

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN
Fakultät Wirtschaftswissenschaften

Dresdner Beiträge zur
Betriebswirtschaftslehre

Nr. 74/03

**Qualitätsmanagement und Leistungsmessung im
staatlichen Bildungssektor aus Sicht des Controlling**

von Thomas Günther und Annikka Zurwehme

Herausgeber:
Die Professoren der
Fachgruppe Betriebswirtschaftslehre

ISSN 0945-4810



Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	I
1 ZUR RELEVANZ VON QUALITÄTSMANAGEMENT UND LEISTUNGSMESSUNG IM BILDUNGSWESEN	1
2 LEISTUNG ODER QUALITÄT EINER BILDUNGSEINRICHTUNG ALS ZENTRALE STEUERUNGSGRÖßE.....	3
3 INSTRUMENTE FÜR DAS QUALITÄTSMANAGEMENT VON BILDUNGSEINRICHTUNGEN	6
3.1 DIE ISO-QUALITÄTSNORMEN	6
3.2 DAS EFQM-MODELL.....	9
3.3 DAS FORMATIVE QUALITÄTSEVALUATIONS-SYSTEM	12
3.4 DAS QIS-MODELL	15
4 BEURTEILUNG DER QUALITÄTSMANAGEMENT-ANSÄTZE AUS SICHT DES CONTROLLING.....	18
4.1 ANFORDERUNGEN AN EIN WIRKUNGSVOLLES QUALITÄTSMANAGEMENT-MODELL	19
4.2 DIE BALANCED SCORECARD ALS RAHMEN FÜR DIE QUALITÄTSMANAGEMENT- ANSÄTZE IN DER EINZELSCHULE.....	21
4.3 POTENZIALE DER BALANCED SCORECARD FÜR DIE OPTIMIERUNG BESTEHENDER QUALITÄTSMANAGEMENT-BESTREBUNGEN.....	25
5 ZUSAMMENFASSENDE ÜBERLEGUNGEN UND AUSBLICK.....	27
LITERATURVERZEICHNIS	II

1 Zur Relevanz von Qualitätsmanagement und Leistungsmessung im Bildungswesen

Verstärkte Leistungsmessung und Qualitätssicherung staatlicher Bildungseinrichtungen dominieren nicht erst seit Veröffentlichung der PISA-Studie die Diskussion über notwendige Reformmaßnahmen des Bildungssystems. Bereits vor Publikation der PISA-Ergebnisse wurden Fragen zur Qualitätsmessung von Schulen insbesondere durch die wissenschaftliche Forschung über Erfolgsfaktoren guter Schulen sowie die generellen Einflüsse des New Public Management im Öffentlichen Sektor aufgeworfen (vgl. DUBS 1998, S. 6f.). Die damit einhergehende Forderung nach größerer Schulautonomie sowie nach stärkerer Dezentralisierung schulpolitischer Entscheidungen ist eng verbunden mit Fragen zur Evaluation¹ von Schulleistung bzw. zur Messung von Schulqualität (vgl. KLEIN 2002, S. 21).

Zur Unterscheidung verschiedener Evaluationsformen finden sich in der Literatur zwei wesentliche Gestaltungsvarianten: Die der internen Evaluation, bei der die Schule in Form einer Selbstreflexion ihre eigene Wirkung überprüft, gegenüber der externen Evaluation, die von einer übergeordneten Kontrollinstanz, beispielsweise von der Schulaufsicht, durchzuführen ist. Im Zusammenhang mit steigender Eigenverantwortung von Schulen wird dabei grundsätzlich die Bedeutung der internen Evaluation hervorgehoben, die eine wichtige Basis für die Ableitung schulspezifischer Schulentwicklungsprozesse und Steuerungsmaßnahmen bildet (vgl. PEEK 2002, S. 326ff.). Sie stützt sich weniger auf extern vorgegebene Standards, sondern geht primär von Schulvision und -leitbild sowie von spezifisch festgelegten Zielen der Einzelschule aus, die eine wesentliche Grundlage für deren Steuerung sowie der schulspezifischen Profilierung darstellen. Der Ansatz des „Führens durch Ziele“ (ERDSIEK-RAVE 2002, S. 28) und damit auch der Selbstevaluation der Schule auf der Basis dieser Ziele wird folgerichtig als wesentliche Zukunftsanforderung für Schulleitungen definiert (vgl. ERDSIEK-RAVE 2002, S. 28f.).

In diesem Zusammenhang ist jedoch davor zu warnen, interne Evaluation als Rechtfertigung dafür zu betrachten, extern vorgegebenen Bildungsstandards nicht genügen zu müssen. Schule mit ihrem fundamentalen Bildungsauftrag, junge Menschen so zu erziehen, dass sie sich zu mündigen Bürgern entwickeln, die Verantwortung in der Gesellschaft tragen sowie ihre

¹ Evaluation wird in diesem Beitrag gemäß DUBS (1998, S. 9) als Teil der Durchführung des Qualitätsmanagement verstanden, d. h. sie ist integraler Bestandteil des Qualitätsmanagementkonzepts und beinhaltet die Messung der schulspezifischen Qualität auf Basis der im Qualitätsmanagementkonzept festgelegten Kriterien.

Persönlichkeit im Sinne der Gemeinschaft entwickeln (siehe z. B. Schulgesetz des Freistaats Sachsen), ist gegenüber einer Vielzahl externer Anspruchsgruppen unserer Gesellschaft zur Rechenschaft verpflichtet. Vor diesem Hintergrund muss sie sich - auch bzw. gerade bei Konzentration auf die schulinterne Steuerung - externen Anforderungen stellen und ihre Wirksamkeit ihnen gegenüber verdeutlichen. Die Diskussion der PISA-Ergebnisse und möglicher Konsequenzen daraus findet beispielsweise in diesem Kontext statt. Auch wenn in der Studie z. B. der Einfluss der Schule auf die Entwicklung von Lesekompetenz als relativ gering gegenüber dem des Elternhauses ausgewiesen wird (vgl. OELKERS 2002, S. 14), sind Ergebnisse derartiger Vergleichsstudien dennoch als Kriterien für die Leistung einer Schule heranzuziehen und den externen Anspruchsgruppen zu kommunizieren. Für die interne Schulsteuerung lassen sich die spezifischen Ergebnisse nutzen, in dem sie z. B. im Zeitablauf miteinander verglichen werden, um somit auch Rückschlüsse auf den Erfolg durchgeführter Schulentwicklungsmaßnahmen ziehen zu können.

Einführend lässt sich folglich festhalten, dass die Diskussion um Evaluation von Schulleistung und Schulqualität auf verschiedenen Ebenen geführt wird und sich durch eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und daraus resultierender Studien und Projekte auszeichnet. Den meisten Ansätzen ist dabei gemein, dass ihre Bedeutung für die Steuerung schulinterner Entwicklungsprozesse hervorgehoben wird. Ein umfassendes Vorgehensmodell für die Evaluation von Schulqualität bzw. -leistung und die damit verbundene Steuerung dieser besteht jedoch nur in Einzelfällen, so dass bisherige Betrachtungen oft auf einzelne Problemfelder beschränkt und Zusammenhänge unerkannt bleiben. Um mögliche Synergien zwischen bestehenden Überlegungen zu erschließen, wird nachfolgend der Versuch unternommen, aus ausgewählten bestehenden Ansätzen zum Qualitätsmanagement in Schulen, wesentliche Kriterien für ein Evaluations- und Steuerungsinstrument abzuleiten, das sowohl internen Steuerungsanforderungen genügen als auch extern relevante Vergleichskriterien berücksichtigen kann.

2 Leistung oder Qualität einer Bildungseinrichtung als zentrale Steuerungsgröße

Als wesentliche Grundlage für die Erarbeitung eines Steuerungsinstruments ist es zunächst erforderlich, die Begriffe „Qualität“ und „Leistung“ einer Bildungseinrichtung gegeneinander abzugrenzen bzw. Zusammenhänge zwischen beiden Termini aufzuzeigen. Da der Qualitätsbegriff beim Vergleich der beiden Bezeichnungen nach Auffassung der Autoren ein umfassenderes Spektrum abdeckt, steht zunächst die Definition von Schulqualität im Mittelpunkt der Betrachtung. Anschließend wird der Versuch unternommen, den Leistungsbegriff in die dargestellten Überlegungen zu integrieren.

Qualitätsmanagementsysteme, wie sie im privatwirtschaftlichen Sektor Anwendung finden, greifen im wesentlichen auf zwei Qualitätsdefinitionen zurück. Zum einen beschreiben sie Qualität als grundsätzliche Erfüllung vorgegebener Mindeststandards von Produkten bzw. Prozessen einer Unternehmung, zum anderen stellen sie diese umfassender als Maß für die Erfüllung vereinbarter Voraussetzungen zur Erzielung dauerhafter Kundenzufriedenheit vor und beziehen somit das Umfeld der Organisation mit ein (vgl. REINMANN-ROTHMEIER 2000, S. 8f.). Schulqualität hingegen beschreibt sehr heterogene Inhalte, die z. B. vom Leistungsniveau der Schüler als Erfolgsqualität über eine motivierende und leistungsfördernde Unterrichtsatmosphäre bis hin zu Kriterien des Schulklimas und der Schulkultur reichen können. Entsprechend schwer fällt es, einen einheitlichen Begriff zu definieren, der den verschiedenen Qualitätsmerkmalen von Schule gerecht wird (vgl. ACKERMANN/WISSINGER 1998, S. 3f., STARKEBAUM 2000, S. 20).

Auf Grund dieser Inhaltvielfalt scheint es zunächst sinnvoll, die Beschreibung von Schulqualität in verschiedene Bereiche zu unterteilen. So weist beispielsweise GONON (1999, S. 75) unter Rückgriff auf DUBS (1998, S. 20) darauf hin, dass die gegenwärtige Diskussion zur Qualitätssicherung von Schulen auf einer Bewertung der Input-, Prozess- und Outputqualität beruht. Während DUBS (1998, S. 20) unter Input primär die Ressourcen der Schule (z. B. Personal und Sachmittel) sowie organisatorische Merkmale und sonstige Rahmenbedingungen versteht, steht im Mittelpunkt der Prozessbetrachtung der Unterricht selbst (z. B. seine Gestaltung und Durchführung) neben den sonstigen Abläufen im Schulalltag (wie z. B. Führungsprozessen, Prozessen der Zusammenarbeit in der Schule, administrativen Prozessen etc.) (vgl. DUBS 1998, S. 27).

Im Gegensatz zu GONON (1999) verwendet DUBS (1998, S. 21) an Stelle des Begriffs der Outputqualität den der Produktqualität und konkretisiert ihn durch die Determinanten Output und Outcome. Er verwendet diese Abgrenzung, weil der Output die Qualität der Schule in Form ihrer Effizienz angibt, d. h. er misst, inwieweit die *schulindividuell gesetzte Vision* bzw. ihre Ziele auch tatsächlich erfüllt wurden. Der Outcome hingegen prüft, ob die Schule die *gesellschaftlichen Erwartungen* und Anforderungen erfüllt und beurteilt entsprechend ihre Qualität. Diese Betrachtungsweise liefert gleichzeitig eine Beschreibung für den Begriff der Effektivität. Einen anschaulichen Überblick über das von DUBS (1998) insgesamt entworfene Variablenmodell zur wissenschaftlichen Erfassung von Schulqualität liefert Abb. 1.

