtsgeschehen befragt werden. Solche Befragungen werden von der Schulleitung selber (bzw. im Auftrag der Schulleitung) durchgeführt – mit speziell zu diesem Zweck geschaffenen Befragungs- und Rückmeldeinstrumenten.
- **Systematisches Beschwerdemanagement:** Ein systematisches Beschwerdemanagement erlaubt es den leistungsempfangenden Personen, allfällige Unzufriedenheiten möglichst niederschwellig vorzubringen. Es sorgt dafür, dass negative/kritische Wahrnehmungen und Erfahrungen rechtzeitig vorgebracht werden können, bevor eine höhere Eskalationsstufe erreicht ist.
- **Interne Evaluationsprojekte:** Interne Evaluationsprojekte sind zeitlich klar definierte und begrenzte Projekte, die von speziellen Projektgruppen geplant und durchgeführt werden – entweder als Breitbandevaluationen (umfassende Standortbestimmung) oder als Fokusevaluationen (auf einzelne Aspekte des Schulbetriebes ausgerichtet). Breitbandevaluationen dienen dazu, die Stärken und Schwächen der Schule möglichst umfassend zu erheben, Fokusevaluationen dagegen wollen einzelne Punkte gezielt einer vertieften Analyse unterziehen.
- **Externe Schulevaluation:** In der externen Schulevaluation werden mündliche und schriftliche Befragungen durch unabhängige und neutrale Personen durchgeführt. Dadurch können negative Punkte von den verschiedenen Adressatengruppen ungeschminkt und anonymisiert angesprochen werden – ohne Rücksicht auf mögliche Kränkungen der betroffenen Personen(-gruppen). Auf diese Weise lassen sich Defizite aufdecken, die den schulinternen Erfassungsprozessen verborgen bleiben.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 50 21.02.2008 15:10:22 Uhr

Kernelement 3: Festlegung eines Systems von abgestuften Interventionsmassnahmen

Ein drittes Element, das für den Umgang mit gravierenden Qualitätsdefiziten unerlässlich ist, ist das «Interventionssystem», d. h. das Massnahmenpaket, das vorgesehen ist, um bei vermuteten/festgestellten Defiziten zu intervenieren. Dabei sind grundsätzlich zwei Arten von Massnahmen zu unterscheiden:

- Interventionsmassnahmen mit Schwerpunkt «Diagnostik/Problemklärung», die zur vertieften Klärung des (vermuteten) Defizits dienen sollen, sowie
- Interventionsmassnahmen mit dem Schwerpunkt «Schul- und Unterrichtsentwicklung», die auf die Beseitigung der festgestellten Defizite ausgerichtet sind.

Diese beiden Interventionstypen können sich sinnvoll ergänzen: In den meisten Fällen ist es angezeigt, erst nach einer vertieften Problemklärung eine geeignete Schul- und Unterrichtsentwicklungsmassnahme zu ergreifen. Zudem besitzt die vertiefte Problemklärung, sofern sie unter Einbezug der betroffenen Personen geschieht, selber bereits den Charakter einer Intervention, welche die Problemsituation nachhaltig verändern kann.

Leitfrage für die Konzepterarbeitung:
Welches Massnahmenpaket ist für die Intervention bei vermuteten/festgestellten Qualitätsdefiziten vorgesehen? Welche Massnahmen sind vorgesehen bei Nichteinhaltung/bei fehlender Wirksamkeit der vereinbarten Massnahmen?

Stufen eines Interventionssystems

Für Interventionen bei vermuteten/festgestellten Defiziten ist ein Interventionssystem vorzusehen, das mehrere Stufen umfasst:

Stufe 1: Ein Defizitverdacht liegt vor (z. B. aufgrund von Beschwerden)
Schwerpunkt der Massnahmen:
- Überprüfung der Defizithinweise
- Klärung der möglichen Problemursachen
- Gemeinsame Vereinbarung von Entwicklungsmassnahmen mit den betroffenen Personen (empfehlender Charakter)

Stufe 2: Der Defizitverdacht erhärtet sich (Beschwerden dauern an, häufen sich)
Schwerpunkt der Massnahmen:
- Systematische Bestandesaufnahme der Defizitindikatoren
- Anordnung von Entwicklungsmassnahmen (erhöhter Verbindlichkeitsanspruch)
- Kontrolle der Massnahmenumsetzung/Überprüfung der Wirksamkeit bzgl. Defizitbeseitigung

Stufe 3: Uneinsichtigkeit/Reaktionsunfähigkeit
Schwerpunkt der Massnahmen:
- Einbezug einer externen Person in die Problemdiagnostik
- Ultimative Einforderung einer Problemlösung (Massnahmenanordnung mit Erfolgsindikatoren und Termin)
- Schriftliche Dokumentation des Vorgehens
- Information der zuständigen übergeordneten Instanz
- Explizierung der drohenden Sanktionen

Stufe 4: Ergreifen von Sanktionen
Schwerpunkt der Massnahmen:
- Einschränkung des Pensums, Verschiebung des Arbeitsschwerpunktes
- Auflösung des Arbeitsverhältnisses/Einleitung der Entlassung

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 51 21.02.2008 15:10:22 Uhr

Kernelement 4: Festlegung von Massnahmen zum Schutz vor falschen Defizitanschuldigungen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Thematisierung von Qualitätsdefiziten für die Lehrpersonen ein hohes Bedrohungspotenzial in sich birgt, weil Defizitfeststellungen eine negative Dynamik im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung entfalten können (siehe S. 43): Durch eine negative Voreinstellung und die damit verbundene Akzentuierung der negativen Wahrnehmung können Situationen entstehen, die für die betreffende Lehrperson sehr unangenehm und kaum mehr konstruktiv zu bewältigen sind. Nicht zuletzt aus diesem Grunde muss ein Konzept, das den Umgang mit (gravierenden) Defiziten strukturiert und regelt, den Aspekt «Schutz vor falschen Defizitanschuldigungen» angemessen berücksichtigen: Die Person, deren Praxis unter gravierendem Defizitverdacht steht, muss auf gewisse Sicherungs- und Schutzmassnahmen zählen können, die der Gefahr der erwähnten negativen Dynamik Rechnung tragen. Hier geht es nicht zuletzt auch um den Schutz vor Mobbing: Defizitanschuldigungen können bewusst als Mittel zur Rufschädigung einer Person eingesetzt werden und können zu einer Stigmatisierung führen, die eine zufriedenstellende Gestaltung der beruflichen Situation und den weiteren beruflichen Erfolg verunmöglichen.

Leitfrage für die Konzepterarbeitung:
Welches ist das (für die Lehrpersonen/Mitarbeitenden vertrauenswürdige) Vorgehen, das sicherstellt, dass ein Schutz vor falschen Defizitanschuldigungen besteht? Welche Massnahmen sind zu treffen, um gegen solche Situationen vorzubeugen?

Massnahmen zum Schutz der Lehrpersonen/Mitarbeitenden

(1) Hohe Vertraulichkeit: Angesichts der negativen Dynamik, die ein Defizitverdacht auslösen kann, ist es angezeigt, die Interventionen möglichst vertraulich zu behandeln – soweit der Anspruch auf eine sachgerechte Problemklärung und Problemlösung dies zulässt. Oft ist es unerlässlich, dass die direkt involvierten Personenkreise (z. B. Schülerinnen und Schüler oder Eltern) in das Prozedere einbezogen werden. Wichtig ist auf jeden Fall, dass der Einbezug eines weiteren Personenkreises sorgfältig überlegt und mit der betroffenen Person abgesprochen wird.
(2) Möglichkeit einer unabhängigen Diagnose: Die Gefahr, dass eine vorgefasste Meinung die weiteren Wahrnehmungen und Beurteilungen beeinflusst, muss ernst genommen werden: Diese Möglichkeit besteht selbst dann, wenn sich die involvierten Personen um grösstmögliche Objektivität bemühen. Es ist daher sinnvoll, beim Verdacht auf gravierende Defizite die Möglichkeit vorzusehen, eine unabhängige Person/Instanz in die Defizitdiagnose einzubeziehen, wobei das Recht, eine unabhängige Beurteilung beizuziehen, auch der betroffenen Lehrperson zugesprochen werden sollte.
(3) Transparenz des Prozesses: Das Vorgehen, das bei gravierenden Qualitätsdefiziten vorgesehen ist, muss den Lehrpersonen im Voraus bekannt sein – es darf nicht erst in einer aktuellen Problemsituation ad hoc festgelegt werden! Wichtige Elemente, die kommuniziert werden sollen, sind:

- Kriterien für gravierende Defizite,
- Verlauf des Standardprozesses,
- vorgesehene Interventionsstufen und Interventionsmassnahmen,
- vorgesehene Schutzmassnahmen zugunsten von betroffenen Lehrpersonen/Mitarbeitenden.

Die Transparenzforderung bezieht sich nicht zuletzt auch auf die Dokumentation, die im Verlaufe des Prozesses angelegt wird und mit jeder Eskalationsstufe an Bedeutung gewinnt: Die betroffenen Personen sollten Einblick haben in die Dokumentation, die im Zusammenhang mit der Defizitbearbeitung angelegt wird. Zu beachten ist allerdings, dass die Transparenzforderung mit der Forderung nach Schutz der inolvierten/betroffenen Personen kollidieren kann. Diese beiden Ansprüche, die an den Umgang mit Qualitätsdefiziten gestellt werden, müssen in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit gesehen werden!

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 52 21.02.2008 15:10:22 Uhr

Kernelement 5: Aufbau eines funktionsfähigen Dokumentationssystems

Im Zusammenhang mit der systematischen Bearbeitung von Qualitätsdefiziten muss der Q-Dokumentation besondere Beachtung geschenkt werden: Wie auch für andere Aspekte des Qualitätsmanagements führt das «Defizitmanagement» auch in dieser Hinsicht zu einer Akzentuierung der normalen Q-Instrumente und Q-Verfahren, wobei – nicht zuletzt mit Blick auf die datenschutzrechtlichen Bestimmungen – zwischen der «individuellen Personalakte» und der «institutionellen Schuldokumentation» unterschieden werden muss. Im Folgenden geht es um die sogenannte Personalakte.[7]

Leitfrage für die Konzepterarbeitung:
Was wird von wem schriftlich festgehalten? Wo werden die Unterlagen aufbewahrt? Wird Drittpersonen Einblick in die Unterlagen gewährt? (Unter welchen Bedingungen?)