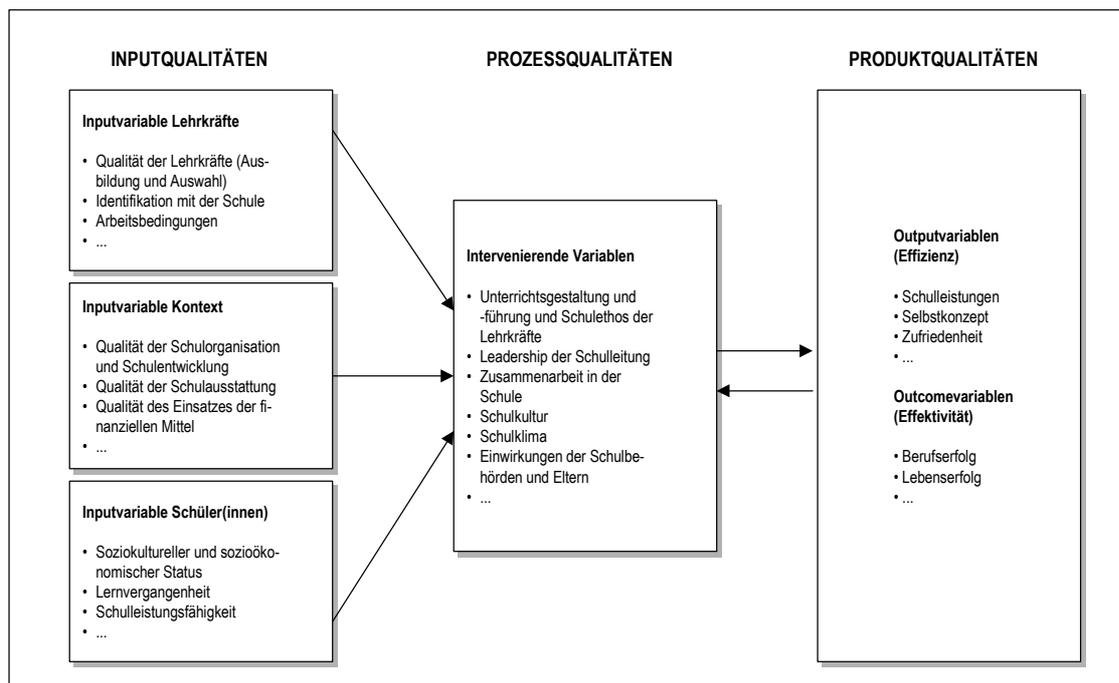


Abb. 1: Variablenmodell zur wissenschaftlichen Erfassung der Schulqualität (Quelle: DUBS 1998, S. 34)

SEEBER (1999, S. 15) warnt in diesem Zusammenhang davor, die Größen „Effektivität“ und „Effizienz“ von Bildungseinrichtungen voreilig auf monetäre Größen zu beschränken. Obgleich diesen ihre Bedeutung (z. B. die der Kostenermittlung) zuerkannt wird, ist festzuhalten, dass für eine wirkungsvolle Steuerung von Schulen ökonomische und pädagogische Indikatoren nebeneinander betrachtet und in einer schlüssigen Strategie umgesetzt werden müssen.

Eine Einordnung des Leistungsbegriffes kann nun auf dieser Begriffsklärung aufbauen, in dem angenommen wird, dass Schulleistung als Produktqualität in Form von Output und Outcome zu messen ist. Dies lässt sich damit begründen, dass der Leistungsbegriff im pädagogischen Kontext primär über die Leistungen der Schüler definiert wird, die durch

schulische Rahmenbedingungen beeinflusst werden (vgl. WEINERT 2001, S. 85). Eine Schule hat entsprechend dann ein hohes Leistungsniveau erreicht, wenn sie sich auf der Outputseite durch gute durchschnittliche Schulleistungen ihrer Schüler auszeichnet. Bedeutender für die Leistungsmessung ist gleichwohl der schülerbezogene Erfolg auf der Outcome-Seite, von DUBS (1998, S. 21) definiert als Forderung nach einem hohen Berufs- oder Lebenserfolg. Dieser lässt sich in erster Linie indirekt, z. B. über Verbleibsanalysen von Absolventen einzelner Schulen (vgl. ZIMMERMANN 1999, MÜLLER 2002), ermitteln. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich vorhandene Überlegungen zur Leistungsmessung von Schulen (vgl. WEINERT 2001) primär an Output-/Outcome-Kriterien orientieren, wie z. B. den erworbenen Basiskompetenzen in der PISA-Studie (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 29ff.).

Dem gegenüber geht das Controlling von einem umfassenderen Leistungsbegriff aus, wie er sich beispielsweise in den Ansätzen zum Performance Measurement widerspiegelt. Auch hier werden Effizienz und Effektivität einer Organisation als zentrale Größen herangezogen, die jedoch darüber hinaus aus mehreren Dimensionen, wie z. B. der Kunden-, der Mitarbeiter- oder der Prozessperspektive zu betrachten sind. Leistungsgrößen werden folglich auf verschiedenen Ebenen erhoben, sie liefern ein umfassendes Bild über die Entwicklung der Organisation und führen zu effektiveren Planungs- und Steuerungsabläufen (vgl. GLEICH 2001, S. 11f.). Leistungsmessung aus Sicht des Controlling setzt demnach sowohl an Ergebnisgrößen als auch an Ressourcen und Prozessen an, die es in ihrer Gesamtheit bei der Steuerung zu berücksichtigen gilt. Vor dem Hintergrund liegt diesem Beitrag ein umfassender Leistungsbegriff zu Grunde, der alle drei Ebenen berücksichtigt und somit eher der oben betrachteten Definition von Schulqualität entspricht. Für die nun anschließende Darstellung von Qualitätsmanagement-Modellen als potenziellen Steuerungsinstrumenten einer Schule ist somit zu beachten, dass sie diesem im pädagogischen Kontext erweiterten Leistungsbegriff Rechnung tragen sollten, um eine sinnvolle Grundlage für die Steuerung der Schule zu bieten.

3 Instrumente für das Qualitätsmanagement von Bildungseinrichtungen

Im folgenden Abschnitt werden in einem kurzen Überblick verschiedene Instrumente des Qualitätsmanagement in Schulen vorgestellt, die einen ersten Einblick in das breite Spektrum diesbezüglicher Überlegungen geben. Ausgewählt wurden dabei die Methoden, die aus Sicht der Autoren am häufigsten Erwähnung im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement in Schulen finden, wie z. B. das Qualitätsnormensystem ISO 9000ff., das EFQM-Modell, das Formative Qualitätsevaluations-System (FQS) sowie das QIS-Modell. Die Darstellung der verschiedenen Instrumente erfolgt dabei anhand einer einheitlichen Systematik, indem zunächst Zielsetzung und wichtige Schwerpunkte näher beleuchtet werden, anschließend die Beschreibung des grundsätzlichen Vorgehens folgt, um schließlich eine kurze Bewertung des Instruments anhand ausgewählter Kriterien vorzunehmen. Als Kriterien werden dabei die Umsetzbarkeit in die Schulpraxis, der Einbezug der Betroffenen (z. B. von Lehrern, Schülern, Eltern etc.), sowie der grundsätzliche Evaluationsansatz (interne vs. externe Evaluation) herangezogen. Die nachfolgende Darstellung der Qualitätsmanagement-Instrumente greift dabei auf eine Veröffentlichung von GONON/HÜGLI/LANDWEHR/RICKA/STEINER (2001) zurück, die einen breiten Überblick über die genannten Qualitätsmanagement-Konzepte sowie über weitere Instrumente bietet.

3.1 Die ISO-Qualitätsnormen

Das von der INTERNATIONAL ORGANIZATION OF STANDARDIZATION (ISO) 1987 veröffentlichte und im Jahr 2000 weiter entwickelte Normensystem enthält neben zahlreichen Normen zu Produkten und Verfahren die sogenannten ISO-Qualitätsnormen der Reihe 9000ff., die unter der Zielsetzung entstanden sind, Unterstützung für den Aufbau und die Bewertung von Qualitätsmanagementsystemen zu bieten. Die in dieser Gruppe aufgeführten Inhalte besitzen branchenübergreifenden Geltungsanspruch, so dass auch ihr Transfer auf Bildungseinrichtungen zu erwägen ist. Grundlegender Ansatzpunkt ist dabei der Gedanke, dass die Qualität des Endprodukts bereits im Leistungserstellungsprozess beeinflussbar ist und damit neben der Produkt-Qualität insbesondere die Prozesse² innerhalb der Organisation ins Zentrum der Betrachtung rücken.

² In der ISO-Norm 9001:2000 wird ein Prozess dabei als Satz von Tätigkeiten, der unter Einsatz von Ressourcen Eingaben (Input) in Ergebnisse (Output) umwandelt, definiert.

Folgerichtig wurden z. B. in der ISO-Qualitätsnorm 9001:2000, die im Bildungsbereich am häufigsten Anwendung findet, fünf Schwerpunkte definiert, die beim Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems zu beachten sind. Zunächst ist zu berücksichtigen, dass in der Organisation die wesentlichen Prozesse, die zur Leistungserbringung dienen, beschrieben werden; die konsequente *Prozessorientierung* stellt damit einen fundamentalen Bestandteil dieses Qualitätsmanagement-Konzeptes dar. Weiterhin ist sicherzustellen, dass *Führungsverantwortung* und *Führungsprozesse* deutlich geklärt sind und dass ein umfangreiches *Ressourcenmanagement* gewährleistet ist. Außerdem sind Evaluationsaspekte in Form von *Messung, Analyse und Entwicklung* der Organisationsqualität zu berücksichtigen und das *Qualitätsmanagement-System* selbst ist in ausreichender Form zu dokumentieren. Wesentliche Zielsetzung dieser Norm ist dabei die Schaffung eines Management-Systems, das das Vertrauen der Anspruchsgruppen in die Beständigkeit des Produkts – also der Bildungsleistung – schafft, so dass die konsequente Kundenorientierung als zentrales Evaluationskriterium heranzuziehen ist (siehe auch <http://www.iso.org>).

Der Aufbau des Qualitätsmanagementsystems in der Schule auf Basis der ISO-Normen vollzieht sich dabei in den folgenden Phasen: Die *Vorbereitungsphase* ist zunächst durch die Sensibilisierung der Mitarbeiter zur Beschäftigung mit dem Thema Qualitätsmanagement gekennzeichnet. Weiterhin wird hier eine Selbstevaluation unter Berücksichtigung des Leitbilds der Schule durchgeführt, um auf der Basis dieser Ist-Analyse konkrete Handlungsfelder für das Qualitätsmanagement abzuleiten. In der anschließenden *Dokumentationsphase* sind die wesentlichen Schlüsselprozesse für die Leistung der Schule (z. B. Prozesse der Unterrichtsgestaltung, Führungsprozesse, Evaluationsprozesse etc.) zu identifizieren und im Qualitätsmanagementhandbuch in der Form zu dokumentieren, dass sowohl Abläufe, als auch Verfahrens- und Arbeitsanweisungen enthalten sind. Abschließend wird in der *Validierungsphase* die Prüfung der Prozesse über (fakultative) „Vor-Audits“ sowie die eigentlichen Zertifizierungs-Audits durchgeführt. Die Zertifikate haben dabei einen Bestand von drei Jahren, so dass nach Ablauf dieser Frist eine erneute Prüfung auf der Basis der konsequent aktualisierten Dokumente des Qualitätsmanagementhandbuchs durchzuführen ist. Ein mögliches Qualitätsmanagement-System für Schulen auf der Grundlage von ISO 9001:2000 könnte unter Berücksichtigung des individuellen Gestaltungsspielraums wie in Abb. 2 dargestellt aussehen.

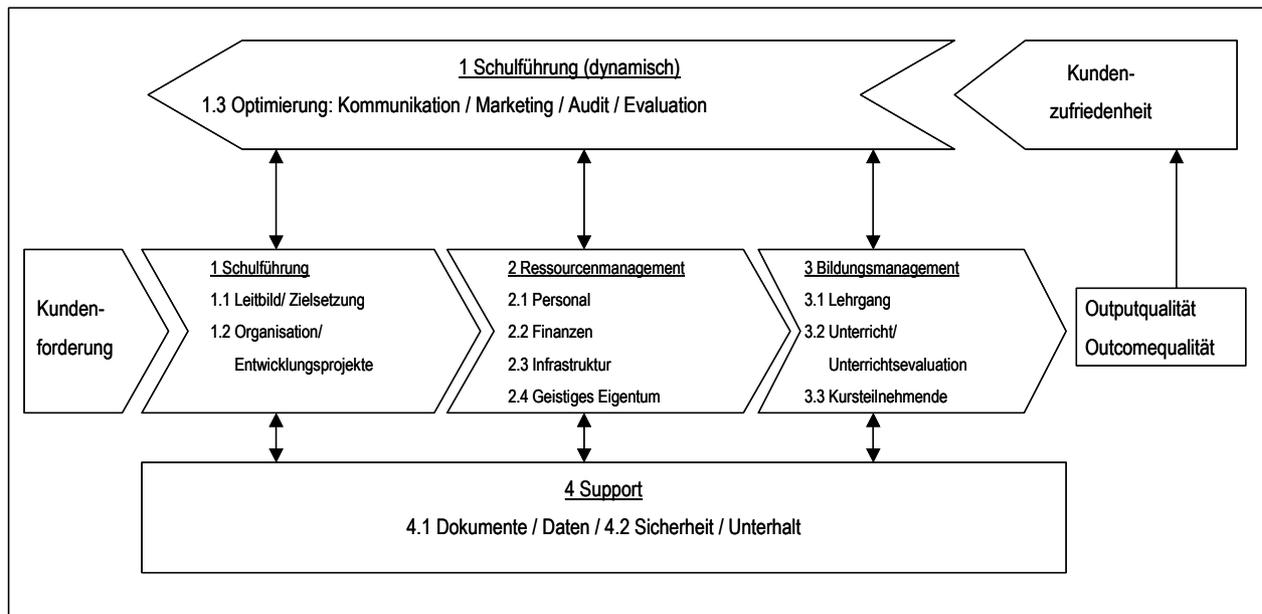


Abb. 2: Darstellung eines prozessorientierten Qualitätsmanagement-Systems in Anlehnung an ISO 9001:2000 (Quelle: INSTITUT BERUF + BILDUNG 2002, S. 4)

Die abschließende Beurteilung des Qualitätsmanagementsystems erfolgt zunächst anhand der Fragestellung, inwieweit das *System in die Schulpraxis umsetzbar* ist. Prinzipiell ist hervorzuheben, dass die ISO-Qualitätsnormen durch ihre branchenübergreifende Formulierung auch im Schulkontext Anwendung finden können. Hier ist jedoch zu beachten, dass u. a. auf Grund fachfremder Termini zunächst umfangreiche Überlegungen zum Transfer in die Schulpraxis erfolgen müssen, die von den Lehrern bereits ein Grundverständnis für Aufgaben des Qualitätsmanagement erfordern. Auch das Denken in Prozessen und die damit verbundene Dokumentation dieser ist im Schulalltag zunächst am besten durch Einbeziehung externer Partner sicherzustellen. Grundsätzlich kann die Anwendung der ISO-Normen jedoch in jedem Fall dazu führen, dass die Management- und Verwaltungsprozesse einer Schule transparenter gestaltet und zunehmend standardisiert werden.

Bezogen auf das Kriterium des *Einbezugs der Betroffenen* lässt sich festhalten, dass die umfangreiche Dokumentation der schulischen Prozesse nur dann erfolgreich sein kann, wenn die Partizipation aller Mitarbeiter der Schule gesichert ist. Problematisch erscheint an dieser Stelle jedoch, dass dem Instrument vielfach der Vorwurf der „Bürokratisierung der pädagogischen Arbeit“ entgegen gehalten wird, so dass die Partizipation der Mitarbeiter auf Grund dessen u. U. nur eingeschränkt gewährleistet werden kann. Grundsätzlich ist das ISO-Normensystem durch den Ansatz der *externen Evaluation* in Form der dreijährigen Qualitätsaudits gekennzeichnet; lediglich die Analyse des Ist-Zustands in der Vorbereitungsphase sowie die internen (und fakultativen) Audits in der Validierungsphase

sind als Maßnahmen der Selbstevaluation anzusehen. Somit liegt die Begründung für die Anpassung und Dokumentation betrieblicher Veränderungen im Qualitätsmanagement-System wesentlich im externen Druck danach, auch im Folgeaudit das Zertifikat erfolgreich zu erhalten, und weniger im internen Streben nach kontinuierlicher Qualitätsentwicklung.

Abschließend bleibt an dieser Stelle anzumerken, dass Probleme bei der Umsetzung der ISO-Qualitätsnormen in der Schule primär im großen administrativ-bürokratischen Aufwand sowie im Gefühl der Einschränkung pädagogischer Freiheit seitens der Lehrer gesehen werden. Das positive Ergebnis der Dokumentation aller für den Schulalltag wichtigen Prozesse schafft zwar Transparenz und Einheitlichkeit bestimmter Abläufe, es besteht jedoch die Gefahr, dass das System auf Grund seines relativ statischen Charakters nicht ausreichend im Schulalltag gelebt wird und somit mehr zum Selbstzweck degeneriert. Weiterhin erscheint es gemäß Ergebnissen empirischer Untersuchungen für Fragestellungen nach Verbesserung der Unterrichtsqualität durch seine starren Reglementierungen nur ansatzweise geeignet (vgl. SPICHIGER-CARLSSON/WIESENDANGER 2001, S. 66ff.)³.

3.2 Das EFQM-Modell

Das EFQM-Modell wurde Ende der 1980er Jahre von der European Foundation for Quality Management (EFQM) entwickelt, die sich zum Ziel gesetzt hat, den Ansatz des Total Quality Management (TQM) im europäischen Raum zu verbreiten. Der Grundgedanke des Konzepts liegt darin, dass ein dauerhafter Vergleich mit den Mitbewerbern einer Branche sowie der konsequente Einbezug von Anspruchsgruppen wie Kunden, Mitarbeitern und Lieferanten in die zu treffenden Managemententscheidungen zur kontinuierlichen Verbesserung im eigenen Unternehmen und damit zu Qualität, Unternehmenserfolg und zu Spitzenleistungen führt. Die Basis für diesen Vergleich bildet zunächst ein Instrument zur Selbstbewertung, in dem neun unterschiedlich gewichtete Faktoren - aufgeteilt in fünf Befähigerkriterien (Führung, Mitarbeiterorientierung, Politik und Strategie, Ressourcen, Prozesse) und vier Ergebniskriterien (Mitarbeiterzufriedenheit, Kundenzufriedenheit, Gesellschaftliche Verantwortung/Image, Geschäftsergebnisse) - erhoben werden. Die Gruppe der Befähigerkriterien stellt dabei die Quelle für die erreichten Ergebnisgrößen dar, so dass sie letztere wesentlich beeinflusst. Bereits hier wird offensichtlich, dass das EFQM-Modell sowohl Input- und Output- als auch

³ Umfassende Ausführungen zur Umsetzung der ISO-Normen in Schulen finden sich auch bei HÜGLI 2000. Weiterhin weist die „Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Beruflichen Bildung“ (CERTQUA) bereits umfangreiche Erfahrung auf dem Gebiet der Anwendung der ISO-Normen in der beruflichen Weiterbildung auf (vgl. KEGELMANN 1995, S. 192ff.).

Prozessqualitäten in der Organisation berücksichtigt, wobei nur über das Zusammenspiel aller angesprochenen Faktoren die angestrebte Spitzenleistung erzielt wird.

Auch für die Anwendung im Kontext von Schulentwicklung und Qualitätsmanagement in Schulen wird das EFQM-Modell diskutiert, so dass eine Anpassung der Kriterien für den Bildungssektor, bereits in der Literatur vorliegt (siehe auch Abb. 3).

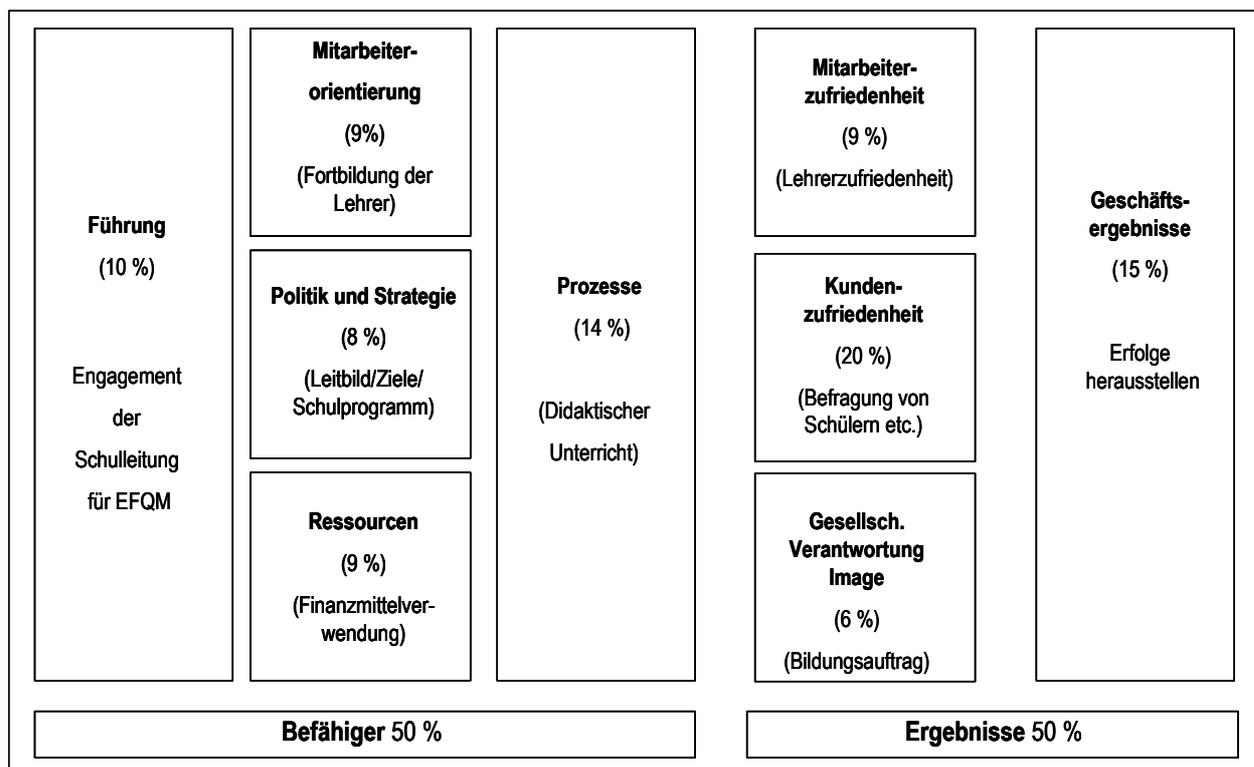


Abb. 3: EFQM-Modell der Schulentwicklung (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an GONON ET AL. 2001, S. 29)

Die Umsetzung eines Qualitätsmanagement nach dem EFQM-Modell ist dabei durch die folgenden Phasen gekennzeichnet. In einem ersten Schritt werden die neun Elemente des Instruments auf schulspezifische Erfordernisse angepasst. Neben dem grundsätzlichen Transfer der neun Kriterien auf den Schulkontext sind diese weiterhin über Indikatoren und Messgrößen zu operationalisieren. Eine umfangreiche Arbeitsgrundlage hierfür bietet das Handbuch der ARBEITSGRUPPE STEIERMARK (2001), das bereits eine Vielzahl von Indikatoren und Messgrößen beinhaltet, die als Anregung für den Transfer auf die Einzelschule dienen können. In der anschließenden Phase der Selbstevaluation wird auf Basis der vorab festgelegten Größen die eigentliche Messung des Ist-Zustands durchgeführt. Anhand der Befragungsergebnisse werden über den Vergleich von Ist-Werten und maximal erzielbaren Soll-Werten Verbesserungspotenziale für die zukünftige Arbeit der Schule entwickelt. Diese EFQM-Befragungen sind regelmäßig (z. B. jährlich) zu wiederholen, um durch den Zeit-

vergleich die Qualitätsentwicklung der Schule beurteilen und Entwicklungstrends ableiten zu können. In einer letzten fakultativen Phase erhält die Organisation die Möglichkeit, die Selbstbewertungsdokumente bei einem organisationsübergreifenden Wettbewerb, dem sog. European Quality Award (EQA), einzureichen. Auf diesem Weg gelingt es der Schule, dass eigene Qualitätsmanagement von einem unabhängigen Bewertungsteam evaluieren zu lassen und die eigene Position im Vergleich zu anderen Bildungseinrichtungen zu bestimmen.