Funktionen einer systematischen Personaldokumentation

Im Zusammenhang mit der Defizitthematik gibt es gleich mehrere Funktionen, die eine systematische Personaldokumentation zu erfüllen hat:

(1) Nachweis über die Erfüllung der Qualitätsansprüche: Die systematische Zusammenstellung der Qualitätsdaten dient dazu, bei einem – von innen oder aussen herangetragenen – Defizitvorwurf einen verlässlichen Qualitätsnachweis zu liefern – auch um einen ungerechtfertigten Defizitvorwurf zu entkräften. Das Dokumentationsinteresse sollte daher nicht einseitig auf den Defizitnachweis gerichtet sein. Schulen, die keine zuverlässigen und überzeugenden Daten haben, sind im Zusammenhang mit Defizitvorwürfen ausserordentlich verletzbar. Positive Qualitätsdaten können beispielsweise einzelnen Lehrpersonen/ Mitarbeitenden dienen, um sich im gegebenen Fall gegen unberechtigte Defizitanschuldigungen zur Wehr zu setzen. Diese Schutzfunktion von Qualitätsdaten ist auch innerhalb des Kollegiums deutlich zu kommunizieren: Sie macht deutlich, dass die systematische Beschaffung von zuverlässigen Qualitätsdaten nicht einfach aus einer Misstrauenshaltung gegenüber den Mitarbeitenden heraus motiviert ist, sondern auch im Interesse der betroffenen Personen liegen sollte.

(2) Aufzeigen von dringenden Entwicklungsmassnahmen: Unter diesem Gesichtspunkt geht es darum, die personenbezogenen Daten zur Schul- und Unterrichtsqualität, die im Rahmen des «Frühwarnsystems» eingeholt werden, so aufzubereiten und darzustellen, dass aktuelle Defizite und negative Entwicklungstrends sowohl auf der individuellen Ebene als auch auf der Teamebene sichtbar werden. Die Dokumentation kann so zu einer wichtigen Erkenntnisquelle werden, einerseits um den Bedarf an individuellen Personenentwicklungsmassnahmen zu erkennen, anderseits aber auch, um Schul- und Unterrichtsentwicklungsmassnahmen strategisch sinnvoll auszurichten (z. B. Ermitteln von Themen, die für einen grösseren Teil des Kollegiums bedeutsam sind).

(3) Rechtskräftiger Beleg bei Rekursfällen: Die Dokumentation kann im Falle einer fortgeschrittenen Eskalationsstufe als rechtskräftiger Beleg hinzugezogen werden. Mit Blick auf diese Funktion kann die Dokumentation vor allem dann wichtig sein, wenn Sanktionen ergriffen werden, die von der betreffenden Lehrperson/Mitarbeitenden juristisch angefochten werden. In diesem Falle ist von der Schulleitung der Nachweis zu erbringen, dass die Massnahme nicht unvermittelt ergriffen wurde, sondern dass im Vorfeld schon verschiedentlich auf die Defizite hingewiesen wurde und dass sich die entsprechenden Bemühungen und Vereinbarungen als unwirksam erwiesen haben.

(4) Wirksamkeitsnachweis für die Zuverlässigkeit des Q-Systems: Bei der Überprüfung des Q-Systems muss die Schulleitung den Nachweis erbringen können, dass sie der Qualitätsverantwortung nachkommt und über gravierende Defizite, die an der Schule auftreten, zuverlässig informiert ist (Wirksamkeit des Frühwarnsystems). Unter diesem Gesichtspunkt gilt die zuverlässige Erfassung von Q-Defiziten und deren Dokumentation als Voraussetzung für die Glaubwürdigkeit und die Wirksamkeit eines QM-Systems.

[7] Die institutionsbezogene Qualitätsdokumentation wurde bereits in Kapitel 2.5 unter dem Stichwort «Qualitätshandbuch» besprochen (siehe S. 26 f.).

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 53 21.02.2008 15:10:22 Uhr

Fragen zum Umgang mit Qualitätsdefiziten

Leitfrage: Was haben wir an unserer Schule vorgekehrt, um Qualitätsdefizite im Unterricht rechtzeitig zu erkennen und wirksam zu beseitigen?

- Gibt es explizite Kriterien für «ungenügende Qualität? (Welche?)
  Welches sind die (Diagnose-) Kriterien, die als verbindliches Signal für einen Interventionsbedarf gelten?
- Gibt es ein Frühwarnsystem, das sicherstellt, dass Qualitätsdefizite rechtzeitig aufgedeckt werden?
- Gibt es ein Verfahren, das bei Anzeichen von ungenügender Qualität zur Überprüfung des Defizitverdachts zur Anwendung kommt? (Welches sind die einzelnen Verfahrensschritte?)
- Gibt es ein Massnahmenpaket für die Intervention bei festgestellten Defiziten? (Welches sind die vorgesehenen Massnahmen? Gibt es eine Abstufung der Massnahmen nach Gewichtigkeit der Defizite oder nach zeitlichem Verlauf der Intervention?)
- Wird die Umsetzung der Massnahmen evaluiert bzw. kontrolliert? (Wie?)
  Was passiert (a) bei Nichteinhalten der Massnahmen und (b) bei mangelnder Wirksamkeit?

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 54 21.02.2008 15:10:23 Uhr

Kapitel 5:
Das Beschwerdemanagement in Bildungsinstitutionen

Das Beschwerdemanagement – ein Frühwarninstrument zur Defiziterkennung

Auf die Bedeutung des Beschwerdemanagements als Instrument der (Früh-)Erkennung von Qualitätsdefiziten wurde an anderer Stelle bereits hingewiesen – und auch auf die Tatsache, dass es gegenwärtig kaum Bildungsinstitutionen gibt, die über eine systematische Erfassung, Bearbeitung und Auswertung von Unzufriedenheitsäusserungen ihrer «Kundinnen und Kunden» verfügen.

Der Kundenbegriff wird an dieser Stelle absichtlich verwendet, um zu signalisieren, dass ein enger Zusammenhang zwischen Beschwerdemanagement und Kundenorientierung besteht: Ein «kundenfreundlicher», konstruktiver Umgang mit Beschwerden gilt grundsätzlich als Eckpfeiler eines funktionsfähigen Beschwerdemanagements. Die Verwendung des Kundenbegriffs geschieht hier im klaren Wissen um die vielen Ungereimtheiten, die der Gebrauch dieses Begriffs im pädagogischen Kontext mit sich bringt – und im Bewusstsein, dass sich die Vorbehalte gegenüber dem Kundenbegriff, denen man im pädagogischen Berufsfeld begegnet, auch in diesem Kontext bemerkbar machen dürften. Im Folgenden soll dieser Zusammenhang kurz erläutert werden.

Die meisten Produktionsbetriebe und Dienstleistungsunternehmen haben den unbestrittenen Auftrag, mit ihren Leistungs- und Produkteangeboten die Bedürfnisse ihrer Kundschaft zufriedenzustellen. Folgerichtig stellt der Qualitätsbegriff, wie er beispielsweise in der ISO-Norm verwendet wird, die «Kundenzufriedenheit» ins Zentrum des Qualitätsverständnisses.[8]

Im pädagogischen Bereich ist dieser Zusammenhang vielschichtiger und komplexer – was in der folgenden Differenzierung deutlich wird:

Zur Vielschichtigkeit des Kundenbegriffs im pädagogischen Kontext

(1) Es gibt unterschiedliche Rollen, die der «Hauptkunde» (der Schüler, die Schülerin) im Bildungsprozess spielt:

- als Konsumierende der Lehr-/Lernangebote
- als Koproduzierende (d. h. als Mitgestalter/in der Lernprozesse und Lernergebnisse)
- als Produkt (d. h. als Träger/in der Lern- und Sozialisationsergebnisse)

(2) Es gibt unterschiedliche Kunden-Anspruchsgruppen

- die Leistungsbestellenden (Bildungspolitik und Bildungsverwaltung)
- die Leistungsempfangenden (Schülerinnen und Schüler als direkte Leistungsempfangende, Eltern als indirekte Leistungsempfangende)
- die Leistungsbezahlenden (Bürgerinnen und Bürger als Steuerzahlende)

[8] Die ISO-Norm 9001 wird verstanden als Internationale Norm «für die Entwicklung, Verwirklichung und Verbesserung der Wirksamkeit eines Qualitätsmanagementsystems, um die Kundenzufriedenheit durch die Erfüllung der Kundenanforderungen zu erhöhen» (Europäisches Komitee für Normung 2000, S.11).

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 55 21.02.2008 15:10:23 Uhr

Gefahren einer unreflektierten Verwendung des Kundenbegriffs im Bildungswesen

Die Vielschichtigkeit des Kundenbegriffs überträgt sich auf die Konzeption eines Beschwerdemanagements in Bildungsinstitutionen. Mit Blick auf das spezielle Kundenverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden müssen hier folgende Vorbehalte und Schwierigkeiten mitberücksichtigt werden:

(1) Tendenz zur einseitigen Delegation der Ergebnisverantwortung: In Bildungsprozessen sind die primären Kundinnen und Kunden, d. h. die Lernenden, an der Erzeugung der Ergebnisse wesentlich mitbeteiligt («Koproduzierende»). Die Einrichtung einer Beschwerdemöglichkeit könnte da von den Lernenden als Einladung zu einer einseitig konsumorientierten Haltung verstanden werden, d. h. zu einer einseitigen Delegation der Ergebnisverantwortung an die Bildungsinstitution bzw. an die Personen, die für das Bildungsangebot zuständig sind – unter Ausblendung der eigenen Rolle als (mitverantwortliche) Koproduzierende der Lernergebnisse.

(2) Verschiebung der Zufriedenheitsbalance zwischen verschiedenen Anspruchsgruppen: Anders als in «normalen» Produktions- und Dienstleistungsbetrieben sind im Bildungswesen die Leistungsempfangenden, die Leistungsbestellenden und die Leistungsbezahlenden meist unterschiedliche Personengruppen oder Instanzen, teilweise mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen an das Bildungsangebot. Das konkrete Bildungs- und Leistungsangebot der Schule ist oft das Ergebnis eines – durch Kompromisse gekennzeichneten – Aushandlungsprozesses zwischen den verschiedenen Gruppen und ihren Vertreterinnen und Vertretern. In dieser komplexen Situation kann die Unzufriedenheit einer Anspruchsgruppe immer auch Ausdruck unterschiedlicher Ansprüche sein. Dies bedeutet, dass die Erhöhung der Zufriedenheit einer Anspruchsgruppe (beispielsweise der Lernenden) zur höheren Unzufriedenheit einer anderen Anspruchsgruppe (beispielsweise der Eltern) führen kann.

(3) Relativierung des Zufriedenheitswertes durch die zukunftsbezogene Perspektive: Bildungsprozesse sind auf zukunftsorientierte Produkte ausgerichtet: Die Bedeutung der Bildungsangebote bzw. der erzeugten Produkte (Lernergebnisse) erschliesst sich oft erst in der Zukunft. Dadurch relativiert sich der Stellenwert der jeweils aktuellen «Kundenzufriedenheit»: Eine Unzufriedenheitsreaktion kann oder muss eventuell in Kauf genommen werden, weil sich der wirkliche Nutzen eines Lernergebnisses erst zu einem späteren Zeitpunkt (im «wirklichen Leben») zeigt. Mit anderen Worten: Eine Beschwerde kann jederzeit der fehlenden Einsicht des Kunden/der Kundin in den Zukunftswert eines Bildungsangebots angelastet werden.

(4) Unzufriedenheit als Ausdruck einer konflikthaften Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden: In pädagogischen Prozessen ist die Beziehungsgestaltung ein wesentlicher Bestandteil der Leistungserbringung. Die Unzufriedenheit des Kunden/der Kundin findet oft ihren Ursprung in einer unbefriedigenden Beziehungsgestaltung, welche aber ein interaktives Ergebnis ist, an dem der Kunde/die Kundin selber mitbeteiligt ist. Beschwerden sind in diesem Sinne oft Ausdruck eines Konfliktes zwischen den Interaktionspartnerinnen und -partnern, d. h. zwischen Lehrenden und Lernenden mit den je unterschiedlichen Ansprüchen an diesen Prozess. Ein «Beschwerdemanagement» kann ablenken von diesem interaktiven Verhältnis – und von der Notwendigkeit einer wechselseitigen Beziehungs- und Anspruchsklärung.

Trotz diesen Schwierigkeiten, mit denen sich ein Beschwerdemanagement im pädagogischen Kontext konfrontiert sieht, gehen wir davon aus, dass die systematische Erfassung, Bearbeitung und Auswertung von Unzufriedenheitsäusserungen der Leistungsempfangenden bzw. der verschiedenen Anspruchsgruppen ein wichtiger, wenn nicht gar ein unverzichtbarer Bestand-

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 56 21.02.2008 15:10:23 Uhr

teil eines Frühwarnsystems zur rechtzeitigen Indikation von Qualitätsdefiziten ist. Zu berücksichtigen ist dabei der Grundsatz, dass nicht jede Unzufriedenheit bei den Leistungsempfangenden (bei Lernenden, Eltern u.a.) notwendigerweise auf ein Qualitätsdefizit innerhalb der Bildungsinstitution hinweist.
Dennoch gilt, dass Unzufriedenheitsäusserungen wichtige Defizitindikatoren sind, die ernst genommen werden sollten (die aber auch einer genaueren Abklärung bedürfen!).

Die Frage, wie ein Beschwerdemanagement in einer Bildungsinstitution aussehen und zu einem Bestandteil des schulinternen Qualitätsmanagements werden könnte, wird uns im Folgenden beschäftigen. In einem ersten Schritt werden wir ein allgemeines Modell skizzieren, das die grundlegenden Anliegen eines systematischen Umgangs mit Unzufriedenheitsäusserungen umreisst. Wir konzentrieren uns zunächst darauf, das Modell so wiederzugeben, wie es für einen normalen (nicht pädagogischen) kundenorientierten Dienstleistungsbetrieb konzipiert ist. Der Frage nach der Übertragungsmöglichkeit auf Bildungsinstitutionen möchten wir erst im Anschluss daran nachgehen: Aufbauend auf diesem Bezugsmodell, werden wir die tragenden Merkmale für ein schulisches Beschwerdemanagement sowie wichtige Gelingensbedingungen für die praktische Umsetzung herausarbeiten.

Begriffsklärung

Unter «Beschwerde» verstehen wir eine schriftliche oder mündliche Unzufriedenheitsäusserung, die vonseiten der Leistungsempfangenden (z.B. Eltern oder Schüler) vorgebracht und an die zuständigen Personen/Instanzen gerichtet wird.
Der Begriff Beschwerde wird hier nicht als juristischer Begriff verwendet, wie dies im Bildungskontext häufig geschieht: Die «Beschwerde» wird dort als ein Rechtsbehelf gegen Entscheidungen, Beschlüsse und Massnahmen einer Behörde oder eines Gerichts verstanden.[9]

Komponenten eines systematischen Beschwerdemanagements: Das Modell von Stauss und Seidel

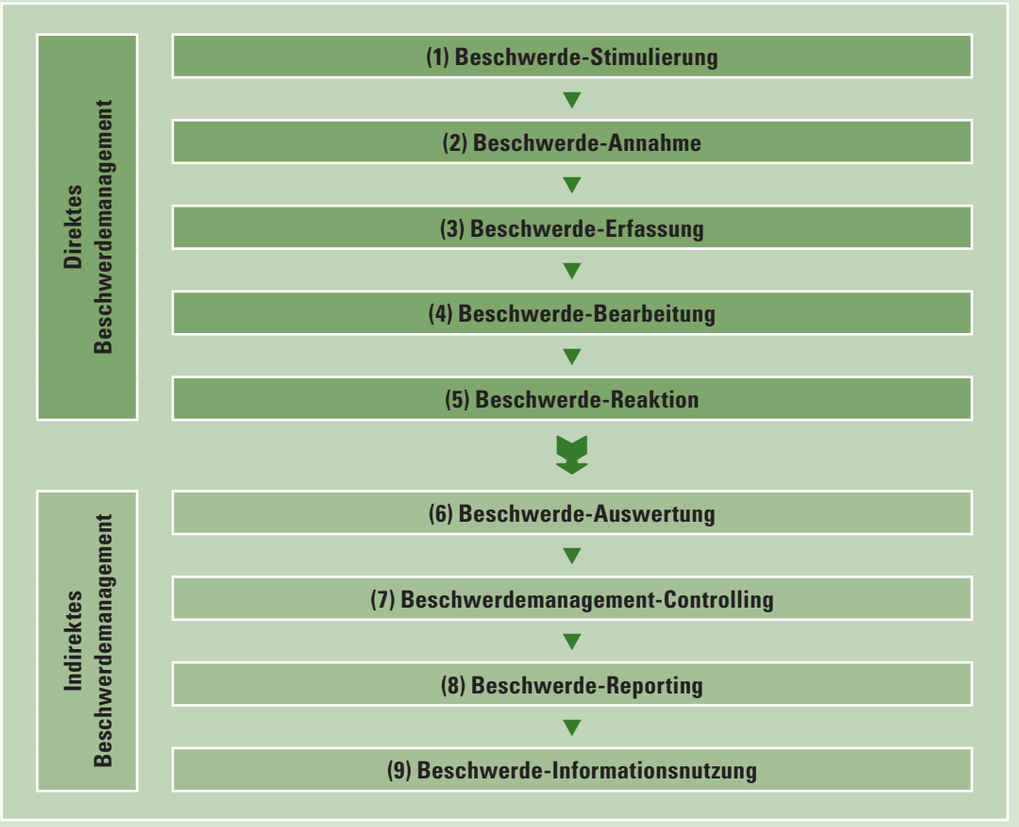
Stauss und Seidel (2002) verstehen das Beschwerdemanagement als Kern eines «Kundenbeziehungsmanagements» *(Customer Relationship Management):* Beschwerdevorfälle gelten demnach als wichtige Vorzeichen für einen möglichen Kundenverlust, weil die Art und Weise, wie mit Beschwerden umgegangen wird, sehr oft ausschlaggebend dafür ist, ob ein Beschwerdevorfall zum Abbruch oder aber zu einer Festigung der Kundenbeziehung führt. Hinzu kommt, dass Beschwerden wichtige Informationen darüber enthalten, welche Qualitätsprobleme bei der Nutzung von Produkten und bei der Inanspruchnahme von Dienstleistungen von den Kundinnen und Kunden wahrgenommen werden. Folglich kann die systematische Auswertung von Beschwerden als wertvolle Grundlage für eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung genutzt werden (Stauss und Seidel 2002, S. 40).
Mit Blick auf diese beiden Aspekte lässt sich der Prozess «Beschwerdemanagement» in zwei Teilprozesse unterteilen: in ein direktes und ein indirektes Beschwerdemanagement.

- **Das direkte Beschwerdemanagement** umfasst alle Aktivitäten, die unmittelbar auf den jeweiligen Einzelfall bezogen sind und darauf abzielen, die individuelle Kundenunzufriedenheit zu beseitigen.
- **Das indirekte Beschwerdemanagement** bezieht sich auf die Aktivitäten des Beschwerdemanagements, an denen der Kunde nicht unmittelbar beteiligt ist («Aufgaben ohne direkten Kundenkontakt»). Im Zentrum steht hier die Aufbereitung der Beschwerdeinformationen, damit sie im Rahmen eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses aktiv genutzt werden können.

[9] Wir lehnen uns hier an eine Begriffsdefinition von Stauss und Seidel an: «Umfassend definiert, sind Beschwerden Artikulationen von Unzufriedenheit, die gegenüber Unternehmen oder auch Drittinstitutionen mit dem Zweck geäussert werden, auf ein subjektiv als schädigend empfundenes Verhalten eines Anbieters aufmerksam zu machen, Wiedergutmachung für erlittene Beeinträchtigungen zu erreichen und/oder eine Änderung des kritisierten Verhaltens zu bewirken» (Stauss/Seidel 2002, S.47).

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 57 21.02.2008 15:10:23 Uhr

Der Prozess des Beschwerdemanagements nach Stauss und Seidel



P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 58 21.02.2008 15:10:23 Uhr

Die insgesamt neun Komponenten des Beschwerdemanagementprozesses lassen sich im Einzelnen wie folgt umschreiben:

(1) Beschwerde-Stimulierung: Im Rahmen der Beschwerdestimulierung sollen unzufriedene Kunden dazu bewegt werden, die von ihnen wahrgenommenen Probleme gegenüber dem Unternehmen/der Institution vorzubringen. Ziel ist die Erreichung einer *möglichst hohen Beschwerdenartikulationsquote!*
In dieser Absicht geht es einerseits um die Einrichtung von geeigneten Beschwerdekanälen, anderseits aber auch um die Kommunikation des vorgesehenen Beschwerdewegs gegenüber den Kundinnen und Kunden sowie um die Sicherstellung der Erreichbarkeit von Ansprechpartnerinnen und -partnern für die Kundschaft, insbesondere um die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen.