Zur Bewertung des EFQM-Modells aus Sicht der *Umsetzbarkeit in die Schulpraxis* lässt sich zunächst festhalten, dass auch dieses Modell grundsätzlich durch seine betriebswirtschaftliche Ausrichtung geprägt ist. Allerdings erscheint hier der Transfer auf die Schule durch seinen Anspruch nach umfassender Qualitätsmessung geeignet. Wie bereits angesprochen, liegen erste Materialien zur Umsetzung in Schulen vor, so dass die Transferleistung des Modells in der Einzelschule reduziert wird. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass das EFQM-Modell vergleichsweise komplex ist; eine etappenweise Umsetzung ist zwar möglich, allerdings kann es seine volle Wirkung nur bei vollständiger Überprüfung aller Kriterien entfalten. Die komplette Realisation des Instruments erfordert jedoch einen vergleichsweise hohen Zeitaufwand seitens der Lehrer und Entschlossenheit, eventuellen Motivationsproblemen entgegen zu wirken.

Der *Einbezug der Betroffenen* ist bereits im Modell selbst über die Mitarbeiterorientierung als Befähigerkriterium sowie über die Messung von Mitarbeiter- und Kundenzufriedenheit als Ergebniskriterien enthalten. Eine erfolgreiche Schule zeichnet sich so z. B. durch bewusste Lehrerfortbildung und Erhebung der Zufriedenheit ihrer Anspruchsgruppen aus. Weiterhin ist die Integration der Mitarbeiter in den Entwicklungsprozess des Erhebungsinstruments möglich bzw. aus Sicht der Autoren für den Erfolg des Vorhabens sogar erforderlich. Das EFQM-Modell ist als Instrument zur *Selbstevaluation* angelegt, die von geschulten Mitarbeitern als internen Assessoren durchgeführt wird. Die Ausweitung auf die externe Evaluation ist über die Teilnahme am EQA möglich, aber zur Entfaltung der Wirkung nicht unmittelbar notwendig. Prinzipiell führt bereits die kontinuierliche Selbstevaluation über den Zeitvergleich der einzelnen Ergebnisse zur Identifizierung von Handlungsfeldern und Entwicklungsmöglichkeiten in der Schule. Kritisch ist jedoch an dieser Stelle anzumerken, dass im Modell selbst keine Aussagen darüber getroffen werden, wie die Qualitätsverbesserung von einer Befragung zur nächsten erreicht werden kann.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass das EFQM-Modell auf Grund seiner hohen Komplexität einen relativ großen Aufwand, nicht nur bei der Beurteilung der unterschiedlichen Qualitätskriterien sondern auch bezüglich des Trainings der Mitarbeiter für

die Umsetzung eines derartig umfassenden Qualitätsmanagementinstruments, mit sich bringt. Die Teilnahme am Wettbewerb erfordert noch zusätzlichen Dokumentationsaufwand, so dass grundsätzlich die Gefahr besteht, dass das Modell nur ansatzweise umgesetzt und nicht konsequent gelebt wird.

3.3 Das Formative Qualitätsevaluations-System

Das Formative Qualitätsevaluation-System (FQS) wurde Anfang der 1990er Jahre in der Schweiz mit der Zielsetzung entwickelt, dass die Lehrkräfte die Qualitätsentwicklung ihrer Schule selbst übernehmen. Die Ausgangsbasis bilden dabei fünf vorab festgelegte Handlungsbereiche und vier Strukturelemente, die qualitätsfördernde Prozesse in der gesamten Schule anstoßen sollen. Dabei geht das Modell von der Betrachtung der Schule als Gesamtsystem aus und basiert folglich - ähnlich dem EFQM-Modell - auf einem umfassenden Qualitätsverständnis. Kennzeichnend für das Instrument ist weiterhin, dass es kein verbindliches Verfahren zu Grunde legt, sondern vielmehr auf einem eingangs geschlossenen Kontrakt zwischen Lehrkräften, Schulleitung, Schulaufsicht, externen Beratern etc. aufbaut, in dem alle wichtigen Eckdaten für die schulspezifische Ausgestaltung der fünf Handlungsfelder und der vier Strukturelemente festgehalten sind. Der Kontrakt enthält jedoch keine Vorgaben zur konkreten Vorgehensweise für die Planung und Umsetzung des zugehörigen Qualitätsmanagement.

Die folgenden fünf Bereiche definieren das Handlungsspektrum im Rahmen des FQS-Modells. Zunächst müssen die schulspezifischen *Qualitätsansprüche* (in Form von Zielen, Leitideen o. ä.) *bestimmt* werden, die auf Basis gesetzlicher Bestimmungen und gemeinsamer Überzeugungen des Kollegiums auf diese Weise für Schulleitung und Lehrkräfte verbindlich festgelegt sind. Weiterhin sind die unterschiedlichen *Evaluationstätigkeiten* zur Überprüfung der Zielerreichung zu *planen* und *umzusetzen*. In diesem Bereich lassen sich die unterschiedlichsten Evaluationsverfahren anwenden, wie z. B. 360°-Feedbacks in Form der Befragung von Schulleitung, Kollegen, Schülern und Eltern sowie individueller Selbstreflexion. Im anschließenden Handlungsfeld müssen *Evaluation und Entwicklung* miteinander *verbunden* werden, in dem aus den Evaluationsergebnissen Handlungsempfehlungen für die weitere Qualitätsentwicklung der Schule abgeleitet werden. Darüber hinaus sind im vierten Handlungsfeld – der *Meta-Evaluation* – das Evaluationsverfahren und die Evaluationsinstrumente selbst in das Zentrum der Betrachtung zu rücken, in dem die erarbeiteten Abläufe mit externen Quellen verglichen und kritisch hinterfragt werden, um so ebenfalls Verbesserungsmöglichkeiten im Rahmen des Verfahrens selbst zu identifizieren.

Abschließend sind Verfahren und Evaluationsergebnisse zu *dokumentieren*, um *Rechenschaft* über die erreichten Ergebnisse gegenüber externen Anspruchsgruppen und der Schulaufsicht abzulegen (vgl. auch STRITTMATTER 1999).

Zur Umsetzung dieses komplexen Qualitätsmanagementprozesses ist es notwendig, eine geeignete Organisationsstruktur zu schaffen, die im Rahmen des FQS-Modells bereits verbindlich vorgeben ist. Zunächst ist eine *Steuergruppe* einzurichten, die die gesamten Aktivitäten zum Qualitätsmanagement in der Schule miteinander in Einklang bringt. Darüber hinaus beschäftigen sich sog. *Feedbackgruppen* von ca. vier bis sechs Lehrern mit der Ausgestaltung der verschiedenen Evaluationsinstrumente. Im *FQS-Konvent* treffen sich alle an FQS beteiligten Lehrpersonen in halbjährlichen Versammlungen, um die getroffenen Zielsetzungen anhand der erarbeiteten Evaluationsergebnisse zu konkretisieren. Nicht zuletzt werden vom FQS-Konvent zeitlich befristete *Projektgruppen für Gesamtqualitätsrecherchen* eingerichtet, die Evaluationsprojekte für die gesamte Schule erarbeiten und umsetzen. Einen detaillierten Überblick über den Aufbau des FQS-Modells liefert nachfolgend Abb. 4.

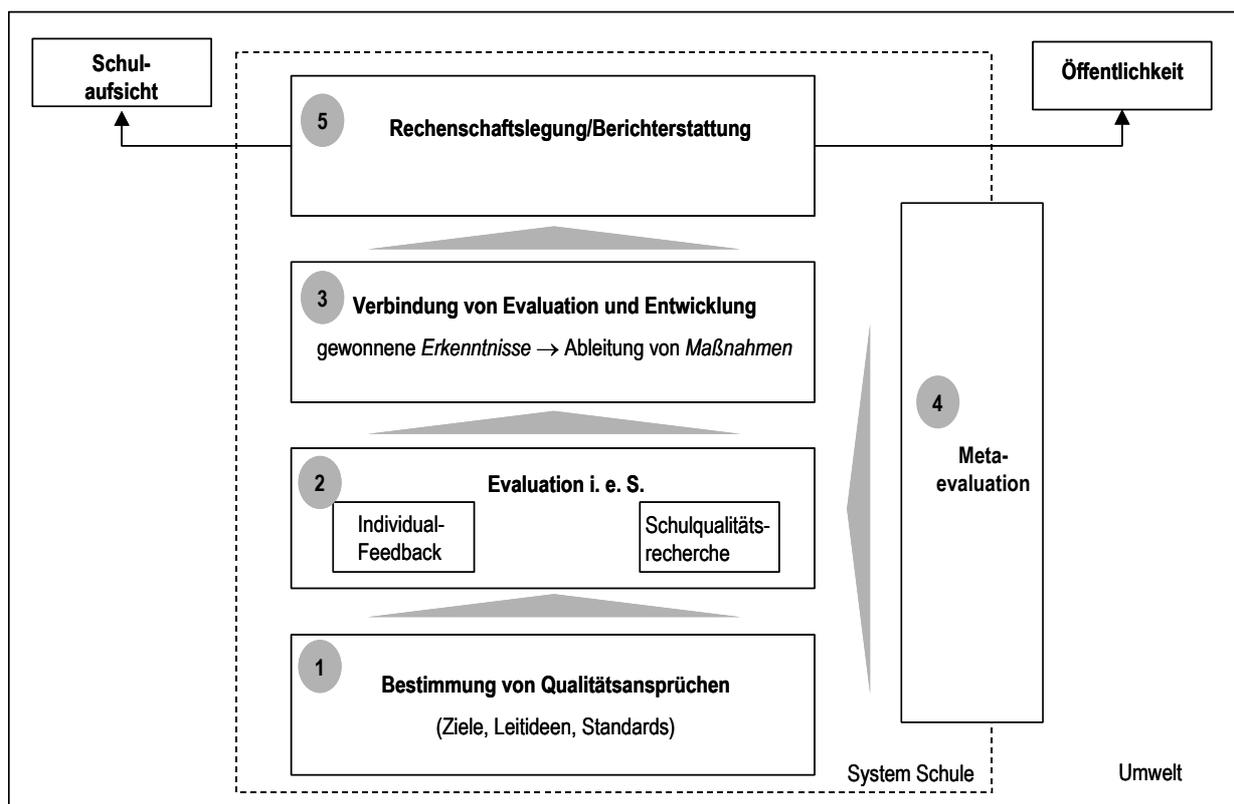


Abb. 4: Das FQS-Modell (Quelle: Eigene Darstellung)

Zur Bewertung des FQS-Modell ist zunächst anzumerken, dass das Instrument grundsätzlich den Aufbau eines von allen „an Schule Beteiligten“ getragenen Qualitätsbewusstseins anstrebt. Ein wesentlicher Vorteil für die *Umsetzbarkeit in die Schulpraxis* besteht dabei

darin, dass das Modell unmittelbar für den Schulkontext entwickelt wurde. Allerdings setzt es voraus, dass die Schule bereits durch ein hohes Maß an Eigenverantwortung gekennzeichnet ist und dass die Schulleitung diese Freiräume sinnvoll ausfüllen kann. Ein zu großer Umfang verschiedener, parallel laufender Schulentwicklungsprojekte wirkt beispielsweise für ein umfassendes Qualitätsmanagement nach FQS ähnlich kontraproduktiv wie ein stark hierarchisch geprägtes Lehrerkollegium. Problematisch erscheint jedoch, dass die detaillierte Ausgestaltung der fünf Handlungsbereiche im Aufgabenbereich der Schule liegt und dass für den genauen Ablauf kaum Vorgaben bestehen. Die Umsetzung des Modells stellt folglich hohe Anforderungen an Engagement und Motivation der Lehrkräfte und erscheint ohne fachliche Unterstützung kaum durchsetzbar.

Da FQS von der Schule individuell gestaltet wird, ist der *Einbezug aller Betroffenen*, insbesondere der Lehrkräfte, immanent wichtig für den Erfolg des Qualitätsmanagement-Vorhabens. Diese sollten Interesse an der kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer Schule besitzen und dem damit einhergehenden Aufbau einer Feedback-Kultur offen gegenüber stehen. Externe Anspruchsgruppen, wie z. B. Schüler oder Eltern, werden im wesentlichen über die Evaluation der verschiedenen Facetten von Schulleistung in die Betrachtung einbezogen. Das Modell geht ähnlich dem EFQM-Modell von einem Ansatz zur *Selbstevaluation* der Schule aus, d. h. die Schule füllt die fünf Handlungsbereiche mit selbst gesetzten Vorgaben zur Erfüllung ihrer eigenen Qualitätsansprüche. Externe Evaluation nimmt jedoch insbesondere bei den Feedback-Aktivitäten bzw. bei der Integration von Inspektoren der Schulaufsicht in die Meta-Evaluation einen gewichtigen Platz ein. Darüber hinaus ist die Zertifizierung des FQS-Systems über externe Auditoren möglich.