(2) Beschwerde-Annahme: Die Beschwerdeannahme betrifft vor allem die Organisation des Beschwerdeeingangs und die Erfassung der Beschwerdeinformationen. Diese Komponente hat bereits den Charakter einer Intervention, denn: Wie der Kunde/die Kundin die Reaktion auf seine Beschwerde wahrnimmt, entscheidet massgeblich darüber, ob seine Unzufriedenheit abgebaut oder gar noch gesteigert wird.
Bei der Organisation des Beschwerdeeingangs kommt es darauf an, klare Verantwortungsstrukturen festzulegen und die Mitarbeitenden, die Beschwerden entgegennehmen, auf diese anspruchsvolle Situation vorzubereiten. Empfohlen wird das Prinzip der «Complaint Ownership»: Die Mitarbeitenden, an die eine Beschwerde herangetragen wird, werden zu «verantwortlichen Adressaten» dieser Beschwerde: Sie sind entweder für deren unmittelbare Lösung oder für deren Weiterleitung an die zuständige Stelle verantwortlich.

(3) Beschwerde-Erfassung: Die Beschwerdeerfassung ist darauf ausgerichtet, das von den Kundinnen und Kunden vorgebrachte Problem vollständig, schnell und strukturiert aufzunehmen. Dazu werden standardisierte Formblätter und/ oder – bei der Benutzung von softwaregestützten Systemen – Eingabemasken bereitgestellt.
Neben der eigentlichen Inhaltsbeschreibung der Beschwerde ist auch eine Kategorisierung der Beschwerde vorzunehmen (Vorgabe eines einfach handhabbaren, leicht verständlichen Kategorienschemas zur Klassifizierung der Beschwerde).

(4) Beschwerde-Bearbeitung: Zum eigentlichen Kern des Beschwerdemanagements gehört die Festlegung der internen Bearbeitungsschritte in ihrem logischen und zeitlichen Ablauf: *Wer macht was bis wann in welcher Reihenfolge?* Wichtig ist hier, dass zunächst die Verantwortlichkeiten für die konkrete Beschwerdebearbeitung konkret festgelegt werden. Falls mehrere Stellen an der Bearbeitung eines Beschwerdevorgangs beteiligt sind, muss zudem die interne Kommunikation zwischen den beteiligten Stellen/Instanzen sichergestellt werden.
Die Beschwerdebearbeitung endet in der Regel mit der Lösung des Problems und/oder einem Antwortschreiben an den Kunden/die Kundin bzw. einer mündlichen oder telefonischen Mitteilung, dass der Beschwerdefall abgeschlossen ist.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 59 21.02.2008 15:10:23 Uhr

(5) Beschwerde-Reaktion gegenüber den Kundinnen und Kunden: Alle Kundenkontakte, die in einem unmittelbaren Zusammenhang mit einer Beschwerde stehen, verdienen von der ersten Reaktion auf eine Beschwerde (Erstkontakt) bis zur abschliessenden Mitteilung der Problemlösung besondere Aufmerksamkeit. Für diesen wichtigen Aspekt sind Leitlinien und Verhaltensregeln zu definieren: Sowohl die Formen (mündlich, telefonisch, schriftlich) als auch die Zeitpunkte und die Standards für maximale Zeitspannen müssen festgelegt werden (z. B. Eingangsbestätigung und Zwischenbescheid).

(6) Beschwerde-Auswertung: Die Beschwerdeauswertung gehört zum sogenannten indirekten Beschwerdemanagement, das darauf ausgerichtet ist, die Beschwerden als Datengrundlage für zukunftsgerichtete Optimierungsprozesse aufzubereiten und zu nutzen.

- Bei der *quantitativen Beschwerdeauswertung geht es darum,* die mengenmässige Verteilung der Beschwerden auf unterschiedliche Kategorien (vgl. Schritt 2) zu untersuchen. Ziel ist es, eine Übersicht zu erhalten, wie sich die Beschwerdezahl innerhalb eines Erfassungskriteriums verteilt.
- Im Rahmen der *qualitativen Beschwerdeauswertung* wird eine systematische Ursachenanalyse vorgenommen, um auf dieser Basis Verbesserungsvorschläge für die betrieblichen Prozesse entwickeln zu können.

(7) Beschwerdemanagement-Controlling: Im Aufgabenbereich des Beschwerdemanagement-Controllings werden in erster Linie die folgenden Fragen untersucht:

- Inwieweit ist das Beschwerdemanagement in der Lage, die unter den Kunden verbreitete Unzufriedenheit tatsächlich zu erfassen? (Identifikation von nicht artikulierten Beschwerden unzufriedener Kundinnen und Kunden, um diese in ein Verhältnis zu den artikulierten Beschwerden setzen zu können).
- Wieweit vermag das Beschwerdemanagement seine Funktion angemessen zu erfüllen? Werden die Vorgaben/Qualitätsansprüche, die für den Prozess des Beschwerdemanagements festgelegt wurden, auch tatsächlich eingehalten?
- Wie verhalten sich die Kosten- und Nutzeneffekte des Beschwerdemanagementsystems?

(8) Beschwerde-Reporting: Die Informationen aus der Beschwerdeauswertung müssen auf geeignete Weise den unternehmensinternen Entscheidungsträgerinnen und -trägern zugänglich gemacht werden im Sinne der folgenden Leitfrage: *Welche Auswertungen (quantitativ und qualitativ) sollen in welchen Zeitintervallen aufbereitet und für welche internen Adressatinnen und Adressaten (Geschäftsleitung, Qualitätssicherung, Marketing usw.) bereitgestellt werden?*

(9) Beschwerde-Informationsnutzung: Es müssen Managementmassnahmen getroffen werden, die sicherstellen, dass tatsächlich eine Nutzung der Beschwerdeinformationen erfolgt, die über die blosse Kenntnisnahme hinausgeht. So geht es beispielsweise darum, Beschwerdeinformationen zur Prozess- und Produkteoptimierung zu nutzen. Oder es geht um den Einbezug von Beschwerdeinformationen in die Arbeit von Qualitätsverbesserungsteams und Qualitätszirkeln.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 60 21.02.2008 15:10:24 Uhr

Merkmale und Funktionen eines systematischen Beschwerdemanagements in Bildungsinstitutionen

Offene und lernbereite Schulen haben schon immer Möglichkeiten vorgesehen, um den verschiedenen Anspruchsgruppen – insbesondere den Eltern und den Schülerinnen und Schülern – Möglichkeiten für positive und auch kritische Rückmeldungen und Anregungen einzuräumen. Es stellt sich daher die Frage, ob hier unter der Bezeichnung «Beschwerdemanagement» nicht etwas beschrieben wird, was es in Bildungsinstitutionen schon lange gibt. Oder anders gefragt: *Was ist überhaupt neu an der Idee eines Beschwerdemanagements?*

Um diese Frage zu beantworten, lohnt es sich, zunächst die wesentlichen Merkmale eines systematischen Beschwerdemanagements herauszuarbeiten. Insgesamt sind es sechs Punkte, die für ein Beschwerdemanagement grundsätzlich charakteristisch sind.

Merkmale eines systematischen Beschwerdemanagements

(1) Der Umgang mit Kritik und Anregungen ist als Prozess definiert.
(2) Der Umgang mit Kritik und Anregungen ist in die Führungsverantwortung der Schule eingebettet.
(3) Der Umgang mit Kritik und Anregungen ist für alle Beteiligten und Betroffenen transparent.
(4) Die Rückmeldungen werden auf der Ebene der Institution (Schule) systematisch – qualitativ und quantitativ – ausgewertet.
(5) Das Verfahren ist niederschwellig konzipiert.
(6) Der Umgang mit Kritik und Anregungen wird bezüglich der Regeleinhaltung und bezüglich der Wirksamkeit überprüft.

Den Begriff «Beschwerdemanagement» möchten wir hier also nicht für jede erdenkliche Form von «kundenorientierten Rückmeldegefässen» verwenden, sondern für einen systematisch konzipierten Prozess,[10] der den genannten sechs Merkmalen entspricht. Mit dieser Festlegung lässt sich auch die oben aufgeworfene Frage nach dem Neuigkeitsgehalt des Beschwerdemanagements beantworten: Unseres Wissens gibt es gegenwärtig nur wenige Bildungsinstitutionen, in denen Prozesse zur Erfassung und Bearbeitung von «Beschwerden» (d. h. von Unzufriedenheitsäusserungen) so realisiert werden, dass sie den genannten Merkmalen vollständig oder auch nur mehrheitlich entsprechen.

Mit Blick auf diese Merkmale lässt sich nun auch deutlich machen, welche vier Funktionen ein (systematisch gestaltetes) Beschwerdemanagement in pädagogischen Institutionen zu erfüllen vermag:

(1) Aktive Stimulierung von Rückmeldungen: Ein systematisches Beschwerdemanagement sorgt für eine aktive Stimulierung von Rückmeldungen. Es geht also nicht nur darum, kritische Rückmeldungen zuzulassen, sondern deren Artikulation zu stimulieren. Ziel ist nicht das Ausbleiben von kritischen Rückmeldungen, sondern die möglichst geringe Differenz zwischen der formell geäusserten und der faktisch existierenden, meist informell geäusserten Unzufriedenheit. Mit anderen Worten: Es geht darum, das Verhältnis von nicht artikulierten bzw. von informell geäusserten Kritiken/Anregungen zu den institutionell erfassten Kritiken/Anregungen zu optimieren.

[10] «Prozess» wird hier im technischen Sinne als Ablaufbeschreibung mit klar festgelegten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten verstanden.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 61 21.02.2008 15:10:24 Uhr

(2) Institutionelle Absicherung einer unvoreingenommenen Auseinandersetzung mit Rückmeldungen: Ein systematisches Beschwerdemanagement stellt sicher, dass Rückmeldungen systematisch erfasst werden und dass eine ernsthafte Auseinandersetzung damit erfolgt – unabhängig von der Person, welche die Rückmeldung vorgebracht hat. Die «Stimme der leistungsempfangenden Personen» (z. B. Eltern und Schüler) über die von ihnen wahrgenommenen Mängel werden als eine wichtige Informationsquelle zur Aktivierung/Nutzung des Verbesserungspotenzials genutzt.

(3) Geschützter Rahmen für Kritik: Ein systematisches Beschwerdemanagement stellt sicher, dass die rückmeldenden Personen anonym bleiben können, sofern sie dies wünschen. Befürchtungen über negative Reaktionen oder Sanktionen führen bekanntlich dazu, dass wichtige Rückmeldungen zurückgehalten werden, was zu einer verzerrten Selbstwahrnehmung innerhalb der Institution führen kann. Es ist daher wichtig, dass kein Anlass zu solchen Befürchtungen gegeben wird.

(4) Früherkennung von Defiziten: Ein systematisches Beschwerdemanagement sorgt dafür, dass negative/kritische Wahrnehmungen und Erfahrungen rechtzeitig vorgebracht werden können, bevor «das Fass überläuft» und die Situation eskaliert. Dies ist natürlich nur möglich, wenn das Verfahren genügend niederschwellig konzipiert ist.

Leitgedanken zum Aufbau eines funktionsfähigen Beschwerdemanagements in Bildungsinstitutionen

Abgestützt auf die vorangegangenen Überlegungen möchten wir ein paar praxisbezogene Leitgedanken formulieren und erläutern, die wir als Voraussetzung für ein funktionsfähiges Beschwerdemanagement betrachten. Diese Leitsätze sollen als Orientierungspunkte für Bildungsinstitutionen dienen, die beabsichtigen, ein eigenes, der Institution angepasstes Beschwerdemanagement aufzubauen. Es handelt sich dabei um Thesen, die ihre Plausibilität in erster Linie aus systematischen Überlegungen heraus gewinnen.[11]

Leitgedanken zum Aufbau eines systematischen Beschwerdemanagements

(1) Das Rückmeldeverfahren niederschwellig konzipieren.
(2) Eine Ansprechstelle definieren, welche die Beschwerden entgegennimmt, bearbeitet und verarbeitet.
(3) Kundenfreundliche Rückmeldeformen vorsehen.
(4) Rückmeldungen mit und ohne dringenden Handlungsbedarf unterscheiden.
(5) Das Problem des direkten Kommunikations- und Instanzenweges beachten und sinnvoll lösen.
(6) Verschiedene Lesarten der Unzufriedenheitsäusserung in Betracht ziehen.

[11] Leider liegen gegenwärtig noch zu wenig Umsetzungserfahrungen vor, um erfahrungsgestützte oder gar empirisch validierte Leitsätze formulieren zu können. Wir hoffen, dass aufgrund der vorliegenden Anregungen möglichst viele Schulen dazu animiert werden, erste Erfahrungen mit einem systematischen Beschwerdemanagement zu machen, sodass erfahrungsbasierte Erkenntnisse entstehen und für künftige Publikationen aufgearbeitet werden können.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 62 21.02.2008 15:10:24 Uhr

(1) Das Rückmeldeverfahren niederschwellig konzipieren: Es ist ein wichtiges Kennzeichen eines systematischen Beschwerdemanagements, dass die vorgesehenen Rückmeldeverfahren möglichst niederschwellig gehalten werden. Dies bedeutet, dass die Prozesse und Verfahrensregeln so definiert werden müssen, dass niemand davon abgehalten wird, seine Unzufriedenheitsäusserungen über diesen Kanal einzuspeisen. Aus dieser Optik ist es unerlässlich, den rückmeldenden Personen Anonymität zuzusichern, sofern sie dies wünschen, d. h. sofern sie befürchten, dass vonseiten der Institution oder vonseiten der betroffenen Personen negative Reaktionen auf die Rückmeldung folgen könnten. Angesichts der institutionellen Abhängigkeit, wie sie für Bildungsinstitutionen typisch ist, muss davon ausgegangen werden, dass ohne die Gewährleistung von Anonymität ein grosser Teil von negativen/kritischen Rückmeldungen der Institution vorenthalten werden – auch wenn verbal beteuert wird, dass kritische Rückmeldungen sehr willkommen sind.

Die hier postulierte Möglichkeit der Anonymitätswahrung kann indessen gewissen pädagogischen Vorstellungen und Anliegen widersprechen:

- Zum einen sollen die Schülerinnen und Schüler dazu «erzogen» werden, zu ihrer eigenen Meinung zu stehen und diese Meinung so zu äussern, dass sie «sozial verträglich» ist, d. h. von den betroffenen Personen angenommen werden kann (= Lernziel im Bereich der kommunikativen Kompetenz).
- Zum andern möchte man auch nicht einer sogenannten Motzer-Kultur Vorschub leisten, in welcher negative Erfahrungen einseitig der Institution oder den Lehrpersonen angelastet werden, ohne gleichzeitig die eigenen Anteile (z. B. falsche Ansprüche an den eigenen Lernprozess oder eigenes Fehlverhalten) in die kritische Betrachtung einzubeziehen.

Die Institution muss nun entscheiden, wie sie mit dieser Widersprüchlichkeit umgehen möchte.[12] Dabei muss beachtet werden, dass der Wunsch einer rückmeldenden Person, anonym zu bleiben, u. U. eine sinnvolle Intervention verunmöglichen kann. Dieses Dilemma muss gegebenenfalls mit der rückmeldenden Person besprochen werden; diese muss dann entscheiden, ob für sie die Wahrung der Anonymität oder die Möglichkeit einer wirksamen Intervention wichtiger ist.

(2) Eine Ansprechstelle definieren, welche die Beschwerden entgegennimmt, bearbeitet und verarbeitet: Innerhalb der Institution muss eine Stelle/Instanz definiert sein, welche für die einzelnen Schritte des Beschwerdemanagements zuständig ist. Wichtige Aufgaben dieser Stelle/Instanz sind:

- Entgegennahme von Beschwerden
- Dokumentation der Beschwerdeneingänge (u. a. Kategorisierung der eingegangenen Beschwerden)
- Klärende Rückfragen (bei Bedarf, insbesondere bei Beschwerden mit dringendem Handlungsbedarf)
- Erarbeitung von aktuellen Problemlösungsmassnahmen (evtl. gemeinsam mit den betroffenen Personen)
- Bei Bedarf: Moderation von vermittelnden Gesprächen
- Erstellen von Verlaufsprotokollen über bearbeitete Beschwerden
- Periodische Analyse der eingegangenen Beschwerden und Erarbeitung von Massnahmenvorschlägen zur Optimierung der Schul- und Unterrichtsqualität
- Berichterstattung an die Schulleitung

Grundsätzlich lassen sich zwei Varianten denken, um eine Ansprechstelle einzurichten und um die verschiedenen Funktionen der Ansprechstelle zu organisieren: (1) das Einzelpersonenmodell und (2) das Gruppenmodell (s. Kasten S. 64).

[12] Jede Schule hat als promotionsberechtigte Instanz faktisch eine «Sanktionsmacht» gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Die Lernenden befürchten daher, dass bei negativen Rückmeldungen mit Sanktionen zu rechnen ist. Verbale Appelle («Bei uns sollte man zur eigenen Meinung stehen können») zeugen eher von einer naiven Ignoranz dieser faktischen Machtkonstellation an Bildungsinstitutionen.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 63 21.02.2008 15:10:24 Uhr

Zwei Umsetzungsmodelle für ein Beschwerdemanagement

Das Einzelpersonenmodell: Eine Einzelperson übernimmt die Funktion einer Beschwerdeinstanz bzw. einer Ombudsstelle: Diese Person nimmt die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen und anderen Anspruchsgruppen entgegen. Sie steht unter Schweigepflicht bzw. unter der Verpflichtung der Anonymitätswahrung, sofern sie nicht von der rückmeldenden Person explizit von diesem Anonymitäts- und Schweigegebot entbunden wird (beispielsweise um innerhalb der Institution eine sinnvolle Massnahme einleiten zu können).
Die Rollengestaltung der Ansprechperson ist ausserordentlich delikat: Damit das Rückmeldeverfahren funktioniert, muss diese Person für die rückmeldenden Personen als vertrauenswürdig gelten – andernfalls wird das institutionalisierte Rückmeldegefäss nicht benutzt. Vertrauenswürdig heisst: (1) Der Ansprechperson wird zugetraut, dass vertrauliche Mitteilungen tatsächlich vertraulich behandelt werden; (2) der Ansprechperson wird zugetraut, dass sie bei Bedarf wirksam intervenieren kann.
Zwischen diesen beiden Ansprüchen besteht ein gewisses Spannungsverhältnis, welches diese Person sinnvoll ausbalancieren muss.

Das Gruppenmodell: Eine kleine Personengruppe (z. B. Ausschuss der Q-Steuergruppe oder eine speziell eingesetzte Gruppe) übernimmt die Funktion einer offiziellen Rückmeldeinstanz bzw. einer Ombudsstelle.
Die Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, von Lehrpersonen sowie von anderen Mitarbeitenden- und Anspruchsgruppen werden an diese Gruppe gerichtet und von dieser Gruppe bearbeitet sowie z. Hd. der Schulleitung dokumentiert.
Die Personen, die in der Gruppe mitarbeiten, müssen den verschiedenen Adressatengruppen (Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen) bekannt sein; sie werden entweder von der Schulleitung eingesetzt oder von den verschiedenen Adressatengruppen gewählt, evtl. mit Vetorecht von der Schulleitung.
Der Vertraulichkeitsanspruch gilt selbstverständlich auch im Gruppenmodell, und zwar für alle Mitglieder der Gruppe. Das Gruppenmodell hat indessen den Vorteil, dass die vielfältigen, teilweise sehr unterschiedlichen Ansprüche, die an ein Beschwerdemanagement gerichtet sind, durch eine Gruppe besser abgefedert bzw. ausbalanciert werden können als durch eine Einzelperson.

(3) Kundenfreundliche Rückmeldeformen vorsehen: Bei der Wahl des Rückmeldekanals ist der Gesichtspunkt der Niederschwelligkeit vorrangig zu beachten. Bevorzugte Mitteilungskanäle sind: Beschwerdekasten, Mail, Internet, evtl. Telefon. Ein vorstrukturiertes Rückmeldeformular dürfte hilfreich sein, um den Aufwand für eine Rückmeldung möglichst niedrig zu halten. Ein solches Rückmeldeformular muss sehr einfach gestaltet sein, es darf auf keinen Fall den Eindruck einer bürokratischen Bestandesaufnahme erwecken. Es soll sich auf diejenigen Punkte beschränken, die wichtig sind (a) für eine weitere Bearbeitung und (b) für die Kategorisierung der Rückmeldung. (Beispiel eines Beschwerdeformulars für Eltern auf der folgenden Seite.)

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 64 21.02.2008 15:10:24 Uhr

Beispiel eines Beschwerdeformulars für Eltern

– Was ich der Schule XY zurückmelden möchte:

_____

_____

_____

(Hinweis: Es ist hilfreich, wenn Sie die Erfahrungen, auf die Sie in Ihrer Rückmeldung Bezug nehmen, möglichst konkret beschreiben.)