Auch hier bleibt abschließend festzuhalten, dass die Implementierung des FQS-Modell grundsätzlich mit einem hohen Zeit- und Kostenaufwand einhergeht, da die Komplexität des Instruments nicht nur umfangreiche Mitarbeiterstunden in Anspruch nimmt, sondern eine erfolgreiche Einführung ohne externe Beratungsunterstützung kaum durchführbar erscheint. Eine wesentliche Schwierigkeit ist weiterhin darin zu sehen, dass zur tatsächlichen Umsetzung des Modells vergleichsweise wenig Aussagen getroffen werden, so dass die Erarbeitung der Inhalte für die fünf Handlungsfelder im wesentlichen im Kompetenzbereich der Einzelschule liegen. Obwohl umfangreiche Dokumentationen insbesondere über mögliche Evaluationsinstrumentarien bestehen⁴, wird die Dauer einer erfolgreichen FQS-Einführung auf zwei bis drei Jahre geschätzt (vgl. STRITTMATTER 1999, S. 1).

⁴ Das FQS-Starterkit für Schulen ist über die FQS-Geschäftsstelle des Lehrerinnen- und Lehrerverein Baselland LVB zu beziehen (<http://www.lvb.ch>).

3.4 Das QIS-Modell

An dieser Stelle ist auf ein weiteres Modell einzugehen, das insbesondere auf die Qualitätsmanagement-Diskussion im Freistaat Sachsen Einfluss genommen hat. Es handelt sich dabei um das QIS-Modell des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK), das mit umfangreichen Arbeitsmaterialien im Internet abrufbar ist (siehe auch <http://www.qis.at>). Auch dieses Modell wurde unmittelbar für die schulische Anwendung konzipiert und geht ähnlich dem FQS-Modell davon aus, dass die Schule die Evaluation und Entwicklung ihrer individuellen Qualität eigenständig vorantreiben muss. Als Ansatzpunkt dient dabei der sog. Zyklus der Qualitätsentwicklung der sich in fünf wesentliche Phasen gliedert. Ausgehend von der *Qualitätsdiskussion* in der Einzelschule ist eine *Bestandsaufnahme* des *Ist-Zustands* der schulspezifischen Qualität mit Hilfe verschiedener Evaluationsverfahren durchzuführen. Eine umfangreiche Sammlung möglicher Evaluationsmethoden wird dabei zur Verfügung gestellt (vgl. BMUK 1999, S. 4f.). Als wichtige Determinanten für Schulqualität werden die folgenden fünf Qualitätsbereiche zugrunde gelegt, die insgesamt ein umfassendes Bild von der Qualität der Einzelschule liefern. Im Einzelnen handelt es sich um die in Abb. 5 dargestellten Bereiche Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse und Schule, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Schulmanagement sowie Professionalität und Personalentwicklung.

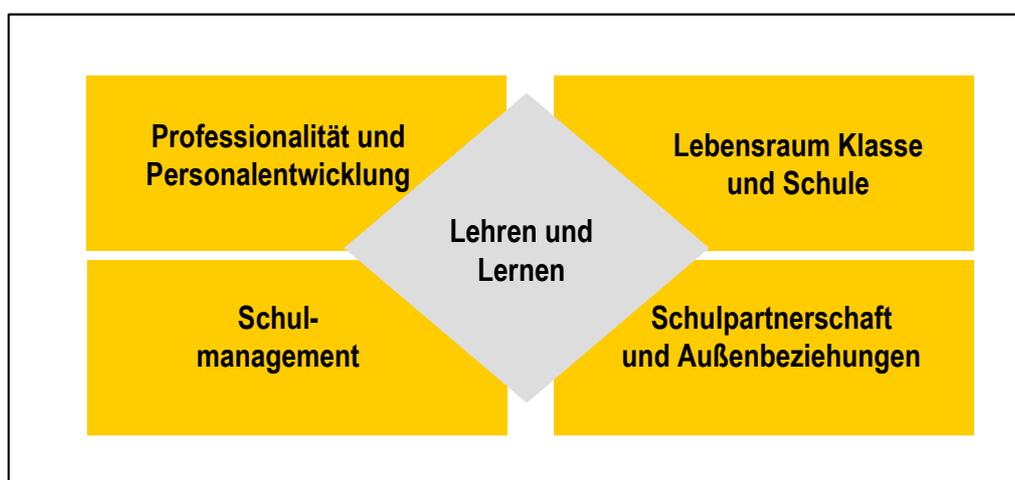


Abb. 5: Die fünf Qualitätsbereiche des QIS-Modells (Quelle: BMBWK 2002, S. 14)

Die zentrale Position des Bereichs Lehren und Lernen wird besonders hervorgehoben, so dass das Modell der Forderung nach verstärkter Betrachtung der Unterrichtsqualität gerecht wird (vgl. HAIDER 1999, S. 1ff.). Nach der umfassenden Erhebung des Ist-Zustands sind die Ergebnisse in der gemeinsamen Diskussion zwischen der Arbeitsgruppe Qualitätsmanage-

ment, dem Kollegium und der Schulleitung unter Einbezug externer Anspruchsgruppen zu *reflektieren* und in Ziele und Maßnahmen für die weitere Qualitätsentwicklung der Schule umzuformulieren. Diese Überlegungen münden in das gemeinsame *Schulprogramm*, das zentrale Aussagen zur Entwicklung der Schule in den fünf Bereichen enthält. Es stellt somit eine Soll-Beschreibung für den zukünftig anzustrebenden Zustand der Schule dar und beinhaltet konkrete Handlungsvorschläge, wie dieser Zustand zu erreichen ist. Nach der anschließenden *Umsetzung* der im Schulprogramm festgelegten Maßnahmen, wird in einer erneuten Evaluation die Wirkung der Maßnahmen überprüft. Mit dieser wiederholten *Überprüfung* des Ist-Zustands beginnt der Zyklus nochmals, so dass eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Schulqualität in Gang gesetzt wird (vgl. BMUK 1999, S. 12ff.). Zur grafischen Veranschaulichung dieser Vorgehensweise dient die nachfolgende Abb. 6.

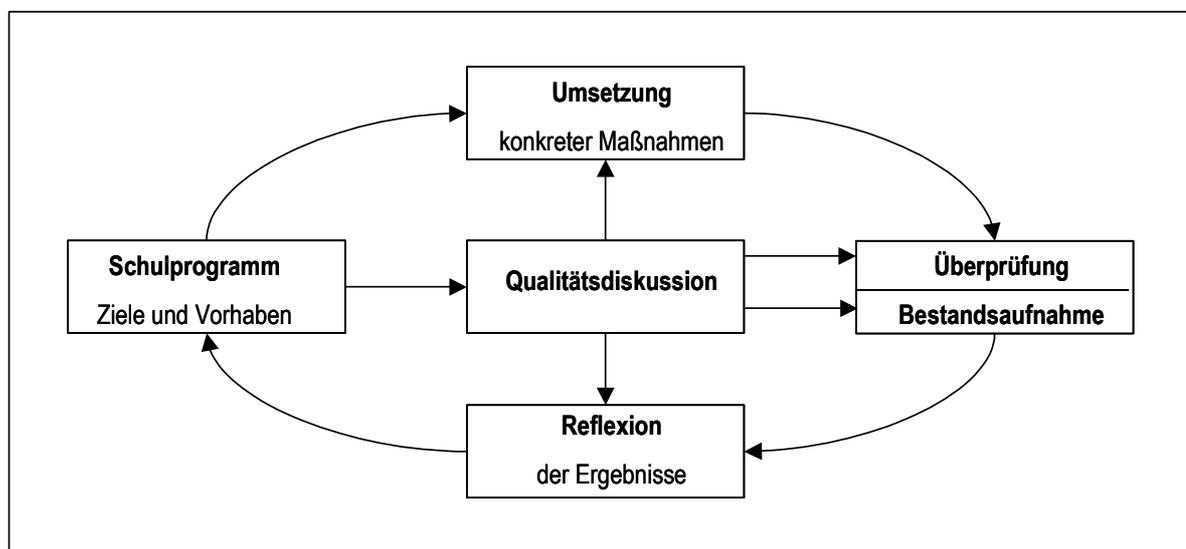


Abb. 6: Zyklus der Qualitätsentwicklung (Quelle: BMUK 1999, S. 5)

Zur Bewertung des QIS-Modell ist zunächst hervorzuheben, dass die grundsätzliche *Umsetzbarkeit in die Schulpraxis* dadurch gewährleistet ist, dass das Modell explizit von Seiten der Schulaufsicht für die Anwendung in Schulen entwickelt wurde. Die verwendeten Termini sind entsprechend auf den Einsatz in Schulen abgestimmt, Transferprobleme treten maximal bei der Übertragung des Konzepts auf die spezifischen Belange der Einzelschule auf. Darüber hinaus wurden umfangreiche Materialien und Verfahrensvorschläge erstellt, die auf den Webseiten des Projekts frei zugänglich sind. Sie beinhalten beispielsweise Fragebögen zur Erhebung von Schüler-, Lehrer- und Elternzufriedenheit, Angebote für offene Methoden, mit denen Rückmeldungen zur Schulqualität eingeholt werden können sowie zahlreiche Verfahrensvorschläge zur Gestaltung des Qualitätsmanagementprozesses insgesamt (BMUK 1999, S. 12).

Der *Einbezug der Betroffenen* ist im QIS-Modell wichtiger Bestandteil des Qualitätsmanagement, speziell bei der Beurteilung des Ist-Zustands sowie bei der kontinuierlichen Evaluation der Schulentwicklung. Weiterhin leisten insbesondere die Lehrkräfte einen großen Beitrag zur Entwicklung des Schulprogramms, das die wesentliche Grundlage für den Schulentwicklungsprozess bildet und an dem die Schule ihre Leistung messen lassen möchte. Das Instrument beruht dabei grundsätzlich auf einem Ansatz zur *Selbstevaluation*, die auf Veranlassung der Schule durch Befragung der Betroffenen erfolgt. Die mit dem Instrument einhergehende Stärkung der Eigenverantwortung der Schule erfordert jedoch darüber hinaus konsequente Unterstützung durch die Schulaufsicht – jedoch mehr in Form eines Partners denn als Kontrollinstanz (BMUK 1999, S. 41).

Abschließend lässt sich festhalten, dass das QIS-Modell ein sehr komplexes Modell für die Umsetzung des Qualitätsmanagements in der Schule darstellt. Da es jedoch primär für den Schulkontext entwickelt wurde und zahlreiche Materialien unentgeltlich zur Verfügung stehen, lässt sich der Entwicklungsaufwand für einzelne Evaluationsinstrumente stark reduzieren. Das Konzept stellt weiterhin konsequent den Zusammenhang zwischen Qualitätsmessung und –entwicklung heraus und betont schlüssig das steuerungsrelevante Wissen, das Schulleitung und Lehrkräfte durch die kontinuierliche Evaluation des Schulprogramms erhalten und zur Weiterentwicklung in den verschiedenen Qualitätsbereichen einsetzen können. Die zentrale Stellung des Schulprogramms – als zu erreichendes Sollkonzept, an dem die Schule ihre Entwicklung nach außen vermitteln möchte – führt nicht zuletzt dazu, dass wichtige Ziele, Aktivitäten und Messgrößen für die Anspruchsgruppen transparent gestaltet werden (BMUK 1999, S. 32).

An dieser Stelle ist schließlich hervorzuheben, dass das QIS-Modell Einfluss auf die Überlegungen zum Qualitätsmanagement im Freistaat Sachsen genommen hat. Hier wurde beispielsweise mit der Veröffentlichung der sog. Schulportraits allgemeinbildender Schulen ein erster Schritt in Richtung öffentlicher Darstellung der Qualität von Schulen für die Anspruchsgruppen unternommen. Unter Rückgriff auf das QIS-Modell beinhalten die sächsischen Schulportraits neben statistischen Angaben zu Ressourcen und Schüler-/Lehrerzahlen insbesondere Aussagen zu den fünf Qualitätsbereichen, die über zahlreiche Kriterien operationalisiert wurden und auf diese Weise ein umfassendes Bild über die Qualität der Einzelschule liefern (siehe <http://www.schulportraet.de>).