– Haben Sie Vorstellungen, was getan werden sollte, um die Situation zu verbessern?

_____

_____

_____

– Wie stufen Sie Ihre Rückmeldung ein?

☐ Es besteht ein dringender Handlungsbedarf.
(Mein Kind leidet unter der jetzigen Situation und ist darauf angewiesen, dass möglichst bald etwas unternommen wird.)

☐ Es besteht kein dringender Handlungsbedarf.
(Ich möchte meine Rückmeldung der Institution als Lern- und Entwicklungsimpuls zu Kenntnis geben.)

– Bei Rückmeldungen mit dringendem Handlungsbedarf:
Wie sind Sie für Rückfragen erreichbar?

Telefon: _____

Mailadresse: _____

– Ist es für Sie wichtig, dass Sie gegenüber den verantwortlichen Personen (Schulleitung, Lehrperson) anonym bleiben?

☐ Ja ☐ Nein

– Persönliche Bemerkungen:

_____

_____

Angaben für die allgemeine Beschwerdeauswertung (fakultativ)

– Welches Schulhaus besucht Ihr Kind? _____

– In welcher Klasse ist Ihr Kind? _____

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 65 21.02.2008 15:10:24 Uhr

(4) Rückmeldungen mit und ohne dringenden Handlungsbedarf unterscheiden: Für die Bearbeitung von Beschwerden ist es hilfreich, wenn zwischen Rückmeldungen *mit dringendem Handlungsbedarf* und *ohne dringenden Handlungsbedarf* unterschieden wird. Ein «dringender Handlungsbedarf» ist in doppelter Hinsicht zu verstehen: unter dem *zeitlichen Gesichtspunkt* (es muss möglichst rasch gehandelt werden) sowie unter dem Gesichtspunkt des *Leidensdrucks* (es besteht ein dringender Handlungsbedarf, weil eine Person unter einer aktuellen Gegebenheit leidet).

Die Einstufung der Rückmeldung (Beschwerden) in die beiden Kategorien «mit dringendem Handlungsbedarf» und «ohne dringenden Handlungsbedarf» kann am besten von der rückmeldenden Person selber vorgenommen werden; unter Umständen wird die rückmeldungempfangende Person diese Selbsteinstufung im Rahmen der direkten Rücksprache mit der rückmeldenden Person kritisch reflektieren.

Bei Rückmeldungen (Beschwerden) mit dringendem Handlungsbedarf ist meist mit einer erhöhten Sensibilität der Betroffenen zu rechnen: Hier kommen der sorgfältigen Situationsanalyse und Interventionsplanung sowie der Frage nach Anonymität und Schutz der betroffenen Personen ein besonders hoher Stellenwert zu. Eine differenzierte Abklärung der Situation zusammen mit der rückmeldenden Person ist meist unerlässlich. Dies ist indessen nur möglich, wenn ein direkter Kontakt zwischen der rückmeldenden Person und der rückmeldungsempfangenden Person besteht. Dies hat allerdings zur Folge, dass bei Rückmeldungen mit dringendem Handlungsbedarf eine vollständig anonyme Rückmeldemöglichkeit kaum möglich ist.

(5) Das Problem des direkten Kommunikations- und Instanzenweges beachten: Im pädagogischen Kontext haben Beschwerdeanlässe oft die Ursache in einer nicht gelungenen/konflikthaften Kommunikationssituation, was eine Beziehungsklärung zwischen den beteiligten Partnerinnen und Partnern notwendig macht. In solchen Fällen können Problemlösungen nur gemeinsam mit den Betroffenen gefunden werden: «Anonymisierte» Problemlösungen ohne Einbezug der direkt Betroffenen sind damit kaum möglich.

In der Praxis findet dieser Umstand einen konkreten Niederschlag im Grundsatz, dass bei Beschwerden eine übergeordnete Instanz erst eingeschaltet werden darf, wenn zwischen den beteiligten/betroffenen Personen vorgängig ein Gespräch stattgefunden hat. Bei genauer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass dieser Grundsatz das Ziel eines möglichst niederschwelligen Beschwerdeverfahrens torpedieren kann, denn:

- Beziehungsklärungen werden oft vermieden, weil die Beziehung der Lehrperson zu den Leistungsempfangenden (Lernende, Eltern u. a.) eine Abhängigkeitsbeziehung ist, in der das offene Ansprechen von Problemen als bedrohlich erlebt wird.
- Beziehungsklärungen sind oft nicht möglich, weil hier die Ursache für einen unbefriedigenden Zustand, d. h. der eigentliche Grund der Beschwerde liegt: Die Kommunikation zwischen den betroffenen Personen ist gestört – folglich kann auch die anspruchsvolle Form der Beziehungsklärung nicht erfolgreich realisiert werden.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 66 21.02.2008 15:10:25 Uhr

Damit wird deutlich: Es braucht formalisierte Beschwerdemöglichkeiten, die dann in Kraft treten, wenn die direkte Kommunikation nicht funktioniert. Der Verweis auf den direkten Kommunikationsweg kann grundsätzlich auch zum Beschwerdekiller werden. Auch wenn der direkte Kontakt zwischen den betroffenen Personen (Konfliktpartnern) wünschenswert ist, ist er nicht in jedem Fall möglich. Selbstverständlich muss jeweils in Erfahrung gebracht werden, ob der direkte Kommunikationsweg schon versucht wurde und aus welchen Gründen dieser in der aktuellen Situation gegebenenfalls nicht begangen werden kann.

(6) Verschiedene Lesarten der Unzufriedenheitsäusserung in Betracht ziehen: Im Umgang mit Rückmeldungen/Feedbacks vonseiten der leistungsempfangenden Personen in pädagogischen Prozessen hat es sich als hilfreich erwiesen, verschiedene «Lesarten» von Unzufriedenheitsäusserungen zu unterscheiden:

Die komplexe Kundensituation, wie sie für den pädagogischen Bereich charakteristisch ist (vgl. oben, S. 56) zeigt sich unter anderem in der relativen Beliebigkeit, mit der sich Unzufriedenheitsäusserungen interpretieren lassen. Dennoch dürfte es hilfreich sein, im konkreten Fall bewusster mit dieser Interpretationsvariabilität umzugehen und zu überlegen, welche «Lesart» der jeweiligen Situation am besten gerecht wird und welche Reaktion sich am besten zur Problemlösung (d. h. zur Beseitigung der Unzufriedenheit) eignet.

Ursache der Unzufriedenheit	Beispiel (Konkrete Beschwerdeursache)	Reaktionstyp
Unzulänglichkeiten/ Defizite des «Lernangebots»	Die Unterrichtsinhalte entsprechen nicht dem neuesten Stand des Wissens.	**Veränderung des Angebots:** Das künftige Angebot aktualisieren.
Differenz zwischen dem «Lernangebot» und den Kundenansprüchen	Die Lernenden erwarten vor allem praxisnahes Wissen, im Unterricht werden jedoch zu viele theoretische Informationen angeboten, ohne dass der Praxisbezug ersichtlich ist.	**Veränderung der Kommunikation:** Die künftige Information über das Lernangebot so gestalten, dass adäquate Erwartungen geweckt werden.
Falscher Umgang der Kundinnen/ Kunden mit dem Lernangebot	Die Unzufriedenheit der Lernenden mit den Veranstaltungen bzw. mit dem Lernprofit wird darauf zurückgeführt, dass sich die Kursteilnehmenden zu wenig auf die einzelnen Veranstaltungen vorbereiten.	**Pädagogische Massnahme:** Dafür sorgen, dass die Lernenden künftig ihre «Hausaufgaben» zuverlässiger erledigen.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 67 21.02.2008 15:10:25 Uhr

Fazit: Wer sind die Gewinner und Verlierer eines Beschwerdemanagements?

Wie bei vielen anderen Massnahmen des Qualitätsmanagements ist die Ermächtigung der Lernenden eines der Kernanliegen des systematischen Beschwerdemanagements: Es geht darum, die Lernenden, ihre Lernansprüche und ihre Lernerfahrungen ernst zu nehmen und sie zu nutzen, um die Bildungsinstitutionen, die Bildungsangebote und die Bildungsaktivitäten zu optimieren. Die Frage, ob Lernende mit dem Lernangebot und dem Lehr-Lern-Arrangement zufrieden sind, dient in erster Linie dazu, ein Bildungsangebot zu schaffen, aus dem die Lernenden einen möglichst grossen (Lern-)Gewinn ziehen können. Dieses Potenzial an Optimierungsimpulsen darf u. E. nicht einfach mit dem Hinweis auf die Unmündigkeit bzw. auf den fehlenden «Durchblick» der Lernenden übergangen werden. Verschiedene Hinweise – nicht zuletzt aus dem Bereich der neueren Hirnforschung (vgl. Bauer 2007) – zeigen, dass eine negative Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Lernen und gegenüber der Schule letztlich auch den Lernerfolg negativ beeinträchtigen. Lernen kann nur wirksam sein, wenn die Adressaten sich selber als Subjekte des Lehr-Lern-Geschehens sehen und den Sinn der Lernangebote und Lernanforderungen nachvollziehen können. Mit anderen Worten: Eine Schule, die sich um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler kümmert, muss immer auch das Wohlbefinden und die sinnerfüllte Gegenwart der Schülerinnen und Schüler im Auge behalten.

Die Tatsache, dass sich die Schule und andere Bildungsinstitutionen schwer damit tun, die Ansprüche der Lernenden und ihrer Eltern als «Kundenansprüche» ernst zu nehmen und zu berücksichtigen, hat zweifellos mit der monopolartigen Angebotsstruktur bzw. mit der Zwangskundschaft zu tun, die für unser Bildungswesen – zumindest auf der Volksschulstufe – charakteristisch ist. Gerade in dieser Situation dürfte ein Grund dafür liegen, dass den Lernenden nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten eingeräumt werden, um sich gegen widrige und unzumutbare Schulerfahrungen oder gegen erlittenes Unrecht zur Wehr zu setzen. Unter dieser Perspektive scheint die Institutionalisierung eines Beschwerdemanagements gerade in Bildungsinstitutionen eine unverzichtbare Massnahme zu sein.

Die monopolartige Situation der Schule führt allerdings auch dazu, dass die Bildungsinstitutionen oft eine extreme Heterogenität der Ansprüche zu bewältigen haben. Die fehlende Möglichkeit, Kundinnen und Kunden auszuschliessen oder an andere Anbieter zu verweisen, macht es ausserordentlich schwierig, eine maximale Kundenzufriedenheit zu erreichen. Gleichzeitig ergibt sich daraus für die Lehrpersonen und für die anderen Vertreter der Bildungsinstitutionen die anspruchsvolle Aufgabe, einen optimalen Ausgleich zwischen den unterschiedlichen Ansprüchen herzustellen, was nur mit machtvollen Durchsetzungsinstrumenten möglich ist – mit Durchsetzungsinstrumenten, die in der konkreten Situation immer auch gegen berechtigte Kundenansprüche verwendet werden können. Hier zeigt sich ein zweiter Grund für die Forderung nach einem Beschwerdemanagement in Bildungsinstitutionen: Personen, deren Ansprüche ungerechtfertigterweise nicht berücksichtigt werden, müssen die Gewissheit haben, dass eine unvoreingenommene Überprüfung ihrer Sichtweise und ihrer Erfahrungen sichergestellt ist.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 68 21.02.2008 15:10:25 Uhr

Was aber bedeutet das für die Bildungsinstitution selber? Zeigen die hier geäusserten Überlegungen, dass für die Schule einmal mehr eine Optimierung angestrebt wird, die zwar für die Leistungsempfangenden wünschenswert und vorteilhaft sein mag, die aber für die Institution und deren Mitarbeitende die Arbeit schwieriger und aufwendiger macht? Joachim Bauer liefert in seinem Buch «Lob der Schule» (2007) eine interessante Begründung zur Einführung eines Beschwerdemanagements an Bildungsinstitutionen, welches die Vorteile für das Lehrerkollegium in den Mittelpunkt der Argumentation stellt. Diese Argumentation soll abschliessend nachgezeichnet werden.

Bauer weist darauf hin, dass von aussen kommende Klagen und Beschwerden dazu tendieren, die latent vorhandene Spaltung innerhalb eines Kollegiums zu aktualisieren, denn Eltern wissen intuitiv, bei welcher Lehrperson sie sich am wirksamsten über eine andere Lehrperson beschweren können. «So wird sich eine Mutter (genauso gut kann es der Vater sein), die das Gefühl hat, ihr Kind sei zu streng behandelt worden, mit sicherem Instinkt an eine Lehrkraft wenden, die der liberalen Lehrerfraktion zugehört. Umgekehrt wird ein Vater (genauso gut kann es die Mutter sein), der glaubt, sein Kind lerne bei einem liberal agierenden Lehrer zu wenig, seine Bedenken einer Lehrerin aus der Gruppe der strikteren Pädagogen hintertragen. (…) Eine Lehrerin, die der Versuchung erliegt, dem klagenden Elternteil (‹Aber bitte ganz im Vertrauen!›) zu verraten, mit dem kritisierten Kollegen habe man in der Tat schon seit längerem Probleme, gibt diesen – vielleicht ohne sich dessen bewusst zu sein – zum Abschuss frei, denn die Eltern werden die Kunde, wiederum ‹ganz im Vertrauen›, dem Kind weitergeben, von dem dann ‹ganz im Vertrauen› die gesamte Schülerschaft erfährt, dass der angeschwärzte Lehrer auch innerhalb des eigenen Kollegiums unbeliebt sei und daher keinen Respekt verdiene.» Auf diese Weise verstärken Beschwerden von Eltern das ohnehin vorhandene Spaltungspotenzial innerhalb des Kollegiums.

Um dieses Problem zu umgehen, schlägt Bauer die Einführung eines an professionellen Standards ausgerichteten Beschwerdemanagements vor: Ein kleines, möglichst vom Kollegium gewähltes Vertrauensgremium protokolliert die Beschwerden, indem es mit Betroffenen Rücksprache nimmt. «Ein solches Verfahren hätte zweierlei zur Folge: Erstens ermöglichte es Schulleitungen, sich im Gespräch mit Lehrkräften, die wiederholt wegen tatsächlicher Mängel auffallen, auf dokumentierte Vorfälle zu stützen, was den Verdacht entkräftete, dass nicht gerechtfertigte Vorwürfe erhoben würden. Zweitens aber würde es vor allem dazu führen, dass leichtfertig und in denunziatorischer Absicht vorgetragene Vorwürfe innerhalb kurzer Zeit unterblieben, weil sich jede klagende Person bewusst sein müsste, dass ihre Äusserungen nicht mehr den Weg der Intrige nehmen können, sondern auf den Tisch kommen und geklärt werden.» (Bauer 2007)

Das Beschwerdemanagement als Massnahme zum Schutze des Kollegiums – vielleicht vermag diese Perspektive der Idee eines systematischen Beschwerdemanagements zum Durchbruch zu verhelfen und die skeptischen Vorbehalte zu überwinden. Uns scheint es auf jeden Fall angezeigt, die systematische Erfassung und Bearbeitung von Beschwerden in ein Konzept zum Umgang mit Qualitätsdefiziten zu integrieren und beides als festen Bestandteil des schulischen Qualitätsmanagements vorzusehen.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 69 21.02.2008 15:10:25 Uhr

Anhang: Formen der Datenbeschaffung für die Unterrichtsbeurteilung durch die Schulleitung

	Stärken/Chancen	Schwächen/Gefahren & Risiken
1) Wahrnehmungen zur Unterrichtsqualität aus Schulbesuchen	Unmittelbarer Eindruck dominiert: aussagekräftig für das emotionale Klima in der Klasse und für die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Klasse. Lehrpersonen empfinden den direkten Besuch oft als eine Form der Wertschätzung. Beobachtungen aus Schulbesuchen haben für die Lehrpersonen eine hohe Glaubwürdigkeit: einer Qualitätsbeurteilung, die auf Unterrichtsbesuchen basiert, sprechen sie *grundsätzlich* (nicht unbedingt im konkreten Fall) eine höhere Glaubwürdigkeit zu.	Besuch zeigt nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Verhaltens- und Gestaltungsrepertoire der betreffenden Lehrperson: mit Zufälligkeit behaftet, wenig aussagekräftig für das Ganze. Die Schulleitung begibt sich in die Rolle des Unterrichtsfachmanns und des Spezialisten für Pädagogik und Didaktik. Die besuchte Sequenz kann von der unterrichtenden Lehrperson mit einer atypischen Sorgfalt ausgestaltet werden und gibt dann wenig Einblick in die wirkliche, alltägliche Unterrichtsqualität. Relativ zeitaufwendig.
2) Selbsteinschätzung der Unterrichtsqualität durch die Lehrperson	Vertrauensbildende Massnahme: Die Schulleitung stützt sich auf die Q-Aussagen der Lehrpersonen ab (unterstellt ehrliche Benennung der Stärken und Schwächen). Förderung der Selbstbeurteilung und der Eigenverantwortlichkeit. Für die Schulleitung sehr zeitsparend.	Die Lehrperson kann Schwachstellen vertuschen bzw. nicht adäquat wahrnehmen; Defizite bleiben unerkannt, blinde Flecken bleiben bestehen. Beurteilung/Qualifizierung der Lehrpersonen, die auf der Selbstbeurteilung basiert, hat für Aussenstehende wenig Glaubwürdigkeit. Die Chance zur Konfrontation mit einer Aussensicht als Korrektiv zur Selbstwahrnehmung wird nicht genutzt.
3) Ergebnisse aus kollegialen Feedbackgesprächen (Selbstbericht der Lehrperson)	Vertrauensbildende Massnahme: Die Schulleitung stützt sich auf die Aussagen der Lehrpersonen ab (unterstellt ehrliche Benennnung der Stärken und Schwächen). Die Lehrperson kann die Selbstwahrnehmung und Selbstbeurteilung abstützen auf kollegiale Beurteilung. Das kollegiale Urteil/die kollegialen Feedbackgruppen erhalten eine grössere institutionelle Bedeutung. Für die Schulleitung zeitsparend; gute Nutzung der bereits vorhandenen und eingesetzten Instrumente und Verfahren.	Die ausschliessliche Entwicklungsfunktion des kollegialen Feedbackgesprächs wird beeinträchtigt (negative Rückmeldungen erhalten ein zusätzliches bedrohliches Element). Schwachstellen können gegenüber der Schulleitung verschwiegen werden; Defizite bleiben unerkannt. Die Urteilsbasis der Schulleitung nimmt Bezug auf eine manipulationsanfällige Datengrundlage.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 70 21.02.2008 15:10:25 Uhr

	Stärken/Chancen	Schwächen/Gefahren & Risiken
4) Daten aus schriftlichen Schülerbefragungen (erhoben durch die Lehrperson)	Die Lehrperson wird dazu angehalten, Evaluationsinstrumente im eigenen Unterricht einzusetzen. Die Selbstbeurteilung stützt sich auf Schülerdaten ab. Die Lehrperson kann durch die Komposition der Befragung selber bestimmen, in welche Q-Bereiche sie der Schulleitung Einblick gewähren möchte. Die Einsichtnahme in die Unterrichtsqualität durch die Schulleitung hat dadurch weniger Kontrollcharakter (die Lehrperson behält die Kontrolle über die Rechenschaftslegung). Die Lehrperson kann die Daten zu denjenigen Aspekten erheben, die ihr persönlich wichtig sind. Für die Schulleitung sehr zeitsparend. Qualitätsnachweis lässt sich einfach dokumentieren.	Die Lehrperson kann Schwachstellen durch gezielte Auswahl der Befragungsitems vertuschen; Defizite bleiben unerkannt, blinde Flecken bleiben bestehen. Die Daten, in welche die Schulleitung Einsicht erhält, können durch die betroffene Lehrperson manipuliert werden: die Glaubwürdigkeit der Beurteilung/Qualifizierung ist dadurch beeinträchtigt. Vergleichswerte zu anderen Klassen sind nicht herstellbar, wenn jede Lehrperson die Befragungsschwerpunkte und -instrumente individuell festlegen kann.
5) Daten aus schriftlichen Schülerbefragungen (erhoben durch die Schulleitung)	Guter Einblick in wichtige schülernahe Qualitätsdimensionen (nicht in alle qualitätsrelevanten Dimensionen!). Ergibt in der Regel einen zuverlässigen (allerdings eher pauschalen) Indikator zur Unterrichtsqualität. Vergleichswerte zu anderen Klassen sowie eine Trenderfassung in der Zeitperspektive sind möglich. Qualitätsnachweis lässt sich einfach dokumentieren.	Befragungsinstrumente sind wenig auf die Spezialitäten und die persönlichen Wertvorstellungen der Lehrpersonen abgestimmt. Kann von den Lehrpersonen als kontrollierender Eingriff empfunden werden. (Es muss mit Widerstand gerechnet werden!) Die Lehrpersonen vermissen u. U. die unmittelbare Einsichtnahme, wie sie ein Unterrichtsbesuch bietet; daher wird die Vailidität/ Glaubwürdigkeit der Befragungsergebnisse von den betroffenen Lehrpersonen evtl. angezweifelt. Die Lehrperson empfinden die Fremdbeurteilung u. U. als Misstrauensbekundung gegenüber der Selbstbeurteilung. Die Organisation und Verwaltung der Befragungen (Datengewinnung und Datenauswertung) ist zumindest in grösseren Schulen relativ anspruchsvoll (professionelles Instrumentarium wie z. B. EvaSys ist notwendig).