4 Beurteilung der Qualitätsmanagement-Ansätze aus Sicht des Controlling

Die abschließende Beurteilung der betrachteten Instrumente zeigt zunächst die große Heterogenität, von der die Diskussion um Qualitätsmanagement in Schulen geprägt ist. Diese resultiert nicht nur daraus, dass die Debatte auf unterschiedlichen Ebenen initiiert wurde, sondern oft auch nur mit geringer Einheitlichkeit geführt wird. Qualitätsmanagement kann dabei zunächst als Aufgabe der Schulaufsicht gesehen werden, die adäquate Evaluations- und Steuerungsinstrumentarien benötigt, um das regionale Bildungsangebot nicht nur quantitativ sondern insbesondere qualitativ zu sichern. Darüber hinaus verlangt Qualitätsmanagement im Kontext der Selbstevaluation einzelner Schulen die konsequente Ausrichtung der schulischen Prozesse auf die festgelegten Qualitätskriterien und trägt somit zur kontinuierlichen schulspezifischen Entwicklung bei.

Die Frage nach dem „richtigen“ Qualitätsmanagement und damit nach dem „richtigen“ Steuerungsinstrument für Qualitätsentwicklung bleibt jedoch bisher i. d. R. der Einzelschule überlassen, die mit oft nur teilweise hilfreichen Hinweisen und Materialien zu einzelnen Instrumenten u. U. schnell an die Grenzen des Umsetzbaren stößt. Erschwerend kommt hinzu, dass die Instrumente, die nicht primär für den Gebrauch im Schulalltag entwickelt wurden, zunächst auf pädagogische Fragestellungen hin umformuliert werden müssen, so dass teilweise schon in diesem Transformationsprozess die Motivation der am Qualitätsmanagement beteiligten Personen stark in Anspruch genommen wird. Obwohl bei Instrumenten, die direkt für den Schulkontext entwickelt wurden, diese „Übersetzungsproblematik“ entfällt, ist doch allen Instrumenten gemeinsam, dass sie nur mit erhöhtem Ressourceneinsatz in der Einzelschule umgesetzt werden können, was vielfach dazu führt, dass Instrumente nur in Ansätzen erarbeitet werden, somit auf einzelne Problemfelder beschränkt bleiben und damit ihre Wirkung oft nicht im erwünschten Umfang entfalten können. Dies kann wiederum dazu führen, dass die Motivation zur weiteren Mitarbeit am Qualitätsmanagement vorschnell abnimmt und das gesamte Projekt trotz guter Ausgangsbasis scheitert.

Nicht zuletzt ist hervorzuheben, dass die vielfältige Verteilung der Zuständigkeiten im Bildungssektor den Handlungsspielraum für die Einzelschule wesentlich einschränkt. Fehlende Entscheidungsmöglichkeiten bezüglich Infrastruktur, Personalpolitik etc. führen dazu, dass angestrebte Qualitätsziele auf Grund mangelnder Autonomie der Einzelschule nur

ansatzweise umgesetzt werden können. Qualitätsverbesserungen, die so beispielsweise die Professionalität und Personalentwicklung der Lehrkräfte oder weitere zu entwickelnde Qualitätsbereiche betreffen, sind somit nur dann von der Einzelschule beeinflussbar, wenn Entscheidungskompetenzen entsprechend verlagert werden.

4.1 Anforderungen an ein wirkungsvolles Qualitätsmanagement-Modell

Vor dem Hintergrund der genannten Umsetzungsprobleme ist es aus Sicht der Autoren von Bedeutung, dass ein für Steuerungszwecke wirkungsvolles Qualitätsmanagement-Konzept einzelnen *Anforderungen* gerecht wird, die dazu beitragen, dass die Umsetzungschancen in der Einzelschule steigen und das jeweilige Instrument von allen Beteiligten „gelebt“ wird. Die Anforderungen ergeben sich dabei aus wesentlichen Kriterien für ein konsistentes strategisches Controlling⁵ (vgl. BAUM/COENENBERG/GÜNTHER 1999, S. 10ff.), für ein wirksames Performance Measurement (vgl. GÜNTHER/GRÜNING 2001, S. 284f.) sowie unter Rückgriff auf grundsätzliche Gemeinsamkeiten obiger Qualitätsmanagement-Modelle:

- (1) Ein geeignetes Qualitätsmanagement basiert grundsätzlich auf der *Vision* bzw. dem *Leitbild* der Schule, woraus sich die Gestaltung aller Qualitätsbereiche für die Einzelschule ergibt. Es hängt folglich unmittelbar mit dem spezifischen Profil der Schule zusammen und trägt gleichzeitig dazu bei, den Wert dieses Profils nach innen und außen zu kommunizieren.
- (2) Aufbauend auf den strategischen Grundlagen sind langfristige Ziele abzuleiten, die ebenfalls konstitutiv für das Qualitätsmanagement-System sind. Ohne konkrete Vorstellungen der Einzelschule zu Leitbild und Zielen - und damit zu dem, was eine Schule in naher Zukunft erreichen möchte - ist eine Steuerung nicht möglich.
- (3) Weiterhin zeichnet es sich dadurch aus, dass es auf einem *umfassenden Qualitätsbegriff aufbaut*, d. h. sowohl Input-, Prozess- als auch Output-/Outcome-Qualität berücksichtigt.
- (4) Es bezieht folglich *mehrere Perspektiven* bzw. Ebenen der Leistungserstellung ein und bleibt nicht eindimensional, beispielsweise auf die Betrachtung der Lernleistung von Schülern, beschränkt.

⁵ Unter Controlling ist an dieser Stelle das Steuern und Lenken einer Organisation auf Basis eines umfassenden Informations-, Planungs- und Steuerungssystems zu verstehen, so dass der Begriff über die vereinfachende Übersetzung von Kontrolle hinaus geht (vgl. BAUM/COENENBERG/GÜNTHER 1999, S. 3f.)

- (5) Die Perspektiven werden, wie in verschiedenen Qualitätsmanagement-Modellen gefordert, über die Festlegung von *Kriterien* (bzw. Zielen), *Indikatoren* und *Standards* gemessen, so dass die Erreichung der gesetzten Qualitätskriterien direkt auf Basis der festgelegten Standards zu erkennen ist. Dieses Vorgehen entspricht der Erfahrung, dass letztendlich nur die Ziele in einer Organisation umgesetzt werden, die über vorgegebene Größen konkretisiert und damit transparent gemacht werden.
- (6) Diese Größen sind dabei einem *kontinuierlichen Evaluationsprozess* zu unterziehen, d. h. sie müssen regelmäßig erhoben und im Zeitablauf beurteilt werden, um so die schulspezifische Qualitätsentwicklung deutlich werden zu lassen.
- (7) Weiterhin sind die gesetzten Kriterien unmittelbar *mit Maßnahmen* und Aktivitäten zu *verknüpfen*, die zur Qualitätsentwicklung beitragen. Diese Maßnahmen sind dabei in einer festgelegten Form (z. B. im Schulprogramm) zu dokumentieren und den Anspruchsgruppen zu kommunizieren.
- (8) Dabei folgt Qualitätsmanagement grundsätzlich dem Primat der Umsetzbarkeit, d. h. eine *Reduktion auf wesentliche Größen* (Kriterien, Indikatoren, Standards, Aktionen) ist notwendig. Diese kann beispielsweise dadurch erfolgen, dass nur die Bereiche in das Schulprogramm aufgenommen werden, anhand derer die Qualitätsentwicklung in den kommenden zwei Jahren gegenüber den Anspruchsgruppen verdeutlicht werden soll.
- (9) Nicht zuletzt sollte der *Steuerungscharakter* des gewählten Instruments erkannt und genutzt werden, d. h. die gesetzten Qualitätsbereiche und -kriterien sind zunächst im Ist-Zustand zu evaluieren, aus den Evaluationsergebnissen sind Maßnahmen abzuleiten, die zu einem Arbeitsprogramm führen, mit dem ein erhöhtes Qualitätsniveau erreicht werden kann (Soll-Zustand). Dieses wird nach einem vorab festgelegten Zeitablauf erneut evaluiert, die gesetzten Qualitätsbereiche und -kriterien werden entsprechend überprüft und weiterverfolgt oder revidiert. Die Überprüfung der Qualitätskriterien zeigt nun inwieweit die Qualität der Einzelschule tatsächlich weiterentwickelt wurde.
- (10) Zur Organisation des Qualitätsmanagement in der Schule ist an dieser Stelle nur verkürzt festzuhalten, dass die Qualitätsbestrebungen grundsätzlich von der *Schulleitung* zu *initiieren* und in *enger Abstimmung mit dem Kollegium* umzusetzen sind, um eine möglichst hohe Betroffenheit bei den Lehrkräften der Schule zu erzielen und ihr Engagement für das Qualitätsmanagement entsprechend zu fördern. Welche Organisationsformen dafür Anwendung finden, bleibt der Einzelschule überlassen.

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass Qualitätsmanagement aus Sicht der Autoren, wenn es die genannten Anforderungen erfüllt, als umfassendes Instrument zur Steuerung von Schulen dienen kann und auch entsprechend zu nutzen ist.

4.2 Die Balanced Scorecard als Rahmen für die Qualitätsmanagement-Ansätze in der Einzelschule

Einen nach Ansicht der Autoren überschaubaren und vor allem praktikablen Rahmen für die Gestaltung des oben geforderten Qualitätsmanagementsystem stellt das Instrument der Balanced Scorecard (BSC) dar, das aus der Unternehmensführung stammt und für die Kommunikation von Vision und Strategie einer Organisation in konkrete Maßnahmen entwickelt wurde. Das Instrument verdient unseres Erachtens nicht nur deswegen gesonderte Beachtung, weil es nahezu allen gesetzten Anforderungen gerecht wird, sondern weil es darüber hinaus auch eine sinnvolle Ergänzung für die eingangs betrachteten Instrumente darstellt. Die BSC wird aus diesem Grund nicht als zusätzliche Methodik in die Diskussion eingebracht, sondern vielmehr als grundsätzlicher Rahmen für die Umsetzung von Qualitätsmanagement angeführt, bei dessen Beachtung sowohl die Realisierungschancen als auch die Wirksamkeit von Qualitätsmanagement und –steuerung in der Schule steigen.

Den Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Balanced Scorecard bilden die Vision bzw. Strategien einer Organisation, die bereits festgelegt und mit Hilfe der BSC umzusetzen sind. Um Vision und Strategie umfassend zu konkretisieren, besteht die BSC aus vier verschiedenen Perspektiven: der Finanz-, der Kunden-, der Prozess- und der Lern- und Innovations- bzw. Potenzialperspektive (KAPLAN/NORTON 1997, S. 23ff.). Jede dieser Perspektiven ist grundsätzlich anhand von mindestens vier Größen zu operationalisieren. Zunächst müssen jeweils *strategische Ziele* abgeleitet werden, welche die Umsetzung der Vision in der jeweiligen Dimension verfolgen. Für jedes strategische Ziel sind anschließend *Messgrößen* zu erarbeiten, anhand derer die Realisierung zu beurteilen ist. Sind diese festgelegt, müssen sie durch *Zielwerte* ergänzt werden. Diese stellen vorgegebene Werte dar, die zu einem festgelegten Zielzeitpunkt erreicht sein sollen und somit die Basis für die Zielkontrolle und –revision bilden. Abschließend werden für jede Messgröße *strategische Aktionen* festgelegt, die zur Erreichung der festgelegten Zielgröße beitragen (vgl. HORVÁTH ET AL. 2000, S. 11ff.). Zu beachten bleibt allerdings, dass die BSC kein in sich abgeschlossenes Modell darstellt, sondern in einem kontinuierlichen Kommunikationsprozess zwischen Mitarbeitern und Unternehmensleitung zu erarbeiten und über die kontinuierliche Beurteilung der Zielerreichung anzupassen ist. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich, dass

keine Standard-BSC erstellt und auf einzelne Organisationen übertragen werden kann. Vielmehr ist es notwendig, den Kommunikationsprozess in jeder Organisation separat zu durchlaufen und auf die eigenen Bedürfnisse hin auszurichten (vgl. HORVÁTH 1999, S. 6).

Auf Grund der Notwendigkeit, den Aufbau des Instruments an die individuellen Bedürfnissen der Organisation anzupassen, erscheint es möglich, Überlegungen zur Anwendung des Instruments im Bildungssektor anzustellen. Eine Betrachtung der Anspruchsgruppen von Schule und deren Erwartungen an die Leistung einer Schule verdeutlicht, dass die Dimensionen der BSC auch grundsätzlich für den Bildungssektor übernommen werden können. So ist es beispielsweise auch in Bildungseinrichtungen von erheblicher Bedeutung, die *Prozesse* zur Umsetzung der gewählten Vision genauer zu untersuchen. Auch die Potenzialperspektive lässt sich unmittelbar in der Schule wiederfinden, beinhaltet sie doch wesentliche Determinanten, die mit dem „Inputfaktor Mitarbeiter“ und insbesondere den Lehrkräften verbunden sind. Vor diesem Hintergrund sollte sie in Bildungseinrichtungen eher als *Mitarbeiterperspektive* bezeichnet werden. Gleichfalls ist die Relevanz der *Finanzperspektive* direkt erkennbar; hier ist jedoch anzumerken, dass sie auf Grund der Mittelbewirtschaftung durch die i. d. R. kommunalen oder freien Schulträger nicht im unmittelbaren Einflussbereich der Schule liegt. Deshalb wird an dieser Stelle die Auffassung vertreten, dass die Finanzperspektive zunächst nur dann in die BSC aufgenommen werden sollte, wenn die Schule bereits in irgendeiner Weise mit finanzieller (Teil-)Autonomie ausgestattet ist. Langfristig ist jedoch auch diese Perspektive für die Steuerung aller Schulen ein unentbehrlicher Bestandteil der Wertschöpfungskette. Die Kundenbetrachtung hingegen kann hier in Form der *Marktperspektive* in die Schul-BSC aufgenommen werden. Dieses ist damit zu begründen, dass die Kunden der Schule nicht allein durch die Schüler repräsentiert werden, die gleichzeitig auf Grund ihrer Vorkenntnisse und Fähigkeiten auch eine Form des Inputs für die Schulleistung darstellen (vgl. GONON 1999, S. 81). Vielmehr sollte in der BSC der Beitrag festgehalten werden, den die Schule für Markt bzw. Gesellschaft leisten will, so dass unter dieser Bezeichnung z. B. auch die Zielvorstellungen von Eltern, Öffentlichkeit und Unternehmen bzw. des Beschäftigungssystems zu berücksichtigen sind. Eine zusätzliche Dimension, die für die Schule herausragende Relevanz besitzt, ist die Perspektive des *Unterrichts* bzw. der Inhalte, die zur Umsetzung der Schulvision beitragen sollen. Hier sind insbesondere Lerninhalte als „fachliche und überfachliche Qualifikationen“, die in Lehrplänen etc. enthalten sind, sowie Lehr-Lern-Prozesse, wie sie der eigenverantwortlichen Gestaltung des Lehrers unterliegen, angesprochen (vgl. ZURWEHME 2000, S. 54ff.).

Die Vision der Einzelschule sollte folglich durch die Mitarbeiter der Schule im Sinne der definierten Leitidee derart umgesetzt werden, dass sowohl Unterrichts-Inhalte und Lehr-Lern-Prozesse als auch schulische Prozesse darauf ausgerichtet sind, die Jugendlichen optimal auf Markt bzw. Gesellschaft vorzubereiten. Alle Perspektiven sind nun analog zum Grundmodell durch die oben genannten Größen zu operationalisieren, so dass sie Strategische Ziele, Mess- und Zielgrößen sowie Aktionen beinhalten. Abb. 7 stellt entsprechend dieser Überlegungen eine konsistente BSC dar, wie sie in Schulen Anwendung finden kann.

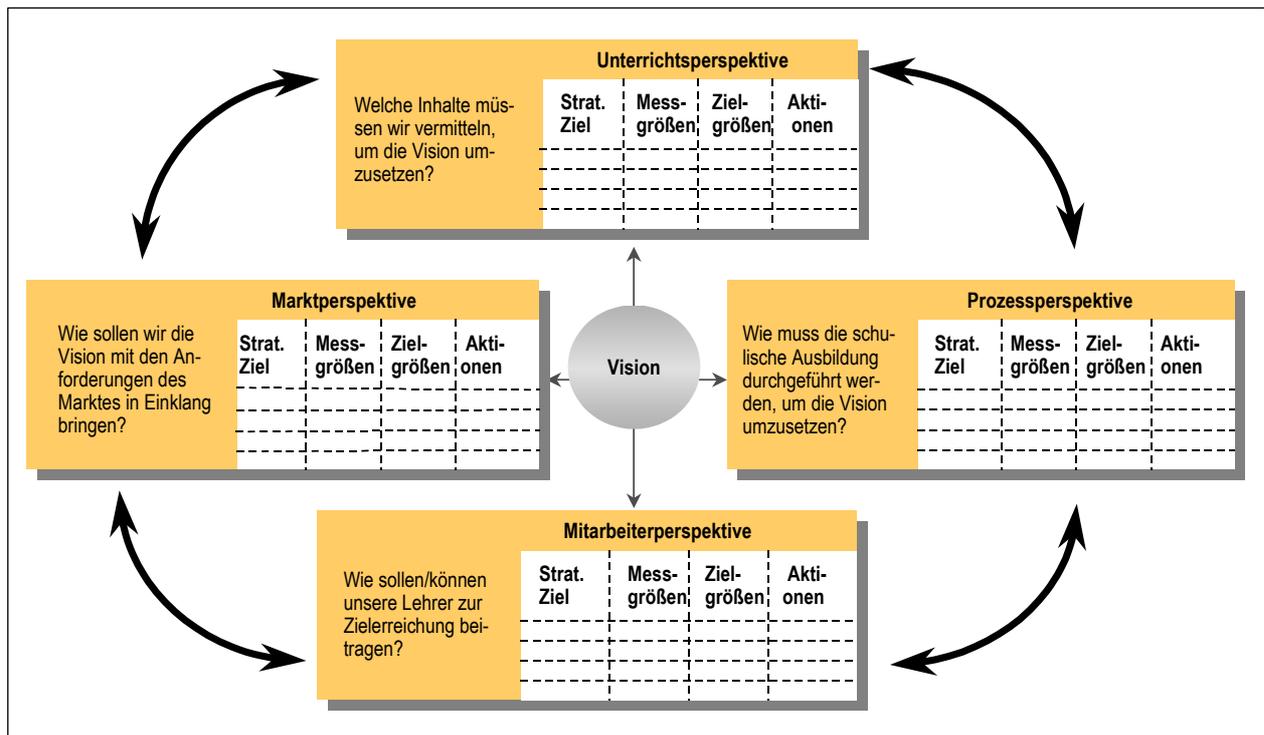


Abb. 7: Möglicher Aufbau einer Balanced Scorecard für die Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

Zur Veranschaulichung einer beispielhaften Ausgestaltung der BSC-Perspektiven für die Schule sei an dieser Stelle auf bereits vorhandene Überlegungen in früheren Veröffentlichungen verwiesen (vgl. ZURWEHME 2000, S. 57ff.). Umfassende Erfahrungen bezüglich der detaillierten Umsetzung einer BSC in einem Projekt unter bildungspolitischer Zielsetzung⁶ liegen bereits vor (und wurden in der Ausgabe 12/2002 der Schulverwaltung MO vorgestellt) (vgl. GÜNTHER/ZURWEHME 2002, S. 407ff.). Die Idee der BSC wurde von den Autoren ebenfalls auf die Steuerung von Universitäten als Bildungseinrichtungen übertragen. Die Fakultät Wirtschaftswissenschaften der TU Dresden führt in diesem

⁶ Auch im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des PROJEKTS ZUR STÄRKUNG DER REGIONALEN LEISTUNGSFÄHIGKEIT BEI DER BESCHÄFTIGUNGSADÄQUATEN QUALIFIZIERUNG JUNGER MENSCHEN IN SACHSEN (REGIONALPROJEKT) entwickelten die Autoren eine Balanced Scorecard als Instrument für die Evaluation und Steuerung des Projekts.

Zusammenhang für das Jahr 2003 eine auf der BSC basierende Mittelverteilung als Pilotprojekt ein.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle der dem Modell zugrunde liegende Steuerungscharakter. Durch die Überprüfung der erreichten Ist-Werte mit den festgelegten Zielgrößen in vorab festgelegten Zeitabständen, ist die BSC nicht nur als Evaluationsinstrumentarium einsetzbar, sondern ermöglicht vielmehr die Offenlegung von Entwicklungspotenzialen und trägt somit zur permanenten Qualitätsentwicklung bei.

Ein kurzer Rückblick auf die Anforderungen an ein wirksames Qualitätsmanagementkonzept veranschaulicht die Bedeutung, die der BSC für die Umsetzung von Qualitätsmanagement in Schulen zuzusprechen ist. Eine gutes Qualitätsmanagementsystem soll auf der Vision aufbauen, dem komplexen Begriff von Schulqualität gerecht werden, diesen in mehreren Dimensionen erfassen und seine Messbarkeit über die Festlegung von Kriterien, Indikatoren und Standards gewährleisten. Weiterhin soll es direkt mit Maßnahmen verbunden sein und nicht nur Evaluation sondern insbesondere auch Steuerung und Weiterentwicklung der Schulqualität sicherstellen.

Diese Zusammenfassung verdeutlicht, dass die BSC den gestellten Anforderungen gerecht wird. Sie basiert auf der Vision einer Organisation und beschreibt sie in mehreren Perspektiven durch einzelne strategische Ziele, Mess- und Zielgrößen und verknüpft gleichzeitig Maßnahmen mit den gesetzten Zielen. Die BSC-Begriffe können dabei problemlos durch die im Kontext von Qualitätsmanagement geläufigeren Termini Kriterien, Indikatoren und Standards ersetzt werden. Das Instrument berücksichtigt gleichfalls die von DUBS (1998, S. 34) herausgestellten Qualitätsformen (Input-, Prozess- und Outputqualität) durch die Betrachtung der Vision aus unterschiedlichen Perspektiven. So lassen sich Unterrichts- und Mitarbeiterperspektive als Input- bzw. Prozessgrößen charakterisieren, während die Marktdimension eher der Output-/Outcomeseite zuzuordnen ist. Durch die Kopplung von Strategischen Zielen und Maßnahmen geht die BSC über den Aufbau eines reinen Evaluationsinstruments hinaus, beschreibt bereits den Weg zur Weiterentwicklung der schulspezifischen Qualität und beinhaltet somit konkrete Programmelemente für die Erreichung eines höheren Qualitätsniveaus. Darüber hinaus wird ihr Nutzen als Steuerungsinstrument durch den regelmäßigen Soll-Ist-Abgleich der Zielgrößen transparent, so dass sie das Bewusstsein aller am Qualitätsmanagement Beteiligten für kontinuierliche Qualitätsentwicklung fördert.

4.3 Potenziale der Balanced Scorecard für die Optimierung bestehender Qualitätsmanagement-Bestrebungen

Wie bereits im vorigen Kapitel betont, kann die Balanced Scorecard als Grundgerüst für wirksames Qualitätsmanagement betrachtet werden, da sie allein oder in der Kombination mit anderen Modellen umfangreiche Potenziale für die Durchsetzungskraft der Qualitätsdiskussion in der Einzelschule bietet.

So besteht beispielsweise bereits die Anregung das EFQM-Modell mit der Balanced Scorecard zu koppeln, da diese die Umsetzung der im EFQM-Modell angestrebten Weiterentwicklung von Schulqualität von einem Befragungszeitpunkt zum nächsten ermöglicht. Wird also nach erfolgter Analyse des Ist-Zustands mit Hilfe einer EFQM-Befragung eine Balanced Scorecard auf Basis der identifizierten Entwicklungspotenziale erstellt, ist es wahrscheinlich, dass die Umsetzung der hier verankerten Ziele zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Schule führt. Diese manifestiert sich in einem erhöhten Qualitätsniveau, dass sich bei einer erneuten EFQM-Befragung im Zeitablauf verzeichnen lässt (vgl. GALGENMÜLLER/GLEICH/GRÄF 2000, S. 24f.).