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 71 21.02.2008 15:10:25 Uhr

	Stärken/Chancen	Schwächen/Gefahren & Risiken
6) Daten aus einer mündlichen Schülerbefragung (erhoben durch die Schulleitung – in Anwesenheit der Lehrperson)	Der Einblick in die Unterrichtsqualität, den die Schulleitung gewinnt, hat eine hohe Zuverlässigkeit (weniger zufällig als Einblicknahme in eine einzelne Lektion). Die Schulleitung kann nachfragen, bis sie die Darstellungen der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen kann; kann kritische Rückfragen stellen, um die Validität der Schüleraussagen zu beurteilen. Die Lehrperson erhält ebenfalls einen differenzierten Einblick in die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gehör für wichtige Anliegen. (Abwehrende/verteidigende/schuldzuschreibende Reaktionen der Lehrperson bleiben aus.)	Wird von den Lehrpersonen als starker Eingriff in den eigenen Verantwortungsbereich empfunden: löst Ängste aus. Schülerinnen und Schüler können die Bedrohlichkeit von negativen Aussagen für die Lehrperson nachempfinden. Sie fürchten sich evtl. vor Sanktionen und halten daher kritische Urteile zurück. Gesprächsmoderation durch die Schulleitung ist anspruchsvoll. (Was tun, wenn die Aussagen der Schülerinnen und Schüler unsachlich, verletzend usw. werden?) Relativ zeitaufwendig für die Schulleitung.
7) Daten aus einer mündlichen Schülerbefragung (erhoben durch die Schulleitung – ohne Anwesenheit der Lehrperson)	Die Schulleitung erhält einen differenzierten und glaubwürdigen Einblick in die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler (weniger zufällig als Einblicknahme in eine einzelne Lektion). Die Schulleitung kann nachfragen, bis sie die Darstellungen der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen kann; kann kritische Rückfragen stellen, um die Validität der Schüleraussagen zu beurteilen. Schülerinnen und Schüler können ihre Erfahrungen, Wahrnehmungen, Beurteilungen offen zum Ausdruck bringen ohne, Sanktionen durch die Lehrperson befürchten zu müssen.	Wird von den Lehrpersonen als sehr starker Eingriff in den eigenen Verantwortungsbereich empfunden: löst Ängste aus. Bei den Lehrpersonen bleibt eine grosse Unsicherheit darüber, was die Schülerinnen und Schüler der Schulleitung tatsächlich erzählt haben: erhöht die Bedrohlichkeit. Kann zu einer Misstrauenskultur führen. Relativ zeitaufwendig für die Schulleitung.

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 72 21.02.2008 15:10:26 Uhr

	Stärken/Chancen	Schwächen/Gefahren & Risiken
8) Ergebnisse aus Leistungstests und Vergleichsarbeiten	Grundlage für eine wirkungsorientierte Beurteilung der Unterrichtsqualität. Wertvolle Ergänzung zur Beurteilung der Prozessgestaltung. Die Resultate von Vergleichstests sind objektiver, d. h. unbeeinflusst vom subjektiven Wahrnehmungs- und Werthorizont der Schulleitung. Die Prozessbeurteilung kann auf eine objektive Datengrundlage (d. h. auf die erreichten Lernergebnisse) Bezug nehmen. Die Prozessbeurteilung wird dadurch zusätzlich validiert. Datengrundlage für die Beurteilung lässt sich einfach dokumentieren.	Setzt voraus, dass geeignete Leistungsmessungsinstrumente verfügbar sind und regelmässig eingesetzt werden. Direkte Einblicknahme der Schulleitung in die Ergebnisse von Leistungstests erhöht den Widerstand der Lehrpersonen gegenüber dem Einsatz von vergleichenden Leistungsmessungen. Leistungsmessungsresultate spiegeln nur einen Teil der Unterrichtsqualität; sie ersetzen die Prozesswahrnehmung und -beurteilung nicht.
9) Ergebnisse aus schriftlichen Elternbefragungen durch die Schulleitung	Die Schulleitung erhält Daten von Personen mit einer Aussensicht. Eltern können ihre Erfahrungen, Wahrnehmungen, Beurteilungen offen zum Ausdruck bringen, ohne Sanktionen durch die Lehrperson befürchten zu müssen. Vergleichswerte zu anderen Klassen und Trenderfassung sind möglich. Besonders geeignet als Ergänzung zu Daten aus Schülerbefragungen.	Die Lehrpersonen zweifeln die Validität/Glaubwürdigkeit der Befragungsergebnisse an. (Die Eltern kennen den Unterricht nur aus den Erzählungen ihrer Kinder.) Eingeschränkte Fragemöglichkeiten (Differenzierte Fragen zum Unterricht sind nicht möglich.) Umgang mit fremdsprachigen Eltern ist anspruchsvoll und aufwendig. Das Management der Befragungen, d. h. der Datengewinnung und der Datenauswertung, ist zumindest in grösseren Schulen relativ anspruchsvoll (professionelles Instrumentarium ist notwendig).

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 73 21.02.2008 15:10:26 Uhr

Literatur

Bartz, Adolf (2006)
Controlling
In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.):
Professionswissen Schulleitung.
Weinheim/Basel: Beltz, S. 1271 – 1291

Bauer, Joachim (2007)
Lob der Schule
Hamburg: Hoffmann und Campe

Becker, Fred; Buchen, Herbert (2006)
Personal- und Leistungsbeurteilung
In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.):
Professionswissen Schulleitung.
Weinheim/Basel: Beltz, S. 586 – 645

Bonsen, Martin; Rolff, Hans-Günter (2006)
Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern
In: Zeitschrift für Pädagogik, 2/2006, S. 167 – 184

Bonsen, Martin; von der Gathen, Jan (2006)
Fünf Säulen professionellen Lernens – Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft in der Schulpraxis
In: Journal für Schulentwicklung, 3/2006. S. 23 – 28

Brockmeyer, Rainer
Gleichgewichtsstörungen und schlimmere Leiden – zur Problematik von Failing Schools
In: Pädagogische Führung, 2/2006, S. 70 – 72

Bruhn, Manfred (2006)
Qualitätsmanagement für Dienstleistungen. Grundlagen, Konzepte, Methoden
Berlin: Springer

Brunner, I., Häcker, Th., Winter, F. (2006)
Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung
Seelze: Kallmeyer

Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.) (2006):
Professionswissen Schulleitung
Weinheim/Basel: Beltz

Buhren, Claus; Rolff, Hans-Günter (2002)
Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Bausteine, Methoden
Weinheim & Basel: Beltz

Buhren, Claus; Rolff, Hans-Günter (2006)
Personalmanagement
In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.):
Professionswissen Schulleitung.
Weinheim/Basel: Beltz, S. 450 – 544

Capaul, Roman; Seitz, Hans (Hrsg.) (2005)
Schulführung und Schulentwicklung
Bern: Haupt

Ender, Bianca; Strittmatter, Anton (2001)
Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe
Innsbruck: StudienVerlag

Europäisches Komitee für Normung (CEN) (2000)
Europäische Norm EN ISO 9001:2000
Brüssel: (CEN) (Deutsche Fassung)

Fischer, Walther; Schratz Michael (1999)
Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft.
Innsbruck: StudienVerlag

Frehr, Hans-Ulrich (1994)
Total Quality Management
München/Wien: Hanser

Gibitz, Roland; Roediger, Heiner (Hrsg.) (2005)
Praxishandbuch Führungskräfte-entwicklung in der Schule. Instrumente der Personalentwicklung
München/Neuwied: Luchterhand

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 74 21.02.2008 15:10:26 Uhr

Haeske, Udo (2006)
Beschwerden und Reklamationen managen
Weinheim/Basel: Beltz Weiterbildung

Horster, Leonhard (2006)
Changemanagement und Organisationsentwicklung
In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung.
Weinheim/Basel: Beltz 2006, S. 229–292

Imai, Masaaki (1993)
Kaizen
München: Wirtschaftsverlag
Langen Müller/Herbig 1993

Louis, K.S, Leithwood, K. (1998)
From Organizational Learning to Professional Learning Communities
In: Louis, K.S, Leithwood, K.: Organizational Learning in Schools.
Lisse: Swets & Zeitlinger.

Oess, Attila (1993)
Total Quality Management
Wiesbaden: Gabler

Pesch, Ludger; Sommerfeld, Verena (2002)
Beschwerdemanagement. Wie Kindergärten TOP werden.
Weinheim/Basel: Beltz

Rehn, Benno; Lankes, Joachim (2002)
Interne Qualitätsprüfungen. Audits und Selbstevaluation
Freiburg: Lambertus

Riecke-Baulecke, Thomas; Müller, Hans-Werner (1999)
Schulmanagement. Leitideen und praktische Hilfen.
Braunschweig: Westermann

Rolff, Hans-Günther (2006)
Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe
In: Buchen, Herbert; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung.
Weinheim/Basel: Beltz, S. 296–364

Schmelzer, Hermann; Sesselmann, Wolfgang (2006)
Geschäftsprozessmanagement in der Praxis
München/Wien: Carl Hanser Verlag

Smolka, Dieter (2000)
Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule
München/Neuwied: Luchterhand

Stauss, Bernd; Seidel, Wolfgang (2002)
Beschwerdemanagement
München/Wien: Hanser

Strittmatter, Anton (2006)
Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften
In: Journal für Schulentwicklung, Heft 1/2006; S. 12–18.

Thom, Norbert; Ritz, Adrian; Steiner, Reto (Hrsg.) (2002)
Effektive Schulführung
Bern/Stuttgart/Wien: Haupt

Thommen, Jean-Paul (2004)
Managementorientierte Betriebswirtschaftslehre
Zürich: Versus Verlag

Zollondz, Hans-Dieter (^{2}2006)
Grundlagen Qualitätsmanagement
München/Wien: Oldenbourg

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 75 21.02.2008 15:10:26 Uhr

P070024_Q2E_Band_6_Inhalt.indd 76 21.02.2008 15:10:26 Uhr