Weiterhin erscheint ebenfalls die Kopplung von FQS und Balanced Scorecard sinnvoll, da sie das relativ übergreifende FQS-Modell mit konkreten Verfahrensweisen unterlegt. So lassen sich insbesondere die drei ersten Handlungsfelder des FQS-Modells (Qualitätsansprüche bestimmen, Evaluation planen und umsetzen sowie Verknüpfung von Evaluation und Entwicklung) mit Hilfe der Balanced Scorecard-Perspektiven und ihrer Operationalisierung über Ziele, Mess- und Zielgrößen sowie Maßnahmen wesentlich konkreter fassen und damit auch leichter umsetzen.

Bei der Anwendung des QIS-Modells lässt sich festhalten, dass die BSC hier beispielsweise als Gestaltungsvorlage für das in diesem Modell geforderte Schulprogramm dienen kann. Sie bietet damit die Möglichkeit, dieses zentrale Element des QIS-Modells schulübergreifend zu vereinheitlichen und überschaubar zu gestalten. Die Perspektiven könnten in diesem Fall auch problemlos entsprechend der fünf Qualitätsbereiche gewählt werden, so dass die QIS-BSC statt einer Unterrichts-, einer Prozess-, einer Mitarbeiter- und einer Marktperspektive, die Dimensionen Lehren und Lernen, Lebensraum Klasse/Schule, Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen, Professionalität und Personalentwicklung sowie Schulmanagement besitzt. In jedem Fall trägt die BSC in diesem Fall dazu bei, dass die Entwicklung des Schulprogramms in einem systematischen Prozess erfolgt und das Ergebnis anschaulich und für die Öffentlichkeit transparent dargestellt werden kann.

Auch bei Anwendung des ISO-Normensystems kann die Ergänzung um eine BSC hilfreich sein, da diese die relativ statischen Prozessbeschreibungen zur Erfüllung der Qualitätsnormen in ein komplexes Steuerungsinstrument integriert. Auf diese Weise lässt sich der Gefahr vorbeugen, dass das ISO-Normensystem einmalig entwickelt wird, aber auf Grund seiner Komplexität nicht weiterführend in die Steuerung der Schule einbezogen wird.

Abschließend bleibt zu bemerken, dass die Balanced Scorecard bisher im Bildungsbereich wenig Anwendung findet, jedoch weitreichende Potenziale für eine weiterführende Untersuchung bietet. Vereinzelt haben Schulen - insbesondere in Österreich - bereits den Versuch unternommen, ihren individuellen Qualitätsentwicklungsprozess mit diesem Instrument zu gestalten und steuern. Erste Ergebnisse zeigen dabei den erkennbaren Nutzen der BSC für die Umsetzung von Qualitätsmanagement in Schulen auf (vgl. SCHÖNANGERER 2002).

5 Zusammenfassende Überlegungen und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Frage nach der Steuerung von Bildungseinrichtungen grundsätzlich an der Diskussion um Leistungsmessung und Qualitätsmanagement von Schulen ansetzen muss. Die in diesen Instrumenten festgelegten Kriterien und Indikatoren bilden die wesentliche Basis für die Steuerung der Bildungseinrichtung und damit für ihre Weiterentwicklung. Deutlich wird dabei, dass Steuerung nicht allein Output-Größen wie Schulnoten oder Basiskompetenzen betrachten darf, sondern auch Input- und Prozessgrößen wie z. B. die spezifische Lehrkräfteausstattung, schulspezifische Unterrichtsformen, Kooperationspartner, etc. berücksichtigen muss.

In diesem Zusammenhang darf jedoch nicht vernachlässigt werden, dass die im Qualitätsmanagement-System festgelegten Indikatoren in irgendeiner Weise erhoben werden müssen. Einen hilfreichen Einstieg in mögliche Evaluationsinstrumentarien, insbesondere zur Messung der Zufriedenheit verschiedener Anspruchsgruppen, bieten dabei die im Rahmen von QIS zur Verfügung stehenden Materialien. Auch Ergebnisse nationaler (wie z. B. der PISA-E Studie) oder internationaler Vergleichsstudien (TIMSS, PISA, etc.) der Schülerleistung können als Indikatoren für die Output- bzw. Outcomequalität der Schule in das Qualitätsmanagement-System integriert werden. Nicht zuletzt bieten die OECD-Bildungsindikatoren eine umfangreiche Basis für mögliche Indikatoren, die zur Beurteilung der eigenen Qualität hilfreich sein können (vgl. z. B. OECD 2002). In erster Linie wird die Messung der geforderten Indikatoren jedoch nur über die Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumentarien möglich sein, um die gewünschte Steuerungsgrundlage gewinnen zu können. Umfangreiche Erfahrungen diesbezüglich bestehen im amerikanischen Sprachraum, wo einzelne Schulen jeder Schulform umfassende Berichte über die Qualität der Einrichtung und ihrer Schüler anfertigen, um so ihre Zielgruppen detailliert über die Leistung der Schule zu informieren (siehe z. B. den Leistungsbericht der Albemarle County Public School in Charlottesville, Virginia unter <http://k12.albemarle.org/Board/NewPages/progressreport.htm>)

Die Notwendigkeit der Entwicklung adäquater Evaluationsinstrumentarien sollte jedoch nicht davor abschrecken, den Qualitätsentwicklungsprozess in der Einzelschule voranzutreiben, denn nur wenn in großem Umfang Qualitätsmanagement und –entwicklung in staatlichen Bildungseinrichtungen betrieben wird, wird es gelingen Deutschland in den nächsten zehn Jahren unter den fünf führenden Bildungsnationen zu positionieren (vgl. BULMAHN 2002).

Literaturverzeichnis

- ACKERMANN, H./WISSINGER, J. (1998). Probleme und Anforderungen der Schulentwicklung durch Dezentralisierung und Autonomie. In: ACKERMANN, H./WISSINGER, J. (Hrsg.). Schulqualität managen – Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, S. 23 – 33.
- ARBEITSGRUPPE STEIERMARK (HRSG.) (2001). EFQM in der Schule. Ein Online-Handbuch zur Entwicklung von Schulen/Hochschulen nach dem Modell der European Foundation for Quality Management. <http://marvin.sn.schule.de/~infoms/aktuell/EFQM-Schulen.htm>. download: 27.06.2002.
- BULMAHN, E. (2002). PISA - und was nun? http://www.bmbf.de/252_3872.html. download: 10.12.2002
- BAUM, H.-G./COENENBERG, A. G./GÜNTHER, T. (1999). Strategisches Controlling, 2. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN (BMUK) (1999). Q.I.S.-Leitfaden. <http://www.qis.at/pdf/leitfaden.pdf>. download: 10.12.2002.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (BMBWK) (2002) http://www.qis.at/material/Folien_deutsch10_250900.ppt. download: 10.12.2002.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (HRSG.) (2001). PISA 200. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- DUBS, R. (1998). Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- ERDSIEK-RAVE, U. (2002). Führen durch Ziele. Gastkommentar: Zukunftsaufgaben an Schulleitungen und Bildungspolitik. In. schulmanagement., 33. Jg., Heft 1, 2002, S. 28 – 29.
- GALGENMÜLLER, F./GLEICH, R./GRÄF, J. (2000). Balanced Scorecard für die Logistik. In: is report. 4. Jg., Heft 4, 2000, S. 24 – 28.
- GLEICH, R. (2001). Das System des Performance Measurement: Theoretisches Grundkonzept, Entwicklungs- und Anwendungsstand. München: Vahlen.
- GONON, P. (1999). „Qualitätssicherung“ – ein Thema für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: SLOANE, P. F. E./BADER, R./STRAKA, G. A. (Hrsg.). Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 73 – 82.
- GONON, P./HÜGLI, E./LANDWEHR, N./RICKA, REGULA/STEINER, P. (2001). Qualitätssysteme auf dem Prüfstand. Die neue Qualitätsdiskussion in Schule und Bildung – Analyse und Perspektiven. Aarau: Sauerländer.
- GÜNTHER, T. /GRÜNING, M. (2001). Performance Measurement-Systeme – ein Konzeptvergleich. In: Zeitschrift für Planung. 12. Jg., Heft 3, 2001, S. 283 – 306.

- GÜNTHER, T. /ZURWEHME, A. (2002). Qualitative Ziele messen – Zum Stand des Regionalprojekts Sachsen. In: Schulverwaltung MO. 12. Jg., Heft 12, 2002, S. 407 – 413.
- HAIDER, G. (1999). Die 5 Qualitätsbereiche. <http://www.qis.at/material.htm>, download 10.09.2000.
- HORVÁTH, P. (1999). Wissensmanagement steuern: Die Balanced Scorecard als innovatives Controllinginstrument. In: innovation-aktuell.de; Fachbeitrag vom 15.07.1999. http://www.symposion.de/wissen/wm_10.htm, download: 04.09.2000.
- HORVÁTH & PARTNER (Hrsg.) (2000). Balanced Scorecard umsetzen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- HÜGLI, E. (2000). Die ISO-Norm für Schulen: Interpretation und Anwendungshilfe zur ISO-Norm 9001, speziell für berufsbildende Schulen. 2. Aufl., Aarau: Bildung Sauerländer.
- INSTITUT BERUF + BILDUNG (2002). QIB. Qualität in der Bildung. <http://www.ibb-swiss.ch>. download 29.11.2002.
- KAPLAN, R. S./NORTON, D. P. (1997). Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- KEGELMANN, M. (1995). Zertifiziertes Qualitätsmanagement nach ISO 9000. In: VON LANDSBERG, G./WEISS, R. (Hrsg.) (1995). Bildungs-Controlling. 2. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 191 – 196.
- KLEIN, W. (2002). PISA und die Folgen. Über Rolle, Aufgabe und Sicht der Bildungsadministration. In: schulmanagement, 33. Jg., Heft 2, 2002, S. 20 – 22.
- MÜLLER, K. (2002). Beruflicher Verbleib von Berufsfachschulabsolventen. Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Regionalprojektes Sachsen. Dresdner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik 4/2002.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2002). Bildung auf einen Blick: OECD-Indikatoren 2002 Edition. Paris.
- OELKERS, J. (2002). Steuerung durch Forschung: Bildungspolitische Implikationen von PISA. <http://www.uni-koblenz.de/~odsssfg/seminar/uploads/oelkerspisa.pdf>, 08.04.2002, download: 13.11.2002.
- PEEK, R. (2001). Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz. S. 323 – 335.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. (2000). Chancen und Risiken eines Qualitätsmanagements für Schulen (Forschungsbericht Nr. 120). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- SCHÖNANGERER, W. (2002). Das Schulprogramm der HBLA Linz, Landwiedstraße als Strategiekarte nach dem Konzept der Balanced Scorecard. 19.02.2002. <http://www.qis.at/qn/beitrag.asp?bid=1032>. download: 10.12.2002.

- SEEBER, S. (1999). Educational control – an integrated approach of economics and education. In: SEEBER, S./VAN BUER, J. (Eds.). Control of educational processes – economic and educational perspectives. Studies to Business Education and Adult Pedagogics from the Humboldt-University at Berlin, Vol. 20.2. Sofia – Berlin, pp. 9 – 31.
- SPICHIGER-CARLSSON, P./WIESENDANGER, A. M. (2001). ISO-Zertifizierung von Ausbildungsinstitutionen: Evaluation der Zertifizierungsprozesse bei Qualitätsmanagementsystemen. In: Die Volkswirtschaft. 74. Jg., Heft 11, 2001, S. 65 – 69.
- STARKEBAUM, K. (2000). Qualitätsmanagement in der Schule. In: schulmanagement. 31. Jg., Heft 2, 2000, S. 19 – 26.
- STRITTMATTER, A. (1999). FQS: Das Bemühen um redliche Qualitätsevaluation. <http://www.qualitaet-in-schulen.de/pdf/FQSKurzportrait1.pdf>. download: 10.12.2002.
- WEINERT, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- WEINERT, F. E. (2001). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In: WEINERT, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz. S. 73 – 86.
- ZIMMERMANN, M. (1999). Berufliche Eingliederung – Zur Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie des beruflichen Verbleibs. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- ZURWEHME, A. (2000). Möglichkeiten der Steuerung beschäftigungsadäquater Qualifizierung im Lernort Schule. Überlegungen zum Einsatz einer Balanced Scorecard in beruflichen Schulen. Dresdner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik 2/2000.